

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Томский государственный педагогический университет»

*На правах рукописи*



Червонный Михаил Александрович

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЕЙ К РЕШЕНИЮ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ  
СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И  
ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

Диссертация на соискание учёной степени доктора  
педагогических наук

Томск – 2019

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	26
1.1. Исторический анализ подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования .....	26
1.2. Состояние проблемы подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. ....	53
1.3. Концептуальные основы подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.....	76
Выводы по первой главе.....	99
ГЛАВА 2. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	105
2.1. Целевые ориентиры, методологические подходы и принципы и закономерности концепции подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования .....	105
2.1.1. Целевые ориентиры концепции .....	105
2.1.2. Методологические подходы к подготовке студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования .....	120
2.1.3. Закономерности и принципы подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в современных условиях .....	131
2.2. Модель подготовки учителя в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования .....	148
2.2.1. Структурно-функциональный компонент подготовки студентов педагогического вуза .....	148
2.2.2. Условия развития готовности студента к решению профессиональных задач.....	162
2.2.3. Процессуальный компонент подготовки учителей.....	165

2.2.4. Компетентностный компонент подготовки студентов.....	167
Выводы по второй главе.....	184
ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	189
3.1. Система педагогического сопровождения развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач.....	189
3.2. Организационно-педагогические условия реализации системы сопровождения подготовки студентов в процессе решения ими профессиональных задач.....	234
Выводы по третьей главе.....	272
ГЛАВА 4. ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	277
4.1. Организация, содержание и методика экспериментальной работы по верификации концепции подготовки студентов педагогических вузов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.....	277
4.2. Апробация системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогических вузов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.....	300
4.3. Результаты и анализ экспериментальной деятельности.....	328
Выводы по четвертой главе.....	356
Заключение.....	361
Литература.....	375

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** В настоящее время, в условиях резко меняющейся системы школьного образования, динамично развивающейся системы дополнительного образования многие отмечают недостатки в подготовке современного учителя, в связи со сложностями включения выпускника педагогического вуза в инновационные процессы. О такой ситуации пишут В. А. Болотов, А. Г. Каспаржак, А. М. Сидоркин и др.).

Международное исследование подготовки учителей (TEDS-M) выявило ряд проблем у российских студентов, будущих педагогов: низкие результаты при выполнении заданий с ситуациями реальной жизни; невысокий уровень желаний работать учителем (такую мотивацию выразил лишь каждый пятый респондент). Проведённое соискателем анкетирование, в котором участвовало 146 педагогов и работодателей России показало, что развитие готовности к решению задач профессиональной деятельности у молодых специалистов оценивается педагогами общего и дополнительного образования в 8,4 балла из 10 возможных.

В последние годы возникла ещё одна существенная проблема, касающаяся подготовки учителя. Наряду с классической школьной системой образования всё более динамично развивается система дополнительного образования детей, которая требует дополнительной подготовки учителя в вузе. Об этом свидетельствуют следующие факты. Так по данным федерального статистического наблюдения с 2015 по 2017 годы зафиксирован рост числа организаций, реализующих программы дополнительного образования детей<sup>1</sup> и при инженерных, и при педагогических вузах. Возникает интеграция высшего педагогического и дополнительного образования детей. Таким образом, выявляется современная потребность подготовки учителя способного осуществлять

---

<sup>1</sup> Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий [и др.] ; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 277 с. – С. 25–30.

профессиональную деятельность в системах школьного и дополнительного образования детей.

О возможностях профессионального участия в дополнительном образовании заявили 54,4 % студентов. При этом непосредственно в различных формах дополнительного образования на базе вуза участвует не более 27 % студентов. Это возможно объяснить тем, что, в масштабах одного вузовского образования, где ощущается недостаток оборудования, а также условий для различных образовательных проб, будущему учителю трудно профессионально самоопределиться. Вовлеченность студента в практику не только общего, но и дополнительного образования даёт ему возможность приобретения современных компетенций («Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года»<sup>2</sup> и далее, «Концепция развития дополнительного образования детей», «Концепция развития математического образования» и др.), используя наставничество, обязательное со стороны педагогов вуза, учителей, внедряющих современные методики. Всё это способствует профессионально-личностному, инновационному развитию будущего педагога.

В соответствии с Законом об образовании дополнительное образование включает подвиды: дополнительное образование детей и взрослых, дополнительное профессиональное образование<sup>1</sup>. В работе уделяется основное внимание подготовке будущих учителей в практике дополнительного образования детей, и вовлечению их в дополнительную профессиональную подготовку в процессе профессионального общения. Проявляющаяся тесная взаимосвязь систем высшего педагогического и дополнительного образования, способствующая повышению профессионального уровня педагога, является новацией в сфере подготовки будущих учителей.

---

<sup>2</sup> Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года «Инновационная Россия 2020» (утверждена Распоряжением Правительства РФ от 8 декабря 2011 г. № 2227-р.).

Эта новация требует научного осмысления для широкого внедрения в практику подготовки современного учителя. Имеется предположение о том, что это возможно сделать на основе широкого рассмотрения интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, которая пока слабо изучена и разработана.

О возможностях интеграции усилий различных систем образования пишут многие исследователи. Анализ программ развития и дорожных карт вузов (Национальных исследовательских университетов, «Топ 5-100», модернизации педагогического образования) и мнений экспертов свидетельствует о возможности достижения заявленных в программах целей. Эта возможность реализуется только в случае интеграции всех уровней непрерывного образования и превращения интеллектуального потенциала организаций в инновационный потенциал (В. А. Болотов, Э. В. Галажинский, С. Г. Косарецкий, М. Г. Минин, В. В. Обухов, Г. Н. Прокументова и др.). Однако в данных исследованиях конкретные способы интеграции для достижения заявленных результатов подготовки учителей не проявлены.

#### **Степень разработанности проблемы исследования.**

В целом теоретические и эмпирические исследования процесса подготовки педагогов проводятся через изучение вопросов интеграции педагогической подготовки, практико-ориентированного подхода к обучению, изучение вопросов профессионально-личностного становления педагога и использование ситуационного подхода при решении профессиональных задач студентами, которые отражены в трудах авторов педагогических исследований. В исследованиях категории «подготовка студентов вузов к решению профессиональных задач» и «формирование готовности студентов решать профессиональные задачи» выступают как синонимы в разных контекстах.

Поиском выявления объединяющих педагогических идей, взаимодействия вузов, школ и учреждений дополнительного образования занимались Г. Н. Прокументова, Л. Г. Савенкова. Аспекты усиления высшего

образования при его интеграции с дополнительным (неформальным) образованием, в том числе при подготовке педагогов, представлены в работах А. Осипенко, Н. И. Пак, В. А. Стародубцева, Е. А. Харлановой. Интегрировать систему педагогического образования с системой высшего (классического, технического и др.) образования и дополнительного образования работников образования, разработать механизм многоканальности в подготовке педагога предлагает А. Г. Каспаржак. При конструировании программ подготовки учителей изучаются акценты и новизна практической подготовки через насыщение ею учебных планов вуза (В. А. Болотов, А. А. Марголис). Изучаются возможности «Клинической модели» подготовки и добровольного участия студентов в педагогических практиках (А. М. Сидоркин).

А. В. Батаршевым проведена научная разработка модели профессионально-личностного становления педагогов в ходе системного решения профессиональных задач в виде трёх составляющих – профессионально-личностное становление педагога, профессионально-личностное развитие, социализация. Н. М. Борытко рассматривает модель становления педагога через поиск воспитательных смыслов профессии. Распространена компетентностная модель, подразумевающая профессиональное движение учителя по ступеням: функциональная грамотность, педагогическая компетентность, профессиональное мастерство, метадеятельность (Ю. Н. Кулюткин, Г. С. Сухобская и др.). Анализ различных научных оснований и подходов к моделированию процесса профессионально-личностного роста, представлены в работах А. Е. Марона, Л. В. Резинкиной, О. А. Фиофановой и др. В развитии педагогических концепций и теорий учёными изучаются возможности проблемных профессиональных или квазипрофессиональных ситуаций (А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова).

В качестве ключевого механизма педагогического и социального сопровождения учебно-профессиональной деятельности будущего учителя

рассматривается наставничество (Е. А. Дудина, С. И. Поздеева). В диссертационных работах представлен метод двойственных отношений, используемый для построения и реализации концептуальных положений (Е. М. Харланова, Н. В. Ходякова). Разработаны теоретико-методологические основы учебного процесса подготовки педагогов, в которых преобладает использование педагогического взаимодействия, основанного на процессах интеграции и сетевого взаимодействии субъектов образовательного пространства (С. Д. Каракозов, С. В. Кривых, А. А. Макареня, Н. Н. Суртаева).

Как и рассматриваемые концепции, подходы и модели, так и реализуемые программы подготовки студентов в педагогических вузах не предполагают комплексную теоретическую и эмпирическую разработку моделей высшего педагогического образования в связи с дополнительным образованием детей.

Можно резюмировать, что сдерживающими факторами необходимой подготовки студентов педагогического вуза являются: 1) недостаточно продолжительная практика и почти полное отсутствие стажировок; 2) фактическое ограничение, замкнутость среды подготовки педагогов; 3) узкий спектр профессиональных проб.

Таким образом возникает ряд **противоречий**:

– между усилением интеграции высшего и дополнительного образования, появлением инновационных задач общего и дополнительного образования и недостаточной готовностью и мотивацией педагогов к образовательной деятельности в этих условиях;

– между возросшей потребностью в усилении профессиональной, личностной и социальной подготовки выпускников педагогического вуза к решению задач профессиональной деятельности и недостаточной разработанностью оснований теоретической и практической подготовки учителей (условий, содержания, форм, методов подготовки);

– между необходимостью развития профессиональных компетенций будущего учителя, особо востребованных в современном открытом образовании, и сложностью обеспечения их результативного развития в условиях ограничения образовательного процесса только пространством педагогического вуза.

Указанные противоречия обуславливают актуальность исследования и позволяют сформулировать **проблему исследования** – как осуществить подготовку учителя к решению современных профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования?

Актуальность и недостаточная разработанность обозначенной проблемы определили тему исследования: **Подготовка учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.**

**Цель исследования** состоит в обосновании, разработке и реализации концепции подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

**Объект исследования:** профессиональная подготовка будущих учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

**Предмет исследования:** концепция подготовки будущих учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования

**Идея исследования** заключается в том, что развитие готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач осуществляется в ходе реализации совокупности организационно-педагогических условий по реализации потенциала интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, обеспечивающих педагогическое сопровождение профессиональной подготовки студентов.

**Гипотеза исследования:** профессиональная подготовка студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования будет результативной, если:

– выявлены особенности современного образовательного процесса в плане интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования и потребность в подготовке учителя, способного осуществлять образовательную деятельность как в системе общего, так и дополнительного образования;

– разработана концепция подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, определяющая:

- этапы последовательной подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности: 1) предметная подготовка в вузе на основе применения активных образовательных технологий под руководством преподавателей вуза; 2) проба применения современных образовательных методик и технологий при работе с детьми в учреждениях дополнительного образования детей; 3) самостоятельная разработка студентами пробных образовательных проектов для детей и их применение в системах общего и дополнительного образования детей;

- модель подготовки студентов к решению современных профессиональных задач, включающая закономерности, принципы, технологии подготовки, педагогические условия, прогнозирующая результативность подготовки;

- систему педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции;

– выявлены шаги верификации концепции и технологии, применение которых зависит от этапов подготовки студентов (самоопределения, самореализации, первичной социализации);

– определены результаты интегративной подготовки студентов: компетенции студента, обладающего готовностью решать профессиональные задачи, личностно-профессиональные аспекты подготовки студента к решению профессиональных задач, включающие развитость профессиональных связей и индивидуальный уровень разрешения профессионально-ориентированных ситуаций, а также личностные качества студента.

Исходя из проблемы, предмета, цели и выдвинутой гипотезы определены следующие **задачи исследования:**

1. Выявить специфику подготовки студентов педагогического вуза к инновационной профессиональной деятельности в контексте интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

2. Разработать концепцию подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

3. Разработать модель подготовки учителей на основе выявленных методологических подходов, закономерностей, принципов и установленных теоретических компонентов, отражающих структурно-функциональную, условную, процессуальную, результативно-компетентностную характеристики подготовки студентов педагогического вуза.

4. Обосновать и разработать систему педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза, состоящую из организационно-деятельностного, системно-методического, теоретико-мировоззренческого элементов и подструктур педагогической и учебно-профессиональной деятельности для реализации разработанной концепции (на примере физико-математического образования).

5. Определить организационно-педагогические условия реализации концепции подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

6. Провести верификацию концепции подготовки учителей к решению профессиональных задач, обеспечивающую результаты интегративной подготовки. Проанализировать результаты экспериментальной педагогической деятельности, представить дальнейшие перспективы исследования.

**Теоретико-методологической основой** выступили фундаментальные труды учёных, философов, мыслителей и деятелей образования, изучавших вопросы формирования и приобретения знаний (А. С. Ахиезер, Ю. К. Бабанский, Л. С. Выготский, Д. Дьюи, В. В. Краевский, Т. С. Кун, Н. Н. Моисеев, М. А. Розов, Дж. С. Равен, В. С. Степин, Н. Хомский, Э. Г. Юдин и др.), а также рассматривавших содержание образования и организацию процесса обучения:

– концептуальные основы высшего образования (А. Е. Волков, Г. Н. Прокументова), институциональные основы, проблемы и перспективы педагогического образования (В. А. Болотов, В. И. Загвязинский, А. Г. Каспаржак, А. А. Марголис, Т. А. Строкова, О. А. Фиофанова), сравнительные аспекты подготовки педагогических кадров в России и за рубежом (А. М. Сидоркин, Е. А. Дудина и др.), теории развития кадрового потенциала образования (Н. В. Кузьмина, Е. В. Пискунова, В. С. Сластенин и др.), построение систем непрерывного высшего образования (Н. Г. Калининкова, Н. Д. Никандров, Е. В. Пискунова, Н. К. Сергеев и др.);

– исторический анализ становления и развития дополнительного профессионального образования и образования взрослых (М. Л. Агранович, Н. Н. Васягина, В. И. Подобед, Л. Г. Смышляева и др.), становление и развитие дополнительного педагогического образования (А. К. Коллегов, Т. Г. Мухина, Н. И. Пак, И. Д. Чечель и др.);

– актуальные аспекты организации и развития внеурочной деятельности и дополнительного образования детей (С. Г. Косарецкий, А. А. Попов, И. Н. Попова, Е. А. Румбешта, З. А. Скрипко и др.);

– подготовка студентов педагогического вуза (Ю. Б. Дроботенко, С. В. Николаева, О. С. Тоистева и др.) с учётом знание-ориентированной парадигмы (А. М. Новиков и др.), личностно-ориентированной парадигмы (Е. И. Рогов, В. В. Сериков и др.), гуманитарной, гуманистической парадигмы (А. Р. Абдрафикова, Ю. В. Сенько), деятельностно-ориентированной (компетентностной) парадигмы (А. К. Маркова, А. В. Хуторской и др.);

– интеграционные процессы (А. Я. Данилюк, Е. А. Кагакина, А. Д. Копытов, В. Н. Куровский, В. М. Лопаткин, Т. Г. Мухина, А. Н. Нюдюрмагомедов, Е. Н. Харланова и др.), теории педагогических систем (В. В. Краевский, Н. В. Кузьмина, Д. А. Новиков и др.);

– концепции профессионализма (Н. Г. Гончарик, Э. М. Калицкий, С. И. Поздеева и др.), педагогические концепции (Н. М. Борытко, Н. К. Сергеев и др.), методологии построения педагогических концепций (Н. С. Пурьшева, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева и др.);

– введение компетентностно-ориентированного обучения (Е. И. Артамонова, И. А. Зимняя, О. Л. Жук, Т. Б. Фейлинг и мн. др.), теорию и практику ситуационно-контекстного обучения (А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова, Л. В. Шкерина и др.), психологического и педагогического сопровождения (А. В. Батаршев, Н. М. Борытко, О. С. Газман, А. В. Мудрик, В. И. Слободчиков и др.), теоретические основы психологии труда и профессионального образования (Э. Ф. Зеер, Г. С. Корытова, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков и др.), субъект-субъектный подход (И. В. Короткова, Л. Г. Майдокина, Е. Д. Соколова и др.), аксиологические основы подготовки педагога (А. В. Кирьякова, И. Ю. Малкова, М. Н. Фроловская, И. Э. Ярмакеев и др.), сетевое взаимодействия в подготовке педагога (А. И. Адамский, Е. Н. Глубокова, С. Д. Каракозов, Т. Л. Шапошникова и др.), педагогическое проектирование, моделирование образовательного пространства (С. В. Иванова, И. А. Колесникова, С. В. Кривых, А. Н. Крутский и др.), педагогический эксперимент (Д. А. Новиков, А. А. Шаповалов и др.).

**Методы исследования** определялись его целью и задачами.

Теоретические методы: *метод анализа* (историографический, проблемный, содержания нормативной базы, категориально-понятийного аппарата); *метод бинарных оппозиций* для определения базы конструктивных элементов концепции; *генетически-конструктивный метод* для определения закономерностей развития подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач, разработки теоретических построений; *метод теоретико-методологического анализа* применялся для рассмотрения фактов и обоснования авторского взгляда на подготовку студентов педагогического вуза и её педагогическое сопровождение; *системный метод* использовался для построения структуры подготовки учителей и системы их педагогического сопровождения; *метод моделирования* использовался для разработки моделей концепции; *методы анализа, сравнения, сопоставления, обобщения, классификации, конкретизации* применялись для обоснования и представления результатов.

Эмпирические методы: анкетирование; тестирование; анализ результатов образовательной деятельности; оценка мнений экспертов; самооценка; констатирующий, формирующий, пилотный и контрольный эксперименты; методы математической статистики, а именно:  $\chi^2$  (Хи квадрат) – критерий Пирсона, критерий  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера использовались в экспериментальной деятельности.

**Экспериментальная база исследования:** Томский государственный педагогический университет, Новосибирский государственный педагогический университет, Московский государственный педагогический университет. Всего в экспериментальной работе участвовало 927 студентов, 15 аспирантов, 205 педагогов (учителей, преподавателей, работодателей Томской области, Новосибирской области и г. Москвы), 2 100 школьников Томской области.

**Логика и основные этапы исследования.** Исследование проводилось в четыре этапа.

**Первый этап** 2010–2013 гг. – *поисковый этап*. Проведён выбор направления и проблемы исследований. Осмысливалось состояние проблемы, теоретико-методологических основ исследования. Анализировался, обобщался и систематизировался опыт педагогических вузов по подготовке студентов. Осуществлялся всесторонний научный анализ философской, педагогической литературы и диссертационных исследований. Сложились первоначальные представления об уровне разработанности проблемы, детализировалась логика исследований, были построены гипотетические предположения и категориально-понятийный аппарат.

**Второй этап** 2014–2016 гг. – *этап разработки содержания*. Определялась структура и компоненты концепции. Реализовывался констатирующий эксперимент, разрабатывался и проходил проверку диагностический аппарат, проводились опросы и анкетирование в разных организациях, ориентированные на изучение состояния готовности студентов к решению профессиональных задач. Проводился пилотный эксперимент по проверке эффективности условий реализации системы педагогического сопровождения развития готовности студентов, проводились анализ результатов и внесение корректив. Организовывалось и частично осуществлялось педагогическое сопровождение образовательной подготовки студентов 1–2 курсов педагогами вуза.

**Третий этап** 2016–2018 гг. – *экспериментальный этап*. Осуществлялась верификация концепции на формирующем этапе экспериментальной деятельности. Обеспечивались организационно-педагогические условия, реализовывалась система педагогического сопровождения развития готовности студентов к решению профессиональных задач. Проводилось обучение преподавателей, учителей, студентов и аспирантов. Велась подготовка и публикация работ, анализ промежуточных результатов, осуществлялось обсуждение на научных и научно-практических мероприятиях (съездах, конференциях, методических семинарах и др.).

Осуществлялось педагогическое сопровождение образовательной подготовки студентов 3–4 курсов педагогами вуза, учителями-профессионалами при пробных и самостоятельных занятиях с детьми в дополнительном образовании.

**Четвертый этап 2018–2019 гг. – обобщающий этап.** Проводился контрольный эксперимент. Осуществлялась систематизация, обобщение, интерпретация результатов. Уточнялись положения концепции, проводилась формулировка выводов исследования и определение дальнейших перспектив исследования. Осуществлялось педагогическое сопровождение проектной деятельности студентов с детьми в дополнительном образовании в Центре дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования.

**Научная новизна исследования:**

– впервые предложена концепция подготовки современного учителя в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, включающая компоненты: *ценностно-установочный* (предметная область и основания); *теоретико-содержательный* (модель подготовки учителя – методологические подходы, закономерности, система принципов, теоретические компоненты, составляющие ядро концепции); *практико-содержательный* (нормы и технологии реализации, планируемые результаты, верификация, выводы и интерпретация), что влияет на инновационность в подготовке учителя и обогащает методологию построения образовательных концепций;

– разработана модель подготовки современного учителя к решению профессиональных задач на основе выявленных в концепции методологических подходов, закономерностей, принципов и установлены теоретические компоненты, отражающие характеристики подготовки студентов педагогического вуза, а именно:

- определены *организационно-педагогические условия* реализации концепции подготовки студентов к решению профессиональных задач в

условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования (актуализированные профессиональные задачи, программы, имитации), средства и их взаимосвязи;

- проявлены – *процессуальный компонент подготовки* современного учителя к решению профессиональных задач, обеспечивающий поуровневое изменение готовности студента к их решению, *компетентностный компонент подготовки*, который задаёт планируемый результат и включает базовые компетенции, личностно-профессиональные аспекты подготовки (развитость профессиональных связей, включенность в разрешение профессионально ориентированных ситуаций), качества личности (ответственность, активность, рефлексивность, коммуникабельность);

– обоснована система педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза, состоящая из организационно-деятельностного, системно-методического, теоретико-мировоззренческого элементов и подструктур педагогической и учебно-профессиональной деятельности для реализации разработанной концепции (на примере физико-математического образования);

– определены организационно-педагогические условия сопровождения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего и дополнительного образования (*компетентностно-проектная подготовка педагогов к сопровождению развития готовности к решению профессиональных задач студентов педагогических вузов, сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ, участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности*), задающие основу для последующего изучения содержательных и методических оснований интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования;

– доказана результативность поэтапного применения технологий (*проблематизации, фасилитации, личностно-профессионального развития*) в системе педагогического сопровождения подготовки современного учителя, способного осуществлять образовательную деятельность как в системе общего образования, так и в интегративно связанной с ней системе дополнительного образования детей, что дополняет предметно-содержательный и методический аспекты подготовки учителей.

### **Теоретическая значимость исследования**

1. Представлена историография подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, раскрывающая теоретико-методологические предпосылки решения проблемы и расширяющая представления о факторах, определяющих современные процессы интеграции;

2. Разработан и обоснован *методологический аппарат педагогической концепции*, включающий принципы (коммутации, совместимости, дополнительности, бинарных оппозиций) и компоненты (ценностно-установочный, теоретико-содержательный, практико-содержательный), обеспечивающий научный подход к современной профессиональной подготовке будущего учителя, способного осуществлять профессиональную деятельность как в системе традиционного, так и дополнительного образования;

3. Теоретически обоснована модель подготовки учителя к решению профессиональных задач на основе выявленных методологических подходов, закономерностей, принципов и установленных теоретических компонентов, отражающих ее характеристики – структурно-функциональную, педагогически условную, процессуальную, результативно-компетентностную, позволяющая усилить практическую подготовку выпускников – учителей;

4. Разработана система педагогического сопровождения студентов педагогического вуза при решении профессиональных задач в условиях

интеграции высшего педагогического и дополнительного образования (содержательный и технологический аспекты), дополняющая теорию педагогического сопровождения подготовки студентов в педагогическом вузе;

5. Определена совокупность организационно-педагогических условий реализации системы педагогического сопровождения подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, создающая основу для последующего изучения оснований интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования;

6. Разработан диагностический инструментарий оценки компетенций студента, характеризующих их готовность решать профессиональные задачи, что дополняет развитие теории педагогических измерений.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что разработаны: концепция, педагогические условия интеграции высшего педагогического и дополнительного образования, инструментарий диагностики уровней готовности студентов решать профессиональные задачи. Данные разработки могут быть применены в педагогических вузах для оперативной оценки, выявления направления совершенствования педагогического сопровождения данного процесса с целью повышения качества подготовки педагогов, дающие возможность совершенствовать разработку и реализацию содержания учебных предметов и образовательных программ высшего образования.

Выявлено результативное педагогическое сопровождение студентов (1–2 курсы), которое осуществляется преподавателями на базе педагогического вуза в плане предметной и образовательной подготовки, развития заложенных компетенций; сопровождение студентов (3–4 курсы) учителями-профессионалами и педагогами вуза в плане осуществления ими проб профессиональной деятельности в дополнительном образовании детей, развития компетенций необходимых в дополнительном образовании;

сопровождение самостоятельной разработки студентами (5 курс) проектов программ дополнительного образования детей.

Для будущих учителей школ и педагогов дополнительного образования создана система педагогической практики, позволяющая: приобрести опыт проектирования и реализации новых курсов по точным и естественным наукам, техническому творчеству; освоить опыт проведения дистанционных занятий. На основе практики успешно формируются навыки работы на специальном оборудовании и осваиваются технологии работы с детьми коммерческих образовательных организаций, лабораторий университетов, учреждений дополнительного образования. Всё это позволяет будущим учителям научиться решать задачи современной профориентации учащихся, организации экскурсионно-познавательной деятельности, проведения мероприятий с привлечением потенциала научных институтов, лабораторий вузов, музеев, технопарков, зон особого экономического развития; формировать навыки работы с детьми разных категорий (с детьми с ОВЗ, одарёнными детьми и др.), исходя из запросов университетов и будущих работодателей.

Прошедшие экспериментальную проверку изданные материалы «Модели развития образовательного потенциала общеобразовательных учреждений», «Концепция подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования», позволяют осуществлять самостоятельную подготовку будущих учителей. Разработаны и реализуются программы повышения квалификации учителей физики и педагогов дополнительного образования, программы общеразвивающих курсов дополнительного образования детей.

На территории региона, с использованием материалов исследования, выполнены государственные контракты и задания, направленные на развитие системы дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования детей, выявление и развитие интеллектуально одарённых детей

в системе дополнительного образования на базе университета, переподготовку учителей в сфере физико-математического образования. На базе вуза по направлению исследования была создана федеральная инновационная площадка, осуществляющая деятельность в сфере дополнительного образования детей на 2016–2020 годы (приказ Минобрнауки № 1563, 2015 г.).

**Ограничение исследования:** границы применимости исследования заданы интегрированным образовательным пространством высшего педагогического образования и дополнительного образования (дополнительного профессионального образования, дополнительного образования детей и взрослых), также пространством интеграции педагогического вуза и общеобразовательных школ по реализации внеурочной деятельности.

**Достоверность и обоснованность результатов исследования** обеспечена: опорой на современные методологические позиции, выбранные в качестве основы для разработки концепции; теоретическим обоснованием системы педагогического сопровождения подготовки учителей для решения профессиональных задач; соблюдением современных подходов и принципов интеграции; анализом современных педагогических парадигм; использованием методов научного исследования соответствующих цели, предмету и поставленным задачам; репрезентативностью и воспроизводимостью результатов; использованием методов математической обработки результатов педагогического экспериментов; обсуждением положений исследования на общероссийских и международных конференциях; внедрением полученных результатов в практическую деятельность.

**Апробация и внедрение результатов исследования** проводились в ходе научной и организационно-педагогической деятельности в качестве преподавателя ТГПУ, сотрудника Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования, руководителя

проектов: «Оказание услуг по совершенствованию региональной системы школьного физико-математического образования, в том числе создание Центра, использующего инновационные подходы для переподготовки учителей в области физико-математического образования» (гос. контракт № 420, 2011 г.); «Исследование процессов выявления и развития интеллектуально одаренных детей в системе дополнительного образования на базе университета» (проект № 6.1844.2011); «Организация и проведение мероприятий по поддержке талантливой молодёжи на базе Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования ТГПУ» (договор № 33-2/151, 2013 г.); федеральной инновационной площадки, осуществляющей деятельность в сфере дополнительного образования детей на 2016–2020 годы (приказ Минобрнауки № 1563, 2015 г.); «Проектно-исследовательская деятельность школьников в области космонавтики и астрономии», грант № 04-ЛБ НП «Лифт в будущее» (договор № 41/2, 2018 г.); через участие в научно-практических конференциях разного уровня, а также в выступлениях на международных семинарах в г. Москве (2012, 2013), г. Улан-Баторе (Монголия, 2013), г. Мудандцзяне (Китай, 2014), г. Вроцлаве (Польша, 2014,) и на межрегиональных семинарах в г. Красноярске (2016), г. Москве (2013, 2016), г. Новосибирске (2016), г. Томске (2011–2019), г. Сургуте (2013), на семинарах и совещаниях, съездах разного уровня по проблемам подготовки педагогов в период с 2011 по 2019 годы; осуществлялись посредством опубликования в печати монографий, научных статей, учебных и методических пособий; реализации учебно-методического комплекса для аспирантов «Партнерские отношения с потенциальными субъектами в системе общего образования».

Результаты исследования внедрены в учреждениях высшего образования Томской (Томский государственный педагогический университет, Томский государственный университет) и Новосибирской (Новосибирский государственный педагогический университет) областей. Результаты

исследования нашли отражение в 7 монографиях, 38 научных статьях, в том числе 23 в рецензируемых научных изданиях ВАК при Минобрнауки России, 5 статей вошли в международные базы цитирования (WoS и Scopus).

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Подготовка современного учителя должна учитывать совместное существование двух интегрированно связанных образовательных систем: систему школьного образования, требующую предметной, методической, технологической подготовки учителя, владения им рядом требуемых компетенций, и систему дополнительного образования детей, требующую вышеназванной подготовки, а также научной, творческой подготовки и владение учителем дополнительными компетенциями, что обеспечит готовность его работы в обеих системах. *Теоретико-методологические основания, обеспечивающие результативную подготовку студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, включают:* осмысление педагогических основ интеграции систем высшего педагогического и дополнительного, вызывающих необходимость новой подготовки учителя; обоснование концепции и модели подготовки учителя будущего, их содержательное наполнение и их реализацию; необходимость разработки педагогического сопровождения подготовки будущих учителей, проявления результатов такой подготовки.

2. Подготовка современного учителя потребовала наличия концепции организации учебно-профессиональной деятельности студентов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Разработанная концепция включает следующие компоненты: ценностно-установочный (предметная область и основания); теоретико-содержательный (модель подготовки студентов к решению современных профессиональных задач); практико-содержательный (нормы и технологии реализации). Концепция определяет:

– этапы последовательной подготовки будущих учителей к профессиональной деятельности: 1) в школьных учреждениях на основе применения преподавателями активных образовательных технологий (1–2 курсы); 2) в учреждениях дополнительного образования детей на основе знакомства с современными образовательными методиками и технологиями и применением их на практике (3–4 курсы); 3) разработка студентами образовательных проектов для систем общего и дополнительного образования (5 курс);

– систему педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции.

3. Созданная концепция позволила разработать *модель подготовки будущего учителя к профессиональной деятельности в условиях интеграции систем образования* на основе выявленных методологических подходов, закономерностей, принципов и установленных теоретических компонентов, отражающих характеристики подготовки студентов педагогического вуза (структурно-функциональный компонент подготовки педагогов; компонент обеспечения совокупности условий развития готовности студентов к решению профессиональных задач; процессуальный компонент подготовки студентов педагогического вуза, компетентностный компонент подготовки педагогов).

4. Верификация модели обязательно предполагает *систему последовательного педагогического сопровождения студентов*, получающих профессиональную подготовку в условиях интеграции педагогического вуза (Томского государственного педагогического университета – ТГПУ) и Центра дополнительного образования детей при ТГПУ, начиная с младших курсов и завершая последним. Педагогическое сопровождение осуществляется на основе взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов системы (организационно-деятельностный, системно-методический, теоретико-мировоззренческий), а также её подструктур педагогической и учебно-профессиональной деятельности.

5. Реализация концепции обеспечивается следующей совокупностью *организационно-педагогических условий*: компетентностно-проектная подготовка педагогов к сопровождению развития готовности к решению профессиональных задач студентами педагогических вузов, сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ, участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности обеспечили достижение поставленных в работе целей.

6. Результативность предложенной концепции и модели подготовки учителя измеряется с помощью следующих показателей: возможность создания целостной среды подготовки учителей; развитие качеств современного учителя, выраженных в компетенциях, педагога среднего общего образования и дополнительного образования детей (развитость профессиональных связей, включенность в разрешение профессионально-ориентированных ситуаций, уровень и личностная ценность решения); приобретение личностно-профессионального опыта; обеспечение разносторонней практической подготовки педагогов; развитие способности выпускников осуществлять педагогическую деятельность в разных типах образовательных учреждений.

**Объём и структура диссертации.** Работа состоит из введения, четырёх глав, заключения, списка литературы. Количество страниц основного текста – 374, в работе содержится 38 таблиц, 27 рисунков. Список литературы включает 298 источников.

# **ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

## **1.1. Исторический анализ подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования**

Необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны [198]. В частности, продолжение усилий по развитию педагогического образования в России, исходит из понимания стратегической важности подготовки педагогов для будущего страны [209; 143]. Вместе с этим, руководителями вузов, осуществляющих подготовку педагогов, совместно с руководством Министерства образования и науки поставлена задача – обеспечить, в рамках реализации проектов модернизации педагогического образования, создание единого образовательного пространства, направленного на формирование гражданской и профессиональной идентичности будущих педагогов [143]. Уровни и виды образования, такие как среднее общее образование, дополнительное образование детей и взрослых, высшее образование и дополнительное профессиональное образование педагогов создают важнейшую подсистему, ключевыми фигурами которой являются учитель и педагог дополнительного образования. Данная подсистема определяет фундаментальную основу для профориентации и подготовки абитуриентов всей системы национального высшего образования.

Исследование профессионального развития студентов в педагогическом вузе должно строиться на обосновании и реализации профессионального педагогического влияния на данный процесс, определении существующих

закономерностей дифференциации и интеграции процесса подготовки педагогов. При исследовании данной проблематики и разработки современного процесса подготовки студентов, педагогика использует знания ряда гуманитарных наук: философии, социологии, психологии, истории образования.

В соответствии с основными положениями системного подхода логика исследовательской деятельности обязывает обратиться к историческому анализу проблемной ситуации. Генезис становления проблемы подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем дополнительного и высшего педагогического образования подразумевает исследование процессов зарождения и развития явления. Анализ развития теории сопровождается изучением архивных данных и документов, позволяющих установить предпосылки появления проблемы, проследить преемственность в её рассмотрении и разработать её этапность. В рамках данного параграфа предпринимается анализ историко-методологических предпосылок рассматриваемой проблемы.

Под историко-методологическими предпосылками возникновения и становления рассматриваемой проблемы будем понимать объективно сложившиеся обстоятельства, отражающие исторически определённые уровни развития образовательных отношений с присущими им методологическими установками, раскрывающими осознание значения процесса подготовки студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач, нормы проявления уровней готовности решения профессиональных задач будущими педагогами и регламентации процесса в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

Проведённый нами анализ становления проблемы подготовки студентов педагогических вузов в условиях интеграционных процессов высшего и дополнительного образования позволяет рассматривать основные группы исторических предпосылок:

*1. Общественно-политические и социально-экономические предпосылки.*

Общественно-политические и социально-экономические и условия жизни государства и общества, регламентирующие заказ высшему образованию и педагогическим вузам в частности, направленный на решение тех или иных профессиональных задач, состояние систем высшего педагогического и дополнительного образования и новый тип регламентации информального (личностного) образования учителя, включающего в себя растущие возможности интернет-коммуникаций и образовательных (педагогических) контентов.

*2. Общественно-культурные и профессиональные предпосылки.*

Основные тренды развития общественно-культурного и профессионального пространства, определяющие представления о социокультурных и профессиональных нормах, ценностях, значимости происходящих явлений.

*3. Теоретико-методологические предпосылки.* Уровень теоретической проработки проблемы развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего и дополнительного образования, научного осмысления процесса, методологии исследований, мнений и подходов учёных.

*4. Организационно-практические предпосылки.* Имеющаяся практика педагогического воздействия, повышающего уровня способности будущих учителей решать профессиональные задачи в образовательной среде вуза в условиях реализации дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования и практики сотрудничества по обеспечению внеурочной деятельности школьников.

Для отображения наиболее важных событий и определения каузальных связей в изучении проблемы подготовки студентов педагогического вуза целесообразно использовать периодизацию.

Анализ работ, рассматривающих проблему периодизации развития отечественной педагогики высшей школы (Н. П. Кузин, М. Н. Колмакова [170], Н. С. Макарова [133]), теорию и методологию высшего

профессионального образования (Н. Д. Никандров [154], Попков В. А., Коржуев А. В. [182], В. А. Сластенин [223] и др.), основные характеристики высшего профессионального образования (С. И. Архангельский [7], Г. Ю. Фокин [252], Д. В. Чернилевский [273] и др.), готовность студентов решать профессиональные задачи как целевой ориентир высшей педагогической школы (Г. А. Иванов, Г. В. Комаров, А. П. Рымкевич [190], А. Э. Фёдоров, С. Е. Метелев, А. А. Соловьёв, Е. В. Шлякова [105]), а также результаты собственного научного поиска, позволили определить в качестве критерия этапности *состояние теоретической проработки и реализации на практике идеи о подготовке студентов педагогов в условиях интеграционных процессов высшего и дополнительного образования, обусловленной изменением системы общественно-политических и социально-экономических отношений, научной картины мира, задающих форму постановки и решения задач по исследованию проблемы в соответствующий период.*

Под системой образования будем понимать модель, которая объединяет институциональные структуры (школа, университет, дошкольные образовательные учреждения, дополнительное образование, колледжи и пр.), основной целью которых является образование обучающихся в них.

В настоящее время Федеральным законом от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) дополнительное образование подразделяется на: Статья 75. Дополнительное образование детей и взрослых и Статья 76. Дополнительное профессиональное образование [249]. Так, в соответствии с законом, приводятся следующие определения:

– *дополнительное образование детей и взрослых* направлено на формирование и развитие творческих способностей детей и взрослых, удовлетворение их индивидуальных потребностей в интеллектуальном, нравственном и физическом совершенствовании, формирование культуры

здорового и безопасного образа жизни, укрепление здоровья, а также на организацию их свободного времени;

– *дополнительное образование детей* направлено на обеспечение адаптации детей к жизни в обществе, профессиональную ориентацию, а также выявление и поддержку детей, проявивших выдающиеся способности, а *неформально*:– это особый вид образования, являющийся вариабельным компонентом общего образования, и под ним понимается целенаправленно мотивированный процесс обучения и воспитания, который позволяет учащемуся получить и по максимуму реализовать интерес в познании и творчестве, осуществить личностное и профессиональное самоопределение и самовыражение [164].

Про *дополнительное профессиональное образование* говорится, что оно направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды [60].

Следует сказать, что «дополнительное образование детей», «дополнительное образование взрослых» и «дополнительное профессиональное образование» появились в разное время, становясь подсистемами отечественного дополнительного образования и воспитания, прошли собственные этапы развития и институционализации. Вместе с этим, в настоящее время присутствуют факты значительной интеграции в обозначенных уровнях образования, актуализации подготовки педагогических кадров с учётом этого взаимодействия.

Проследив этапность в историческом развитии каждого из обозначенных видов образования, можно обнаружить сущностные характеристики обусловленные изменением системы общественно-политических и социально-экономических отношений, научной картины мира, предопределяющих тип постановки и решения научных педагогических задач конкретного периода, намечая интеграционные

тенденции в связях с высшим педагогическим образованием, определяющих вызревание педагогических основ в подготовке кадров.

*Система дополнительного образования детей* в России формировалась в течение многих лет на основе уникальных элементов внешкольной работы (внешкольного воспитания). Ещё в XIX веке для детей создавались всевозможные кружки, секции, клубы, мастерские, дневные приюты для детей, а также летние оздоровительные лагеря-колонии и т.п.

Решение о развитии внешкольного образования на государственном уровне было принято в ноябре 1917 года, когда в Народном Комиссариате по просвещению РСФСР был создан специальный отдел внешкольного образования, основная задача которого заключалась в развёртывании культурно-просветительной работы, прежде всего, среди неграмотного взрослого населения [17]. Летом 1919 года был проведён I Всероссийский съезд по внешкольному образованию. В 1930-е годы словосочетание «внешкольное образование» было заменено на «внешкольное воспитание».

После реформ 1991 года система внешкольного воспитания получила дополнение. В Законе РФ «Об образовании» с 1992 года внешкольные учреждения стали называть учреждениями дополнительного образования детей. Также, в 1990-е годы произошло существенное качественное изменение содержания и форм деятельности детских учреждений, педагогов дополнительного образования детей. Сегодня это важнейшая составляющая часть образовательной системы Российской Федерации, требующая внимания не меньшего, чем дошкольное, общее или профессиональное образование [225]. Закон «Об образовании в Российской Федерации» закрепил статус дополнительного образования, дал формулировки ответственности субъектов Федерации за его развитие. Указом Президента РФ<sup>3</sup> сформулированы задачи по увеличению количества числа детей, привлечённых в систему дополнительного образования до 75 % к 2020 году.

---

<sup>3</sup> Указ Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» // Российская газета - Столичный выпуск № 5775 (102). – 9 мая 2012 г.

В 2012 г. в соответствии с распоряжением Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р утверждена «Дорожная карта»<sup>4</sup>, отражающая необходимые изменения в дополнительном образовании детей, направленные на повышение эффективности и качества услуг в сфере образования, соотнесённые с этапами перехода к эффективному контракту [225]. 2018 год стал годом 100-летия отечественной системы дополнительного образования детей.

### ***Система дополнительного образования взрослых в России***

Интенсивное развитие образования взрослых началось в Советской России в связи с ликвидацией массовой неграмотности народа, которая сопровождалась развитием разнообразных организационных форм образования взрослых (школ, рабфаков, народных университетов и др.) и вызвала необходимость разработки целого ряда актуальных вопросов педагогики взрослых, в особенности её дидактики [165].

В 1930-е годы и первую половину 1940-х годов развитие образования взрослых сворачивается по ряду объективных причин: унификация содержания обучения в школах взрослых и массовой школе в начале 1930-х годов, Великая Отечественная война 1941–1945 гг. В 1943 году стали действовать школы рабочей молодёжи. У подростков и юношей, занятых трудом на промышленном производстве, появилась возможность учиться, а с 1944 г. для сельской молодёжи стали создаваться вечерние школы. Для молодых рабочих, колхозников и служащих, не имевших законченного образования была возобновлена деятельность заочных школ с 5 по 10 класс [89]. Перечисленные учреждения не были массовым каналом получения общего образования и обеспечивали, в основном, компенсаторную функцию вплоть до 1958 года [165; 89]. Необходимость педагогических исследований проблем образования взрослых преимуществом не обладала.

---

<sup>4</sup> План мероприятий «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки».

В 1950-е – 1970-е гг. XX века происходит становление андрагогики – учения занимающегося вопросами образования взрослых. М. Ш. Ноулз в своей основополагающей книге «Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики» сформулировал базовые положения этой науки относительно взрослого человека, который обучается [33, с. 1]. Ему – обучающемуся (а не обучаемому, с точки зрения педагогики), принадлежит ведущая роль в образовательном процессе, являясь сформировавшейся личностью, он ставит перед собой конкретные цели обучения, стремится к самостоятельности, самореализации, самоуправлению. Взрослый, обладая знаниями, умениями и навыками, желает использовать их в процессе обучения для решения жизненной проблемы и достижения конкретной цели, а также ищет скорейшего применения полученным в обучении знаниям и умениям. Сам процесс обучения организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего на всех его этапах и либо ограничивается, либо усиливается временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами.

В 1970-х – 1980-х годах в системе дополнительного образования взрослых, повышения квалификации и переподготовки специалистов мощный импульс к распространению получают активные методы и формы обучения. Подтверждается факт того, что в этой системе рождение, проверка и практическое применение педагогических технологий осуществляется и идёт быстрее и интенсивнее, чем в основном образовании, которое, по сути, более консервативно [66]. В это время происходит значительное расширение проблематики исследований в сфере образования взрослых, и в соответствии с этим усиливается разработка фундаментальных теоретических проблем Академией педагогических наук РСФСР<sup>5</sup>. В 1976 году, в рамках

---

<sup>5</sup> Академия педагогических наук РСФСР (АПН) создана в 1943 г.

деятельности АПН, научно-исследовательский институт<sup>6</sup> приступает к разработке теоретических основ непрерывного образования взрослых [165].

С. И. Ельникова отмечает, что история образования в России есть процесс взаимодействия основного и дополнительного образования, охватывающих значимую или менее значимую долю всего образовательного пространства, исходя из соответствующих исторических условий и образовательных потребностей [66, с. 6]. Понимание собственных функций и предназначения основного и дополнительного образования в конкретные времена различались, так же как текущее понимание каждого из них может отличаться от прежнего [66, там же]. По мере перехода к непрерывному образованию, основное образование, выступающее в форме всеобщего, массового, необходимого и обязательного для каждого члена общества, нуждается в дополнении видами и формами обучения, отвечающими образовательным потребностям личности. При этом дополнительное образование рассматривается как образование, отличное от общего, основного, обладающее иными образовательными потребностями, ценностями и интересами, целями и средствами достижения.

В соответствии с заданием Академии педагогических наук с середины 1970-х годов в исследовательском институте общего образования взрослых в русле общей концепции непрерывного образования развернулись научные исследования по проблемам повышения квалификации учителей и руководящих кадров школ. Эта проблематика была новой не только для института, но и для отечественной педагогической науки, так как до этого времени проблемы повышения квалификации как особой подсистемы образования взрослых ни в социально-педагогическом, ни в психолого-педагогическом, ни в дидактическом планах не разрабатывались [165]. Можно резюмировать о том, что начиная с 1950-х – 1960-х гг. XX в. проблема сопоставления систем общего и профессионального образования,

---

<sup>6</sup> НИИ вечерних (сменных) и заочных общеобразовательных средних школ был создан в составе АПН в 1960 г. Его главной задачей была разработка теоретических основ общего образования работающей молодежи и взрослых без отрыва от производства, а также практическая помощь школам в решении организационных, педагогических и методических проблем.

повышения квалификации и переподготовки кадров высшей квалификации становится одной из самых актуальных [66]. Под повышением квалификации подразумевается, в одном случае, дополнительное обучение, связанное с изменением предмета труда квалифицированного работника, устареванием знаний; а в другом случае – последовательное углубление, расширение и обновление знаний в профессиональной или научной областях деятельности [там же].

В настоящее время понятия «образование взрослых», «дополнительное профессиональное образование», «непрерывное образование» тесно связаны друг с другом. В предыдущем «Законе об образовании»<sup>7</sup> как и понятия, так и отдельной статьи, посвящённой образованию взрослых, не выделялось. Во многом это было связано с тем, что образование взрослых рассматривалось как узконаправленное профессиональное образование. Изначально в нашей стране непрерывное образования рассматривалось как образование для взрослых людей и его предназначение виделось в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки, или с целью пополнения знаний в связи с новыми требованиями к жизни [196, с. 13]. В настоящее время дополнительное образование взрослых является одним из быстро развивающихся структур непрерывного образования в экономически развитых странах [66, 67]. В действующем ФЗ «Об образовании» понятие *«дополнительное образование взрослых (ДОВ)»* входит в понятие *«дополнительное образование детей и взрослых»* и стоит отдельно от определения *«дополнительное профессиональное образование»*. ДОВ включает в себя образование взрослого населения, занятого профессиональной деятельностью, а также образование других категорий взрослых лиц, не занятых профессиональной деятельностью, например, таких как домохозяйки, лица предпенсионного и пенсионного возрастов (серебряный возраст), взрослое неработающее население, лица, уволенные с военной и другой государственной службы в запас и т.п. (дополнительное

---

<sup>7</sup> В редакции Федерального закона от 13 января 1996 года № 12-ФЗ, с изменениями на 12 ноября 2012 года.

непрофессиональное образование). Отмечается следующее – важность системы ДОВ для развития всей системы отечественного образования остаётся недооценённой в полной мере. Мы считаем, что на современном этапе развития необходимо обязательное раскрытие потенциала системы ДОВ как элемента непрерывного образования педагогов, в том числе будущих учителей, с целью последующей реализации их возможностей во внеурочном (внеучебном) пространстве школ, а также системе дополнительного образования и воспитания детей.

*Дополнительное профессиональное образование (ДПО).* Историко-ретроспективный анализ истории становления и развития дополнительного высшего образования в России с конца XIX – начала XXI вв. [149, с. 1116] показывает, что до подписания в 2003 году РФ Болонской декларации, исследование проблем ДПО развивалось по направлениям: 1) повышение квалификации руководителей для народного хозяйства; 2) дополнительная профессиональная подготовка студентов в вузе; 3) ДПО взрослых как один из элементов непрерывного образования; 4) ДПО как многоуровневая система; 5) повышение квалификации педагогических работников.

В целом, развитие системы ДПО можно представить как временную логическую смену организационных моделей. Отмечается, что система ДПО прошла три стадии развития организации образовательного процесса: 1) традиционная модель; 2) модель дефицита; 3) посттехнократическая модель [274, с. 34–35].

Институциональное оформление ДПО как особого образовательного сектора – далеко не завершённый процесс, отражающий стадию реформирования (М. Л. Агранович, И. В. Селиверстова и др. [196, с. 11] Т. Г. Мухина [151, с. 1332]). Данное утверждение приводится в отчётах проекта, посвящённому исследованиям проблем построения новой методологии мониторинга системы ДПО<sup>8</sup>.

---

<sup>8</sup> Проект 3.2.1/6165 по данной теме был выполнен в рамках Аналитической ведомственной целевой программы «Развитие научного потенциала высшей школы» (2009–2010 гг) Томским государственным педагогическим университетом.

В работах Т. Г. Мухиной по периодизации развития ДПО выделено шесть периодов, которые автор справедливо не привязывает к этапам становления высшего образования в России: *первый период с конца XVIII–начала XX вв.*; *второй период – 1917–1930 гг.*; *третий период – годы Великой Отечественной войны (1941–1945 гг.) и послевоенные годы (вплоть до 1970-х гг. XX в.)*; *четвёртый период – 1970-е – 1980-е гг.*; *пятый период – 1990-е гг. XX в. – начало XXI в., современный этап – с 2007 г. по настоящее время* [149]. Последний этап развития ДПО рассматривается в условиях интеграции профессионального образования в единое образовательное пространство, и в тоже время связывается с инновационным пониманием всей системы непрерывного образования.

Учитывая выделенную выше периодизацию, следует сказать, что на данном этапе развития ДПО в России (с 2007 г. по настоящее время), в работах по этой тематике фиксируются противоречия следующего характера: с одной стороны, раскрывается важнейшая роль ДПО в обеспечении непрерывности в образовании, предпосылки эффективной реализации основных принципов интеграции высшего образования в единое образовательное пространство, а с другой стороны, приводятся доводы о недостаточности теоретической проработки и концептуальных подходов (М. Л. Агранович, И. Д. Чечель, Т. Г. Мухина, Л. Г. Смышляева [150; 151; 196; 224; 274]). В частности, недостаток концептуальных подходов к развитию институциональной инфраструктуры ДПО (разнородность форм и субъектов) уменьшает его эффективность, как канала профессиональной мобильности и механизма перераспределения работающего населения, в том числе специалистов, в профессиональной структуре инновационного типа [196, с. 11]. Вместе с этим, данный этап характеризуется интеграционными процессами, происходящими в высшей школе, в системе ДПО, в том числе между формальными и неформальными видами, а востребованность интегративных концепций в дальнейших теоретических обоснованиях

развития ДПО, построении непрерывного профессионального образования только возрастает [196; 151].

С начала 2000-х годов определяющей тенденцией образовательного процесса в высшей педагогической школе также выступает интеграция (В. М. Лопаткин [130], С. В. Николаева [156], О. А. Осипенко, Н. И. Пак [167]). Именно поэтому современное педагогическое образование, содействующее готовности будущих учителей решать профессиональные задачи, должно обеспечивать интеграцию различных систем образования и тем самым увеличить творческий потенциал учителя для свободных и осмысленных действий, целостного и открытого восприятия и осознания окружающей профессиональной действительности.

В становлении и развитии интеграции в российском образовании XX века выделяют «три качественных этапа: 1900-е – 1920-е гг. – трудовая школа; 1950-е – 1970-е гг. – межпредметные связи; 1980-е – 1990-е гг. – собственно интеграция» [54; 119]. Следуя данной А. Я. Данилюком периодизации в развитии интеграционных процессов в образовании, О. П. Кубасов приводит сущностные характеристики трёх этапов интеграции [119, с. 70–72].

Придерживаясь данных определённых периодов, а также полагая, что с 2000-х годов начался новый этап в интеграции образования, дадим их сущностные характеристики и выявим последовательно *исторические предпосылки и тенденции*, характерные для каждого из них, раскроем особенности политической, социально-исторической ситуации, развития общества и государства, определяющие требования к системе высшего образования. Также выявим состояния системы высшего образования, государственный заказ на подготовку педагога, уровень теоретической разработки и особенности практической реализации подготовки студентов высших педагогических учреждений в условиях интеграции высшего и дополнительного образования.

**Первый этап (1920-е – 1940-е гг.).**

Основным интегрирующим фактором образования в России является обучение и воспитание через трудовую деятельность. Разработанная американским философом и педагогом Дж. Дьюи (1859–1952 гг.) концепция трудовой школы была экспериментально апробирована в России в 1920-е гг. В результате трудовая школа Советского Союза, авторами которой выступили Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др., стала первым глобальным экспериментом по организации обучения на интеграционной основе [202]. Значимый вклад в разработку школы нового типа вносит П. П. Блонский [119]. Концепция строится на производственной деятельности, которая стала основным условием интеграции учебных и воспитательных процессов.

Очевидно, что влияние условий интеграционных процессов, происходящих в это время в образовании, на подготовку учителя советской школы было связано с работой Академии социального воспитания и одного из её руководителей П. П. Блонского. Дело в том, что именно этим учреждением осуществлялись первые шаги в разработке научных основ подготовки учителя советской школы (В. А. Сластенин [223]). П. П. Блонский осознавал, что академия была высшим учебным заведением нового типа в системе подготовки педагогических кадров<sup>9</sup>.

В 1923 г. разрабатываются программы комплексного обучения и комплексный метод (Н. К. Крупская, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий), предполагающий интеграцию знаний из разных учебных предметов вокруг определённой проблемы. Этот метод стал первым практическим опытом организации учебного процесса на интегративной основе [119, с. 7]. П. П. Блонский призывает учителя: любить больше детей, а не школу; любить действительность, а не книги о действительности; любить жизнь и больше жить жизнью. При этом он указывает на необходимость «воскресить» в учителе внутреннее стремление к самообразованию или

---

<sup>9</sup> Академия социального воспитания, позднее академия коммунистического воспитания имени Н. К. Крупской, за годы своего существования подготовила около 4 тыс. работников просвещения, многие из которых внесли значительный вклад в развитие советской педагогики и школы.

поддержать, считая, что такое стремление есть у каждого человека, живущего человеческой жизнью [88].

Разработанные основы советского педагогического образования и воспитания широко использовались в практике. Так в клубах и летних лагерях «Сеттльмент», организованных С. Т. Шацким для детей из неблагополучных семей рабочих, проектная деятельность выступала инструментом как для интеграции предметных знаний, так и для интеграции детей в близкую им социально-трудовую деятельность и в историю мировой культуры. Это показывает, что в России 1920-х годов проводилась экспериментальная апробация основных подходов, обозначенных ещё на ранних стадиях разработки проблемы интеграции в образовании. Осуществлялись поиски в области интеграции: внутрипредметной и межпредметной для оптимизации учебного процесса (Ж. -Ж. Руссо), теоретического образования и жизненных практик (И. Г. Песталоцци и Дж. Дьюи), учащихся в культуру, инкультурации (Л. Н. Толстой) [203]. Эти подходы, реализуемые в экспериментальной деятельности при обучении детей, несомненно, используются для подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей. В 1919 г. С. Т. Шацкий создаёт в Москве первую опытную станцию по народному образованию, в составе которой работали курсы переподготовки и повышения квалификации учителей, а затем, в 1921 г., был открыт педагогический техникум. С. Т. Шацкий считал, что идея, которая должна быть принята учителем, заключается в том, что эволюция педагогической деятельности, поиск и развитие форм, путей, методов, связи, причин и следствий педагогических явлений тесно взаимосвязаны между собой. Он считал неуместной обычную консервативность педагогической деятельности – «...она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей» [223]. Таким образом, С. Т. Шацкий выдвинул ряд требований, которым должна отвечать система подготовки хорошего учителя.

В 1928 г. проходил первый педологический съезд, участниками которого являлись руководители народного образования, крупнейшие педагоги, медики, психологи, физиологи: Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, В. М. Бехтерев, П. П. Блонский, Л. С. Выготский, С. Т. Шацкий [88]. Выступивший на съезде с докладом Н. И. Бухарин, сформулировал социальный заказ по воспитанию нового человека [там же].

Последующий период (1931–1940 гг.) рассматриваемого этапа характеризуется следующим: основной формой обучения выступает урок с определённым количеством школьников и установленным расписанием; методами обучения являются рассказ, объяснение, беседа, лекции. В этот период осуществляется последовательный отход от трудовой школы, связей общего обучения с политехническим; растёт роль идеологии ВЛКСМ и пионерской организации в воспитании и образовании новых поколений [88].

После 1931 года образование в советской школе строится по традиционной предметной модели – по созданным базовым учебникам и программам, а интеграционные процессы охватывают периферию образования. В частности, во внеклассном обучении расширяется спектр кружков по интересам, появляются станции юннатов и технических клубов, в которых, в процессе детского творчества, происходит спонтанная интеграция учебных знаний [119, с. 71]. В дальнейшем, при росте материального благосостояния трудящихся и высоких расходах государства на содержание и развитие сети средних и высших учебных заведений, с нового 1940/1941 учебного года, была введена плата за обучение в 8–10 классах средних школ и в высших учебных заведениях.

Таким образом, на данном этапе (1920-е – 1940-е гг.) складываются следующие исторические (общественно-политические, социально-экономические и другие) предпосылки подготовки педагогических кадров в условиях интеграции высшего и дополнительного образования:

*1) в 1920-е г. в России экспериментально апробируется разработанная Дж. Дьюи концепция трудовой школы, согласно которой производительный*

*труд превращается в главный механизм, при помощи которого проводится систематическая интеграция разнопредметных знаний вокруг исторических и социально-значимых проблем;*

*2) советская трудовая школа (Н. К. Крупская, А. В. Луначарский, М. Н. Покровский, П. П. Блонский, С. Т. Шацкий и др.) была первым широкомасштабным практическим опытом организации обучения на интегративной основе, включающая опыт подготовки и переподготовки учителей;*

*3) формируется общественный и государственный заказ власти к учреждениям высшего профессионального образования на подготовку советских педагогов, включение студентов, при подготовке в вузах, в решение актуальных задач государства и общества;*

*4) экономическое развитие страны, индустриализация, социальные преобразования актуализируют потребность в молодых педагогах – происходит рост числа вузов, центров, опытных станций и т.д., занимающихся подготовкой «нового» учителя, – которая, в условиях идеологической стратегии государства, в последствии, сводится к предметно выстроенной, административно сдержанной, интегрально развивающейся только в рамках внеклассного образования;*

*4) комплексное обучение отвергается, метод проектов на практике проявляет свою несостоятельность, поскольку происходит противостояние принципов комплексности и предметности, неприятие самостоятельной роли учебных дисциплин, что, в результате, приводило к отказу от таких главных принципов обучения как научность, систематичность, последовательность обучения.*

**Второй этап (1950-е – 1970-е гг.)** развитие интеграционных процессов в образовании характеризуется развитием межпредметных связей. На этом этапе в педагогической науке происходит переосмысление понятия межпредметных связей, в результате чего появляется понятие интеграция.

24 декабря 1958 г. Верховный Совет СССР принял закон «Об укреплении связи школы с жизнью и дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». Главной целью реформы школы, начатой с введением закона и продолжавшейся до середины 1960-х гг., была объявлена подготовка технически грамотных кадров для промышленности и сельского хозяйства.

Об улучшении подготовки педагогических кадров говорилось в статье 33 закона: «Признать необходимым улучшить подготовку учителей в педагогических институтах и университетах; ... организовать подготовку учителей по агрономии, животноводству, технике и другим специальным дисциплинам; повысить научно-теоретический уровень преподавания в педагогических институтах; усилить значение производственной и педагогической практики...»<sup>10</sup> С принятием в действие закона начинается новый этап развития интеграции в образовании, основанный на межпредметных связях.

В конце 1970-х годов наиболее актуальными для образования становились следующие проблемы:

– во-первых, типологии учреждений последиplomного образования взрослых, регуляции их преемственности, взаимосвязи базового профессионального обучения с повышением квалификации специалистов, так как в период с 1960 по 1985 гг. увеличивается число взрослых, получающих дополнительные образовательные услуги с 42,6 до 60,4 %;

– во-вторых, требовалось коренное обновление содержания и форм последиplomного образования взрослых, поскольку в середине 1970-х гг. вводятся новые учебные планы и программы в вузах, которые окончательно закрепили концепцию перехода от обучения специалистов узкого профиля к широкому профилю подготовки, более отвечающему современным потребностям [165].

---

<sup>10</sup> Закон СССР от 24.12.1958 «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР»

В этой связи концептуально меняется подготовка и переподготовка учителей. В частности в 1950-х – 1970-х годах интенсивно возрождается мысль о межпредметной интеграции через соблюдение межпредметных связей (П. Р. Атутов, С. Я. Батышев, И. Д. Зверев, М. М. Левина, Н. А. Лошкарева, В. Н. Максимова, Г. Ф. Федорец и многие другие) [53], что значительным образом проявляется в подготовке педагогических кадров, образует новые требования в устанавливающейся системе непрерывного педагогического образования.

В целом на втором этапе (1950-е – 1970-е гг.) складываются следующие исторические предпосылки:

*1) формируется государственный заказ к учреждениям высшего педагогического образования, несущий идеологический оттенок, на проявление общественной активности студенчества и его включение в решение важнейших социальных задач;*

*2) в рамках учебных планов в педагогических вузах организуется подготовка учителей по специальным дисциплинам (техническим, производственным, сельскохозяйственным, общественным) укрепляющая таким образом в дальнейшем обучение учащихся в школе с производством и социальной сферой страны;*

*3) на теоретическом уровне обосновывается роль активности учителей как важного ресурса общественных преобразований, изучается воздействие внешних условий на развитие этого процесса.*

Таким образом, на данном этапе складывается государственный заказ и условия для разработки и внедрения решений по подготовке учителей посредством внешнего педагогического влияния, при этом потенциал интеграции высшего педагогического и дополнительного образования вне предмета педагогических исследований.

**Третий этап интеграции в образовании (1980-е – 1990-е гг.),** ещё называют фундаментальным (О. П. Кубасов). Активно изменяется понятие «интеграция», усиливается тенденция к интеграции педагогики в систему

других наук, происходит постепенная дифференциация педагогического мышления по уровням организации научных исследований [119]. Можно сказать, что на данном этапе активно протекают вариативные процессы интеграции в образовании и определяется сущность понятия «интеграция».

С начала 1980-х годов наблюдается рост влияния интеграционных процессов разных уровней образования на подготовку и активность студентов вузов, в том числе через взаимодействие вузов со школами и отраслями экономики, для которых они готовят специалистов. Так Е. М. Харланова в исследовании отмечает, что с начала 1980-х гг. под влиянием возникающей постнеклассической научной картины мира в педагогических исследованиях, в частности, происходят изменения следующего характера:

– начинаются исследования межсистемных связей, в частности, влияния на формирование активности студентов в системе «школа – вуз – производство», с учётом обратной связи на всех этапах (В. А. Сластенин);

– изучаются способы и направления сотрудничества вуза с системой общего образования (Т. Н. Мальковская), отраслями экономики, для которых осуществляется подготовка кадров (Е. А. Якуба и др.);

– анализируется влияние внеучебного процесса вуза (В. В. Текучев) и такой формы неформального образования как факультет общественных профессий (Н. М. Бакурадзе, Л. В. Солодовников и др.) на формирование общественной активности студентов [255, с. 48].

Одновременно с 1980-х и по 1990-е годы происходит постепенно замещение межпредметных связей интегрированными курсами, получающими концептуальное обоснование [53].

В 1989 году принимается концепция непрерывного образования, которая одобрена Государственным комитетом СССР по народному образованию<sup>11</sup>. В документе по-новому формулируются цели образования, например,

---

<sup>11</sup> Концепция непрерывного образования: одобрена Государственным комитетом СССР по народному образованию и Всесоюзным советом по народному образованию на совместном заседании от 18 марта 1989 г. // Бюллетень государственного комитета СССР по народному образованию. Серия: Высшее и среднее специальное образование. – 1989. – № 7. – 37 с.

конструкция «образование на всю жизнь» меняется на «образование через всю жизнь». Тем не менее, реальное осуществление положений концепции начинается только в 2000-х годах.

С началом 1990 года рушится жизнедеятельность многих сфер государства и, прежде всего, воспитательной сферы. Происходит отказ от идеологии предшествующего этапа, в обществе наблюдается дефицит ценностей, на первые места выходят приоритеты личности, осуществляется гуманизация и гуманитаризация образования, действует плюрализм мнений, возрастает интерес к религиям. Педагогическое и преподавательское сообщество, студенчество, впрочем, как и всё общество в целом, оказываются в ситуации свободы выбора ценностных ориентиров, фиксируется рост индивидуализма и прагматизма и одновременное снижение социальной активности студенческой молодёжи.

Сформированная ранее система подготовки специалистов перестаёт удовлетворять потребностям экономической, социальной и политической сфер. Высшие учебные заведения, втянутые в рыночные отношения, теряют значимые связи со школами и производством, ослабляют реализацию воспитательного процесса, внеучебной деятельности.

Переоценка целей и функций образования, его роли в развитии государства и общества происходит в середине 1990-х годов после принятия Законов РФ «Об образовании»<sup>12</sup> и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании»<sup>13</sup>.

В целом на данном этапе складывается следующие исторические предпосылки:

*1) на фоне социально-экономических и политических преобразований в 1980-х годах наблюдается, с одной стороны, растущая пассивная роль студентов в отношении их участия в традиционных формах общественного проявления себя в вузе (пропагандистской, военно-патриотической,*

---

<sup>12</sup> Закон РФ «Об образовании», 1992 г., в редакции 1995 г.

<sup>13</sup> Закон РФ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», 1996 г.

культурно-массовой, шефской и другой работе в трудовых коллективах, школах, пионерских организациях и т.д.), а с другой стороны, студенты включаются в новые формы общественно-профессионального проявления (экологические, общественно-исторические, экономические, информатизационные и др.);

2) существенным образом меняется государственный заказ высшему профессиональному образованию на повышение общественной и профессиональной активности студентов, их самостоятельности и самоорганизации (как профессиональных качеств будущих учителей и педагогов дополнительного образования);

3) в вузах на первое место выходит воспитывающая роль обучения, применение методов активного вовлечения студентов в познавательный процесс (проблемное обучение, деловые игры, анализ конкретных педагогических ситуаций, моделирования на ЭВМ, соединение учебного процесса с научно-исследовательской работой, студенческим самоуправлением, направленным на воспитание студентов и общественную работу);

4) с началом 1990-х годов интеграционные процессы, направленные на подготовку педагогов существенно преобразуются: с одной стороны, они сужаются по ряду объективных причин (разрушаются партнёрские связи, наблюдается кризис в воспитании, отсутствуют ценностные и идеологические ориентиры в подготовке), а с другой стороны – растёт число новых образовательных технологий (лично-ориентированных, гуманитарных и др.), развивается специфика подготовки учителей в связи с растущим спектром школ (профильных, авторских и др.);

5) накапливается значительный практический опыт преподавательской деятельности по подготовке студентов педагогических вузов в условиях формального и регламентированного неформального высшего образования и воспитания, включающего элементы дополнительного образования.

С началом XXI века возникает **четвёртый этап процессов интеграции в образовании**. Дадим сущностную характеристику этому этапу. Эпохально меняются требования общества и государства к уровням образования. Так по-новому институционализированы уровни и виды образования и потенциал их взаимодействия (А. Д. Копытов, В. Н. Куровский [109], С. Г. Косарецкий [59, с. 25], В. М. Лопаткин [130], Т. Г. Мухина [150], М. Н. Поволяева, И. Н. Попова [177], Г. Н. Прокументова [187], В. А. Стародубцев [228], О. А. Фиофанова [251]). В значительном количестве создаются новые государственные, частные и смешанные (интегрированные) образовательные модели [258; 158]. Появляются новые, в том числе уникальные, образовательные сообщества и системы, характеризующиеся как открытые, сетевые, неформальные и т.п. Следует сказать, что значительное влияние на систему высшего образования, а постепенно и на среднее общее образование оказывают, так называемые, массовые открытые он-лайн курсы (MOOC – Massive Open Online Courses) [284]. В таком смешанном образовательном пространстве традиционных и инновационных образовательных субъектов, иных формальных и неформальных отношениях формируются новые связи и функции и появляются новые образовательные эффекты. Таким образом, процессы интеграции могут иметь место как в рамках уже сложившихся систем, что ведёт к повышению уровня её целостности и организованности, так и в возникающих новых системах из ранее не связанных элементов [9]. На этом этапе значительным образом меняется роль педагогических вузов где, как правило, интегрируются и уровни, и виды образования, традиционные и для других вузов («снизу» довузовская подготовка, а «сверху» дополнительная профессиональная подготовка и дополнительное образование взрослых). Наблюдаются более широкие форматы взаимодействия педагогических вузов с учреждениями системы общего образования, системы дополнительного образования детей, системы дополнительного образования учителей школ и педагогов дополнительного образования. Профориентационная подготовка школьников выходит за

пределы профессий одного вуза, что учитывается в довузовской подготовке. Растёт значимость педагогической практики в подготовке учителя, – теперь она должна обеспечить формирование современных компетенций педагога с учётом «полипространства» образовательных систем [216, с. 143–148; 217], их интеграции и возрастающей роли информационных технологий [284].

Особый потенциал возможностей сконцентрирован у педагогических вузов в программах повышения квалификации учителей и педагогов дополнительного образования, реализуемых в широком спектре [95, с. 278–279]. Среда взаимодействия педагогов, повышающих квалификацию, с профессионалами, осуществляющими «реальные» или демонстрационные (в качестве примера) занятия по обучению и воспитанию детей, является обогащающим пространством для будущих педагогов.

Таким образом, формируется интегрированное пространство систем высшего педагогического и дополнительного образования, потенциал которого в подготовке современного учителя и педагога дополнительного образования существенно превосходит традиционные форматы подготовки в педагогических вузах. Решение проблемы раскрытия потенциала такой подготовки может быть осуществлено только через создание концепции подготовки студентов педагогических вузов в условиях интеграции высшего и дополнительного образования. О. П. Кубасов констатирует, что педагогическая интеграция имеет развитую теорию, что подтверждается наличием интегративно-педагогических концепций, которые обладают высокой степенью разработанности. Однако значительная часть концепций являются результатом удовлетворения практической потребности в осуществлении интеграционных процессов в единичных областях педагогической деятельности [119, с. 76]. Н. К. Чапаев выделяет две группы концепций: первую группу образуют концепции, рассматривающие интегративные процессы, что отражено в их названиях, а вторую группу образуют образовательно-воспитательные концепции, в которых интегративный элемент внешне не проявляется, но описан как результат

реализации концепции [261, с. 212]. Сравнительно-сопоставительный анализ образовательных систем и концепций, созданных на разных исторических этапах и в разных общественно-культурных условиях цивилизации, свидетельствует, что преобладающими в них были гуманистические идеи природосообразности, ненасилия, свободы и т.п., обладающие основой антропоцентризма и ставившие на центральное место приоритет личности, индивидуальности [72, с. 70].

Таким образом, на четвёртом этапе (с 2000-х гг.) складываются следующие исторические предпосылки:

*1) изменяется государственный заказ – от формирования студентов, подготовленных в соответствии с определённым образцом деятельности в рамках классно-урочной системы, определённой традиционной педагогической практикой к признанию ценности личностного развития учителя, а также основы разнообразия подготовки педагогов к решению профессиональных задач, направленных на инновационные потребности государственного и общественного развития (социально-экономические предпосылки);*

*2) изменяются ценности общественно-культурного и профессионального развития общества – утверждается мысль, что только сам педагог как личность, выступая автором своей профессиональной деятельности, способен осознать свою сущность и реализовать заложенный в себе инновационный потенциал, действуя в рамках определённой культуры и общественной этики, и участвуя в постоянном взаимодействии с профессиональным социумом (общественно-культурные и профессиональные предпосылки);*

*3) смещается внимание педагогических исследований – от идеи формирования готовности решать профессиональные задачи к идее создания условий для её развития; происходят изменения в методологии исследований – от монометодологии к полипарадигмальности (теоретико-методологические предпосылки);*

*4) в практике высших учебных заведений, прежде всего педагогических, реализуется многообразие подходов, форм, методов и приёмов одновременной подготовки студентов в системах высшего и дополнительного образования, тем самым создавая организационно-педагогические условия для целенаправленной интеграции систем образования (**организационно-педагогические предпосылки**).*

Таким образом, исторический анализ проблемы подготовки студентов педагогических вузов в условиях интеграции высшего и дополнительного образования позволил установить следующее:

1) изначально, идея подготовки студентов педагогических высших учебных заведений в условиях их взаимодействия с организациями и учреждениями зарождающегося дополнительного образования возникает в начале XX века на основе производственной деятельности, роста промышленности и оживления общественной жизни под влиянием возникновения неклассической картины мира, которые становятся основными факторами интеграции учебных и воспитательных процессов в школах, вузах и иных образовательных учреждениях, занимающихся образованием взрослых и детей (центрах, опытных станциях и т. п.);

2) с началом 1920-х годов, под влиянием революционных изменений общественного строя России, происходит обоснование необходимости решения интеграционных задач как целевых ориентиров системы всего советского образования, в том числе системы подготовки учителя, формируются организационно-практические предпосылки их решения;

3) с конца 1950-х годов, с утверждением относительно стабильного экономического положения и дерегуляцией общественных отношений, растущего влияния неклассической картины мира, складываются теоретико-методологические предпосылки, начинается теоретическая разработка подготовки педагогов с позиций системного и деятельностного подходов в рамках общественно-ориентированной системы ценностей (ценности общества ставятся выше ценностей личности) в рамках формального

образовательного процесса и развивающихся систем дополнительного образования детей, дополнительного профессионального образования, неформального образования взрослых;

4) в конце 1980-х – начале 1990-х годов в условиях перехода к рыночным условиям труда и экономики, гражданскому обществу под влиянием постнеклассической научной картины мира происходит переход от идеологически простроенной системы воспитания к индивидуализации и прагматизму в процессе обучения и воспитания, теряются значимые смыслы вузовской подготовки педагогов, направленные на развитие потенциала взаимодействия школ с наукой и производством, ослабляются воздействия воспитательного процесса, внеучебной деятельности в силу разрушенности ценностей общества и государства;

5) с началом 2000-х начинаются процессы формирования методологических основ исследований, посвящённых институциональному оформлению уровней современного образования, раскрытию возможностей интеграционного взаимодействия систем среднего общего, высшего и дополнительного образования;

6) на данном этапе исторического развития подготовка педагогов становится полипарадигмальной, складываются политические, социально-экономические, социокультурные, профессиональные и теоретико-методологические предпосылки, но, при этом, отсутствуют целостная теория и концепция такой подготовки, не изучен потенциал интеграции высшего педагогического и дополнительного образования и педагогического сопровождения в реализации данного процесса, что снижает эффективность образовательной организации высшего педагогического образования в её решении.

## **1.2. Состояние проблемы подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования**

Представленный анализ исследуемой проблемы содержит характеристики состояния изученности процесса подготовки педагогических кадров, становления и развития профессиональных компетенций студентов, отражения новых требований к уровню подготовки педагогов, возможностей интеграции высшего и дополнительного образования в процессе подготовки учителей, педагогического обеспечения процесса подготовки студентов в условиях интеграции высшего и дополнительного образования.

Исследованием проблемы подготовки студентов педагогических вузов занимаются коллективы как отечественных, так и зарубежных учёных, раскрывая её с разных сторон в пяти направлениях: государственном, философском, социологическом, психологическом и педагогическом.

В классической педагогической науке представлены работы по профессиональной подготовке учителя в условиях целостного педагогического процесса. Педагогическая деятельность как сложная динамическая система имеет свою специфическую структуру, состоящую из многочисленных элементов.

Одним из прогрессивных подходов стала, созданная во второй половине прошлого века Н. В. Кузьминой (1967), типология основных внутренне взаимосвязанных компонентов педагогической деятельности, каждому из которых соответствует определённая группа рабочих функций, а также педагогических способностей как индивидуальной формы отражения структуры педагогической деятельности: *конструкторских, организаторских, коммуникативных* (В. А. Сластенин [223]).

В определённой степени А. И. Щербаковым были проведены дополнения типологии, направленные на более глубокое отражение специфики и содержание педагогической деятельности. Например, им,

наряду с конструктивной, организаторской и коммуникативной функцией в структуре педагогической деятельности, были выделены *информационная, развивающая, ориентационная, мобилизационная и исследовательская* (гностическая) функции [там же].

Следует сказать, что в 1960-х годах начал возрождаться интерес к профессиографическому изучению педагогической деятельности, а в 1970-х годах активно проводились исследования, направленные на построение профессиограмм<sup>14</sup> (учителя того или иного предмета, директора школы или его заместителя) как эталонных моделей личности и деятельности специалистов [190; 223; 165].

В 1970-х годах разработана профессиограмма учителя с позиции личностной готовности специалиста (московская научная школа В. А. Сластенина). Исследователи изучают педагогическую деятельность учителя с акцентом на личностные образования интегративного характера: профессиональную картину мира учителя, профессиональные направленность, позицию и стиль жизнедеятельности специалиста [223].

Отличительные для конца XX – начала XXI вв. изменения в сущности образования заключались в его целях и содержании. В целях образования более явно идёт ориентация на «свободное развитие человека», на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность, мобильность будущих специалистов [79, с. 1]. Возникает тезис о том, что сегодня необходимо готовить студентов педагогического вуза к иному виду профессиональной деятельности: современный человек должен быть готов к раскрытию и использованию своих способностей и возможностей, реализации собственных интересов [168]. В этой связи, последующие исследования показывают, что специальным образом организованный образовательный процесс предоставляет будущим учителям возможность

---

<sup>14</sup> Первые попытки профессиографического изучения педагогической деятельности были предприняты в середине 1920-х – начале 1930-х гг. в работах Р. Кутепова, М. Рубинштейна, С. Гусева, Е. Кагарова, Ф. Королева, а также Л. Раскина, П. Парибока, С. Фридмана, А. Кохана, Н. Левитова, Г. Прозорова, М. Соколова, Т. Чугуева [7].

развития своей профессиональной компетентности, обеспечивая им субъективность позиции, которая выступает в качестве важного стимулирующего условия [15].

Значительные преобразования, происходящие как в научной, так и в социокультурной сферах и направленные на изменения в подготовке педагогов, а также новаторские действия, осуществляемые во всей мировой практике подготовки учителей, приводят к построению теорий, осмысляющих закономерность этой деятельности. Такие изменения задевают, как правило, ядро теоретико-методологических проблем; влияют на всю систему познавательного инструментария, которым пользуются учёные-педагоги; трансформируют ценностно-смысловые, содержательные, технологические подходы, которые реализуются в современной подготовке педагогов. Важно выявление ведущих парадигм подготовки учителей современной педагогической науки. Для достижения цели необходимо проанализировать состав ключевых парадигм нынешней педагогической науки и педагогического образования, выявить их значимость для практической деятельности учителя. Науковедческую категорию «парадигма» наделяют высшим методологическим статусом (В. И. Загвязинский, И. А. Колесникова, Г. Б. Корнетов, И. Б. Шляхова и др. [72, 101, 110, 282]). Исторически широкое применение термина началось с трудов американского физика и историка Т. Куна (1922–1996), который, описывая в своём исследовании [124], отвёл важнейшее место парадигме, понимая под ней, признанные всеми научные достижения, дающие в определённую эпоху времени для научного сообщества модель постановки проблем и их решений. В дальнейшем Т. Кун принимал различные уточнения термина, отмечал факты существования общенаучной парадигмы и частных парадигм всех разделов научного знания, что привело к научным спорам о соотношении понятия парадигмы в науке, научной и практической деятельности [282, с. 55].

Учитывая принятый нами полипарадигмальный подход в качестве педагогической основы существующей сегодня теории и практики подготовки педагогов, а также ретроспективный анализ уточнений и способов применения в образовательном и педагогическом пространствах термина парадигма, обратимся к современному изучению соотношения педагогических парадигм. Фактом современности, как пишет Н. А. Савотина, стало взаимодействие и конфронтация парадигм, парадигмальных подходов. В сути её определения парадигмы следующее: 1) парадигма – это ведущая теория (тоже базовый подход), преобладающая по отношению к другим категориям научного познания, основанная на двойственных (бинарных) оппозициях, принятая в качестве эталона постановки и решения проблем на продолжении определённого исторического этапа, фиксируемая в научной и учебной литературе и принимаемая научным миром, в независимости от области знания; 2) в масштабах парадигмы могут выдвигаться ряд теорий, концепций, при этом концепция – система концептов (научных понятий определяемых как значимые), аргументированная в научных целях (положениях, постулатах, законах, гипотезах), а парадигма выступает как система концепций; 3) в пределах парадигмы могут сосуществовать разнообразные парадигмальные модели и агенты разных позиций и взглядов [204, с. 6–7]. Выделим ещё раз мысль о том, что в современном образовании парадигмы существуют одновременно, не исключая друг друга [72; 282; 204; 49]. Таким образом, с учётом анализа исторических оснований и предпосылок исследования педагогического образования, проведённого теоретического анализа литературы оптимально можно выделить как минимум четыре линии парадигм в отношении подготовки педагогических кадров, поддерживаемых психологическими и педагогическими теориями и концепциями, а именно *знание-ориентированная (когнитивная), личностно-ориентированная (гуманитарная, гуманистическая), деятельностно-ориентированная (компетентностная) парадигмы.*

**Знание-ориентированная (когнитивная) парадигма.** В соответствии с когнитивной<sup>15</sup> парадигмой образование связывается только с познанием на основе мышления. Парадигма получила широкое развитие, особенно в СССР, и позволила достичь в своё время значимых результатов. По сведениям ООН, в 1950-х годах по уровню интеллектуальных позиций, молодёжь СССР находилась на 2-м – 3-м местах во всём мире [122; 123, с. 33].

Перечислим существенные характеристики когнитивной парадигмы: 1) целью обучения выступают знания, умения и навыки (ЗУНы), отражающие общественный заказ; 2) основным источником знаний выступает учитель, преподаватель, учащийся; 3) учебные предметы рассматриваются как «уменьшенное» отражение науки; 4) в качестве учебного содержания предметов выступает дидактически интерпретированные научные знания; 5) учебная деятельность является одной из базовых категорий парадигмы [49].

А. М. Новиковым обосновано главенствование знание-ориентированной, знание-центрической парадигмы на этапе развития педагогики, соответствующей индустриальному этапу развития общества [160]. В дальнейшем, в эпоху кризиса образования, наступает объективная потребность смены ведущей образовательной парадигмы в связи с отказом от получения образования как готового знания. Приходит понимание, что результат образования – это достижения личности, выступающие средством обеспечения личной карьеры [19, с. 50].

**Личностно-ориентированная (гуманитарная, гуманистическая) парадигма.** Ещё в пределах когнитивной парадигмы, в основном в работе со школьниками, появились новые подходы к обучению, направленные на решение творческих задач, активизацию самостоятельной работы, проблемное обучение, профильное образование и др. Они стали исходными точками в утверждении личностно-ориентированной парадигмы образования в конце 1980-х годов. Значительную роль в становлении личностно-ориентированной парадигмы образования сыграли педагоги-новаторы

---

<sup>15</sup> Когнитивный (лат. cogito – мыслю) – относящийся к познанию только на основе мышления.

(Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, С. Н. Лысенкова, В. Ф. Шаталов, и др.) [49]. В этой связи происходит фокусировка внимания будущих и практикующих учителей не только на дополненные системы ЗУН, но и на личность учащихся. Учителя, действующие в рамках парадигмы, в практической деятельности стремились к интеграции обучающих концепций (проблемного, программированного, оптимизации, развивающего обучения и других), разрабатывали системы, которые имели хорошее технологическое обеспечение, отличавшиеся определённой и целостностью, способствующие развитию активности и самостоятельности в обучении [там же].

Таким образом, следует отметить, что главным системообразующим фактором методов педагогов, работающих в личностно-ориентированной парадигме, выступает уникальная и неповторимая личность учащегося. О значимости образования, направленного на личность, ядром которой выступает гуманитарная составляющая, говорит Ю. В. Сенько, с которым нельзя не согласиться в том, что сфера образования проявляет устойчивость и консерватизм, благодаря учительству, обеспечивающему важную просветительскую миссию и выполняющему свой профессиональный долг, а в условиях кризиса система проявляет возможности собственного развития, выраженные в гуманитаризации, фундаментализации, информатизации образования [211, с. 52–53; 212]. Следует сказать, что именно процессы гуманитаризации и гуманизации, активно осуществляемые на рубеже XX и XXI вв. в отечественных системах как школьного, так и высшего образования, существенным образом повлияли на переопределение целей и результатов высшего педагогического образования через призму личностно-ориентированной парадигмы. Так, по результатам сравнительно-педагогического диссертационного исследования А. Р. Абдрафиковой, посвящённого теме развития гуманистической парадигмы в системе высшего педагогического образования в последней четверти XX века, приводятся, в частности, три следующих важных вывода:

1) гуманизация и гуманитаризация высшего образования дают возможность поставить цель учебно-воспитательного процесса как воплощение объективных и субъективных условий для всестороннего и свободного развития личности студента, его мышления, общей и методологической культуры посредством углубления процесса индивидуализации обучения и воспитания в высшей школе на основе общегуманитарных принципов;

2) теоретически доказано, что диверсификация в сфере высшего педагогического образования обусловлена выходом на новую образовательную парадигму, подразумевающую постановку в центр педагогической системы личность студента;

3) процесс диверсификации университетского образования обеспечивается через фундаментализацию и гуманизацию [1].

Можно сделать вывод о том, что гуманистические ценности являются постоянными – «вечными» ориентирами как для подготовки, так и деятельности личности учителя. По предположению В. А. Сластенина подготовка учителя должна осуществляться на ведущих идеях гуманизации и аксиологизации, а в содержание педагогического образования нашего века следует взять гуманистическую парадигму, основывающуюся на антропологическом подходе к общественным ценностям и иным социокультурным условиям [220, с. 3].

### **Деятельностно-ориентированная (компетентностная) парадигма**

Ведущая идея модернизации Российского образования направлена на реализацию компетентностного подхода в образовании, а именно, на формирование ключевых (универсальных, базовых и т. д.) компетентностей, то есть готовности обучающихся использовать усвоенные знания, умения и навыки, а также способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач. Ключевые компетенции провозглашаются новой парадигмой результата образования [239]. Развитие компетентностной

парадигмы в полной мере изложено в исследованиях И. А. Зимней, начиная с Н. Хомского и Дж. Равенна и заканчивая проектом Tunning [79].

В настоящее время развитие деятельностно-ориентированной (компетентностной) парадигмы продолжается. Справедливо солидарны И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов, считающие профессиональную компетентность важной составляющей, главной характеристикой и параметром профессионализма учителя [221]. В тоже время, большинство отечественных авторов (Ю. В. Варданян, Л. М. Митина, Э. М. Никитин, А. И. Савенков, Е. П. Тонконогая, Т. А. Царегородцева и др.) придерживаются интегративного подхода. Под профессиональной компетентностью они подразумевают характеристику, которая синтезирует профессиональные и личностные качества педагога, отражает уровень знаний, умений, опыт, необходимые для решения профессиональных задач, выполнения профессиональных педагогических функций в соответствии с принятыми в социуме в настоящий момент нормами и стандартами [85].

Принятие в 2011 году Федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования – (ФГОС ВПО [247]) и стандартов основного общего образования [248] подразумевало переход на новую образовательную парадигму и совершенно новые подходы в подготовке будущего учителя. Присутствие в названии слова «федеральный» определило существенное отличие этих стандартов от предыдущих. В ФГОС ВПО исчезло деление на федеральный и региональный (вузовский) компоненты. Основным же отличием ФГОС ВПО от образовательных стандартов предыдущих поколений стала их ориентация на результаты образования, представленные в виде компетентностной модели выпускника. Нарботанные в течение нескольких предыдущих десятилетий образовательные технологии были нацелены на подготовку учителя, организовывавшего познавательную деятельность учащихся в условиях «знаниевой образовательной парадигмы» [171].

Модель подготовки компетентного педагога с позиции содержания педагогического образования создана научной школой В. В. Краевского (г. Москва). Учёные его группы вели разработки по реализации компетентностного подхода, обеспечивающего три уровня содержания образования: общетеоретический, предметный, уровень конкретного учебного материала [6, с. 5]. Особое внимание привлекает системный анализ основных понятий и категорий компетентностной парадигмы, представленный в концепции профессионализма Э. М. Калицкого и Н. Г. Гончарик. Концепция основана на структуре понятия профессии как пересечённого множества семантических полей: информационного (знаниевое пространство, информационные связи и потоки внутри и вне профессии); правового (нормативная среда для выполнения функций, совокупность полномочий и ответственности по должности); деятельностно-технологического (содержание основных задач, функций и направлений деятельности, технологии); антропологического (способности и качества человека, актуальные для выполнения профессиональных задач) [5, с. 8–9]. Пересечение перечисленных полей в схемах авторов концепции профессионализма позволяют уточнить содержание понятий «квалификация», «компетенция» и «компетентность» [6, с. 5–6].

В связи с утверждением и введением профессиональных стандартов, актуальными в процессе разработки и реализации программы подготовки педагогов, в соответствии с ФГОС ВО 3++, становятся следующие задачи.

*1. Установление в программе необходимого для её ориентации типа (типов) профессиональных задач и их определение.*

В соответствии с ФГОС ВО++, при создании и реализации образовательной программы высшего образования, в частности, программ бакалавриата, организация устанавливает направленность (профиль) программы. Направленность (профиль) соответствует направлению подготовки в целом или конкретизирует её содержание путём ориентации на область (области) профессиональной деятельности, сферу (сферы)

профессиональной деятельности, тип (типы) профессиональных задач, а при необходимости и на объекты профессиональной деятельности или область (области) знания [244, 245]. По сравнению с предыдущим ФГОС ВО (утверждены 9 февраля 2016 г.) [242], в конкретном ФГОС ВО ++ 44.03.05 «Педагогическая деятельность» (с двумя профилями подготовки) [245] предлагается разрабатывать программы бакалавриата, ориентируясь на подготовку к решению задач профессиональной деятельности следующих шести типов: *педагогический, проектный, организационно-управленческий, культурно-просветительский и сопровождения*. Следует заметить, что в сравнении с предыдущим стандартом, в изменённом стандарте определений типов задач профессиональной деятельности не приводится.

*2. Включение в программу бакалавриата обязательных, рекомендуемых и определяемых самостоятельно профессиональных компетенций (ПК).*

ФГОС 3++, применяемые с 1 января 2019 г., позволили образовательной организации высшего образования впервые сформировать перечень ПК на основе: 1) профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников; 2) анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда (при необходимости); 3) обобщения отечественного и зарубежного опыта; 4) проведения консультаций с ведущими работодателями, объединениями работодателей отрасли, в которых востребованы выпускники, иных источников [244].

Педагогический вуз включает в программу подготовки бакалавриата с двумя профилями ПК, которые определяет Примерная основная образовательная программа (ПООП), все обязательные ПК (при их наличии), одну или несколько рекомендуемых ПК (при их наличии), и одну или несколько самостоятельно устанавливаемых ПК, исходя из профессионального стандарта соответствующего профессиональной деятельности выпускников. Самостоятельно определяемые ПК могут не включаться при наличии обязательных ПК, а также при включении

рекомендуемых ПК. Следует сказать, что из каждого выбранного стандарта профессиональной деятельности [191–193] выделяется полностью или частично одна или несколько обобщённых трудовых функций (ОТФ), соответствующих профессиональной деятельности выпускников, с учётом установленных профессиональным стандартом для ОТФ уровня квалификации и требований. Вследствие этого, а также подхода к установлению профессиональных компетенций это существенно меняет проектирование и реализацию программы подготовки студентов. В целом процесс подготовки педагогов призван содействовать пониманию ими сущности педагогической работы, её отличительных черт в современном состоянии, обеспечивать развитие позитивного отношения к профессии, без чего невозможно успешное решение её задач [32, с. 504].

В настоящее время происходит пересмотр содержания компетенций будущих педагогов по причине актуализации новых функций педагога в условиях реальной образовательной деятельности учреждений разной направленности (школ, учреждений дополнительного образования, коммерческих организаций, занимающихся инновационным обучением детей, социальных учреждениях обеспечивающих сопровождение детей с особыми образовательными потребностями и одарённых детей и т.д.). В этой связи в исследованиях актуализируется постановка разных групп профессионально-педагогических задач, решение которых должны научиться выполнять студенты-педагоги [226; 263]. Так, в соответствии с перечисленными выше условиями, учёные-педагоги выделяют пять основных групп профессиональных задач учителя, связанных со следующими видами деятельности: видение учащегося в образовательном процессе; построение образовательного процесса, направленного на достижение учащимися целей образования; установление взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса; создание образовательной среды школы и использование её возможностей; проектирование и осуществление профессионального самообразования [226]. Каждая группа

задач делится на подгруппы относительно трёх уровней, отражающих *школьную ступень, образовательную область, учебный предмет*. Примем в учёт описание представленных разработчиками групп профессиональных задач учителя, разбитых по разным уровням их встроенности в образовательном процессе ребёнка. При этом, под профессиональной задачей будем понимать *осмысленную учебно-профессиональную ситуацию с включённой в неё целью в связи с необходимостью познания и преобразования действительности*. Она является результатом осознания будущим педагогом цели образования и условий её достижения в педагогической (*учебно-профессиональной*) *ситуации*, а также необходимости выполнения профессиональных действий и принятия их к исполнению. Любая педагогическая ситуация проблемна и приводит к становлению у студента компетенций, которыми должен обладать современный педагог.

Выявлению и определению особенностей педагогических основ развития готовности студентов вуза решать профессиональные задачи в различных условиях посвящён ряд диссертационных исследований. В них обосновывается как ориентация на новые группы задач, так и перегруппировка ранее имеющихся профессионально-педагогических задач, решение которых должны освоить будущие педагоги, исходя из определённых условий и контекста развития систем мирового и Российского педагогического образования. Главенствующим подходом в решении намеченных проблем, выступает *компетентностный подход*. Так, Фейлинг Т. Б. рассмотрено исключительное значение дополнительного профессионального образования в становлении современного специалиста: «Дополнительное профессиональное образование рассматриваем как "надстройку" базового профессионального образования для выполнения определённого вида работы или, с позиции компетентностного подхода, формирование специальных профессиональных компетенций по направлению подготовки [250]». Проведённое исследование Кагакиной Е. А. позволило представить методологическое и частично проектное обеспечение

интеграции общекультурных и профессиональных компетенций как фактора подготовки специалистов в условиях модернизации университетского образования [90]. Коноплина Н. В., Лазарев В. С., подводя итоги рассмотрению тенденций изменений в высшем образовании за рубежом, среди выводов констатируют два важных (с позиции нашего исследования) факта: 1) наблюдаются трансформации традиционных образовательных программ, включаемых в интегрированную программу: новые программы являются междисциплинарными, опираются на подвижный кадровый состав профессоров; 2) применение многоуровневой структуры высшего образования расширяет возможности студентов для удовлетворения личностных образовательных потребностей и построение индивидуальных образовательных маршрутов [106, с. 16]. Действительно, сейчас можно отметить процессы удовлетворения образовательных потребностей обучающихся не только в рамках учебного плана по одному направлению подготовки, но и предоставление возможностей почти одновременного получения образования студентами по программам дополнительного, в том числе дополнительного высшего образования. Например, такие возможности, как и в советский период реализации высшего педагогического образования, вузы предоставляют, организуя и развивая дополнительное образование в рамках факультетов дополнительных педагогических профессий [104], как правило, по творческим и спортивным специальностям, удовлетворяя интересы и хобби студентов.

Сейчас можно обучаться на программе переподготовки по педагогическим направлениям одновременно с процессом получения первого высшего образования. Диплом по переподготовке соответственно получить после завершения процесса обучения в рамках первого направления подготовки или специальности. Такая возможность также содействует привлечению в систему дополнительного образования детей талантливых специалистов, не имеющих высшего педагогического образования, но

ориентированных на педагогическую работу, в соответствии с реализуемой «Концепцией развития дополнительного образования детей» [108].

В условиях повсеместного распространения интерактивных компьютерных технологий проводятся исследования, посвящённые вопросам формирования самообразовательной компетентности будущих педагогов [4], что свидетельствует о системном подходе в развитии готовности будущих учителей, в том числе посредством индивидуального (информального) образования.

Получаемая гибкость процесса «начала» и «прекращения» получения высшего образования, предоставляемый широкий диапазон выбора части, модулей программы обучения для студентов, являются востребованными компонентами современного процесса обучения будущего педагога, его «входа» в профессию. *Таким образом, тенденции развития деятельностной (компетентностной) парадигмы отечественного педагогического образования соответствуют международным тенденциям развития высшего образования, приводят к необходимости разработки ядра и контура теории подготовки педагогов в условиях интеграционных процессов высшего педагогического и дополнительного образования.* В настоящее время вузы имеют достаточную степень свободы в выборе образовательной стратегии, меняется характер взаимодействия систем высшего и дополнительного образования, высшего и общего образования, дополнительного и общего образования. Появляются возможности поиска и реализации новых механизмов кооперации всех уровней профессионального образования и дополнительного образования (со всеми его подвидами). Для образовательных учреждений всех перечисленных образовательных систем открываются новые способы взаимного сотрудничества, создание интегрированного пространства образовательного и профессионального обогащения. Так, например, для системы высшего педагогического образования это, прежде всего, связано с открытием возможностей для развития кадрового потенциала (подготовка и совершенствование

педагогических кадров), открытия специализированного обучения школьников (профориентирование, начальная профподготовка, работа с талантливыми детьми), создание новых программ развития детей вне школы (раскрытие способностей детей, популяризация наук и др.).

Дадим рабочее определение интегрированной системы, в условиях которой будем рассматривать подготовку будущих учителей к профессиональной деятельности. Интегрированную систему мы определяем как образовательную систему, разработанную и реализуемую на базе педагогического вуза, основанную на взаимосвязи и взаимодополняемости элементов двух образовательных систем высшего педагогического и дополнительного образования (дополнительное образование детей и взрослых, дополнительное профессиональное образование), а также обеспечивающую разработку и реализацию программ внеурочной деятельности (рисунок 1) [267]. Приведём характеристики, выделенной нами интеграционной подготовки педагогов в пересечениях сфер (на схеме – I, II, III) систем высшего педагогического, дополнительного образования и общего образования (внеурочная деятельность, реализуемая школами на базе вузов).

**I.** Педагогическая и производственная практика студентов по направлениям подготовки и специальностям (уровни: бакалавриат, специальности, магистратура) в рамках укрупнённой группы направлений подготовки и специальностей «Образование и педагогические науки», профессиональные пробы будущих учителей на основе реализации программ дополнительного образования детей и др. [270].

**II.** Участие будущих учителей в курсах повышения квалификации и переподготовке (полное освоение программ, освоение отдельных модулей, посещение отдельных мероприятий), консультациях и мастер-классах с педагогами-мастерами, взаимодействие с наставниками и другое [там же].

**III.** Реализация программ внеурочной деятельности по договорам со школами, подготовка к поступлению в вуз. Официальная педагогическая и производственная практика студентов, реализуемая в системе внеурочной

деятельности детей на базе университета, добровольческие педагогические практики и т. п.

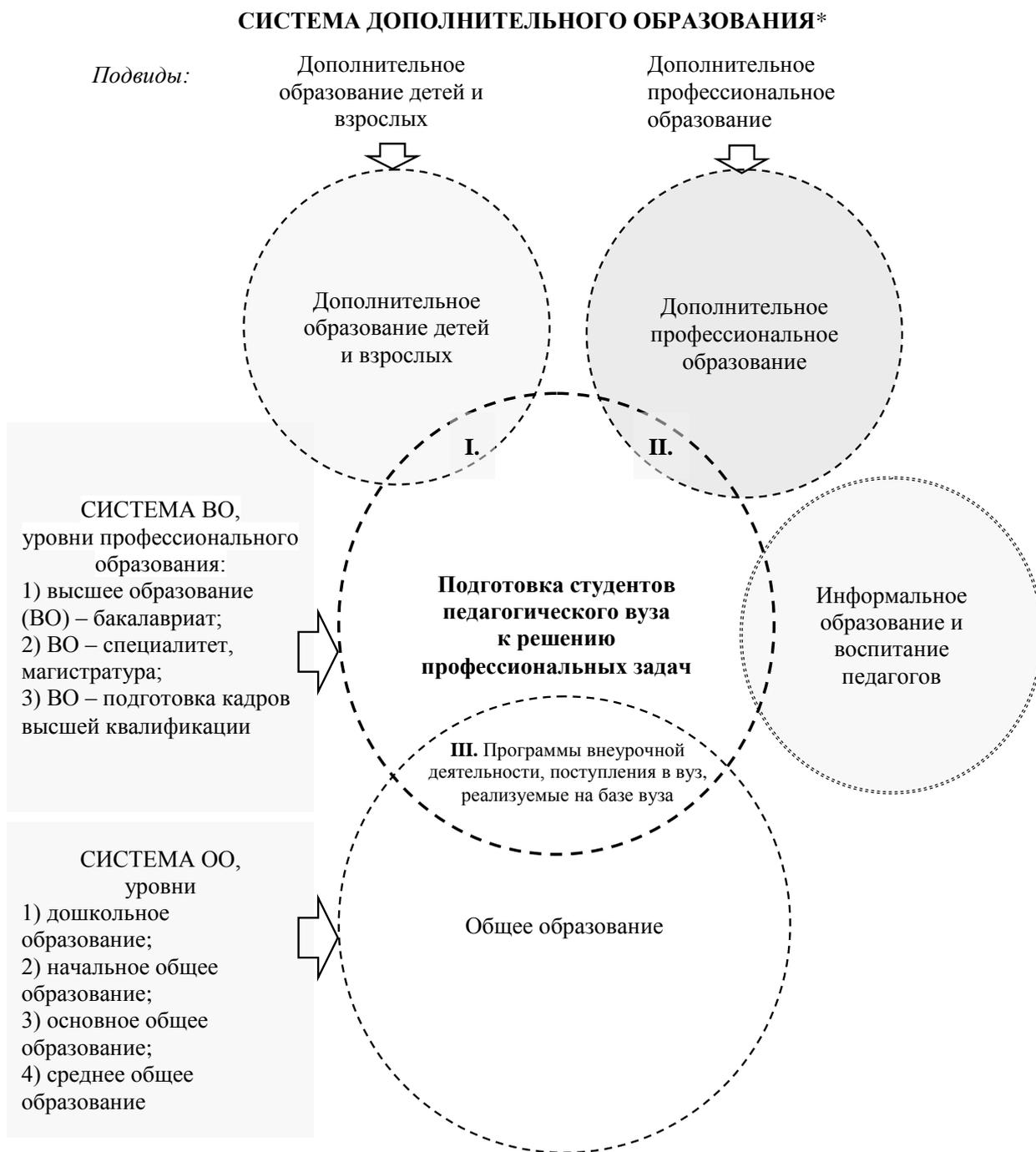


Рисунок 1 – Интегрированная система подготовки студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач

**IV.** Информальное образование не имеет чётко определяемых границ интеграционных процессов, является неотъемлемой стороной развития педагога, его средой самостоятельной подготовки. Таким образом, с одной

стороны она не определяется в нашем исследовании как отдельная сфера, проявляющая чёткие свои интеграционные процессы развития учителя, но, с другой стороны, она оказывает существенное влияние на качество личностно-профессионального развития педагога в процессах интеграции других вышеуказанных элементов системы высшего педагогического и дополнительного образования [270].

Рассмотрим, исходя из данных характеристик, процессы, протекающие в элементах интегрированной системы подготовки педагогов. Начнём с **дополнительного профессионального образования (ДПО)**, которое, являясь подвидом дополнительного образования, в тоже время выступает подсистемой системы непрерывного профессионального образования. В современных условиях дальнейшее развитие и становление системы дополнительного профессионального образования, являющейся открытой системой непрерывного образования, осуществляется в условиях глобализации и ускорения научно-технического развития и связано с процессами интеграции в международное образовательное пространство [150, с. 299]. Происходящие интеграционные процессы исследователи (З. Ш. Каримов, Н. Г. Мухина) делят на пять направлений: 1) *глобальное*, ориентированное на возникновение международной системы образования; 2) *институциональное*, отражает изменения внутриобразовательных связей и отношений, внешних связей систем образования, интеграцию системы образования и науки [94, с. 4–8]; 3) *содержательное*, определяет интеграцию элементов содержания образовательных сфер, например, общего и профессионального образования, технического и гуманитарного, межпредметную интеграцию; создание интегрированных программ, курсов, проектов и т. д.; 4) *организационно-технологическое направление*; 5) *личностно-деятельностное*, отражающее процесс сближения личностных намерений деятельности участников педагогического процесса [94, с. 4–8; 151, с. 1332]. Действительно, проблема развития и интеграции дополнительного профессионального образования в целом приобретает в

педагогической теории и образовательной практике особую актуальность в последнее десятилетие. И, исходя из этого, в российской системе образования принимаются решения, направленные, на выработку единой государственной политики и ориентированные на обеспечение в российских условиях концепции непрерывного образования. Однако следует отметить, что преобразование и институализация дополнительного профессионального образования как современной компоненты системы «образование в течение жизни» находится в начале пути [196, с. 9]. Можно утверждать, что за последние два десятилетия происходит формирование нового уровня развития дополнительного профессионального образования. В историко-ретроспективном анализе исследователем Мухиной Т. Г. предложена периодизация формирования системы дополнительного образования в высшей школе, в которой представлен *Современный этап* (с 2007 г. по настоящее время) развития ДПО. Он рассматривается в условиях интеграции профессионального образования в единое образовательное пространство [149, с. 1119].

Таким образом, *дополнительное профессиональное образование как система*, с учётом её определения в новых редакциях Федерального закона «Об образовании в РФ», характеризуется качественно новым уровнем развития как по причине мировых тенденций в образовании и новейших запросов государства, так и по причине понимания смысла её новых предназначений.

**Дополнительное образование детей и взрослых.** Система *дополнительного образования детей и взрослых* (при условии наличия образовательной лицензии и соответствующих образовательных программ у вуза) *при интеграции с системой подготовки педагогов* даёт значительные конкурентные преимущества. Также являясь подвидом дополнительного образования, она выступает актуальным компонентом практической деятельности системы непрерывного профессионального развития педагогов, то есть имеет актуализированный в настоящее время инновационный

потенциал подготовки и совершенствования учителей и педагогов дополнительного образования.

В новом, особо значимом ключе встаёт подготовка студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграционных процессов системы среднего общего образования и дополнительного образования детей (ДОД), реализуемого с участием вузов. Сейчас всё чаще на уровне стратегических и нормативных документов ставится вопрос о необходимости значительной интеграции системы общего и дополнительного образования детей. Внеурочная деятельность выделена одним из ключевых механизмов, который обеспечивает самые различные направления развития личности ребёнка [185]. В рамках принятой «Концепции развития дополнительного образования детей» указаны основные механизмы этого вида образования, обеспечивающие, в том числе, и деятельность с талантливыми детьми [108]. Таким образом, подведена база для широкой интеграции системы общего и дополнительного образования, посредством кооперации и сетевого взаимодействия. Вместе с этим, значительным потенциалом для реализации ДОД обладает система высшего образования. Эта система обеспечивает механизмы сетевой кооперации учреждений высшего образования с учреждениями общего и дополнительного образования, объединяет возможности университетов и коммерческих организаций, занимающихся образовательными услугами для детей и молодёжи (детские технопарки, центры молодёжного и инновационного творчества [258], «Кванториумы» [158], совместные лаборатории вузов и частных компаний и т.п.).

Потенциал возрастающей интеграции для решения проблем дополнительного образования детей до конца не раскрыт. Особую актуальность приобретают перспективы возвращения педагогических кадров в контексте интеграции системы высшего и дополнительного образования детей, актуализации развития системы внеурочной деятельности в общеобразовательных учреждениях.

На основе выявленных особенностей и возможностей систем современного высшего и дополнительного образования, отметим, что их *интеграция существенно расширяет потенциал педагогического воздействия на учителя в процессе его подготовки*, а именно:

– обеспечивает новые возможности вовлечения будущего педагога в процессе обучения в практическую профессиональную деятельность, проектирования и прохождения студентом различных траекторий профессионального развития, проявления готовности к решению профессиональных задач в разных образовательных системах;

– предоставляет студентам дополнительные способы и формы проявления готовности решать профессиональные задачи в пространстве актуализированной профессиональной деятельности за счёт расширения взаимодействия с его различными субъектами (различные категории обучающихся детей, педагоги, обучающиеся системы повышения квалификации, управленцы и др.) и объектами (организации систем общего и дополнительного образования, коммерческие образовательные организации, научные организации и др.);

– обогащает пространство производственных и педагогических практик будущих педагогов посредством включения их в различные образовательные программы и проекты, реализуемые на базе сотрудничества и партнёрства вуза и других образовательных и научных организаций в рамках региональных и межрегиональных условий взаимодействия [270, с. 56].

Мы основываемся на том, что построение интегрированного образовательного пространства подготовки учителей целесообразно реализовать на основе теории педагогической интеграции (М. И. Берулава, А. Я. Данилюк, В. И. Загвязинский, В. С. Леднев, Н. К. Чапаев и др.), исследований интеграции в профессиональном образовании (О. В. Кайгородова, В. В. Левченко, А. Н. Нюдюрмагомедов и др.). В условиях модернизации системы образования и повышения качества профессиональной подготовки учителей важнейшим условием становится

разработка и внедрение в учебный процесс модели подготовки педагога на основе интегрированного подхода к обучению [134]. Исследователи, используя разные методологические основания, выделяют ряд важных понятий: непосредственно сама *интеграция в педагогическом процессе*, *принцип интеграции*, *интегративные процессы*, *интегративный подход*.

Под *интеграцией* в педагогическом процессе подразумевают одну из сторон процесса развития, связанную с объединением в целое ранее разрозненных частей, которая может проходить как в уже сложившейся системе, так и в новой системе. *Сущность процесса интеграции* – это преобразования, приводящие к новым качествам внутри каждого элемента, принадлежащего системе. *Принцип интеграции* подразумевает взаимную связь каждого из компонентов процесса обучения, взаимодействие элементов как самой системы, так и между системами; он является основным в целеполагании и определении содержания обучения, его форм и методов. *Интегративные процессы* есть процессы преобразования отдельных элементов системы или всей системы, приводящие к изменению их качеств. *Интегративный подход* предполагает реализацию принципа интеграции в любом компоненте педагогического процесса, сохраняя его целостность и системность.

В самом широком значении слова под педагогической интеграцией, по мнению Н. К. Чапаева, подразумевается процесс и результат развития, становления и формирования многоаспектной целостности человека, под воздействием факторов реализации интегративной педагогической деятельности [261, с. 199]. Исследования в отечественной дидактике и в теории воспитания опираются на перечисленные выше положения для нахождения конкретных способов совершенствования образовательного процесса. Изучению процессов приобретения интегративных знаний и опыта у студентов, разработке концептуальных моделей интегративных процессов педагогического образования посвящены работы О. В. Кайгородовой, В. В. Левченко, А. Н. Нюдюрмагомедова, Н. К. Чапаева и др. [91; 128; 163;

261]. Мы согласны с А. Н. Нюдюрмагомедовым в том, что интеграция охватывает разные процессы междисциплинарных (коэволюционных) связей разных компонентов образования, включая решение проблемы интеграции методического, психологического, педагогического, социального и научного аспектов педагогической деятельности [163, с. 19].

Таким образом, подводя итоги параграфа, резюмируем, что в педагогике сложилась совокупность теоретических знаний о формировании, воспитании, развитии готовности студентов педагогических вузов решать профессиональные задачи, полученных на основе разных научных парадигм (*знание-ориентированной (когнитивной), личностно-ориентированной (гуманитарной, гуманистической), деятельностно-ориентированной (компетентностной)*) при отсутствии концептуальных педагогических исследований проблемы.

1. Деятельностно-ориентированная (компетентностная) парадигма, выражающая процесс сближения в деятельности личностных намерений участников педагогического процесса, обеспечила разработку педагогического сопровождения студентов путём вовлечения студентов с самых ранних периодов подготовки в систему профессиональных действий и отношений посредством профессионально значимой продуктивной деятельности.

2. Личностно-ориентированная парадигма сфокусировала внимание будущих и практикующих учителей не только на современные системы ЗУН, но и на личность учащихся, а также обеспечила процесс развития и саморазвития педагога, создала развивающую среду, направленную на раскрытие потенциала учителя во имя развития личности и общества.

3. Знание-ориентированная (когнитивная) парадигма задала целью педагогического сопровождения студентов – будущих учителей их фундаментальную подготовку.

4. Опираясь на деятельностно-ориентированную (компетентностную) парадигму, в высшей мере отражающую тенденции развития высшего

образования, актуализирующую обращение к интеграции систем высшего и дополнительного образования, теории педагогического сопровождения, считаем целесообразным осуществить разработку концепции подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, основными источниками создания которой выступают:

– постнеклассическая научная картина мира, отражающая особенности постановки в науке научных проблем и путей их исследования;

– тенденции развития высшего образования, обозначенные в нормативно-правовых документах, фиксирующих государственный и социальный заказы в системе высшего педагогического образования;

– результаты исследований процесса подготовки студентов педагогических вузов;

– теории, определяющие современный уровень идей развития подготовки студентов педагогических вузов, непрерывного педагогического образования, интеграции в образовании и педагогического сопровождения;

– опыт и результаты научных исследований решения проблемы подготовки педагогов в образовательной среде вуза, в рамках образовательных программ высшего образования и программ дополнительного образования;

– исследования процесса развития готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности с позиции повышения их качеств, направленных на решение рациональным способом актуализированных для него и профессионального сообщества задач, преодоление трудностей при достижении необходимого продуктивного и значимого результата.

### **1.3. Концептуальные основы подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования**

Исходя из заключительных рассуждений предыдущих параграфов, возникает потребность в систематизации концептуальных результатов выполненных ранее исследований, проведённых на близких методологических основах, при этом осуществлённых как на базе педагогических вузов, так и на базе других учреждений высшего профессионального образования, работающих по педагогическим направлениям подготовки и профилям. В этом параграфе раскроем методологические основы разработки педагогической концепции и её структуру.

Методологические основы педагогической концепции должны быть представлены общеметодологическими положениями. Также кроме общеметодологических (философских) основ должны быть включены общенаучные и конкретнонаучные положения, определяющие структуру концепции, позволяющие помочь раскрыть функции, принципы и методы научно-методического познания рассматриваемой проблемы. Ключевую роль в общеметодологических положениях играет ориентация на постнеклассический тип рациональности, в рамках которого научная деятельность выступает как отношение «субъект – объект – средство» [230]. Положение расширяет рефлексию исследователя, отражает знания об объекте, их соотнесённость со средствами научной деятельности, а также с ценностно-целевыми ориентациями субъекта научной деятельности [там же]. Последнее становится актуальным в нашем подходе для сопоставлении ценностно-целевых ориентаций субъекта с ценностями и целями образования. В фокусе внимания постнеклассической науки находятся сложные саморазвивающиеся системы, а также процессы, связанные с ростом их порядка (явление самоорганизации) [184]. Процесс развития

готовности студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач, как педагогическая система сопровождения подготовки учителей в условиях интеграционных процессов высшего и дополнительного образования, относится к данному типу систем.

Соответствующую методологическую базу имеют основные концепции развития непрерывного педагогического образования, такие как:

– концепции непрерывного педагогического образования (Н. Д. Никандров, Г. А. Бордовский, Д. И. Фельдштейн, Б. С. Гершунский, Н. К. Сергеев, В. А. Сластенин);

– психолого-педагогические концепции личностно-ориентированного (Е. В. Бондаревская, В. В. Сериков, И. С. Якиманская) и компетентностного (А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин, И. А. Зимняя, Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова, Дж. Равен) подходов к образованию;

– концепции образовательной среды (Г. Ю. Беляев, А. И. Бондаревская, О. В. Гукаленко, С. Д. Дерябо, Г. А. Ковалев, С. Л. Новоселова, В. И. Слободчиков),

– современные концепции и идеи модернизации российского образования (А. Г. Асмолов, А. Е. Волков [40], П. Н. Новиков, В. М. Зуев, В. В. Рубцов, Д. И. Фельдштейн);

а также другие важнейшие концепции и идеи.

Исследователи и авторы педагогических концепций единодушны в том, что раскрытие сущности педагогического процесса и выявление факторов его целостности возможно только на базе методологии системного подхода, рассматривающего педагогические объекты как системы [222]. С этой целью необходимо сначала определить состав, структуру и организацию основных элементов, установить главные взаимосвязи между ними, а затем – выявить внешние связи системы, выделить из них главные компоненты. В последующем необходимо определить функции системы и её роль среди других систем и установить на этой основе закономерности тенденции развития системы в направлении её целостности.

Использование концептуального построения педагогического сопровождения подготовки учителя нами выбрано не случайно, так как именно концепция, как структура знания несёт социокультурные смыслы, определяющие помимо субъект-объектных отношений ещё и субъект-субъектные отношения [200, с. 2]. Отсюда следует, что концепция представляет теоретическое знание в функциональном и деятельностно-личностном аспектах, содействует определению ценностных и рефлексивных полей деятельности. В сущности, концепция является областью знаний, определяющей смыслы разработки теории, обеспечивающей превращение эмпирического знания в теорию. Концепция выступает предпосылкой теории, а в некоторых случаях выполняет его функцию, однако, она задаёт социокультурную обусловленность определяемого знания и наличие в нём вариативности и нелинейности, несёт деятельностный и личностный аспекты содержания [200, с. 3]. Учитывая сказанное, в структуре педагогической концепции необходимо раскрыть три компонента: *ценностно-установочный; теоретико-содержательный; практико-содержательный*. Разработка концепции подготовки учителя с учётом потенциала интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования даст обоснованное представление о необходимом сопровождении студента, определит условия такого процесса, а также раскроет возможности повышения качества подготовки студента к решению профессиональных задач [267, с. 17].

Исследованиям, направленным на внедрение в педагогический процесс высшей школы моделей подготовки учителей на основе интегрированных подходов к обучению, изучение процессов приобретения интегративных компетенций, знаний, умений и опыта у студентов педагогического вуза, а также на разработку концептуальных основ интегративного процесса педагогического образования в вузе, посвящены работы Е. А. Кагакиной, Н. В. Кузьминой, В. М. Лопаткина, О. Г. Максимовой, Т. Г. Мухиной, А. Н. Нюдюрмагомедова и др. [90; 169; 130, 134; 151; 163]. Вместе с изучением значимого опыта требуется рассмотреть научные способы

построения педагогических концепций, исходя как из теоретических и эмпирических предпосылок, так и из того, что потребуются основания для построения такой концепции подготовки, образовательное пространство которой, принадлежит, во-первых, разным системам образования, а, во-вторых, складывается из образовательных процессов, выходящих за рамки традиционно сложившихся процессов в педагогическом вузе.

Анализ научной литературы, посвящённой построению концепций, методологические аппараты построения концептуальных основ педагогической науки позволяют определить возникающие *процессы создания и становления концепций, применяемые методы разработки, их роль, а также состав ядра, функции и структуру педагогических концепций.*

Обращая внимание на процесс рождения педагогических концепций можно отметить вслед за В. И. Загвязинским [70], что возникновение одних концепций осуществляется научным (теоретическим) способом непосредственно в педагогической науке, а возникновение других происходит на практике. В педагогике даётся описание жизненных циклов этих двух типов концепций (В. И. Загвязинский, И. И. Цыркун [71; 260]). При создании концепций научным способом требуется выявление и обоснование всех научных методов, которые будут применяться. И. И. Цыркун [260] отмечает, что при создании педагогических новшеств, включающих, в том числе педагогические концепции, можно воспользоваться следующими методами: метод аналогии предполагает наличие прототипа, относится как к материальным, так и к идеальным педагогическим новшествам, касающимся целей, содержания, методов и форм обучения; метод модифицирования предполагает преобразование концепции, методологии и технологии обучения, которые уже известны, и их приспособление применительно к данным конкретным обстоятельствам; метод копирования наиболее часто используется в процессе распространения педагогических новшеств, при создании которых копирование осуществляется преимущественно, на основе публичных выступлений новатора и использования его некоторых

материалов; метод оптимального проектирования педагогического нововведения предполагает поиск более выгодных параметров педагогического новшества, обеспечивающих его адекватность среде нововведения. Отдельное особое внимание исследователь уделяет *методу создания научного обоснования инновационной педагогической концепции*, при котором как он считает, создатели новшества опираются на синтез разных источников, состояние собственной инновационно-педагогической культуры, а также на такие аспекты, как учебные возможности учащихся, преобладающее дидактическое правило и материальную базу нововведения. Комбинации различных источников концепции в результате приводят к более содержательным научным обоснованиям [45, с. 37–40; 116, с. 73; 260].

В педагогической науке можно обнаружить тесную связь понятий – педагогическая концепция и педагогическая система. Построение структур многих педагогических концепций происходит при определении существенных структурных элементов складывающейся педагогической системы подготовки обучающихся. Например, концепция педагогических способностей, развиваемая в работах Н. В. Кузьминой, а также работах представителей и последователей её школы, доказывает, что педагогическая система включает пять структурных элементов (*цели, учебная информация, средства коммуникации, учащиеся и педагоги*) и пять функциональных элементов: *исследовательский, проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский* [81; 173; 174]. Выделение и обоснование функциональных компонентов стало достаточно продуктивной (пятимерной) пятикомпонентной моделью, на основе которой было создано значительное количество теорий, концепций и моделей как самой Н. В. Кузьминой, её учениками и последователями, так и исследователями, далёкими от ленинградско-петербургской психолого-педагогической школы, основателем которой был академик Б. Г. Ананьев [175]. В последующих работах автора, посвящённых акмеологии, пятикомпонентная модель

сменилась на семикомпонентную, в которой добавились два структурных и функциональных компонента: *оценочный и прогностический*.

Выстраивая теоретическую конструкцию концепции и технологии подготовки учителя-воспитателя в системе непрерывного педагогического образования, отмечают важный фактор – *нелинейный процесс становления профессиональной позиции педагога*, и приходят к идее о нелинейности и процесса его подготовки [214, с. 37]. О ярко выраженной нелинейности педагогического процесса говорят и исследователи явления педагогической концепции Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева [285, с. 60]. Этапы подготовки педагогов, таким образом, определяются скорее качественным своеобразием соответствующего периода работы студента с преподавателями, чем периодами обучения и количественными накоплениями, регламентированными учебной программой. В частности каждая фаза в рамках авторской нелинейной трёхфазной системы подготовки студента Н. К. Сергеева и Н. М. Борытко представляет собой целостную систему содержания, форм и применяемых методов [214, с. 37–38].

В. И. Загвязинский и Р. Атаханов выделили десять положений, в том числе закономерности и принципы, составляющие ядро современных психолого-педагогических концепций, на базе которых, учитывая каждый конкретный случай, необходимо разработать соответствующие рекомендации и требования к организации образовательного процесса [71, с. 22–23]. Структура педагогической концепции по Е. В. Яковлеву, Н. О. Яковлевой включает в себя: *общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение; педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого феномена; верификацию* [285]. Разделы концепции объединяются в группы. Приведём основания для формирования групп разделов.

*Первая группа* объединяет первые три раздела: *общие положения, понятийно-категориальный аппарат, теоретико-методологические*

*основания.* Основаниями для объединения выступают представления исследователя о назначении и роли разрабатываемой концепции, его ценностные ориентации и опыт.

*Вторая группа* объединяет следующие три раздела – *ядро, содержательно-смысловое наполнение; педагогические условия эффективного функционирования и развития исследуемого феномена.* Их содержание определяется обобщениями и выводами, полученными исследователем в ходе работы над педагогической концепцией, они логически стыкуются с разделами первой группы и обоснованно вытекают из них.

Самостоятельным разделом педагогической концепции, по мнению Е. В. Яковлева, Н. О. Яковлевой, выступает раздел *«Верификация»*, обеспечивающий принципиально иное назначение и содержание, связанное с представлением возможностей проверки выводов каждого из разделов концепции. В этом разделе: выявляются теоретические предпосылки, для которых могут быть найдены доказательства в практике использования объекта исследования; раскрываются особенности организации педагогического эксперимента по проверке и оценке концепции в целом (указание соответствующих статистических методов, предпочтительных экспериментальных действий, диагностических методик, критериально-уровневых шкал и др.); приводятся основные положения практического подтверждения результативности использования разработанной концепции.

Е. В. Харланова в исследовании, посвящённом развитию социальной активности студентов вуза, разворачивает несколько иную структуру педагогической концепции [254, с. 99]. В частности, она рассматривает педагогическую концепцию *как систему знаний о педагогическом явлении, во взаимосвязи трёх аспектов (социокультурного, логико-гносеологического, практического) и реализующую две функции: научно-теоретическую и конструктивно-технологическую.* При этом социокультурный аспект в структуре концепции отражает элемент «ценностно-целевые ориентиры», а логико-гносеологический аспект – элемент «теоретико-методологическое

содержание». Эти два элемента концепции выполняют первую – *научно-теоретическую функцию*. Далее практический аспект отражён в таком элементе педагогической концепции как «нормативная модель реализации концепции», и, соответственно, выполняет *конструктивно-технологическую функцию*. Упрощённая структура педагогической концепции (по Е. М. Харлановой) представлена на рисунке 2.

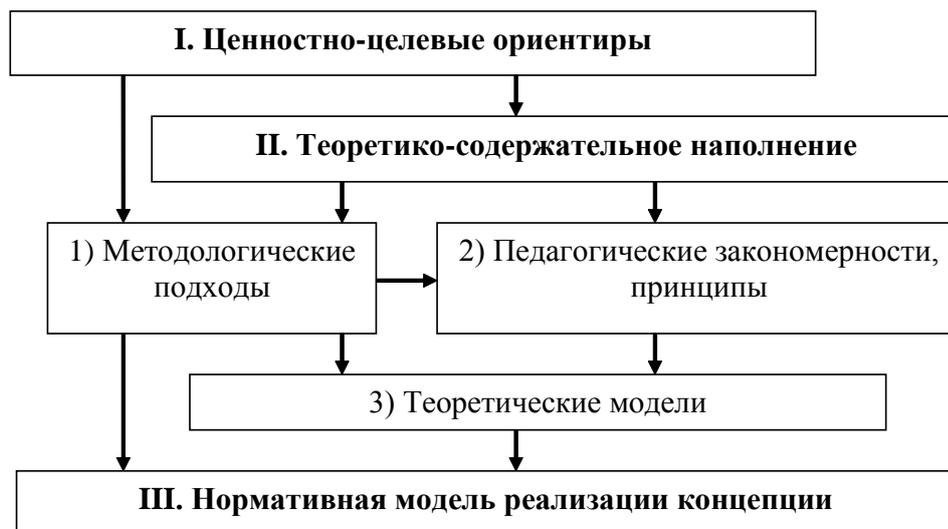


Рисунок 2 – Структура педагогической концепции (по Е. М. Харлановой)

Н. С. Пурышева и Р. В. Гурин считают, что, следуя аналогии с теориями сильной версии, компоненты педагогических концепций можно объединить в более крупные блоки: основание, ядро (сущность), воспроизведение (практическое применение теории) [195, с. 16]. Педагогическая концепция обучения учителей физике, основанная на использовании аналогии с физической теорией, предложена Л. А. Бордонской [25]. В структуре этой концепции три блока: 1) основание (обоснование концепции); 2) теоретический (теоретические основы и модели); 3) прикладной (механизмы реализации и практические приложения). Н. С. Пурышева, рассматривая структуру физической теории, относящуюся к сильной версии науки, разделяет её на четыре блока: 1) основание, 2) ядро, 3) следствия, 4)

интерпретация [194]. Состав элементов блоков физических теорий по Н. С. Пурышевой приведён в таблице 1.

Таблица 1 – Состав элементов блоков физических теорий (по Н.С. Пурышевой)

№ блока	Наименование	Состав блока теории
1	Основание	Эмпирический базис, идеализированный объект
2	Ядро	Законы, понятия, фундаментальные постоянные
3	Следствия	Практическое применение, истолкование фактов, прогнозирование
4	Интерпретация	Объяснение законов, понимание границ использования

Основываясь на приведённой выше структуре теории, авторами разработана структура педагогической концепции, рассматриваемой как «фрейм»<sup>16</sup> в виде блок-схемы, (рисунок 3), которую можно наложить на любую образовательную теорию с целью построения образовательной концепции [195, с. 18].

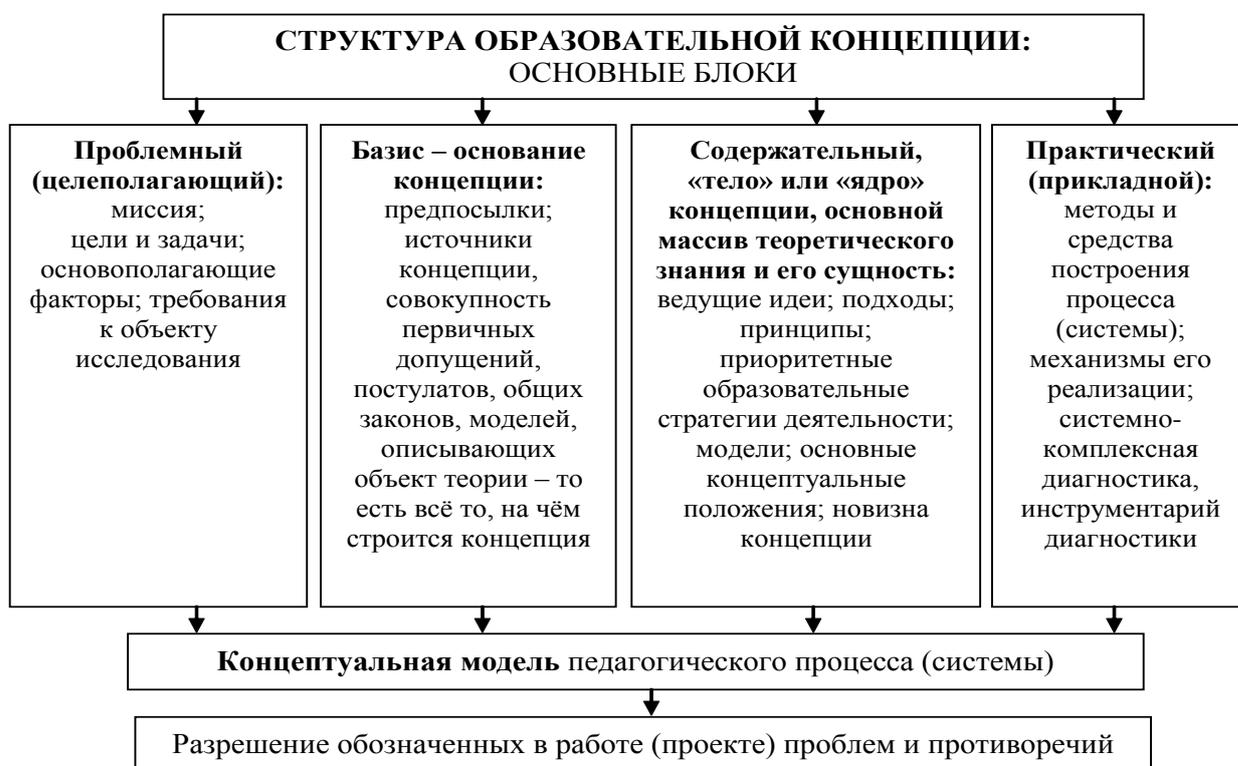


Рисунок 3 – Фреймовая блок-схема образовательной концепции (Н. С. Пурышева, Р. В. Гурин)

<sup>16</sup> От английского «framework» – каркас

Нами разработана несколько иная, в отличие от приведённых выше примеров, структура педагогической концепции обучения студентов педагогических вузов. При построении структуры использовался как проведённый анализ предлагаемых структур (схем) педагогических концепций, так и частичная аналогия со структурой фундаментальных физических теорий – упрощенной структурой законченных фундаментальных теорий естествознания [92].

Обращаем внимание на то, что существенной схожестью структура концепции со структурой научной теории обладает в первых элементах (предметная область, основания), как и есть аналогия в построении ядра концепции и построении ядра научной теории. Можно заметить также, что и в предметной области педагогической концепции используются ценностные ориентиры, которые схожи с аксиомами в теории.

В последующих элементах наблюдается методологическое расхождение элементов структуры. Поскольку фундаментальная теория имеет законченный вид и обладает доказательной, фундаментальной базой, то из ядра теории логически следуют описания выводов и следствий, заканчивающиеся мировоззренческими выводами. Учитывая сказанное, мы соглашаемся с тем, что концепция выполняет две функции. Первую функцию, вслед за Е. М. Харлановой, назовём научно-теоретической. Отметим, что именно в этой части элементы нашей структуры концепции совпадают с элементами структуры теории. Вторую функцию мы определяем как нормативно-технологическую, то есть она задает нормативы и предполагает технологическую реализацию модернизации явления, процесса, что определяет иную методологическую структуру, и обеспечивает, по всей видимости, для науки «прорабатывание», «достраивание» теорий (концепции второго рода – прототеории по классификации Л. В. Дмитриевой [58]).

В этой связи в структуре концепции важен элемент технологического описания, элемент реализации концепции, включающий нормы и регламент. Вместе с этим, подобно включению в структуру научной теории пункта

*интерпретации* данных, полученных в теории, в педагогической концепции необходим элемент верификации и элемент интерпретации полученных понятий и закономерностей.

Таким образом, структуру нашей концепции можно представить в следующем виде из шести блоков.

**1. Предметная область концепции.** Определение предмета. Система понятий и категорий. Ценности (аксиомы) педагогической концепции.

**2. Основания концепции.** Наблюдаемые явления, фиксируемые факты, которые послужили отправной точкой построения концепции. Проблемы и состояние исследуемых процессов. Ведущая идея, цели и задачи концепции.

**3. Ядро.** Включает в себя: применяемые теоретико-методологические подходы, основные закономерности и принципы, описание теоретических моделей.

**4. Технология и нормативы реализации.** Функциональная модель реализации концепции. Основные механизмы реализации. Этапы реализации.

**5. Выводы и следствия.** Общие выводы и следствия, ожидаемые результаты, прогнозирование нового.

**6. Верификация концепции, интерпретация** – проверка, процесс подтверждения данных, толкование основных понятий и полученных закономерностей, осмысление границ применимости концепции.

Графическая структура педагогической концепции представлена на рисунке 4.

Логика связи схемы концепции со схемой научной теории, взятая в начале построения, отражает формирование групп элементов структуры нашей концепции.

Так первую группу, направленную на первоначальное теоретическое обоснование, назовём *ценностно-установочным компонентом*, сюда входят *предметная область и основания концепции*. Вторая группа – это *основные принципы, психолого-педагогические закономерности, теоретико-методологические подходы, описание теоретической модели*, составляют

ядро концепции и определены как теоретико-содержательный компонент концепции. Оба компонента представляют научно-теоретическую часть концепции.

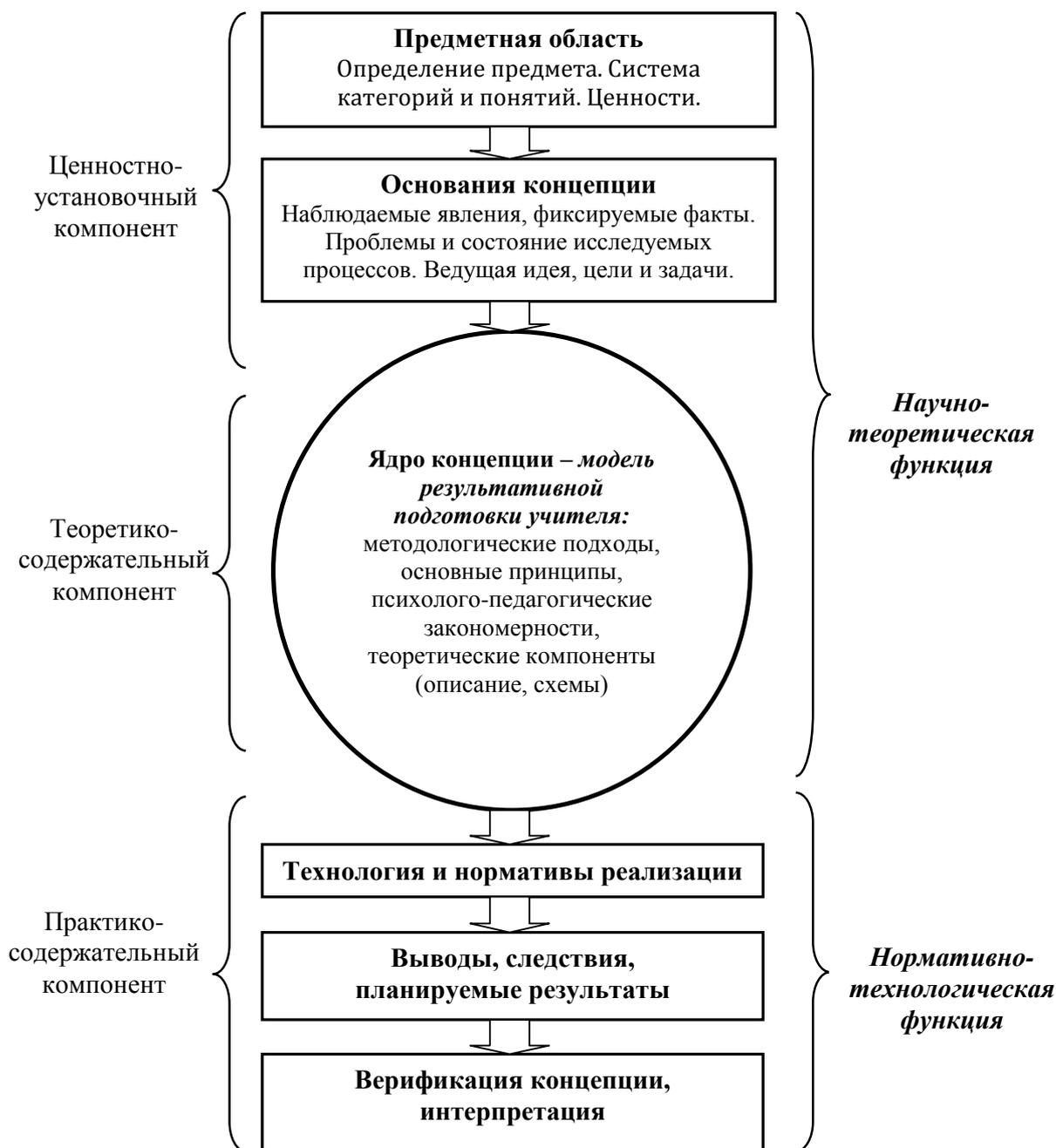


Рисунок 4 – Структура педагогической концепции

Для определения третьей группы приведём определение, данное педагогической концепции Е. В. Яковлевой, Н. О. Яковлевым: «педагогической концепцией будем называть сложную, целенаправленную, динамическую систему фундаментальных знаний о педагогическом

*феномене, полно и всесторонне раскрывающих его сущность, содержание, особенности, а также технологию оперирования с ним в условиях современного образования [285, с. 10]». Следовательно, третья группа может отвечать за технологию оперирования «знаниями концепции» и нести нормативно-технологическую функцию. Элементы группы: *технологии и нормативы реализации, планируемые результаты, выводы и следствия, верификация и интерпретация*. Третью группу отнесём к практико-содержательному компоненту концепции. Таким образом, в результате элементный набор структуры разрабатываемой педагогической концепции можно сгруппировать относительно трёх компонентов: *ценностно-установочного (предметная область и основания), теоретико-содержательного компонента (ядро) и практико-содержательного компонента (технологии и нормативы реализации, выводы и следствия, верификация и интерпретация)*.*

Определив функции и структуру педагогической концепции, опишем принципы и методы разработки, охарактеризуем элементы в соответствии с представленной структурой концепции подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Разработка концепции проводится на использовании совокупности принципов, среди которых присутствуют принципы системности, целостности, культуросообразности, единства сознания и деятельности, связи теории и практики и др. При разработке концепции, опираемся на общенаучные основы: диалектику, синергетику. Наиболее значимыми принципами для нас также выступают принципы интеграции. Из выделенных педагогами-исследователями шести *общих принципов интеграции в образовании [119]*, значимыми принципами для отражения нашей концепции мы определяем только три (коммутации, совместимости, дополнительности). Определение принципов даём с учётом специфики разработки нашей концепции:

– *принцип коммутации*<sup>17</sup> указывает на то, что трансформация системной целостности «образование – наука – отрасль», определяемая изменениями в образовательной, научной и производственной сферах деятельности существенно отражает динамику развития качества высшего образования;

– *принцип совместимости* учитывает, что в основе информационных обменов осуществляется развитие нового единства образовательной, научной и отраслевой деятельности, при этом мы подразумеваем обобщённый результат информационного взаимодействия систем высшего, общего и дополнительного образования и педагогической науки, результатом которого является оптимизация и повышение эффективности подготовки современного педагога;

– *принцип дополненности* подразумевает, что для истолкования образовательных явлений, процессов, результатов будет рассматриваться перечень традиционных и инновационных понятий, множество которых даёт исчерпывающую информацию.

В педагогической науке утверждается, что принципы построения концепции позволяют осуществить выбор методов. Вместе с этим в исследовании Е. В. Яковлева и Н. О. Яковлевой выделен и другой ход, а именно – практический опыт осуществления педагогической деятельности, включающий технологии и методы, которые выступают, среди прочих причин, источниками разработки педагогической концепции, важными условиями, влияющими на начало её создания (постановку проблемы, выбор направлений исследования, ориентировку в методологии и т. д.) [285, с. 23]. В методологии психолого-педагогических исследований метод определяют как способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; совокупность приёмов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности [259]. По сути, в самом определении метода заложен бинарный (двойственный) подход к его трактовке (М. И. Махмутов, М. М. Левина, Т. И. Шамова), в котором проявляется

---

<sup>17</sup> от лат. commutatatio – изменение

единство методов преподавания и методов учения [73, с. 68]. Для разработки концепции применяются методы, использование которых стало рациональным способом построения значительного количества педагогических теорий, а именно: контент-анализ, понятийно-терминологический анализ, теоретико-методологический анализ, каузально-функциональный анализ, дискурсивная рефлексия, конкретизация теоретического знания (педагогическая экстраполяция), диверсификационное планирование, педагогическое моделирование, педагогический эксперимент [285, с. 24–27]. Исследователь, в свою очередь, определяет систему методов с учётом взятой им парадигмы и задач исследования, учреждая важное условие к такой системе методов, а именно – необходимость и достаточность для решения задач исследования, то есть их оптимальность [259, с. 101].

Первостепенным методом формирования концепции определён *метод бинарных оппозиций*, полно отражающий тезис о диалектичности познания и обеспечивающий претворение принципа дополнительности при разработке спланированных компонентов концепции. Педагог Н. В. Ходякова рассматривает бинарные оппозиции для результативного моделирования образовательной ситуации развития личности, отталкиваясь от описания соотношений ключевой оппозиции понятий «личность» и «среда» и переходя к описанию подструктур личности и среды [257]. Рождающиеся бинарные оппозиции и их взаимозависимости оказываются прагматически актуальными для моделирования процесса развития личности обучающегося. При моделировании некой определённой профессиональной ситуации фиксируется примерно одинаковый потенциал взаимной активизации как личности, так и среды, наличие в ситуации объективных и субъективных, внутренних и внешних факторов развития личности, обеспечивающих непрерывное и поступательное её развитие. Педагог для обучаемого выступает как представитель профессиональной среды и как личность-профессионал, воссоздающий ситуацию профессиональной жизни. Далее педагог содействует своей деятельностью выстраиванию логики действий

будущего педагога для решения им проблемы ситуации. В этом ключе бинарность в подготовке студента не определяется как простая сумма деятельностей педагога и студента, а выступает как, прежде всего, их взаимная детерминация [55]. К наиболее общим, специальным априорным понятиям, выступающим основными категориями нашей концепции относим: «подготовку студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач», «педагогическое сопровождение подготовки студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач», «интеграцию высшего и дополнительного образования». Категории концепции рассматриваются в их взаимопроникновении.

Дальнейшее определение основ разрабатываемой педагогической концепции, представляющих совокупность теоретических конструкций, должно происходить как за счёт включения в ядро определённых выше принципов, так и за счёт построений, отражающих закономерности и теоретическую модель. Изучение исследований, связанных с определением теоретических конструкций различных концепций подготовки педагогов осуществлялось на основе понимания природы готовности выпускника к решению профессиональных задач, переосмысления процессов фиксации этой готовности. В настоящее время активно ведётся разработка структуры и способов оценивания результатов профессионального образования [37; 62; 155]. Требовалось рассмотреть явления, которые раскрывают механизм проявления готовности педагога, обеспечивают оценку уровня его компетентностей, непрерывность, воспроизводимость, преобразование подготовки учителя в условиях интеграции, отражают становление требуемого уровня профессионализма. Перечисленным факторам соответствует теория ситуационно-контекстного обучения А. А. Вербицкого, М. Д. Ильязовой [36; 37], обладающая потенциалом для целостного рассмотрения подготовки студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач. Ознакомление с теорией определило её выбор в качестве фундаментальной теоретической конструкции. В рамках названной

теории авторы разрабатывают ситуационно-контекстный подход, предусматривающий проектирование и реализацию в разных формах деятельности студентов системы *учебных профессионально ориентированных ситуаций* (УПоС) [37, с. 86]. Важно отметить, что УПоС отражают сущность и содержание инвариантов структуры профессиональной компетентности выпускника вуза. Выделим ключевые идеи А. А. Вербицкого, М. Д. Ильязовой, которые использованы нами в качестве основы построения концепции:

– теория контекстного обучения, представляющая собой одно из направлений развития теории усвоения социального опыта [37, с. 65];

– понятие контекста, обозначающего систему внутренних и внешних условий жизнедеятельности человека, воздействующей на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации [37, с. 64];

– задание в формах учебной деятельности предметного и социального контекстов профессиональной деятельности придаёт учению личностный смысл, порождает интерес [37, с. 65].

Развитие готовности решать профессиональные задачи у студентов педагогических вузов в условиях интеграционных процессов высшего и дополнительного образования есть продукт и результат включения студентов в систему квазипрофессиональных и профессиональных отношений, его взаимодействия с разноплановой образовательной средой и субъектами различных образовательных уровней и структур, роста его самоорганизации во взаимодействии.

Пояснительная схема теории ситуативно-контекстного обучения позволяет исследовать изучаемый процесс не только с позиций подготовки студента к решению профессиональных задач, как субъекта осваивающего профессиональную деятельность, но и в системе взаимодействия, реализуемого через *учебные профессионально ориентированные ситуации* программ высшего и дополнительного образования.

С учётом избранных методов и выявленной теоретической схемы решение проблемы требует выбора стратегического видения её изучения, которое задаётся методологическими подходами.

Поступая в соответствии с требованиями постнеклассической рациональности, а также, учитывая вывод Н. М. Яковлевой, заключающийся в том, что педагогические явления в силу своей сложности не могут и не должны изучаться с одной точки зрения, и, следовательно, необходимо применение комплекса методологических подходов [287], мы выбрали *синергетический, субъект-субъектный, деятельностный и компетентностный подходы.*

Заметим важность выбора теоретико-методологических подходов – этих атрибутов любого исследования, которые, по мнению Е. В. Яковлева, Н. О. Яковлевой [286], определяют комплекс стратегических направлений исследования, обеспечивая тем самым решение целого ряда проблем. Так определение указанной выше совокупности подходов обусловлено задачами исследования и особенностями явления подготовки будущего учителя в условиях интеграционных процессов высшего и дополнительного образования. Выбранные подходы наделены методологическими связями друг с другом, взаимодополняют друг друга. Они обеспечивают решение следующих подзадач исследования: 1) упорядочение понятийного пространства; 2) определение новых качеств и функций изучаемого объекта; 3) выявление условий развития объекта; 4) выявление малоизученных сторон рассматриваемой проблемы; 5) выявление тенденций развития изучаемого явления и в связи с этим педагогики в целом.

Методологические подходы позволяют определить направления изучения объекта исследования, а в пределах концепции установить направления, по которым осуществляется разработка её теоретических компонентов. Основываясь на методологии, мы рассматриваем *1) синергетический подход; 2) субъект-субъектный подход; 3) компетентностный подход; 4) деятельностный подход.*

### ***1. Синергетический подход***

В процессе педагогической подготовки, очевидно, выявляются взаимодействия, изучаемые синергетикой – современной теорией совместного действия<sup>18</sup>. Мы уже упоминали примеры построения учёными – педагогами образовательных концепций, связанных с доводами о нелинейности как процесса становления определённой профессиональной позиции педагога, так и процесса подготовки учителей (Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко, Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева). Исходя из этого, можно сделать вывод, что любую систему, включая педагогическую, нельзя принуждать к тому или иному способу поведения или развития, но можно стимулировать её к одному из заложенных вариантов, полагаясь менее на кибернетический (управленческий), а более на синергетический (самоуправляемый) процесс [118, с. 15]. В этом смысле подход позволяет в рамках разрабатываемой концепции строить расчёт на несильные, но совпадающие с возможным вариантом развития воздействия, которые называются резонансными.

### ***2. Субъект-субъектный подход***

Опираясь на воззрения философов, субъектный подход Е. Д. Соколова определяет как методологическую ориентацию в педагогической деятельности, позволяющую посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития её неповторимой индивидуальности [227, с. 166].

Субъектность и субъектный подход рассматривается как категория всего непрерывного педагогического образования, включая уровень подготовки педагогов и чётко в соответствии с тенденциями развития педагогической науки [27; 28; 29]. Мы соглашаемся с тем, что педагог на всем пути профессионального становления и последующей педагогической деятельности выступает как субъект [28]. Так, во-первых, он выступает как

---

<sup>18</sup> от греч. synergos – совместно действующий, термин «синергетика» ввел Г. Хакен.

субъект сознательного выбора педагогической профессии и наиболее соответствующих путей овладения ею, во-вторых, как субъект, осуществляющий учебную деятельность в профессиональном учебном заведении и, в-третьих, как субъект, занимающийся целенаправленной деятельностью по совершенствованию своего профессионального уровня, необходимого для сознательного педагогического творчества.

**3. Деятельностный подход** является основным подходом в процессуальном компоненте подготовки учителя к решению профессиональных задач, определяет параметры «среды» и «субъектов» *деятельности*:

- должна быть сформирована комфортная образовательная среда для удовлетворения интереса и раскрытия потенциальных возможностей детей, проявляющих интерес к углубленному и расширенному содержанию предметов;

- реализуется *совместная деятельность «субъектов»* – «учащийся – мастер – студент вуза – слушатель» в системе мероприятий и роста квалификации и мастерства учителей-предметников;

- занятия проводят ведущие педагоги России и лучшие тренеры олимпийских команд по предметам;

- к деятельности «мастеров» и самостоятельным процессам активно привлекаются: молодёжь – будущие педагоги, студенты, практикующие педагогическую деятельность из других вузов.

Для реализации *деятельностного подхода* должны использоваться формы, методы и виды деятельности, предназначенные в большей степени для внеаудиторной и внеклассной деятельности и(или) исключаящие «пассивные» формы, методы и виды деятельности. Исключения, как правило, могут составить лабораторные занятия, а также занятия по подготовке к ОГЭ, ЕГЭ, олимпиадам, решению углубленных задач в области физики, математики, химии и биологии.

**4. Компетентностный подход** как основной подход в постановке целевых результатов в подготовке учителей к решению профессиональных задач предполагает, что основной упор делается на содействие формированию у обучающихся системного набора компетенций. Источником определения набора компетенций, групп профессиональных задач, выступают ФГОС ВО по направлению подготовки «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата и магистратуры), а также основная образовательная программа университета, построенные с учётом требований профессиональных стандартов [192; 193]. В указанных профессиональных стандартах более значимыми и эффективными для будущей профессиональной деятельности становятся обобщённые умения, проявляющиеся в навыках по решению жизненных и профессиональных проблем, способностях к общению в профессиональном сообществе, овладению информационными технологиями и др.

Реализация в интегрированном пространстве *компетентностного подхода* способствует достижению основной цели – подготовка квалифицированного выпускника, соответствующего определённому уровню образования, конкурентоспособного и владеющего свободно своей профессией. Компетенции педагога должны: позволять ему ориентироваться в смежных областях его деятельности, способствовать эффективному выполнению работ в соответствии со стандартами, давать возможность быть профессионально и социально мобильным, способствовать постоянному профессиональному росту.

В *компетентностном подходе* к подготовке учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования учитывается следующее:

- формирование содержания образования должно отражать будущую профессиональную деятельность;
- использование личностно-ориентированной и творческой технологии в образовательном процессе организовано на основании культуры

самоопределения обучающихся и должно обеспечивать адаптацию по выполнению трудовых функций;

– своевременное, а также эффективное повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников совместно со студентами, способствует обеспечению требуемого уровня качества образования.

Таким образом, концепция подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования проявляется как целостная теория.

1. Структура концепции включает элементы трёх компонентов: *ценностно-установочный* (предметная область и основания); *теоретико-содержательный* (основные принципы, психолого-педагогические закономерности, теоретико-методологические подходы, описание теоретической модели, отражающие ядро концепции); *практико-содержательный* (технологии и нормативы реализации, выводы и следствия, планируемые результаты, верификация и интерпретация).

2. Построение концепции подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования осуществляется на основе принципов интеграции: *коммутации, совместимости, дополненности*.

3. *Метод бинарных оппозиций* использован в формировании: *ценностно-установочный* компонент (целевых и ценностных ориентиров), *теоретико-содержательный* компонент (дуальные отношения в процессе подготовки педагогов, определение поля конструирования) и *практико-содержательный* компонент (проблематизация и решения контекстных ситуаций).

4. Теоретической основой конструирования концепции выступает теория ситуационно-контекстного обучения А. А. Вербицкого, М. Д. Ильязовой, в соответствии с которой подготовку педагогов рассматриваем через механизм проектирования и реализацию в разных

формах деятельности будущего учителя системы *учебных профессионально ориентированных ситуаций*.

5. Методологические подходы (*синергетический, субъект-субъектный; компетентностный; деятельностный*), применяемые в концепции, наделены связями друг с другом, взаимодополняют друг друга. Они обеспечивают решение поставленных задач исследования, позволяют определить направленность, по которым осуществляется разработка теоретических компонентов концепции.

## **Выводы по первой главе**

Анализ теоретико-методологических основ подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования позволяет сделать следующие выводы:

1. В становлении проблемы выделяем четыре этапа интеграционных образовательных процессов в подготовке педагогов.

*Этап практико-ориентированных интеграционных процессов на основе индустриализации (1920-е – 1940-е годы).* Складываются исторические предпосылки подготовки педагогов в условиях первичных интеграционных процессов системы высшей подготовки советских педагогических кадров и фрагментов различных видов дополнительного образования, формируется общественный и государственный заказ власти к учреждениям высшего профессионального образования на подготовку педагогов, происходит включение студентов вузов в решение актуальных задач государства и общества и на этих основах начинается изучение отдельных аспектов проблемы и их практическая реализация.

*Этап общественно-ориентированных процессов теоретической систематизации, системного и деятельностного подходов, с учётом развития систем дополнительного образования (детей, взрослых, профессионалов) (1950-е – 1970-е годы).* Этап характеризуется коренным обновлением содержания и форм последипломного образования взрослых, концептуально меняется подготовка и переподготовка учителей. Возрождается идея межпредметной интеграции в форме межпредметных связей, что значительным образом проявляется в подготовке педагогических кадров, образует новые требования в устанавливающейся системе непрерывного педагогического образования. Складывается государственный заказ и условия для разработки и внедрения решений по подготовке учителей посредством внешнего педагогического влияния, при этом потенциал

интеграции высшего педагогического и дополнительного образования остается вне предмета педагогических исследований.

*Этап вариативных процессов индивидуально и прагматически ориентированных посредством межпредметного взаимодействия, межсистемного взаимодействия (школа-вуз-производство и иных) и последующих процессов по созданию интегрированных курсов (1980-е – 1990-е годы).* На этапе активно протекают вариативные процессы интеграции в образовании и определяется сущность понятия «интеграция». Происходит рост влияния интеграционных процессов разных уровней образования на подготовку студентов вузов через взаимодействие вузов со школами и отраслями экономики. Межпредметные связи вытесняются интегрированными курсами, получающими концептуальное обоснование, принимается концепция непрерывного образования. Госзаказ высшему профессиональному образованию направлен на повышение общественно-профессиональной активности студентов, их самостоятельности и самоорганизации (как общественно-значимых профессиональных качеств будущих учителей и педагогов дополнительного образования). Накапливается значительный практический опыт преподавательской деятельности по подготовке студентов педагогических вузов в условиях формального и регламентированного неформального высшего образования и воспитания, включающего элементы дополнительного образования.

*Этап гуманитарно- и лично-ориентированных процессов посредством институализации и интеграции полипространства образовательных систем, с учётом возрастающей роли информационных технологий (2000 г. – по настоящее время).* На современном этапе интеграционные процессы в подготовке педагогов являются полипарадигмальными, складываются политические, социально-экономические, социокультурные, профессиональные и теоретико-методологические предпосылки для разработки концепции подготовки педагогов к решению профессиональных задач посредством изучения

потенциала интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, создания педагогического сопровождения реализации данного процесса, повышения эффективности образовательной организации высшего педагогического образования.

В государственном заказе происходит смещение от подготовки студентов в соответствии с определённым образцом деятельности в рамках классно-урочной системы, определённой традиционной педагогической практикой к признанию ценности личностного развития учителя и основы разнообразия подготовки педагогов к решению профессиональных задач. Осознается важность подготовки учителя как личности и реализации его инновационного потенциала в профессии в постоянном взаимодействии с профессиональным социумом (общественно-культурные и профессиональные предпосылки). В этот период педагоги-исследователи уходят от идеи формирования готовности решать профессиональные задачи к идее создания условий для её развития; изменения в методологии исследований связаны с переходом от монометодологии к полипарадигмальности (теоретико-методологические предпосылки). В практике педагогических вузов реализуется многообразие одновременной подготовки студентов – будущих педагогов в системах высшего и дополнительного образования, созданы условия для их целенаправленной интеграции (организационно-педагогические предпосылки).

2. Анализ исследований, посвященных проблеме формирования, воспитания и развития готовности студентов педагогических вузов решать профессиональные задачи, позволил определить три парадигмы её рассмотрения:

– знание-ориентированную (когнитивную) парадигму, в которой педагогическое сопровождение будущих учителей преследует их фундаментальную подготовку;

– лично-ориентированную парадигму, сфокусировавшую внимание будущих и практикующих учителей не только на современных системах

знаний, умений и навыков, но и на личности учащихся, обеспечивающую процесс развития и саморазвития педагога и создающую развивающую среду, направленные на раскрытие потенциала учителя во имя развития личности и общества;

– деятельностно-ориентированную (компетентностную) парадигму, выражающую процесс сближения в деятельности личностных намерений участников педагогического процесса, обеспечивающую педагогическое сопровождение студентов путём вовлечения студентов с самых ранних периодов подготовки в систему профессиональных действий и отношений посредством профессионально значимой продуктивной деятельности.

3. Установлено, что деятельностно-ориентированная (компетентностная) парадигма в высшей мере отражает тенденции развития высшего образования и позиции постнеклассической рациональности, актуализирует обращение к интеграции высшего и дополнительного образования, теории педагогического сопровождения, что обуславливает её выбор в качестве основы для разработки *концепции учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции высшего и дополнительного образования.*

4. Основываясь на выявленных источниках разработки концепции подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования (*постнеклассическую научную картину мира; тенденции развития высшего образования; результаты исследований процесса подготовки студентов педагогических вузов; развития профессиональной готовности выпускников, непрерывного педагогического образования, интеграции в образовании и педагогического сопровождения*), определена структура, функции, методологическая основа (принципы и методы) построения педагогической концепции.

5. Структура концепции подготовки студентов вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования включает элементы трёх компонентов: *ценностно-установочный*

(предметная область и основания); *теоретико-содержательный* (основные принципы, психолого-педагогические закономерности, теоретико-методологические подходы, описание теоретической модели, отражающие ядро концепции); *практико-содержательный* (технологии и нормативы реализации, выводы и следствия, планируемые результаты, верификация и интерпретация).

6. Построение концепции подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования осуществляется на основе принципов интеграции: *принцип коммутации и принцип совместимости*. Третьим принципом выступает *принцип дополненности*. Метод *бинарных оппозиций* использован в формировании: *ценностно-установочном* компоненте (целевых и ценностных ориентиров), *теоретико-содержательном* компоненте (дуальные отношения в процессе подготовки педагогов, определение поля конструирования) и *практико-содержательном* компоненте (создание контекстных ситуаций).

7. Теоретической основой конструирования концепции выступает теория ситуационно-контекстного обучения А. А. Вербицкого, М. Д. Ильязовой, в соответствии с которой подготовку студентов педагогов рассматриваем через механизм проектирования и реализацию в разных формах деятельности студентов системы *учебных профессионально ориентированных ситуаций* (УПоС).

8. Методологические подходы (*синергетический, субъект-субъектный; компетентностный; деятельностный*), применяемые в концепции, характеризуются наличием связей между собой, взаимодополняют друг друга, обеспечивают решение поставленных задач исследования, позволяют определить направленность, по которым осуществляется разработка теоретических конструкций концепции.

9. Использование идей *синергизма* в рамках разрабатываемой концепции, представляющей собой сложную и открытую педагогическую

систему, даёт возможность рассчитывать не только на кибернетический (управляемый) процесс и эффекты подготовки, но и также на синергетический (самоуправляемый) процесс и эффекты, через выбор и стимулирование одного из заложенных в конкретных условиях вариантов развития, опираясь на несильные, но совпадающие с возможным вариантом развития воздействия, которые можно назвать резонансными.

10. Теоретико-методологические основания, обеспечивающие результативную подготовку студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, включают: осмысление основ интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования; понимание студентами интегрированной профессиональной подготовки как процесса личностно-профессионального развития; создание концепции и модели подготовки учителя будущего; необходимость педагогического сопровождения подготовки будущих учителей, проявления результатов такой подготовки.

Определение структуры педагогической концепции подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования и методологии её разработки предоставляет возможности для дальнейшего описания содержания концепции.

## **ГЛАВА 2. НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОЛОЖЕНИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ – БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **2.1. Целевые ориентиры, методологические подходы и принципы и закономерности концепции подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования**

В начале главы последовательно раскроем содержание *предметной области и основания* концепции, соответственно включающих в себя:

– *предмет, понятийно-категориальный аппарат, ведущую идею и ценности концепции, цели и задачи подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования;*

– *проблемы и состояние исследуемых процессов, наблюдаемые явления, фиксируемые факты, послужившие отправной точкой построения концепции.*

#### **2.1.1. Целевые ориентиры концепции**

Определение главных ценностей концепции является стратегически отправным моментом в изучении *предмета исследования*: педагогических основ подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Это, во-первых, даёт ориентиры (ценностные и смысловые) в определении и реализации научно-теоретической функции концепции, а во-вторых, вкладывает смыслы в обеспечение второй – нормативно-технологической функции, устанавливая в обоих случаях влияние на ведущую идею концепции, а через нее на цель. Совокупность определённых

для концепции понятий и категорий в свою очередь отражает и аккумулирует ценности и ориентиры для ведущей идеи, и также обеспечивает функции концепции.

В философии утверждается, что научная потребность в категории «ценность» появляется в теме личности и окружающей её материальной и духовной сфере, при соотнесении деятельности субъекта в объективных условиях его существования. Рассматривая деятельность индивида на разных уровнях социума в контексте субъект-объектных отношений, исследователи могут зафиксировать феномен ценностей [97].

В рамках разрабатываемой педагогической концепции главными ценностями выступают субъект-субъектные отношения между педагогом (преподаватель, наставник, олимпиадный тренер, учитель-мастер, педагог дополнительного образования) и будущим педагогом – студентом (группой студентов). Данные отношения призваны быть ориентирами в организации педагогической (преподавательской) деятельности, задавать варианты (образцы) желаемых образовательных целей, результатов и образовательных эффектов.

Создание и принятие ценностей (ориентиров) концепции является важным моментом для всего *процесса педагогического сопровождения* деятельности начинающего педагога (студента педагогического вуза), актуализирующим ответственность и определяющим таким образом субъектность этого процесса для всех участников.

Процесс модернизации образования, становящийся более глобальным (мировым, международным), приводит к изменениям в национальных образовательных системах, включая систему подготовки педагогических кадров с сохранением важнейших составляющих элементов культуры. Отсюда вытекает актуальность проблемы творческой самоорганизации системы высшего образования – формирование адекватных времени глобальной интеграции типов и форм субъектности. Постановка проблемы сборки субъектов на уровне социальных систем, а также соответствующий

подход, основанный на идеях постнеклассической науки. В постнеклассической науке интерпретация знаний неразрывно связана с субъектами производящими знания, с их отношениями и взаимными рефлексивными представлениями, с этическими нормами и морально-нравственными представлениями (В. И. Аршинов, В. Е. Лепский [186]).

В определении ключевых ценностей действуем методом бинарных оппозиций. Выделяем следующие бинарные оппозиции: 1) *личностно-значимое – профессионально значимое*; 2) *свободное (неформальное) действие – формализованная необходимость*; 3) *студент – опытный учитель*; 4) *студент – педагог-профессионал*. Разложение полярных точек оппозиции и описание способов их взаимодействия позволяет вычленить ценностные ориентиры процесса подготовки педагогов.

1. *Личностно-значимое – профессионально значимое.*

Значимым является отыскивание и избрание индивидуумом такой ситуации проявления профессиональной готовности, которая согласует потребности его личностного развития с потребностями развития профессионального сообщества в интегрированной системе подготовки. Суть этого сводится к возможности субъекта поставить осознанно и самостоятельно интересы команды профессионального развития над собственными интересами развития или согласовать их.

2. *Свободное (неформальное) действие – формализованная необходимость.* Подготовка студента самоопределена и основывается на собственной ценностной позиции, обусловленной, прежде всего ситуацией свободного выбора профессиональных проб, вне проб формально обязующих.

Выбор сопровождается принятием определённой доли профессиональной ответственности, выполнения новых для студента трудовых обязательств.

3. *Студент – опытный учитель.*

Позволяет выделить профессионально значимые качества, исходя из опыта действующих учителей, определиться с ориентирами профессиональной деятельности, познакомиться с применяемым инструментарием и педагогическим кредо учителей высшей категории, обрести опыт педагогических действий под наставничеством учителей-предметников.

4. *Студент – педагог-профессионал*, (учитель-автор собственных технологий, методик и педагогических систем, преподаватель вуза, педагог дополнительного образования, мастер-наставник, тренер олимпиадных команд, учёный и др.). Обуславливает возможности замысла, проектирования, конструирования и реализации собственных изысканий начинающих педагогов. Содействует становлению проектного вида деятельности, оформлению соответствующих компетентностей.

С вышеуказанных ценностных позиций в концепции определена ведущая идея. Под идеей понимается одна из форм, способ познания, смысл которых заключается в формулировании обобщенного теоретического принципа, объясняющего сущность, закон явлений [35]. Поскольку идея отражает сущность предмета, то она представляет собой теоретическое знание, которому ещё предстоит стать теорией (конкретно теоретическим знанием) [153]. В. С. Степин убедительно раскрывает утверждение того, что основное назначение идеи есть процесс сведения всего многообразия эмпирических знаний к их теоретическому единству [229]. Исходя из этого, в разработке концепции мы опираемся на предшествующие знания о подготовке студентов педагогических вузов, разработке проблемы готовности будущих педагогов с позиций теории педагогической науки и практики.

В разработке концепции ориентируемся на ряд идей современной науки:

1. Основываясь на положениях синергетики, рассматриваем подготовку студентов как самоорганизующуюся систему. Исходя из этого, для объяснения самоорганизации выделенной системы, используем данную

Н. Н. Моисеевым одну из важнейших характеристик направленности самоорганизующихся процессов, обозначенную им как принцип экономии энтропии, дающей преимущество в реализации сложным системам перед простыми системами [148].

2. Важной характеристикой будущего образования является *умение работать в коллаборации*, то есть такое участие в современной работе, когда её цели и задачи в такой же степени становятся осознанными целями и задачами участвующих в работе лиц [279].

3. Опираясь на теорию ситуационно-контекстного обучения А. А. Вербицкого, М. Д. Ильязовой [37], рассматриваем *механизм развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач* как реализацию решений проблем субъективно значимых контекстных ситуаций. Интеграцию систем высшего педагогического и дополнительного образования рассматриваем как средство расширения спектра доступных контекстных профессионально-ориентированных ситуаций и профессиональной деятельности в интегрированных структурах дополнительного образования педагогического вуза.

4. Объединяя положения о субъектном взаимодействии (И. А. Зимняя, С. А. Пилюгина, Г. Н. Сериков, В. Д. Шадриков и др.) и теории педагогического сопровождения (О. С. Газман, И. А. Липский, Е. Б. Манузина, Н. Н. Михайлова, А. В. Мудрик, В. И. Слободчиков, Ф. М. Фруммин и др.), *педагогическое сопровождение студентов педагогического вуза* рассматриваем не только как непосредственное воздействие педагога на студента, но и как опосредованное воздействие на студента через создаваемую среду дополнительного образования педагогического университета. Таким образом, воздействие на студента в педагогическом сопровождении осуществляется через систему реализации программ дополнительного образования детей (как альтернативные производственные и педагогические практики студентов), консультации и

наставничество опытных педагогов и мастеров, тренеров-олимпиадников, педагогов дополнительного образования и другое.

5. Ориентируясь на компетентностную парадигму, рассматриваем результат подготовки как освоение компетенций (в соответствии с ФГОС ВО и ФГОС ВО++), обеспечивающих готовность решать профессиональные задачи (выполнять трудовые функции и действия в соответствии с профессиональным стандартом).

На этих основаниях определяем **ведущую идею концепции**, которая заключается в том, что конструктивная подготовка учителей в педагогическом вузе, ориентированная на решение профессиональных задач, обеспечивается интеграцией высшего и дополнительного образования, насыщающей образовательное пространство актуализированными *проблемно-педагогическими ситуациями и профессиональными событиями*, ответственно решая и проживая проблемы которых, на основе сопряжения личного и кооперативного опыта, полученного в теории и практике от педагога-профессионала (наставника, тренера, учителя-мастера, преподавателя-методиста и т.д.), субъект осваивает компетенции педагога.

Определение ценностей и ведущей идеи позволяет видеть цель концепции как процесс, определяющий позиционирование на результат.

Системообразующим фактором профессиональной подготовки педагогов выступает **цель концепции** – разработка и создание педагогического сопровождения подготовки студентов педагогических вузов – развития готовности к профессиональной деятельности в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, посредством создания для студентов учебных контекстных (профессионально-ориентированных) ситуаций и разрешения студентами проблем этих ситуаций. Разделение цели по уровням приведено в таблице 2.

***Задачи концепции:***

1. Задействовать механизмы и ресурсы интегрированного пространства, созданные в университете для становления и развития студентов педагогических направлений подготовки и специальностей.

2. Способствовать развитию индивидуальных способностей студентов, продвижению гибких технологий и направлений практикоориентированного обучения, созданию собственных образовательных инициатив и проектов будущих педагогов.

Таблица 2 – Разделение цели концепции по уровням

<b>Первый уровень</b>		
Педагогическое сопровождение и поддержка гибкой системы форм деятельности студентов по решению профессиональных задач в интегрированном пространстве вуза		
<b>в среде образовательной организации</b>	<b>в среде преподавателей</b>	<b>в среде студентов</b>
Поддержка и сопровождение: – проектно-реформирующей деятельности образовательного процесса, направленного на профессиональное развитие студента; – интеграции процесса высшего и дополнительного образования, обеспечивающего личностно и профессионально-значимого в интегрированной среде; – деятельности по созданию среды профессионального развития, насыщенной проблемными профессиональными и квазипрофессиональными ситуациями	Поддержка и сопровождение: – ориентации преподавателей (педагогов) на новые формы развития готовности студентов к решению профессиональных задач; – готовности и способности формировать интеграцию высшего и дополнительного образования, отвечающую запросам студентов и профессионального общества; – готовности и способности создавать среду развития профессионального развития, – готовности обеспечивать возможность решений студентами проблемных профессиональных и квазипрофессиональных ситуаций	Поддержка и сопровождение: – ориентация студентов на новые формы развития готовности к решению профессиональных задач; – включенности студентов в интегрированное пространство высшего и дополнительного образования, проектирование и реализация подготовки в сопоставлении личностно-значимого и профессионально-значимого; – выбора ответственных решений проблемных профессиональных и квазипрофессиональных ситуаций
<b>Второй уровень</b>		
Поддержка совершенствования подготовки студентов в педагогическом вузе в интегрированном пространстве	Поддержка совершенствования освоения преподавателями компетенций педагогической поддержки подготовки студентов	Педагогическая поддержка освоения студентами компетенций студентов

3. Обеспечить включение студентов в партнерские сетевые формы сотрудничества с государственными и коммерческими образовательными

учреждениями, сетевые сообщества учителей и педагогов дополнительного образования.

4. Обеспечить формирование компетенций, профессиональных действий преподавателей и будущих учителей.

**Готовность к профессиональной деятельности** рассматривается нами как сложное интегративное личностное качество, характеризующее активно-действенное субъективное состояние личности и мобилизованность сил для выполнения поставленных профессиональных задач.

Раскроем общие (ключевые) понятия и категории концепции. Достижение цели реализуется в определённом нами **интегрированном пространстве** университета (пересечение сферы высшего и дополнительного образования), в рамках целостного образовательного и воспитательного процесса, направленного на решение задач профессионального развития будущих специалистов для сферы общего и дополнительного образования и отражающего различные аспекты их профессионального становления.

Оформление сути *основания концепции* (второго элемента ценностно-установочной компонент) строится на описании проблем и состояния исследуемых процессов, наблюдаемых явлений и фиксируемые фактов, служащих отправной точкой построения концепции.

Общим явлением для студентов вузов является ситуация обучения – получение профессионального образования в ходе обучения в образовательной организации высшего образования. При этом содержание подготовки, развитие личности начинающего педагога осуществляется через содержание образовательной программы. Профессиональное образование, таким образом, для студента является *ведущим видом деятельности*, в соответствии с исследованиями психологической составляющей его основ (Э. Ф. Зеер, Н. О. Садовникова, В. А. Сластенин, Д. Б. Эльконин), и имеет следующие признаки: от него зависят основные психологические новообразования каждой стадии становления личности; в его формах

возникают и развиваются новые виды деятельности; в нем возникают и формируются частные психические процессы [76].

Движущими силами становления личности являются противоречия двойственного рода: между личностью и внешними условиями профессиональной жизнедеятельности, обусловленные внутриличностными образованиями – что можно назвать *контекстом*. *Контекст* как смыслообразующая категория обозначает систему внутренних и внешних условий жизнедеятельности человека, воздействующую на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации действия или поступка [37, с. 64].

В профессиональном образовании *противоречие между сложившимися свойствами личности и объективными требованиями профессионального образования как ведущей деятельности* выступает как основное диалектическое противоречие [76]. Задание в формах учебной деятельности предметного и социального *контекстов* будущей профессиональной деятельности по А. А. Вербицкому придает учению личностный смысл, порождает интерес студента к образованию [38].

Снятие специфических противоречий, возникающих в рамках бинарной оппозиции *«лично-значимое – профессионально значимое»* и характерных для каждой стадии становления личности, приводит к переходу личности на следующую стадию развития.

Утверждение того факта, что психологическая организация личности профессионала отлична от психологической организации личности молодого человека, осваивающего профессиональную деятельность [76], задает вектор развития студента, отражает потенциал создания разных психолого-педагогических ситуаций для их реализации в рамках контекстно-компетентностного подхода на разных стадиях подготовки педагогов.

В освоении субъектами профессиональной педагогической деятельности значимыми для каждого из будущих педагогов, играют такие виды деятельности как научно-исследовательская, проектная, трудовая, культурно-

досуговая, общение и иные другие виды деятельности. Реализуя профессиональное самоопределение и осуществляя ведущую деятельность, студент конструирует планы на освоение других, прежде всего, сопутствующих видов деятельности в пространстве дополнительного образования и индивидуального развития [103; 250]. Учитывая это, мы рассматриваем интегрированное пространство высшего и дополнительного образования как многоплановый процесс взаимодействия субъектов, реализующих и осваивающих образовательную программу высшего образования и иные образовательные программы с целью оптимизации профессиональной подготовки и личностного развития будущих педагогов.

Еще два общих понятия являющихся ключевыми категориями для основания педагогической концепции: *педагогическое сопровождение и педагогическая поддержка*. Так *педагогическое сопровождение* подразумевает, что для подопечного, во-первых, создаются и меняются условия для принятия им наилучших решений в ситуациях жизненного выбора, а, во-вторых, он обеспечивается взаимодействием с педагогом, направленным на разрешение возникающих проблем при его развитии [29].

Исследование происхождения понятия «сопровождение» способствует рассмотрению его как взаимоотношения людей, находящихся в некоем социуме в контексте их совместной деятельности [136, с. 109]. С позиции, отражающей суть понятия через определение совместных действий педагога вуза и студента актуален и термин *педагогическая поддержка*. Оно подразумевает, что сначала происходит совместное с подопечным выявление его интересов, склонностей, способностей, ценностно-целевых установок, а, затем определяются возможности и пути преодоления препятствий в его развитии [29]. Поддержка в отличие от сопровождения ориентирована на преодоление очевидных затруднений, предполагает конкретную кратковременную помощь, но требует более высоких затрат со стороны педагога в её проявлении [264].

О. С. Газман – один из первых учёных, который научно обосновал проблему педагогического сопровождения [157, с. 399]. Его школа предложила последовательность взаимосвязанных фаз личностного педагогического сопровождения: диагностическая (установление коммуникации, текстовая формулировка проблем и оценка её значимости); поисковая (совместное отыскание решения проблемы); договорная (проектирование и соглашение взаимного обязательства о действиях); деятельностная (содействие инициативе обучающегося, поддержка и сотрудничество); рефлексивная (рассмотрение результатов, фиксация итогов, анализ опыта) [там же].

*Педагогическое сопровождение* характеризуется аспектами социального взаимодействия, а также содержит свою специфику, назначение которой выражается в развитии личности сопровождаемого с помощью педагогических систем в их институциональном оформлении [136]. Так в рамках модели педагогической поддержки, направленной на осуществлении так называемых индивидуальных образовательных маршрутов, обеспечивается помощь студенту в обретении уверенности в собственных силах, подкреплении положительных качеств студента, поддержке стремления к самостоятельности, самодвижению, помощи студентам в преодолении трудностей [157].

Механизм связи между определёнными нами бинарными оппозициями [267] *свободное (неформальное) действие – формализованная необходимость, студент – опытный учитель, студент – педагог профессионал* раскрываем с позиции теории контекстного обучения.

Единицей деятельности студента в контекстном обучении выступает **поступок**. Посредством поступка будущий педагог выполняет определённые предметные действия в соответствии с профессиональными требованиями и нормами и получает нравственный опыт, поскольку действует с теми нормами, которые приняты в данном обществе и в данном профессиональном сообществе [38].

Следующей категорией основания концепции является ***интеграция высшего и дополнительного образования.***

Ранее проведённый *анализ интеграции высшего и дополнительного образования* (см. параграф 1.2) *позволил установить*, что она:

- представляет собой институциональную интеграцию, поскольку направлена на объединение институционализированных форм образования;
- повышает динамику создания целостности процесса обучения педагогов, которая проявляется в наращивании взаимосвязей между субъектами его реализации;
- существенным образом влияет на готовность будущих учителей решать профессиональные задачи.

Выступая совместным образом категории, «педагогическое сопровождение», «педагогическая поддержка», «интеграция высшего и дополнительного образования» создают ключевую категорию – *педагогическое сопровождение подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.*

Как категория синергетического подхода *педагогическое сопровождение подготовки студентов педагогических вузов* – самоорганизующаяся система, оказывающая педагогическое воздействие на развитие второй самоорганизующейся системы – проявление готовности студентами, будущими педагогами, решать профессиональные задачи. Это воздействие осуществляется посредством предоставления различных возможностей – педагогических проб, педагогических практик, проектирование и реализация собственных курсов и мероприятий и т.п.

Регистрация систем как открытых, фиксация возможностей реализации ими множества тенденций развития, приводит к возникновению в процессе развития возможностей и тенденций качественно новых состояний [283]. Учтем, что термин «тенденция» в философии определяется как направление движения существа или процесса [107]. Создание возможностей для развития готовности решать профессиональные задачи студентами педагогического

вуза, является выполнимой задачей при организации соответствующего педагогического сопровождения и доступных для решения учебно-профессиональных и квазипрофессиональных ситуаций.

### **Педагогическое сопровождение подготовки студентов**

*Педагогическое сопровождение подготовки будущего учителя в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования* – вид педагогического сопровождения, который выражается в целенаправленном развитии личности сопровождаемых студентов. Оно включает специальную структурно оформленную систему образовательной организации, актуализирующую процесс подготовки студентов, его осуществление во взаимодействии субъектов высшего и дополнительного образования и продуцирующую возможности для проявления студентами осознанной готовности решать профессиональные задачи.

Таким образом, рассмотрены *предметная область и основания концепции*, соответственно включающие в себя: 1) *предмет, понятийно-категориальный аппарат, ведущую идею и ценности концепции, цели и задачи подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования;* 2) *проблемы и состояние исследуемых процессов, наблюдаемые явления, фиксируемые факты, послужившие отправной точкой построения концепции.*

Подведем итоги.

1. Главными ценностями выступают – субъект-субъектные отношения между педагогом (преподаватель, наставник, олимпиадный тренер, учитель-мастер, педагог дополнительного образования) и будущим педагогом – студентом, призванные быть ориентирами в организации педагогической деятельности, задавать варианты (образцы) желаемых образовательных целей, результатов и образовательных эффектов. Создание и принятие ценностей (ориентиров) концепции является важным моментом для всего процесса педагогического сопровождения деятельности начинающего

педагога, актуализирующим ответственность и определяющим таким образом субъектность этого процесса для всех участников.

2. Ведущая идея концепции заключается в том, что подготовка учителей, ориентированная на решение профессиональных задач, определяется как проектно-компетентностная, обеспечивается интеграцией систем высшего педагогического и дополнительного образования, насыщающей образовательное пространство проблемно-педагогическими ситуациями и профессиональными событиями. Ответственно решая и проживая проблемы ситуаций и событий, на основе сопряжения личного и кооперативного опыта, полученного в теории и практике от педагога-профессионала (наставника, тренера, учителя-мастера, преподавателя-методиста и т.д.), субъект осваивает компетенции педагога.

3. Цель концепции – разработка и создание педагогического сопровождения подготовки студентов педагогических вузов – развития готовности к профессиональной деятельности в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, посредством создания для студентов учебных контекстных (профессионально-ориентированных) ситуаций и разрешения студентами проблем этих ситуаций.

4. Ключевые категории концепции:

– *готовность к профессиональной деятельности* рассматривается нами как сложное интегративное личностное качество, характеризующее активно-действенное субъективное состояние личности и мобилизованность сил для выполнения поставленных профессиональных задач;

– *контекст*, обозначающий систему внутренних и внешних условий жизнедеятельности человека, воздействующую на восприятие, понимание и преобразование им конкретной ситуации [37, с 64];

– *интегрированное образовательное пространство* университета – пересечение сферы высшего и дополнительного образования, в рамках целостного образовательного и воспитательного процесса, направленного на

решение задач профессионального развития будущих специалистов для сферы общего и дополнительного образования и отражающего различные аспекты их профессионального становления;

– *педагогическое сопровождение подготовки будущего учителя в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования* – вид педагогического сопровождения, который выражается в целенаправленном развитии личности сопровождаемых студентов.

5. Разложение полярных точек бинарных оппозиций и описание способов их взаимодействия позволяет вычлнить ценностные ориентиры процесса подготовки педагогов.

– *личностно-значимое* – *профессионально значимое* – значимым является отыскивание и избрание индивидуумом такой ситуации проявления профессиональной готовности, которая согласует потребности его личностного развития с потребностями развития профессионального сообщества в интегрированной системе подготовки;

– *свободное (неформальное) действие* – *формализованная необходимость* – подготовка студента самоопределена и основывается на собственной ценностной позиции, обусловленной, прежде всего, ситуацией свободного выбора профессиональных проб, вне проб формально обязующих;

– *студент – опытный учитель* – позволяет выделить профессионально значимые качества, исходя из опыта действующих учителей, определиться с ориентирами профессиональной деятельности, познакомиться с применяемым инструментарием и педагогическим кредо учителей высшей категории, обрести опыт педагогических действий под наставничеством учителей-предметников;

– *студент – педагог профессионал* (автор собственных технологий, методик и педагогик – преподаватель вуза, педагог дополнительного образования, мастер-наставник, тренер олимпиадных команд, эффективный учёный и т.п.) – обуславливает возможности замысла, проектирования,

конструирования и реализации собственных изысканий начинающих педагогов.

### **2.1.2. Методологические подходы к подготовке студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования**

Принципиальная методологическая ориентация исследования основана на подходах: *синергетическом, субъект-субъектном, деятельностном, компетентностном.*

Э. Г. Юдин, являющийся одним из первопроходцев в развитии системных исследований в нашей стране, отталкиваясь от системной проблематики, определяет методологический подход как принципиальную методологическую ориентацию исследования, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения, понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования [20, с. 74].

Начнем с рассмотрения **синергетического подхода**. Следуя данной ранее ведущей идее нашей концепции, помним, что *«подготовка учителей в педагогическом вузе, ориентированная на решение профессиональных задач, обеспечивается интеграцией высшего и дополнительного образования, насыщающей образовательное пространство проблемно-педагогическими ситуациями и профессиональными событиями».*

Образовательное пространство существует по своим правилам, в нем наблюдаются изменения (флуктуации), которые по-особому влияют на рост будущих педагогов (квалификацию специалистов). Они должны научиться понимать это профессионально-ориентированное пространство как *интеллектуально интегрированную систему*, уметь использовать её потенциал для своего развития и решения профессиональных задач, уметь взаимодействовать с этой системой, находить направления и возможности реализации своих скрытых ресурсов, быть подвижным в поиске востребованности, понимать, что для этого необходимо сделать и т.п.

Рассуждая так, мы приходим к идее о том, что подготовка учителей в системе открытого непрерывного педагогического образования возможна, если мы будем разрабатывать образовательную модель с учётом трёх уровней подготовки профессиональных компетенций: на личностном уровне, на уровне образовательного заведения, на уровне *глобального интеллектуально-интегрированного и профессионально-ориентированного пространства*. Осуществлять, таким образом, подготовку учителей необходимо включением их в образовательное пространство, насыщенное проблемно-педагогическими ситуациями и профессиональными событиями, которое отзываясь на субъектном (личностном) уровне, приведет к желаемому результату.

Ответить на вопрос, каков механизм включения обучаемых в *интеллектуально-интегрированное и профессионально-ориентированное пространство*, где возможны различные флуктуации и разные пути движения будущих учителей в профессиональном развитии, позволит, как мы считаем, синергетический подход.

Новым этапом развития синергетического знания считают его появление в образовании, что абсолютно логично отражает его вступление в фазу "нормальной науки" [125, с. 55]. Анализу использования синергетического подхода при разработке и совершенствовании образовательных технологий вуза, а также при проектировании образовательной среды в системах открытого высшего образования, посвящены работы широкого круга исследователей. М. С. Чванова, М. В. Храмова отмечают затруднения прямого использования математического аппарата синергетики в области педагогики, объясняя это тем, что формирование собственных математических моделей педагогики находится на начальной стадии [262, с. 97]. Тем не менее, в ряде работ происходит развитие идей синергетики и её собственных моделей применительно к сфере высшего образования. В частности, в работе, посвящённой рассмотрению синергетики как основы нового подхода к проектированию образовательной среды вуза в целом,

представляется ценным то, что сформулированы принципы проектирования среды вуза, базирующиеся на анализе примеров действия семи основных принципов синергетики в педагогических системах [125, с. 57–60].

Рассмотрим методологическое значение принципов подготовки специалистов в соответствии с синергетической парадигмой. Используя анализ действия основных принципов синергетики в педагогических системах, исследователи с целью подготовки специалистов в рамках определённых условий системы высшего образования формулируют собственные методологические обоснования и формируют свой состав принципов (таблица 3).

Таблица 3 – Состав принципов синергетического подхода в условиях проектирования и реализации систем подготовки специалистов в высших учебных заведениях

Условия	Системы открытого образования подготовки специалистов наукоемких специальностей (М. С. Чванова, М. В. Храмова [262])	Многоуровневого образования педагогических кадров (Е. В. Шадрова [276]).	Проектирования образовательной среды для подготовки специалистов инженерных специальностей (В. М. Курейчик, В. И. Писаренко [125, с. 61])
Принципы	гомеостатичности, иерархичности, открытости, нелинейности, неустойчивости, динамической иерархичности	нелинейности, открытости, конструктивной роли хаоса, наблюдаемости	гармонизации и гуманитаризации, вариативности, компаративного анализа системы ценностей, нелинейности взаимодействия, открытости, множественности, саморазвития, профильности, визуализации обучения, индивидуализации обучения, учёта всех инженерно-психологических особенностей взаимодействия системы «студент – технические средства обучения (ТСО) – среда»

В рамках создания и реализации концепции подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного

образования нами был определен следующий состав принципов синергетического подхода по проектированию интегрированной системы вуза: вариативности; нелинейного взаимодействия; открытости; саморазвития; профильности; визуализации; индивидуализации; учёта психолого-педагогических особенностей взаимодействия систем: *субъект-субъект* (субъект – другие субъекты интегрированного образовательного процесса), *субъект-объект* (студент – технические средств обучения, среда интегрированного образовательного процесса, информационно-коммуникационные технологии и др.).

**Субъект-субъектный подход.** В социальной педагогике мнение исследователя о том, что человек активно участвует в процессе социализации, относит исследователя к субъект-субъектному подходу. Основали этот подход американцы Чарльз Кули и Джордж Герберт Мид. Основываясь на субъект-субъектном подходе, социализацию можно объяснить как развитие человека в процессе усвоения и воспроизводства культуры [3]. Опираясь на воззрения философов, Е. Д. Соколова определяет субъектный подход как методологическую ориентацию в педагогической деятельности, которая реализуется посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей и способов действий, обеспечивающих и поддерживающих процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности, развития её неповторимой индивидуальности [227]. Таким образом механизм субъект-субъектного взаимодействия активизирует саморазвитие и самовоспитание личности воспитуемого.

В соответствии с тенденциями в педагогической науке и условиями непрерывного педагогического образования категорию субъектности и субъектный подход, в том числе на уровне подготовки педагогов рассматривают Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко [27; 28; 213]. По их мнению, учитель на всех этапах профессионального становления выступает субъектом: свободного осознанного выбора педагогической профессии и оптимальных способов её освоения; учебной деятельности образовательной

организации; деятельности по развитию личностно-профессионального потенциала, обеспечивающего его реализацию на высшем уровне – создание авторских педагогических систем [28, с. 18]. Важно, чтобы содержание педагогического образования будущему педагогу передавалось через осмысление им новых антропопрактик образования [251, с. 117]. В такой модели образования он занимает позицию активного субъекта пробной профессиональной деятельности [там же].

Субъект-субъектный подход в построении технологий обучения и развития студентов педагогических вузов используется для разных целей. Так подход применялся с целью оказания педагогического содействия процессу самореализации студентов в учебном процессе [227], с целью выделения ролевых позиций студента и его становления как педагога во взаимодействии с другими субъектами на педагогической практике (учениками, учителями, родителями, преподаватели вуза и т.д.) [111], с целью создания психолого-педагогической технологии развития субъектности студента в процессе проектирования, осуществления, анализа и экспертирования педагогической деятельности [131; 251, с. 117] и другими целями.

Акцентируя на проблеме педагогического взаимодействия в условиях вузовской подготовки учителя, И. В. Коротков исследует, в частности, особенности взаимного воздействия студентов друг на друга и на учеников в период педагогической практики и обосновывает группу условий, обеспечивающих эффективность педагогического взаимодействия, в том числе: готовность учителя менять себя, его открытость для взаимных действий, осознание важности равноправного сотрудничества с детьми и другое [111, с. 5].

В таблице 4 в первой колонке приводятся представления о субъект-субъектных отношениях и позициях студента и других участников учебного процесса, традиционно определяемых на педагогической практике в рамках системы вузовской подготовки.

Таблица 4 – Ролевые позиции традиционной и интегрированной систем подготовки студентов педагогического вуза

В рамках традиционной системы вузовской подготовки	В рамках интегрированной системы подготовки студентов
<b>ролевые отношения:</b>	<b>добавляются отношения</b>
<i>студент – студенты</i> (одногруппники)	<i>студент – студенты старших курсов и аспиранты</i> (студенты, магистранты и аспиранты, обучающиеся из других вузов, ведущие курсы для школьников, в т.ч. победители школьных олимпиад)
<i>студент – ученик</i> (студент в роли учителя на педагогической практике)	<i>студент – обучающиеся разных школ</i> (учащиеся по дополнительным образовательным программам и внеурочным курсам, в т.ч. реализуемых в дистанционном режиме)
<i>студент – педагогический коллектив школы</i> (в т.ч. учителя-предметники, классный руководитель)	<i>студент – учителя разных школ и педагоги учреждений дополнительного образования</i> (в т.ч. – наставники, слушатели повышения квалификации, разработчики методических и учебных материалов)
<i>студент – родители учащегося</i>	<i>студент – родители</i> (родители, сопровождающие высокомотивированных, одарённых детей)
<i>студент – преподаватель вуза</i> (руководитель практики, преподаватель курса)	<i>студент – преподаватели разных вузов и центров</i> (в т.ч. олимпиадные тренеры, преподаватели других вузов и центров работы с детьми, работающие по программам дополнительного образования и довузовской подготовки)
<i>студент – наставник</i> (методист, мастер-педагог как правило того же профиля)	<i>студент – наставник</i> (выступают педагоги различных профилей, тренеры олимпиадных команд, учителя мастера различных профилей, представители различных профессиональных сообществ)

Одновременно с этим, во второй колонке, приводятся обоснованные нами ролевые отношения и позиции, добавляемые в рамках интегрированной системы (высшего и дополнительного образования) подготовки студентов-педагогов:

*студент – студенты старших курсов и аспиранты* (студенты, магистранты и аспиранты, обучающиеся из других вузов, ведущие курсы для школьников, в том числе победители школьных олимпиад);

**студент – обучающиеся разных школ** (учащиеся по дополнительным образовательным программам и внеурочным курсам, в том числе в дистанционном режиме);

**студент – учителя разных школ и педагоги учреждений дополнительного образования** (в том числе – наставники, слушатели повышения квалификации, разработчики методических и учебных материалов);

**студент – родители** (родители, сопровождающие высокомотивированных, одарённых детей);

**студент – преподаватели разных вузов и центров** (в том числе олимпиадные тренеры, преподаватели других вузов и центров работы с детьми, работающие по программам дополнительного образования и довузовской подготовки).

В ролевых отношениях **студент – старший студент и аспиранты** весьма полезным оказывается обмен суждениями, опытом, что можно сразу же использовать.

При общении в **расширенном педагогическом составе**, включающем учителей различных школ и педагогов учреждений дополнительного образования, обсуждаются различного уровня профессиональные вопросы. У обучающихся – будущих педагогов, привлечённых к расширенным формам практики в рамках интегрированного образовательного пространства, формируются общие профессиональные представления. Такое равноправное взаимодействие даёт возможность переосмыслить и использовать по-новому имеющиеся знания и умения, проявлять причинно-следственные связи, определять общие закономерности.

Реализуя самую разнообразную производственную педагогическую деятельность, будущий учитель переходит из разряда обучающихся в разряд учителя, следовательно, меняется его положение, его осознание себя и окружающих. В интегрированном образовательном пространстве студенты оказываются перед обучающимися по дополнительным образовательным

программам и внеурочным курсам, реализуемым в дистанционном режиме. Подобные ситуации требуют от студента при взаимодействии с учениками четких действий и уверенности в своих знаниях, и, следовательно, понимания важности предварительной подготовки. Именно здесь вскрываются различные пробелы в подготовке.

Значимая ценность проблемных педагогических ситуаций состоит в возможности с небольшими потерями исправить недочеты. Студент, пришедший сознательно в пространство дополнительного образования школьников, неизбежно воспользуется этой возможностью. Приобретение опыта будет происходить через ощущение на себе различных сложностей и радостей педагогической профессии.

В процессе взаимодействия со школьниками студенты проверяют свои умения, корректируют себя, общаясь в среде самых различных наставников – преподавателей своего вуза, обеспечивающих методическую и предметную составляющую практики, а также опытнейших преподавателей других вузов и центров, работающих по программам довузовской подготовки, олимпиадной подготовки, дополнительного образования, оставаясь при этом в разряде учеников.

Важно обеспечивать «партнерские отношения» по взаимодействию с начинающими педагогами, чтобы избежать потери с их стороны желания конструктивно совершенствовать свой опыт. Перечисленные особенности взаимодействия в период активной деятельности студентов, привлеченных на расширенную практику в интегрированную сферу высшего и дополнительного образования, позволяют им, регулируя свои действия, разработать личную профессионально-ориентированную стратегию.

Таким образом, *ориентир в нашем исследовании на направляемую подготовку студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач* позволяет понять роль интеграции высшего и дополнительного образования в данном процессе. Интеграция позволяет провести наполнение интегрированного образовательного пространства подготовки педагога

*проблемными профессиональными ситуациями, профессиональными событиями* и структурами, которые в качестве носителей имеют субъекты профессиональной и профориентационной деятельности, передающие образцы актуальных и востребованных в практике способов деятельности. Указанные способы деятельности могут быть воспроизведены студентами во взаимодействии и сотрудничестве с другими субъектами, либо самостоятельно.

**Компетентностный подход**, в котором основной упор делается на содействие формированию у обучающихся системного набора компетенций, выступает основным подходом в постановке целевых результатов в подготовке студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции высшего и дополнительного образования.

Источником определения набора компетенций, спектра профессиональных задач, которые, в соответствии с видами профессиональной деятельности, должен решать выпускник, выступают: требования ФГОС ВО по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень бакалавриата и магистратуры) [241–243], ФГОС ВО ++ по направлению подготовки Педагогическое образование (уровень бакалавриата и магистратуры) [244–246], соответствующий перечень примерных образовательных программ (ПООП), а также, в соответствии с этими документами, разработанные основные образовательные программы вуза. Вместе с этим описание обобщенных трудовых функций (ОТФ), которыми должен обладать современный школьный учитель, педагог дополнительного образования детей и взрослых и педагог профессионального обучения содержат профессиональные стандарты: [191–193]. В перечисленных документах более значимыми и эффективными для будущей профессиональной деятельности становятся обобщенные умения, проявляющиеся в навыках по решению жизненных и профессиональных проблем, способностях к общению в профессиональном сообществе, овладению информационных технологий и др.

Реализация в интегрированном пространстве *компетентного подхода* способствует достижению основной цели – подготовка квалифицированного выпускника, соответствующего определённому уровню образования, конкурентоспособного и владеющего свободно своей профессией. Компетенции педагога должны: позволять ему ориентироваться в смежных областях его деятельности, способствовать эффективному выполнению работ в соответствии со стандартами, давать возможность быть профессионально и социально мобильным, способствовать постоянному профессиональному росту.

В *компетентном подходе* к подготовке обучающихся к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования учитывается следующее:

– формирование содержания образования должно отражать будущую профессиональную деятельность;

– использование личностно-ориентированной и творческой технологии в образовательном процессе организовано на основании культуры самоопределения обучающихся и должно обеспечивать адаптацию по выполнению трудовых функций;

– своевременное, а также эффективное повышение уровня профессиональной компетентности педагогических работников совместно со студентами, способствующее обеспечению требуемого уровня качества образования.

**Деятельностный подход**, являющийся ключевым в процессуальном компоненте подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, определяет характеристики «среды» и субъектов деятельности – «акторов»:

- должна быть сформирована комфортная образовательная среда для удовлетворения интереса и раскрытия потенциальных возможностей

детей, проявляющих интерес к углубленному и расширенному содержанию предметов;

- реализуется *совместная деятельность «актеров»* – «учащийся – мастер – студент вуза – слушатель» в системе мероприятий и роста квалификации и мастерства учителей-предметников;
- занятия проводят ведущие педагоги России и лучшие тренеры олимпийских команд по предметам;
- к деятельности «мастеров» и самостоятельным процессам активно привлекаются молодёжь – будущие педагоги, студенты, практикующие педагогическую деятельность из других вузов.

Для реализации *деятельностного подхода* должны использоваться формы, методы и вид деятельности, предназначенные в большей степени для внеаудиторной и внеклассной деятельности и (или) исключаящие «пассивные» формы, методы и виды деятельности. Исключения, как правило, могут составить лабораторные занятия, а также занятия по подготовке к ОГЭ, ЕГЭ, олимпиадам, решению углубленных задач в области физики, математики, химии и биологии.

Для апробации концепции на базе Томского государственного педагогического университета используются:

- формы и методы включения в процесс обучения для совместных занятий и соревновательных мероприятий школьников, учителей, будущих педагогов и преподавателей курсов,
- интерактивное дистанционное обучение на основе новейших интернет-технологий; мероприятий нового формата и др.,
- проектно-исследовательская деятельность по предметам как основа для включения детей в процесс развития;
- система экскурсий в лаборатории ведущих вузов, на производственные объекты, наукоемкие и инновационные предприятия, в том числе на объекты особой экономической зоны технико-внедренческого типа (ОЭЗ ТВЗ).

Подводя итоги, можно сделать следующие выводы:

1) методологическими основаниями концепции подготовки учителей в условиях интеграции высшего педагогического и дополнительного образования выступают синергетический подход как общенаучная база исследования, субъект-субъектный подход как теоретико-методологическая стратегия исследования, компетентностный и деятельностный подходы как практико-ориентированная тактика исследования;

2) реализация положений синергетического подхода как общенаучной основы построения концепции выражается в разработке структурно-функциональной модели подготовки студентов педагогического вуза.

### **2.1.3. Закономерности и принципы подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в современных условиях**

В ситуации разрабатываемой концепции подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования мы рассматриваем категорию «принцип» так, как это делает В. И. Загвязинский и его последователи. Принцип – это «ориентир, рекомендация о способах движения от достигнутого к перспективному, о способах достижения меры, единства, гармонии в сочетании каких-либо противоположных сторон, начал с тенденцией педагогического процесса» [70, с. 47].

Учитывая интеграционный характер концепции, в определении принципов и закономерностей концепции будем использовать *совокупность фундаментальных педагогических принципов интеграции системы образования*. Такая совокупность педагогических принципов включает в себя: непрерывность и дискретность; стандартизация и вариативность, фундаментализация и практическая ориентация содержания; интеграция содержания учебных дисциплин, построенная на современных достижениях науки и практики; личностно-ролевая организация образовательного

процесса; ориентация системы «вуз – наука – отрасль» на формирование ключевых компетенций у будущих специалистов [8, с. 65]. Также для определения на начальном этапе самых общих принципов интеграции следует учесть педагогические закономерности, выступающие ключевыми факторами практического и теоретического развития интеграции [119, с. 74]. Так для подтверждения выделенных нами ранее (см. параграф 1.3) общих принципов интеграции (*коммутации, совместимости, дополненности*), необходимо также определить общую закономерность педагогической интеграции. Мы согласны с тем, что роль общей закономерности педагогической интеграции, по мнению М. Н. Берулавы, способно выполнить положение, отражающее взаимосвязь интеграционных процессов, происходящих в области науки, техники, производства, общества и интегративно-педагогических процессов [18, с. 10].

С учётом направленности образовательной концепции выделим совокупность педагогических принципов, следуя которым должна строиться подготовка студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач. Определение такой совокупности следует из особенностей современных реалий быстро меняющегося мира и условий профессионально-педагогической деятельности. Таким образом, выделяют принципы *культуросообразности и социокультурной обусловленности; непрерывности; диверсификации профессионально-педагогической деятельности; субъектности* [61, с. 89].

С учётом вышеизложенного и понимания особенностей ситуации профессионального развития студента вводим закономерность детерминации развития его готовности решать профессиональные задачи: стимулом развития готовности решать профессиональные задачи в условиях интеграционных процессов систем высшего и дополнительного образования в вузе является преодоление противоречия между возрастающими профессиональными потребностями субъекта и его возможностями в достижении желаемого профессионального будущего.

Поскольку в нашем случае профессиональная готовность студента проявляется и развивается в процессе профессиональной подготовки в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, то развитие готовности студента связано с возрастанием способности самостоятельно достигать значимые цели. Эти цели соответствуют представлениям желаемого профессионального будущего, иначе говоря, ожидаемому, личностно значимому результату учебно-профессиональной деятельности. Способом формирования представлений о профессиональном будущем являются предваряющие действительность образы, отражающие профессиональное будущее и создающее у студентов механизм и опыт прогнозирования. Формирующаяся деятельность приводит к способности анализировать условия, возможности для определения последующих шагов к деятельности, достижению осознанных целей.

*Существенно то, что формирование представлений о профессиональном будущем проходит через осознание доступности возможностей, осуществление деятельности на практике по преобразованию себя как субъекта профессиональной деятельности и окружающего образовательного пространства посредством решения учебно-профессиональных образовательных ситуаций.* Значимыми являются установки: на самостоятельность действий студента как базы формирования уникального, соответствующего его внутреннему потенциалу, представления профессионального будущего; на рост автономности студента в проявлении его инициатив в целях достижения представлений профессионального будущего.

Основываясь на закономерности детерминации, сформулируем принципы развития готовности к профессиональной деятельности студентов.

***Принцип построения представлений профессионального будущего и преобразующей направленности.*** Принцип подразумевает, что развитие готовности студента решать профессиональные задачи как разворачивание его самоорганизации, профессиональной субъектности, направленное на

достижение представлений желаемого профессионального будущего. Этот принцип вызывает потребность прогнозирования актуализированных преобразований, стратегического планирования и включения субъекта в изменения себя и окружающего образовательного пространства.

Студент производит свободный выбор, исходя из данной направленности, осуществляет реализацию возможностей развития профессиональной деятельности в интегрированном пространстве высшего и дополнительного образования университета, обеспеченного учебно-профессиональными образовательными ситуациями.

Возможности по направленности можно подразделить на три типа:

– *репродуктивной направленности* – возможности по воспроизведению традиционных форм и методов, методик и технологий профессиональной деятельности;

– *частично-поисковой направленности* – возможности по поисково-преобразовательной деятельности, воспроизводство субъектом незнакомых ему форм и методов, методик и технологий, осуществление элементов поиска собственного профессионального проявления, направленного на изменение себя;

– *продуктивной направленности* – возможности по преобразующей деятельности, формирование и реализация собственных профессиональных замыслов (инициатив), конструктивная, с инновационными аспектами деятельность, направленная на изменение себя и преобразование образовательного (учебно-профессионального) пространства.

Существенно получение студентом опыта различных по направленности возможностей развития готовности решать профессиональные задачи, что снабдит его восхождение от уровня воспроизведения профессионального опыта к профессиональному преобразованию себя и окружающего образовательного пространства.

***Принцип независимости и самостоятельности***, означающий необходимость предоставления субъекту образовательного процесса

возможностей самостоятельных собственных разработок и последующих независимых реализаций на практике, осуществление самостоятельно спланированных профессиональных действий.

Флуктуации (отклонения) такой системы выражаются в виде активных проявлений субъектами инновационных идей и различных инициатив по их реализации, формировании нестандартных решений педагогических задач, выходящих за рамки общепринятых норм. Принцип предполагает свободный выбор субъектами образовательного путей и форм выражения профессиональной деятельности.

Использование данного принципа актуализировано движением от интериоризации к экстериоризации личностно-профессиональных форм деятельности, созданием дополнительных форм профессиональной активности, изменением образовательного пространства. Новые объекты деятельности переносятся и становятся новой потребностью студента, происходит экстериоризация. Студент вносит собственный смысл и содержание в образовательный процесс.

Следующая закономерность, базирующаяся на синергетическом подходе, выявляет связи процесса развития учебно-профессиональной деятельности студента в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

Учебно-профессиональная деятельность студента как иерархия с саморазвивающейся структурой подвержена эволюционным законам открытых систем, периодическим законам смены состояний. Это означает, что учебно-профессиональная деятельность – нелинейный процесс, выраженный сменой неравновесных и равновесных состояний. В неравновесных состояниях обострены учебно-профессиональные проблемные ситуации, значимые для обучающегося, а в равновесных состояниях находятся решения проблем и снятие противоречий учебно-профессиональных ситуаций. Импульсом начала процесса выступает синергизм субъектов и возникающие противоречия в рамках контекстных

учебно-профессиональных ситуаций. Периодическая смена состояний обеспечивает ядерные процессы цикличности учебно-профессиональной деятельности и множества циклов её развития.

Развитие выражается в увеличении самоорганизованных структур деятельности студента, перезапуске профессиональной активности. Студент, встречая противоречивые ситуации, порожденные трансформацией извне (образовательной, личностной) или возникшие внутри (увеличение потребности, компетентностный рост и т.д.), мобилизует личностный потенциал для их решения, концентрируясь на достижении важной цели (соответствующей личностным представлениям профессионального будущего).

Основываясь на приведенных законах, параметрах учебно-профессиональных ситуаций подготовки студентов в условиях получения педагогического образования, выявляем закономерность быстроты развития: *динамика развития профессиональной готовности студента зависит от его активного участия в процессе продуктивного решения усложняющихся (контекстных) учебно-профессиональных ситуаций в зоне ближайшего профессионального развития личности, обеспечиваемого интеграцией высшего и дополнительного образования.*

Сложность решаемых студентом профессиональных задач определяет границы развития его профессиональной деятельности, до которых он доходит, разрешая выявленные в них противоречия.

*Зона ближайшего развития* определяется как расхождение между уровнем развития, при котором студент может самостоятельно решать учебно-профессиональные задачи и уровнем потенциального развития, достижение которого возможно в совместной деятельности учебно-профессиональной с субъектами интегрированного образовательного пространства (высшего и дополнительного).

Направленность на зону ближайшего развития обеспечивается развивающим характером проявления деятельности, вовлеченностью

субъектов в совместную деятельность в процессе решения и задается ориентирами на коэволюционные процессы взаимного влияния, изменения и обогащения.

Обогащая посредством совместной деятельности свое субъектное пространство, личностный ресурс, студент постепенно наращивает личностно-профессиональный опыт и переходит к саморазвитию профессиональной деятельности.

Внешние проявления заключаются в изменении форм учебно-профессиональной деятельности, расширении пространства и увеличении частоты её демонстрации. Внутренние изменения связаны с ростом эффективности реализации функций профессиональной деятельности и переход к автономному её развитию.

*Закономерность быстроты развития требует применения следующих принципов.*

**Принцип совместной продуктивной деятельности** означает, что развитие профессиональной деятельности будущих педагогов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования должно происходить на основе взаимного уважения интересов субъектов, выверке и согласованности приоритетных целей, взаимообусловленности интеллектуальных вложений между ними.

Совместная продуктивная деятельность обеспечивает взаимообогащение через взаимосвязь детерминации профессиональной деятельности и самодетерминацию субъекта через совместную деятельность (с профессиональным сообществом и отдельными его субъектами), включенность в решение важных профессиональных проблем.

В соответствии с этим принципом, для создания опыта взаимного сотрудничества у студента важно обеспечить явный диалог субъектов учебного процесса для восприятия норм, способов, взглядов и убеждений согласованного действия друг с другом, а также использовать формы и методы согласованных действий студентов и педагогов. Такой подход

содействовал бы комплексному объединению планов деятельности, формированию общих целей и реализации взаимообгащающей деятельности по их достижению.

Использование этого принципа позволяет объединить образовательные ресурсы вуза, его влиятельных компонентов дополнительного и высшего образования будущего педагога, преодолеть организационные, в том числе бюрократические преграды, добиться скоординированных действий и эффективных действий в подготовке студентов.

Следующий используемый *принцип коэволюции*, как общий принцип системы образования означает совместную эволюцию, в которой просто невозможно преобладание интересов одной из сторон. В рамках разработанной концепции в соответствии с принципом осуществляется согласованность, совместимость и взаимное обоснование преобразований учебно-профессиональной деятельности студентов. Такое происходит в ситуации решения актуализированных для личности будущего учителя педагогических задач, следуя целям профессионального сообщества, во взаимоотношениях с которым студент осуществляет свою учебно-профессиональную деятельность.

В соответствии с этим принципом развитие готовности студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи под воздействием меняющихся факторов образовательного пространства и потребностей самого субъекта в условиях их взаимовлияния, в рамках чего студент решает проявляющиеся противоречия и оказывает трансформационное воздействие на себя и окружающее пространство.

Следующая третья закономерность выявляется на базе положений субъект-субъектного подхода и проявляет связь внутренних и внешних факторов развития профессиональной деятельности студента, обеспечивая возможность для выявления способа соответствующего педагогического воздействия на этот процесс. Факторы развития профессиональной деятельности имеют дидактическую ценность при условии мотивации

субъектов будущей педагогической деятельности на познавательную активность и познавательную самостоятельность.

При этом понятие «познавательная активность» характеризуется эмоционально-оценочным отношением учащегося к ходу и результату познавательного процесса, путём проявления желания учиться, преодоления трудностей, приложения волевых усилий затраты максимума энергии для умственной деятельности [44]. Это двусторонний субъект-субъектный процесс, выступающий, с одной стороны, как форма самоорганизации и самореализации обучаемого, а, с другой стороны, как результат особых усилий педагога в отыскивании методов, побуждающих образовательную активность на трёх уровнях: воспроизведенной деятельности, интерпретирующей и творческой.

Взаимное влияние и согласованные действия в учебном пространстве вуза субъектов интегрированного образовательного процесса осуществляется через механизм ситуационно-контекстного обучения в рамках теории А. А. Вербицкого, М. Д. Ильязовой [37]. Отмечается, что внешние по отношению к личности профессиональные контексты будут разрешены субъектом, если они приближены к значениям, определяемым свойствами самоорганизующейся системы. Можно установить, что важнейшим результатом интеллектуального развития студента как специалиста, свойством его профессиональной готовности является развитость его профессионального мышления. В этой связи актуальны исследования явления, так называемого синергетического мышления, которые позволяют понять роль резонансных влияний в выборе кратчайших путей интеллектуального и духовного развития студента субъектами образовательного процесса [75]. Отмечая, что понятие педагогического резонанса в свое время было предложено Ю. К. Бабанским, но не получило должного развития в педагогике, С. Я. Сандалова исследует зарождение, обнаружение и «работу» педагогического резонанса [205]. Она устанавливает парадоксальность эффекта внешних влияний на субъект образовательной

деятельности: «...сильные могут не оказывать никакого эффекта или быть деструктивными, а слабые, но резонансные (соответствующие внутренней структуре субъекта, его тенденциям саморазвития), стать чрезвычайно эффективными» [205, с. 263]. Таким образом для достижения эффекта синергетического воздействия на будущего педагога субъектов образовательного процесса (среды как совокупности субъектов) контекстные учебно-профессиональные ситуации должны обеспечивать реализацию профессионально значимых для студента и профессионального сообщества целей.

На этой базе нами выявлена закономерность эффективной подготовки:

*эффективность подготовки студентов педагогического вуза зависит от насыщенности субъект-субъектных отношений контекстными учебно-профессиональными ситуациями, создаваемыми в условиях интеграции высшего педагогического и дополнительного образования и сопровождающей деятельности, направленной на достижение субъектно значимых профессионально ориентированных целей.*

Насыщенность учебно-профессионального пространства контекстными учебно-профессиональными образовательными ситуациями обеспечивает интеграция высшего и дополнительного образования способом включения профессиональных задач и программ в личностную учебно-профессиональную деятельность.

Разнообразие профессиональных проблем и профессиональных программ обеспечивает дивергенцию проявления профессиональной деятельности студента с учётом индивидуальных запросов. Однако для обеспечения её реализации в зоне ближайшего личностно-профессионального развития требуется и конвергенция форм, методов и средств её проявления, что упорядочивается процессом педагогического сопровождения – процессом взаимодействия и воздействия субъектов высшего и дополнительного образования.

Выбор студентом учебно-профессиональных ситуаций производится на основе их значимости. В этом смысле актуализируется вопрос соотношения адаптации и активности личности. Под активностью личности понимается типичный для данного субъекта обобщенный ценностный способ проявления её жизненных потребностей [2]. В свою очередь адаптация выражается повышением активности субъекта в случае наиболее оптимального способа реализации деятельности, коммуникации с окружающими лицами, упрочения собственной позиции в сообществе. С целью стимулирования учебно-профессиональной активности адаптирующегося субъекта применяют обновленные виды деятельности и учебно-профессиональные структуры. Соотнесённость активности и адаптации выражается в том, что после адаптации личность становится активной частью профессионального сообщества. При этом важно чтобы студент, следуя направленности на коэволюционное развитие профессиональной деятельности и осознавая при этом важные для него представления о профессиональном будущем, был ориентирован на согласование преобладающих личностных интересов с интересами профессионального сообщества.

Учитывая данную закономерность, сопровождающие педагоги подводят студента к возможности участвовать в контекстных учебно-профессиональных ситуациях. Они оказывают содействие в интеграции высшего и дополнительного образования, обеспечивают занятиями и программами, предоставляя в них способы и средства взаимодействия, дающие возможность студенту реализовать учебно-профессиональную деятельность как в зоне актуального развития, так и в зоне ближайшего развития, во взаимоотношениях с другими субъектами.

Закономерность эффективности призывает учитывать следующие принципы.

*Принцип интеграции личных и профессиональных приоритетов.* Он означает, что развитие профессиональной деятельности студентов должно соответствовать нормам, требованиям, отношениям, приоритетам

профессионального сообщества и быть направлено на ценность, уникальность личности, содействовать соединению и взаимному проникновению личных и профессиональных приоритетов. Взаимопроникновение происходит в образовательном пространстве профессионального сообщества в сознании его субъектов. Для развития профессиональной деятельности студента педагогического вуза целесообразно обеспечить возможности изучать, обсуждать личные и профессиональные приоритеты, согласовывать их, действовать на их основе, актуализировать видение последствий и осознание ответственности за совершенные собственные действия.

***Принцип комбинирования конвергенции и дивергенции профессиональной деятельности*** означает, что развитие профессиональной деятельности студентов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования выстраивается как единство конвергенции и дивергенции.

При этом конвергенция выступает как процесс соединения, сближения форм, методов и механизмов, процедур взаимодействия субъектов образования составляющих его компонентов высшего и дополнительного образования в рамках интегрированного пространства. С целью поддержания систематической конвергенции в сфере образования предполагается реализовывать интегрированные системы образования [11].

Дивергенция выступает как процесс расхождения, разветвления, многовариативности учебно-профессиональных ситуаций, обеспечения выбора возможностей проявления студентами профессиональной активности разного рода посредством:

- создания разного типа профессионально значимой деятельности,
- включения в разного вида профессиональные сообщества, осуществляющих совместную деятельность по профессиональным интересам,
- сотрудничества с представителями разных профессиональных ролей,

– пробы различных функциональных обязанностей, позволяющих субъекту проявлять профессиональную активность в области его профессионально-личностных интересов, потребностей.

Результатом применения этого принципа является выработка дивергентного мышления студентов, содействующего формированию исследовательской компетенции выпускников педагогического вуза, основой их творческой составляющей [13]. Введение в науку понятия «дивергентное мышление» было осуществлено Дж. Гилфордом, указавшим также отличие конвергенции от дивергенции. Это мышление определяется им как мышление, идущее в различных направлениях [46], допускающее изменение хода решения проблемы, приводящее к несвойственным выводам и результатам. Дивергентное мышление предполагает, несколько ответов на один вопрос, что и обеспечивает порождение необычных идей и самовыражение личности. Распространяется подход, который помогает развивать дивергентное мышление, так называемый Бриколаж (англ. Bricolage), при котором в процессе организации учебы используются все подручные материалы, кроме специально созданных для этой цели учебников [152].

*Принцип решающей субъектности* означает, что в интегрированной образовательной среде вуза студенты и педагоги выступают субъектами, обладающими свободами самоопределения, выбора, саморегуляции, самоорганизации, овладевая субъектностью, действуют самодетерминированно. В соответствии с принципом педагог сопровождает деятельность студента и способствует осознанию себя как автора жизненных решений, формирующим свою деловую активность, взаимоотношения с окружающим образовательным пространством, обнаруживающим скрытый потенциал деятельности.

Исходя из базовых оснований компетентностного подхода, в соответствии с которыми освоение компетенций и достижение уровней компетентности предполагает опыт самостоятельной деятельности на основе

знаний, умений и отношений, устанавливаем, что только прохождение целостного периода активных профессиональных действий обеспечивает полное освоение компетенций студента готового решать профессиональные задачи. Таким образом выявлена закономерность результата: *результат развития готовности студента к решению профессиональных задач определяется освоением компетенций студента готового к профессиональной деятельности и зависит от самостоятельного прохождения полного периода учебно-профессиональной деятельности (последовательности активных действий) по решению проблем актуализированных учебно-профессиональных ситуаций, имеющих личную значимость.*

Исходя из условий закономерности, необходимо обеспечить прохождение студентом полного периода учебно-профессиональной деятельности: *1 – понимание проблемы, 2 – целеполагание, 3 – разработка плана действий, 4 – реализация плана, 5 – рефлексия результатов деятельности.* Полнота периода учебно-профессиональной деятельности обеспечивается реализацией всех ключевых функций профессиональной деятельности.

У студента, не прошедшего полный период, образуется недостаток компетенций профессиональной готовности, которые осваиваются в рамках нереализованной базовой функции, в результате чего происходит трансформация в развитии профессиональной готовности (деятельности), понижается уровень продуктивности, что мешает переходу на более высокий уровень развития профессиональной готовности (деятельности). Для предотвращения трансформаций налаживается обратная связь в процессе педагогического сопровождения студентов.

В согласии с установленной общностью в основе реализации сопровождающей педагогической деятельности студентов, разработке её педагогических форм и методов лежит последовательность, обеспечивающая пошаговую реализацию студентом *понимания, целеполагания, разработки*

плана и его реализация, рефлексии результатов. Закономерность результата требует реализации соответствующих педагогических принципов.

**Принцип бинарной периодичности** означает, что развитие учебно-профессиональной деятельности и её педагогическое сопровождение планируется и реализуется как смена периодов. Следует обеспечить завершение практической деятельности в рамках периода учебно-профессиональной деятельности для получения результата во всех элементах. Полный период учебно-профессиональных действий (деятельности) студента от понимания к постановке цели, планированию и реализации плана по достижению цели, рефлексии полученных результатов создаёт последовательность сопровождающей педагогической деятельности, неизменную по своей структуре.

**Принцип наращивания результативности** означает, что с каждым новым периодом реализации учебно-профессиональной деятельности следует наращивать результативность в процессе взаимодействия субъектов образовательного пространства.

Результативность в процессе взаимодействия отражается в двух аспектах. Внешний аспект – создаются и реализуются проекты, готовятся исследовательские работы, обеспечиваются услуги в дополнительном образовании актуальные для государства и востребованные родительским сообществом. Внутренний аспект – осваиваются компетенция, растёт иерархия личностно-профессиональных аспектов подготовки (происходит обогащение опыта студента, растут профессиональные связи, осваиваются новые профессиональные роли, функции, компетенции и т.п.).

**Принцип обратной связи** устанавливает требование постоянного изучения результатов развития готовности к профессиональной деятельности, мнений субъектов образовательного процесса при проведении мониторинга с целью корректировки осуществляемого образовательного процесса. Обеспечение данного принципа даёт возможность вовремя реагировать на возникающие изменения, происходящие с субъектами

образовательного процесса образовательной организации или параметрами процесса высшего учебного заведения, вносить коррективы в производимый процесс.

Основными *организационно-педагогическими принципами системы подготовки студентов к решению профессиональных задач* в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования при реализации концепции в рамках деятельности Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования Томского государственного педагогического университета являются:

- единство учебной и внеучебной деятельности;
- усиление практической направленности подготовки;
- гибкость и вариативность образовательных курсов, модулей, учебных и производственных практик, мероприятий (сессий, семинаров и другое) по проектированию для обучающихся;
- учёт и активизация опыта имеющегося дополнительного образования и внеурочного обучения, портфолио достижений студентов педагогического вуза, а также студентов иных вузов, заинтересованных в педагогической деятельности;
- создание условий в интегрированной системе для формирования у обучающихся опыта по самостоятельному решению организационных, познавательных, коммуникативных, нравственных и иных проблем, включенных в содержание образования;
- наличие сетевых форм сотрудничества с государственными и коммерческими учреждениями общего и дополнительного образования, сетевых сообществ учителей и педагогов дополнительного образования;
- содержание образования предоставляется дидактически адаптированным профессионально-педагогическим и социальным опытом решения мировоззренческих, познавательных, нравственных и иных проблем системы образования;

– оценка результатов подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего и дополнительного образования производится по анализу уровня образованности, достигнутых обучающимися.

Таким образом,

– установлены *закономерности и принципы развития профессиональной готовности студентов*, на базе которых осуществится разработка моделей концепции;

– определены *организационно-педагогические принципы системы подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции высшего и дополнительного образования* при реализации концепции.

Дальнейшее содержательное и структурное рассмотрение профессиональной подготовки учителей сочленено с изучением этого процесса с разных точек зрения (контекста, содержания, применяемых технологий и др.), чему способствует моделирование данного процесса.

## **2.2. Модель подготовки учителя в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования**

В параграфе последовательно изложим описание модели подготовки учителя к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования отражающей *элементы ядра разработанной концепции* (параграф 1.3, рисунок 4). Таким образом, *основанием для построения теоретической модели служат выявленные методологические подходы, психолого-педагогические закономерности, установленные принципы и теоретические компоненты, отражающие структурно-функциональную, условную, процессуальную, результативно-компетентностную характеристики подготовки студентов педагогического вуза.* Построение каждого компонента будем осуществлять в аспекте конкретного методологического подхода концепции (параграф 2.1) на основе установленной педагогической закономерности и выделенных принципов, что позволяет раскрыть определённую сторону подготовки педагогов, а во взаимосвязи представляет систему теоретических знаний ядра концепции (рисунок 5).

### **2.2.1. Структурно-функциональный компонент подготовки студентов педагогического вуза**

Структурно-функциональный компонент является теоретическим конструктом, определяющим иерархические связи между элементами изучаемого объекта и их функциями. Компонент даёт представление о внутреннем строении исследуемого феномена и позволяет определить её роль (назначение) через понимание связей и взаимодействия элементов, ограниченных структурой с элементами внешней окружающей средой.

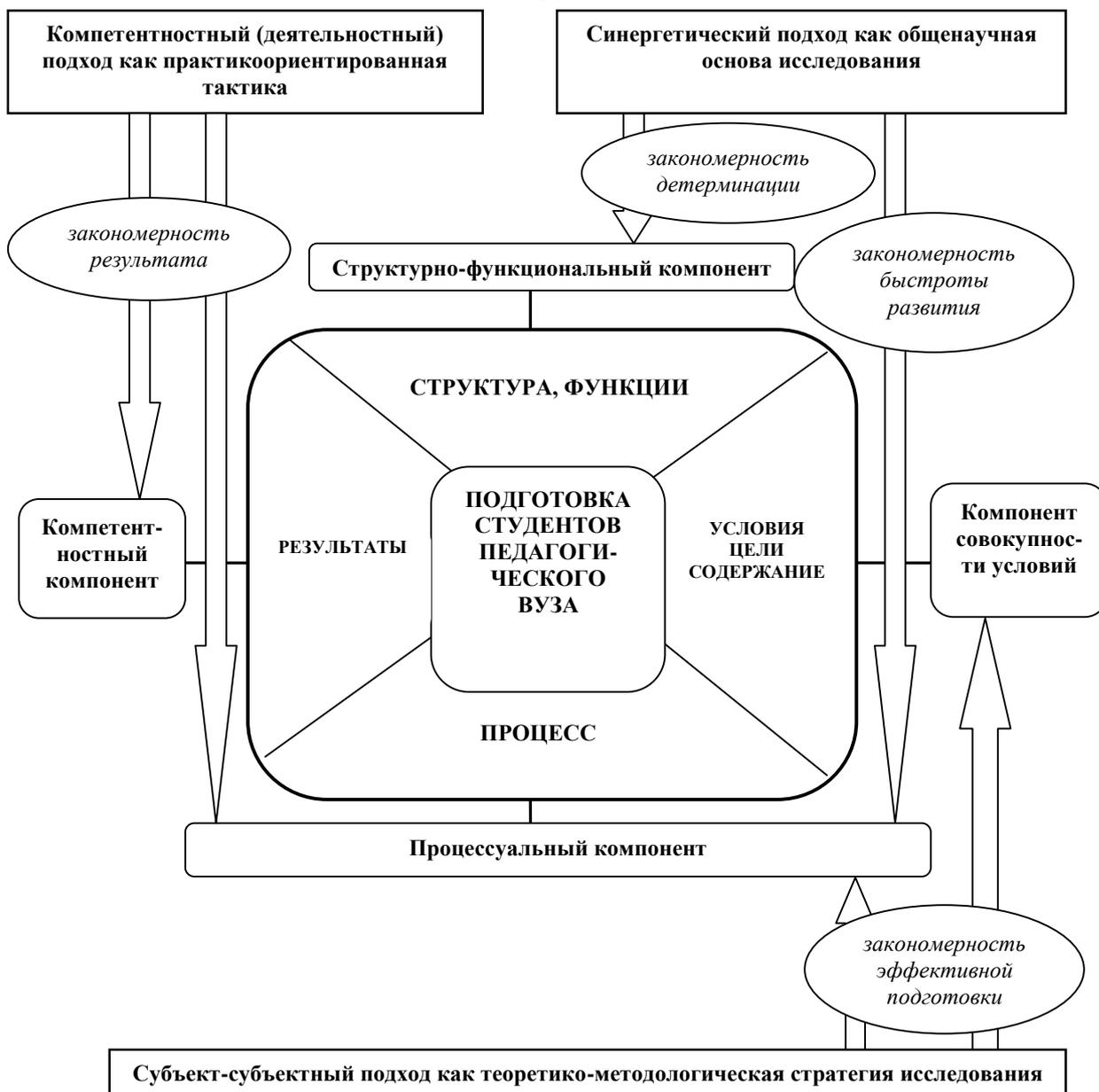


Рисунок 5 – Модель подготовки учителя к решению профессиональных задач

Опираясь на положения синергетического подхода, выявленную *закономерность детерминации*, построим структурно-функциональный компонент подготовки студента педагогического вуза как педагогической системы с саморазвивающейся целостностью. С этой целью используем системный подход, а также ведущие логические операции анализа и синтеза к рассмотрению структуры и функций. Мы соглашались вслед за В. И. Загвязинским в том, что системный подход служит в качестве необходимого методологического инструмента, а из необходимых операций для предварительного этапа проектирования педагогического исследования

(в данном случае структурно-функционального компонента концепции) актуальным видом синтеза выступит *категориальный синтез*, который и используем [68].

В своих исследованиях Н. В. Кузьмина, работая над понятием педагогической системы и её устойчивостью, разводит понятия структурных и функциональных элементов [142]. Так при определении их состава в педагогической системе, к структурным элементам ею отнесены *цели образования, научная и учебная информация, средства образовательной коммуникации, учащиеся, состав преподавателей, критерии оценки качества образовательной системы, последующая образовательная система*. Это основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образуют педагогические системы, и отличает их от всех других (не педагогических) систем.

Соответственно к функциональным элементам отнесены следующие элементы: *проектировочный, конструктивный, коммуникативный, организаторский, гностический, оценочный и прогностический*. Эти элементы в свою очередь определяют устойчивые базовые связи основных структурных элементов, которые возникают в процессе деятельности управленческого состава, преподавательского состава и обучающихся, обуславливают движение, развитие и совершенствование педагогических систем, что таким образом определяет их устойчивость, жизнестойкость, выживаемость [169]. Таким образом, в исследованиях Н. В. Кузьминой, посвященных разработке акмеологических построений, создана семикомпонентная модель структурных и функциональных компонентов педагогической системы [121].

Внутриличностные и интеллектуальные изменения студента отражают системные и дифференцированные характеристики развития личности и интеллекта будущего педагога. Изысканиям психологического созревания студенчества в разных направлениях посвящены работы большого количества психологических школ. Так особенности развития в социальном,

личностном и интеллектуальном планах студентов вузов отражены в исследованиях последователей школы Б. Г. Ананьевой [12].

Структура готовности человека к профессиональной деятельности представляется психологами и педагогами в функциональном и личностном аспектах [77; 207]. Э. Ф. Зеером обобщены рассуждения о психологических проблемах профессионального становления личности и конкретно представлены на разных стадиях профессионального становления, с учётом позиции методолога А. М. Новикова, следуя которой, отмечается, что предметом профессионального образования является процесс и результат профессионального развития личности человека [77, с. 9–10]. Под профессиональным развитием личности вслед за Л. М. Митиной подразумеваем процесс, с помощью которого происходит становление, развитие и реализация в трудовой деятельности профессионально важных качеств и способностей личности, знаний и умений, в том числе, живое качественное преобразование внутреннего мира личности, приводящего к совершенно новому его построению и способу жизнедеятельности [144, с. 21].

В функциональном аспекте, в частности, Р. Д. Санжаева выделяет базовые механизмы готовности человека к деятельности: место (локус<sup>19</sup>) контроля, идентификации, динамического равновесия [206, с. 11]. Психолог фиксирует, что вокруг базовых систем (структур формирования готовности) образуются подсистемы частных механизмов, определяющих уровни готовности человека к деятельности [207].

Анализ отечественных и зарубежных исследований профессионального становления, проведённый Г. С. Кориловой, Н. А. Никифоровой, показал, что существующие концепции профессионального становления личности можно рассматривать по двум направлениям: профессионально ориентированном и личностно ориентированном [114, с. 9]. К личностно ориентированной модели, имеющей свои определённые преимущества ими отнесены

---

<sup>19</sup> Локус – от лат. Lokus – место, местоположение.

*лично-развивающая, акмеологическая и системогенетическая концепции профессионального становления личности* [114, с. 10]. Л. М. Митина показала, что лично-развивающая концепция профессионального становления педагога должна содержать в себе единство развития личностного и профессионального в человеке [145]. В такой концепции объектом развития выступают интегральные характеристики личности педагога: педагогическая направленность, педагогическая компетентность, эмоциональная и поведенческая гибкость. Основываясь на рассуждении С. Л. Рубинштейна о двух способах существования человека, психолог выделила соответственно две модели профессионального становления человека: модель адаптивного поведения и модель профессионального развития. Следует обратить внимание, что в основе соотношения выделенных моделей лежит очень значимая суть – модели представляют собой уровни развития личности. В первой ситуации – уровень личностной адаптации, во второй ситуации – способность превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования [145, с. 89].

Резюмируя исследования в области профессионального становления и развития, Э. Ф. Зеер, Г. С. Корытова, О. А. Черкасова по-своему фиксируют, что для профессионального становления личности педагога в учебно-профессиональной и профессиональной жизнедеятельности кроме процесса приобретения знаний, умений и навыков, характерен процесс формирования личностных качеств педагога актуальных для профессии [78; 112; 113]. Среди таких личностных качеств выделяют: эрудицию, целеполагание, практическое и диагностическое мышление, интуицию, наблюдательность, предвидение и рефлексию. По мнению Э. Ф. Зеера, обучение, сопровождающее профессиональное становление, должно строиться на деятельностной основе [78]. Учитывая это, Е. М. Харланова в структуре социальной активности личности студента выделяет внутриличностную и деятельностную подструктуры, описывает их иерархию и элементы [255]. Для описания элементов внутриличностной подструктуры социальной

активности личности, она исходит из соотнесения их с элементами структуры самосознания. В соответствии с тремя аспектами функционирования самосознания (самопознание, самооценка, саморегуляция) ею рассмотрены *три компонента внутриличностной подструктуры: когнитивный, системы отношений и регулятивный*. Разрабатывая структурно-функциональные модели социальной активности студентов, взяв за основу структуру деятельности В. В. Белич [16] (потребности, мотивы, цель, метод, результат), Е. М. Харланова выделила шесть элементов деятельностной подструктуры: *мотивационно-ценностный, ориентационно-целевой, содержательно-гностический, рефлексивно-оценочный, операционно-деятельностный, организационно-коммуникативный* [254].

Нашей идее структурно-функциональной модели готовности учителя принципиально близка категория системной готовности к социально педагогической деятельности, раскрытая О. С. Тоистевой [237, с. 110]. Указанная категория определяется ею как интегративное качество личности, состоящее из комплекса профессиональных, метапрофессиональных и эмоционально-психических качеств человека. При этом интегративное качество личности выражает значимые статические и динамические характеристики и свойства индивида, призванные обеспечить эффективность деятельности посредством последовательно развитой когнитивно-операциональной готовности, профессионально-психической пригодности и социально-профессионально-личностной адаптивности [237, с. 110]. Следует сказать, что проведя анализ концепций профессионального развития, Ю. П. Поваренков отмечает реализацию так называемой адаптивной модели профессионального развития в большинстве подходов, в рамках которой профессионализация рассматривается всего лишь как приспособление человека к социально-профессиональным требованиям [176]. Профессиональное становление рассматривается исследователем как последовательное или параллельное решение комплекса задач

профессионального развития, которые ставит перед собой субъект на основе познания и принятия социальной ситуации профессионального развития, учитывая собственные жизненные и профессиональные цели.

Структура системной готовности к социально педагогической деятельности студентов вуза О. С. Тоистевой представлена *статической и динамической* подструктурами [238]. Раскроем сначала компоненты *статической подструктуры*. *Когнитивный компонент*, представляющий знаниевую составляющую личности студента, без которой осуществление деятельности невозможно, является учреждающим элементом структуры системной готовности студентов вуза к педагогической деятельности. Знания составляют содержание профессиональной подготовки, а также следует учитывать значимость способов отбора знания, в силу ограничения времени выделенного на их освоение. Знания, которые не интегрированы в собственный практический опыт субъекта, не обеспечивают готовности к деятельности, а это значит, что когнитивная составляющая неотъемлема от деятельностной, предназначенной обращать знания в действия в ходе решения реальных профессиональных задач [237]. Таким образом, когнитивный компонент, интегрированный с соответствующей деятельностью, в целом, реализует сформированность необходимых профессиональных качеств и обеспечивает тем самым когнитивно-операциональную готовность выпускника к профессиональной деятельности.

Чтобы студент был профессионально настроен и активно стремился включиться в профессиональную деятельность, когнитивных качеств и связанных с ними операциональных действий в личности студента явно недостаточно. У будущих педагогов должна быть сформирована направленность на профессиональную деятельность, обеспечивающаяся так называемыми *метапрофессиональными качествами*. Значимыми метапрофессиональными качествами выступают: *ценности*, связанные с социокультурными аспектами деятельности; *мотивы*, определяемые индивидуально-личностными характеристиками; *рефлексию*, связанную с

включенностью в деятельность и её самооценкой [237]. В своей совокупности и взаимообусловленности метапрофессиональные качества составляют *ценностно-мотивационный компонент* системной готовности к профессиональной деятельности, *который выступает* базовым для становления других компонентов.

Эмоционально-психические качества личности завершают важнейший компонент готовности к профессиональной педагогической деятельности – *эмоционально-волевой*. Его элементами определяются: эмоции, воля, психические свойства личности студента и его психологические характеристики, отражающие в совокупности его профессиональную-психологическую пригодность к профессиональной деятельности педагога. Резюмируем: компоненты статической подструктуры интегрированных качеств личности, представленные О. С. Тоистевой, формируют возможность осуществления субъектом профессиональной деятельности.

Одновременно с перечисленными компонентами для эффективного осуществления профессиональной деятельности необходимо обладать качествами, отраженными в профессиональных стандартах педагогической деятельности. Так в них отмечается умение учиться, проявлять готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям. Для возникновения этих качеств у будущего специалиста необходимо расширить пространство педагогической подготовки и педагогического развития. Система профессионального образования должна стать более открытой, должна произойти смена взгляда на становление профессионала [180, с. 88]. Важно создать условия для того, чтобы такой путь инициировался, организовывался, рефлексировался самими студентами [180, с. 89]. Таким образом, можно утверждать, что для долговременного и эффективного существования в профессии в ускоренно меняющемся мире значима ещё одна совокупность качеств личности педагога. По мнению О. С. Тоистевой совокупность качеств педагога, позволяющих ему чувствовать уверенно и комфортно в современном мире, можно определить

через интегративное качество личности, такое как *адаптивность*, понимая под ним способность быстрого и эффективного приспособления к изменяющимся условиям жизни и профессиональной деятельности [237, с. 109]. Исходя из этого, в динамической подструктуре готовности к социально-педагогической деятельности через социально-профессиональную личностную адаптивность, ею выделены компоненты: *готовность к непрерывному образованию, готовность к профессиональному совершенствованию, социальная и профессиональная мобильность, ориентация на личностное саморазвитие*.

Вслед за Г. С. Кориловой и Н. А. Никифоровой мы соглашаемся в том, что для большинства концепций профессионального становления, объединяющим началом выступает то, что все они, в одном случае, принимают во внимание становление, динамику, интеграцию и реализацию в труде профессионально значимых качеств и способностей личности, а в другом случае – активное преобразование личностью своего внутреннего мира.

Учитывая специфику и взаимную связь внутреннего и внешнего профессионального проявления будущего педагога и опираясь на концептуальные взгляды и подходы Н. В. Кузьминой, Г. С. Кориловой, О. С. Тоистевой, Е. М. Харлановой, выделим в интегрированной структуре подготовки педагогов две подструктуры: *внутреннюю и внешнюю (деятельностную)* (рисунок 6).

Анализ внутреннего функционирования системы раскрывает механизм взаимодействия и координации между элементами подструктур. В исследуемой структуре применяем способ перекрещивания сфер внутренней и внешней (деятельностной) подструктур, формирующих профессионально-личностные качества и обеспечивающих реализацию интегрированных функций структуры.



Рисунок 6 – Схема структурно-функционального компонента подготовки педагогов

*Внутреннюю подструктуру* проявляет активное сознание, бессознательное и самосознание. Она раскрывает содержательные компоненты профессионального проявления будущего педагога. *Внутренняя подструктура*, выступая образующим центром готовности студента к профессиональной деятельности, создаётся субъектом за счёт приобретаемых, в том числе в процессе обучения, профессиональных, метапрофессиональных и эмоционально-психических качеств, отражающих *когнитивный, ценностно-мотивационный и эмоционально-волевой аспекты личности.*

К *когнитивному аспекту личности* относятся следующие профессиональные качества: *профессиональные знания*, а также *способы профессиональной деятельности.* *Когнитивный аспект* выражает

мыслительные операции узнавание, понимание знания, операции, а также операции связанные с применением, анализом, синтезом и оценкой. Способы профессиональной деятельности включают представления о методах, приёмах, формах, методиках, технологиях.

*Ценностно-мотивационный и эмоционально-волевой аспекты* создаются в процессе широкого учебно-профессионального и профессионального погружения студента в рамках интегрированного пространства высшего и дополнительного образования. С учётом содержания обозначенных элементов и возникающих функций в становлении личности педагога мы относим их к внутренней подструктуре.

*Ценностно-мотивационный и эмоционально-волевой аспекты личности* достраивают «багаж» представлений о содержании профессиональной деятельности через личностные качества субъекта. *Ценностно-мотивационный* аспект можно представить метапрофессиональными качествами личности, которые в своей совокупности и взаимообусловленности составляют данный компонент. К наиболее значимым его составляющим относим:

- *ценности*, связанные с социокультурными аспектами деятельности;
- *мотивы и ориентиры*, определяемые индивидуально-личностными характеристиками;
- *рефлексию*, связанную с включенностью в деятельность и её самооценкой

*Эмоционально-волевой аспект* представлен эмоционально-психическими качествами личности, которые выступают определяющими факторами готовности будущих специалистов к педагогической деятельности:

- *ответственность*, которой свойственно принятие социальных и нравственных норм, направленных на гуманистически значимые цели;

– *эмоционально-психическая устойчивость*, дающая демонстрацию воли и регулируемое поведение в сложных ситуациях профессиональной деятельности;

– *самоконтроль*, обеспечивающий в соответствии с целями поведение и позволяющий находить наиболее благоприятные способы деятельности в различных ситуациях;

– *коммуникативность*, являющаяся необходимым свойством личности в любой профессии из сферы «человек – человек», а в общественно-педагогических направлениях, выступает ведущим механизмом достижения профессиональных целей.

Внутренняя подструктура несёт свои значимые для всей системы функции (самоориентации, самодетерминации, самоорганизации, самопознания, рефлексии).

***Внешнюю (деятельностную) подструктуру*** определяет внешнее, прежде всего, операциональное проявление деятельности субъекта в учебно-профессиональном взаимодействии в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Внешняя подструктура тесно связана с процессными явлениями, протекающими во взаимодействии субъекта с педагогическим сообществом в ходе его подготовки. Сюда относим:

– *готовность к непрерывному образованию*, обеспечивает понимание, того что ни одно знание не может быть конечным, и необходимо его регулярное углубление, расширение, развитие;

– *готовность к профессиональному совершенствованию*, настраивает индивида на постоянный поиск более действенных и наилучших способов деятельности, на систематическое овладение новых методик, операций и технологий её реализации;

– *профессиональная и социальная мобильность*, обеспечивает осмысленное и оперативное реагирование на изменившиеся условия,

позволяет быть настроенным на перемены, оперативно воспринимать новые веяния в профессии и обществе;

– *ориентация на личностное саморазвитие*, подразумевает постоянную внутреннюю работу по трансформации имеющихся и появлению новых личностных качеств и способностей, по развитию внутренних резервов личности в профессии [238].

Сюда также можно отнести способы профессиональной деятельности представленные как профессиональные умения и навыки. Внешняя подструктура обладает своей иерархией, состоящей из компонентов, каждый из которых несёт свои значимые для всей системы функции (саморегуляции, коммуникации, первичной социализации).

Компоненты подструктур связаны между собой через реализацию функций, а их взаимодействие с внешней средой обеспечивают управляющие механизмы (целеобразование, критическое восприятие, рефлексия, волевые действия, нахождение общности с другими субъектами учебно-профессионального процесса).

***Интегрированная подструктура представлена объединением внутренних и внешних структур.*** Так, во-первых, взаимодействие элементов внутренней и внешней подструктур объединяет сущностные характеристики готовности студента к решению профессиональных задач (когнитивно-операциональную готовность, ориентированность на профессиональную деятельность, профессиональная пригодность, личностно-профессиональную адаптивность). Во-вторых, взаимодействие обеих подструктур образует функции интегративной подготовки, обеспечивающие системный синергизм целостной подготовки студентов (идентификации, профессиональной ориентации, мобилизации, интеграции, самореализации).

Поскольку подготовка студента к профессиональной деятельности является многоэтапной и целостной системой, она оказывает влияние на сущностные характеристики готовности студента к профессиональной

деятельности. В результате взаимного функционирования подструктур создаются возможности для реализации в профессиональной деятельности адаптивности – интегративного качества, проявляющегося в способности быстро и эффективно приспосабливаться к изменяющимся условиям профессиональной жизнедеятельности.

Адаптивность в деятельности в профессиональном сообществе обеспечивается профессионально-личностными качествами, определяемыми внешней подструктурой: готовностью к непрерывному образованию, готовностью к профессиональному совершенствованию, профессиональной и социальной мобильностью, ориентацией на личностное саморазвитие.

Интегрированная подструктура выполняет ключевые интегративные функции подготовки студентов к решению квазипрофессиональных (учебно-профессиональных) и профессиональных задач, а именно:

– *идентификации* – определение себя в сопоставлении с требованиями профессионального сообщества к личности и профессионалу,

– *профессиональной ориентации* – овладение ориентацией в профессии на основе разработки плана реализации представлений о желаемом профессиональном будущем,

– *мобилизации* – активизация внутренних сил, энергии студента, готовность к выполнению действия;

– *интеграции* – согласование интересов, направленности, ценностей студента и интересов, ценностей профессионального сообщества, позволяющих гармонично взаимодействовать с другими субъектами образовательного процесса,

– *самореализации* – раскрытие внутреннего потенциала в регулируемой студентом деятельности.

Таким образом, системообразующим элементом готовности студента к решению профессиональных задач как самоорганизующейся системы выступают представления желаемого профессионального будущего, обеспечивающие во взаимодействии подструктур и их компонентов

интегративные функции готовности студента к решению профессиональных задач.

### **2.2.2. Условия развития готовности студента к решению профессиональных задач**

Для разработки педагогического сопровождения подготовки учителей к решению профессиональных задач требуется совокупное знание об условиях внешней профессиональной среды, условия дополнительного системы дополнительного образования, условия вузовской среды и внутрличностных условий. Общее представление позволит педагогу результативно и продуктивно использовать продукты интеграции и планировать и реализовывать воздействие на студента. Таким образом на основе субъект-субъектного подхода и ранее разработанных принципов (интеграции личных и профессиональных приоритетов, комбинирования конвергенции и дивергенции профессиональной деятельности, решающей субъектности) построен компонент обеспечения совокупности условий развития готовности студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования (рисунок 7).

Разработанный теоретический *компонент* устанавливает *совокупности условий (профессиональной среды, внутрличностные, среды вуза, системы дополнительного образования и др.)*, определяет ресурсы интегрируемых систем *в формировании интегрированного образовательного пространства на базе вуза как педагогическую основу для развития готовности студентов решать профессиональные задачи*. Компонент характеризует отдельные элементы образовательного пространства и раскрывает механизмы, обеспечивающие проявление готовности студентов к решению профессиональных задач во взаимодействии с субъектами образовательного процесса, предлагающих профессиональные задачи.



Рисунок 7 – Схема обеспечения совокупности условий развития готовности будущих учителей к решению профессиональных задач в процессе интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования

*Условия профессиональной среды* – профессиональный заказ на проявление готовности студентов и профессиональной деятельности вуза; профессиональное мнение о готовности студентов педагогического вуза и субъектах её проявления; действующие концепции дополнительного образования, предметного образования (математического образования, развития физико-математического образования и др.), проекты и инициативы; сложившиеся устои привлечения студентов к решению профессиональных задач; потенциальные и реальные профессиональные партнеры (базовые школы, сетевые организации, организации – соисполнители проектов и др.) и их готовность к сотрудничеству с вузом и

его субъектами. Условия профессиональной среды устанавливают наличие спектра актуализированных профессиональных задач (учебных профессионально ориентированных ситуаций) и профессиональной деятельности в организации высшего образования.

*Условия вуза* – положения вуза, его организационная структура и культура, содержание дополнительного образования, внеурочной деятельности и основных образовательных программ подготовки студентов, структура подготовки и стимулирования студентов по проявлению их готовности, атмосфера в вузе, отношения преподавателей. Условия вуза обеспечивают взаимодействия студентов с другими субъектами профессиональной среды, защиту от отрицательных воздействий и негативных профессиональных задач.

*Внутриличностные условия* – личностный опыт; система отношений, приоритетов и мотивов студента; освоенные компетенции; система сложившихся профессиональных связей личности. Внутриличностные условия определяют взаимодействие субъекта с профессиональными сообществами по возможным контактам взаимодействия, выбор субъектно значимых профессиональных задач (описательных, иммитационных, продуктивных) и уровень их решения (репродуктивный, частично-продуктивный, преобразующий) на базе внутренних ресурсов личности и профессиональной среды.

Интеграция высшего и дополнительного образования содействует усилению влияния условий развития готовности студентов к решению профессиональных задач и обогащает продуктами интеграции и ресурсами интегрированное образовательное пространство.

Компонент совокупности условий, таким образом позволил охарактеризовать воздействие разных совокупностей условий, среды, интеграции высшего и дополнительного образования на подготовку студентов и на этой основе установить важные стратегические

характеристики педагогического сопровождения его направляемого развития:

– избирательное сопровождение доступности актуализированных профессиональных задач в интегрированном образовательном пространстве развития готовности студентов к решению профессиональных задач;

– построение конструктивного взаимодействия со студентами для осмысления, выбора и решения ими профессиональных задач согласно их собственной программе подготовки в зоне ближайшего профессионального развития.

Компонент совокупности условий позволил создать эмпирическую модель целей и содержания для реализации разрабатываемой концепции подготовки студентов в рамках физико-математического образования, а именно описать компонент подготовки педагогических кадров, основанной на создании среды непрерывного физико-математического образования [271].

### **2.2.3. Процессуальный компонент подготовки учителей**

Процессуальный компонент раскрывает периодические (вложенные) пошаговые характеристики развития готовности студента решать профессиональные задачи и содержит три периода развития готовности к решению профессиональных задач: микропериод, макропериод, мегапериод (рисунок 8).

*Микропериод* – решение конкретных (репродуктивных) профессиональных поручений и минизаданий. Происходит самоопределение и выбор возможностей, реализация поручений и решений репродуктивных профессиональных задач. Реализуются шаги: *проблематизация* (включение в профессиональные пробы), *идея* (отбор необходимой информации, догадка и построение идеи решения), *реализация* (выполнение решения).

*Макропериод* – освоение студентом позиции субъекта подготовки к решению профессиональных задач, в различных формах деятельности

(учебной, квазипрофессиональной, учебно-профессиональной). Шаги деятельности: *ориентация, целеобразование, реализация*.

*Мегaperиод* – последовательная реализация шагов развития готовности к решению профессиональных задач в интегрированном образовательном пространстве вуза. Реализуются шаги: *самоопределение*, как шаг перехода от внешней детерминации к самодетерминации через выбор студентом приоритетов, цели, способа решения профессиональной задачи (проявление готовности), преобладает интериоризация; *адаптация* – шаг, в рамках которого важную роль играют внешние факторы; *становление* – шаг самодетерминации субъекта, переход личности к самодетерминированной деятельности, преобладает экстериоризация.

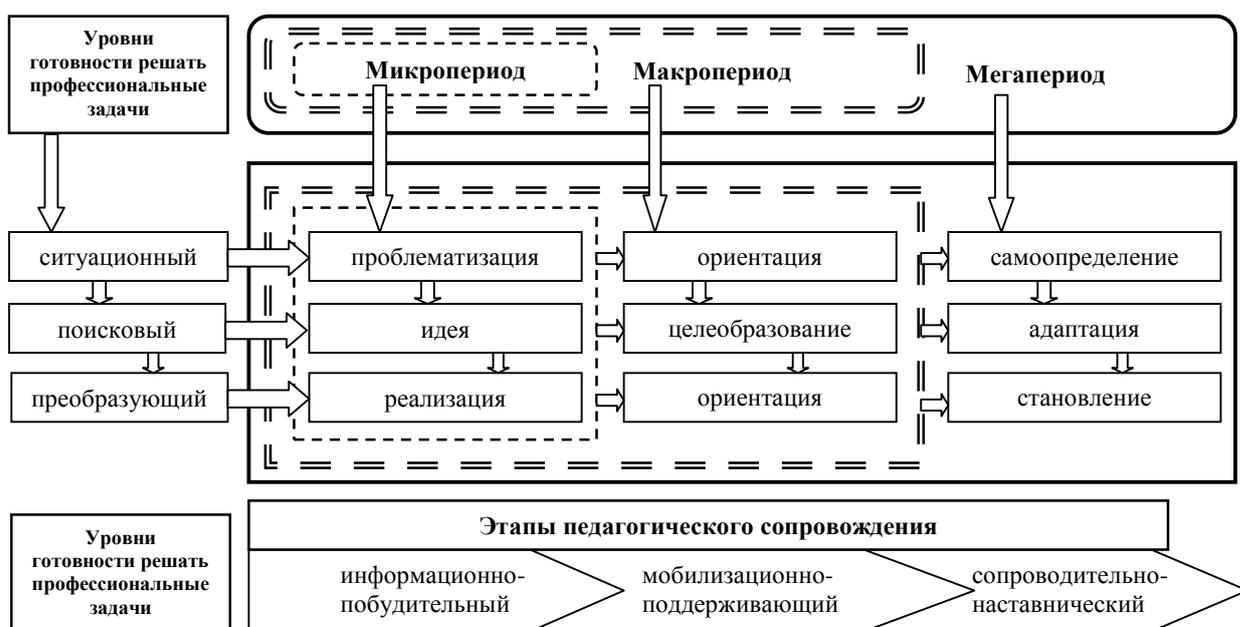


Рисунок 8 – Схема процессуального компонента подготовки педагогов

Процессуальный компонент отражает этапы педагогического сопровождения: информационно-побудительный, мобилизационно-поддерживающий, сопроводительно-наставнический.

Процессуальный компонент, таким образом, позволяет установить связи между развитием готовности студентов к решению профессиональных задач и этапами педагогического сопровождения данного процесса, описать их

содержательную характеристику с учётом ориентира на проектное исполнение субъектами профессиональных задач в различных формах деятельности. Компонент устанавливает периодический характер педагогического сопровождения развития готовности студента к решению профессиональных задач.

Процессуальный компонент позволил создать эмпирическую модель процессуальных аспектов реализации концепции подготовки учителя в рамках физико-математического образования, а именно описать среду, субъектов – «акторов» деятельности, формы, методы и виды деятельности [271].

#### **2.2.4. Компетентностный компонент подготовки студентов**

Разработку компетентностного компонента, характеризующую результат развития готовности студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи, осуществляем на основе компетентностного и деятельностного подходов. Компетентностный компонент профессионально подготовленного студента педагогического вуза есть модель результата, представляющая взаимообусловленную структуру компетенций, необходимых для проявления готовности решать студентом педагогического вуза профессиональные задачи, являясь субъектом учебно-профессиональной деятельности.

Учитывая определённую к использованию ситуационно-контекстную теорию А. А. Вербицкого, М. Д. Ильязовой [37], мы рассматриваем профессиональные компетентности выпускника как интегральные, проявленные в деятельности (профессиональной ситуации) характеристики личности, определяющие успешность и качество профессиональной деятельности, ответственность за её результаты. Модель отличается рядом характеристик, являясь: статичной моделью, не включающей процессный компонент; иерархически выстроенной по структуре и содержанию, так как показывает состав и связи компетенций; интегративной, связывающей цели и

результаты обучения, и деятельность будущих педагогов в интегрированном пространстве высшего и дополнительного образования. Перечисленные характеристики модели определяют её первостепенное значение в подборе и разработке ключевых параметров, их качественных характеристик и количественных оценок развития уровней подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

Состав компетенций представлен в нормативно-правовых документах высшего образования, соответствующей сферы трудовой деятельности. Наряду с этим в настоящее время идёт формирование национальной системы учительского роста (НСУР) в этой связи осуществляется научный поиск и разработка новых моделей профессионально-личностного роста педагога [138]. Формирование НСУР предполагает создание системы оценки компетенций учителей, выступающей составной частью системы профессионального роста [201, с. 49]. А. И. Рытовым и О. А. Фиофановой проведен анализ зарубежных национальных моделей, применяемых в практике оценки компетенций учителей, построенных на связях между результатами учащихся и профессиональной деятельностью учителя на основе международных исследований [201]. Анализ и изучение результатов этих исследований и различных документов позволил приступить к разработке авторской компетентностной модели подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Мы учитываем, что компетентностный подход позволяет выявить природу составления и реализации собственного плана освоения профессии, содержанием которого является освоение учебно-профессиональной деятельности в соответствии с учебным планом получаемого уровня высшего образования, а также освоение профессиональной деятельности в интеграционном образовательном пространстве высшего и дополнительного образования (дополнительное профессиональное образование, дополнительное

образование детей). Студент, осваивающий педагогическую профессию, обращается к дополнительному образованию исходя из собственных личностно-профессиональных предпочтений, проектирует, собирает и реализует на практике собственный план освоения конкретной и реальной, по его мнению, той образовательной деятельности, которой он будет заниматься. Соответственно этому плану происходит наработка и демонстрация способностей и готовностей к решению профессиональных задач, то есть тех или иных профессиональных компетенций, которые позволят лучше адаптироваться в чётко планируемой профессии. Такое истолкование выявляет две составляющие компетентностной модели подготовки студента педагогического вуза к решению профессиональных задач:

– во-первых, это *базовые компетенции*, позволяющие студенту включаться в профессиональную деятельность, составлять и реализовать репродуцированную (технологизированную) деятельность (инвариантный компонент);

– во-вторых, это *личностно-профессиональные аспекты подготовки студента (ситуационно личностный концепт профессионального опыта и деятельности)*, включающие освоенные им компетенции, связанные с реализацией его личностных образовательных проектов и инициатив в проявлении способностей и готовностей в учебно-профессиональной, профессиональной (трудовой) деятельности (вариативная составляющая).

*Первый состав* компетенций универсален для студентов педагогического вуза, их содержательное наполнение представлено образовательными стандартами, в соответствии с теми видами деятельности, которые определил для себя вуз, и конкретизируется на основе профессиональных стандартов.

*Второй состав* включает компетенции, которые субъект осваивает, исходя из своего концепта подготовки – собственных смыслов и программы освоения профессии. Их формирование происходит в большей степени

индивидуализировано в рамках контекстно заданных учебно-профессиональных (профессиональных) ситуаций, которые строятся, как правило, на основе системно возникающих в профессии. Способность и готовность их решать актуализированы в настоящей трудовой деятельности и востребованы профессиональными стандартами.

При создании компетентностной модели нам необходимо учесть разработку этих двух составляющих, которые во взаимодействии обуславливают целостную подготовку студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач, при этом первый состав компетенций представляет инструментальную основу, а второй состав компетенций – личностно-профессионального опыта и деятельности – обеспечивает смысловое и содержательное наполнение основы.

В соответствии с этими положениями, разработка компетентностной модели подготовки студента педагогического вуза к решению профессиональных задач включает в себя следующие этапы:

1) определение основных функций, реализация которых обеспечивает конструктивное проявление подготовки студентов к решению профессиональных задач;

2) определение групп *базовых компетенций* студента педагогического вуза проявляющего готовность к решению профессиональных задач;

3) характеристика *базовых компетенций* будущего учителя, проявляющего готовность к решению профессиональных задач на основе требований к освоению компетенций, установленных нормативно-правовыми документами (Европейские и национальные структуры квалификаций [21], Рекомендации Парламента и Совета Европы о ключевых компетенциях обучения в течение всей жизни [199]), ФГОС ВО 3 [241–243], ФГОС ВО 3++ [244–246], Профессиональные стандарты [191–193]);

4) определение параметров результата *личностно-профессиональных аспектов подготовки студента (ситуационно личностного концепта*

*профессионального опыта и деятельности*), исходя из требований профессиональных стандартов;

5) обобщение и иерархизация компетенций в компетентностной модели подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач, её содержательная характеристика.

В создании компетентностной модели используем рассмотренный ранее структурно-функциональный компонент подготовки учителя к решению профессиональных задач, раскрывающий функции подструктурных элементов и интегративные функции подготовки, которые должен освоить будущий учитель как субъектом собственной профессиональной подготовки.

*Освоение функций собственной подготовки, личностной профессиональной активности, готовности и способности реализовать их самостоятельно характеризует истинную подготовку студента педагогического вуза к решению профессиональных задач, так как создаёт условия его самоорганизации (с точки зрения синергетического подхода), существенное расширение субъектного поля активности в учебно-профессиональной деятельности (с точки зрения субъект-субъектного подхода).* Овладение функциями с точки зрения компетентностного подхода можно рассматривать как формирование инвариантных компетенций студента, обладающего готовностью решать профессиональные задачи. Профессиональная компетентность есть ключевое понятие для характеристики педагогической деятельности. По мнению М. А. Чошанова, «компетентность – это принципиально новое качество профессиональной подготовки учителя» [275]. С учётом этого нам близка научная точка зрения В. Г. Суходольского, который отмечал, что профессиональная компетентность педагога это – способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности, которая задана квалификационными требованиями к ней, основывающейся на фундаментальном научном образовании, а также на эмоционально-ценностном восприятии педагогической деятельности. Компетентность подразумевает владение

характерными для профессии теоретическими знаниями, профессиональными умениями и навыками, смыслами и личностными качествами [126]. Таким образом профессиональная компетентность может быть представлена как интегрированная совокупность знаний, опыта и профессионально значимых качеств личности, которые выражают способность учителя результативно выполнять профессиональную деятельность, и проявляют профессионализм и педагогическое мастерство учителя [234, с. 135].

Для определения внутреннего строения компетенций мы изучили труды авторов компетентностного подхода (В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Ю. Г. Татура и др.) и остановились на идее одновременного использования двух подходов.

**Первый подход** предложен в 2001 году, в крупнейшем европейском проекте TUNING, направленном на сближение образовательных структур в странах-участницах Болонского процесса. В методологии TUNING основанием выступают результаты обучения и компетенции, обеспечивающие прозрачность европейской системы образования [22; 50]. Результаты обучения, приобретаемые студентом в процессе обучения, формулируются преподавателями в терминах уровня компетенции как ожидаемые параметры того, что студент должен знать, понимать и/или быть в состоянии выполнить по завершении процесса обучения. В рамках предложенной методологии проекта особое внимание уделяется двум составам компетенций: предметно-специализированным и общим. Первый состав компетенций является ключевым для академической квалификации и связан со специфическим знанием предмета. Второй состав компетенций является общим для всех или большинства академических квалификаций. Находясь под воздействием факторов неуклонно меняющегося общества, в котором потребности каждый раз выражаются по-новому, как раз общие компетенции гарантируют высокие шансы трудоустройства. Формулировки

таких компетенций изложены в ряде изданий, посвященных проекту TUNING [21, 22, 50].

**Второй подход** проявляется в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО 3++). В соответствии с ними профессиональные компетенции формируются: во-первых, на основе профессиональных стандартов, соответствующих профессиональной деятельности выпускников; во-вторых, на основе анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемым к выпускникам на рынке труда; в-третьих, на основе обобщения отечественного и зарубежного опыта; в четвертых, на основе консультаций с работодателями, объединениями работодателей отрасли; в-пятых, на основе иных источников (иных требований, предъявляемых к выпускникам) [244–246].

Раскрывая смысл категории «компетенция», И. А. Зимняя соотносит её с категорией «компетентность»: «компетенции – это некоторые внутренние потенциальные, сокрытые психологические новообразования, которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений» [80]. То есть компетенции выпускника профессионально решающего педагогические задачи должны включать его личностные качества и характеристики. Также важной составляющей профессиональной компетенции считаем преобладающий способ действий студентов. Так как на базе освоенных знаний, умений, ценностей и приоритетов будущий учитель формирует способы действий наиболее соответствующие психологическим качествам и потребностям его личности.

Таким образом, базовые компетенции будущего педагога рассматриваем как комплекс знаний, умений, ценностей и приоритетов и преобладающих способов действий, обуславливающих и обеспечивающих готовность будущего учителя к решению профессиональных задач.

Схематично вышеизложенное представим в виде структуры компетентностной модели, базирующейся на идеях компетентностного подхода (рисунок 9.)

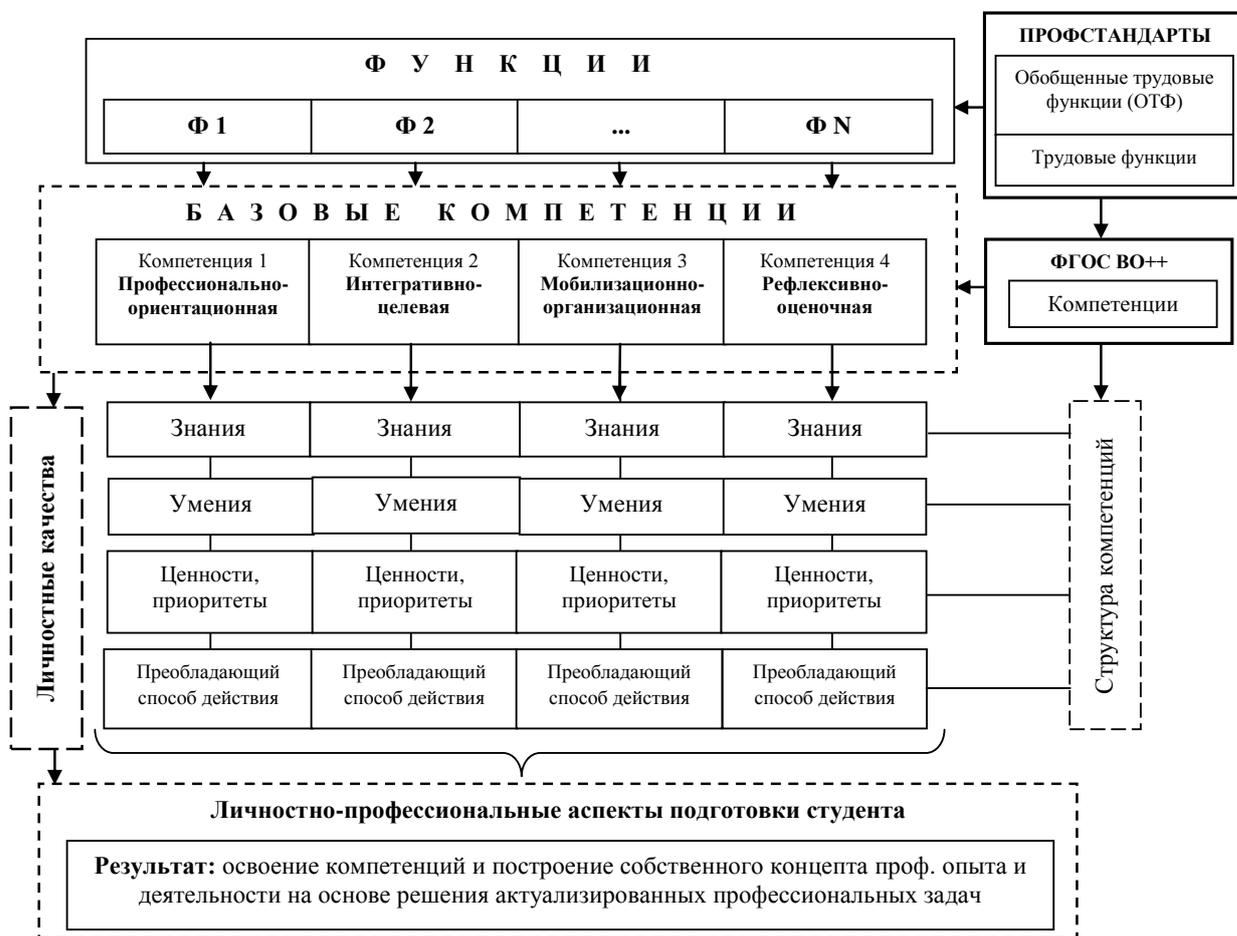


Рисунок 9 – Структура компетентностной модели

В требованиях Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (ФГОС ВО), обязательного при реализации основных профессиональных образовательных программ высшего образования (ОПОП), а именно программ бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», установлено, что выпускник, освоивший программу, должен обладать общекультурными компетенциями ОК-1 – ОК-9, должен обладать общепрофессиональными компетенциями ОПК-1 – ОПК-6 [241]. Также во ФГОС ВО установлен перечень профессиональных компетенций, соответствующих следующим видам профессиональной деятельности, на который (которые) ориентирована

программа бакалавриата: *педагогическая деятельность, проектная деятельность, исследовательская деятельность, культурно-просветительская деятельность.*

В связи с утверждением и введением профессиональных стандартов ФГОС ВО ++ актуальными в процессе разработки и реализации программы подготовки педагогов становятся следующие задачи.

*1. Установление в программе необходимого для её ориентации типа (типов) профессиональных задач и их определение.*

В соответствии с ФГОС ВО ++ при создании и реализации образовательной программы высшего образования, в частности программ бакалавриата, организация устанавливает направленность (профиль) программы, которая соответствует направлению подготовки в целом или конкретизирует её содержание путём ориентации её на область (области) профессиональной деятельности, сферу (сферы) профессиональной деятельности, тип (типы) профессиональных задач, а при необходимости и на объекты профессиональной деятельности или область (области) знания [241; 242]. По сравнению с предыдущими ФГОС ВО (утверждены 9 февраля 2016 г.) в конкретном ФГОС ВО ++ 44.03.05 «Педагогическая деятельность» (с двумя профилями подготовки) предлагается разрабатывать программы бакалавриата ориентируясь на шесть типов задач профессиональной деятельности: *педагогический, проектный, организационно-управленческий, культурно-просветительский и сопровождения.* Следует заметить, что в измененном стандарте определение типов задач не приводятся.

*2. Включение в программу бакалавриата обязательных, рекомендуемых и определяемых самостоятельно профессиональных компетенций (ПК).*

ФГОС 3++, применяемые с 1 января 2019 г., позволили вузам, впервые формировать перечень ПК на основе: соответствующих профессиональных стандартов, анализа требований к профессиональным компетенциям, предъявляемых к выпускникам на рынке труда, обобщения отечественного и

зарубежного опыта, консультаций с работодателями и их объединениями, иных источников [241; 242].

Педагогический вуз включает в программу подготовки бакалавриата с двумя профилями ПК, которые определяет Примерная основная образовательная программа (ПООП), все обязательные ПК (при их наличии), одну или несколько рекомендуемых ПК (при их наличии) и одну или несколько ПК, исходя из профессионального стандарта соответствующего профессиональной деятельности выпускников. Самостоятельно определяемые ПК могут не включаться при наличии обязательных ПК, а также при включении рекомендуемых ПК.

Следует сказать, что из каждого выбранного стандарта профессиональной деятельности выделяется полностью или частично одна или несколько обобщённых трудовых функций (ОТФ), соответствующих профессиональной деятельности выпускников с учётом установленных профессиональным стандартом для ОТФ уровня квалификации и требований раздела «Требования к образованию и обучению». Данное условие, а также подход к установлению профессиональных компетенций, существенно меняет проектирование и реализацию программы подготовки студентов.

Первый опыт проектирования основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) с включением трудовых функций профессионального стандарта состоялся в ходе реализации проекта «Усиление практической направленности подготовки педагогов в программах бакалавриата в рамках укрупненной группы специальностей (УГС) «Образование и педагогика» [10]. В результате апробированы модули ОПОП магистратуры по УГС «Образование и педагогика» (направление подготовки – Педагогическое образование) [147; 231]. Реализация данных программ, усиливающих практическую направленность подготовки учителя основного общего образования, подразумевала сетевое взаимодействие вуза с образовательными организациями различных уровней. О проблеме слабой практической подготовки и несогласованности профессиональных

стандартов педагогической деятельности со стандартами высшего педагогического образования писали А. Г. Каспаржак [95], А. А. Марголис [137, с. 50–51] и др.

Изучение утверждённых в Российской Федерации профессиональных стандартов «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» свидетельствует о востребованности профессионально действующих работников, способных и готовых к преобразующей педагогической деятельности, выполняющих трудовые функции по проектированию и реализации образовательных программ. проведённый нами сравнительно-сопоставительный анализ трудовых действий из указанных профессиональных стандартов также показывает, что работники должны проявлять способность к преобразованию, сотрудничеству в профессиональной сфере, а также во взаимодействии с обучающимися и их родителями содействовать проявлению ими активных позиций. Вместе с этим трудовые действия профессиональных стандартов направлены на проявление готовности к решению конкретных профессиональных задач.

Исходя из установленной закономерности результата и установив, что полный период профессиональной деятельности заключается в выполнении *ключевых функций*, выделяем функции, которые должен освоить студент для решения учебно-профессиональных задач (таблица 5). Сюда включаем функции:

- *ориентации* – понимание задачи и её психологическое восприятие;
- *целеполагания и планирования* – постановка задачи, выбор средств и способов её решения; формулировка основных целей, достижение которых возможно и необходимо, определение направлений, способов и методов и последовательности реализации формируемой деятельности;
- *реализации* – реализация действий по выполнению плана;
- *оценки* – оценка полученных результатов.

Таблица 5 – Сопоставление общепрофессиональных компетенций, ключевых функций профессиональной деятельности, функций студента в решении профессиональных задач и интегративных функций профессиональной готовности студента

Наименование категории (группы) общепрофессиональных компетенций (из ФГОС ВО ++)	Ключевые функции лично-профессиональной деятельности	Функции студента при решении учебно-профессиональных задач	Интегративные функции профессиональной готовности студента
Правовые и этические основы профессиональной деятельности	Профессиональная самоориентация	Ориентация	Идентификация,
Разработка основных и дополнительных образовательных программ Психолого-педагогические технологии в профессиональной деятельности Совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся Построение воспитывающей образовательной среды Взаимодействие с участниками образовательных отношений	Профессиональная самодетерминация	Целеполагание и планирование	Профессиональная (компетентностно-проектная) ориентация,
	Самоорганизация, Коммуникация, Саморегуляция, Первичная социализация	Реализация	
Контроль и оценка формирования образовательных результатов; Научные основы педагогической деятельности	Самопознание,  Рефлексия	Оценка	Социализация

Исходя из принципа построения систем и базируясь на основе оптимального количества элементов, необходимых и достаточных для выполнения цели системы, обозначим четыре базовые компетенции студента обладающего готовностью решать профессиональные задачи:

– *профессионально-ориентационную* – готовность определять профессиональные приоритеты в собственной жизни и профессиональной деятельности с учётом профессиональных норм и ценностей;

– *интегративно-целевую* – готовность ставить цели, обеспечивающие реализацию лично и профессионально-значимых приоритетов;

– *мобилизационно-организационную* – готовность к самоуправлению в достижении цели профессионально приемлемыми способами во взаимодействии с другими субъектами;

– *рефлексивно-оценочную* – готовность к рефлексии результатов проявления профессиональных действий (деятельности) с позиции их соответствия цели и ценностям личности и профессионального сообщества.

Любая из базовых компетенций профессионально готового студента представляет интеграцию структурных компонентов знаний, умений, ценностей и приоритетов, и преобладающего способа реализации. Установление способа реализации определено сформированными *качествами личности* (ответственность, активность, рефлексивность, коммуникабельность и др.) и оказывает влияние на выбор студентом профессиональных ситуаций и степень их освоения, обеспечивая расширение опыта субъекта в реализации профессиональной готовности.

*Личностно-профессиональные аспекты подготовки к решению профессиональных задач* (собственный концепт профессионального опыта и деятельности) включает освоенные студентом контекстно заданные учебно-профессиональные ситуации (решения) в учебно-профессиональной деятельности, так и значимые виды деятельности. Они структурированы по принципу значимости для студентов конкретных видов деятельности, учебно-профессиональных ситуаций и включают компетенции, позволяющие их решать. Результатом выступает освоение компетенций и построение собственного концепта профессионального развития на основе решения актуализированных профессиональных задач.

Разработанная компетентностная модель профессиональной готовности студента (рисунок 10) позволяет отслеживать результат развития готовности студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи.



Рисунок 10 – Компетентностная модель студента, проявляющего готовность решать профессиональные задачи

*Профессиональная готовность* как системное свойство студентов его компетентностей проявляются во взаимосвязи базовых компетенций, личностно-профессиональных аспектов подготовки к решению профессиональных задач и личностных качеств. Таким образом, основываясь на положениях компетентностного подхода, в котором результат развития готовности студента педагогического вуза решать профессиональные задачи определяется освоением компетенций, обеспечивающих её проявления, была разработана компетентностная модель профессиональной готовности студентов педагогического вуза, которая включает:

– базовые компетенции (*профессионально-ориентационная, интегративно-целевая, мобилизационно-организационная, рефлексивно-*

*оценочная*) (рисунок 11), структурно состоящие из знаний, умений, ценностей, приоритетов и преобладающего способа действия и обеспечивающие ключевые функции личностно-профессиональной деятельности;

– личностно-профессиональные аспекты подготовки (готовности) студента к решению профессиональных задач (субъектно-профессиональной ситуационно-контекстной структурой).

Формирование личностно-профессиональных аспектов подготовки (готовности) студента к решению профессиональных задач обеспечивает результаты:

– построение собственного концепта опыта и профессионального развития на основе решения актуализированных профессиональных задач;

– систему освоенных профессионально востребованных задач и профессиональных связей;

– конструктивное проявление профессиональной активности, обеспечивающее достижение личностно-профессиональных целей, преобразования субъекта и профессионального сообщества.

Оба элемента (базовые компетенции и личностно-профессиональные аспекты подготовки) основаны на *качествах личности*: (*ответственность, активность, коммуникабельность, рефлексивность*) и взаимообусловленно обеспечивают *реализацию интегративных функций*.

На базе теоретико-методологических оснований концепции разработаны теоретические компоненты:

БАЗОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ			
Профессионально-ориентационная	Интегративно-целевая	Мобилизационно-организационная	Рефлексивно-оценочная
ЗНАНИЯ			
предметно специализированные; о человеке и межличностном общении; о себе, своих возможностях, способностях и склонностях	о целеполагании, целях других субъектов профессионального взаимодействия, профессиональных потребностях; способов использования знания	способов целеосуществления и получения в определённой деятельности недостающего знания	критериев и способов оценки процесса и результатов проявления профессиональных действий (деятельности), рефлексии последствий деятельности
УМЕНИЯ			
сопоставить профессиональные интересы и ценности с личными, согласовать личные и профессиональные приоритеты	формулировать цель проявления профессиональной активности, упорядочивать их (операциональные, тактические, стратегические)	разрабатывать план и осуществлять его реализацию; сотрудничать и работать в команде, выражать и понимать разные профессиональные позиции	анализировать индивидуальную и групповую деятельность, воспринимать оценки других субъектов, сопоставлять
ЦЕННОСТИ, ПРИОРИТЕТЫ			
профессиональные и субъектные, их понимание и принятие на основе согласования собственных и профессиональных приоритетов, упорядочивание ценностей и мотивов; профессионального сообщества и взаимоотношений, понимание и принятие проф. ответственности	целеполагания, их понимание и принятие; профессиональных целей и целей других субъектов профессиональной деятельности, их осознание и принятие	положительной мотивации к взаимодействию, уважение к себе и окружающему профессиональному сообществу, солидарность, взаимовыручка и поддержка, принятие и готовность следовать профессиональным нормам	оценочной деятельности субъекта по отношению к себе и к профессиональному сообществу, осознание их критериев; критического отношения к оценкам
ПРЕОБЛАДАЮЩИЙ СПОСОБ ДЕЙСТВИЙ			
Согласуемый способ действий (от неосознанного до продуманного и спланированного), направленность осуществляемых действий (от способов направленных на себя до способов направленных на проф. сообщество)	Способ постановки целей (от случайно возникающих до продуманных и спланированных), продуманность постановки целей (от стихийно возникших до системы целей)	Способ действий в командах при осуществлении задуманного (от исполнительской роли, активного участника до соорганизатора, организатора)	Способ рефлексии (от безоценочной позиции до критической и конструктивной)

Структура компетенций

Рисунок 11 – Базовые компетенции студента проявляющего готовность решать профессиональные задачи

1. Структурно-функциональный компонент подготовки студентов педагогического вуза раскрывает структуру подготовки студента к решению задач в профессиональной педагогической деятельности (состоящую из внутренней и интегрированной подструктуры), функций её компонентов, их

взаимосвязи, обеспечивающие системную реализацию готовности студента к решению квазипрофессиональных и профессиональных задач.

2. *Компонент совокупности условий развития готовности студентов к решению профессиональных задач* устанавливает механизмы взаимосвязи субъектов образовательного процесса – актуализированные профессиональные задачи; определяет совокупности условий и их роль в обеспечении механизмов. На основе этого компонента построена целе-содержательная модель физико-математического образования.

3. *Процессуальный компонент*, раскрывает микро-, макро-, мегапериоды готовности студентов к решению профессиональных задач, обеспечивающие поуровневое изменение готовности студента к решению профессиональных задач, а также этапы педагогического сопровождения данного процесса, определяет процессный компонент концепции. На его основе разработана процессуальная модель физико-математического образования будущих учителей и педагогов дополнительного образования.

4. *Компетентностный компонент* – компетентностная модель профессиональной готовности студентов педагогического вуза задает планируемый результат и включает: базовые компетенции и личностно-профессиональные аспекты подготовки, базирующиеся на качествах личности.

## Выводы по второй главе

Научно-теоретическая часть концепции (ценностно-установочный и практико-содержательный компоненты) содержит систему взглядов по педагогическому сопровождению подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, разработанную с учётом самоорганизационных явлений исследуемых систем, позволяет сделать следующие выводы:

1. Ключевыми элементами *ценностно-установочного компонента* концепции подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования выступают:

– *главные ценности* – субъект-субъектные отношения между педагогом (преподаватель, наставник, олимпиадный тренер, учитель-мастер, педагог дополнительного образования) и будущим педагогом – студентом, призванные быть ориентирами в организации педагогической деятельности, задавать варианты (образцы) желаемых образовательных целей, результатов и образовательных эффектов; создание и принятие ценностей (ориентиров) концепции является важным моментом для всего процесса педагогического сопровождения деятельности начинающего педагога, актуализирующим ответственность и определяющим таким образом субъектность этого процесса для всех участников;

– *ведущая идея концепции* – заключается в том, что подготовка учителей, ориентированная на решение профессиональных задач, определяется как проектно-компетентностная, обеспечивается интеграцией систем высшего педагогического и дополнительного образования, насыщающей образовательное пространство проблемно-педагогическими ситуациями и профессиональными событиями; ответственно решая и проживая проблемы ситуаций и событий, на основе сопряжения личного и кооперативного опыта,

полученного в теории и практике от педагога-профессионала (наставника, тренера, учителя-мастера, преподавателя-методиста и т.д.), субъект осваивает компетенции педагога.

– *цель концепции* – разработка и создание педагогического сопровождения подготовки студентов педагогических вузов – развития готовности к профессиональной деятельности в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, посредством создания для студентов учебных контекстных (профессионально-ориентированных) ситуаций и разрешения студентами проблем этих ситуаций;

– *понятийно-категориальный аппарат* – *ключевые категории концепции* (готовность к профессиональной деятельности, контекст, интегрированное образовательное пространство, педагогическое сопровождение, педагогическая поддержка); *понятия*, в основе которых лежат бинарные оппозиции (личностно-значимое – профессионально значимое, свободное действие – формализованная необходимость, студент – опытный учитель; студент – педагог-профессионал).

2. *Теоретико-содержательный компонент* концепции подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования включает:

– методологические основания, в качестве которых выступают методологические подходы: синергетический подход как общенаучная база исследования, реализация его положений как общенаучной основы построения концепции выражается в разработке структурно-функциональной модели подготовки студентов педагогического вуза; субъект-субъектный подход как теоретико-методологическая стратегия исследования; компетентностный и деятельностный подходы как практико-ориентированная тактика исследования;

– установленные на их базе в определённых направлениях исследования *закономерности* (детерминации, быстроты развития, эффективной подготовки и результата),

– установленные *общие педагогические принципы*, включающие *принципы интеграции в образовании* (коммутации, совместимости, дополнительности), *совокупности педагогических принципов, исходя из которых, должна строиться подготовка студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач* (культуросообразности и социокультурной обусловленности, непрерывности, диверсификации профессионально-педагогической деятельности, субъектности);

– *установленные принципы, сформулированные на основе выявленных закономерностей, а именно:* построения представлений отражающих профессиональное будущее и преобразующей направленности, независимости и самостоятельности; быстроты развития – совместной продуктивной деятельности и коэволюции; эффективности – интеграции личных и профессиональных приоритетов, комбинирования конвергенции и дивергенции профессиональной деятельности, решающей субъектности; результата – бинарной периодичности, наращивания результативности, обратной связи;

– выявленные *основные организационно-педагогические принципы системы подготовки студентов к решению профессиональных задач* в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования при реализации концепции в рамках деятельности Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования Томского государственного педагогического университета.

– разработанная модель подготовки учителя обеспечивает целостное представление о развитии готовности решать профессиональные задачи, а в частности, каждый её компонент раскрывает разные аспекты подготовки студентов к решению профессиональных задач, а именно: *структурно-функциональный компонент подготовки* раскрывает структуру подготовки

студента к решению задач в профессиональной педагогической деятельности (состоящую из внутренней и интегрированной подструктуры), функций её компонентов, их взаимосвязи, обеспечивающие системную реализацию готовности студента к решению квазипрофессиональных и профессиональных задач; *условия развития готовности студентов к решению профессиональных задач* устанавливают механизмы взаимосвязи субъектов образовательного процесса – актуализированные профессиональные задачи; определяет совокупности условий и их роль в обеспечении механизмов; *процессуальный компонент* раскрывает микро-, макро, мегапериоды готовности студентов к решению профессиональных задач, обеспечивающие поуровневое изменение готовности студента к решению профессиональных задач, а также этапы педагогического сопровождения данного процесса, определяет процессный компонент концепции; компетентностный компонент определяет *компетентностная модель* профессиональной готовности студентов педагогического вуза задает планируемый результат и включает: базовые компетенции и личностно-профессиональные аспекты подготовки, базирующиеся на качествах личности.

3. Определение взаимных связей ценностно-установочного и теоретико-содержательного компонентов концепции позволило установить:

– состав принципов синергетического подхода по проектированию интегрированной системы вуза (*вариативности; нелинейного взаимодействия; открытости, саморазвития; профильности, визуализации; индивидуализации; учёта психолого-педагогических особенностей взаимодействия систем – субъект-субъекты и субъект-объекты*);

– состав возможностей развития профессиональной деятельности в интегрированном пространстве высшего и дополнительного образования университета, обеспеченного учебно-профессиональными образовательными ситуациями, подразделяющихся на три типа: *репродуктивной направленности* (возможности по воспроизведению традиционных форм и

методов, методик и технологий профессиональной деятельности); *частично-поисковой направленности* (возможности по поисково-преобразовательной деятельности, воспроизводство субъектом незнакомых ему форм и методов, методик и технологий, осуществление элементов поиска собственного профессионального проявления, направленного на изменение себя); *продуктивной направленности* (возможности по преобразующей деятельности, формирование и реализация собственных профессиональных замыслов, конструктивная, с инновационными аспектами деятельность, направленная на изменение себя и преобразование образовательного пространства).

– ключевые характеристики системы педагогического сопровождения развития готовности студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования – её структура, элементный состав, внутренние и внешние связи, компоненты процесса, стратегия (сопровождение проектной составляющей субъектного становления студентов в зоне ближайшего развития при решении проблем учебных профессионально-ориентированных ситуаций), а также тактика (прохождение студентом пошагово полного периода учебно-профессиональной деятельности).

Основываясь на полученных результатах научно-теоретического анализа, переходим к описанию практико-содержательного компонента концепции, содержащего нормативы и технологии её реализации.

### **ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

#### **3.1. Система педагогического сопровождения развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач**

Изложенный во второй главе теоретико-содержательный компонент концепции подготовки учителей к профессиональной деятельности обеспечивает реализацию научно-теоретической функции, раскрывающей роль, закономерности и принципы развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач. С целью внедрения теоретических положений в практику востребован практико-содержательный компонент, обеспечивающий технологическую функцию. Указанную функцию в нашей работе выполняет модель реализации концепции, включающая систему педагогического сопровождения и организационно-педагогические условия её реализации. Построение модели реализации осуществлялось на примере физико-математического образования – подготовки учителей математики и физики, а также подготовки учителей в области информационного образования.

Модель реализации задает нормативный эталон, создаёт образ того, как посредством интеграции высшего и дополнительного образования и педагогического сопровождения должно осуществляться влияние на развитие готовности студентов решать профессиональные задачи при их подготовке в педагогическом вузе. Построение модели реализации основано на базе теоретико-содержательного наполнения концепции. Так синергетический подход позволил определить структурный состав педагогического сопровождения подготовки студентов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования: элементы, системы и их составляющие (см. параграф 2.1).

Субъект-субъектный подход выявил возможности процесса взаимодействия субъектов (параграф 2.1). Компетентностный подход позволил раскрыть наполнение содержанием осваиваемых студентом востребованных компетенций (параграф 2.1). Компоненты модели подготовки учителя – ядра разработанной концепции (параграф 1.3), выступили основой для построения системы педагогического сопровождения и организационно-педагогических условий реализации концепции на практике (рисунок 12).



Рисунок 12 – Взаимосвязь модели реализации концепции и компонентов модели подготовки учителя

Представим описание взаимодействия структурных элементов разрабатываемой системы педагогического сопровождения и их содержательное наполнение. Так система педагогического сопровождения студентов педагогического вуза в условиях интеграции процессов высшего педагогического и дополнительного образования как синергетическая целостность обусловлена установлением общего темпа коэволюции

составляющих её подструктур: педагогически сопровождающей деятельности и учебно-профессиональной сопровождаемой деятельности студента. Это достигается за счёт *согласованной реализации функций подструктур* в реализации *цели* – развития профессиональной готовности студента и достижения *результата* – освоении студентом компетенций готовности студента педагогического вуза к решению профессиональных задач.

Подструктура педагогически сопровождающей деятельности обеспечивает функцию направляющего воздействия на организацию учебно-профессиональной деятельности студента и функцию сопровождения интеграции высшего и дополнительного образования. Интеграция высшего и дополнительного образования проводится субъектами на основе разработанной ранее последовательности операций. В итоге в условиях интеграции образуются учебно-профессиональные и профессиональные контексты – ситуации для включения студентов педагогических вузов и их педагогического сопровождения в виде;

- интегрированных образовательных программ (интегрированные занятия, методы, технологии, образовательные проекты высшего и дополнительного образования);

- профессиональных сообществ и групп субъектов, осуществляющих совместную профессиональную педагогическую деятельность (групп студентов объединённых образовательными целями в рамках вуза, межвузовского пространства, сообществ учителей школ, сообществ педагогов дополнительного образования, сообществ управленцев школ и т.д.).

Данные продукты обогащают образовательный процесс профессиональными контекстами актуальными с точки зрения теории обучения и педагогической психологии.

Под контекстом (лат. *contextus* — тесная связь, соединение) в психологии понимают систему внутренних и внешних условий поведения и

деятельности, влияющую на особенности восприятия, понимания и преобразования субъектом конкретной ситуации, обуславливающую смысл и значение этой ситуации как целого и её компонентов [166].

Контексты могут быть:

– *информационные* – активизирующие каналы интерактивного взаимодействия по передаче информации, сети личностно-профессиональных коммуникаций, открывающие доступ в информационную среду профессиональной деятельности через её носителей;

– *ценностные* – обеспечивающие реализацию спектра ситуаций: ценностные мастер классы и образовательные выставки, афиширование ценностей известных педагогов, олимпиадных тренеров и популяризаторов наук, психологических техник (метод дилемм, дискуссионный стол, интегратор ценностного поля и т.п.) и других ситуаций, побуждающих студента к ценностному самоопределению;

– *технологические* – формирующие основы для разработки и апробации новых технологий, когда успешные элементы или целиком технологии дополнительного образования включаются в высшее педагогическое образование;

– *практико-компетентностные* – выводящие носителей лучших компетенций на «потребителей» образовательной практики – активных будущих педагогов, испытывающих дефицит профессиональных компетенций;

– *оптимизирующие* – уменьшающие те или иные затраты, например, *организационные*, позволяющие объединить носителей управленческого опыта и кадры, необходимые для дополнительного образования;

– *материальные* – позволяющие не увеличивая расходы увеличить материальную базу для проектирования будущими педагогами собственных образовательных проектов, в том числе в дополнительном образовании, а для школ расширить внеурочную деятельность.

Объектами сопровождающей педагогической деятельности являются: условия образовательной среды, средства, способы взаимодействия субъектов дополнительного и высшего образования, профессиональные ситуации. Предметом выступает преобразование перечисленных составляющих для перевода абстрактных возможностей профессиональной готовности в реальные возможности и их реализация студентами. Этот ресурс осуществляется на базе контекстного обучения за счёт привлечения возможностей дополнительного образования и разработки самой интеграции, позволяющей наращивать эффективность реализации различных контекстов профессиональной деятельности для обучения педагогов.

Подструктура сопровождаемой учебно-профессиональной деятельности студентов выполняет *функции профессиональной самоактуализации и ориентации, профессиональной адаптации и интеграции, индивидуальной мобилизации, реализации и идентификации*. Студент выбирает и решает профессиональные и (или) квазипрофессиональные задачи (ситуации), содействует преобразованию субъектного профессионального опыта. В данном процессе опирается на личностные ресурсы, растущие в результате профессиональной активности.

Согласование функций в реализации систем обеспечивается их взаимодействием в процессе педагогического сопровождения развития системной готовности студентов к решению профессиональных задач на уровнях:

- микросообщества (партнеры-друзья, одноклассники);
- профессионального сообщества вуза (профессорско-преподавательский состав вуза);
- профессионального сообщества региона (педагоги вуза и опытные педагоги системы общего и дополнительного образования, учителя, тренеры олимпиадных команд региона, привлеченные в вуз педагоги из других регионов России и т.д.).

Вместе с этим система обеспечивается реализацией трёх элементов:

– *теоретико-мировоззренческого* (задает условия личностно-профессиональной картины мира, условий порядка системы);

– *организационно-деятельностного* (создает условия педагогического сопровождения, взаимодействия, включение студента в новые профессиональные виды деятельности, ситуации для профессиональной реализации);

– *системно-методического* (определяет формы, средства, результаты и технологические способы реализации возможностей развития собственной профессиональной активности и приобретения желаемого профессионального опыта).

Пошаговая реализация педагогического сопровождения (*информационно-побудительный, мобилизационно-поддерживающий, сопроводительно-наставнический шаги*) нацелена на достижение согласования с этапами профессиональной подготовки студентов (**самоопределение, самореализация, первичная социализация**).

Таким образом, *система педагогического сопровождения подготовки студентов* представляет собой иерархию взаимосвязанных и взаимообусловленных составляющих элементов (организационно-деятельностный, теоретико-мировоззренческий, системно-методический), комплекса учебных и учебно-профессиональных задач, подструктур педагогической (преподавателя) и учебно-профессиональной деятельности (студента), создающих условия для активной профессиональной деятельности в интегрированном образовательном пространстве систем высшего педагогического и дополнительного образования (рисунок 13).

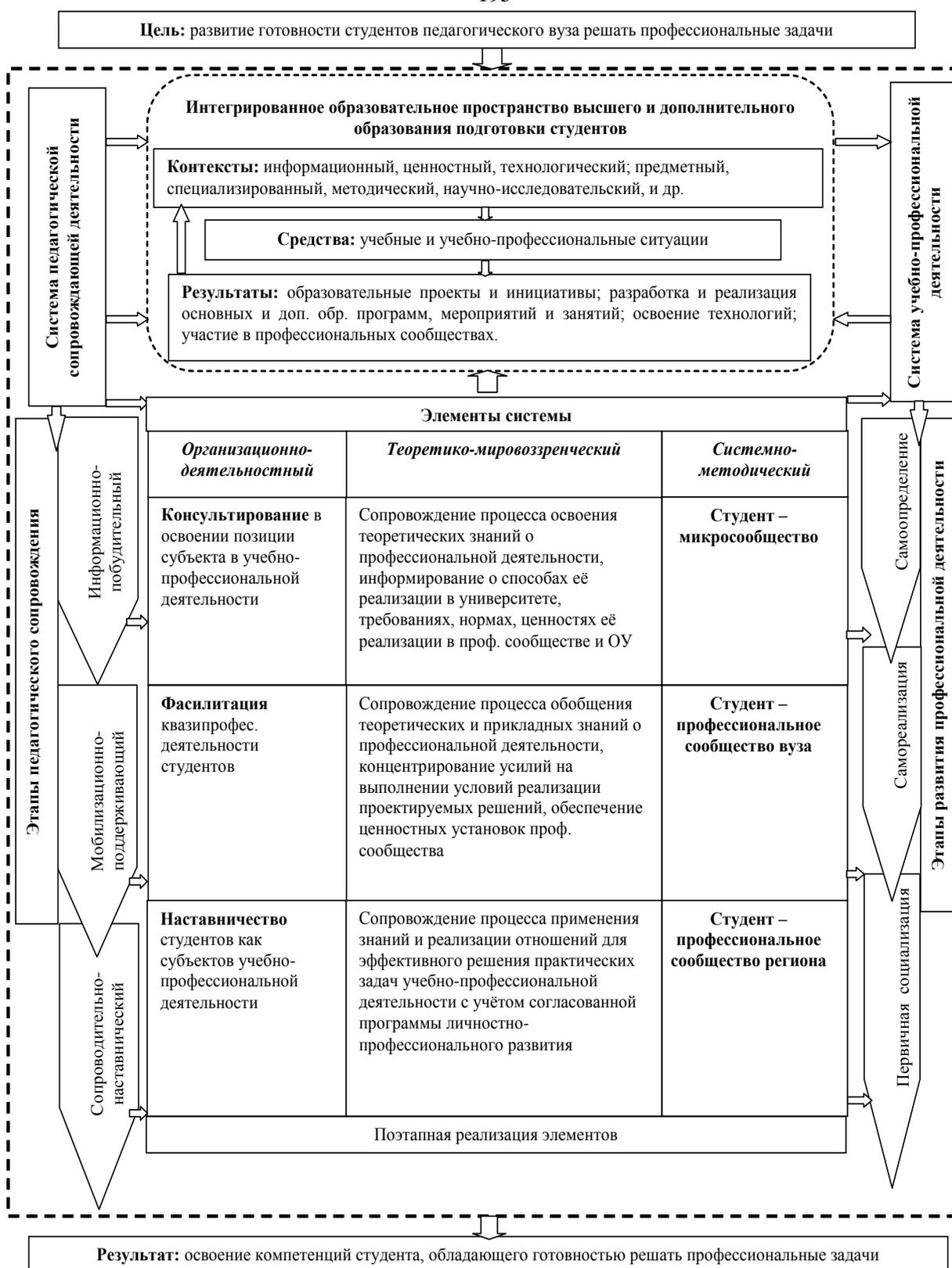


Рисунок 13 – Система педагогического сопровождения подготовки студентов

Таблица 6 – Элементы системы педагогического сопровождения студентов

<b>Элементы системы</b>		
<p><b>Организационно-деятельностный</b></p> <p>Осуществление орг. действий, направленных на запуск процесса сопровождения учебно-проф. деятельности студентов, и его обеспечение интерактивными коммуникациями</p>	<p><b>Теоретико-мировоззренческий</b></p> <p>Информационное и теоретическое наполнение, ценностно-воззренческое сопровождение деятельности педагогов</p>	<p><b>Системно-методический</b></p> <p>Разработка и реализация методических систем сопровождения разных уровней готовности студентов к решению профессиональных (проф.) задач; обеспечивающие формы, методы, средства, продукты и технологии</p>
<p><b>Консультирование</b> в освоении позиции субъекта в учебно-проф. деятельности.</p> <p><i>Совместная деятельность:</i> структурирование, координация.</p> <p><i>Формы:</i> организационные сборы, научно-студенческое-общество, тренинги и др.</p>	<p>Сопровождение процесса освоения теоретических знаний о проф. деятельности, информирование о способах её реализации в университете, требованиях, нормах, ценностях её реализации в проф. сообществе и ОУ</p>	<p><b>Студент – микросообщество</b></p> <p><i>Формы:</i> проблемные ситуации, диалог, поручения и т.д.</p> <p><i>Средства:</i> описания контекстных ситуаций, побуждающие методики.</p> <p><i>Результат:</i> презентации, рефераты, участие в мероприятиях</p>
<p><b>Фасилитация</b> квазипроф. деятельности студентов.</p> <p><i>Совместная деятельность:</i> дифференциация интересов, кооперация.</p> <p><i>Формы:</i> проф. игры, решение квазиситуаций, интерактивные семинары, практикумы и т.д.</p>	<p>Сопровождение процесса обобщения теор. и прак. знаний о проф. деятельности, концентрирование усилий на выполнении условий реализации проектируемых решений, обеспечение ценностных установок проф. сообщества</p>	<p><b>Студент – профсообщество вуза</b></p> <p><i>Формы:</i> проектировочные семинары, исследовательские проекты, конференции и т.д.</p> <p><i>Средства:</i> пробы практического решения УПОС, мобилизационные методики.</p> <p><i>Результат:</i> малые учебные и проф. инициативы и проекты</p>
<p><b>Наставничество</b> студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности.</p> <p><i>Совместная деятельность:</i> индивидуализация, партнерство, агрегация.</p> <p><i>Формы:</i> консультации, мастер-классы, повышение квалификации, проф. конкурсы и олимпиады и т.д.</p>	<p>Сопровождение процесса применения знаний и реализации отношений для эффективного решения практических задач учебно-профессиональной деятельности с учётом согласованной программы личностно-профессионального развития</p>	<p><b>Студент – профсооб-во региона</b></p> <p><i>Формы:</i> сессии, семинары, консультации конструирования, проектирования, делового общения, и т.д.</p> <p><i>Средства:</i> проф. ориентированные ситуации, интерактивные методики и технологии.</p> <p><i>Результат:</i> учебные и профес. инициативы и проекты</p>

Дадим содержательную характеристику элементов системы педагогического сопровождения (таблица б), взаимосогласованная реализация которых определяет способ формирования готовности студентов решать профессиональные задачи

**Теоретико-мировоззренческий элемент** системы педагогического сопровождения подготовки студентов представляет собой ряд действий по осознанию и принятию совокупности обобщенных знаний о развитии профессиональной деятельности, нормах, закономерностях и принципах её реализации, формированию системы развития и обеспечения педагогической и учебной деятельности, формированию субъектных мировоззренческих представлений и убеждений будущих педагогов.

Элемент включает:

– информационно-теоретическое сопровождение – система обобщенных теоретических представлений об обществе, профессиональной деятельности, её значении в развитии субъекта и общества, принципах и закономерностях приобретения соответствующих этапам развития личности необходимых для профессиональной деятельности материалов (подбор материалов, оценка, переработка, предъявление, накопление и содержание);

– ценностно–мировоззренческое сопровождение – системы сводов правил, канонов и ценностей, представляющих образцы значимых для профессиональных сообществ действий, ориентация субъектов на познание ценностного содержания системы образования, нахождение собственных ценностных «орбиталей» – траекторий профессионального существования и развития, формирование ценностного мировоззрения.

Теоретико-мировоззренческое сопровождение создаёт условия для выполнения стратегической функции, преподносит ценности, нормы, мораль и принципы, которые обеспечивают непрерывность педагогической системы и её целостность.

Последовательность, структура и другие параметры, определяющие порядок педагогического процесса заданы Федеральным Законом «Об

образовании в РФ», Уставом образовательной организации высшего образования, федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования, нормативными документами учредителя (Министерством науки и высшего образования РФ). Утвержденные структура и параметры порядка педагогического процесса реализуются посредством сложившейся организационной системы высших учебных заведений, таких её элементов, как миссия, ценности и правила взаимодействия субъектов образовательного процесса, взаимоотношений между ними и отношений с внешними организациями, содействующих достижению целей образовательной системы высшего образования.

Элементами системы педагогического сопровождения подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования выступают педагогические принципы. Их комплекс следует рассматривать как свод норм и убеждений, принятых субъектами, в соответствии, с чем они выстраивают свое поведение (на базе отрефлексированных прав и законов государства, норм и морали общества, ценностей педагогического процесса в высших учебных заведениях).

Совместная деятельность субъектов производится на базе принципов: *построения представлений, отражающих профессиональное будущее и преобразующей направленности, независимости и самостоятельности, совместной продуктивной деятельности, коэволюции, интеграции личных и профессиональных приоритетов, сочетания конвергенции и дивергенции профессиональной деятельности, решающей субъектности, бинарной периодичности, наращивания результативности, обратной связи.*

Для создания информационно-теоретического сопровождения педагог опирается на концепцию развития профессиональной деятельности студентов, а также методические системы обучения, составляющие область научного знания, рассматриваемые в рамках конкретного учебного предмета, а также программы дополнительного образования, обеспечивая разные теоретические стороны проявления профессиональной деятельности во

взаимодействии обучающегося субъекта, профессионального сообщества, окружающего образовательного пространства. Данный элемент определяет содержание образования и особенности субъектов по его освоению и обеспечивает его отбор на основе выявленных принципов, устанавливающих необходимость подготовки студентов как субъектов успешных *учебных профессионально-ориентированных ситуаций* (УПОС).

Основываясь на теории выбора и структурирования (определения) содержания профессионального образования [37; 169; 222; 232 и др.], принципов (*системности; соответствия требованиям развития общества, науки, образования, личности, отрасли; взаимосвязи теории и практики; профессионально-личностной направленности*) определим положения для выбора содержания учебно-профессиональной деятельности студентов, обеспечивающего развитие профессиональной готовности студентов педагогических вузов:

- схождение с дескрипторами квалификаций будущей профессиональной деятельности;
- отбор актуализированных профессиональных задач, решаемых в сфере приобретаемой профессии (через использование потенциала учебных предметов и потенциала практической деятельности);
- отбор востребованных учебно-профессиональных образовательных ситуаций, позволяющих студентам преодолевать актуализированные профессиональные проблемы в условиях интеграции, обеспечивая освоение компетенций необходимых для профессиональной деятельности;
- создание выбора и реализации студентами, представителями разных сфер отраслевой деятельности контекстных учебных профессионально-ориентированных ситуаций в сопоставлении с их индивидуальными потребностями и возможностями;
- встраивание контекстных проблемных ситуаций, решение которых будет содействовать переходу студента от воспроизведения к преобразованию во взаимодействии с окружающими субъектами и средой;

Базируясь на данных основаниях, преподаватель, разрабатывая совместно со студентом содержание программы совместной деятельности в рамках дополнительного педагогического образования и самостоятельной подготовки своих студентов:

– разрабатывает учебные курсы дополнительного образования детей (определяет главные идеи курса, связанные с обучением и воспитанием детей и ролью в этом личности, общества, науки, их значение в региональном аспекте, влияния на общество и природу, формирует темы курса, обеспечивающие практическое решение задач и продуктивное освоение предмета курса);

– определяет профессиональные задачи характерные для региональных профессиональных сообществ (систем общего и дополнительного образования), которые могут быть решены студентом через проектирование и разработки, применение осваиваемого содержания;

– определяет субъектов дополнительного образования, действующих в рамках данного проблемного поля, согласует с ними формы и содержание взаимодействия со студентом;

– предоставляет максимально возможную доступность *учебных профессионально-ориентированных ситуаций* для реализации профессиональной деятельности студента;

– раскрывает профессионально значимый опыт для студента при решении актуализированных профессиональных задач, в том числе, привлекая субъектов дополнительного образования;

– прогнозирует динамику субъектного роста студентов.

Значительное внимание педагог уделяет организации способов информирования, обмена сообщениями об имеющихся возможностях проявления профессиональной деятельности. Традиционное предоставление и обмен информацией в печатном виде (буклеты, памятки, брошюры, разработки, методические материалы, учебно-методические комплексы, программы) уступают электронным форматам (электронные носители и базы

данных, социальные сети и др.). Таким образом создаются условия для доступности и систематического обновления содержания информации на баннерах, интернет-сайтах, в социальных сетях, в индивидуальной рассылке. Обеспечивается работа обратной связи: консультации, анкетирование, форумы, опросы. Студенты привлекаются для распространения информации среди сокурсников и школьников, что содействует расширению состава возможных учебных профессионально-ориентированных ситуаций.

*Ценностно-мировоззренческое сопровождение* содействует включению внутриличностных факторов и механизмов развития профессиональной деятельности. При формировании содержания образования педагогом определяются знания, умения и способы деятельности которые будут изучены, какие компетенции будут освоены, а также какие ценности будут сформированы. Вместе с этим педагог предоставляет студенту возможности для свободного и ответственного выбора личностно-значимого содержания педагогического образования. Эта потребность актуализирована и необходима, поскольку учебно-педагогическая деятельность студента детерминирована его взглядами, убеждениями, мировоззрением, взаимосвязана с формирующимся профессиональным образом мира. М. Н. Фроловская показала, что анализ детерминант педагогической деятельности и профессионального образа мира педагога в ней позволяет рассматривать педагогическую деятельность как детерминированный профессиональным образом мира текст взаимодействия «Преподаватель-Студент», создаваемый «здесь и сейчас» и направленный на достижение образовательных целей [253]. В этой связи профессиональный образ мира педагога является доминирующим фактором детерминации педагогической деятельности [там же].

Реализация ценностно-мировоззренческого сопровождения производится посредством аксиологизации педагогического образования, которая рассматривается рядом исследователей как система мер, направленная на становление и функционирование личности будущего

учителя и выдвигающая в качестве её системообразующего начала ценностно-опосредованные профессионально-смысловые ориентации личности [96; 141; 290]. В рамках этого процесса через ценностные механизмы «поиск оценка, выбор, проекция» [97] студенты включаются в процесс ценностного самоопределения, формирования личностной значимости решаемых учебных профессионально-ориентированных ситуаций, что приводит к самостоятельной и активной профессиональной деятельности.

Необходимым профессиональным качеством учителя должно стать мировоззрение, основанное на морали, гуманистических и общечеловеческих ценностях, формирование которого должно происходить на серьезной этико-философской базе. Определение студентом нравственной основы мировоззрения это его свободный выбор, к которому его невозможно принудить, но возможно ориентировать и сопровождать.

Ориентированный на гуманистические отношения будущий педагог, безусловно, должен обладать позитивным отношением к учащимся, принимать их как целостных личностей, с уважением относиться к их взглядам и ценностям, быть терпимым к другим мнениям. Вместе с этим будущий учитель должен быть свободной, духовной личностью, способной на самостоятельные нравственные решения и поступки, имеющей твердые нравственные принципы, обладающей широким кругозором и знаниями в области морали [57].

Таким образом, педагог (преподаватель высшего образовательного учреждения):

– задействует все способы субъектных и средовых взаимоотношений с целью определения студентом структуры ценностных ориентаций (посредством свободного выбора и освоения будущим педагогом образовательных и культурных ценностей), механизмы включения в учебно-профессиональную деятельность для участия в актуализированных моделях

поведения, разработки и реализации личностных профессиональных программ развития;

- сопровождает выбор ценностей, содействует формированию мировоззрения, обеспечивая позитивные вариации выбора и рефлексию результатов, оказывая поддержку в разборе и осознании связей, действию закономерностей и законов профессиональных взаимоотношений;

- проводит уточняющие и коррекционные действия процесса приобретения профессионального опыта.

Таким образом, разработка теоретико-мировоззренческого сопровождения включает:

- определение профессионального заказа, норм конкретного образовательного учреждения или социального партнера, согласование позиций субъектов образовательного процесса (профессионального и дополнительного), целей и принципов их взаимодействия по сопровождению учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов, величин показателей порядка;

- поиск и определение теоретических знаний в личностно-профессиональном, профессионально-общественном аспектах проявления профессиональной деятельности, которые могут быть освоены в рамках интегрированного образовательного пространства;

- разработку содержания профессионально активной практики – обеспечение процесса приобретения опыта выявления актуальных профессиональных проблем, контекстных профессиональных задач, их решения, интеграции процессов высшего и дополнительного образования студентов, создание каналов информирования студентов о возможностях развития профессиональной деятельности;

- определение системы (путей и способов) аксиологизации содержания педагогического образования для сопровождения процессов ценностного выбора и формирования нравственной позиции профессионального мировоззрения будущих педагогов.

Теоретико-мировоззренческий элемент позволяет педагогам вуза выбрать стратегию педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования в рамках интегрированного образовательного пространства в вузе. Будущие педагоги могут ознакомиться с имеющимися вариантами практики профессиональной деятельности, прочувствовать нормы и ценности, проверить полученные профессиональные требования и выработать на основе нравственных позиций педагогической профессии свой стиль взаимоотношений, самоопределиться в приоритетах развития профессиональной деятельности в условиях программ высшего и дополнительного образования.

*Организационно-деятельностный элемент* рассматриваемой системы педагогического сопровождения предоставляет совокупность методик по организации результативной совместной деятельности преподавательского состава и будущих педагогов на основе парадигмы сопровождающей педагогической деятельности и способов организации интеграционного пространства высшего и дополнительного образования для освоения компетенций готовности решать профессиональные задачи. Элемент реализуется на основе принципов рефлексивного диалога [52; 172], повторения шагов и наращивания результативности и обеспечивает операционально-тактическую функцию.

*Организационное и коммуникационное сопровождение* проводится через реализацию системы функций педагогической сопровождающей деятельности в сопоставлении и взаимном согласовании с функциями учебно-профессиональной деятельности (таблица 7). Используется комплекс способов согласования и организации совместного взаимодействия педагогов и студентов, в реализуемых разных формах взаимодействия [278] с разными ролевыми позициями педагога (наставника, учителя, учителя-мастера, педагога дополнительного образования, тренера, старшего студента и др.).

Таблица 7 – Поэтапное согласование функций педагогического сопровождения с функциями учебно-профессиональной деятельности

Функции педагогического сопровождения	Способы и механизмы согласования и организации совместного взаимодействия	Функции учебно-профессиональной деятельности студента
<i>Этап 1</i> Диагностическая Аналитическая Целевая Мотивационная	Принуждение Дополнение Делегирование Диверсификация Агрегация идей и действий Иерархизация Координация Дифференциация Кооперация Рефлексивный отбор Автономизация	<i>Этап 1</i> Профессиональная самоориентация Самодетерминация
<i>Этап 2</i> Прогностическая Проектная Организационная Регулятивная		<i>Этап 2</i> Самоорганизация Коммуникация Саморегуляция Самопознание
<i>Этап 3</i> Рефлексивная Коррекционная		<i>Этап 3</i> Первичная социализация Рефлексия

Основываясь на направленности образовательной программы высшего образования, интеграционных аспектах с программами дополнительного образования, педагог определяет способы взаимодействия посредством согласования функций учебно-профессиональной деятельности и функций педагогического сопровождения. Опишем функции, учитывая последовательность их связей на каждом этапе.

*Этап 1:*

1. *Диагностическая.* Функция охватывает информацию исходного состояния данного направления подготовки педагогических кадров в контексте современной образовательной ситуации всей связанной системы (общее образование, высшее образование, дополнительное образование), динамике процессов, актуальных противоречиях, субъектах и их инициативах на разных уровнях (региональном, межрегиональном, федеральном). Реализуется посредством диагностических методов.

2. *Аналитическая.* Применяются аналитические методы сбора и анализа информации, аналитические методы обработки информации, проводится анализ отчетов и планов развития образовательных систем методом системно-функционального и сравнительно-сопоставительного анализа.

Функция сопоставления профессиональных интересов и мотивов студентов. Сопровождение процесса разработки собственной позиции будущего педагога, её предъявление, сопоставление с позициями других субъектов образовательного процесса.

3. *Целевая.* Заключается в вовлечении будущих педагогов в профессиональное целеполагание, процесс самодетерминации через определение и согласование личностного и общепрофессионального смыслов педагогического процесса и профессиональной деятельности. Функция основана на определении целей и задач педагогического сопровождения приоритетов в развитии готовности студентов в решении профессиональных задач, выявленных в ходе диагностики и анализа. Осуществление взаимного действия по сопоставлению формируемых позиций с целью выработки общего направления профессионального развития, достижения единых приоритетов, определённых субъектами совместных целей. Исходную позицию задают цели образовательной программы профессионального образования, в соответствии с требованиями образовательного стандарта высшего образования, продолжение процесса целеполагания проводится в рамках интеграционных процессов личного целеполагания и целеполагания в рамках дополнительного профессионального развития.

4. *Мотивационная.* Педагогическое содействие педагога процессам мотивации, активизации профессионального самоопределения, актуализации собственной профессиональной позиции студентов. Формирование позитивных установок на выполнение поставленных целей.

Под *профессиональным самоопределением* будущего студента понимаем «самостоятельное и осознанное согласование индивидуально-психологических особенностей и психофизиологических возможностей с содержанием и требованиями педагогической деятельности, а также нахождение смысла выполняемого педагогического труда по обучению и воспитанию подрастающего поколения [13]».

*Этап 2:*

5. *Прогностическая.* Заключается в формировании прогноза учебно-профессиональных действий. Высказывается гипотеза о возможных изменениях среды развития профессиональной деятельности, обеспечение востребованными программами интегрированного образовательного пространства.

6. *Проектная.* Формируется проект педагогической деятельности по сопровождению профессиональной деятельности студентов, педагог вовлекает студентов в индивидуальное планирование, презентацию, анализ и построение планов, построению единого плана и снова к индивидуальному планированию с учётом единого плана. Подход позволяет наращивать субъектную ответственность построения и реализации практической деятельности в связи с достижением общей цели и ощущений сопричастности к выполнению единого плана.

Используются технологии организации взаимодействия второго этапа: фасилитации и личностно-профессионального развития.

7. *Организационная.* Осуществление совместной деятельности субъектов образовательного процесса. Выполняется процесс планируемых действий сопровождающего педагога с целью содействия студентам в реализуемых ими практиках профессиональной деятельности, обеспечивая максимально доступную степень самостоятельности. Функция способствует приобретению опыта студентами для решения организационных проблем во взаимодействии с партнерами и профессиональными сообществами

8. *Регулятивная.* Выполняются совместные регулятивные действия. Согласовывается с функцией саморегуляции учебно-профессиональной деятельности субъекта образовательного процесса – студента, и проявляется в процессе коммуникативных действий с другими различными субъектами образовательного процесса интегрированного образовательного пространства (педагогами дополнительного образования, учителями,

студентами других вузов и направлений подготовки, наставниками, тренерами и т.д.).

*Этап 3:*

9. *Рефлексивная.* Обеспечивается рефлексией по отношению к учебно-профессиональной деятельности студента при выполнении сопровождающей профессиональной деятельности. Результатом рефлексии становится вывод о соответствии результатов деятельности запланированным.

10. *Коррекционная.* Функция сочетает рефлексю и коррекцию субъектом своей деятельности. Обеспечивается выработкой и реализацией путей устранения выявленных недочетов, последующей корректировкой собственных программ развития профессиональной деятельности. Функция способствует расширению субъектного пространства студента.

*Резюмируем:* обеспечение согласования функций педагогической и учебно-профессиональной деятельности производится последовательно этапам сопровождающей педагогической деятельности.

На основе этой базы были использованы организационные формы педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности студентов. Они позволили определить внешние условия организации ситуаций взаимодействия субъектов педагогического процесса по времени и местоположению, направленных на развитие профессиональной деятельности будущих педагогов. Поскольку на разных этапах педагогического сопровождения суть и формат совместной деятельности меняется, растёт самостоятельность, автономность, эффективность студентов, то рационально использование вариации форм организации учебно-профессиональной деятельности (таблица 8). Приведенные формы и технологии представляют собой как традиционные варианты технологий и форм организации учебно-профессиональной деятельности, так и специально организуемые для целенаправленного сопровождения по индивидуальными маршрутам подготовки учителя.

Таблица 8 – Технологии и формы организации педагогического сопровождения развития профессиональной деятельности у студентов

Этап педагогического сопровождения	Сфера высшего образования	Сфера дополнительного образования	Интегрированное образовательное пространство
<b>Информационно-побудительный</b>	<p>Методики и технологии проблематизирующие лекционный и семинарский материал.</p> <p>Практика разбора профессиональных ситуаций.</p> <p>Практика дискуссионных семинаров.</p> <p>Практика ознакомления с профессиональной деятельностью</p>	<p>Деятельностные игровые технологии.</p> <p>Организация форм погружения в учебно-профессиональную деятельность по актуальным направлениям деятельности в региональной системе образования.</p> <p>Кружковые технологии активизации профессиональной деятельности</p>	<p>Мастер-классы с привлечением экспертов (олимпиадных тренеров, известных педагогов системы общего и дополнительного образования детей и взрослых и других).</p> <p>Интеграционные семинары (совместное участие педагогов повышающих квалификацию и студентов).</p> <p>Сборы профессионально-ориентирующей направленности</p>
<b>Мобилизационно-поддерживающий</b>	<p>Интерактивные технологии на лекциях и семинарах.</p> <p>Проектные семинары.</p> <p>Технологии профессиональных игр и имитаций на занятиях.</p> <p>Учебно-профессиональная практика</p>	<p>Курсы формирования личностно-профессиональных навыков.</p> <p>Курсы и конкурсы профессионального проектирования и начального мастерства</p>	<p>Интегрированные проекты совместной деятельности педагогов и студентов</p>
<b>Сопроводительно-наставнический</b>	<p>Презентационные и рефлексивные семинары, конференции, дискуссионные столы.</p> <p>Консультации.</p> <p>Производственная практика.</p> <p>Ярмарки вакансий.</p> <p>Встречи с работодателями</p>	<p>Профессионально-адаптирующие тренинги и мастер классы.</p> <p>Совмещение учебной и профессиональной деятельности.</p> <p>Неформальные встречи с работодателями</p>	<p>Интегрированные проекты, реализуемые студентами с наставниками.</p> <p>Сетевые проекты с участием экспертов-партнеров, реализуемые студентами.</p> <p>Интегрированные консультации</p>

Реализация приведенной части технологий организации учебно-профессионального процесса и форм необходимо сопровождать возможностями, обеспечивающими способы и механизмы взаимодействия для наращивания субъектности студента, опыта педагогического общения в различных формах (монологических, диалогических и полилогических).

Работа В. И. Коваленко, посвященная разработке концепции полисубъектного управления развитием образовательной системы вуза, позволила выявить механизмы интеграции деятельности субъектов управления, а именно: диверсификации, дополнения, агрегации, иерархизации, рефлексии [98]. Данный перечень механизмов взаимодействия на основе согласования функций, реализуемых сторонами взаимодействия, но исходя из направленности на активизацию социальной активности студентов в учебно-профессиональной деятельности, были дополнены: координацией, дифференциацией, кооперацией, автономизацией [254, с. 244].

Таким образом, полная совокупность определённых нами обобщенных механизмов взаимодействия и наращивания субъектности будущих педагогов с целью развития их готовности решать профессиональные задачи содержит: *делегирование, принуждение, диверсификация, дополнение, агрегация идей и действий, иерархизация, рефлексивный отбор, координация, дифференциация, кооперация, автономизация*. Основой для определения данной совокупности выступили механизмы и способы совместной деятельности, разработанные Е. В. Коваленко, В. И. Коваленко, О. А. Соколовой, Е. М. Харлановой [100; 254]. Способы и механизмы взаимодействия выгодно реализуются на основе рефлексивного диалога [52; 172]. Для осуществления рефлексивного диалога характерны определённые функции, реализация которых осуществляется через развитие соответствующих умений:

– *аналитическая* (отбирать необходимую информацию исходя из ситуации, определять и устранять преграды восприятия информации, упорядочивать информацию, соизмерять объекты);

– *эвристическая* (формулировать вопросы, мыслить от частного к общему, сравнивать различные подходы к проблеме, направлять собеседника на высказывание собственных суждений, резюмировать);

– *генерирующая* (определять типичные свойства, параметры, связи объектов, находить и определять закономерности в информационном потоке, находить одинаковые особенности в контексте информации);

– *интерпретационная* (объяснять факты, явления и процессы, возникающие в обществе, в науке; давать квалифицированные оценки явлениям и событиям, выражать свое мнение к ним);

– *фасилитационная* (создавать доверительную атмосферу в процессе общения, стимулировать развитие идей, основанных на личном опыте, стимулировать при помощи наводящих вопросов отыскание путей решения проблемной ситуации).

Качества педагога и используемые им способы и механизмы совместной деятельности соответствуют задачам шагов педагогического сопровождения развития профессиональной деятельности будущих педагогов и выявленным согласно процессуальной модели учебно-профессиональной деятельности студентов педагогического вуза, приёмов педагогической деятельности на каждом из них.

На *информационно-побудительном* шаге используются приёмы актуализации и включения, то есть реализуются качества педагога-консультанта: информирующего студента по имеющимся возможностям самореализации, побуждающего студента к осознанию и самоопределению в соответствии с субъектными (лично-профессиональными) устремлениями, направляющего студента к реализации в учебно-профессиональной деятельности. Ключевыми способами взаимодействия выступают механизмы: иерархизация, координация, дополнение, принуждение.

На *мобилизационно-поддерживающем* шаге преобладают приёмы по налаживанию взаимодействия и интерактивизации, актуализированы

качества педагога-фасилитатора, поддерживающего появление инициатив студента и его желание взаимодействовать, активизирующего внутренний потенциал студента для решения квазипрофессиональных и профессиональных проблем в ходе учебно-профессиональной деятельности. Способами взаимодействия выступают механизмы диверсификации, дифференциации, делегирование.

На *сопроводительно-наставническом* шаге реализуются приёмы сопровождения начальной профессиональной деятельности, востребованы качества опытного педагога-наставника, обеспечивающего самостоятельность, логику действий студентов, подкрепляющего процессы реализации инициатив студентов, достижения совместных образовательных целей, совместного профессионального взаимодействия собственным мастерством и опытом. Ключевые способы взаимодействия механизмы автономизации, агрегации идей и действий, кооперации, рефлексивного отбора.

Таким образом, организационно-деятельностный элемент педагогического сопровождения развития профессиональной деятельности студента раскрывает логику и содержание последовательности действий, обеспечивающих совместную деятельность преподавательского состава и привлеченных педагогов вуза со студентами в процесс развития профессиональной деятельности будущих педагогов, развития их как субъектов готовых решать актуальные профессиональные задачи.

**Системно-методический (технологический) элемент** системы педагогического сопровождения развитие профессиональной деятельности студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования представляем как комплекс методических систем, технологий (целей, задач, приёмов, методов, средств и результатов), позволяющих достигать поставленные задачи.

Обеспечивая операциональную функцию, элемент содержит ресурсы и механизмы педагогической деятельности, содействует возникновению

откликов и резонансных явлений между потенциалом интегрированного образовательного пространства вуза и потенциалом профессионального развития субъектов.

*Системно-методическое (технологическое) сопровождение* развития готовности студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи включает следующие компоненты:

1. *Методико-технологическое сопровождение* представляет собой набор методик и технологий сопровождения процесса развития профессиональной деятельности студентов (формирования готовности решать профессиональные задачи);

2. *Инструментально-методическое сопровождение* представляет собой комплекс способов взаимодействия образовательной организации с субъектами педагогического процесса; педагогических приёмов, которые могут использоваться преподавательским составом вуза для реализации целей сопровождающей педагогической деятельности;

3. *Программно-проектное сопровождение* представляет разработанные преподавателями программы и проекты сопровождения студентов (консультации, курсы, мероприятия и другое), направленные на развитие профессиональной готовности студентов, нацеленные на конкретные результаты подготовки учителей.

### ***1. Методико-технологическое сопровождение.***

В связи с тем, что рассматриваемые процессы включения в профессиональную деятельность будущих педагогов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования носят вероятностный характер, эффективность которых проявляется в явлениях самоорганизации субъектов образовательного процесса, то значимую роль приобретают подходы, базирующиеся на стохастических методиках и технологиях. М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев отмечают: «... сейчас наступает время технологий четвертого и пятого поколений, соответствующих стохастической парадигме» [19, с. 40].

Безусловно, важность технологических подходов заключается в том, что они дают конструктивную, предписывающую схему сопровождения образовательного процесса. В целом, технология представляет некую последовательность процедур, спроектированную изначально для достижения вполне определённых планируемых результатов с вероятностью, также оцениваемой в ходе проектирования [там же]. Совокупность применяемых методик и технологий как система сопровождения образовательного процесса строится на выделении таких процедур как:

- определение совокупности элементов педагогического процесса в виде системы действий;
- построение последовательности операций взаимодействия педагога и студентов;
- создание возможностей построения педагогических систем на основе определённого набора дидактических приёмов и средств.

В рамках разработанной процессуальной модели развития профессиональной готовности у студентов педагогического вуза должна быть отражена последовательность методик, технологических шагов и их инструментально-методического сопровождения в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

Исходя из представленных выше идей в разработке методико-технологического сопровождения, базируемся на двух тезисах:

1. Разрабатываемая технология является бинарной, поскольку способ взаимодействия педагога и студента носит двойственный взаимодополняющий и взаимообогащающий характер.
2. Технология строится на трёх элементах: содержательном, процессуальном и результативном.

В рамках содержательного элемента педагогом решаются задачи сопровождения учебно-профессиональной деятельности студента в решении учебных профессионально-ориентированных задач в соответствии с шагами развития профессиональной деятельности.

Процессуальный элемент описывает этапность применения технологических приёмов и инструментально-методического сопровождения в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

Результативный элемент состоит из описания прогнозируемых образовательных результатов и ожидаемых, но менее детализированных положительных образовательных эффектов [188, с. 47–48].

3. Технология содержит инвариантную составляющую (этапы соответствующие базовой последовательности операций) и вариативную составляющую (инструментально-методические ресурсы, сопровождающие индивидуальные запросы и траектории студентов).

Исполнение технологии было проведено с учётом закономерности результата: *результат развития профессиональной деятельности определяется освоением компетенций студента готового к профессиональной деятельности и зависит от самостоятельного прохождения полного периода активных профессиональных действий по решению актуальных учебно-профессиональных ситуаций, имеющих личную значимость.*

С учётом выявленных характеристик состояния и проявления готовности к профессиональной деятельности студентов на разных этапах её развития, обнаруженных способов педагогического сопровождения, сформированы три технологии: **проблематизации** учебно-профессиональной деятельности (шаг самоопределения), **фасилитации** (шаг самореализации), **лично-профессионального развития** (шаг первичной социализации), определившие суть этапов педагогического сопровождения проводимого процесса (рисунок 14).

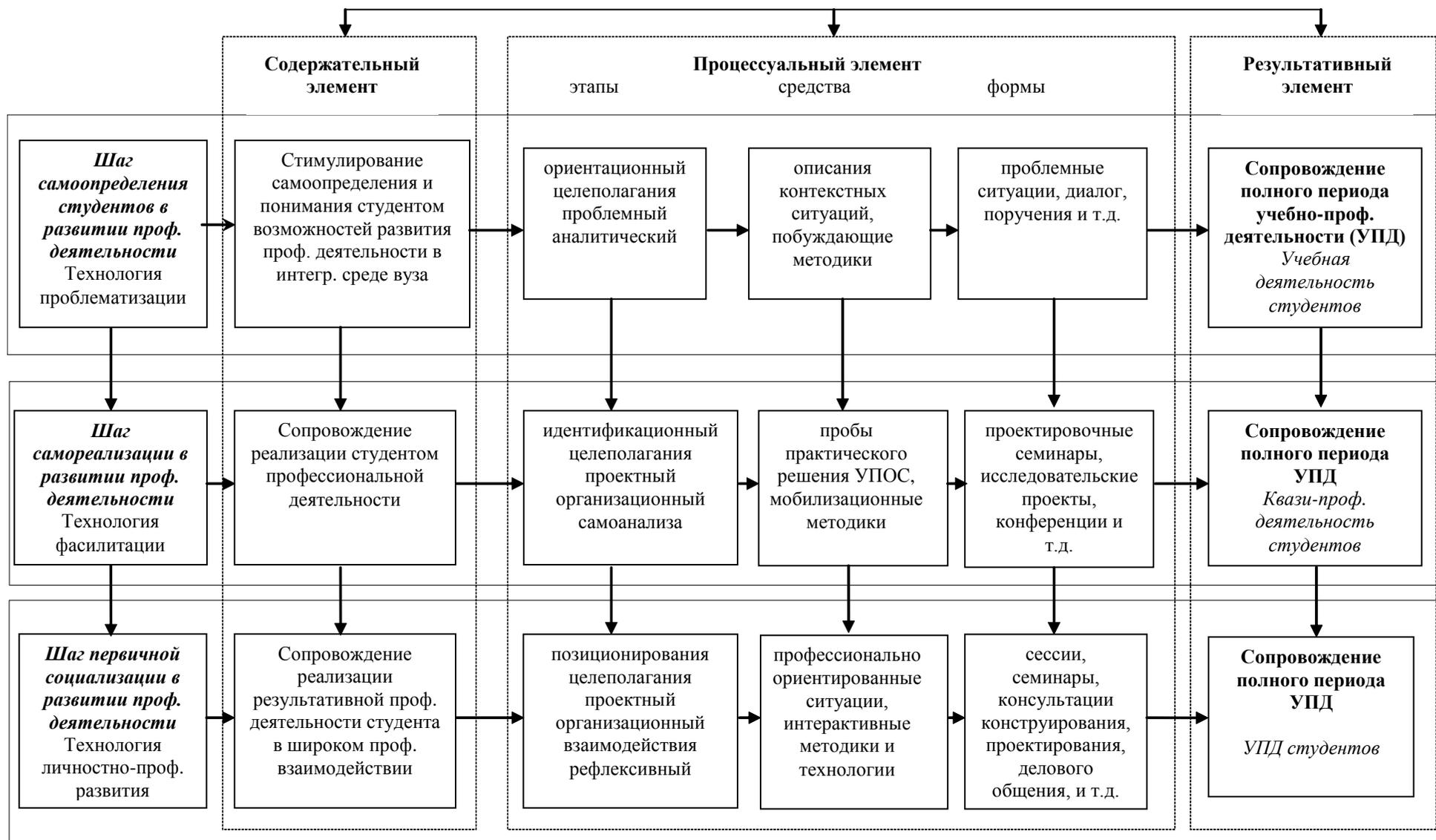


Рисунок 14 – Технологии сопровождения развития профессиональной деятельности (готовности) студента

Технологии разработаны на основе последовательности операций сопровождающей педагогической деятельности на этапах: *понимание проблемы, целеполагание, разработка плана и его реализация, рефлексия* (параграф 2.3), порядок реализации которых составляет *полный период учебно-профессиональной деятельности студента по разрешению проблем учебных профессионально ориентированных ситуаций*. С учётом этого определены элементы технологий (таблица 9).

Таблица 9 – Этапы технологий сопровождения развития профессиональной деятельности (готовности) студентов

<i>Шаги развития профессиональной деятельности студентов</i>	<b>Последовательность операций сопровождающей педагогической деятельности</b>			<i>Основная форма деятельности студента</i>
	<b>Понимание</b>	<b>Целеполагание и планирование</b>	<b>Практические действия и самоанализ</b>	
<i>Самоопределения</i>	Технология проблематизации			<i>Основная и дополнительная образовательная деятельность</i>
	Ориентационный	Целеполагания	Проблемный Аналитический	
<i>Становления</i>	Технология фасилитации			<i>Квази-профессиональная</i>
	Идентификационный	Целеполагания	Проектный Организационный Самоанализа	
<i>Первичная социализация</i>	Технология личностно-профессионального развития			<i>Учебно-профессиональная</i>
	Позиционирования	Целеполагания	Проектный Организационный Взаимодействия и самоорганизации Взаимодействия Рефлексивный	

На ***информационно-побудительном*** шаге педагогического сопровождения развития готовности студентов решать профессиональные задачи используется *технология проблематизации* (проблематизация).

Проблематизация это,

– во-первых, осознание препятствия в деятельности, непреодолимое наличными и известными студенту средствами и методами, формирование субъективного отношение к препятствиям при достижении

профессиональных целей. Так проблема субъективно может восприниматься как вызов, требующий ответа, усилия, подвига или изобретения [159];

– во-вторых, очерчивание в знании студентов зоны незнания, которое широко используется как мотивирующий приём в организации профессиональных начинаний;

– в третьих, столкновение бинарных, внутренне непротиворечивых знаний об одном и том же, которые можно описать вербально тезисом и антитезисом по отношению к одному и тому же объекту, приводящих к появлению синтезиса.

По сути, технология направлена на пробуждение субъектности студента в основном учебном и дополнительном образовательных процессах, осознание им препятствия как проблемы и осознания имеющихся у него возможностей для включения в процесс решения учебных профессионально-ориентированных ситуаций. Чтобы препятствие в деятельности стало проблемой, кроме субъективного восприятия его как проблемы (вызова) необходима соответствующая эпистемическая ситуация, в которой возможно решение проблемы.

*Ориентационный этап.* Организация педагогами взаимоотношений со студентами в образовательном интегрированном пространстве для актуализации их самоопределения. Включаясь в совместную деятельность, студенты овладевают устоями учебной деятельности, исследуют заказ общественности на педагогическую деятельность на разных уровнях образования, оценивают себя в предъявляемых нормах и требованиях, формируют представления о возможностях микросреды, осознают себя и свои способности.

*Этап целеполагания.* Педагогическое содействие и стимулирование процессу ценностного самоопределения студента. Студент самоопределяется в личностных приоритетах, осмысливает актуальные профессиональные задачи и реальные проблемы, даёт оценку их весомости для себя.

*Проблемный этап.* Привлечение студентов для разбора и решения проблемных профессионально ориентированных ситуаций, представленных в образовательном процессе. Педагог гарантирует их понятность и возможность решения во взаимодействии, обеспечивает совместную деятельность с субъектами дополнительного образования. Студенты обговаривают возможные решения, приводят аргументированные доводы выбранных способов, осуществляют планирование действий, прогнозируют результаты.

*Аналитический этап.* Педагог содействует проведению анализа результатов групповой деятельности в различных формах (монологических, диалогических и полилогических), а также участвует в саморефлексии студентов. Обучающиеся вовлекаются в обсуждение результатов в группе с участием представителей разных уровней образования, что обеспечивает влияние на саморазвитие студентов через инструменты парирования субъектности.

Постоянным механизмом этой технологии являются различные способы и формы представления, осознания и решения проблемных ситуаций, в которых студент понимает противоречие, а затем включается в процесс его разрешения.

Технология проблематизации сопровождает пробуждение профессиональной активности студентов на локальном уровне, в группе субъектов в вузе, в ситуациях выполнения коллективных поручений, исполнения учебных заданий, разработки способов решения учебных и внеучебных задач, реализации инициатив в совместной деятельности с представителями систем высшего и дополнительного образования.

Результат, на который ориентируется педагог при реализации технологии, – это готовность студента показать *целостный комплекс деятельности разрешения учебной профессионально ориентированной проблемной ситуации*, активно участвовать в рассмотрении актуализированных профессиональных проблем, выполнять проработанный

оценочный разбор проблем и отыскивать способы решения в соответствии с профессиональными нормами и личностной конструкцией отношений.

На *мобилизационно-поддерживающем* шаге педагогического сопровождения развития готовности студентов решать профессиональные задачи используется *технология фасилитации*. Фасилитация<sup>20</sup> – усиление доминантных реакций, действий в присутствии других людей – наблюдателей и содейтелей [77].

*Педагогическую фасилитацию* рассматриваем как позитивное влияние педагогов и представителей профессионального сообщества на обучающихся с целью создания благоприятной атмосферы, повышения уверенности студентов в своих силах, стимулирование и поддержание потребности в самостоятельной продуктивной профессионально направленной деятельности.

По сути технология направлена на педагогическую поддержку самоопределения и педагогического становления студентов, самодетерминированных проявлений, реализацию осознаваемых предпочтений при разрешении квазипрофессиональных ситуаций. Технология реализуется в процессе осуществления студентами квазипрофессиональной деятельности в интегрированном пространстве высшего и дополнительного образования и включает этапы: идентификационный, целеполагания, проектный, организационный, самоанализа.

*Идентификационный этап.* Поддержка педагогом студента в отображении ценных и преобладающих для него оснований для выражения профессиональной активности в образовательном процессе. Студент проводит поиск способов выражения профессиональной деятельности посредством осмысления ценных и преобладающих для него оснований, противоречий между очевидным и желаемым в процессах взаимодействия в расширенном субъектном поле.

---

<sup>20</sup> от англ. Facility – благоприятные условия.

*Этап целеполагания.* Педагог поддерживает студентов в постановке целей проявления готовности решать профессиональные задачи с учётом их важности для субъекта и профессионального сообщества. Решение проблемных профессионально ориентированных ситуаций становится целями деятельности студента, включая цели по выполнению исследовательской и организационной работы. Вместе с эти постановка целей корректируется с учётом субъектного опыта студентов.

*Проектный этап.* Педагог осуществляет совместно со студентами проектно-исследовательскую работу по решению актуализированных профессиональных проблем в рамках квазипрофессиональной деятельности. Студенты в рамках широкой практической деятельности знакомятся с профессиональными проблемами регионального и национального уровня. Они учатся обнаруживать противоречия, ставить самостоятельно задачи, осуществлять поиск решений, аргументировать и излагать пути решения в ходе формирования проектов.

*Организационный этап.* Проводится апробация созданных проектов. Обучающиеся в группе или самостоятельно выполняют проекты (программы курсов, мини-проекты, мероприятия и иные другие учебно-воспитательные инициативны). Студенты принимают самостоятельно обязательства по выполнению проекта и несут за них ответственность. Проекты студентов реализуются непосредственно в интегрированной среде дополнительного и высшего образования, а также в среде образовательного процесса в рамках основной образовательной программы в учебной деятельности при воспроизведении профессиональной деятельности, имитаций, игр, тренингов, консультации с экспертами и другого.

*Этап самоанализа.* Педагог оказывает побуждение к проведению рефлексии. Обучающиеся проводят анализ свое деятельности и группы в целом. Дают оценку результатам, приводят выводы о корректировке действий. Преобладающими точками рефлексии становятся профессиональный смысл проведённой деятельности, рамки

профессиональной деятельности (соблюдение требований и норм), традиционный и инновационный аспекты решений.

Преобладающим и неизменным механизмом технологии фасилитации выступает метод проектирования, который начинается с проблемной ситуации или существующего состояния. Ценностным основанием выступает понимание проектирования в образовании как особого содержания совместной деятельности, основанного на личностной вовлеченности субъектов проектирования:

- порождение замысла проекта;
- оформление предмета собственной деятельности;
- рефлексия содержания собственной деятельности в проекте, процесса её образования: этапности, структуризации, различения разных типов и видов деятельности;
- выявление личностно значимых критериев анализа успешности собственной деятельности в проекте [135].

Главный результат, на который нацелен педагог при применении технологии фасилитации, это исполнение студентом *целостного комплекса деятельности по разрешению учебных профессионально ориентированных проблемных ситуаций.*

На **сопроводительно-наставническом** шаге педагогического сопровождения используется технология личностно-профессионального саморазвития. Личностно-профессиональное развитие студента есть изучение внешних и внутренних условий личностно-профессионального развития педагога (на примере работы педагога-мастера, наставника, преподавателя вуза и т.д.), возникает овладение различными профессиональными ролями, происходит творческое осмысление профессиональной деятельности, самореализация, характеризующая профессиональные достижения. Результатом являются: развитость профессионально-личностных качеств; осознание ответственности и долга в

профессиональном взаимодействии; овладение продуктивными технологиями и умениями.

*Этап позиционирования.* Педагог сопровождает студента в процессе поиска, определения и анонсирования собственной позиции, а студент проводит осмысление и изъявление профессиональной и личностной позиции с учётом единства и целостности ценностных ориентиров, рефлексивных отношений и преобладающих способов деятельности.

*Этап целеполагания.* Педагог проводит консультации выстраивания профессиональной стратегии и определяет цели профессиональной деятельности в её реализации. Анализируя полученной для себя опыт профессиональной деятельности, студент выставляет последующие ориентиры, основываясь, в том числе, на выраженных профессиональным сообществом интересах.

*Проектный этап.* Сопровождение, профконсультирование педагогом студентов в подготовке программы решения по поставленной профессиональной проблеме. Автономное выявление студентом учебно-профессиональной проблемы в ходе рефлексии над учебной профессионально ориентированной ситуацией в совместной деятельности с субъектами интегрированного образовательного пространства. Разработка студентом способов решения проблемы и выхода из ситуации, посредством использования инструментов и механизмов профессиональной деятельности.

*Этап взаимодействия.* Педагог сопровождает студента в деятельности, организуемой студентами по испытанию идей, проектов, инициатив в учебно-профессиональном и профессиональном пространстве вуза. Студенты несут ответственность за авторство, организацию и внедрение, реализацию инициатив, проектов и программ на практике.

*Рефлексивный этап.* Этап включает педагогическую деятельность, направленную на анализ результатов выполняемых проектов, полученных совместно с субъектами образовательного процесса высшего и дополнительного образования продуктов. Студенты проводят групповую

рефлексию и саморефлексию, анализ результатов с участием сопроектировщиков, организаторов, исполнителей, экспертов и профессионального сообщества.

Преобладающим механизмом *технологии личностно-профессионального саморазвития* выступают: метод внедрения спроектированного продукта в практику для преобразования образовательной среды и формирования пространства учебно-профессионального и личностного развития; метод профессионального взаимодействия с субъектами образовательного процесса – взаимосогласованного действия с субъектами интегрированного образовательного пространства в процессе генерации эффективной деятельности.

Содержание деятельности студентов в технологии определено экстерииоризацией учебно-профессиональной деятельности, направленностью на освоение внешнего социально-профессионального контекста деятельности. Студенты активно выступают в интегрированном образовательном пространстве в различных видах учебно-профессиональной деятельности: научно-исследовательской, общественной, творческой, академической, трудовой и иной. Осваивают опыт разрешения учебных профессионально-ориентированных ситуаций как в рамках учебных и производственных практик, так и в рамках свободной неформальной педагогической деятельности, в том числе с трудоустройством.

Педагоги ориентируются на результат *личностно-профессионального саморазвития* – *системную подготовленность студентов, рассматриваемую* как их способность и готовность к преобразованию учебно-профессиональной среды в профессиональное и личностно-значимое пространство через создание и реализацию проектов различной степени сложности, выполнение продуктов методами и средствами квазипрофессиональной и профессиональной деятельности.

## ***2. Инструментально-методическое сопровождение.***

Методики и технологии сопровождения развития профессиональной деятельности студентов реализуются при помощи ***инструментально-методического сопровождения*** – комплекса образовательных инструментов, а именно методов, способов взаимодействия, педагогических приёмов, применяемых при сопровождении педагогической деятельности.

Одной из существенных и значимых категорий педагогической системы обучения, отвечающей на вопросы, «как добиться того, чтобы процесс подготовки педагогов был наиболее эффективным?», «как сделать процесс обучения таким, чтобы будущий педагог соответствовал реалиям времени?», являются методы обучения, среди которых как наиболее эффективные выделяют так называемые активные методы обучения (АМО). В психолого-педагогическом смысле АМО подразумевают активность самого субъекта – будущего педагога – в познании «теории поля» Курта Левина, идентификации, реализации в повседневной жизни «инвентарного списка понятий» (К. Кастанедо) [139]. Соглашаемся с видением авторов Исаевой З. А., Мынбаевой А. К., Садвакасовой З. М. [87] в том, что активные методы обучения – это:

- упорядоченное взаимодействие субъектов;
- проектирование возможностей, направленных на будущее, с которыми обучаемые столкнутся в реальной действительности;
- специально организованный путь достижения конечной цели;
- активность в сознании, понимании, действии;
- мотивация, творчество, достижение целей.

Таким образом, по сути методы являются механизмом реализации замыслов, которые позволяют практически воплотить в жизнь цели, задачи, содержание, принципы обучения. Педагог должен быть вооружен методами для процесса сопровождения всех каналов взаимодействия студента с субъектами образовательного процесса, для успешной педагогической

деятельности, успешного решения дидактической, воспитательной и развивающей задач каждого этапа взаимодействия.

Исходя из содержательно целевой модели, для успешного процесса взаимодействия, необходимо оснастить методами все коммуникационные каналы взаимодействия (ориентационно-самоопределяющий, познавательно-побуждающий, эмоционально-чувственный, организационно и коллективно формирующий, деятельностно-рефлексивный), подбирая совокупность методов на определённом этапе развития профессиональной деятельности. Эти условия выступили базисом для формирования матрицы методов педагогического сопровождения развития профессиональной деятельности (таблица 10).

Методы, представленные в таблице, позволяют педагогам комплексно выстроить процесс роста профессиональной готовности студентов, развития всех компонентов профессиональной деятельности до уровня развития компетентностей адаптированного и значительным образом интегрированного в профессиональные сообщества. Матрица методов расширяется за счёт авторских методов профессионалов, привлечённых для работы в интегрированное образовательное пространство высшего и дополнительного образования и сопровождения практики педагогической деятельности будущих педагогов. Такие методы обеспечивают сопровождение профессиональных проб студентов, раскрывают инновационные аспекты преподавания автора, направленные на углубление или расширение тех или иных предметов (дисциплин).

Таблица 10 – Матрица методов педагогического сопровождения процесса развития профессиональной деятельности студентов педагогического вуза

Коммуникационный канал	Этапы развития профессиональной деятельности		
	Самоопределения	Самореализации	Первичной социализации
Ориентационно-самоопределяющий	<i>Методы формирования целей</i>		
	ориентации, согласования профессиональных и личностных приоритетов	выстраивания и согласования перспективных маршрутов	стратегического планирования
	<i>Методы аксиологизации</i>		
	определения ценностей, групповой оценки ценностей	самооценки личностных ценностей	обмена (обогащения) профессиональными и личностными ценностями
Познавательнo-побуждающий	<i>Методы познания</i>		
	анализа конкретных ситуаций	оценки ресурсов	генерирование и проверка собственных продуктов, рефлексия над результатами практической деятельности
	<i>Методы побуждения</i>		
	определения побуждающих мотивов и действий	исследовательский, проектирования, профессионального конструирования	выстраивания собственных и средовых мотиваций, принятия вызовов собственных притязаний, имиджевых действий и др.
Эмоционально-чувственный	<i>Методы эмоционального сопровождения и эмпатии</i>		
	заражения примером, поощрения, создания ситуации успеха	создания ситуации выбора, профессиональной эмпатии, эмоционального отклика	эмоционального самоконтроля
Организационно и коллективно формирующий	<i>Методы групповые</i>		
	«мозговой штурм», коллективной деятельности, диалогового взаимодействия	«деловая игра», «ролевая игра», «блиц игра», коллективной организационной и проектной деятельности	сотрудничества, профессионального взаимодействия, командной работы, социального партнерства профессиональных сообществ

Коммуникационный канал	Этапы развития профессиональной деятельности		
	Самоопределения	Самореализации	Первичной социализации
Деятельностно-рефлексивный	<i>Методы совместного продуктивного взаимодействия</i>		
	дискуссии, афиширование	проигрывание ролей, публичная командная презентации	переговоров, заключения контрактов и соглашений,
	<i>Методы субъектно-деятельностные</i>		
	инструктажа, поручений, заданий	профессиональных проб, ответственных ролей и полномочий, профессионально-личностного проектирования	профессиональных инициатив, организации профессионально значимых дел
	<i>Методы рефлексии</i>		
самооценки, групповой рефлексии	дневников, «самоаттестация»	SWOT – анализ, саморефлексия	

Реализация педагогического сопровождения с применением перечисленных методов осуществляется в случаях, когда: формируются задания для самостоятельной работы; определяются способы кооперации в парах и в группе; определяются индивидуальные и групповые условия взаимодействия с внешними субъектами; определяются способы обмена, вклад или роль участника группы в выполнении заданий. В частности, метод проектов реализуется последовательно при самостоятельном выполнении задания, сотрудничестве в парах, микрогруппах, командах. Сочетание разных приёмов обеспечивает резонансные образовательные эффекты и результаты.

Понятие «средство» в большом толковом словаре определяется как приём, способ действия для достижения чего-либо, а также это орудие для осуществления чего-либо [24, с. 1256]. В дидактике встречается многообразие определений понятия «средство обучения», которое вероятно, связано с тем, что история создания разнообразных средств обучения и их использования в педагогическом процессе развивалась довольно

стремительно [280]. Средства обучения выполняют значимую роль в процессе профессиональной подготовки педагогов – в согласовании с другими элементами процесса обучения, создают информационно-предметное пространство для обучения студентов, способствуя их личностно-профессиональному развитию и воспитанию, раскрытию творческих способностей

В рамках анализа классификаций и развития средств обучения, проведённого в своем диссертационном исследовании, Е. Н. Шибун показывает, что под влиянием новых информационных технологий современные средства обучения используются учителем в различных аспектах сферы его профессиональной деятельности [30]. В этих аспектах проявляются связи педагога с предметом, педагогическим исследованием, профессиональным сообществом. Следовательно, более точным является понятие «средства осуществления процесса педагогической деятельности». В таком аспекте мы будем понимать, и продолжать использовать устоявшееся в дидактике понятие «средства обучения».

Современные средства обучения в процессе подготовки педагогов выполняют две функции: в рамках предметной и методологической деятельности *функцию информационно-наглядной поддержки педагогического процесса*; в рамках (как мы установили ранее) ведущей учебно-профессиональной деятельности – *функцию объекта изучения, как дальнейшего инструмента в руках педагога*, который также будет выполнять информационно-наглядную поддержку педагогического процесса в школе.

Процесс сопровождения подготовки педагогов необходимо осуществлять на основе целенаправленной, поэтапной, совместной деятельности его участников, предусматривая использование различных средств сопровождения в квазипрофессиональной и профессиональной и реальном педагогическом процессе, к изучению студентами современных средств обучения.

Соответственно, средствами педагогического сопровождения разных уровней развития профессиональной деятельности студента выступают:

- описания контекстных ситуаций, побуждающие методики,
- пробы (пробные действия) практического решения учебных профессионально-ориентированных ситуаций, мобилизационные методики,
- интерактивные методики и технологии.

### ***3. Программно-проектное сопровождение.***

Представляет собой разработанные преподавателями программы и проекты сопровождения студентов (курсы, мероприятия, консультации и другое), нацеленные на конкретные результаты подготовки учителей через проектирование в пространстве интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Программы и проекты сопровождения содержат:

- конкретизацию целей педагогического сопровождения развития профессиональной готовности студентов педагогического вуза в рамках программы или проекта;
- определение тактических и стратегических целей программы или проекта;
- наполнение содержания программы учебными профессионально ориентированными ситуациями (поиск актуализированных задач системы регионального образования, школьного и дополнительного образования детей и их включение в учебно-профессиональную деятельность при выполнении программы; обеспечение совместной деятельности с субъектами дополнительного образования, профессиональных сообществ);
- определение способов развития профессиональной готовности студентов при реализации программы или проекта и обеспечения возможностей разрешения студентами ситуаций;
- применение средств и продуктов интеграционного образовательного пространства высшего и дополнительного образования;

- выбор методических систем обучения, педагогического инструментария и технологии сопровождения;
- выбор методов обеспечения открытости коммуникационных каналов взаимодействия со студентами;
- конкретизацию результатов внутреннего и внешнего изменения будущих педагогов.

Реализация программ обеспечивает ситуации для учебно-профессиональной деятельности студентов–педагогов, формируя контекстное сопровождение роста готовности студентов к решению профессиональных задач. Формируется образовательное пространство активной деятельности студентов, содержащее доступные возможности развития профессиональной готовности и реальные для разрешения профессиональные проблемы. Таким образом, **системно-методический (технологический) элемент** включает *методики и технологии педагогического сопровождения* развития профессиональной готовности будущих педагогов (проблематизации, фасилитации, личностно-профессионального развития); *инструментально-методическое сопровождение* как совокупность средств и методов их реализации; *программно-проектное сопровождение* в реальном интегрированном образовательном пространстве.

Содержательная целостность всей системы педагогического сопровождения развития профессиональной готовности будущего учителя задана функциональной взаимосвязью всех трёх элементов: *теоретико-мировоззренческого* (стратегическая функция); *организационно-деятельностного* (тактико-операциональная функция); *системно-методического* (инструментальная функция). Резюмируя результаты рассмотрения системы педагогического сопровождения развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач (профессиональной деятельности) в условиях интеграции систем высшего

педагогического и дополнительного образования, обозначим наиболее существенные позиции.

1. Система педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза представляет иерархию взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (учебно-профессиональных и профессиональных ситуаций), составляющих элементов (*теоретико-мировоззренческого, организационно-деятельностного, системно-методического*) и подструктур (педагогической и учебно-профессиональной деятельности), создающих условия для активной профессиональной деятельности в интегрированном образовательном пространстве.

2. Система педагогического сопровождения подготовки учителей реализуется посредством согласования функций её подструктур (педагогической и учебно-профессиональной деятельности) в процессе взаимодействия студентов на уровнях:

- микросообщества (партнеры-друзья, одноклассники);
- профессионального сообщества вуза (профессорско-преподавательский состав вуза);
- профессионального сообщества региона (педагоги вуза и опытные педагоги системы общего и дополнительного образования, учителя, тренеры олимпиадных команд региона, привлеченные в вуз педагоги из других регионов России и т.д.).

3. *Теоретико-мировоззренческое сопровождение* создаёт условия для выполнения стратегической функции, преподносит ценности, нормы, мораль и принципы, которые обеспечивают непрерывность педагогической системы и её целостность.

4. *Организационно-деятельностное сопровождение* охватывает:

- *организационное сопровождение* как пошаговое выполнение функций педагогического сопровождения (*диагностической, аналитической, целевой, мотивационной, прогностической, проектной, организационной, регулятивной, рефлексивной, коррекционной*), их реализацию в

сопоставлении и взаимном согласовании с функциями учебно-профессиональной деятельности студента (*профессионального самоопределения, самоактуализации, самореализации, профессионализации, саморегуляции, саморефлексии*);

– *коммуникационное сопровождение* – комплекс способов и механизмов согласования и организации совместного взаимодействия (*принуждение, дополнение, делегирование, диверсификация, агрегация идей и действий, иерархизация, координация, дифференциация, кооперация, рефлексивный отбор, автономизация*).

5. *Системно-методическое (технологическое) сопровождение* развития готовности студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи включает следующие компоненты:

– *методико-технологическое сопровождение* представляет собой набор методик и технологий сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи);

– *инструментально-методическое сопровождение* представляет собой комплекс способов взаимодействия образовательной организации с субъектами педагогического процесса, педагогических приёмов, которые могут использоваться преподавательским составом вуза для реализации целей сопровождающей педагогической деятельности;

– *программно-проектное сопровождение* представляет собой разработанные преподавателями программы и проекты сопровождения студентов (курсы, мероприятия, консультации и другое), нацеленные на конкретные результаты подготовки учителей через проектирование в пространстве интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

### **3.2. Организационно-педагогические условия реализации системы сопровождения подготовки студентов в процессе решения ими профессиональных задач**

В интегрированном образовательном пространстве вуза с целью реализации системы педагогического сопровождения должно происходить последовательное наращивание обстоятельств, оказывающих значительное влияние на процесс развития готовности будущих педагогов к решению профессиональных задач, через создание определённых организационно-педагогических условий.

Ранее установлены группы условий, оказывающих влияние на развитие готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в интегрированном образовательном пространстве: *условия профессиональной среды, условия среды вуза* (основная профессиональная образовательная программа, условия и требования обучения в вузе и т.п.), *внутриличностные условия*.

Отметим, прежде всего, что понятия «среда» и «пространство», не тождественны, поскольку «среда» – это объективная реальность, которая не выступает результатом конструктивной деятельности самого человека, в то же время как «пространство» есть скорее результат педагогического освоения этой данности [264, с. 41]. Пространство – это освоенная среда (социальная, информационная, профессиональная и др.), адаптированная для решения задач (образовательных, воспитательных, развивающих), не задаваемое сверху, распоряжением, а формируемое самостоятельно, рождающееся внутри педагогической действительности, за счёт специально организуемой деятельности [288, с. 67]. Создание пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение сообществом (студентов и педагогов) окружающей среды. Значимой специфической характеристикой пространства предстает возможность его существования

только относительно какого-либо субъекта (отдельного или группового), для которого оно представляет определённую ценность [288, с. 68].

Таким образом интегрированное образовательное пространство системы высшего педагогического и дополнительного образования подготовки педагогов можно рассматривать как педагогизированную среду и определять его в отношении активно действующих в нем субъектов. Субъектами нашего интегрированного пространства являются: школьники, студенты педагогического вуза и студенты других вузов, заинтересованные в педагогической деятельности, учителя школ, педагоги системы дополнительного образования, педагоги-мастера, преподаватели вузов, тренеры олимпиад, привлеченные к преподаванию в вузе и на курсах повышения квалификации специалисты, управленцы системы образования и другие.

В этом ключе важна позиция, которую занимают исследователи, определяющие педагогические условия как компонент конструируемой педагогической системы. Так, в частности, Н. В. Ипполитова определяет педагогические условия как компонент педагогической системы, отражающий совокупность внутренних (обеспечивающих развитие личностного аспекта субъектов образовательного процесса) и внешних (содействующий реализации процессуального аспекта системы) элементов, обеспечивающих её эффективное функционирование и дальнейшее развитие [86].

Вместе с указанной отличительной характеристикой, связанной с субъектностью пространства ещё одной, весьма значимой, становится активность пространства, понимаемая как способность обеспечения всех субъектов пространства необходимым уровнем взаимного сотрудничества и обогащения, эмоционального и интеллектуального напряжения, творческих исканий. Активное пространство позволяет тесно общаться с представителями профессиональных сообществ, наблюдать и участвовать в

процессах и явлениях, содействующих возбуждению личностно-профессионального интереса (интереса к профессионалам, делу, идеям).

Основываясь на самоопределяющем влиянии внутренних и внешних факторов на развитие профессиональной готовности студента педагогического вуза, выявленных закономерностях, мы выявили совокупность организационно-педагогических условий реализации разработанной системы:

– **компетентностно-проектная подготовка педагогов к сопровождению развития готовности к решению профессиональных задач студентами педагогических вузов** (*способствует обеспечению факторов эффективного влияния образовательной организации высшего образования и интеграции высшего образования в вузе других определённых групп факторов*);

– **сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ (профессиональной среды)**, (сетевое взаимообогащающее сотрудничество субъектов образовательного процесса разных уровней (видов) дополнительного образования и высшего педагогического образования в рамках интегрированного образовательного пространства и профессиональной образовательной среды *оказывает благотворное воздействие профессионального сообщества на становление и развитие профессиональной готовности будущих педагогов*);

– **участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности** (*актуализирует внутриличностные факторы, связанные с повышением мотивации, активности и мобилизацией личностью студента проявлений в освоении профессиональной деятельности*) (рисунок 15).



Рисунок 15 – Организационно-педагогические условия и принципы развития готовности решать профессиональные задачи студентами педагогического вуза

Обеспечение на практике установленных организационно-педагогических условий возможно как на уровне образовательной микросреды в соответствии с современными требованиями к функциям профессорско-преподавательского состава и управляющего персонала, так и на уровне локальной среды (подразделения), что предъявляет, в свою очередь, условия на согласование действий педагогов и администрации и интеграцию высшего и дополнительного образования.

Охарактеризуем поступательно данные организационно-педагогические условия. Повысить эффективность влияния факторов образовательной организации позволяет ***компетентностно-проектная подготовка педагогов для сопровождения развития профессиональной деятельности (профессиональных действий) студентов.***

Именно с данного условия необходимо начинать реализацию рассматриваемой системы педагогического сопровождения, так как оно создаёт основания для реализации других организационно-педагогических условий.

Компетентность преподавателя – субъекта сопровождающей деятельности, его включенность в коммуникации с другими субъектами (студентами, администрацией, представителями профессионального сообщества) определяют насколько полно будут предъявлены и раскрыты студентам возможности развития их профессиональной готовности в вузе. От компетентности педагогов зависит широта представления и внятность профессиональных задач, реализация ресурса интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

Придерживаясь положений компетентностно-проектного подхода о преобразующей сути образования, нацеленной на генерацию субъектом проектов – решений профессиональных задач на основе своих компетенций, указываем их как особый вид, обособляя при этом компетентностно-проектную подготовку преподавателей. Такая подготовка нацелена на приобретение компетенций, предоставляющих возможность плодотворно

решать актуализированные профессиональным сообществом проблемы, выполнять профессиональные функции и действия.

Компетентностно-проектная подготовка определяет по сути взаимообогащающий, видоизменяющий стиль отношений субъектов образовательного процесса, которые включаются в формирование и реализацию педагогических проектов (действий педагогического сопровождения развития готовности будущими педагогами решать профессиональные задачи), их апробацию, анализ результатов, корректировку.

Компетентностно-проектная подготовка внедряется на основе образовательной программы (программ дополнительного образования, серии семинаров и консультаций, тематический блок отдельной программы курсов и т.д.), целями которых является включение педагогов в процессы постановки актуализированных профессиональных задач для будущих педагогов, реализацию процесса педагогического сопровождения в ходе решений актуализированных проблем (создание и реализация проектов). *Результатом подготовки выступает освоение компетенций, создание сообщества педагогов, обладающих ценностями и нормами активного профессионального педагогического образования и проводящих на этих первоосновах деятельность и общение со студентами.*

Программа обеспечивается модульным построением. В рамках модуля педагогами рассматривается последовательность операций сопровождающей педагогической деятельности, обеспечивающей этапы: *понимание проблемы, целеполагание, реализация плана, рефлексия* (параграфы 2.3, 3.1). Порядок реализации операций сопровождающей педагогической деятельности обеспечивает у студента *полный период учебно-профессиональных действий по разрешению проблем учебных профессионально-ориентированных ситуаций.*

Программа состоит из следующей последовательности модулей: *эмпирико-рефлексивный, теоретико-обобщающий, проектно-преобразующий, аналитико-исследовательский.*

*Эмпирико-рефлексивный.* Обеспечивает рефлексию личного опыта сопровождения профессиональной деятельности студентов в рамках рассматриваемой трудовой функции, знакомство с опытом сопровождения других преподавателей, учителей-наставников в рамках программы, а также педагогическую диагностику и супервизию. Определение поля актуализированных профессиональных задач, понятия задачи.

*Теоретико-обобщающий.* Обеспечивает изучение теоретических оснований развития готовности студентов к решению профессиональных задач (выполнения профессиональных действий) и её педагогического сопровождения в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования (характер, функции, условия, механизмы, этапы развития готовности, система педагогического сопровождения, супервизия).

*Проектно-преобразующий.* Обеспечивает создание педагогом в совместной деятельности с другими педагогами вуза разработку проекта педагогического сопровождения и его реализацию, отбор педагогического инструментария, проработку трудовых действий, позволяющих более эффективно обеспечивать реализацию трудовых функций.

*Аналитико-исследовательский.* Обеспечивает анализ педагогом данных диагностики (педагогического мониторинга), возникающих проблем и выполнение исследовательских работ по преодолению возникающих противоречий и преград.

Исходя из утверждённых профессиональных стандартов педагога общего и дополнительного образования [192; 193], проекта профессионального стандарта преподавателя, анализа педагогической деятельности в рамках разработанной системы педагогического сопровождения, выделяем три трудовые функции, позволяющие проектно

реализовать педагогическое сопровождение развития готовности решать профессиональные задачи студентами:

– проектно-педагогическая деятельность по разработке педагогического сопровождения в рамках основной профессиональной образовательной программы (в проекте профессионального стандарта – *разработка научно-методического обеспечения реализации курируемых учебных предметов, курсов, дисциплин*);

– проектно-педагогическая деятельность по реализации педагогического сопровождения в вузе (в проекте профессионального стандарта – *преподавание учебных дисциплин*);

– проектно-педагогическая деятельность по созданию пространства развития готовности решать профессиональные задачи студентами в вузе в совместной деятельности с другими субъектами образовательного процесса (в проекте профессионального стандарта преподавателя – *создание предметно-развивающей и воспитывающей среды*).

Программа обеспечивает ***содержательный, процессуальный и результативный компоненты***.

***Содержательный компонент.*** В соответствии с составляющими элементами системы педагогического сопровождения готовности педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования содержательный компонент состоит из трёх частей:

– *теоретико-мировоззренческого сопровождения* (система знания, личностно-профессиональной картина мира, условия порядка системы);

– *организационно-деятельностного сопровождения* развития у студентов готовности к решению профессиональных задач (освоение организационно-деятельностных форм педагогического сопровождения, педагогического взаимодействия, включения в новые профессиональные виды деятельности, способы включения в ситуации профессиональной реализации и организации проективного взаимодействия);

– *системно-методического (технологического) сопровождения* (изучение и реализация на практике методических систем (целей, содержания, методов, форм, средств, результатов) и технологических способов реализации педагогического сопровождения развития у студентов собственной профессиональной активности и приобретения желаемого профессионального опыта).

***Процессуальный компонент.*** Содержит поэтапную реализацию модулей программы, ориентированных на освоение конкретных трудовых функций.

*Модуль проектирования пространства* – педагогическая деятельность по проектированию пространства развития профессиональной деятельности студентов в вузе в совместной деятельности с другими субъектами образовательного и производственного процессов – содержит мониторинг, проектирование, вовлечение субъектов в создание и совершенствование пространства развития профессиональной деятельности.

*Модуль курсового проектирования* – освоение трудовой функции – проектно-педагогической деятельности по реализации педагогического сопровождения в вузе развития готовности студентов решать профессиональные задачи (в проекте профессионального стандарта – *преподавание учебных дисциплин*) – содержит разработку проектов педагогического сопровождения в рамках образовательных программ учебных дисциплин и курсов, посредством использования ресурса интеграции высшего и дополнительного образования.

*Модуль результативной совместной деятельности* – проектно-педагогическая деятельность по реализации педагогического сопровождения в вузе – обеспечивает реализацию подготовленных проектов педагогического сопровождения во взаимодействии с различными субъектами образовательного процесса в интегрированном образовательном пространстве, в том числе с представителями профессионального сообщества (наставничество, супервизия).

Структура тематического планирования подготовки студентов представлена в таблице 11.

Таблица 11 – Структура тематического планирования компетентностно-проектной подготовки педагогов к реализации педагогического сопровождения развития готовности будущих педагогов решать профессиональные задачи

№	Элементы	Содержание
<b><i>Модуль проектирования пространства</i></b>		
1	Эмпирико-рефлексивный	Диагностика пространства образовательных практик. Накопление эмпирического материала.
2	Теоретико-обобщающий	Концепция подготовки будущих учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования
3	Проектно-преобразующий	Конструирование интегрированного образовательного пространства развития готовности студентов решать профессиональные задачи
4	Аналитико-исследовательский	Проблемы функционирования интегрированного образовательного пространства развития готовности студентов решать профессиональные задачи
<b><i>Модуль курсового проектирования</i></b>		
1	Эмпирико-рефлексивный	Изучение эмпирических моделей и действующих проектов, программ развития профессиональной деятельности студентов
2	Теоретико-обобщающий	Педагогическое сопровождение развития профессиональной деятельности студентов вуза
3	Проектно-преобразующий	Проектирование педагогического сопровождения развития профессиональной готовности студентов решать профессиональные задачи
4	Аналитико-исследовательский	Проблемы проектирования педагогического сопровождения развития профессиональной деятельности студентов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования
<b><i>Модуль результативной совместной деятельности</i></b>		
1	Эмпирико-рефлексивный	Педагогическое сопровождение в образовательном пространстве профессиональных сообществ (Наставничество). Супервизия.
2	Теоретико-обобщающий	Продуктивная совместная деятельность
3	Проектно-преобразующий	Организация совместной деятельности в процессе педагогического сопровождения. Коррекция педагогического сопровождения в процессе педагогической диагностики.
4	Аналитико-исследовательский	Проблемы реализации педагогического сопровождения развития готовности студентов решать профессиональные задачи

Подготовка студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач осуществляется с использованием технологий высшего образования (проблемное обучение, аудиторное обучение, проектное обучение, продуктивные технологии) и дополнительного образования (модерация, кружковое (клубное) обучение, фасилитация, консультирование), что является следствием необходимости овладевать теми технологиями, которыми в будущем педагоги будут использовать. Их взаимопроникновение предоставляет возможности для перехода личности от освоения знаний к их субъектному осознанию и систематике в соответствующей для студентов – будущих педагогов форме – от овладения компетенций к их субъектной оценке, вскрытию тех компетенций, в которых субъект испытывает недостаток ресурсов и возможностей для их последующего овладения. Обеспечивающие такой процесс технологии кратко охарактеризованы следующим замыслом: определение, цели, средства, организационно-педагогические условия, обеспечивающие достижение целей, этапы реализации, методы и формы.

В соответствии с целевыми установками осваиваемых блоков программы (модуля) рационально использовать интеграцию педагогических технологий высшего и дополнительного образования (таблица 12).

***Результативный компонент.*** Данный компонент подготовки состоит из внутреннего и внешнего аспектов. Внутренний аспект связан с освоением педагогами проектно-профессиональной компетенции сопровождающей деятельности по развитию готовности студентов решать профессиональные задачи посредством осмысления своего педагогического опыта и раскрытия собственных возможностей. Внешний аспект с созданием и внедрением на практике проектов педагогического сопровождения по развитию готовности студентов решать профессиональные задачи в рамках основной профессиональной образовательной программы.

Таблица 12 – Освоение блоков программы (модуля) посредством интеграции педагогических технологий высшего и дополнительного образования

Осваиваемые блоки	Интегрируемые технологии	
	высшего образования	дополнительного образования
<b>Проектирования образовательного пространства</b>	<p><i>проблемного обучения</i> – активизирует процесс критического осмысления теоретического знания;</p> <p><i>аудиторного обучения</i> – формирует пространство организации образовательной деятельности в учебной аудитории</p>	<p><i>модерации</i> – позволяет интегрировать разные мнения для поиска оптимальных вариантов решения предложенных для обсуждения проблем</p> <p><i>кружкового (клубного) обучения</i> – формирует пространство организации внеаудиторной образовательной деятельности в формате кружка, клуба, встреч профессионального сообщества</p>
<b>Дисциплинарного и курсового проектирования</b>	<p><i>проектного обучения</i> – создаёт возможности для перехода от воспроизведения знаний к их применению</p>	<p><i>фасилитации</i> – побуждает субъекта к выбору, переводу от процесса интериоризации к экстериоризации</p>
<b>Результативной совместной деятельности</b>	<p><i>продуктивного обучения</i> – предоставляет возможности для включения субъекта образовательного процесса в практическую, преобразовательную деятельность</p>	<p><i>консультирование</i> – создаёт актуальную для субъекта образовательного процесса обратную связь и содействие</p>

Для собственной рефлексии педагогов разработана профессиональная модель готовности педагога (преподавателя) к проведению на практике педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи (выполнять профессиональные действия) студентами педагогического вуза (таблица 13).

Таблица 13 – Профессиональная модель готовности педагога (преподавателя)

Компетентностная модель					ФГОС 3++	Проф. стандарт
Компетенция	Знания	Умения	Ценности и приоритеты	Способ реализации	Категория (группа) общепрофессиональных компетенций	Обобщенные трудовые функции, труд. функции
Трудовая функция						
<p><b>Способность и готовность и создавать пространство развития проф. деят-ти студентов в процессе интеграции высшего и доп. образования</b></p> <p>Проектирование пространства развития проф. деят-ти студентов во взаимодействии с другими субъектами проф. сообществ</p>	<p>нормативно-правовых актов и возможностей, определяющие пространство проектно-пед. деят-ти и деят-ти сопровождающего;</p> <p>знание правил наполнения пространства возможностями позитивного развития проф. деят-ти студентов на основе интеграции высш. и доп. образования;</p> <p>знание техник и приёмов вовлечения в пространство проектирования проф. деят-ти</p>	<p>содействовать адаптации студентов к условиям уч. процесса, принятым нормам и этике поведения в организации, осуществляющей интегр. образ. деят-ть;</p> <p>анализировать ресурсы и возможности внешней проф. среды для привлечения в пространство интеграции высш. и доп. образования с целью пед. проектирования студентами;</p> <p>стимулировать студентов для активного освоения ресурсов и возможностей интегр. пространства</p>	<p>Осознание, в соответствии с коэволюционной направленностью, ценности развития профессиональной деятельности будущих педагогов, ответственности и важности обязательств за её сопровождение</p>	<p>Целенаправленно выстроенная организационно-методическая система реализации</p>	<p><b>Построение воспитывающей образовательной среды</b> ОПК-4. Способен осуществлять духовно-нравственное воспитание обучающихся в учебной и внеучебной деятельности</p> <p><b>Взаимодействие с участниками образовательных отношений</b> ОПК-7. Способен взаимодействовать с участниками образовательных отношений в рамках реализации образовательных программ</p>	<p><b>D Организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам ВО</b> D/01.6 Создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся по программам высшего образования (ВО)</p>
<p><b>Готовность и способность проектировать в рамках преподаваемых курсов пед. сопровождение развития проф. деят-ти студентов</b></p> <p>Проектирование пед. сопровождения развития проф. деят-ти студентов</p>	<p>теории, закономерностей и принципов процесса развития проф. деятельности у студентов и его педагогического сопровождения (методическое, технологическое, диагностическое)</p>	<p>разрабатывать педагогическое сопровождение в рамках программы курса, активно участвовать в групповом проектировании курсов и педагогического сопровождения, проводить испытания и оценку качества разработанных программ, материалов и комплексов</p>	<p>Рефлексируемый поиск оптимизированного педагогического сопровождения в условиях интеграции систем высш. пед. и доп. образования с учётом интересов студентов, преподавателей и проф. сообществ</p>		<p><b>Разработка основных и дополнительных образовательных программ</b> ОПК-2. Способен участвовать в разработке основных и дополнительных образовательных программ, разрабатывать отдельные их компоненты (в том числе с использованием ИКТ)</p>	<p><b>H Преподавание по программам бакалавриата и ДПП</b> H/01.6, H/02.6, H/03.7, H/04.7</p> <p><b>I Преподавание по программам бак-та, спец-та, маг-ры и ДПП</b> I/01.7, I/02.7, I/03.7, I/04.7, I/04.8</p> <p><b>J Преподавание по программам аспирантуры и ДПП</b> J/01.7, J/06.8</p>
<p><b>Готовность и способность реализовать в рамках преподаваемых курсов пед. сопровождение развития проф. деят-ти студентов</b></p> <p>Реализация пед. сопровождения развития проф. деятельности</p>	<p>современных образ. технологий высш. и доп. образования, основ конструктивного пед. общения, техник полисубъектного управления, процедур и механизмов организации совместного действия со студентами, основ стимулирования процесса реализации будущими педагогами возможностей проф. развития</p>	<p>описывать и задавать педагогические ситуации, проектировать педагогически обоснованные формы, методы, способы и приёмы организации аудиторной и внеаудиторной нагрузки студентов, реализующую профессиональную активность будущих педагогов;</p> <p>обеспечивать рефлексию результатов работы студентов</p>	<p>Осознание и принятие ценностей, приверженность нормам демократической совместной деятельности с субъектами образовательного процесса</p>		<p><b>Совместная и индивидуальная учебная и восп. деятельность обучающихся.</b> ОПК-3. Способен организовывать совм. и индивид. учебную и восп. деят-ть обуча-ся, в том числе с особыми образ. потребностями, в соответствии с требов. ФГОС</p> <p><b>Псих.-пед. технологии в проф. деят-ти.</b> ОПК-6. Способен использовать псих.-пед. технологии в проф. деят-ти, необходимые для индивид-ции обучения, развития, воспитания, в том числе обучающихся с особыми образ. потребностями</p>	<p><b>D Организационно-пед. сопровождение группы (курса) обучающихся по программам ВО</b> D/02.6 Социально-пед. поддержка обучающихся по программам ВО</p>

Проводить и наращивать действие факторов профессиональной среды на педагогическую подготовку студентов высшего учебного заведения, создавать параметры реализации интеграционных процессов высшего и дополнительного образования позволяет второе организационно-педагогическое условие – ***сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ (профессиональной среды)***. Это условие создаёт сетевое взаимообогащающее сотрудничество субъектов образовательного процесса разных уровней (видов) дополнительного образования и высшего (педагогического) образования в рамках интегрированного образовательного пространства и профессиональной образовательной среды. Это условие *оказывает благотворное воздействие профессионального сообщества на становление и развитие профессиональной готовности будущих педагогов.*

При обеспечении важнейшего условия межсистемного взаимодействия между образовательным пространством образовательного учреждения и профессиональной средой и интенсивного взаимодействия их субъектов возможна преобразующая личностно-профессиональная деятельность субъектов организации высшего образования, институциональная интеграция высшего и дополнительного образования, создающая многовариативность развития профессиональной деятельности студентов.

А. Н. Леонтьев, рассматривая категорию взаимодействия с точки зрения диалектики, подчеркивал его специфику в мире живой материи: «Жизнь есть процесс особого взаимодействия особым образом организованных тел» [129, с. 98]. Чем выше организация субъектов, тем сложнее процесс их взаимодействия. Взаимодействие – это процесс сотрудничества, направленный на решение совместных задач, то же, что вслед за Л. А. Витвицкой, представляет собой процесс согласованной деятельности, направленный на достижение совместных целей и результатов, по решению участниками значимой для них проблемы или задачи [39].

Процесс сотрудничества рассматривается как практика межсистемного взаимодействия сетевой структуры. Под сетевой структурой понимается организационный тип, который характеризуется свободно связанной, гибкой, горизонтально организованной структурой сети принципиально равноправных, равных по своим ролям и функциям, независимых партнеров [127]. Понятия сетевого взаимодействия в образовании и сети как новой формы организации образования появилось в контексте инновационного образования и управления инновациями [189].

В настоящее время под сетевым взаимодействием понимается система горизонтальных и вертикальных связей, обеспечивающая доступность качественного образования для всех категорий граждан через вариативность и открытость образования. Сетевое взаимодействие в образовании, сложившееся на практике, рассмотрено в исследованиях отечественных учёных Г. Н. Прокументовой, Е. А. Сухановой [189], О. М. Краснорядцевой [115], тенденции и перспективы сетевого образования рассмотрены в работах отечественных учёных С. Д. Каракозова [93], Т. Л. Шапошниковой [277] и зарубежных исследователей Д. Муйза, М. Веста, М. Аинска (D. Muijs, M. West, M. Ainscov) [292]. О. М. Краснорядцева рассматривает взаимодействие вуза и учреждений общего образования как взаимодействие образовательных сред, обладающих соответствующей спецификой дидактических, воспитательных и развивающих компонентов и согласованными между собой принципом непрерывности образования [115, с. 98].

Характерными чертами сетевого взаимодействия является: *добровольность* – вхождение в сеть и формы участия в ней происходят по желанию субъекта; *интерактивность* – активный взаимный обмен ресурсами и информацией субъектов сетевого процесса; *децентрализация* в связях партнеров, которая обеспечивает преимущественно горизонтальные отношения через общность интересов; *многообразие* в формах сотрудничества.

В исследованиях, посвященных сетевому взаимодействию в образовании, отмечается, что в этом процессе получают распространение не только инновационные разработки, но и выстраивается диалог субъектов образовательного процесса, отображающий опыт друг друга [48]. В этом ключе важно предоставить возможности для сотрудничества субъектов образовательного процесса (интегрированного образовательного пространства) с субъектами профессиональной среды (субъектами профессиональных сообществ).

Реализация этого педагогического условия обеспечивают три компоненты:

– *информационная открытость* – позволяет осуществить информационный обмен; целенаправленную подготовку студентов и преподавателей к работе с информацией в рамках интегрированного образовательного пространства, осуществлять сопровождение субъектов с целью информационного обмена;

– *интерактивность* – создание способов и форм взаимодействия, их реализация и освоение студентами в деятельности с представителями профессиональных сообществ (педагогами внеурочной деятельности, организаторами и педагогами школьных профилей, олимпиадными тренерами и членами жюри, педагогами программ дополнительного образования детей, педагогами каникулярных школ при вузе, педагогами летних лагерей, педагогами – популяризаторами, экскурсоводами, тьюторами, воспитателями, вожатыми и др.);

– *стимулирование сетевого взаимодействия* – стимулирование сетевого взаимодействия включает поиск мотивации и поощрение субъектов профессиональной сферы к осуществлению совместной деятельности посредством согласования.

Опишем пути реализации организационно-педагогического условия в процессе интеграции высшего и дополнительного образования.

***Информационная открытость.*** Процесс в вузе является информационным пространством, в котором студенты являются субъектами информационного сопровождения, получающие необходимую информацию для профессионального развития.

Освоение знания о профессиональных задачах как объектах информации в процессе подготовки студента несёт для него положительную или отрицательную ценность, соотносится с ценностно-целевыми установками и представлениями студента, со спецификой средств и операций, необходимых для решения проблемы. К такому процессу освоения знания о проблеме как об объекте информации близка позиция Дж. Брунера, который рассматривает освоение как три одновременно протекающих процесса: получение новой информации; её преобразование (трансформация), приспособление информации к решению задач и проверка, контроль [31, с. 370–371]. Однако поиск решения профессиональной задачи во взаимодействии субъектов образовательного процесса (студента и наставника) не может происходить без проявления активности. Активность, по констатации И. А. Зимней, есть основная характеристика взаимодействующих сторон в процессе любого взаимодействия живой материи [81]. Это значит, что студент должен включаться в поиск, переработку и использование подходящей информации, и передачу информации о собственной деятельности, инициативах и проектах посредством доступных средств и способов связи. С этой целью необходимо:

- проводить доработку создаваемых программ учебных дисциплин, программ дополнительного образования и их интегрированных вариантов, направляя в них студента на использование открытых ресурсов в получении информации посредством литературных источников, периодических изданий, интернет источников, межличностных и деловых коммуникаций;

- использовать ИКТ в образовательном процессе, обеспечивая нахождение и использование информации посредством специализированных поисковых библиотек, энциклопедий и словарей, профессионально

ориентированных сетевых порталов, тематических образовательных сайтов, рассылочных систем, форумов, интернет-почты, блогов, групп профессиональных сообществ, собственных web-страничек; формируя интернет-регистрацию обучающихся, проводя электронные конференции, размещая информацию о проектах, мероприятиях, событиях;

– проводить в рамках основного и дополнительного образования курсы и семинары для повышения компетентности студентов в работе с информацией;

– организовывать мероприятия, в том числе мастер-классы, для общения студентов с представителями профессиональных сообществ, обмена актуализированной профессиональной информацией;

– побуждать межличностное общение, содействовать сетевой организации личностно-профессиональных связей студента.

Получению студентом актуальной профессиональной информации содействуют студенческие СМИ, центр занятости, инициативность студента.

***Интерактивность*** – создание способов и форм взаимодействия с представителями профессиональных образовательных сообществ, субъектами системы высшего педагогического образования. Способы педагогического взаимодействия есть процедуры, обеспечивающие отношения между субъектами образовательного процесса и их совместную педагогическую деятельность.

Педагогическое взаимодействие является универсальной характеристикой педагогического процесса, направленного на решение учебной или учебно-профессиональной задачи. Д. Б. Эльконин отмечал, что основное отличие учебной задачи от всяких других в том, что её цель и результат – в изменении самого действующего субъекта, заключающемся в овладении им определёнными способами действия [210, с. 159].

В силу традиционности модели образования такие качества личности и её психики, как мотивированность, субъектность, активность, целенаправленность, отношение, сознательность, оказываются недостаточно

проявленными. В связи с этим педагоги вуза обращаются к явлению фасилитации, сущность которого заключается в приведении в действие многочисленных ситуаций взаимодействия. Такой подход раскрыт в одном из монографических исследований Р. С. Димухаметова, Н. А. Соколовой, М. В. Слесарь, В. Ф. Жеребкиной [240]. Авторы выделяют такие элементы понятия «фасилитация», как истинность, открытость, принятие, доверие, эмпатическое понимание. Фасилитация обеспечивает важные функции стимулирования педагогической деятельности, принципа обучения и управления образовательным процессом. Так педагог вуза, осуществляющий фасилитационный подход в подготовке социальных педагогов с ориентацией на потенциал обучающихся, становится посредником между педагогической наукой и практикой образования, обучающимся и содержанием образования [240, с. 133]. Фасилитационный подход в интегрированном образовательном пространстве высшего и дополнительного образования способствует *интерактивности* – разработке и реализации способов и форм взаимодействия студентов с представителями разных профессиональных сообществ.

Использование фасилитации в подготовке студентов предполагает разработку педагогических технологий, построенных на интерактивном взаимодействии: синергия, сотрудничество, диалог. Реализовать это позволяет сетевое взаимодействие посредством партнерства структуры, организующей интегрированное образовательное пространство педагогического вуза и системы дополнительного образования в совместной деятельности субъектов пространства с субъектами образовательной среды (партнерами).

Сотрудничество субъектов вуза с субъектами от партнеров организаций, представляющих профессиональную среду, реализуется посредством разнообразия способов. Способами взаимодействия выступают: добровольческая педагогическая практика, проектная деятельность, целевые заказы на кружковую деятельность, научно-исследовательская работа

(экспериментальные площадки), соорганизация мероприятий, временное трудоустройство, дистанционные он-лайн занятия, профориентация, популяризация (открытые лекции, мастер–классы, экскурсии), профильные пробы и др. (рисунок 16).

Добровольческая педагогическая практика рассматривается как безвозмездное участие в проведении уроков, мероприятий, обучающих программ (например, в рамках летнего образовательного лагеря). Содержит возможности для участия в широком кругу профессионально значимых видов действий, реализуемых посредством разных форм индивидуального участия.

Для партнеров это возможность получить трудовой ресурс, недостаточно квалифицированный, но обладающий значительной мотивацией на сотрудничество. Для субъекта вуза это возможность получить профессиональный опыт, изучить организацию и её виды деятельности.

Реализуется в сотрудничестве с досуговыми учреждениями образовательной направленности, образовательными учреждениями, учреждениями каникулярных форм деятельности.

Проектная деятельность рассматривается как система планируемых и реализуемых действий, необходимых условий и средств для достижения поставленных целей. Проектная деятельность ставит своей целью изменить настоящее, приближая более совершенное, с точки зрения разработчиков проекта, будущее. Однако, вместе с этим, педагогическое проектирование преследует дополнительное устремление, направленное на изменение людей, осуществляющих проект [102], сочетание педагогических и психологических концепций в учебном процессе [117, с. 30–55]. В рамках высшего педагогического образования, формируя компетенции проектирования у будущих педагогов, целесообразно использовать интеграцию с дополнительным образованием (дополнительным образованием детей, дополнительным профессиональным образованием), направляя студентов на разработки проектов для реальных проблемных профессиональных ситуаций.

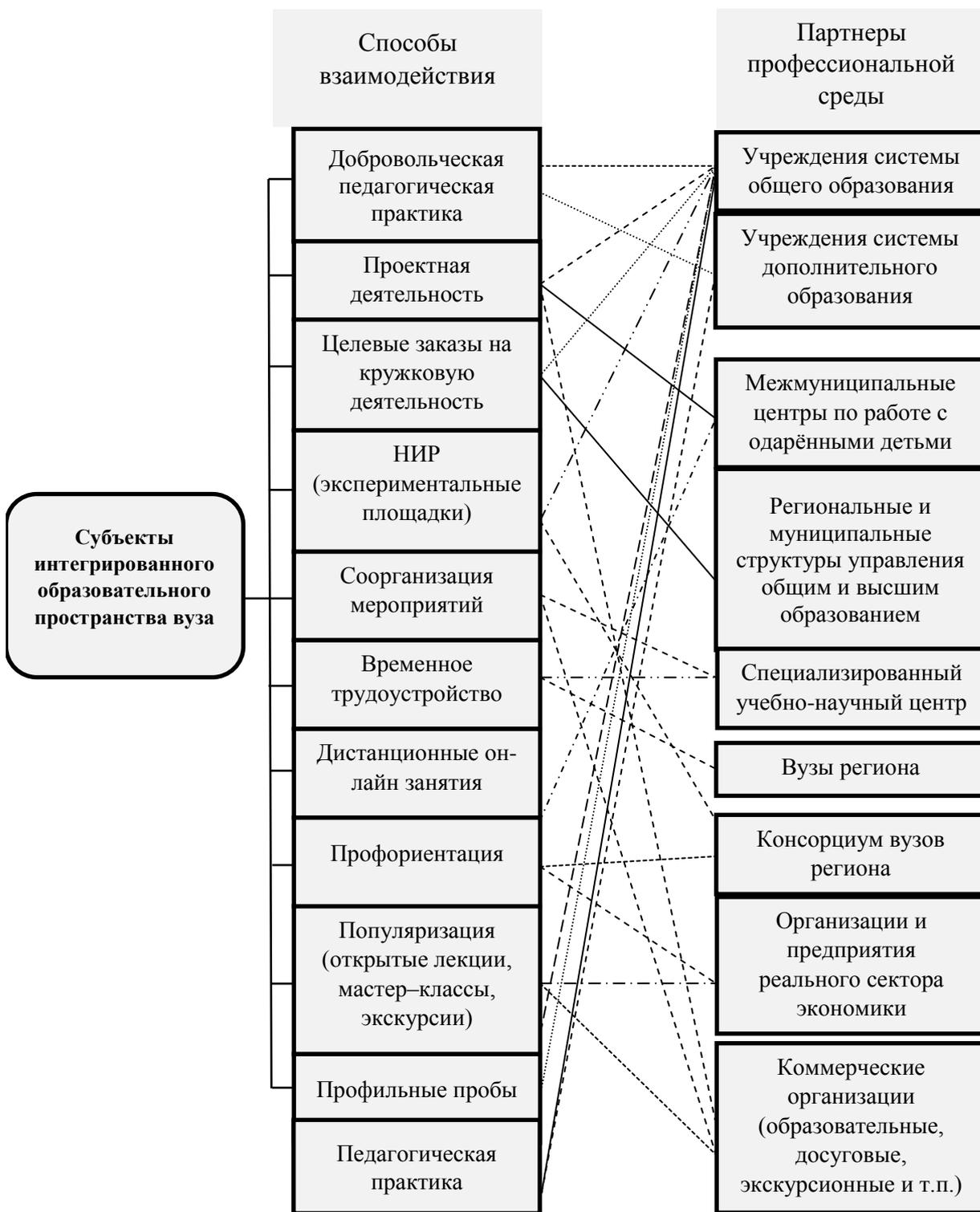


Рисунок 16 – Способы сетевого взаимодействия студентов с профессиональными партнерами

Проблемные ситуации по материалам предстоящей профессиональной деятельности способствуют трансформации познавательной мотивации в профессиональную. Проект как разрешение ситуации есть проработка совокупности планируемых к реализации студентом учебно-

профессиональных и профессиональных действий. М. Д. Ильязова вводит понятие «Учебная профессионально ориентированная ситуация» (УПОС), определяемое как «система конструируемых педагогом условий, побуждающих и опосредующих активность студента в социальном и предметном контекстах его будущей профессиональной деятельности» [84, с. 147].

Целевые заказы на кружковую деятельность – заказы на кружки, обеспечивающие вовлечение детей в дополнительное образование, в том числе кружки технической, естественнонаучной направленности и математические кружки, реализуемые в течение учебного года в базовых школах педагогического университета и площадках Центра дополнительного образования. Студентами разрабатывается и реализуется программа кружка по заказу школы, с участием наставника – опытного педагога из числа представителей методического объединения школы. Кружки могут быть как традиционные по формату, направленные на развитие познавательного интереса, так и инновационного формата и содержания, например, обеспечивающие погружение детей в разработку практик математического моделирования, исходя из направлений деятельности современных математиков [162].

Научно-исследовательская работа (НИР), экспериментальные площадки) – деятельность студентов, направленная на углубление и расширение знания об объектах профессиональной деятельности на базе научных методов и средств.

НИР студентов педагогического вуза направлена на выполнение: квалификационной работы, НИР педагогической тематики в рамках государственного задания вуза при включении студентов в научные коллективы, индивидуальных НИР в рамках грантов для обучающихся в вузах, практических исследований на экспериментальных площадках вуза, организованных вузом по совместной инициативе с учреждениями общего и дополнительного образования. Наибольшие перспективы имеют

практикоориентированные работы сетевой формы реализации. Интеграция с дополнительным образованием целесообразна с точки зрения применения на практике проектных компетенций студентов (выбор темы, написание проекта, защита, выполнение) формируемых в рамках программ основного профессионального образования.

Соорганизация мероприятий, создание сценариев новых и традиционных мероприятий и их проведение в рамках совместной реализации плановой деятельности. Процесс организации и реализации событий в интегрированном образовательном пространстве становится предметом изучения и рефлексии в учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов.

Временное трудоустройство – профессиональное взаимодействие, в рамках которого студенты временно трудоустраиваются на работу в рамках интегрированного образовательного пространства. Трудоустройство студентов есть мера содействующая повышению качества работы по программам дополнительного образования детей, является ценной с точки зрения привлечения студентов – призеров и победителей школьных олимпиад, студентов обучающихся на инженерных направлениях подготовки, мотивированных на занятия в кружках (робототехники, технического творчества), проведение углубленной подготовки по естественным предметам, математике.

Дистанционные он-лайн занятия [293], сюда относятся занятия, например, направленные на подготовку школьников к сдаче аттестационных испытаний. Занятия проводят студенты разных факультетов вуза, а также преподаватели Центра дополнительного образования университета. К качественным результатам этого направления можно отнести принципиально новый подход к подготовке будущего педагога. Так студенты заранее разбирают задания, используя, в том числе, наставников, затем в назначенное на сайте время проводят занятия с удаленными пользователями – обучающимися из разных школ, отвечают на обобщенные вопросы чата, по

окончании могут через видеозапись посмотреть на процесс преподавания со стороны, оценить свою работу. Важным моментом является то, что параллельно со студентами подготовку проводят действующие учителя-предметники высокого уровня.

Профориентация. К профориентационным мероприятиям, проводимым для учащихся школ, спроектированным и реализованным студентами относятся:

- обучающие экскурсии (на промышленные предприятия и производственные сооружения, в кабинеты и лаборатории вузов и научно-исследовательских институтов, музеев), в том числе в другие регионы страны (посещение академгородков, технико-внедренческой зоны, научных лабораторий и другое);

- индивидуальные дистанционные занятия и консультации с ведущими педагогами страны, виртуальные экскурсии, дистанционные проекты;

- учебные практики школьников в лабораториях университетов, предприятиях, образовательных центрах, музейных комплексах, включая летние практики по изучению природы.

Популяризация (открытые лекции, мастер-классы, экскурсии).

Аспиранты, занимающиеся педагогической деятельностью, выступают с открытыми научными лекциями для школьников о своем направлении работ, работе научных коллективов, тематике лабораторий в которых стажировались молодые учёные-педагоги. Будущие педагоги – активные участники и помощники специально организованных для школьников региона педагогическим вузом серий открытых интерактивных семинаров и лекций ряда приглашенных федеральных профессоров и популяризаторов математики и физики. Темами мероприятий выступают как актуальные теории фундаментальных исследований, так и темы прикладных исследований и разработок естественных и точных наук и их пересечений (физика, математика, химия, биология, астрономия, компьютерные науки и другие). проведённые занятия характеризуются большим количеством

иллюстративного материала из реальной профессиональной деятельности, доступностью изложения. Методы и приёмы популяризаторов разбираются совместно с наставниками студентов.

Данные, полученные в ходе анкетирования обучающихся, бесед с ними, анализа их комментариев, свидетельствуют о том, что в результате участия в мероприятии у большинства детей повышается познавательный интерес к предмету.

Профильные пробы. Профильные пробы – это интерактивные занятия для школьников одного общеобразовательного учреждения, проводимые по направлениям имеющих в школе профилей (физико-математический, лингвистический, естественнонаучный), организованные и реализуемые во внеурочное время на базе педагогического вуза.

Ребята посещают интерактивные занятия, которые проводятся в специализированных кабинетах и лабораториях на разных факультетах (Центре дополнительного образования детей) педагогического вуза в течение учебного года. Каждую четверть группы меняются факультетами. Общую координацию профильных проб осуществляет Центр дополнительного образования детей в вузе. Профильные пробы позволяют ученику погрузиться в то или иное предметное направление и осознать – где находится область его интересов. Это облегчит впоследствии выбор профиля в старших классах школы и, как следствие, выбор вуза и направления подготовки. Занятия проводят студенты – будущие педагоги под наставничеством опытных учителей школ и преподавателей вуза, осуществляется проработка программы, подбор оборудования и заданий.

Педагогическая практика. На основе изучения передового отечественного и зарубежного опыта, а также возможностей построения инновационной деятельности Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования (Центра) при Томском государственном педагогическом университете была разработана авторская технология организации педагогической практики студентов вузов [268].

Практика основывается на возможностях построения очной и дистанционной работы с детьми, обучающимися на базе Центра. Практика проводится при сетевом взаимодействии организаций систем общего и дополнительного образования, заинтересованных в результатах подготовки педагогов. Разработанная технология проведения педагогической практики выступает одной из основных форм создания совокупности педагогических условий реализации разработанной системы подготовки учителей. её основными задачами являются: 1) профессиональное самоопределение студентов на основе опыта различной педагогической деятельности; 2) освоение студентами компетенций проектирования образовательного процесса с учётом запросов образовательных организаций, социального заказа и интересов школьников; 3) освоение студентами педагогических новаций.

Технология предусматривает распределение педагогической практики в осеннем и весеннем семестрах. Студенты привлекаются к проектированию программ и разработке сценариев, реализации курсов и мероприятий внеурочной деятельности и дополнительного образования школьников в различных формах. Проводится подготовка детей с применением новейшего технического оборудования и технологий удаленной подготовки, в частности, к аттестационным испытаниям, на основе созданного в Центре интернет-проекта *Sibege.ru* [278]. Осуществляется системная профориентационная работа во взаимодействии с различными вузами, предприятиями и организациями. Будущих учителей сопровождают кураторы, консультанты и наставники из педагогического вуза и организаций – сетевых партнеров.

Для обеспечения взаимодействия участников практики создан специальный интернет-портал. Сформирована электронная методическая база, которая продолжает развиваться в ходе реализации технологии. Будущие учителя формируют свои электронные портфолио, которые используют для оценки профессиональной деятельности, а в последующем при трудоустройстве.

Педагогическая практика проводится на обязательной и добровольной основах (в формах волонтерства или трудоустройства). В течение последних пяти лет экспериментальной деятельности по исследованию в шесть раз возросло число вовлеченных в деятельность Центра студентов из вузов – сетевых партнеров (в их числе университеты Ассоциации педагогических вузов Сибири, педагогические университеты г. Москвы, а также вузы Ассоциации непедагогических организаций «Томский консорциум научно-образовательных организаций»).

В ходе реализации технологии выявлены следующие её особенности, подчёркивающие её ценность в современных условиях:

- усиленность практического компонента педагогического образования;
- направленность на практическое освоение студентами специфики инновационной деятельности региональных структур систем общего образования и дополнительного образования детей;
- создание системы профессиональных проб для обретения участниками практик функционально-смысловой определённости в профессиональной среде;
- ориентация на овладение участниками практик актуальных для систем общего образования и дополнительного образования детей компетенций;
- ориентация на подготовку учителей с учётом специфики потребностей различных образовательных организаций;
- эффективность механизмов сетевого взаимодействия между различными организациями, проявляющих интерес к результатам профессиональной подготовки будущих учителей.

Перспективными направлениями дальнейшей работы над технологией педагогической практики являются: развитие системы педагогической специализации студентов непедагогических вузов; адаптация и применение технологии для работы с детьми с особыми образовательными потребностями; расширение спектра предметов, по которым осуществляется дополнительное образование детей.

Стимулирование сетевого взаимодействия включает поиск мотивации и поощрение субъектов профессиональной сферы к осуществлению совместной деятельности посредством согласования. Оно базируется на необходимости решения актуальных задач и желаниях субъектов профессиональной сферы, потребностях в профессиональном развитии студентов, видении с каждой стороны перспектив кооперации при разнообразии способов взаимодействия:

- информирование о перспективах профессионального партнерства (представление информационных материалов: буклет, презентация, видеоролики, сайт и другое);

- дискуссии по актуальным проблемам образования (диспуты, панельные дискуссии, проектные семинары, веб-семинары и др.);

- разработка концептуальных и стратегических решений задач образования (концепция, дорожная карта, стратегия, план и тому подобное);

- побуждение студентов к участию в разработке и практической реализации сетевых проектов (предоставление информации о возможностях получения опыта и самореализации, осуществления пробных профессиональных действий разнообразной направленности, расширения профессиональных контактов, планирования саморазвития и выстраивания собственного будущего);

- стимулирование и содействие развитию инициатив воплощения на практике профессионального партнерства (консультаций, проектов, полисубъектных семинаров, фестивалей и конкурсов педагогических идей и проектов, материальное стимулирование и другое);

- поощрение субъектов сетевого взаимодействия (премии, дополнительные права, дополнительное образование и т.п.).

Рассмотрение анализа явления сетевого взаимодействия в контексте развивающихся процессов в теории и практике образования [48; 82; 233], сущности, причин, компонентов и значения сетевого взаимодействия как современной технологии в педагогическом образовании [208; 215; 235],

подходов к проектированию и функционированию моделей сетевого взаимодействия в педагогическом образовании [83; 132] позволило выделить оптимальные сетевые модели, приемлемые для подготовки педагогов к решению профессиональных задач. Среди них мы выделяем:

– *модель проектов*, направленную на реализацию совокупности проектов в социокультурной среде образовательной организации [254];

– *модель наставничества и супервизии*, актуализирующую межличностные отношения [65, с. 28; 74; 83, с. 108; 269, с. 200–201; 291; 294–298];

– *модель социального капитала*, как системы интегрирующей подходы к взаимодействию, проявляющихся, во-первых, в индивидуальной деятельности, которая направлена на получение новой информации и навыков, во-вторых, в коллективной деятельности сообщества практиков (экспертов и экспертируемых субъектов), направленной на согласование и обсуждение вопросов развития сообщества [64, с. 57–58; 297].

В целом, создание сети взаимодействия субъектов в рамках интегрированного образовательного пространства на базе педагогического вуза, открытой и доступной для участия будущих педагогов, формирует основу интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Создание сети расширяет возможности развития активности студентов, направленной на освоение практики профессиональной деятельности, активизирует действие факторов профессиональной среды и среды организации высшего педагогического образования.

Приращению внутриличностных факторов содействует третье организационно-педагогическое условие – **участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности** (достижение полисубъектности в управлении образовательным процессом подготовки педагогов, в условиях которого студент и педагог выступают его субъектами, с целью активизации внутренних факторов личности студент включается в соуправление и самоуправление).

Демонстрируя профессиональную активность как субъект во взаимодействии с профессиональной средой, обучающийся дотягивается в развитии до самостоятельного уровня, использования возможности самостоятельного выбора в проектировании, осуществлении собственных образовательных инициатив (пробных профессиональных действий), в том числе вне учебно-производственной практики по основной профессиональной образовательной программе вуза.

Взаимодействие субъектов выступает как фактор интеграции, способствующий образованию структур [30]. Для этого важны условия, направленные на улучшения качества совместной деятельности субъектов, а именно: общая локализация субъектов по месту и времени; наличие у них единой цели; дифференциация общего процесса совместной деятельности между субъектами; обладание средствами управления для проектирования, контроля, исправления и координации деятельности [100].

Рассмотрение эмпирических моделей организации совместной деятельности субъектов по критериям взаимозависимости их в труде, для дальнейшего их использования при определении характера совместной деятельности субъектов, позволяет выделить три модели: *модель совместно-индивидуальной деятельности; модель совместно-последовательной деятельности; модель совместной взаимосвязанной деятельности* [99].

Мы разделяем позицию В. И. Коваленко, Е. В. Коваленко, О. А. Соколовой, которые считают, что *полисубъектный вид управления совместными действиями субъектов характерен только для совместно-взаимосвязанной деятельности* [100]. При этом предполагается, что важнейшим и необходимым условием успешного становления и развития полисубъектного управления в образовательной системе вуза является совместно-взаимосвязанный характер деятельности субъектов образовательного процесса. Такой подход к процессу участия студента в соуправлении и соорганизации образовательной деятельности порождает и базируется на полисубъектном взаимодействии, рассматриваемом

И. В. Вачковым. По мнению автора, оно представляет форму непосредственного взаимодействия субъектов друг с другом, которая способна порождать их взаимную обусловленность, особую степень близости отношений, наиболее благоприятные условия для развития и характеризуется особым типом общности – полисубъектом [34, с. 45]. Природа полисубъекта проявляется в возможностях активной творческой деятельности, осмысления отношений между субъектами, формирования общего пространства семантики, изменения окружающего мир и себя, умения действовать целостно, развития субъект-субъектных связей [там же].

Таким образом, **участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности** достигается посредством организации полисубъектности в управлении образовательным процессом. Полисубъектное управление способствует овладению будущими педагогами позиций субъектов:

– соуправления и самоуправления при решении актуализированных для них профессиональных ситуаций через складывающуюся систему отношений и ценностей к себе, профессии, профессиональному социуму;

– соорганизации деятельности в сотрудничестве с другими субъектами, при выполнении функций соуправления, требующих от студентов готовности учитывать интересы всех участников взаимодействия и готовности действовать ответственно.

Устройство полисубъектного соуправления педагогическим сопровождением развития профессиональной готовности включает три уровня: низший уровень охватывает индивидуальную микросреду студента, ориентированную на развитие профессиональной готовности; средний – макроуровень охватывает локальные профессиональные сообщества; верхний – мегауровень реализуется в рамках вузовского профессионального сообщества.

На микроуровне субъектами выступают педагог (представитель профессорско-преподавательского состава или учебно-вспомогательного

персонала) и студент. На мегауровне – это студент и коллективные субъекты полисубъектного управления (профессиональное сообщество центров, лабораторий, кафедр, научных и инициативно-творческих групп, управленческих структур и отделов, деканатов, ректората). Взаимодействие с сообществами осуществляется как в целом со всей группой, так и посредством общения с индивидуальными субъектами – наставниками. Процесс полисубъектности в управлении образовательным процессом строится на базе продуктивного полидиалога с прямыми и обратными связями (рисунок 17).



Рисунок 17 – Взаимосвязи субъектов в полисубъектном управлении при решении проблем учебной профессионально ориентированной ситуации

Наше внимание сфокусировано преимущественно на низшем и среднем уровнях полисубъектного управления, имеющих наибольшие проблемы в реализации. Реализация полисубъектного управления предполагает четыре действия: 1) *обсуждение и принятие цели*, 2) *разработка и принятие*

*стратегии и тактики выполнения действия, 3) принятие и реализация способов деятельности, 4) рефлексия и корректировка действий.*

1. Генерация идей и продуцирование цели субъектами, выражение мнений и взаимный обмен комментариями, интеграция в действия позволяет наиболее полным образом учесть возможности развития готовности студентов к решению профессиональных задач, задействовать индивидуальных и коллективных субъектов образовательного процесса. Результатами данного действия на высшем уровне выступает описание в документах вуза задач педагогического сопровождения подготовки учителей; на среднем уровне в профессиональных сообществах – принятие решений о сопровождении развития профессиональной готовности студентов; на низшем уровне – признание преподавателями задачи сопровождения как одной из актуальных.

2. На этапе действия, направленного на разработку полисубъектности в управлении образовательным процессом субъекты основываются на решениях, полученных на предыдущем шаге. Разрабатываются планы взаимодействия и проекты развития профессиональной готовности студентов *на микроуровне* (дисциплины основной образовательной программы, курсы дополнительного образования и другое). *На макроуровне* разрабатываются планы организации учебно-воспитательной и научно-исследовательской работы студентов, обеспечиваемые локальными коллективами (кафедрами, центрами, лабораториями и т.д.) в рамках интегрированного образовательного пространства высшего и дополнительного образования, реализуемого силами факультетского взаимодействия. *На мегауровне* интегрируются возможности межфакультетского и иного взаимодействия, а также, разрабатываются планы учебно-воспитательной и научной работы студентов, способы совершенствования учебно-методического и ресурсного обеспечения.

3. На данном этапе происходит реализация разработанных субъектами минипроектов на микроуровне, планов и программ на макроуровне и

общеузовских программ со студентами на мегауровне. Студенты становятся субъектами полисубъектного управления образовательным процессом развития готовности будущих педагогов решать профессиональные задачи в рамках интегрированного учебного процесса в вузе. Последовательно обеспечивается перевод деятельности от внешнего управления (направленного на объект взаимодействия) к процессам *соуправления и соорганизации образовательной деятельности* (направленных на субъект-субъектное взаимодействия) посредством достижения полисубъектности в управлении образовательным процессом подготовки педагогов.

Педагоги, кураторы и наставники содействуют освоению студентом полисубъектного взаимодействия:

– регламентируя параметры учебно-профессиональной деятельности через обеспечение разнообразных совместных видов деятельности (исследования, проекты, акции, программы, курсы и т.п.);

– воздействуя на иерархию отношений взаимодействующих лиц через встраивание будущего учителя в структурно-функциональный процесс (включение студента происходит в цепочки отношений внутри профессиональных сообществ вуза, а также в процессы сетевых отношений интегрированных субъектов, имеющих разный уровень и возможности и поддерживающие разные формы взаимодействия).

4. Этап рефлексии и корректировки обеспечивает анализ результатов процесса подготовки студентов, проявляются нерешенные задачи и намечаются способы совершенствования педагогического сопровождения. Апробация полученного опыта проводится на общеузовских конференциях, семинарах и заседаниях кафедр, что способствует его осознанию и распространению положительных результатов в вузе.

С точки зрения полисубъектного управления будущий педагог является субъектом соуправления и соорганизации. Взаимодействие педагогов и студентов определяется гармонией соуправления (и самоуправления) и соорганизации в решении разнообразных учебно-профессиональных задач.

Для того чтобы каждый студент мог проявить свою субъектность и профессиональную готовность в пространстве интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, необходимо обеспечить ему:

– разнообразие форм соуправления собственной профессиональной подготовкой, возможность их выбора, обеспечивающих, *индивидуальные* (частичная или полностью самостоятельная, автономная деятельность субъекта, посредством принятия обязательств реализации собственной инициативы, мнения и позиции по актуальным профессиональным ситуациям) и *групповые* формы соуправления (деятельность в инициативно-творческих группах, объединениях по интересам, научных сообществах, функционирующих без определённого правового статуса на основе инициатив самих студентов);

– выбор вида профессионально значимой деятельности, в осуществлении которой желает участвовать будущий педагог (гностическая, коммуникативная, рефлексивная, контрольно-оценочная и др.) и конкретных учебных профессионально-ориентированных ситуаций (ведение курсов, кружков, подготовка и проведение мероприятий со школьниками, участие в профессиональных научно-практических мероприятиях и конкурсах и другое);

– выбор роли, отражающей интересы и предпочтения студента (пассивный наблюдатель, участник группы, основной исполнитель, организатор, разработчик идей, лидер, руководитель, организатор группы поддержки, методист и т.п.);

– присоединение к сотрудничеству и приобретение опыта в совместной деятельности, направленной поэтапно на проявление профессиональной готовности: 1) определение проблем профессиональной ситуации; 2) формирование общего контура стратегической цели; 3) разработка программы и плана действий, проектов, форм совместной деятельности субъектов процесса, необходимых ресурсов и т.д.; 4) распределение внешних

и внутренних коммуникаций группы через установление ролей участников и совокупности их действий; 5) реализация; 6) групповая рефлексия достигнутых результатов;

– возможности повышения личностных и управленческих компетенций с учётом следующих факторов: реализации программ дополнительного образования на базе вуза, социального и профессионального партнерства, интегрированных форм взаимодействия систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования.

Подводя итог, можно констатировать, что включенность будущих педагогов в *соуправление и соорганизацию образовательной деятельности* (направленных на субъект-субъектное взаимодействие) посредством достижения полисубъектности в управлении образовательным процессом подготовки педагогов содействует мобилизации и раскрытию их личностного потенциала, внутренних факторов развития профессиональной готовности, включенности в процессы освоения, реализации образовательных форм деятельности в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

Завершая рассмотрение организационно-педагогических условий реализации системы педагогического сопровождения развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего и дополнительного образования, подчеркнем важные положения:

1. Организационно-педагогические условия реализации системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования определены нами, исходя из теоретической компоненты условий развития готовности решать профессиональные задачи студентами педагогического вуза; рассматриваются как определённая совокупность, усиливающая плодотворное воздействие групп факторов и их согласующая.

2. Совокупность организационно-педагогических условий реализации системы педагогического сопровождения развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач – *компетентностно-проектная подготовка педагогов к сопровождению развития готовности студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач, сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ (профессиональной среды), участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности* – представляют собой взаимосвязанный и взаимообусловленный комплекс.

От подготовки педагогов вуза к реализации педагогического сопровождения развития готовности к решению профессиональных задач студентами педагогических вузов зависит осуществление сетевого взаимодействия субъектов образовательной и профессиональной сфер, реализация интеграции высшего и дополнительного образования и внедрение процессов соуправления и соорганизации образовательной деятельности с участием студентов. Вместе с этим компетентностно-проектная подготовка преподавателей и освоение студентами соуправления и соорганизации образовательной деятельности требует обеспечения сетевого взаимодействия субъектов образовательного процесса в вузе с субъектами профессиональной сферы.

3. Компетентностно-проектная подготовка преподавателей к сопровождению развития профессиональной готовности студентов усиливает влияние совокупности условий вуза, проектную компетентность и готовность студентов к интеграции высшего и дополнительного образования.

4. Сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ повышает вес условий профессиональной среды в развитии готовности студентов – будущих педагогов решать профессиональные задачи и активизирует

интеграционные процессы системы высшего педагогического и дополнительного образования.

5. Разработанная технология организации педагогической практики студентов вузов является одной из основных форм создания совокупности педагогических условий системы педагогического сопровождения подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

6. Включенность студентов в *соуправление и соорганизацию образовательной деятельности* (полисубъектность в управлении процессом подготовки педагогов) содействует раскрытию их личностного потенциала, активизации внутриличностных условий развития профессиональной готовности, активному встраиванию в процессы освоения, реализации образовательных форм деятельности в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

### Выводы по третьей главе

Изложенная в третьей главе нормативная часть концепции (практико-содержательный компонент), обеспечивает реализацию её технологической функции, раскрывает наполнение модели реализации, позволяет сделать выводы:

1. Модель реализации концепции подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего и дополнительного образования включает систему педагогического сопровождения и организационно-педагогические условия её реализации.

2. Система педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования рассматривается как иерархия взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (учебно-профессиональных и профессиональных ситуаций), составляющих элементов (*организационно-деятельностного, системно-методического, теоретико-мировоззренческого*) и подструктур педагогической и учебно-профессиональной деятельности, создающих организационно-педагогические условия для активной профессиональной деятельности будущих педагогов в интегрированном образовательном пространстве.

3. Подструктура педагогической деятельности (сопровождающая) обеспечивает функцию направляющего воздействия на организацию учебно-профессиональной деятельности студента и функцию сопровождения интеграции высшего и дополнительного образования. С этой целью *объектами* сопровождающей педагогической деятельности выступают: условия образовательной среды, средства, способы взаимодействия субъектов дополнительного и высшего образования, профессиональные ситуации, а *предметом* их преобразование для перевода абстрактных

возможностей профессиональной готовности в реальные и их реализация студентами.

4. Подструктура учебно-профессиональной деятельности (сопровождая) выполняет *функции профессиональной самоориентации, самодетерминации, самоорганизации, коммуникации, саморегуляции, самопознания, первичной социализации, рефлексии*. Студент выбирает и решает проблемы профессиональных и (или) квазипрофессиональных ситуаций, содействует преобразованию субъектного профессионального опыта, опираясь на личностные ресурсы, растущие в результате профессиональной активности.

5. *Теоретико-мировоззренческое сопровождение* создаёт условия для выполнения стратегической функции, преподносит ценности, нормы, мораль и принципы, которые обеспечивают непрерывность педагогической системы и её целостность.

6. *Организационно-деятельностное сопровождение* охватывает: 1) организационное сопровождение как пошаговое выполнение функций педагогического сопровождения (диагностической, аналитической, целевой, мотивационной, прогностической, проектной, организационной, регулятивной, рефлексивной, коррекционной), их реализацию в сопоставлении и взаимном согласовании с функциями учебно-профессиональной деятельности студента (профессионального самоопределения, самоактуализации, самореализации, профессионализации, саморегуляции, саморефлексии); 2) коммуникационное сопровождение – комплекса способов и механизмов согласования и организации совместного взаимодействия (принуждение, дополнение, делегирование, диверсификация, агрегация идей и действий, иерархизация, координация, дифференциация, кооперация, рефлексивный отбор, автономизация).

7. *Системно-методическое (технологическое) сопровождение* развития готовности студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи включает: 1) *методико-технологическое сопровождение* – набор

методик и технологий сопровождения процесса развития профессиональной деятельности студентов; 2) *инструментально-методическое сопровождение* – комплекс способов взаимодействия образовательной организации с субъектами педагогического процесса, педагогических приёмов, которые могут использоваться преподавательским составом вуза для реализации целей сопровождающей педагогической деятельности; 3) *программно-проектное сопровождение* – разработанные педагогом инициативы (проекты, курсы, мероприятия и другое), выведенные на реализуемые и сопровождаемые программы развития профессиональной деятельности студентов, нацеленные на эффективные результаты.

8. Технологии сопровождения развития готовности студентов решать профессиональные задачи в условиях интеграции систем высшего и дополнительного образования включают *инвариантную составляющую* – этапы соответствующие базовой последовательности операций и *вариативную составляющую* – инструментально-методические ресурсы, сопровождающие индивидуальные запросы и траектории студентов. Технологии строятся на трёх элементах: содержательном, процессуальном и результативном. Исполнение технологии было проведено с учётом закономерности результата: *результат развития профессиональной деятельности определяется освоением компетенций студента готового к профессиональной деятельности и зависит от самостоятельного прохождения полного периода активных профессиональных действий по разрешению актуальных учебно-профессиональных ситуаций, имеющих личную значимость.*

С учётом выявленных характеристик состояния и проявления готовности к профессиональной деятельности студентов на разных этапах её развития, обнаруженных способов педагогического сопровождения, сформированы три технологии: *проблематизации* учебно-профессиональной деятельности (шаг самоопределения студента), *фасилитации* (шаг самореализации студента), *лично-профессионального развития* (шаг

первичной социализации студента), определившие суть этапов педагогического сопровождения проводимого процесса.

9. Совокупность организационно-педагогических условий реализации системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональные задачи в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования включает: *компетентностно-проектную подготовку педагогов к сопровождению развития готовности к решению профессиональных задач студентами педагогических вузов, сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ (профессиональной среды), участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности.* Их взаимосвязи позволяют осуществлять запуск действия всех групп факторов развития профессиональной готовности студента, активизацию процесса интеграции высшего и дополнительного образования, формирование готовности субъектов к совместной деятельности.

10. Технология организации педагогической практики студентов вузов выступает одной из основных форм создания совокупности педагогических условий системы педагогического сопровождения подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, направленная на: 1) профессиональное самоопределение студентов на основе опыта различной педагогической деятельности; 2) освоение студентами компетенций проектирования образовательного процесса с учётом запросов образовательных организаций, социального заказа и интересов школьников; 3) освоение студентами педагогических новаций.

11. Взаимосвязь компонентов концепции обеспечивает следующие положения:

– проектная основа подготовки студента к решению профессиональных задач выражается в разработке программ учебно-профессиональной

деятельности и их реализации в профессиональном взаимодействии, направлена на согласованное личностно-профессиональное развитие студента;

– профессиональная деятельность образовательной организации высшего образования обуславливает формирование в ней пространства развития готовности студента к решению профессиональных задач (элементный состав и ресурсные возможности) и опосредованно оказывает влияние на развитие профессиональных действий (деятельности) её субъектов;

– механизм обеспечения процесса интеграции высшего и дополнительного образования как средства развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач заключается в разработке и внедрении последовательности операций интеграции (в том числе этапы, компоненты, формы и границы), содержание которых определяется контекстом актуализированных профессиональных задач.

Модель реализации концепции и её взаимосвязи обеспечивают внедрение концепции в организации высшего образования.

## **ГЛАВА 4. ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ВУЗОВ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ СИСТЕМ ВЫСШЕГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

### **4.1. Организация, содержание и методика экспериментальной работы по верификации концепции подготовки студентов педагогических вузов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования**

Процесс верификации педагогической концепции, по мнению Е. В. Яковлева, Н. О. Яковлевой, является её обязательным компонентом, сводится к получению эмпирических данных, свидетельствующих об истинности теоретических положений, и реализуется в условиях педагогического эксперимента с привлечением квалиметрического аппарата [285, с. 187].

Объектом верификации концепции подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования выступает её модель реализации (система педагогического сопровождения развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач и совокупность организационно-педагогических условий её реализации). В рамках модели отражены все теоретические положения концепции и на их основе определены нормы повышения эффективности подготовки студентов педагогического вуза путём преобразования содержательной и процессуальной составляющей его педагогического сопровождения.

**Целью** экспериментальной работы являлась проверка эффективности влияния разработанной концепции на состояние подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач путём внедрения системы педагогического сопровождения студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного

образования в образовательный процесс вуза и совокупности организационно-педагогических условий её реализации.

В соответствии с поставленной целью экспериментальной работы решались следующие **задачи**:

1. Определить основные этапы экспериментальной работы, шкалы оценивания, диагностические методики, периодичность и направленность статистических замеров, диагностируемые группы.

2. Проверить в ходе экспериментальной работы влияние внедрения педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования и совокупности организационно-педагогических условий её реализации, обеспечивающих готовность студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач.

3. Осуществить мониторинг развития готовности студентов к решению профессиональных задач на констатирующем, формирующем, контрольном этапе экспериментальной работы.

4. Провести заключительную проверку гипотезы исследования.

Общая характеристика этапов экспериментальной работы представлена в таблице 14.

Формирующий этап включал в себя две части экспериментальной работы:

1) проверка организационно-педагогических условий реализации системы педагогического сопровождения процесса подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в рамках пилотного эксперимента;

Таблица 14 – Общая характеристика этапов экспериментальной работы

№	Наименование этапа	Содержание этапа
1	Констатирующий	<b>Констатирующий эксперимент.</b> Анализ состояния подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач. Первоначальное диагностирование уровня готовности к решению профессиональных задач по выделенным параметрам и их показателям, выбор экспериментальной и контрольной групп.
2	Формирующий	<b>1. Пилотный эксперимент</b> по верификации концепции подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в дополнительном образовании для проверки педагогических условий её реализации. Диагностирование уровня развития подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач. <b>2. Внедрение модели реализации</b> в экспериментальных группах в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Проведение текущего оценивания уровня подготовки студентов в экспериментальных и контрольных группах
3	Контрольный	<b>Контрольный эксперимент.</b> Итоговое диагностирование уровня подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач, определение эффективности модели реализации концепции. Итоговая проверка гипотезы исследования.

2) проверка внедрения системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования и педагогических условий её реализации в разных компонентах образовательного процесса.

Результатом подготовки студентов педагогического вуза является освоение компетенций подготовленного студента, повышение уровня готовности решать профессиональные задачи. Этот результат проверялся в контрольном эксперименте.

Для определения уровня готовности студентов решать профессиональные задачи мы опирались на структурно-функциональную и компетентностную модель. В ней были определены базовые компетенции

студента готового решать профессиональные задачи, и определен их структурный состав (знания, умения, ценности и приоритеты, преобладающий способ действий). Опираясь на содержательное наполнение структурных элементов каждой компетенции (параграф 2.2.4), определяем параметры, а также их показатели (качественные характеристики и количественные оценки), которые доступны учёту, регистрации переводу друг в друга (таблица 15).

Таблица 15 – Параметры и перевод в количественные оценки базовых компетенций студента, проявляющего готовность к решению профессиональных задач

Компетенция	Параметры	Перевод качественных характеристик в количественные оценки	
		Характеристика	Оценка
<i>Профессионально-ориентационная</i> – готовность определять профессиональные приоритеты в собственной жизни и профессиональной деятельности с учётом профессиональных норм и ценностей	1.1. Знание	отсутствует системность в знании профессиональных норм	3
		владеет знаниями профессиональных норм, допускает ошибки	4
		знания профессиональных норм освоены системно	5
	1.2. Умения	недостаточны для согласования профессиональных и личностных приоритетов	3
		позволяют достичь непротиворечивости при доминировании одной из групп ценностей	4
		согласованы, гармонично сочетаются	5
	1.3. Ценности, приоритеты	ценностные случайны, не ранжированы, преобладают мотивы индивидуальной выгоды	3
		приоритеты выделены, выражена направленность на развитие себя и коллег	4
		ценности структурированы, выражена направленность в деятельности на профессиональное преуспевание	5
	1.4. Преобладающий способ действий	эгоцентрический, порывистый	3
		осмысленный, индивидуально ориентирован субъектом на профессиональные нормы	4
		элементарно ориентированный, профессионально выстраиваемый	5

Компетенция	Параметры	Перевод качественных характеристик в количественные оценки	
<b>Интегративно-целевая</b> – готовность ставить цели, обеспечивающие реализацию лично и профессионально-значимых приоритетов	2.1. Знание	знаний не хватает для целеполагания	3
		знания присутствуют, но не систематичны	4
		знания для постановки целей системно представлены	5
	2.2. Умения	выражены умения в определении ближайших целей проявления профессиональных действий	3
		выражены умения в постановке целей на ближайшее будущее	4
		выражены умения определения целей от первоначальных профессиональных действий до дальнего профессионального будущего	5
	2.3. Ценности, приоритеты	ориентированность целей на свершение индивидуальных ориентиров	3
		учет профессионально значимых ориентиров при главенствовании индивидуальных целей	4
		единство личностных и профессиональных целей в приоритетах	5
	2.4. Преобладающий способ действий	ситуационный	3
		осмысленный, не системный	4
		осмысленный, систематизированный	5
	<b>Мобилизационно-организационная</b> – готовность к соуправлению и организации в достижении цели профессионально приемлемыми способами во взаимодействии с другими субъектами	3.1. Знание	знаний не хватает для профессионального взаимодействия и осуществления целей
имеющиеся знания позволяют профессионально взаимодействовать, но не всегда созвучно целям			4
знания позволяют конструктивно взаимодействовать для достижения целей			5
3.2. Умения		выражены умения определения приблизительного плана и его выполнение при поддержке извне	3
		выражены умения в разработке и выполнении ближайшего плана действий	4
		выражены умения разработки и выполнения как ближайшего так стратегического плана действий	5
3.3. Ценности, приоритеты		профессиональные нормы признаются официально, но не обеспечивают поведение личности	3
		профессиональные ценности обеспечивают поведение субъекта ситуационно	4
		профессиональные нормы комплексно обеспечивают регуляцию учебно-профессиональной деятельности	5
3.4. Преобладающий способ действий		ситуационный соисполнитель	3
		основной соисполнитель	4
		один из главных организаторов	5

Компетенция	Параметры	Перевод качественных характеристик в количественные оценки	
<b>Рефлексивно-оценочная</b> – готовность к рефлексии результатов проявления профессиональных действий (деятельности) с позиции их соответствия цели и ценностям личности и профессионального сообщества	4.1. Знание	самые общие представления об оценке профессиональной деятельности, испытывает затруднения в описании критериев	3
		имеет представление о способах самооценки и критериях	4
		комплекс знаний позволяет проводить эффективную самооценку и групповую рефлексю	5
	4.2. Умения	умений не хватает, возникают затруднения	3
		основные умения присутствуют, но действует по шаблону	4
		умения позволяют результативно проводить рефлексю	5
	4.3. Ценности, приоритеты	ориентирован на один из видов личносно или профессионально важных критериев	3
		использует критерии пары видов при главенствовании одного из них	4
		единство личностных и профессиональных критериев в анализе деятельности	5
	4.4. Преобладающий способ действий	не критический способ деятельности	3
		критический, с чувством завышенной или заниженной самооценки	4
		конструктивный	5

На основе элементов **личносно-профессиональных аспектов подготовки (готовности) студентов к решению профессиональных задач** компетентностной модели студента составили параметры, их показатели, перевод качественных характеристик в количественные оценки (таблица 16).

Базовые компетенции и личносно-профессиональные аспекты подготовки студентов строятся на личностных качествах. Не отвергая значения всех выделенных в компетентностной модели профессионально подготовленного студента педагогического вуза качеств, используем как наиболее значимые четыре качества: *ответственность и активность, рефлексивность и коммуникабельность.*

Таблица 16 – Параметры и перевод в количественные оценки личностно-профессиональных аспектов подготовки студентов

Параметры	Перевод качественных характеристик в количественные оценки	
1. Развитость профессиональных связей	выражена формальным взаимодействием в узких группах	3
	у субъекта выстроены деловые взаимоотношения с референтными лицами	4
	выстроены взаимоотношения с представителями различных профессиональных сообществ и групп	5
2. Включенность в разрешение профессионально ориентированных ситуаций	низкая, определяется ситуационно, случайно	3
	значимая, с частичным определением интересов и приоритетов	4
	высоко значимая, с четким определением профессиональных целей	5
3. Уровень разрешения (реализации) профессионально ориентированных ситуаций	репродуктивный	3
	фрагментарно продуктивный	4
	продуктивный, преобразовывающий ситуацию	5
4. Личностная ценность	отсутствует, участие в решении проблем профессионально ориентированной ситуации определяется внешними условиями	3
	частичная, включение в решение проблем профессионально ориентированной ситуации происходит осмысленно, рассматривая, таким образом, возможности достижения индивидуальных целей	4
	высоко значимая, включается в решение проблем профессиональных ситуаций осмысленно для достижения личностных и профессионально значимых для субъекта целей	5

Выделим параметры личностных качеств студентов, их показатели (качественные характеристики и количественные оценки, и их перевод друг в друга) (таблица 17). Параметры обеспечивают возможность изучить уровень освоения студентами базовых компетенций, развитость субъектного опыта проявления готовности в условиях решения проблем учебной профессионально-ориентированной ситуации, *личностными качествами, значимыми для проявления субъектности. Из этого вытекает возможность качественного описания освоенной компетентности профессиональной готовности.*

Таблица 17 – Параметры и перевод в количественные оценки личностных качеств студентов, проявляющих готовность к решению профессиональных задач

Параметры	Перевод качественных характеристик в количественные оценки	
1. Активность	формальное выполнение поручения	3
	выполнение поручения происходит с инициативой	4
	осуществляет реализацию индивидуальных инициатив, привлекая окружение	5
2. Ответственность	уклоняется от ответственности	3
	принимает ответственность в условиях принятого поручения	4
	принимает ответственность за исполнение поручения и привлеченных лиц в целом	5
3. Рефлексивность	не анализирует свою деятельность	3
	достаточный самоанализ, требуется время для принятия самокритических действий	4
	высокая рефлексивность, жизнерадостное выполнение анализа, позитивный настрой на исправление ошибок	5
4. Коммуникабельность	низкий уровень, неконтактность, обособленное выполнение, стремиться к одиночеству	3
	выражено желание к контактам, выдержанность в общении	4
	выраженная открытость, активность и естественность в общении	5

На базе параметров, их показателей (качественные характеристики и количественные оценки) разработано описание уровней развития совокупности профессиональных действий (деятельности) студентов и шкала для их определения.

1. *Ситуационный уровень.* Этот уровень развития профессиональных действий студента в большей части отражает проявление ситуационных профессиональных действий, определённых желанием субъекта, адекватно условиям *ситуации*, удовлетворительным для решения вытекающих из ситуации задач, но не сверх этого. Студенты в формировании ориентиров, постановке целей проявления готовности решать профессиональные задачи, их достижении и оценке результатов на сопряжении личного и профессионального интереса встречают преграды, среди которых:

- дефицит знаний о себе, профессиональных сообществах, профессиональном взаимодействии;
- резкие смены в постановке важных личностно-профессиональных целей;
- краткосрочное целеполагание, исходящее из соображений выгоды;
- дефицит умения планировать, последовательности в выполнении деятельности;
- несоответствие норм и ценностей исполнения учебно-профессиональной деятельности;
- отсутствие логики выполнения и последовательности профессиональных действий;
- отсутствие критического анализа итогов выполнения действий;
- суждения референтных лиц.

Решение проблем учебных профессионально ориентированных ситуаций проводится, как правило, репродуктивным образом, студент формирует ограниченное количество профессиональных контактов. Установлен селективный характер контактов, общения и инициатив в зависимости от условий задач ситуации, избегая при этом ответственности. Это приводит к незначительной продуктивности собственных действий, преобладанию процесса интериоризации студента в команде коллективного субъекта.

**2. *Поисковый уровень.*** Этот уровень развития профессиональных действий (профессиональной готовности) студентов, ориентированных на определение способа преодоления актуализированных проблем, изменения ситуаций, в отсутствие прогнозов её результата. Студент осмысленно выделяет ориентиры для выбора направления профессиональных действий, проводит их реализацию и оценку на базе сочетания личного и профессионального опыта и интересов, в том числе:

– демонстрирует стойкость ценностных взаимоотношений посредством опоры на имеющиеся знания о профессиональных нормах и взаимных действиях;

– желание самореализоваться в профессионально значимой для него сфере, осмысленность и понимание способов достижения этого желания в учебно-профессиональной деятельности;

– осваивают методы познания и критического мышления;

– выявляются способности нахождения решений в стандартных ситуациях.

Решая проблемы учебных профессионально ориентированных ситуаций, студент осознанно преобразует условия ситуации и расширяет профессиональные контакты, растёт уровень его коммуникативности. Студент начинает периодически проявлять ответственность, демонстрирует инициативу, энергично выполняет профессиональные действия. Его учебно-профессиональная деятельность становится продуктивнее, идёт переход к экстерииоризации профессиональной деятельности, ориентированной на достижение лично значимых приоритетов.

**3. Преобразующий уровень.** Данный уровень развития готовности решения профессиональных задач студентов педагогического вуза выделяется выявлением у них надситуационной деятельности (способности и готовности действовать над уровнем требований ситуации, обозначать цели сверх требований педагогической задачи) и сверхнормативной интенсивности, определённой для решения задачи (желание приподнять уровень выполнения формально предъявляемых требований профессионального сообщества к учебно-профессиональной работе). Субъект формирует программу собственной учебно-профессиональной деятельности на базе личных и профессиональных интересов. Субъекты образовательного процесса – студенты – овладевают более целостной картиной знаний о профессиональных нормах и организации профессионального взаимодействия:

– осмысливают и осознают актуальность и значимость проявления профессиональных действий в учебно-профессиональной деятельности для личностно-профессионального становления;

– ставят цели, как на ближайшую, так и на более отдалённую перспективу профессионального становления;

– проявляют созидательную позицию и конструктивную направленность действий;

– демонстрирует личностное отношение в реализации разработанных планов.

В целом, студент понимает свою главную роль и чувствует ответственность в собственной учебно-профессиональной жизни, осмысленно занимается преобразованием профессиональных ситуаций, решением проблем профессиональных ситуаций и целенаправленно наращивает профессиональные связи. Он проявляет активность, инициативу, общительность в достижении поставленных целей. Повышается результативность во внутренних и внешних проявлениях профессиональных действий.

Оценка уровня развития профессиональных действий студентов осуществлялась по формуле, построенной на основе используемой в педагогических исследованиях методике определения среднего арифметического [140]:

$$L = \frac{\bar{a} + \bar{b} + \bar{c}}{3} \quad (1).$$

Здесь:  $L$  – уровень развития профессиональных действий студента;

$\bar{a}$  – среднее арифметическое значение *базовых компетенций*;

$\bar{b}$  – среднее арифметическое значение *параметров личностно-профессиональных аспектов подготовки (готовности) студентов к решению профессиональных задач*;

$\bar{c}$  – среднее арифметическое значение **параметров проявления личностных качеств студента проявляющего готовность к решению профессиональных задач.**

Каждое из значений профессиональной готовности студента (компетенции, личностно-профессиональные аспекты подготовки, личностные качества) содержат разное количество параметров, в результате чего используется расчет средних арифметических результатов.

Для примера приведем формулу для расчёта среднего арифметического значения базовых компетенций:

$$\bar{a} = \frac{\bar{a}_1 + \bar{a}_2 + \bar{a}_3 + \bar{a}_4}{4} \quad (2),$$

где:

$\bar{a}$  – среднее арифметическое значение по компетенции;

$\bar{a}_1$  – среднее арифметическое значение **профессионально-ориентационной компетенции;**

$\bar{a}_2$  – среднее арифметическое значение **интегративно-целевой компетенции;**

$\bar{a}_3$  – среднее арифметическое значение **мобилизационно-организационной компетенции;**

$\bar{a}_4$  – среднее арифметическое значение **рефлексивно-оценочной компетенции.**

Таким же образом проводится расчёт и по другим параметрам.

Интервалы уровней профессиональной подготовки определяем по формуле, согласно которой диапазон равен разности значений количественных показателей уровней, разделенной на число уровней. Исходя из того, что максимальный средний арифметический балл по каждому уровню равен 5, а минимальный 3 баллам, то диапазон уровня составляет 0,67.

Каждому уровню подготовки (готовности) к решению профессиональных задач студентов определен соответствующий свой интервал баллов:

- $L_1 < 1,7$  – ситуационный уровень;
- $1,7 < L_2 < 2,4$  – поисковый уровень;
- $2,4 < L_3$  – преобразующий уровень.

Для определения уровня подготовки (готовности) к решению профессиональных задач студентов используется ряд диагностических методик: анкета студента и опросник эксперта о состоянии подготовки студентов педагогических вузов, анкета оценки доступности и востребованности возможностей развития профессиональных действий (деятельности) студентами, диагностика состояния педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи студентами педагогического вуза, оценка личностно-профессиональных аспектов подготовки, методика оценки параметров компетенций и методика оценки личностно-профессиональных контактов.

Экспериментальная деятельность осуществлялась нами с 2011 по 2019 год. Всего исследованиями было охвачено 539 студентов, 15 аспирантов, 305 педагогов (учителей и преподавателей Томской области, Новосибирской области и г. Москвы), 1 500 школьников Томской области. Также базами для проведения экспериментальной деятельности был определен физико-математический факультет и Центр дополнительного физико-математического образования (Центр) Томского государственного педагогического университета. На базе Центра возникла возможность развития интегрированной инфраструктуры систем высшего педагогического и дополнительного образования, построения сетевого образовательного пространства для учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов, привлечения для консультационной и наставнической деятельности образовательных субъектов систем высшего, общего и дополнительного образования, а также государственных и коммерческих

структур, вовлеченных в сферу образования. Это также позволило создать возможности для обеспечения необходимой выборочной совокупности.

В рамках *констатирующего эксперимента* решались три задачи: 1) провести анализ ситуации развития профессиональной готовности студента решать профессиональные задачи, интеграции высшего и дополнительного образования; 2) провести оценку начального уровня профессиональной подготовки по определённым параметрам; 3) осуществить выборки контрольных и экспериментальных групп (рисунок 18). Анкетирование, опрос, диагностика перечисленных групп респондентов были проведены относительно четырёх направлений исследования констатирующего эксперимента, а именно: изучение состояния педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи студентами педагогического вуза; анализ состояния дополнительного образования, интеграции высшего и дополнительного образования в вузе; исследование состояния подготовки студентов педагогического вуза; сбор первичных статистических данных уровня подготовки студентов к решению профессиональных задач.

Раскроем последовательно полученные результаты всех направлений исследования констатирующего эксперимента:

1. Изучение состояния педагогического сопровождения развития готовности выпускников к решению профессиональных задач при помощи анкетирования работодателей и учителей ( $n = 146$ ) результаты которого показали значительную потребность в молодых педагогах, демонстрирующих готовность к решению задач разного типа профессиональной деятельности (8,4 балла из 10 возможных); недостаточность результативности вузов в обеспечении её развития (6,5 балла из 10), отсутствие на практике системного педагогического сопровождения развития готовности.

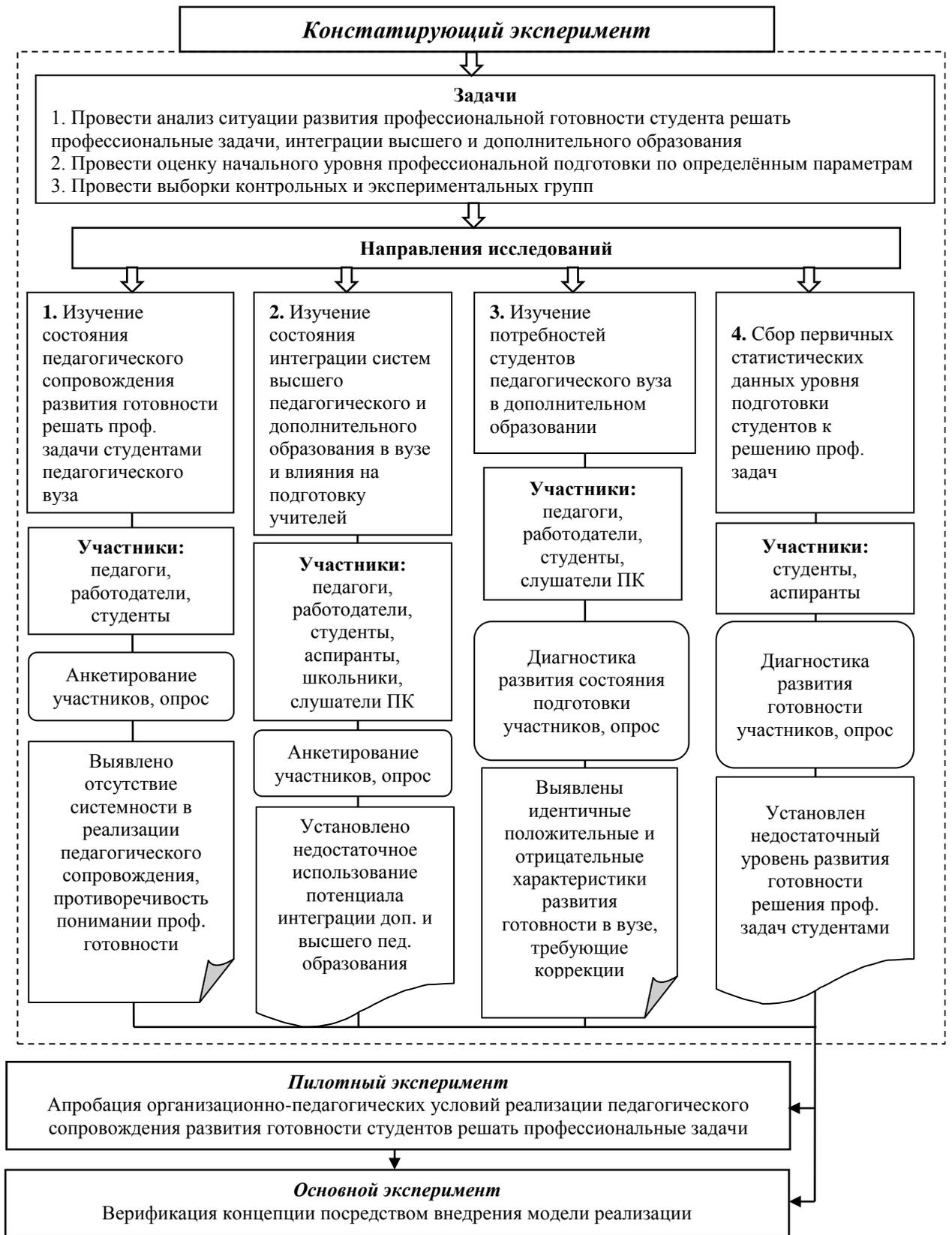


Рисунок 18 – Схема экспериментальной деятельности

2. Изучение состояния интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования и влияния на подготовку учителей на

основании анкетного опроса студентов ( $n = 225$ ) выявило, что только 27,1 % респондентов участвуют в интегрированных формах работы, что является свидетельством незначительного уровня использования потенциальных возможностей интеграции в подготовки учителей к профессиональной деятельности;

3. Раскром полученные результаты эксперимента, направленного на изучение потребностей студентов в дополнительном образовании среди студентов физико-математического факультета Томского государственного педагогического университета в 2014–2015 и 2015–2016 учебных годах. В анкетировании приняли участие 210 человек. В задачи исследования результатов опроса вошли: выявление и характеристика потребностей студентов в дополнительном образовании и определение основных тенденций в сфере дополнительного образования, получаемого респондентами.

Сначала была установлена степень удовлетворенности / неудовлетворенности студентов получаемым основным вузовским образованием. Большая часть (51 %) респондентов отметили, что удовлетворены как теоретической, так и практической составляющими образования. Значительная часть опрошенных студентов (47,6 %) не удовлетворены теоретическим и/или практическим компонентами получаемого вузовского образования. При этом большая часть из них – 41 % – считают недостаточной именно практическую составляющую, 5 % – теоретическую, а 2 % – выразили неудовлетворенность как теоретическим, так и практическим образованием в вузе.

Согласно результатам опроса большая доля участников опроса (46,4 %) лишь частично удовлетворены методами обучения, используемыми в вузе. Очень близка по значению доля респондентов, которые в основном удовлетворены такими методами – 53,7 %, и лишь 7,3 % респондентов отметили, что не удовлетворены используемыми в вузе методами обучения.

На основе полученных сведений можно сделать вывод о наличии значительной неудовлетворенности респондентов долей практического компонента получаемого образования; а также не острой, но достаточно выраженной востребованности обновления методов образования.

Виденье респондентами причин своих учебных трудностей, возникающих в процессе вузовского образования, может оказаться существенным фактором влияния на потребности опрошенных студентов в дополнительном образовании. Так, корень своих затруднений в учении большинство респондентов – 45 % – связывают со сложностью учебного материала, 33 % – со своими индивидуальными особенностями, 25,7 % – с недостаточно эффективной работой преподавателей. На четвертом месте группа тех, кто видит причины трудностей в недостаточном самообразовании (15,6 %). И наконец, относительно невелик процент ответов, согласно которым трудности возникают из-за недостатка семинарских и практических форм организации в образовательном процессе вуза (11,9 %).

Так, для опрошенных студентов характерно преобладание потребности в усилении практического образования. Для значительной доли опрошенных характерна потребность в обновлении содержания, методов и форм образования.

Исследуем пожелания респондентов в плане посещения дополнительных занятий по направлениям подготовки или специальностям, по которым они обучаются в вузе. Большинство из них (57,7%) не выразили желания посещать такие занятия. При этом значительная часть респондентов (42,3 %) хотели бы посетить дополнительные занятия и курсы (лекции, практикумы, курсы по дополнительным образовательным программам) по получаемой ими специальности. От числа желающих посещать такие занятия и курсы 11 % составляют желающие заниматься по психологии и педагогике, а абсолютное большинство – 78 % – желающие заниматься по дисциплинам физико-математического цикла. При этом самый популярный предмет у этой категории информатика – 41 %; затем следуют математика – 33 %, физика –

4 %. Только 45 респондентов всей выборки на момент опроса занимаются дополнительно. 33 студента, согласно опросу, занимаются по предметам, имеющим прямое отношение к получаемой профессии. Из них 19 студентов обучаются программированию на занятиях в сети Интернет; остальная часть занимается по педагогике и методике предметов (в том числе посещают дополнительные и лекционные занятия, самостоятельно занимаются дома, ведут репетиторство). 14 человек занимаются английским языком по сети Интернет. Этот предмет имеет косвенную, но достаточно сильную связь с получаемой студентами профессией. Большинство занимающихся дополнительно делают это преимущественно в форме интернет-занятий (31 студент).

Важно отметить, что 50,6 % от общего числа опрошенных выразили желание получить другую подготовку, помимо выбранной. Согласно опросу, большая часть профессий, которые хотели бы получить респонденты, имеет прямое отношение к направлениям подготовки или специальностям, которые они получают в вузе – 37,7 %. Самая популярная профессия в этой группе – психолог (19,7 % всех ответов). Далее по популярности следуют гуманитарные направления подготовки, не относящиеся напрямую к профессиональной педагогической деятельности – 24,6 %. Отметим, что в эту группу входят направления подготовки по иностранным языкам – 6,6 %. При этом только 7 % от всего числа опрошенных обозначили, что в действительности получают дополнительные профессии, большая часть которых связана с изучением иностранного языка.

На основе полученных данных можно сделать вывод о том, что желание получать дополнительное образование среди респондентов является достаточно выраженным (в среднем характерно для 49 % из них). Другая часть опрошенных студентов не выразила желания получать дополнительное образование. Объяснением этому может выступить как отсутствие личной склонности к дополнительной профессии в целом, так и слабая мотивация студентов к дополнительному образованию.

Среди желаемых дополнительных профессий – те, которые, так или иначе, связаны с профессиями, получаемыми респондентами в вузе. Разрыв между количеством тех, кто хочет официально получать дополнительную профессию и тех, кто её получает, объясняется двумя значимыми факторами: во-первых, занятостью на работе (респондентов сочетающих работу с учебой – 40,9 %); во-вторых, занятостью самообразованием в рамках получаемой ими в вузе специальности. Менее значимыми факторами являются: недостаток ресурсов (информационных, финансовых и т.п.) у респондентов в плане получения дополнительной профессии, а также недостаточная мотивированность респондентов к её получению.

Выявлена достаточно высокая потребность студентов в усилении практического компонента образования, а также в обновлении его содержания и организационных форм.

В результате исследования выявлено, что в связи с получаемой респондентами специальностью наиболее востребованными являются дополнительные занятия по математике и информатике, на втором месте стоят занятия по психологии и педагогике, на третьем – занятия гуманитарного цикла, в особенности – английский язык. При этом наиболее распространенной формой получения дополнительного образования являются занятия по сети Интернет. Полученные данные можно использовать в проектировании дополнительного образования студентов.

4) Результаты сбора первичных статистических данных уровня подготовки студентов к решению профессиональных задач. Нулевой статистический сбор был проведен на основе анкетирования самооценки студентами процесса их включения в профессиональные действия (деятельность) посредством электронного опроса (рассылки электронных анкет, сбора результатов ответов на анкеты по электронной почте и последующей их автоматической обработки). Результаты оценки уровня профессиональных действий студентов на констатирующем этапе эксперимента на основе самооценки представлены в таблице 18.

Данные сбора указывают на то, что студенты первого и второго курсов распределены приблизительно в равных пропорциях уровня развития профессиональных действий на ситуационном уровне (54,5 % студентов первого курса и 52,0% второго курса) и также на поисковом уровне (45,5 % и 48,0 % студентов соответственно первого и второго курсов).

Таблица 18 – Результаты нулевого контрольного среза по оценке уровня профессиональных действий студентов на констатирующем этапе эксперимента на основе самооценки

Курс	Кол-во человек в группе	Уровень развития профессиональных действий					
		Ситуационных действий		Поисковых действий		Преобразующих действий	
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%
I	22	12	54,5	10	45,5	0	0
II	25	13	52,0	12	48,0	0	0
III	28	10	35,7	16	57,2	2	7,1
IV	26	9	34,6	16	61,5	1	3,8
V	19	7	36,8	11	57,9	1	5,3

Тенденция изменения уровня развития профессиональных действий будущих педагогов старших курсов указывает на уменьшение числа студентов, располагающихся на ситуационном уровне (до 34,6 % на четвёртом курсе и до 36,8 % на пятом курсе). При этом растёт число студентов, демонстрирующих поисковый уровень развития (до 61,5 % на четвёртом курсе и до 57,9 % на пятом курсе). Количество студентов, достигших преобразующего уровня, составляет не более 10 % анкетированных на старших курсах.

Констатирующий эксперимент позволил установить, что в университете происходит формирование готовности у студентов решать профессиональные задачи, проявляющейся в повышении уровня профессиональных действий от ситуационных до поисковых, а в отдельных случаях до преобразующего уровня, что не удовлетворяет запросы профессионального сообщества. Выделим наиболее важные положения.

1. Главной целью экспериментальной деятельности является верификация концепции подготовки к решению профессиональных задач студентов педагогического вуза посредством внедрения модели реализации концепции – системы педагогического сопровождения развития готовности студентов решать профессиональные задачи в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования и организационно-педагогических условий её реализации для проверки гипотезы исследования.

2. С целью выявления уровня развития готовности студента решать профессиональные задачи определены три составляющие его оценки: компетенции студента педагогического вуза, проявляющие готовность к решению профессиональных задач; личностно-профессиональные аспекты подготовки (готовности) студентов к решению профессиональных задач; личностные качества, качественные характеристики и количественные оценки. Описаны уровни развития профессиональной готовности, определен аппарат для исследования уровня профессиональной готовности; разработан план экспериментальной деятельности, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

3. Базами для проведения экспериментальной деятельности был определён физико-математический факультет и Центр дополнительного физико-математического образования (Центр) Томского государственного педагогического университета. На базе Центра возникла возможность развития интегрированной инфраструктуры систем высшего педагогического и дополнительного образования, построения сетевого образовательного пространства для учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов, привлечения для консультационной и наставнической деятельности образовательных субъектов систем высшего, общего и дополнительного образования, а также государственных и коммерческих структур, вовлеченных в сферу образования. Это также позволило создать возможности для обеспечения необходимой выборочной совокупности.

3. Направлениями констатирующего эксперимента стало изучение: состояния педагогического сопровождения развития готовности будущего педагога решать профессиональные задачи; состояния интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования в вузе и влияния на подготовку учителей; потребностей студентов педагогического вуза в дополнительном образовании; результатов сбор первичных статистических данных уровня подготовки студентов к решению профессиональных задач.

4. Проведённое анкетирование состояния готовности решать профессиональные задачи среди студентов физико-математического факультета Томского государственного педагогического университета показало, что студенты демонстрируют самоопределение в выборе личностных ориентиров и целей профессионального образования. Вместе с этим студенты проявляют низкий уровень готовности их согласования с профессиональными требованиями (профессиональными действиями и функциями), низкий уровень готовности включаться в решение задач профессиональных сообществ. Студенты предпочитают иные способы взаимодействия, нежели сотрудничество и совместную учебно-профессиональную деятельность, допускают несоблюдение профессиональных норм и правил.

5. В ходе проведения первичных исследований на констатирующем этапе было установлено, что в целом на факультете от первого курса к пятому растёт число студентов, демонстрирующих поисковый уровень развития (до 61,5 % на четвёртом курсе и до 57,9 % на пятом курсе). При этом количество студентов, достигших преобразующего уровня составляет не более 10 % анкетированных на старших курсах, что не удовлетворяет потребности профессиональных сообществ в выпускниках проявляющих готовность решать профессиональных задачи на самом высоком уровне профессиональных действий (преобразующий уровень).

6. Данные констатирующего эксперимента позволили утверждать, что если не проводить педагогическое сопровождение развития готовности

студентов педагогического вуза к решению профессиональные задач, то в образовательном процессе вуза она формируется в недостаточной степени. Это актуализирует проведение формирующего эксперимента, направленного на верификацию концепции подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

#### **4.2. Апробация системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогических вузов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования**

Реализация системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогических вузов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования раскрывается нами в рамках учебного и внеучебного процесса при создании определённых организационно-педагогических условий.

Для теоретического построения модели реализации концепции целесообразно изложить систему педагогического сопровождения, оказывающую непосредственно воздействие на изменение исследуемого процесса, а затем вывести организационно-педагогические условия её реализации, опосредованно воздействие на процесс. Для практической апробации необходим другой порядок. Изначально создаются организационно-педагогические условия реализации педагогической системы, запускающие процесс интеграции высшего и дополнительного образования и формирующие базу для внедрения, далее в рамках этого формируется сама система. Так апробация модели реализации осуществлялась нами на локальной величине образовательного пространства – образовательной среды отдельных факультетов, составляющих вуз микросред – межфакультетских образований (центров дополнительного образования, студенческих лабораторий и центров молодёжного творчества), а также в межвузовских студенческих структурах Томского государственного педагогического университета. Базой апробации выступали физико-математический и биолого-химический факультеты, в учебное и внеучебное время в рамках различных организационно-педагогических условий.

Подготовка педагогов к сопровождению профессиональной деятельности студентов реализована посредством проведения консультаций и методических семинаров для преподавателей и сотрудников деканата с

использованием примеров и методик, применяемых в интегрированной среде высшего и дополнительного образования в рамках деятельности созданного в Томском государственном педагогическом вузе Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования.

Система полисубъектного включения обеспечивает участие каждому студенту в интегрированном пространстве высшего педагогического и дополнительного образования при учёте соответственно освоенных компетенций (рисунок 19).

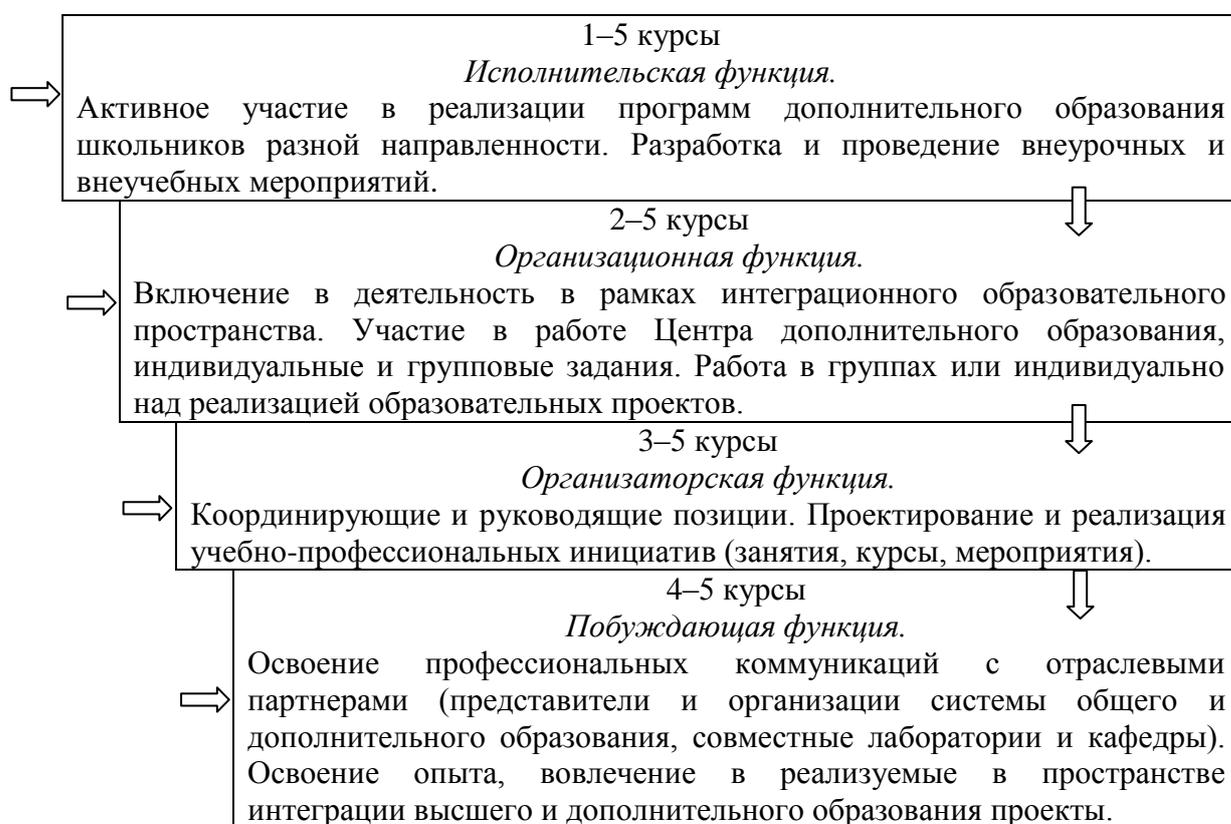


Рисунок 19 – Нарастание функций учебно-профессиональной деятельности разных курсов

Координирующую роль участия студентов в создании и реализации инициативных проектов выполнял Центр дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования. Структура несёт ответственность за выполнение разработанного плана реализации концепции подготовки учителей в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, построение механизмов

совместной деятельности преподавателей и студентов физико-математического факультета, разработку планов педагогического сопровождения при реализации студенческих проектов. Системность работы Центра обеспечивали при необходимости встречи заведующих кафедрами и руководства Центра, собрания и консультационные совещания преподавателей и учителей-наставников.

В результате активности и реализации различных инициатив студенты оказывали влияние на обогащение образовательной среды развития профессиональной готовности студентов в рамках деятельности Центра на физико-математическом факультете. На рисунке 20 изображена учебно-профессиональная деятельность, реализованная во взаимодействии с профессиональными партнерами в интегрированном пространстве высшего педагогического и дополнительного образования (на базе Центра).



Рисунок 20 – Учебно-профессиональная деятельность, реализованная во взаимодействии с профессиональными партнерами на базе Центра дополнительного физико-математического образования

Преемственность в развитии готовности студентов решать профессиональные задачи в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования при переходе с курса на курс проводилась путём последовательной реализации технологий сопровождения развития готовности студентов решать профессиональные задачи: проблематизации, фасилитации, личностно-профессионального развития (таблица 19).

В работе с первым курсом бакалавриата (направления подготовки с двумя профилями) и специалитета использовалась технология проблематизации, для 2–3 курсов применялась технология фасилитации, 4–5 курсы – технология личностно-профессионального развития. Поскольку решение профессиональной задачи чаще ограничивается одним или двумя семестрами, то педагог (наставник, куратор, тренер и т.п.) реализует одну из технологий. В интегрированном пространстве высшего и дополнительного образования их преемственная совместная деятельность производится в системе учебно-профессиональной (профессиональной) работы (таблица 19).

Используемые технологии позволяют реализовать все элементы системы педагогического сопровождения подготовки педагогов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Так теоретико-содержательный элемент путём реализации содержания, организационно-деятельностный – посредством применения организационных форм и построения совместной деятельности педагогов и студентов, методико-технологический элемент – посредством применения методов и средств педагогического сопровождения. Их применение позволяет реализовывать *полный период учебно-профессиональной деятельности* с учётом аспектов развития готовности студентами решать профессиональные задачи на разных уровнях (этапах). Рассмотрим последовательно реализацию технологий.

Таблица 19 – Характеристика реализации элементов педагогической системы сопровождения процесса подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования

Технологии	Элементы системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач						Результат
	Теоретико-содержательный		Организационно-деятельностный		Методико-технологический		
	Высшее образование	Дополнительное образование	Высшее образование	Дополнительное образование	Высшее образование	Дополнительное образование	
1	2	3	4	5	6	7	8
Проблематизации	<p>Постановка проблем профессиональной роли человека, проявления профессиональной активности в рамках дисциплин психолого-педагогического направления, дисциплин теории и методики обучения профильного предмета.</p>	<p>База самоуправления, самоорганизации. Актуализация и усвоение норм и образцов деятельности в профессиональных ситуациях в рамках различных профессиональных сообществ. Ознакомление с форматом участия студентов в собственных инициативных проектах, проектных творческих группах, научных сообществах.</p>	<p>Структурирование и координация учебной деятельности по разработке решений учебных проблем, их предоставление в форме докладов и презентаций. Обеспечение летней педагогической практики в формате требований основной образовательной программы. Реализация курсов по выбору. Самостоятельная работа.</p>	<p>Координация включения студентов в освоение ситуаций разных видов внеучебной профессиональной деятельности. <u>Формы:</u> проблемные семинары и тренинги, школы дополнительного образования. Самостоятельная работа.</p>	<p><u>Методы:</u> анализ конкретных ситуаций, инструктаж, задания – поручения, дискуссии, поощрения. <u>Средства:</u> Учебная деятельность, вербализованные проблем, описания пробных действий.</p>	<p><u>Методы:</u> коллективная творческая деятельность, поручения, пример успеха; групповой анализ, анализ деятельности. <u>Средства:</u> Разные виды учебных пробных действий, учебные ситуации.</p>	<p><u>Внутренний:</u> Освоение позиции субъекта с готовностью к решению задач в учебной деятельности. Формирование внутренних структур психики студента, посредством усвоения внешней профессионально-социальной роли, присвоения жизненного и учебного опыта, становления психических функций и развития в целом. Начало формирования личностно-профессиональных аспектов подготовки. <u>Внешний:</u> реализация первых профессиональных инициатив, содействие осуществлению проектов в качестве соисполнителя.</p>
	<p>Результат интеграции Ценности, мотивы, нормы и способы планирования и проявления профессиональной активности в учебной и внеучебной видах деятельности в различных профессиональных ситуациях.</p>	<p>Результат интеграции Наставничество процесса формирования и реализации студентами плана профессиональной деятельности в интегрированном образовательном пространстве вуза на основе механизмов координации, структурирования, дополнения. <u>Формы:</u> учебно-адаптационные сборы, тренинги развития предметных навыков и профессиональных компетенций, учебно-профессиональные акции, самостоятельная работа.</p>		<p>Результат интеграции <u>Методы</u> профессионального ориентирования и нацеливания учебной деятельности, задания-поручения, активного взаимодействия. <u>Средства:</u> профессионально востребованные вербализованные ситуации, их репродуктивное разрешение, карта возможностей проявления профессиональных действий, портфолио, диагностические методики и т.п.</p>			

Техно- логии	Элементы системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач						Результат
	Теоретико-содержательный		Организационно-деятельностный		Методико-технологический		
	Высшее образование	Дополнительное образование	Высшее образование	Дополнительное образование	Высшее образование	Дополнительное образование	
1	2	3	4	5	6	7	8
Фасилитации	Профессиональные ценности, теоретические знания, нормы и требования, способы решения актуальных профессиональных проблем методами осваиваемых дисциплин и осуществление оценки их результатов.	Профессиональные и личностные компетенции, осознаваемые студентом как значимые и недостаточно сформированные. Погружение студента в освоение личностно-значимых профессиональных ситуаций в рамках профессиональных проб.	Диверсификация учебно-проф. активности в пробных действиях, направленных на разрешение квази-проф. и проф. ситуаций. Разработка минипроектов и семинаров доп. образования, их реализация и рефлексия. Реализация дисциплин по выбору, направленных на актуализацию и диверсификацию пробных проф. действий. <u>Формы:</u> интерактивная лекция, проектный семинар, игра, самостоятельная работа.	Дифференциация освоения студентами профессиональных ситуаций в профессиональных пробах, освоение компетенций. <u>Формы:</u> тренинги профессиональных и личностных навыков, школы дополнительного образования детей, студентов – педагогов, проектирование доп. курсов образования детей студентами, научные фестивали для школьников и студентов и т.д.; самостоятельная работа.	<u>Методы:</u> исследовательский, проектирования, ситуации выбора, деловая игра, презентации, предметных экспериментальных демонстраций, самооценки. <u>Средства:</u> квази-профессиональная деятельность, имитационные ситуации.	<u>Методы:</u> профессиональный психолого-педагогический тренинг, профессиональные пробы, эмоциональный отклик, групповая рефлексия, самоанализа. <u>Средства:</u> различные виды внеучебных профессиональных проб, частично-преобразующая реализация ситуаций.	<u>Внутренний:</u> Освоение позиции субъекта с готовностью решения задач в квази-профессиональной деятельности; переход к экстерниоризации готовности к решению задач в профессионально-интегрированной среде вуза; обогащение личностно-профессионального опыта. <u>Внешний:</u> реализация минипроектов; форм дополнительного образования в учебно-профессиональной работе с разными категориями детей (аттестующихся, олимпиадников, экспериментирующих, проектирующих, исследующих, соревнующихся и т.д.); участие в составе организаторов сетевых проекта.
	Результат интеграции Приобретение опыта решения актуализированных проф. задач, взаимосвязанных с интересами студента, его программой профессиональных проб, действий, направленных на освоение ситуаций востребованных в проф. деятельности		Результат интеграции Фасилитация формирования и реализации студентом программы развития учебно-проф. активности в вузе чрез диверсификацию, дифференциацию, делегирование. <u>Формы:</u> интерактивные учебно-проф. действия, интегрированные проектно-продуктивные практикумы «Мини-проекты», интегрированные образовательные семинары и др.		Результат интеграции <u>Метод</u> перспективных графов, согласования личных и профессиональных приоритетов, коллективной проектировочной и организационной деятельности, профессионального конструирования, самооценки. <u>Средства:</u> профессионально востребованные ситуации в составе профессиональных и их частично-преобразующая реализация.		

Техно- логии	Элементы системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач						Результат
	Теоретико-содержательный		Организационно-деятельностный		Методико-технологический		
	Высшее образование	Дополнительное образование	Высшее образование	Дополнительное образование	Высшее образование	Дополнительное образование	
1	2	3	4	5	6	7	8
Личностно-профессионального развития	Разработка проектов, программ, решение задач профессиональной деятельности методами дисциплин профессионального цикла, разработка критериев оценки результатов, разработка корректирующих действий	Культура деловых профессиональных отношений. Активная реализация (разрешение) значимых для студента профессиональных ситуаций	Кооперация и автономизация учебно-проф. деятельности по разработке и анализу проф. и исследовательских проектов. <u>Формы:</u> Лекция-мастерская, практикум по проектированию инициатив, семинары рефлексии, презентация проектов, консультации, производственная практика; самостоятельная работа.	Самостоятельность углубленного освоения ситуаций профессиональной деятельности по выбору студентов. <u>Формы:</u> семинар «Профессиональное становление», мастер-классы от профессионалов, презентация пакета предложений учебно-профессиональной деятельности, работа помощниками на событиях и мероприятиях; самостоятельная работа.	<u>Методы:</u> разработка и апробация методических приёмов, уроков, методик, технологий, проектов; исследовательский, тренинг, анализ итогов практической работы <u>Средства:</u> учебно-профессиональная деятельность, учебные ситуации	<u>Методы:</u> организация профессионально значимого действия, профессиональных проектов, заключения договоренностей с профессиональным сообществом, самоанализа <u>Средства:</u> ситуации внеучебной и профессиональной деятельности, их преобразующие обстоятельства	<u>Внутренний:</u> освоение позиции субъекта с готовностью к решению профессиональных задач в учебно-профессиональной деятельности; экстериоризация готовности студента к решению профессиональных задач в учебно-профессиональной среде вуза и профессиональной среде; наполненность личностно-профессиональных аспектов подготовки субъекта  <u>Внешний:</u> реализация исследовательских и профессиональных проектов, разработок в профессиональной деятельности с разным контингентом обучающихся.
	Результат интеграции Разработка и апробация проектов, образовательных программ, актуализированных проблем профессиональной сферы через сотрудничество и взаимодействие с субъектами профессионального сообщества (ведущими специалистами-практиками, мастерами-олимпиадниками и др. из школ, учреждений дополнительного образования, вузов и т.д.).		Результат интеграции Консультирование студентов и реализация программы развития их готовности к решению профессиональных задач на основе механизмов агрегации идей, действий, функций, кооперации и взаимодействия, автономизации. <u>Формы:</u> самостоятельная работа; конкурсы профессионального мастерства для студентов и учителей с участием школьников, интегрированные сетевые проекты и образовательные маршруты, интегрированные консультации (участие представителей системы высшего, общего и дополнительного образования и т.п.).		Результат интеграции <u>Методы:</u> Анализа и стратегического планирования, обмена ценностями, диалога, создания профессионального имиджа, профессионального взаимодействия, сотрудничества, переговоров и контрактов <u>Средства:</u> востребованные профессиональные ситуации, их продуктивное преобразование.		

Реализация *технологии проблематизации* предусматривает активную позицию преподавателей вуза в постановке проблем профессиональной деятельности, оказании влияния на необходимое участие студентов. Опираясь во взаимной деятельности со студентами на механизмы структурирования, кооперации и дополнения, педагоги сопровождают последовательную реализацию этапов технологии (ориентационный, целеполагания, проблемный, аналитический), обеспечивая выбор возможностей проявления студентов начальных профессиональных действий, включение их в *решение учебно-профессиональных проблем* в совместной учебной и внеучебной деятельности.

В процессе обучения в рамках основной профессиональной образовательной программы студенты изучают теоретическую базу развития профессиональной деятельности, осваивая учебные дисциплины в соответствии с разработанными алгоритмами и программами педагогического сопровождения, курсам по выбору.

В организации педагогического сопровождения учебного процесса структурирование способствует освоению студентами делегируемых прав и обязанностей (поручений), а также отношений соисполнения, а координация гарантирует регламентацию совместного действия. Освоить профессиональные и квазипрофессиональные действия (действия на данном шаге, а в последующем – ситуации учебно-профессиональной деятельности) помогают студентам проблемные лекции и семинары по разбору проблемных профессионально ориентированных ситуаций. Также этому содействует ознакомительная практика в совместных лабораториях (кафедрах) учреждений общего и дополнительного образования, центрах дополнительного образования, действующих при вузе, включающая задания на выявление актуализированных проблем профессиональной сферы, а также интегрированные учебные занятия экскурсионного, дискуссионного и т.п. характера. Применяемые диалогические, полилогические методы позволяют включить студентов в обсуждение профессионально-культурных ценностей,

актуализированных профессиональных проблем, изучение, разработку и описание путей их разрешения, осваивая, таким образом, вербализированные проблемные профессиональные ситуации. Формами проявленного действия выступают: подготовка и выступление с докладом, постановка проблемы и предлагаемого способа её решения, описание, презентация и защита собственной позиции и т.п. Проводимые пробные профессиональные действия оказывают влияние на осмысление студентами своей мировоззренческой позиции.

В дополнительном образовании через координационные усилия студенты включались в разрешение учебно-профессиональных ситуаций разнонаправленного профессионального действия в соответствии со своими личностными интересами (предметная углубленная подготовка; олимпиадная подготовка; реализация программ дополнительного образования, занимательные курсы, предпрофильная и профильная подготовка учащихся; разработка и проведение мероприятий со школьниками предметного и надпредметного характера и др.). Интеграция дополнительного и высшего образования на основе стратегии сопровождения обеспечивает проектирование и реализацию студентами плана профессиональной деятельности в вузе с учётом их интересов и пожеланий.

Одновременно со структурированием и координацией, в условиях интегрированного образовательного пространства использовался механизм дополнения, дающий возможность каждому субъекту внести свой вклад с учётом собственных интересов, оформляющий ценность сотрудничества.

Реализуются формы: предварительные учебно-ознакомительные сборы студенческого сообщества, посещение студентами уроков и занятий по дополнительному образованию детей, ознакомление с расписанием Центра дополнительного образования, помощь в разработке электронных образовательных ресурсов и наполнение контента сайта, первичное ознакомление с мероприятиями и помощь в их проведении и т.д.

Предварительные учебно-ознакомительные сборы студенческого сообщества включают блоки: *учебный* – представление образовательных программ, организационной культуры, рассказ о возможностях проявления образовательных профессиональных действий в вузе; *внеучебный* – возможности проявления собственных увлечений, соответствующих личностно-профессиональным интересам, а также внеурочной образовательной деятельности для обучающихся школ; *организационный* – ознакомление с возможностями образования и управления командами и проектами относительно тематики образовательной деятельности Центра дополнительного образования, планирование индивидуальной работы и работы групп, целеполагание.

С целью формирования целостного представления о возможностях дополнительных педагогических практик в рамках интегрированного образовательного пространства для первокурсников используется карта возможностей проявления пробных профессиональных действий на физико-математическом факультете (рисунок 21). Студенты, оценив собственные интерес и возможности, выбирают лично значимые пробные профессиональные действия и составляют план деятельности на полугодие, год.

В рамках тренинга «Развитие пробных профессиональных действий» проводятся встречи с представителями профессионального сообщества (тренеры олимпиадных команд, тьюторы и кураторы внеурочной деятельности, педагоги дополнительного образования, учёные – популяризаторы), даются упражнения, направленные на реализацию пробных действий в разных учебно-профессиональных ситуациях, рассматривается база для создания инициативных проектов и их реализации.

Увеличить состав осваиваемых профессиональных ситуаций позволяют интегрированные формы совместных профессиональных практикумов.

Уважаемый студент!

Предлагаем ознакомиться с возможностями проявления профессиональных действий на физико-математическом факультете в рамках деятельности Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования. Выберите те профессиональные виды профессиональной деятельности, в которой вы готовы принять участие с учётом личных целей и интересов. Поставьте галочку в ячейке с выбранными возможностями.

<b>1. Дополнительное образование детей:</b>	
– проведение кружка занимательных наук: физика, химия, математика, астрономия, робототехника, проект и т.д. _____	<input type="checkbox"/>
– решение углубленных задач _____	<input type="checkbox"/>
– организация и реализация курсов дополнительного образования _____	<input type="checkbox"/>
– теоретических,	<input type="checkbox"/>
– экспериментально-практических	<input type="checkbox"/>
– проведение индивидуальных консультаций для учащихся _____	<input type="checkbox"/>
– проведение предпрофильных занятий (внеурочная компонент) для школ _____	<input type="checkbox"/>
– проведение профильных занятий (внеурочный компонент) для школ _____	<input type="checkbox"/>
<b>2. Олимпиадная подготовка:</b>	
– решение олимпиадных задач со школьниками _____	<input type="checkbox"/>
– участие наблюдателями и помощниками организаторов при проведении олимпиад: сила Архимеда, ВООШ и др. _____	<input type="checkbox"/>
– участие в олимпиадных сборах (работа с олимпиадными командами школьников) _____	<input type="checkbox"/>
– участие в сезонных физико-математических школах олимпиадной подготовки _____	<input type="checkbox"/>
<b>3. Подготовка учащихся к аттестационным испытаниям в школе</b>	
– проведение занятий по подготовке к ОГЭ _____	<input type="checkbox"/>
– проведение занятий по подготовке к ЕГЭ _____	<input type="checkbox"/>
– проведение он-лайн занятий по подготовке к ОГЭ, ЕГЭ _____	<input type="checkbox"/>
<b>4. Разработка и проведение мероприятий для школьников</b>	
– участие в организации и проведении конкурса для школьников «Физик на все руки» _____	<input type="checkbox"/>
– участие в организации и проведении конкурса для школьников и учителей «Лучший по профессии» _____	<input type="checkbox"/>
– участие в организации и проведении открытой региональный фестиваль робототехники и анимации «Искусство и Интеллект» _____	<input type="checkbox"/>
<b>5. Популяризация наук</b>	
– проведение открытых тематических лекций, семинаров по популяризации наук _____	<input type="checkbox"/>
– проведение экскурсий на предприятия и в учреждения города и области для учащихся _____	<input type="checkbox"/>
– проведение небольших презентаций на мероприятиях со школьниками _____	<input type="checkbox"/>
– проведение занимательных опытов в рамках фестивалей, дней открытых дверей вуза _____	<input type="checkbox"/>
<b>6. Проектная и исследовательская работа со школьниками</b>	
– подготовка отдельных проектов со школьниками _____	<input type="checkbox"/>
– научно-технический кружок по космонавтике, астрономии, экспериментальной физике, робототехнике и т.д. _____	<input type="checkbox"/>
<b>7. Научно-исследовательская деятельность студентов</b>	
– работа в научном сообществе студентов _____	<input type="checkbox"/>
– участие в организации научной конференции молодёжи _____	<input type="checkbox"/>
– участие в конкурсах научных грантов _____	<input type="checkbox"/>
– подготовка публикаций, статей _____	<input type="checkbox"/>
– участие в проведение опросов _____	<input type="checkbox"/>
– апробация и внедрение новых образовательных технологий _____	<input type="checkbox"/>
– помощь в разработке учебно-методических материалов (разработок, учебно-методических и учебных пособий, методических указаний к лабораторным работам и т.п.) _____	<input type="checkbox"/>
<b>8. Официальная педагогическая практика</b>	
Занятия в рамках летней практики в музее науки «Склад ума» _____	<input type="checkbox"/>
Мероприятия и занятия по предметам в рамках «Летней естественно-научной школы» _____	<input type="checkbox"/>
Проект «Sibege» дистанционные On-line занятия по предметам _____	<input type="checkbox"/>
<b>9. Другое (укажите что)</b> _____	<input type="checkbox"/>

Рисунок 21 – Карта возможностей пробных профессиональных действий

Педагог в рамках конкретной дисциплины, направленной на освоение конкретной компетентности и с учётом наполненности пространства развития профессиональной деятельности студентов на факультете, представляет упражнения для самостоятельных действий. Помощь в их выполнении через совместную деятельность оказывают субъекты дополнительного профессионального образования: учителя, повышающие квалификацию, а также лица, привлеченные для работы в Центр дополнительного образования при педагогическом вузе специалисты системы общего и дополнительного образования.

В частности, в рамках образовательных программ (предметного и надпредметного характера) работы с педагогическими классами, деятельности на летней практике, в музее науки и музее информационно-коммуникационных технологий, в агитационной и профориентационной работе от факультета на выставках и фестивалях университета, используются *специально составленные профессиональные задания*. Приведём примеры кратких общих формулировок таких заданий с ***несложными профессиональными задачами***: подготовить профориентационную беседу о профессиональной деятельности с учащимися школ, осуществить демонстрационную работу экспоната, подготовить тематическое поздравление (представление) от факультета и т.п. Задания реализуются при непосредственной поддержке представителей профессиональных сообществ образовательных структур, систем управления образованием и организационных комитетов проводимых мероприятий и осуществляемых событий, а также органов студенческого самоуправления вуза. Самоанализ и групповой анализ проводится впоследствии на занятиях, что даёт возможности для понимания общепрофессиональных особенностей деятельности учителя и педагога дополнительного образования.

Укоренившиеся формы и традиционные события общепрофессиональной направленности на факультете и в вузе способствуют освоению студентами профессиональных ситуаций

предметных и надпредметных и общепрофессиональных видов деятельности.

Так среди традиционных форм:

– дни науки на факультете (подготовка публикаций и докладов, проведение семинаров и конференций, презентация работы студенческого научного сообщества факультета);

– межвузовские молодёжные форумы и студенческие флешмобы;

– дни открытых дверей (в рамках дня студенты участвуют в презентациях, интерактивных выставках, демонстрациях, проводят экскурсии по центрам, лабораториям и музеям факультета);

– педагогический дебют (конкурс педагогического мастерства студентов старших курсов, этапами которого являются внеурочное мероприятие, урок и командное выступление студентов на сцене от факультета);

– добровольческие акции и волонтерство (посещение специализированных школ с выступлениями, презентациями, интерактивными выставками, демонстрациями по физике, математике, астрономии, информатике от факультета);

– мероприятия студенческого самоуправления.

Все формы пробного профессионального действия при разрешении несложных профессиональных ситуаций этого этапа (проведение занятия, мероприятия, выполнение общественно-профессионального действия) сопровождает самоанализ, генерация обратного отзыва и оценки личной значимости действия для студента. Планирование деятельности по включению студентов в пробные профессиональные действия студентов осуществлялось с использованием:

– анкет сквозного опроса студентов физико-математического факультета [26];

– составлением листа партнерских контактов (составление списка консультантов и наставников, с которыми студент получил опыт сотрудничества и может обратиться с профессиональным инициативным проектом в будущем);

– собеседование по анализу и обсуждению полученных результатов и проектирование дальнейших шагов проявления активности в пробных профессиональных действиях и проявления профессиональной готовности.

На этой основе шли обсуждения того, насколько значимым был выбор и проявление инициативы по проектированию будущего учителя и как это содействовало достижению личностно-значимых для него целей.

Будущие педагоги на этом этапе выступали *«решателями» задач по организации образовательных курсов для детей* (курсов «Занимательная физика», «Занимательная математика», «Занимательная астрономия», дистанционные он-лайн занятия по предметам и др.), мероприятий (олимпиада по физике «Сила Архимеда», региональный турнир по физике «Физик на все руки», открытый областной конкурс «Актуальная математика», открытый региональный фестиваль робототехники и анимации «Искусство и Интеллект» и др.).

Результатом реализации технологии проблематизации во внутреннем аспекте становится освоение позиции субъекта профессиональной деятельности, создание поля проявления профессиональных действий, самоопределение в возможностях личностно-профессиональных аспектов подготовки. Технология проблематизации актуализирует ситуацию для побуждения профессиональных действий студентов на локальном уровне, в группе субъектов в вузе, при выполнении коллективных поручений, исполнении учебных заданий, разработке способов решения учебных и внеучебных задач, реализации инициатив и другое. Профессиональные действия студентов реализовывались в совместной деятельности с представителями систем высшего и дополнительного образования (разных видов), а также во взаимодействии с субъектами учебно-воспитательного процесса иных уровней образования.

*Технология фасилитации*, обеспечиваемая этапами, реализуется педагогами с позиций фасилитаторов, делегирующих свои полномочия организации взаимодействия студентам. При этом преподаватели

продолжают поддерживать процесс реализации этапов (идентификационного, целеполагания, проектного, организационного, самоанализа) через освоение полномочий, диверсификацию и дифференциацию. Студенты проявляют профессиональную заинтересованность и активность, проектируя и реализуя решение (профессиональные действия) значимых для профессионального сообщества задач средней сложности. В рамках основных профессиональных образовательных программ студенты включаются в приобщение к профессиональным ценностям, нормам, осваивают способы решения актуализированных проблем, используя знания теории и методов изучаемых предметов, проводят оценку результатов, включаясь в реальные и имитационные профессиональные ситуации. Будущие учителя осуществляют разработку учебно-методических материалов (методических разработок, систем упражнений и заданий), учебное проектирование решения актуализированных проблем (проекты обучения разных категорий обучающихся, помощи в конкретных ситуациях), игровые и реальные консультации обучающихся и родителей (по вопросам предоставления обучающимся возможностей обучения, их развития, сопровождения в программах, решение конфликтов и др.). Студенты разрабатывают проекты документов, например, положений об образовательной деятельности, положений о внеучебном (для студентов) или внеурочном (для школьников) мероприятии и другое.

Теория развития профессиональной готовности формируется, как в дисциплинах, направленных на изучение теории и методики обучения профильным предметам (в соответствии с профилями основных профессиональных образовательных программ), дисциплинах психолого-педагогического блока, так и в рамках специально организованных курсов по выбору. Диверсификационный механизм направлен на обеспечение большей вариативности, интеграцию идей, производство способов решения, обеспечение того или иного выбора решений студентом.

Проводимые интерактивные лекции, проектные семинары, семинары–деловые игры включают методы: проектирования, исследовательский, ситуаций с выбором, актуализации способов решения, презентации, деловой игры, самоанализа, работы в группе по созданию проектов, направленных на решение профессиональных проблем. На практике студенты включаются в выполнение трудовых действий, разрешение ситуаций с участием наставников. Так будущие учителя участвовали в организации мероприятий, событий, информационном представлении учреждения. При этом содержание дополнительного образования в Центре дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования определялось с учётом личностных пожеланий студентов, их ориентации на освоение профессиональных и личностных компетенций, отмеченных как значимые, но недостаточно развитые. Механизм дифференциации в совместной деятельности помогает сгруппировать студентов, обладающих общими интересами в личностных структурах.

Более востребованным стало *решение профессиональных задач средней сложности*, участие в следующих *субъектно значимых профессионально актуализированных ситуациях*: проведение сезонных физико-математических школ, занятий углубленного изучения естественных, точных и информационных дисциплин, тренировки олимпиадных команд, работа на курсах повышения квалификации, проведение межшкольных внеурочных мероприятий и другое. Студенты также осуществляли квалифицированную помощь и участие в конкурсах «Лучший по профессии», «Физик на все руки», научных фестивалях для студентов или учащихся школ, общероссийских и международных выставках, школах «Сириуса» и другое. Разбор и решение ситуаций приобретает частично-преобразующий характер, чему способствует применяемые методы (профессиональных проб, тренинг, эмоционального отклика, групповой рефлексии, самоанализа) и желание студентов использовать их для решения актуализированных профессиональным сообществом проблем.

Интеграция высшего и дополнительного образования, механизмы диверсификации, дифференциации и придания полномочий обеспечивает разработку курса развития профессиональной деятельности студента и его включение в освоение опыта по решению профессиональных проблемно-ориентированных ситуаций на основе сопряжения общих и личных интересов.

Реализация интегрированных форм практической профессиональной деятельности, связанной с аттестационными испытаниями «Общий государственный экзамен» и «Единый государственный экзамен», возможность ведения он-лайн курсов для удалённых обучающихся, направленных на разбор заданий, подготовку к олимпиадам позволяет студентам осуществлять целеполагание в направлении личных и профессионально значимых целей. Используются разные методы: согласования профессиональных и личностных приоритетов, графового моделирования перспектив, построения образа желаемого профессионального будущего, выбора профессиональных ситуаций, разнообразия реализации, проектирования собственной программы развития.

Переходу к результатам – экстерииоризации профессиональной активности, созданию опыта проектирования образовательных инициатив и их реализации – содействовали интегрированные семинары-практикумы по минипроектированию, выстроенные на базе методов группового проектирования, методов работы преподавателя по отбору и структурированию содержания учебного материала.

Интегрированные семинары-практикумы по минипроектированию реализуются при поддержке субъектов дополнительного образования (наставников, слушателей курсов повышения квалификации, учителей-методистов – преподавателей вуза, кураторов взаимодействия учреждений общего и высшего образования и других). Студенты в микроколлективах включаются в разработку небольших проектов, имеющих срок реализации не более одной недели, при поддержке представителей системы общего и

дополнительного образования. При этом студенты используют навыки, которые они получили при освоении дисциплин основной профессиональной образовательной программы. Проекты передаются наставникам для их оценки, получения рекомендаций и поддержки. Например, в рамках учебного курса для аспирантов физико-математического факультета «Партнерские отношения с потенциальными субъектами в системе общего образования» разрабатывались проекты вовлечения образовательных организаций в сферу образовательной и воспитательной деятельности с детьми по естественнонаучному направлению, математике и информатике, а также техническому творчеству. Проекты и итоги обсуждались в рамках учебных занятий.

Практикум для студентов, направленный на расширение форм дополнительного образования детей, включал изучение основ реализации дополнительного образования по темам, актуализированным для конкретных потребителей. Реализация разработанных форм (формы академической мобильности для школьников, экспресс-курсы олимпиадной подготовки, курсы решения нестандартных задач, конкурс-игры в дистанционной форме, курса робототехники, он-лайн-занятия по ЕГЭ и др.) осуществлялась как в рамках учебных практик, так и в рамках добровольных педагогических практик по желанию студентов. Апробация таких проектов представлена в рамках Всероссийских научно-практических конференций: Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одарённости: детский сад – школа – университет (2012 г.) [265]; Совершенствование системы дополнительного образования детей в контексте развития региона, (2013 г.) [40, 42, 218]; Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности: детский сад – школа – университет (2014 г.) [272].

Осознать проблемное поле для обсуждения и последующей фасилитации в учебной и внеучебной деятельности со студентами помогают образовательные семинары с представителями профессиональных сообществ

из партнерских организаций: *школьных* (школы, сети школ по проектам); *внешкольных* (региональные учреждения системы общего образования, высшие учебные заведения, консорциум научно-образовательного комплекса региона, органы управления системой образования региона, межмуниципальные центры по работе с одарёнными детьми Томской области, специализированный учебно-научный центр).

Обогащению опыта студентов и профессиональных связей способствовала реализация интегрированных образовательных направлений (проектов):

- дистанционные образовательные экспресс – курсы и конкурсы;
- курсы дополнительного образования на базе Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования;
- организация исследовательских и экспериментальных площадок вуза на базе школ по интегрированной тематике;
- реализация производственной и учебной практики будущих педагогов на базе школ, учреждений дополнительного образования детей, музеев и т.п.;
- разработка учебно-методического содержания общего и дополнительного образования (на примере физико-математического).

Подведение итогов осуществлялось с использованием метода самоаттестации и различных диагностических методик. В фокусе внимания было влияние проявленных профессиональных действий, направленных на достижение образа желаемого профессионального будущего, освоение профессиональных действий (деятельности).

Итогом технологии фасилитации во внутреннем аспекте является обогащение *лично-профессиональных аспектов подготовки студента* новыми освоенными профессионально-педагогическими ситуациями, повышение уровня проявления профессиональной активности за счёт выстраивания программы профессиональных действий, последовательного целеориентированного согласования личных и профессиональных

приоритетов в достижении образа желаемого профессионального будущего посредством выбора соответствующих возможностей.

Во внутреннем аспекте итогом становится приобретение опыта разработки и реализации профессиональных минипроектов:

- интерактивных презентаций для дней открытых дверей факультета;
- занятий «Космический урок» (планирование и проведение уроков по тематике, связанной и с физикой и её применением в космосе);
- он-лайн занятий для школьников по решению заданий из ЕГЭ и ОГЭ (разбор и предоставление предметного материала на интерактивной доске);
- занимательных заданий для школьных конкурсов (актуальная математика, «Физик на все руки», «Фестиваль робототехники» и др.).

Также итогом становится приобретение опыта по разработке и реализации занятий курсов дополнительного образования детей: занимательная астрономия – 6–7 кл., занимательная физика 5–7 кл., занимательная математика для начальных классов – 1–4 кл., отдельные занятия предпрофильной физики и математики – 5–6 классы, курсы робототехники – 5–7, 8–9 классы, мини-курсы в рамках летней естественнонаучной школы и другое.

Проекты подвергались экспертизе, по её результатам будущие учителя получали рекомендации и поддержку.

**Технология личностно-профессионального развития** студента реализуется педагогами с позиции профессионалов-консультантов, среди которых значительное количество привлеченных педагогов и организаторов из систем общего, дополнительного и высшего образования. Опора на механизмы агрегации идей и действий, кооперацию и автономизацию содействует прохождению студентами определённых этапов (позиционирования, целеполагания, проектного, взаимодействия, рефлексивного). Также такая основа позволяла начинающим педагогам проявлять более высокую активность в различных профессиональных пробах, авторских проектах, нахождении внутренних ресурсов для решения

актуализированных профессиональных проблем и выстраивания конструктивного взаимодействия.

В рамках задач основных профессиональных образовательных программ студенты включались *в разработку и реализацию образовательных программ как решений проблем полноценных профессиональных ситуаций типового характера*. Так ими осуществлялась: разработка и проведение школьных уроков (предпрофильных, профильных), проведение лабораторных работ определённого раздела физики; решение задач полных разделов дисциплин по формату ОГЭ и ЕГЭ; постановка и реализация экспериментальных работ; разработка и проведение внеурочных мероприятий; консультирование учащихся по проектам в школе; разработка программ и апробация программ курсов по заказу для школ; определение критериев оценивания работ школьников; разработка карт рефлексии и действий по коррекции результатов и т.п. Решение задач профессиональной деятельности в этом случае проводится средствами и методами дисциплин профессионального цикла, дисциплин профильной подготовки.

Автономизация содействовала самостоятельности студентов, обеспечивала ответственный подход к проектированию, а кооперация обеспечивала объединение и координацию действий, включение ресурсов обеспечиваемых основной профессиональной образовательной программой. Используются такие организационные формы как лекции-мастерские, практикумы- презентации разработок профессиональных проб, практикумы по разработке материалов (проектов, программ, написания статей, подбору учебных материалов, написанию сценариев и др.), студенческие научно-практические конференции и семинары, рефлексивные семинары, индивидуальные консультации. Использовались методы конструирования, исследовательский, анализа, испытания. Студенты реализовывали проекты на местах прохождения производственной, исследовательской и учебной практики по заданиям. Пример задания на организацию и проведение

внеурочного мероприятия по физике для практики студентов приведён на рисунке 22.

ЗАДАНИЕ на организацию и проведение внеурочного мероприятия по физике: организовать и провести интересное мероприятие (конкурс, соревнование, игра, КВН, классный час, викторина) для учащихся основной школы.

Ход работы:

1. Определить возраст детей.
2. Разработать мероприятие в соответствии с возрастом и интересами детей.
3. Подготовить необходимое оборудование.
4. Договорится о встрече с детьми.
5. Провести мероприятие.
6. Попросить детей оценить ваше мероприятие (понравилось – не понравилось, интересно – не очень).

Подготовьте отчет о проведённом мероприятии: сценарий (разработка) проведённого мероприятия (прикрепите сценарий к данной странице); фотоотчёт, размещаем в социальных сервисах (например, в социальной сети ВКонтакте), разместите в комментариях ссылку на альбом.

Рисунок 22 – Пример задания для практики по физике

В дополнительном образовании студента было актуально изучение культуры профессиональных контактов, погружение в освоение конкретных профессиональных действий и функций, проверка профессиональных и личностных компетенций на автономной практике, обеспечение собственной самостоятельности и самодостаточности. В Центре дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования были организованы мастер-классы по реализации профессиональной деятельности в специализированных школах, профильных классах по ведению специальной подготовки школьников (олимпиадной, экскурсионной, проектной, исследовательской, технической, инженерной, информационной, робототехнической и т.д.). Также они знакомились со спецификой и решали задачи по проектированию структуры и содержания модулей курсов для обучающихся школ, направленных на популяризацию естественнонаучных и точных дисциплин и аттестацию (ОГЭ, ЕГЭ, ВПР, промежуточный контроль, тестирование). Примеры профессиональных задач для студентов Центра

дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования ТГПУ.

1. Разработать сценарный план урока по физике «Реактивное движение» и провести его. *Условия:* время урока 1 час 20 мин.; во время урока предполагается подключение к МКС для прямого общения с космонавтами (15 мин.); требуется подготовить вопросы для космонавтов; подготовить эксперименты; подготовить информацию о томских предприятиях занятых в космической отрасли.

2. Разработать программу на полугодие по астрономии для обучающихся 5–6 классов и реализовать ее.

3. Разработать 3 модуля (1 полугодие) общеразвивающей программы дополнительного образования детей по курсу «Занимательная физика» для учащихся 5–6 классов.

4. Разработать 3 модуля (1 полугодие) общеразвивающей программы дополнительного образования детей по курсу «Занимательная математика» для учащихся 5–7 классов.

Интеграция педагогического образования и дополнительного образования в подготовке учителя способствовала реализации студентами собственной программы профессиональной подготовки во взаимной связи профессионального образования и профессиональной деятельности посредством механизмов агрегации идей и действий, кооперации, автономизации, обеспечила взаимодействие с мастерами и практиками. Агрегация идей и действий как способ обучения студентов интеграционным процессам, побуждения идей и проектов осуществляется через объединение различных позиций. Осуществление целеполагания и определение личностных действий, формирование программ собственного развития проводится с использованием методов: SWOT-анализ, сотрудничество, переговоры, личный портфель достижений и возможностей, создание профессионального резюме. Таким образом, построенная в рамках рассматриваемой технологии программа собственного развития студента,

отражает опыт, возможности и намерения студента по разработке и реализации на базе образовательного учреждения общего или дополнительного образования образовательного проекта по решению определённой профессиональной проблемы. Выполнение личностной программы развития позволит выпускнику быть готовым к успешной реализации профессиональной деятельности, мгновенному включению в решение актуализированных задач образовательного учреждения, профессионального сообщества после окончания вуза.

Преобладающим механизмом *технологии* *личностно-профессионального саморазвития* выступают: метод внедрения спроектированного продукта в практику для преобразования образовательной среды и формирования пространства учебно-профессионального и личностного развития; метод профессионального взаимодействия с субъектами образовательного процесса – взаимосогласованного действия с субъектами интегрированного образовательного пространства в процессе генерации результативной деятельности.

Таким образом, студентами реализован спектр интегрированных организационных форм.

1. Программы занимательной физики и математики (5–8 классы), экспериментальной физики и научно-технического проектирования по физике (7–9 классы).

2. Углубленная подготовка к государственной итоговой аттестации в формах подготовки к общему государственному экзамену (ОГЭ) (9 класс) и единому государственному экзамену (9–11 классы). С целью успешной подготовки к экспериментальной части ОГЭ по физике проводится комплекс лабораторных работ по физике для учащихся (7–9 классы).

3. Предпрофильные пробы – программы физико-математического направления, реализуемые на базе вуза – это внеурочная деятельность, востребованная со стороны общеобразовательного учреждения – партнера

вуза, направленная на самоопределение школьников в выборе дальнейшего профиля обучения (5–6 классы). В 7 классе осуществляются уже профильные пробы. Суть программы заинтересовать детей физикой и математикой, выявить у них способности и склонности к данным предметам.

4. Математические кружки, реализуемые магистрантами физико-математического факультета вуза, по программам, разработанным совместно с наставниками Центра дополнительного образования (5–11 классы).

5. Астрономические кружки, способствующие расширению мировоззрения (7–8 классы) и астрономические занятия, раскрывающие важную сферу приложения физики и математики (9–11 классы).

6. Олимпиадная подготовка школьников группами из указанных классов: физика (7–8 классы), физика (9–11 классы), математика (9–11 классы).

7. Система образовательных мероприятий и событий по физике и математике: физико-математические сборы для подготовки к этапам всероссийской олимпиады, каникулярные школы, учебные занятия с олимпиадными тренерами (тренинги), олимпиады, дающие льготы при поступлении в вузы, научные мероприятия и конкурсы для школьников (предметные и компетентностные).

Поддержку в реализации проектов студенты получали от действующих наставников, штатных специалистов-консультантов, старших студентов на основе выстроенного взаимодействия с партнерами – организациями системы высшего образования (города Сибирского региона), общего образования и дополнительного образования города г. Томска и Томской области [266]. Использование имеющихся ресурсов для обеспечения деятельности студентов позволяет достичь большей продуктивности инициативных проектов, качественнее выполнить квалификационную работу. При поддержке интегрированных структур Web-лаборатории Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования и института прикладной информатики ТГПУ подготовлен и активно развивается проект Sibege.ru – инновационная площадка для

осуществления практики студентов по проведению занятий по подготовке к ЕГЭ в он-лайн-режиме.

Реализованные в Центре дополнительного физико-математического мини-проекты, профессиональные проекты составили банк проектов студентов физико-математического факультета (рисунок 23). Таким образом, внедрение системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза в процессах интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования в рамках созданных педагогических условий основывается на закономерностях и принципах развития готовности студентов педагогического вуза решать профессиональные задачи. Оно осуществляется как профессионально активное образование посредством взаимодействия студентов, преподавателей вуза и представителей профессиональных сообществ (учителей, мастеров-педагогов, управленцев образования и др.).

Суть теоретико-мировоззренческой составляющей процесса подготовки студентов заключается в реализации миссии образовательной организации системы высшего педагогического образования – подготовке профессионально активных студентов, будущих педагогов. Процесс осуществляется на основе проработки профессионально ориентированных проблемных ситуаций [270].

Суть организационно-деятельностной составляющей процесса подготовки студентов состоит в построении совместной деятельности широкого спектра педагогов сферы высшего, общего и дополнительного образования и студентов на основе организационных форм и механизмов интегрированного образовательного пространства, обеспечивающих студентам реализацию программ собственного профессионального развития, их профессиональную активность и самостоятельность [270].

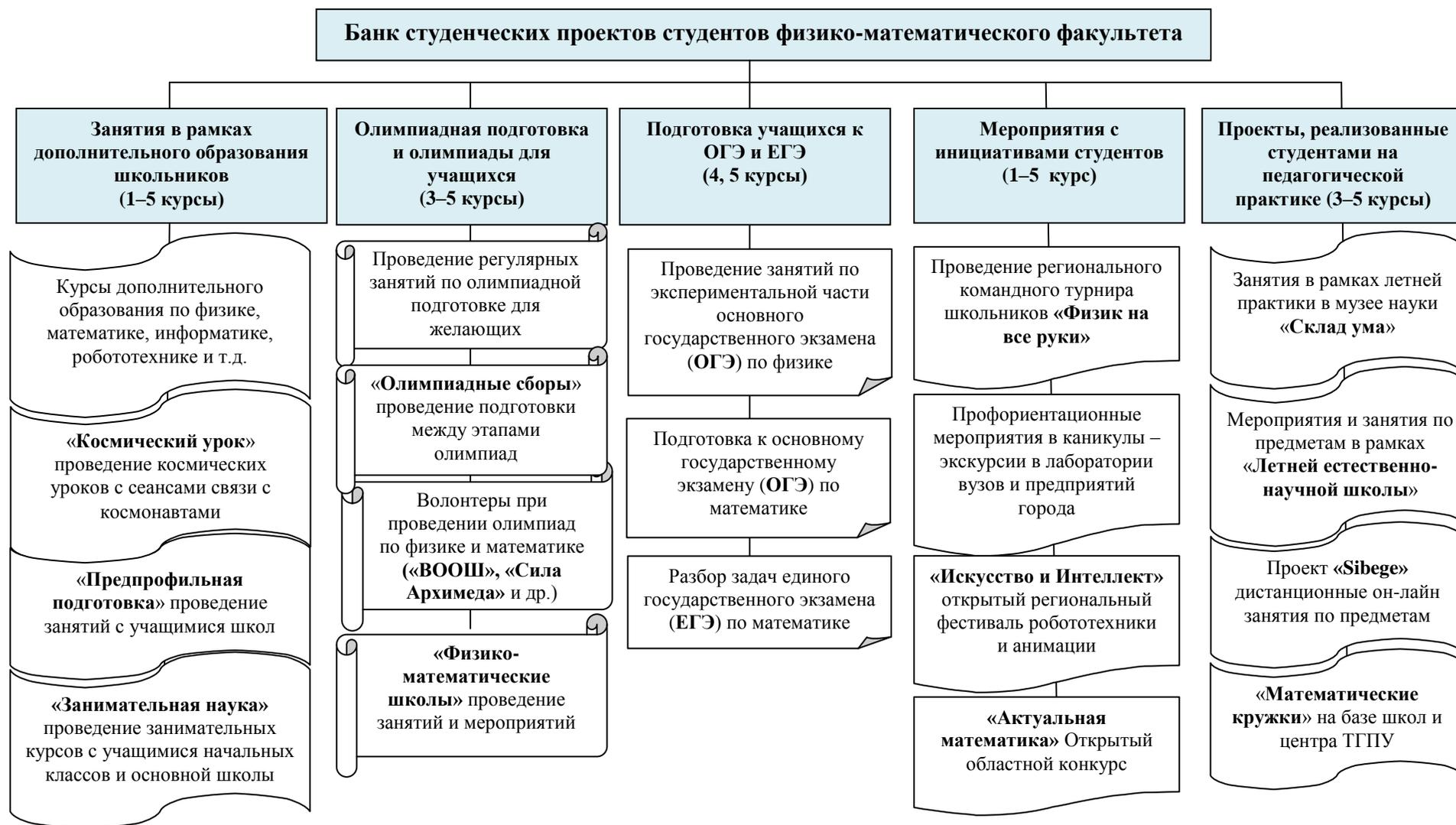


Рисунок 23 – Банк студенческих проектов студентов физико-математического факультета

Суть методико-технологической составляющей процесса подготовки студентов педагогического вуза выражается в последовательной реализации технологического аспекта сопровождения профессиональной деятельности студентов на базе инструментальных, методических и программных элементов практико-ориентированной учебно-профессиональной деятельности.

Результат реализации системы педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза в процессах интеграции высшего и дополнительного образования при созданных условиях проявляется *во внешнем аспекте* в повышении их конкурентоспособности, переходе от выполнения локальных профессиональных операций к продуктивной реализации учебных проектов в образовательных учреждениях систем общего и (или) дополнительного образования, а *во внутреннем аспекте* – в освоении компетенций личностно-профессионального развития, построении программ собственного освоения профессии. Результатом также является переход студента от позиции сопровождаемого субъекта в квазипрофессиональной деятельности к выражению субъектности в учебно-профессиональной деятельности, проявлению способности и готовности решать профессиональные задачи [267, 269].

### 4.3. Результаты и анализ экспериментальной деятельности

В соответствии с программой проведения экспериментальной работы вслед за констатирующим этапом, на котором была установлена недостаточность реализации потенциала университета в развитии готовности студентов решать профессиональные задачи (развитии профессиональных действий), был реализован *формирующий этап*. На этом этапе проведен *пилотный эксперимент* проверки педагогических условий реализации системы педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи студентами педагогического университета. Также реализована часть формирующего этапа, обеспечивающая внедрение системы педагогического сопровождения на выделенной совокупности организационно-педагогических условий её реализации в университете.

**Пилотный эксперимент.** Пилотный эксперимент осуществлялся в рамках программы дополнительного образования в процессе подготовки учителей и педагогов дополнительного образования Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования ТГПУ.

Было сформировано четыре экспериментальных и одна контрольная группы. В экспериментальных группах система педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи была реализована с разным составом педагогических условий.

Педагогическое условие – **компетентностно-проектная подготовка педагогов**, *предоставляющая основу для развития профессиональных действий и готовности решать профессиональные задачи студентами педагогического вуза* – было реализовано во всех экспериментальных группах, поскольку рассматривалось как необходимое условие для реализации данной системы, целенаправленно влияющее на преобразование факторов образовательного пространства.

Помимо этого необходимого условия в каждой экспериментальной группе проверялось своё педагогическое условие. Так, например:

– в экспериментальной группе – ЭГ 1 проверялось педагогическое условие – **участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельностью,**

– во второй экспериментальной группе – ЭГ 2 – **сетевое преобразующее взаимодействие субъектов образовательного процесса и профессиональных сообществ,**

– в третьей экспериментальной группе – ЭГ 3 – только необходимое педагогическое условие – **компетентностно-проектная подготовка педагогов,**

– а в четвёртой экспериментальной группе – ЭГ 4 – проверялась **совокупность организационно-педагогических условий** указанных выше.

В контрольной группе не обеспечивалось ни одно из педагогических условий указанных выше, эта группа осваивала основную профессиональную образовательную программу, которая оказывала влияние на решение профессиональных задач.

Реализация сетевого преобразующего взаимодействия субъектов образовательного процесса и профессионального сообщества обеспечивает информирование студентов о способах получения, переработки и транслирования информации, реализацию механизмов взаимодействия с партнерами из профессионального сообщества через временное трудоустройство, волонтерство, соорганизацию проектов и мероприятий.

Работа на включенность студентов в полисубъектное управление реализовалась через поэтапное освоение форм и функций самоуправления посредством соорганизации образовательных инициатив: мероприятий, проектов, конкретных образовательных программ и событий.

В ходе пилотного проекта эксперимента проведены диагностические срезы (исключая нулевой): первый после завершения блока учебных курсов, второй (итоговый) – после завершения работы в Центре дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования: осенней и весенней школы для детей, проведение курсов дополнительного образования

для школ во внеурочное время, проведение занимательных кружков для желающих на базе Центра, он-лайн занятия для школьников, проведение летней смены естественнонаучного лагеря и т.д.

Определение уровня профессиональных действий. Определение уровня профессиональной деятельности (активности): 1-й – уровень ситуационных действий (деятельности), 2-й – уровень поисковых действий (деятельности), 3-й – уровень преобразующих действий (деятельности).

Из таблицы 20 видно, что численные значения среднего балла показывают, что позитивные изменения в развитии профессиональных действий проявляются уже при первом срезе эксперимента и возрастают по результатам второго среза.

Таблица 20 – Результаты развития профессиональных действий студентов контрольной и экспериментальной групп на двух последовательных срезах пилотного эксперимента

Группа	Кол-во человек в группе	Уровень развития профессиональных действий						Средний балл
		Ситуационных действий		Поисковых действий		Преобразующих действий		
		Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
<i>1-й срез</i>								
ЭГ 1	27	7	25,9	19	70,4	1	3,7	1,78
ЭГ 2	28	8	28,6	18	64,3	2	7,1	1,79
ЭГ 3	22	7	31,8	13	59,1	2	9,1	1,77
ЭГ 4	31	7	22,6	20	64,5	4	12,9	1,90
КГ	35	16	45,7	18	51,4	1	2,9	1,57
<i>2-й срез</i>								
ЭГ 1	27	3	11,1	15	55,6	9	33,3	2,22
ЭГ 2	28	4	14,3	14	50	10	35,7	2,21
ЭГ 3	22	4	18,2	14	63,6	4	18,2	2,0
ЭГ 4	31	2	6,5	17	54,8	12	38,7	2,32
КГ	35	11	31,4	20	57,1	4	11,4	1,80

Для подтверждения результата полученных количественных данных пилотного эксперимента осуществлялась проверка гипотезы по критерию  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера [161]. Использование Критерия Фишера, предназначенного для сопоставления двух выборок по частоте встречаемости интересующего исследователя эффекта, было обусловлено

тем, что, во-первых, данный критерий может использоваться для выборок с небольшим количеством наблюдений.

Ограничения критерия Фишера заключаются в том, что: во-первых, ни одна из сопоставляемых долей не должна быть равной нулю; во-вторых, верхний предел в критерии  $\phi$  отсутствует – выборки могут быть сколь угодно большими, в-третьих, нижний предел – 2 наблюдения в одной из выборок. Удовлетворяя этим и другим требованиям соотношения в численности двух выборок, Критерий Фишера может быть применён.

Для расчета критерия  $\phi^*$  необходимо определить значения признака, которые будут критерием для распределения испытуемых на тех, у кого «проявляется эффект», и тех, у кого «не проявляется эффект». Таким признаком является переход испытуемого с более низкого уровня развития профессиональных действий на более высокий уровень развития профессиональных действий (таблица 21).

Таблица 21 – Распределение данных по наличию эффекта у студентов контрольной и экспериментальной групп двух контрольных срезах пилотного эксперимента

Группа	Кол-во наблюдений	Группы распределения наблюдений			
		Наблюдения без изменения уровня профессиональных действий («не проявляется эффект»)		Наблюдения с изменением уровня профессиональных действий («проявляется эффект»)	
		1-й срез	2-й срез	1-й срез	2-й срез
ЭГ 1	27	22	11	5	16
ЭГ 2	28	22	10	6	18
ЭГ 3	22	17	11	5	11
ЭГ 4	31	21	10	10	21
КГ	35	31	27	4	8

Нами были сформулированы две гипотезы:

- $H_0$  – различия между экспериментальной и контрольной группами не существенны;
- $H_1$  – различия между экспериментальной и контрольной группами существенны (таблица 22).

Таблица 22 – Значение критерия  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера на первом и втором контрольных срезах

Группа	Значение критерия $\varphi^*$ – угловое преобразование Фишера			
	$\varphi^*_{эмп}$ – наблюдаемое (эмпирическое) значение		$\varphi^*_{кр}$ – критическое значение при уровне значимости	
	1-й срез	2-й срез	$P = 0,05$	$P = 0,01$
ЭГ 1 – КГ	0,79	2,97	1,64	2,31
ЭГ 2– КГ	1,08	2,97		
ЭГ 3– КГ	1,12	2,11		
ЭГ 4– КГ	2,11	3,79		

Из таблицы 22 видно, что по результатам первого среза различия между группами ЭГ 1, ЭГ 2, ЭГ 3 и КГ не являются статистически значимыми, а между КГ и ЭГ 4 выявляется статистически значимое различие при уровне значимости  $P = 0,05$ , но не статистически значимое при  $P = 0,01$ .

По результатам второго среза наблюдаемое значение критерия  $\varphi^*_{эмп}$  в группах ЭГ 1, ЭГ 2, ЭГ 4 выше критического  $\varphi^*_{кр}$ , из чего следует, что начальная гипотеза  $H_0$  отвергается, статистически значимые различия между экспериментальными группами и контрольными группами существенны.

Можно считать, что уровень развития профессиональной готовности студентов является следствием экспериментальной работы. Наибольший уровень результатов и статистически значимых различий достигнут в ЭГ 4, в которой была применена совокупность организационно-педагогических условий.

В ЭГ 3 полученное эмпирическое значение критерия  $\varphi^*_{эмп}$  находится в зоне неопределённости (то есть при уровне значимости  $P = 0,05$  различие статистически значимое, а при  $P = 0,01$  различие статистически не значимое). Исходя из этого, педагогическое условие – компетентностно-проектная подготовка педагогов – предоставляющее основу для развития профессиональных действий и готовности решать профессиональные задачи студентами педагогического вуза, является не достаточным.

Статистически значимые различия для развития профессиональных действий и готовности решать профессиональные задачи наблюдаются в экспериментальных группах при внедрении необходимого условия вкупе с ещё одним из теоретически обоснованных педагогических условий. Наиболее статистически значимые результаты достигнуты при реализации совокупности из трёх организационно-педагогических условий.

Пилотный эксперимент позволил уточнить педагогическое условие, применяемое в ЭГ 2. Студенты в этой группе испытывали затруднения, связанные с недостаточностью умений выстраивать сотрудничество в совместной деятельности с другими субъектами. Потребовалась корректировка: полисубъектное управление должно быть направлено не только на поэтапное освоение студентом форм и функций субъекта самоуправления в вузе, но и на освоение позиции субъекта соуправления.

**Формирующий этап.** Результаты пилотного эксперимента предоставили возможность приступить к формирующему этапу экспериментальной деятельности. Этот этап включал внедрение системы педагогического сопровождения развития готовности студентов и педагогических условий её реализации в образовательном процессе вуза для выявления влияния разработанной концепции на уровень развития готовности решать профессиональные задачи будущими учителями.

В экспериментальных группах проводилась реализация системы педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования и совокупности организационно-педагогических условий её реализации.

В экспериментальной группе – ЭГ 1 – система педагогического сопровождения подготовки студентов к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия студентами педагогического вуза) *осуществлялась в основном учебном и дополнительном образовательном процессах.*

В экспериментальной группе – ЭГ 2 – *только в рамках дополнительного образовательного процесса.*

В контрольной группе – КГ – развитие готовности решать профессиональной задачи студентами педагогического вуза осуществлялась посредством сложившейся в вузе образовательно-воспитательной системы.

На формирующем этапе экспериментальной работы было проведено три последовательных статистических среза уровня развития профессиональной готовности.

***Первый срез*** проводился после обеспечения *технологии педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия) на основе технологии проблематизации.*

***Второй срез*** проводился после обеспечения *технологии педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия) на основе технологии фасилитации.*

***Третий срез*** – после обеспечения *технологии педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия) на основе технологии личностно-профессионального развития.*

Результаты срезов подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия) фиксируют, что в ЭГ 1, и ЭГ 2 уровень подготовки студентов к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия) имеет более положительную динамику, чем в КГ (таблица 23).

Таблица 23 – Уровень развития профессиональных действий студентов в экспериментальных и контрольных группах на формирующем этапе эксперимента.

Срез	Группа	Кол-во обуч-ся	Уровень развития проф. действий студентов						Число студентов с возросшим уровнем проф. действий (проф. готовности)
			Ситуационных действий		Поисковых действий		Преобразующих действий		
			Кол-во	%	Кол-во	%	Кол-во	%	
<i>1-й срез</i>	ЭГ 1	91	<b>40</b>	44,0	<b>51</b>	56,0	<b>0</b>	0	14
	ЭГ 2	76	<b>34</b>	44,7	<b>42</b>	55,3	<b>0</b>	0	9
	КГ	62	<b>32</b>	51,6	<b>30</b>	48,4	<b>0</b>	0	4
<i>2-й срез</i>	ЭГ 1	91	<b>18</b>	19,8	<b>68</b>	74,7	<b>5</b>	5,5	36
	ЭГ 2	76	<b>22</b>	28,9	<b>52</b>	68,4	<b>2</b>	2,6	20
	КГ	62	<b>22</b>	35,5	<b>39</b>	62,9	<b>1</b>	1,6	9
<i>3-й срез</i>	ЭГ 1	91	<b>11</b>	12,1	<b>65</b>	71,4	<b>15</b>	16,5	55
	ЭГ 2	76	<b>16</b>	21,0	<b>49</b>	64,5	<b>11</b>	14,5	35
	КГ	62	<b>18</b>	29,1	<b>41</b>	66,1	<b>3</b>	4,8	16

Таблица 24 – Распределение данных по наличию эффекта у студентов экспериментальных и контрольной групп на трёх контрольных срезах формирующего этапа эксперимента

Группа	Кол-во участников эксперимента в группе	Группы распределения наблюдений					
		Число студентов с возросшим уровнем профессиональных действий («проявляется эффект»)			Число студентов, не изменивших уровень профессиональных действий («не проявляется эффект»)		
		<i>1-й срез</i>	<i>2-й срез</i>	<i>3-й срез</i>	<i>1-й срез</i>	<i>2-й срез</i>	<i>3-й срез</i>
ЭГ 1	91	14	36	55	77	55	36
ЭГ 2	76	9	20	35	67	56	41
КГ	62	4	9	16	58	53	45

В ходе анализа результатов становится ясными, что в развитии у студентов уровня готовности решать профессиональные задачи (готовности выполнять профессиональные действия) из курса в курс наблюдается положительная динамика, проявляющаяся в повышении уровня профессиональных действий – от ситуационных к преобразующим.

В экспериментальной группе 1 (ЭГ 1) более высокая динамика, чем в экспериментальной группе 2 (ЭГ 2). Если на первом срезе формирующего этапа экспериментальной деятельности на уровне ситуационных действий в

ЭГ 1 находились 44,0 %, то к третьему срезу – 12,1 %, то в ЭГ 2 44,7 % на первом срезе и 21,0 % на втором срезе соответственно.

Число студентов на поисковом уровне выполнения профессиональных действий повышается в ЭГ 1 с 56,0 % на первом срезе до 71,4 % на третьем срезе, в ЭГ 2 с 55,3 % на первом срезе до 64,5 % на третьем срезе.

Более выразительны данные по уровню преобразующих действий, так как на констатирующем этапе и на первом срезе формирующего этапа экспериментальной работы не выявлены студенты, демонстрирующие данный уровень, на третьем срезе в ЭГ 1 его продемонстрировали 16,5 % студентов, а в ЭГ 2 – 14,5 % студентов.

В контрольной группе последовательно уменьшается число студентов, демонстрирующих уровень ситуационных профессиональных действий, с 51,6 % на первом срезе до 29,1 % на третьем срезе соответственно и увеличивается число студентов уровня профессиональных поисковых действий, с 48,4 % до 66,1 %. Преобразующего уровня достигает только три студента.

Динамика, являющаяся положительной, также демонстрируется студентами контрольной группы, но она менее выражена и, таким образом, от курса к курсу растёт разрыв между уровнем проявления профессиональных действий студентами экспериментальных групп и контрольной группы.

Применение  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера на трёх контрольных срезах позволило установить, что статистически значимые изменения в развитии профессиональных действий студентов проявляется между ЭГ 1 и КГ по результатам первого среза на уровне значимости  $P = 0,05$  и результатам второго среза при уровне значимости  $P = 0,01$ , между ЭГ 2 и КГ – после второго на уровне значимости  $P = 0,05$  и результатам третьего среза при уровне значимости  $P = 0,01$  (таблица 25).

Таблица 25 – Значение критерия  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера на первом, втором и третьем контрольных срезах

Сравниваемые группы	Значение критерия $\varphi^*$ – угловое преобразование Фишера				
	$\varphi^*_{эмл}$ – наблюдаемое (эмпирическое) значение			$\varphi^*_{кр}$ – критическое значение на уровне значимости	
	<i>1-й срез</i>	<i>2-й срез</i>	<i>3-й срез</i>	$P = 0,05$	$P = 0,01$
ЭГ 1 – КГ	1,77	3,52	4,26	1,64	2,31
ЭГ 2 – КГ	1,08	1,73	2,43		

Сверяя результаты внедрения системы педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи (готовности выполнять профессиональные действия) студентов педагогического вуза посредством технологий проблематизации, фасилитации и личностно-профессионального становления и основываясь на результатах трёх срезов формирующего этапа эксперимента, установили влияние:

– технологий проблематизации и фасилитации на возрастание уровня развития профессиональных действий от ситуационных к поисковым,

– технологии развития личностно-профессионального становления на возрастание уровня развития профессиональных действий до преобразующих.

**Контрольный этап.** Этот этап экспериментальной деятельности включал контрольный срез уровня развития готовности решать профессиональные задачи (готовности выполнять профессиональные действия) в экспериментальных и контрольных группах на четвертом и пятом курсах на завершающих тапах обучения и обучающихся в магистратуре. Результаты итогового среза представлены в таблице 26.

Таблица 26 – Уровень развития готовности решать профессиональные задачи студентов на контрольном этапе эксперименте

Исследуемые совокупности		Группа											
		Экспериментальная 1				Экспериментальная 2				Контрольная			
		Сит.	Поиск.	Преоб.	Сред. балл	Сит.	Поиск.	Преоб.	Сред. балл	Сит.	Поиск.	Преоб.	Сред. балл
<i>Компетенции студента обладающего готовность решать профессиональные задачи</i>	Кол-во	8	66	17	2,09	8	54	14	2,08	11	46	5	1,9
	%	8,8	72,5	18,7		10,5	71,1	18,4		17,8	74,2	8,1	
<i>Личностно-профессиональные аспекты подготовки (готовности) студента к решению профессиональных задач</i>	Кол-во	13	50	28	2,16	11	34	31	2,26	32	26	4	1,54
	%	14,3	55,0	30,7		14,5	44,7	40,8		51,6	41,9	6,5	
<i>Личностные качества</i>	Кол-во	5	59	27	2,24	8	43	25	2,22	6	38	18	2,19
	%	5,5	64,8	29,7		10,5	56,6	32,9		9,7	61,3	29,0	
<b>Всего</b>	Кол-во	<b>9</b>	<b>62</b>	<b>20</b>	<b>2,12</b>	<b>14</b>	<b>52</b>	<b>10</b>	<b>1,95</b>	<b>18</b>	<b>40</b>	<b>4</b>	<b>1,77</b>
	%	<b>9,9</b>	<b>68,1</b>	<b>22,0</b>		<b>18,4</b>	<b>68,4</b>	<b>13,2</b>		<b>29,0</b>	<b>64,5</b>	<b>6,5</b>	

Таблица 27 – Сформированность компетенций студента, обладающего готовностью решать профессиональные задачи на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Эксперимент	Компетенция		Группа								
			Экспериментальная 1			Экспериментальная 2			Контрольная		
			Уровни			Уровни			Уровни		
			Сит.	Поиск.	Преоб.	Сит.	Поиск.	Преоб.	Сит.	Поиск.	Преоб.
Констатирующий	<i>профессионально-ориентационная</i>		45	43	3	39	36	1	33	29	1
	<i>интегративно-целевая</i>		57	33	1	48	27	1	27	34	2
	<i>мобилизационно-организационная</i>		47	44	0	41	35	0	26	34	2
	<i>рефлексивно-оценочная</i>		42	49	0	41	34	1	28	33	1
	Всего	Кол-во человек	<b>52</b>	<b>39</b>	<b>0</b>	<b>43</b>	<b>33</b>	<b>0</b>	<b>29</b>	<b>33</b>	<b>0</b>
		%	<b>57,1</b>	<b>42,9</b>	<b>0</b>	<b>56,6</b>	<b>43,4</b>	<b>0</b>	<b>46,8</b>	<b>53,2</b>	<b>0</b>
Контрольный	<i>профессионально-ориентационная</i>		10	60	21	21	38	17	12	65	14
	<i>интегративно-целевая</i>		8	58	25	11	37	28	41	41	9
	<i>мобилизационно-организационная</i>		9	58	24	6	24	25	19	60	12
	<i>рефлексивно-оценочная</i>		9	38	29	19	41	16	33	51	7
	Всего	Кол-во человек	<b>8</b>	<b>66</b>	<b>17</b>	<b>8</b>	<b>54</b>	<b>14</b>	<b>11</b>	<b>46</b>	<b>5</b>
		%	<b>8,8</b>	<b>72,5</b>	<b>18,7</b>	<b>10,5</b>	<b>71,1</b>	<b>18,4</b>	<b>17,8</b>	<b>74,2</b>	<b>8,1</b>

Проведём сравнение результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной деятельности в группах соответственно по каждой базовой компетенции в таблице 27 и на диаграмме (рисунок 24).

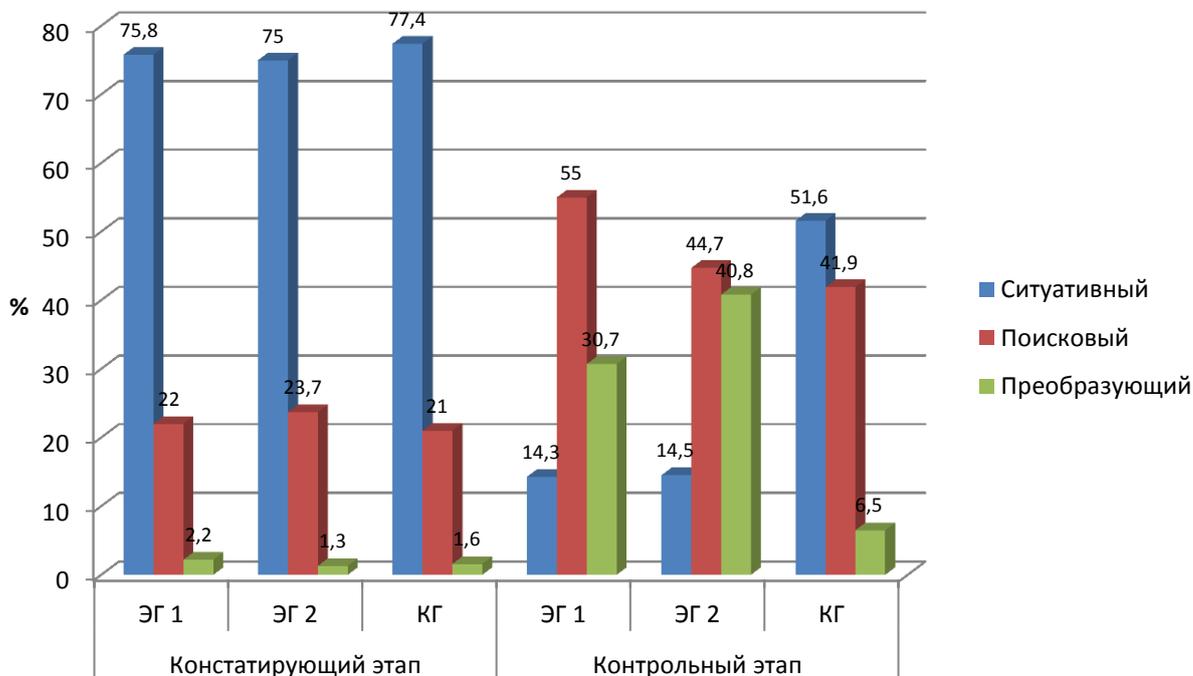


Рисунок 24 – Диаграмма уровня сформированности компетенций студента, обладающего готовностью решать профессиональные задачи на констатирующем и контрольном этапе экспериментальной деятельности

В целом, в освоении компетенций студента обладающего готовностью решать профессиональные задачи, зафиксирована положительная динамика. В таблице 28 отражено распределение данных по наличию эффекта (освоение компетенций студента обладающего готовность решать профессиональные задачи) у студентов экспериментальных и контрольной групп на контрольных срезах заключительного эксперимента.

Таблица 28 – Распределение данных по наличию эффекта у студентов экспериментальных и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента

Группа	Кол-во участников эксперимента в группе	Группы распределения наблюдений	
		Число студентов с возросшим уровнем компетенций студента обладающего готовностью решать профессиональные задачи («проявляется эффект»)	Число студентов без возрастания уровня компетенций студента обладающего готовностью решать профессиональные задачи профессиональных действий («не проявляется эффект»)
ЭГ 1	91	74	17
ЭГ 2	76	63	13
КГ	62	41	21

Применяя критерий  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера – установлено, что между сравниваемыми группами ЭГ 1 – КГ и ЭГ 2 – КГ значение  $\varphi^*_{эм}$  – наблюдаемое (эмпирическое) значение оказалось больше  $\varphi^*_{кр}$  – критического значения (табличного)  $\varphi^*_{эм} > \varphi^*_{кр}$ . Следовательно, уровень освоения компетенциями в экспериментальных группах и контрольной группах имеет статистически значимые различия (таблица 29).

Таблица 29 – Значение критерия  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера в освоении студентами компетенций студента обладающего готовностью решать профессиональные задачи

Сравниваемые группы	Значения критерия $\varphi^*$	
	$\varphi^*_{эм}$ – наблюдаемое (эмпирическое) значение	$\varphi^*_{кр}$ – критическое значение на уровне значимости $P = 0,05$
ЭГ 1 – КГ	2,11	1,64
ЭГ 2 – КГ	2,28	1,64

Сформированность и оценка результатов развития у обучающимися *лично-профессиональные аспектов подготовки (готовности) к решению профессиональных задач (ситуационно личностного концепта профессионального опыта и деятельности)*, на контрольном эксперименте представлены в таблице 30 и на диаграмме (рисунок 25).

Таблица 30 – Сформированность личностно-профессиональных аспектов подготовки студентов на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной деятельности

Эксперимент	Параметры		Группа								
			Экспериментальная 1			Экспериментальная 2			Контрольная		
			Уровни			Уровни			Уровни		
			Сит.	Поиск.	Преоб.	Сит.	Поиск.	Преоб.	Сит.	Поиск.	Преоб.
Констатирующий	<i>развитость профессиональных связей</i>		63	22	6	49	20	7	40	18	4
	<i>включенность в разрешение (реализацию) профессионально ориентированных ситуаций</i>		65	21	5	49	24	3	45	15	2
	<i>уровень решения</i>		64	18	9	46	28	2	33	25	4
	<i>личностная ценность решения</i>		18	39	34	19	35	22	11	33	18
	<b>Всего</b>	<b>Кол-во человек</b>	<b>69</b>	<b>20</b>	<b>2</b>	<b>57</b>	<b>18</b>	<b>1</b>	<b>48</b>	<b>13</b>	<b>1</b>
		<b>%</b>	<b>75,8</b>	<b>22,0</b>	<b>2,2</b>	<b>75,0</b>	<b>23,7</b>	<b>1,3</b>	<b>77,4</b>	<b>21,0</b>	<b>1,6</b>
Контрольный	<i>развитость профессиональных связей</i>		8	43	40	7	33	51	28	23	11
	<i>включенность в разрешение (реализацию) профессионально ориентированных ситуаций</i>		9	35	32	9	36	31	29	29	4
	<i>уровень решения</i>		18	44	29	16	37	23	19	25	18
	<i>личностная ценность решения</i>		5	41	45	6	30	40	12	33	17
	<b>Всего</b>	<b>Кол-во человек</b>	<b>13</b>	<b>50</b>	<b>28</b>	<b>11</b>	<b>34</b>	<b>31</b>	<b>32</b>	<b>26</b>	<b>4</b>
		<b>%</b>	<b>14,3</b>	<b>55,0</b>	<b>30,7</b>	<b>14,5</b>	<b>44,7</b>	<b>40,8</b>	<b>51,6</b>	<b>41,9</b>	<b>6,5</b>

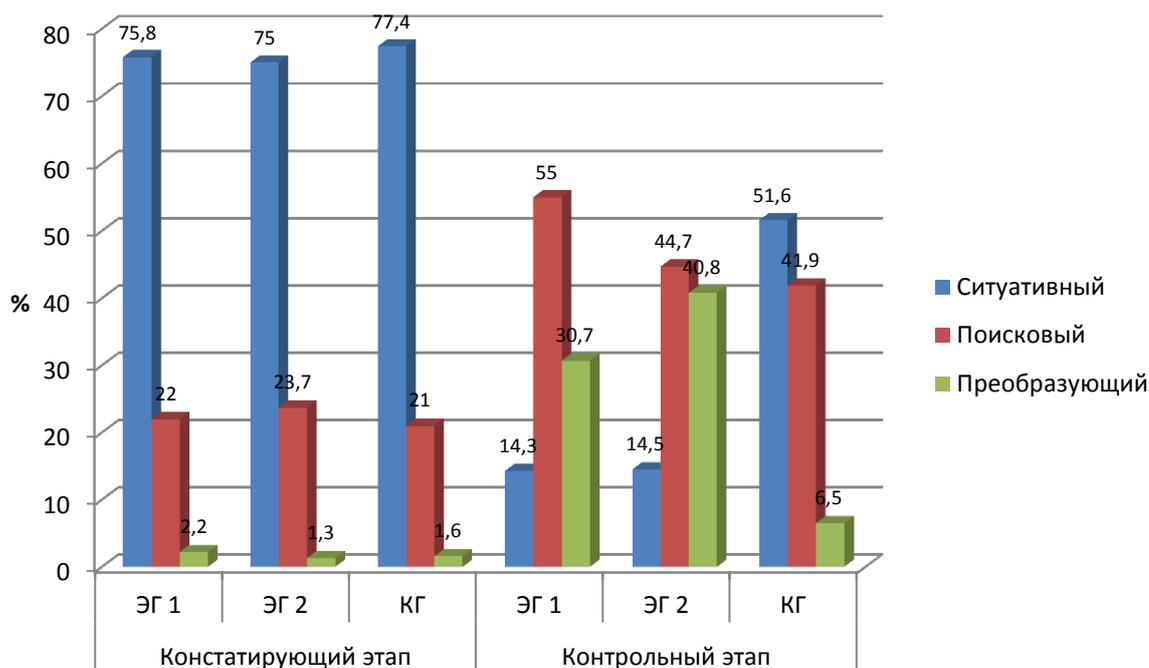


Рисунок 25 – Диаграмма уровня сформированности личностно-профессиональных аспектов подготовки студентов на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной деятельности

Личностно-профессиональные аспекты подготовки студентов на констатирующем этапе экспериментальной деятельности сформированы на ситуационном уровне почти у 75 % студентов, а именно в ЭГ 1 – 75,8 %, в ЭГ 2 – 75 %, в КГ – 77,4 %.

На контрольном этапе экспериментальной деятельности наибольший положительный эффект по данному параметру наблюдался в экспериментальных группах. Наблюдается снижение доли студентов на ситуационном уровне (существенное в ЭГ 1 – на 61,5 %, в ЭГ 2 – на 60,5 % и менее существенное в КГ – на 25,8 %). Наблюдается повышение доли студентов на поисковом уровне (в ЭГ 1 – на 33 %, в ЭГ 2 – на 21 % и в КГ – на 20,9 %). Также наблюдается повышение доли студентов на преобразующем уровне (в ЭГ 1 – на 28,5 %, в ЭГ 2 – на 39,5 % и незначительное в КГ – на 4,9 %).

Можно отметить, что сформированность личностно-профессиональных аспектов подготовки студентов к решению профессиональных задач на преобразующем уровне контрольного этапа выше у студентов

экспериментальной группы 2, чем у экспериментальной группы 1, что, по всей видимости, связано с профилем осваиваемой профессиональной подготовки. Для проверки данного предположения требуется соответствующее исследование, которое не входило в рамки данной экспериментальной деятельности.

В целом, в освоении личностно-профессиональных аспектов подготовки к решению профессиональных задач зафиксирована существенная положительная динамика.

В таблице 31 отражено распределение данных по наличию эффекта (*возрастание уровня сформированности личностно-профессиональных аспектов подготовки к решению профессиональных задач*) у студентов экспериментальных и контрольной групп на контрольных срезах заключительного эксперимента.

Таблица 31 – Распределение данных по наличию личностно-профессиональных аспектов подготовки студентов экспериментальных и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента

Группа	Кол-во участников эксперимента в группе	Группы распределения наблюдений	
		Число студентов с возросшим уровнем сформированности личностно-профессиональных аспектов подготовки к решению профессиональных задач («проявляется эффект»)	Число студентов без возрастания уровня сформированности личностно-профессиональных аспектов подготовки к решению профессиональных задач («не проявляется эффект»)
ЭГ 1	91	78	13
ЭГ 2	76	65	11
КГ	62	30	32

Применяя критерий  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера – установлено, что между сравниваемыми группами ЭГ 1 – КГ и ЭГ 2 – КГ значение  $\varphi^*_{эм}$  – наблюдаемое (эмпирическое) значение оказалось больше  $\varphi^*_{кр}$  – критического значения (табличного)  $\varphi^*_{эм} > \varphi^*_{кр}$ . Следовательно, уровень освоения личностно-профессиональных аспектов подготовки

студентов к решению профессиональных задач в экспериментальных группах и контрольной группах имеет статистически значимые различия (таблица 32).

Таблица 32 – Значение критерия  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера в освоении студентами компетенций студента, обладающего готовностью решать профессиональные задачи

Сравниваемые группы	Значения критерия $\varphi^*$	
	$\varphi^*_{эмп}$ – наблюдаемое (эмпирическое) значение	$\varphi^*_{кр}$ – критическое значение на уровне значимости $P = 0,05$
ЭГ 1 – КГ	5,02	1,64
ЭГ 2 – КГ	4,8	1,64

Результаты развития наиболее значимых личностных качеств значимых для решения профессиональных задач – *профессиональной ответственности, активности, рефлексивности, коммуникабельности* – на контрольном и констатирующем этапах экспериментальной деятельности представлены на диаграмме (рисунке 26) и в таблице 33.

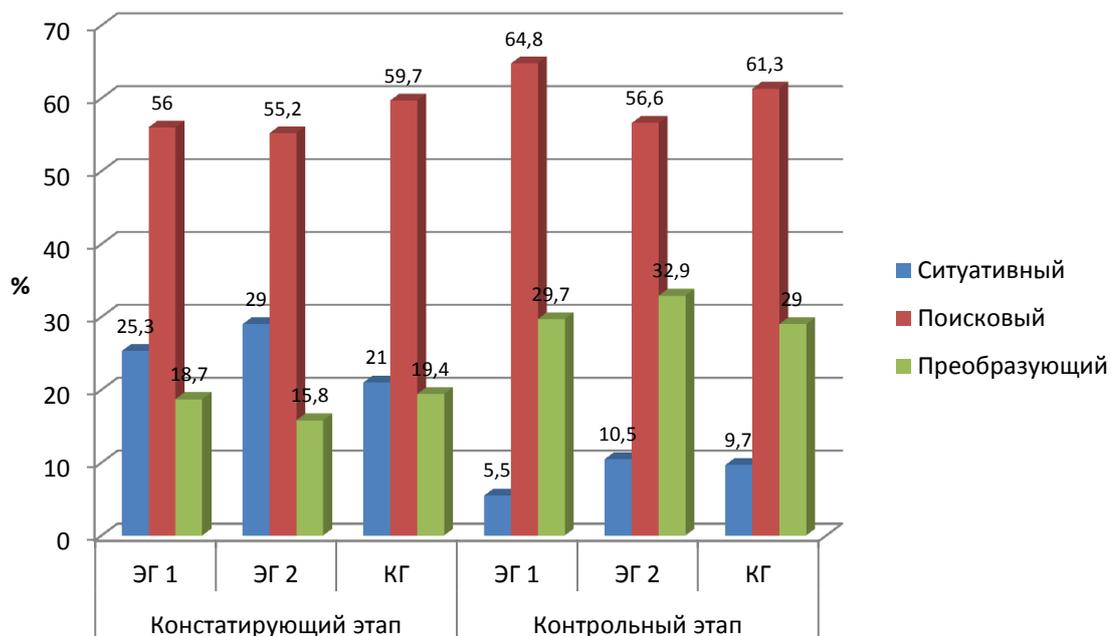


Рисунок 26 – Диаграмма уровня развития качеств личности студентов на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной деятельности

Таблица 33 – Оценка развития качеств личности студентов на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной деятельности

Этап эксперимента	Личностные качества	Группа									
		Экспериментальная 1			Экспериментальная 2			Контрольная			
		Уровни			Уровни			Уровни			
		Сит.	Поиск.	Преоб.	Сит.	Поиск.	Преоб.	Сит.	Поиск.	Преоб.	
Констатирующий	<i>ответственность</i>	8	61	22	6	50	20	7	41	14	
	<i>активность</i>	6	59	26	7	59	10	5	47	10	
	<i>рефлексивность</i>	19	60	12	24	44	8	19	34	9	
	<i>коммуникабельность</i>	12	45	34	4	48	24	5	42	15	
	Всего	Кол-во человек	<b>23</b>	<b>51</b>	<b>17</b>	<b>22</b>	<b>42</b>	<b>12</b>	<b>13</b>	<b>37</b>	<b>12</b>
		%	<b>25,3</b>	<b>56,0</b>	<b>18,7</b>	<b>29,0</b>	<b>55,2</b>	<b>15,8</b>	<b>21,0</b>	<b>59,7</b>	<b>19,4</b>
Контрольный	<i>ответственность</i>	2	45	44	3	45	28	2	48	12	
	<i>активность</i>	2	43	46	4	54	18	3	43	16	
	<i>рефлексивность</i>	14	55	22	11	53	12	8	43	11	
	<i>коммуникабельность</i>	6	46	39	2	32	42	1	29	32	
	Всего	Кол-во человек	<b>5</b>	<b>59</b>	<b>27</b>	<b>8</b>	<b>43</b>	<b>25</b>	<b>6</b>	<b>38</b>	<b>18</b>
		%	<b>5,5</b>	<b>64,8</b>	<b>29,7</b>	<b>10,5</b>	<b>56,6</b>	<b>32,9</b>	<b>9,7</b>	<b>61,3</b>	<b>29,0</b>

В соответствии с результатами констатирующего этапа эксперимента, личностные качества соответствуют наибольшему уровню сформированности наряду с другими численными значениями иных параметров. Доля студентов на преобразующем уровне констатирующего этапа эксперимента составила для КГ 19,4 %, ЭГ 1 – 15,8 %, ЭГ 2 – 18,7 %. По всей вероятности результаты соответствуют возрастному периоду личностного развития. Вместе с тем, в соответствии с результатами контрольного этапа в развитии личностных качеств наблюдается наименьший положительный эффект. Снижается уровень студентов на ситуационном уровне (в КГ на 11,3 %, в ЭГ 1 на 19,8 %, в ЭГ 2 на 18,5 %), растёт доля студентов на поисковом уровне (в КГ на 1,6 %, в ЭГ 1 на 8,8 %, в ЭГ 2 на 1,4 %) и преобразующем уровне (в КГ на 9,6 %, в ЭГ 1 на 11,0 %, в ЭГ 2 на 17,1 %). В целом в развитие личностных качеств зафиксирована примерно одинаковая положительная динамика, как в экспериментальных группах, так и в контрольной группе. В таблице 34 отражено распределение данных по наличию эффекта (развитие личностных качеств) у студентов экспериментальных и контрольной групп на контрольных срезах заключительного эксперимента.

Таблица 34 – Распределение данных по развитию личностных качеств студентов экспериментальных и контрольной групп на контрольном этапе эксперимента

Группа	Кол-во участников эксперимента в группе	Группы распределения наблюдений	
		Число студентов с возросшим уровнем личностных качеств («проявляется эффект»)	Число студентов без возрастания уровня личностных качеств («не проявляется эффект»)
ЭГ 1	91	86	5
ЭГ 2	76	68	8
КГ	62	56	6

Применяя критерий  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера – установлено, что между сравниваемыми группами ЭГ 1 – КГ и ЭГ 2 – КГ

значение  $\varphi^*_{эмп}$  – наблюдаемое (эмпирическое) значение оказалось ниже  $\varphi^*_{кр}$  – критического значения (табличного)  $\varphi^*_{эмп} < \varphi^*_{кр}$ . Следовательно, уровень развития личностных качеств студентов в экспериментальных группах и контрольной группах не имеет статистически значимые различия (таблица 35).

Таблица 35 – Значение критерия  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера в развитии личностных качеств студентами, обладающих готовностью решать профессиональные задачи

Сравниваемые группы	Значения критерия $\varphi^*$	
	$\varphi^*_{эмп}$ – наблюдаемое (эмпирическое) значение	$\varphi^*_{кр}$ – критическое значение на уровне значимости $P = 0,05$
ЭГ 1 – КГ	0,97	1,64
ЭГ 2 – КГ	0,15	1,64

Результат в изменении профессиональной готовности студентов к решению профессиональных задач представлен на диаграмме (рисунок 27).

По итогам экспериментальной деятельности с целью подтверждения результатов полученных количественных данных применялись методы математической статистики, а именно:  $\chi^2$  (Chi квадрат) – критерий Пирсона, критерий  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера.

Для определения различий в распределении уровней развития готовности студентов решать профессиональные задачи на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной деятельности применялся  $\chi^2$  (Chi квадрат) – критерий Пирсона. Были сформулированы гипотезы:

–  $H_0$  – нулевая гипотеза – различий в распределении уровней в подготовке студентов к решению профессиональных задач на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в ЭГ 1, ЭГ 2 и КГ нет;

–  $H_1$  – альтернативная гипотеза – в распределении уровней в подготовке студентов к решению профессиональных задач на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в ЭГ 1, ЭГ 2 и КГ есть различия.

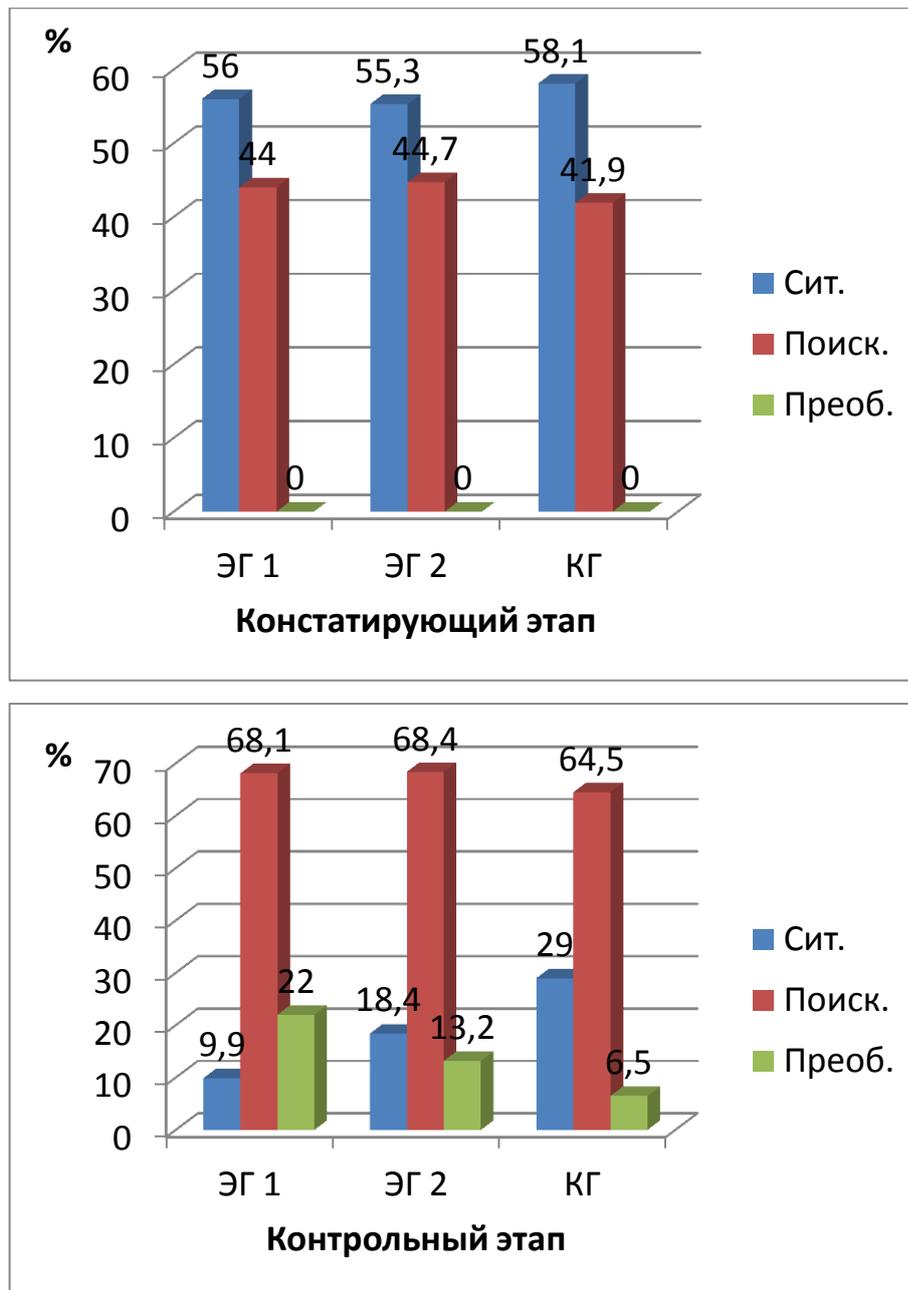


Рисунок 27 – Диаграмма уровней развития готовности студентов решать профессиональные задачи на констатирующем и контрольном этапах экспериментальной деятельности

При проверке гипотез были выявлены статистически значимые различия в подготовке студентов к решению профессиональных задач на констатирующем и контрольном этапах эксперимента в ЭГ 1, ЭГ 2 и КГ (таблица 36).

Таблица 36 – Значение  $\chi^2$  (Хи квадрат) – критерия Пирсона уровней подготовки студентов к решению профессиональных задач на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Группы	$\chi^2$ (Хи квадрат) – критерий Пирсона		
	$\chi^2_{эмп}$ – наблюдаемое (эмпирическое)	$\chi^2_{кр}$ – критическое значение на уровне значимости (число степеней свободы $\nu = 2$ )	
		$P = 0,05$	$P = 0,01$
ЭГ 1 – ЭГ 1	56,74	5,99	9,21
ЭГ 2 – ЭГ 2	27,77		
КГ – КГ	12,97		

В соответствии с результатами, представленными в таблице 36, наблюдаемые (эмпирические) значения  $\chi^2$  (Хи квадрат) – критерия Пирсона выше критических значений (табличных), а это значит, что нулевая гипотеза  $H_0$  отвергается и принимается альтернативная гипотеза  $H_1$ .

Трактуя результаты, можно сделать вывод: учебно-воспитательный процесс обеспечивает результаты в развитии подготовки студентов к решению профессиональных задач, на что указывают статистически значимые изменения в контрольной группе (КГ) между констатирующим и контрольным этапами ( $\chi^2_{эмп} = 12,97 > \chi^2_{кр} = 9,21$ , при  $P = 0,01$ ). Между тем влияние экспериментальной деятельности оказывает более статистически значимое воздействие, о чем свидетельствуют наблюдаемые значения критерия Пирсона на том же уровне значимости для экспериментальных групп ( $\chi^2_{эмп}$  ЭГ 1 = 56,74 и  $\chi^2_{эмп}$  ЭГ 2 = 27,77).

Для подтверждения результатов посредством использования критерия  $\varphi^*$  – углового преобразования Фишера, сформулирована:

–  $H_0$  – нулевая гипотеза – существенных различий между экспериментальной и контрольной группой нет,

–  $H_1$  – альтернативная гипотеза: между экспериментальной и контрольной группой есть существенные различия.

Так, если значение  $\varphi^*_{эмп}$  – наблюдаемое (эмпирическое) значение окажется выше  $\varphi^*_{кр}$  – критического значения (табличного)  $\varphi^*_{эмп} \geq \varphi^*_{кр}$ ,

следовательно,  $H_0$  – нулевая гипотеза опровергается и принимается  $H_1$  – альтернативная гипотеза: между экспериментальной и контрольной группой есть существенные различия.

В соответствии с полученными данными (таблицы 37, 38) в контрольных группах ЭГ 1 и ЭГ 2  $\varphi^*_{эм} \geq \varphi^*_{кр}$ .

Таблица 37 – Распределение данных по наличию эффекта на контрольном этапе экспериментальной деятельности

Группа	Кол-во участников эксперимента в группе	Группы распределения наблюдений	
		Число студентов с возросшим уровнем профессиональной готовности («проявляется эффект»)	Число студентов без возрастания уровня профессиональной готовности («не проявляется эффект»)
ЭГ 1	91	66	29
ЭГ 2	76	41	35
КГ	62	21	41

Таблица 38 – Значение критерия  $\varphi^*$  – угловое преобразование Фишера в развитии профессиональной готовности студентов на контрольном этапе экспериментальной деятельности

Сравниваемые группы	Значения критерия $\varphi^*$	
	$\varphi^*_{эм}$ – наблюдаемое (эмпирическое) значение	$\varphi^*_{кр}$ – критическое значение на уровне значимости $P = 0,05$
ЭГ 1 – КГ	4,46	1,64
ЭГ 2 – КГ	2,37	1,64

Таким образом принимается альтернативная гипотеза о существенных различиях между экспериментальной и контрольной группами. Наиболее статистически значимые изменения произошли в ЭГ 1, в которой обеспечивалась система педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи (готовности выполнять профессиональные действия) студентами педагогического вуза, и, которая осуществлялась в основном учебном и дополнительном образовательном процессах.

Важно акцентировать, что значения уровней положительных изменений в группах не случайны, поскольку в начале экспериментальной деятельности между экспериментальной и контрольной группами различия не являлись существенными, однако на контрольном этапе выявлены статистически значимые различия. Можно считать, что повышение уровня подготовки студентов к решению профессиональных задач явилось следствием экспериментальной деятельности, что доказывает состоятельность выдвинутой ранее гипотезы.

Подтверждением результативности экспериментальной деятельности является и наличие успехов в процессе обучения (успехи и победы на конкурсных соревнованиях) и результаты трудоустройства выпускников. Так команды студентов экспериментальной группы заняли 1-е место в ежегодной олимпиаде по физике среди студентов педагогических университетов в КГПУ (г. Красноярск), 3-е место в Региональной олимпиаде по математике и методике обучения математике в НГПУ (г. Новосибирск), 1-е место в номинациях «Учебное занятие», «Основы предметных знаний» общеуниверситетского конкурса «Педагогический дебют».

Выпускники факультета, проявившие на контрольном этапе поисковый и преобразующий уровни профессиональной готовности, в большей степени трудоустраиваются по направлению подготовки и быстрее продвигаются по карьерной лестнице.

Таким образом, подведём итог:

1. Верификация концепции подготовки студентов вуза к решению профессиональных задач проводилась посредством реализации системы педагогического сопровождения развития готовности к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования и обеспечения совокупности организационно-педагогических условий по её реализации.

2. Пилотный эксперимент проведён в рамках внеучебной деятельности в дополнительном образовании будущих педагогов с целью проверки

воздействия педагогических условий внедрения системы, его суть заключалась в апробации в экспериментальных группах различной вариации обоснованных теоретически педагогических условий.

Уровень развития профессиональной готовности студентов является следствием экспериментальной работы. Наивысший уровень результатов и статистически значимые результаты достигнуты в экспериментальной группе 4 (ЭГ 4), в которой был применена совокупность из трёх организационно-педагогических условий.

Статистически незначимые изменения получены в экспериментальной группе 3 (ЭГ 3), исходя из чего был сделан вывод о том, что общее для экспериментальных групп педагогическое условие – компетентностно-проектная подготовка педагогов, предоставляющая основу для развития профессиональных действий и готовности решать профессиональные задачи студентами педагогического вуза, является не достаточным условием.

Пилотный эксперимент позволил уточнить педагогическое условие, применяемое во второй экспериментальной группе. Студенты этой группы испытывали затруднения, связанные с недостаточностью умений выстраивать сотрудничество в совместной деятельности с другими субъектами. В связи с чем потребовалась корректировка – полисубъектное управление должно быть направлено не только на поэтапное освоение студентом форм и функций субъекта самоуправления в вузе, но и на освоение позиции субъекта соуправления.

3. Верификация концепции на основе совокупности определённых организационно-педагогических условий проводилась в рамках основного учебного процесса и в рамках интегрированного образовательного пространства направленного на дополнительное образование будущих педагогов посредством реализации системы педагогического сопровождения.

Формирующий этап экспериментальной деятельности обеспечивал поэтапное внедрение педагогического сопровождения посредством

внедрения технологий сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи:

– *технологии педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия) на основе проблематизации;*

– *технологии педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия) на основе фасилитации;*

– *технологии педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия) на основе личностно-профессионального развития.*

Изменения в профессиональной готовности фиксировались на трёх промежуточных статистических срезах уровня подготовки к решению профессиональных задач студентами после реализации перечисленных выше технологий и итоговом срезе на контрольном этапе экспериментальной деятельности.

4. Устойчивая положительная динамика наблюдалась в возрастании уровня готовности студентов экспериментальных педагогического вуза решать профессиональные задачи при переходе с курса на курс; проверка гипотезы исследования на основе критерия  $\varphi^*$  – углового преобразования Фишера выявила статистически значимые различия готовности решать профессиональные задачи при сравнении результатов экспериментальных и контрольной групп: наибольшие в ЭГ 1, где была реализована система педагогического сопровождения подготовки студентов к решению профессиональных задач, осуществляемая в основном учебном и дополнительном образовательном процессах и наименьшие в экспериментальной группе – ЭГ 2, где система реализована только в рамках дополнительного образовательного процесса.

5. Данные эксперимента позволили выявить прямую зависимость между внедрением системы педагогического сопровождения подготовки студентов к решению профессиональных задач и повышением уровня готовности к решению профессиональных задач студентами педагогического вуза. Установили влияние технологий проблематизации и фасилитации на возрастание уровня подготовки к решению профессиональных задач (развития профессиональных действий) от ситуационных к поисковым, технологии развития личностно-профессионального становления на возрастание уровня (развития профессиональных действий) развития профессиональных действий до преобразующих.

6. проведённая экспериментальная деятельность подтверждает гипотезу исследования и справедливость концепции подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

## **Выводы по четвёртой главе**

1. Верификация концепции подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования осуществлена в рамках экспериментальной деятельности путём реализации системы педагогического сопровождения на базе совокупности организационно-педагогических условий её внедрения.

2. Оценка данных экспериментальной деятельности подразумевала анализ: овладения базовыми компетенциями студента, обладающего готовностью решать профессиональные задачи (знания, умения, ценности, преобладающий способ действий), сформированности личностно-профессиональных аспектов подготовки студентов (развитость профессиональных связей, включенность в разрешение профессионально-ориентированных ситуаций, уровень решения профессионально-ориентированных ситуаций, личностный уровень решения профессионально-ориентированных ситуаций), развития личностных качеств (профессиональной ответственности, инициативности, энергичности, коммуникабельности).

3. Базами для проведения экспериментальной деятельности был определён физико-математический факультет и Центр дополнительного физико-математического образования Томского государственного педагогического университета. На базе Центра возникла возможность развития интегрированной инфраструктуры систем высшего педагогического и дополнительного образования, построения сетевого образовательного пространства для учебно-профессиональной деятельности будущих педагогов, привлечения для консультационной и наставнической деятельности образовательных субъектов систем высшего, общего и дополнительного образования, а также государственных и коммерческих

структур, вовлечённых в сферу образования. Это также позволило создать возможности для обеспечения необходимой выборочной совокупности.

4. Система педагогического сопровождения реализовывалась пошагово с использованием разработанных *технологий педагогического сопровождения подготовки студентов к решению профессиональных задач (готовности выполнять профессиональные действия)*, основанных на:

– *проблематизации для первого курса* (этапы: *ориентационный, целеполагания, проблемный, аналитический*), ориентированной на пробуждение профессиональной активности студентов на локальном уровне, в группе субъектов в вузе, в ситуациях выполнения коллективных поручений, исполнения учебных заданий, разработки способов решения учебных и внеучебных задач, реализации инициатив в совместной деятельности с представителями систем высшего и дополнительного образования, а также во взаимодействии с субъектами учебно-воспитательного процесса иных уровней образования;

– *фасилитации для второго и третьего курсов* (этапы: *идентификационный, целеполагания, проектный, организационный, самоанализа*), ориентированной на педагогическую поддержку самоопределения и педагогическое становление студентов, самодетерминированные проявления, реализацию осознаваемых предпочтений при разрешении профессиональных ситуаций;

– *лично-профессиональном развитии для четвёртого и пятого курсов* (этапы *позиционирования, целеполагания, проектный, взаимодействия и самоорганизации, рефлексивный*), направленного на изучение внешних и внутренних условий лично-профессионального развития педагога (на примере работы педагога-мастера, наставника, преподавателя вуза и т.д.), овладение различными профессиональными ролями, творческое осмысление профессиональной деятельности, самореализацию и собственные профессиональные достижения.

5. План экспериментальной деятельности верификации педагогической концепции состоял из *констатирующего, формирующего и контрольного этапов*. Так исследование состояния готовности решать профессиональные задачи среди студентов на *констатирующем этапе* показало, что студенты демонстрируют самоопределение в выборе личностных ориентиров и целей профессионального образования. Вместе с этим, студенты проявляют низкий уровень готовности их согласования с профессиональными требованиями (профессиональными действиями и функциями), низкий уровень готовности включаться в решение задач профессиональных сообществ. Студенты предпочитают иные способы взаимодействия, нежели сотрудничество и совместную учебно-профессиональную деятельность, допускают несоблюдение профессиональных норм и правил.

6. В ходе проведения первичных исследований на констатирующем этапе было установлено, что в целом на факультете от первого курса к пятому растёт число студентов, демонстрирующих поисковый уровень развития (до 61,5 % на четвёртом курсе и до 57,9 % на пятом курсе). При этом количество студентов, достигших преобразующего уровня составляет не более 8 % анкетированных на старших курсах, что не удовлетворяет потребности профессиональных сообществ в выпускниках проявляющих готовность решать профессиональных задачи на самом высоком уровне профессиональных действий (преобразующий уровень).

7. Данные констатирующего эксперимента позволили утверждать, что если не проводить педагогическое сопровождение развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач, то в образовательном процессе вуза она формируется в недостаточной степени.

8. *Формирующий этап экспериментальной деятельности* обеспечивал проведение пилотного эксперимента и дальнейшую поступательную апробацию модели реализации разработанной концепции. *Пилотный эксперимент* показал релевантность реализации совокупности организационно-педагогических условий при внедрении системы

педагогического сопровождения развития готовности решать профессиональные задачи в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, позволил допустить корректировки условий, в частности включить в полисубъектное управление больше возможностей соуправления, чем самоуправления.

9. *Основной эксперимент* убедил в необходимости первоначального осуществления организационно-педагогических условий (*компетентностно-проектная подготовка педагогов к сопровождению развития готовности к решению профессиональных задач студентами педагогических вузов; сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ; участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности*) для последующей реализации системы педагогического сопровождения развития готовности студентов решать профессиональные задачи в локализованном интегрированном образовательном пространстве Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования.

10. Сравнительное сопоставление итогов констатирующего и контрольного этапов эксперимента проведено на базе гипотезы исследования с использованием методов математической статистики, а именно:  $\chi^2$  (Хи квадрат) – критерий Пирсона,  $\varphi^*$  (фи) – угловое преобразование Фишера. Определено воздействие *технологий проблематизации и фасилитации* на возрастание уровня готовности решать профессиональные задачи студентами от ситуационного до поискового, *технологии личностно-профессионального развития* на возрастание уровня развития профессиональных действий до преобразующего уровня. Выявлены статистически значимые различия готовности решать профессиональные задачи при сравнении результатов экспериментальных и контрольной групп: наибольшие в ЭГ 1, где была внедрена система педагогического сопровождения подготовки студентов к решению профессиональных задач, осуществляемая в основном учебном и

дополнительном образовательном процессах и наименьшие в экспериментальной группе – ЭГ 2, где система реализована только в рамках дополнительного образовательного процесса.

Таким образом, экспериментальная деятельность подтверждает результативность концепции подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, необходимость и достаточность совокупности организационно-педагогических условий её реализации.

## Заключение

В новейшей истории образованию отводится базовая роль по обеспечению безопасного и устойчивого развития государства, его социума, непрерывного развития профессиональных сообществ, Растёт потребность в подготовке профессионально и социально активных выпускников, готовых к решению профессиональных задач, лично заинтересованных в их успешном решении и дальнейшем своём развитии. Личностно-профессиональные аспекты подготовки студента к решению профессиональных задач, по сути, заключается в осмысленном и субъектно иницируемом совместном взаимодействии, направленном на преобразование себя и окружающего пространства в достижение личных и профессионально значимых целей.

Исторический анализ интеграционных процессов систем высшего педагогического и дополнительного образования (дополнительного образования детей и взрослых, дополнительного профессионального образования) позволил выделить этапы интеграционных образовательных процессов в подготовке педагогов, а именно этапы:

- 1) практико-ориентированных интеграционных процессов на основе индустриализации;*
- 2) общественно-ориентированных процессов теоретической систематизации, системного и деятельностного подходов, с учётом развития систем дополнительного образования (детей, взрослых, профессионалов);*
- 3) вариативных процессов, индивидуально и прагматически ориентированных посредством межпредметного взаимодействия, межсистемного взаимодействия (школа–вуз–производство и иных) и последующих процессов по созданию интегрированных курсов;*

4) *гуманитарно- и личностно-ориентированных процессов посредством институализации и интеграции полипространства образовательных систем, с учётом возрастающей роли информационных технологий.*

На современном этапе процессы в подготовке педагогов являются полипарадигмальными. Сложились социально-экономические, социокультурные и теоретико-методологические предпосылки для разработки концепции подготовки учителей к решению профессиональных задач посредством изучения и использования потенциала интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, создания педагогического сопровождения реализации данного процесса. Необходимость разработки концепции продиктована заказом профессиональных сообществ по подготовке выпускников вузов, обладающих готовностью решать профессиональные задачи.

Процесс разработки концепции подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования является конструктивным в опоре на *деятельностно-ориентированную (компетентностную) парадигму*, в высшей мере отражающую тенденции развития высшего образования. Эта парадигма актуализирует обращение к интеграции высшего и дополнительного образования, теории педагогического сопровождения, позволяющей осуществить разработку и реализацию концепции.

Основными источниками создания концепции подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования выступают:

- постнеклассическая научная картина мира, отражающая особенности постановки в науке научных проблем и путей их исследования;
- тенденции развития высшего образования, обозначенные в нормативно-правовых документах, определяющих государственный и общественный заказы в системе высшего педагогического образования;

– результаты исследований процесса подготовки студентов педагогических вузов;

– теории, определяющие современный уровень идей развития подготовки студентов педагогических вузов, непрерывного педагогического образования, интеграции в образовании и педагогического сопровождения;

– опыт и результаты научных исследований решения проблемы подготовки педагогов в образовательной среде вуза, в рамках образовательных программ высшего образования и программ дополнительного образования;

– исследования процесса развития готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности с позиции повышения их качеств, направленных на решение рациональным способом актуализированных для него и профессионального сообщества задач, преодоление трудностей при достижении необходимого продуктивного и значимого результата.

*Интеграция* в педагогическом вузе как установление и упорядочивание взаимных связей между субъектами высшего и дополнительного образования направлена на взаимовыгодное сотрудничество, изменение качеств образовательного пространства подготовки студентов за счёт ресурсного обогащения, создания условий учебных профессионально ориентированных задач (квазипрофессиональных и профессиональных). *Интеграция существенно расширяет потенциал педагогического воздействия (воспитательного, образовательного) на учителя в процессе его подготовки,* а именно:

– обеспечивает новые возможности вовлечения будущего педагога в процессе обучения в практическую профессиональную деятельность, проектирования и прохождения студентом различных траекторий профессионального развития, проявления готовности к решению профессиональных задач в разных образовательных системах;

– предоставляет студентам дополнительные способы и формы проявления готовности решать профессиональные задачи в пространстве актуализированной профессиональной деятельности за счёт расширения взаимодействия с его различными субъектами (различные категории обучающихся детей, педагоги, обучающиеся системы повышения квалификации, управленцы и др.) и объектами (организации систем общего и дополнительного образования, коммерческие образовательные организации, научные организации и др.);

– обогащает пространство производственных и педагогических практик будущих педагогов посредством включения их в различные образовательные программы и проекты, реализуемые на базе сотрудничества и партнерства вуза и других образовательных и научных организаций в рамках региональных и межрегиональных условий взаимодействия [270, с. 56].

*Педагогическое сопровождение* выступает ускорителем направляемого процесса развития подготовки студента к решению профессиональных задач и соединяющим элементом систем дополнительного и высшего педагогического образования. Как система она обеспечивает:

– сопровождение, соответствующее запросам конкретного студента и необходимое для адекватного решения, возникающих перед ним проблем профессионально ориентированных ситуаций;

– обогащение образовательного пространства развития готовности студента посредством целенаправленной интеграции высшего педагогического и дополнительного образования;

– совместную деятельность педагога и студента на основе определённых в исследовании форм, методов, средств для осмысления, определения и реализации будущими педагогами решений лично значимых профессиональных задач согласно индивидуально принятой программе действий.

*Таким образом теоретико-методологические основания, обеспечивающие результативную подготовку студентов к решению*

*профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, включают:*

- осмысление основ интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования;
- понимание студентами интегрированной профессиональной подготовки как процесса личностно-профессионального развития;
- создание концепции и модели подготовки учителя будущего;
- необходимость педагогического сопровождения подготовки будущих учителей, проявления результатов такой подготовки.

***Концепция подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования*** структурно содержит элементы трёх компонентов: *ценностно-установочного* (предметная область и основания); *теоретико-содержательного* (модель подготовки студента – основные принципы, психолого-педагогические закономерности, теоретико-методологические подходы, отражающие ядро концепции); *практико-содержательного* (технологии и нормативы реализации, выводы и следствия, планируемые результаты, верификация и интерпретация).

*Ценностно-установочный компонент* концепции подготовки студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования раскрывает *предметная область и основания* концепции, включающие в себя: 1) *предмет, понятийно-категориальный аппарат, ведущую идею и ценности концепции, цели и задачи подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования;* 2) *проблемы и состояние исследуемых процессов, наблюдаемые явления, фиксируемые факты, послужившие отправной точкой построения концепции.*

*Главными ценностями* выступают – субъект-субъектные отношения между педагогом (преподаватель, наставник, олимпиадный тренер, учитель-

мастер, педагог дополнительного образования) и будущим педагогом – студентом (группой студентов), призванные быть ориентирами в организации педагогической (преподавательской) деятельности, задавать варианты (образцы) желаемых образовательных целей, результатов и образовательных эффектов. Создание и принятие ценностей (целевых ориентиров) концепции является важным моментом для всего процесса педагогического сопровождения деятельности начинающего педагога, актуализирующим ответственность и определяющим таким образом субъектность этого процесса для всех участников.

*Ведущая идея концепции* заключается в том, что подготовка учителей, ориентированная на решение профессиональных задач, определяется как проектно-компетентностная, обеспечивается интеграцией систем высшего педагогического и дополнительного образования, насыщающей образовательное пространство проблемно-педагогическими ситуациями и профессиональными событиями. Ответственно решая и проживая проблемы ситуаций и событий, на основе сопряжения личного и кооперативного опыта, полученного в теории и практике от педагога-профессионала (наставника, тренера, учителя-мастера, преподавателя-методиста и т.д.), субъект осваивает компетенции педагога.

Определение ценностей и ведущей идеи позволяет видеть цель концепции как процесс, ориентированный на результат. *Цель концепции* – разработка и создание педагогического сопровождения подготовки студентов педагогических вузов – развития готовности к профессиональной деятельности в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, посредством создания для студентов учебных контекстных (профессионально-ориентированных) ситуаций и разрешения студентами проблем этих ситуаций.

*Готовность к профессиональной деятельности* рассматривается как сложное интегративное личностное качество, характеризующее активно-

действенное субъективное состояние личности и мобилизованность сил для выполнения поставленных профессиональных задач.

*Педагогическое сопровождение подготовки студентов педагогических вузов в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования* – вид педагогического сопровождения, которой выражается в целенаправленном развитии личности сопровождаемых студентов. Педагогическое сопровождение отражает специальную структурно оформленную систему образовательной организации, актуализирующую процесс подготовки студентов, начиная с младших курсов и завершая последним, его осуществление во взаимодействии субъектов систем высшего педагогического и дополнительного образования и продуцирующую возможности для проявления студентами осознанной готовности решать профессиональные задачи.

Понятийно-категориальный аппарат концепции строится на бинарных оппозициях (разложении полярных точек) и описании способов их взаимодействия, которые позволяют вычлнить ценностные ориентиры процесса подготовки педагогов: *личностно-значимое – профессионально значимое; свободное (неформальное) действие – формализованная необходимость; студент – опытный учитель; студент – педагог профессионал.*

*Теоретико-содержательный компонент* концепции раскрывает:

– методологические основания педагогического сопровождения подготовки студентов к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования, заданные методологическими подходами (синергетический поход как общенаучная база исследования, субъект-субъектный подход как теоретико-методологическая стратегия исследования, компетентностный и деятельностный подходы как практико-ориентированная тактика исследования),

– теоретические основания, представленные *закономерностями* (детерминации, быстроты развития, эффективной подготовки и результата), *общими педагогическими принципами и принципами, сформулированными на основе выявленных закономерностей.*

*Общие педагогические принципы* концепции включают: принципы интеграции в образовании (коммутации, совместимости, дополнительности) и совокупности педагогических принципов, исходя из которых, должна строиться подготовка студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач (культуросообразности и социокультурной обусловленности, непрерывности, диверсификации профессионально-педагогической деятельности, субъектности).

На основе установленных закономерностей сформулированы принципы: построения представлений, отражающих профессиональное будущее и преобразующей направленности; независимости и самостоятельности; совместной продуктивной деятельности и коэволюции; интеграции личных и профессиональных приоритетов; комбинирования конвергенции и дивергенции профессиональной деятельности, решающей субъектности; бинарной периодичности, наращивания результативности, обратной связи.

Также определены основные *организационно-педагогические принципы системы подготовки студентов к решению профессиональных задач* в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования при реализации концепции в рамках деятельности Центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования Томского государственного педагогического университета.

Разработана *модель подготовки учителя к решению профессиональных задач* на основе выявленных методологических подходов, закономерностей, принципов и установлены компоненты, отражающие характеристики подготовки студентов педагогического вуза: *структурно-функциональный компонент подготовки педагогов* раскрывает интегрированную структуру подготовки студента, состоящую из внутренней

и внешней подструктур, функций её компонентов, управляющих механизмов, взаимосвязей, обеспечивающих системную реализацию готовности студента к решению квазипрофессиональных и профессиональных задач в учебно-профессиональной деятельности; условия развития готовности студентов к решению профессиональных задач устанавливает совокупности условий обеспечения интегрированного образовательного пространства вуза и субъектного поля готовности будущего учителя, продукты интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования (актуализированные профессиональные задачи, программы, имитации), средства и их взаимосвязи; процессуальный компонент подготовки, раскрывает микро-, макро-, мегапериоды готовности студентов к решению профессиональных задач, обеспечивающие поуровневое изменение готовности студента к решению профессиональных задач, а также этапы педагогического сопровождения данного процесса, определяет процессный компонент концепции; компетентностный компонент – компетентностная модель профессиональной готовности студентов педагогического вуза задает планируемый результат и включает две компоненты: базовые компетенции и компетенции личностно-профессиональных аспектов подготовки студентов, базирующиеся на качествах личности;

С целью внедрения теоретических положений в практику востребована нормативно-технологическая функция, которую обеспечивает **система педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза** в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования. Она представляет собой комплексную иерархию взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов (организационно-деятельностного, системно-методического, теоретико-мировоззренческого), подструктур педагогической и учебно-профессиональной деятельности.

**Совокупность организационно-педагогических условий** реализации системы педагогического сопровождения подготовки учителей к решению

профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования включает: *компетентностно-проектную подготовку педагогов к сопровождению развития готовности студентов педагогических вузов к решению профессиональных задач, сетевое взаимодействие субъектов интегрированного образовательного пространства и профессиональных сообществ, участие студентов в процессах соуправления и соорганизации образовательной деятельности.* Взаимосвязи, обеспечиваемые данными условиями, позволяют задавать параметры интегрированного образовательного пространства развития профессиональных действий (запуск действия всех групп факторов развития профессиональной готовности, активизацию процесса интеграции высшего и дополнительного образования, формирование готовности субъектов к совместной деятельности).

Одной из основных форм внедрения совокупности организационно-педагогических условий системы педагогического сопровождения подготовки учителей к решению профессиональных задач в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования выступает *технология организации педагогической практики* студентов, направленная на: 1) профессиональное самоопределение студентов на основе опыта различной педагогической деятельности; 2) освоение студентами компетенций проектирования образовательного процесса с учётом запросов образовательных организаций, социального заказа и интересов школьников; 3) освоение студентами педагогических новаций.

Взаимосвязь компонентов концепции обеспечивает следующие положения:

– проектная суть подготовки студента к решению профессиональных задач выражается в разработке программ учебно-профессиональной деятельности и их реализацию в профессиональном взаимодействии,

направлена на согласованное личностно-профессиональное развитие студента;

– профессиональная деятельность образовательной организации высшего образования обуславливает формирование в ней пространства развития готовности студента к решению профессиональных задач (элементный состав и ресурсные возможности) и опосредованно оказывает влияние на развитие профессиональных действий (деятельности) её субъектов;

– механизм обеспечения процесса интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования как средства развития готовности студентов педагогического вуза к решению профессиональных задач заключается в разработке и внедрении последовательности операций интеграции (в том числе этапы, компоненты, формы и границы), содержание которых определяется контекстом актуализированных профессиональных задач.

Определены параметры, а также их показатели (качественные характеристики и количественные оценки) следующих элементов компетентностной модели подготовки учителя:

– *базовых компетенций студента, обладающего готовностью к решению профессиональных задач* (параметры: знание, умения, ценности, приоритеты, преобладающий способ действий);

– *личностно-профессиональные аспектов подготовки (готовности) к решению профессиональных задач* (параметры: развитость профессиональных связей, включенность в разрешение профессионально ориентированных ситуаций, уровень разрешения (реализации) профессионально ориентированных ситуаций, личностная ценность);

– *личностных качеств студента* (ответственность, активность, рефлексивность, коммуникабельность).

Установлены и описаны уровни подготовки (развития готовности) к решению профессиональных задач:

– ситуационный – уровень развития профессиональных действий студента в большей части отражает проявление ситуационных профессиональных действий, определённых желанием субъекта, адекватно условиям *ситуации*, удовлетворительным для решения вытекающих из ситуации задач, но не сверх этого,

– поисковый – уровень развития профессиональных действий (профессиональной готовности) студентов, ориентированных на определение способа преодоления актуализированных проблем, изменения ситуации, в отсутствие прогнозов её результата,

– преобразующий – уровень развития готовности решения профессиональных задач студентов педагогического вуза выделяется проявлением у них надситуационной деятельности (способности и готовности действовать над уровнем требований ситуации, обозначать цели сверх требований педагогической задачи) и сверхнормативной интенсивности, определённой для решения задачи (желание приподнять уровень выполнения формально предъявляемых требований профессионального сообщества) в учебно-профессиональной работе.

*Верификация концепции* в рамках экспериментальной деятельности путём последовательной реализации системы педагогического сопровождения, направленного на подготовку студентов в решении профессиональных задач в процессе интеграции высшего и дополнительного образования при создании педагогических условий её реализации, выявила, что статистически значимые различия в распределении уровней в подготовке студентов к решению профессиональных задач на констатирующем и контрольном этапах эксперимента есть во всех экспериментальных и контрольной группах (посредством проверки гипотезы исследования по критерию  $\chi^2$  (Chi квадрат) – критерию Пирсона). Также при сравнении результатов установлены статистически значимые различия готовности решать профессиональные задачи при сравнении результатов экспериментальных и контрольной групп: наибольшие в ЭГ 1, где была

внедрена система педагогического сопровождения подготовки студентов к решению профессиональных задач, осуществляемая в основном учебном и дополнительном образовательном процессах и наименьшие в экспериментальной группе – ЭГ 2, где система реализована только в рамках дополнительного образовательного процесса (посредством проверки гипотезы исследования по критерию  $\varphi^*$  (фи) – угловое преобразование Фишера).

Таким образом, *результативность предложенной концепции и модели подготовки учителя* проявляется в получении ответов на вызовы современному образованию: возможностях создания целостной среды подготовки учителей; развитии качеств подготовки учителя, выраженных в компетенциях, личностно-профессиональном опыте, востребованных в общем и дополнительном образовании обучающихся; обеспечении разносторонней практической подготовки педагогов; способности выпускников осуществлять педагогическую деятельность в разных типах образовательных учреждений.

Установленные положения и полученные выводы диссертационного исследования дают основание считать, что цель и задачи, поставленные в исследовании, решены. Однако проведённое исследование не исчерпывает проблемы. Потенциал исследования раскрывает возможности для дальнейшей научной деятельности в направлениях: рассмотрение педагогического сопровождения подготовки групп направлений подготовки специальностей, не относящихся к группе направлений подготовки и специальностей «Педагогическое образование»; изучение воздействия возрастных, гендерных, этнических, организационных и иных аспектов на развитие готовности решать студентами профессиональные задачи в процессе подготовки в педагогическом вузе; изучение особенностей влияния на развитие готовности студентов решать профессиональные задачи форм организации обучения (дуальная, сетевая, дистанционная и другая); разработка новых образовательных технологий педагогического

сопровождения подготовки педагогов посредством современных информационно-коммуникационных технологий, технологического обновления педагогической практики; конкретизации параметров и обновление методик исследования готовности студентов решать профессиональные задачи.

Полученные результаты исследования выявили направления развития, определяющие необходимость разработки педагогических теорий: практикоориентированного высшего педагогического образования, направленного на включение в решение актуализированных профессиональных проблем общего и дополнительного образования и сопровождающего участие студентов в этих процессах; интеграции высшего и дополнительного образования в системе высшего педагогического образования как механизма обеспечения высокого качества профессиональной подготовки; совершенствования методических и технологических основ реализации педагогического сопровождения в вузе в условиях интеграции систем высшего педагогического и дополнительного образования.

## Литература

1. Абдрафикова, А. Р. Развитие гуманистической парадигмы и её проявление в системе высшего педагогического образования в IV четверти XX века : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / А. Р. Абдрафикова. – Казань, 2005. – 22 с.
2. Альбуханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. – Москва : Мысль, 1991. – 301 с.
3. Альжев, Д. В. Социальная педагогика. Конспект лекций / Д. В. Альжев. – Москва : Эксмо, 2008. – 170 с.
4. Алькова, Л. А. Научно-педагогические основы формирования самообразовательной компетентности обучающихся в системе высшего образования : монография / Л. А. Алькова ; под ред. проф. А. А. Темербековой. – Горно-Алтайск : РИО ГАГУ, 2016. – 202 с.
5. Артамонова, Е. И. Компетентностный подход в развитии современного профессионального образования / Е. И. Артамонова // Научно-методические подходы к формированию программ подготовки кадров в современных условиях. – Москва, 2015. – С. 8–12.
6. Артамонова, Е. И. Компетентностный подход в формировании личности педагога-профессионала / Е. И. Артамонова // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 10. – С. 4–9.
7. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.
8. Астахова Л. В. Герменевтическая методология интеграции содержания высшего образования / Л. В. Астахова // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. – № 1. – С. 60–76. – DOI : 10.15507/1991-9468.090.022.201801.060-076
9. Афанасьев, В. Г. Общество : системность, познание и управление / В. Г. Афанасьев – Москва : Политиздат, 1981. – 432 с.

**10.** Ахтаријева, Р. Ф. Проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога [Электронный ресурс] / Р. Ф. Ахтаријева // Психолого-педагогические исследования : электронный журнал. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 60–72. – DOI : 10.17759/psyedu.2015070407. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070407> (дата обращения : 25.10.2016).

**11.** Баксанский, О. Е. Мировоззрение будущего : конвергенция как фундаментальный принцип / О. Е. Баксанский // Педагогика и просвещение – 2014. – № 3(15) – С. 17–29. – DOI : 10.7256/2306-434X.2014.3.13521.

**12.** Балашова, Ю. В. Развитие личностной и когнитивной сферы студентов / Ю. В. Балашова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 2 (59). – С. 139–142.

**13.** Батаршев, А. В. Профессионально-личностное становление и развитие педагога: теоретико-методические основания [Электронный ресурс] / А. В. Батаршев, И. С. Макарьев // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2014. – № 12. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2014/14336.htm> (дата обращения : 03.07.2017).

**14.** Батаршев, А. В. Психолого-педагогическое сопровождение профессионально-личностного становления и развития педагога [Электронный ресурс] / А. В. Батаршев // Концепт : научно-методический электронный журнал. – 2015. – Т. 13. – С. 1916–1920. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2015/85384.htm> (дата обращения : 30.06.2017).

**15.** Безукладников, К. Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка : концепция и методика : автореф. дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.02 / К. Э. Безукладников. – Нижний Новгород, 2009. – 39 с.

**16.** Белич, В. В. Атрибутивный анализ педагогической деятельности / В. В. Белич. – Челябинск : Юж.-Урал. книж. изд-во, 1991. – 144 с.

**17.** Березина, В. А. Дополнительное образование детей как средство их творческого развития : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / В. А. Березина. – Москва, 1998. – 147 с.

**18.** Берулава М. Н. Интеграция содержания общего и профессионального образования в профтехучилищах. – Томск : издательство ТГУ, 1988. – 215 с.

**19.** Бершадский, М. Е. Консультации : мониторинг в образовании / М. Е. Бершадский, В. В. Гузеев // Педагогические технологии. – 2007. – № 2. – С. 109–140.

**20.** Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. – Москва : Наука, 1973. – 271 с.

**21.** Болонский процесс: Европейские и национальные структуры квалификаций (кн.-прил. 2) ; под науч. ред. В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009 – 220 с.

**22.** Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) ; под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В. И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. – 211 с.

**23.** Болотов, В. А. К вопросам о реформе педагогического образования / В. А. Болотов // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 32–40.

**24.** Большой толковый словарь русского языка ; под ред. С. А. Кузнецова. – Санкт-Петербург : Норинт, 2000. – 1536 с.

**25.** Бордонская, Л. А. Теория и практика отражения взаимосвязи науки и культуры в школьном физическом образовании и подготовке учителя физики : дис. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02 / Л. А. Бордонская. – Москва, 2002. – 500 с.

**26.** Борисова, Е. Е. Характер востребованности дополнительного образования среди студентов физико-математического факультета

педагогического вуза / Е. Е. Борисова, М. А. Червонный // Преподавание естественных наук (биологии, физики, химии), математики и информатики в вузе и школе. – Томск, 2016. – С. 85–88.

**27.** Борытко, Н. М. Введение в педагогическую деятельность : Учебник для студентов педагогических вузов / Н. М. Борытко, А. М. Байбаков, И. А. Соловцова ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 40 с.

**28.** Борытко, Н. М. Педагог в пространствах современного воспитания / Н. М. Борытко ; науч. ред. Н. К. Сергеев. – Волгоград : Перемена, 2001. – 214 с.

**29.** Борытко, Н. М. Теория и методика воспитания : учебник для студентов пед. вузов / Н. М. Борытко, И. А. Соловцова, А. М. Байбаков ; под ред. Н. М. Борытко. – Волгоград : Изд-во ВГИПК РО, 2006. – 98 с.

**30.** Бранский, В. П. Социальная синергетика и акмеология : Теория самоорганизации индивидуума и социума в свете концепции синергетического историзма / В. П. Бранский, С. Д. Пожарский. – 2-е изд., испр. и доп. – Санкт-Петербург : Политехника, 2002. – 476 с.

**31.** Брунер, Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации ; пер. с англ. / Дж. Брунер – Москва : Прогресс, 1977. – 413 с.

**32.** Бырдина, О. Г. Подготовка студентов педвуза к решению профессионально-педагогических задач / О. Г. Бырдина // Молодой учёный. – 2014. – № 1. – С. 503–506.

**33.** Васягина, Н. Н. Обучение взрослых : опыт и перспективы / Н. Н. Васягина // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 2. – С. 9–12.

**34.** Вачков, В. И. Полисубъектное взаимодействие в образовательной среде / В. И. Вачков // Психология, 2014. – Т. 11. – № 2. – С. 36–50.

**35.** Введение в философию : учеб. пособие для вузов / Фролов И. Т. [и др.] – 3-е изд., перераб. и доп. – Москва : Республика, 2003. – 623 с.

**36.** Вербицкий А. А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39–46.

**37.** Вербицкий, А. А. Инварианты профессионализма: проблемы формирования : монография / А. А. Вербицкий, М. Д. Ильязова. – Москва : Логос, 2011. – 288 с.

**38.** Вербицкий, А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2010. – № 5 – С. 32–37.

**39.** Витвицкая, Л. А. Взаимодействие субъектов образовательного процесса / Л. А. Витвицкая // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2005. – № 10. – Т. 1. – С. 77–81.

**40.** Власова, А. А. Проектирование способов работы со школьниками в системе дополнительного образования на базе педагогического университета / А. А. Власова, Т. В. Швалёва // Совершенствование системы дополнительного образования детей в контексте развития региона : материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Томск, 21–23 октября 2013 г.) – Томск : Изд-во ТГПУ, 2014. – 35–36 с.

**41.** Волков, А. Е. Нерешаемые задачи как основа высшего образования / А. Е. Волков // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 273–277.

**42.** Газизов, Т. Т. Перспективные направления работы центров дополнительного образования на примере центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования Томского государственного педагогического университета / Т. Т. Газизов // Совершенствование системы дополнительного образования детей в контексте развития региона : материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Томск, 21–23 октября 2013 г.) – Томск : Изд-во ТГПУ, 2014. – 37–38 с.

**43.** Галажинский, Э. В. Становление исследовательского университета : прецедент и феномен управления изменениями в классическом университете

/ Э. В. Галажинский, Г. Н. Прокументова // Проблемы управления в социальных системах. – 2014. – Т. 7. – Вып. 11. – С. 8–12.

**44.** Гатауллина, Р. Ф. Формирование профессиональных компетенций будущего педагога посредством оптимального выбора формы обучения [Электронный ресурс] / Р. Ф. Гатауллина // Концепт : научно-методический электронный журнал – 2015. – Т. 26. – С. 186–190. – Режим доступа: <http://e-koncept.ru/2015/95322.htm> (дата обращения : 17.02.2019).

**45.** Гибельгауз, О. С. Психодидактические пакетные технологии обучения : монография / О. С. Гибельгауз, А. Н. Крутский – Барнаул : АлтГПУ, 2016. – 179 с.

**46.** Гилфорд, Дж. Три стороны интеллекта / Дж. Гилфорд // Психология мышления – Москва : Прогресс, 2006. – 525 с.

**47.** Гладкова, О. С. Развитие системы повышения квалификации педагогических кадров в современной Германии в контексте непрерывного образования: дис. ... канд. пед. наук / О. С. Гладкова. – Чебоксары, 2009. – 220 с.

**48.** Глубокова, Е. Н. Сетевое взаимодействие в сфере образования как развивающийся процесс в теории и практике [Электронный ресурс] / Е. Н. Глубокова, И. Э. Кондракова // Интернет-Форум в рамках Всероссийской научной конференции с международным участием «Педагогика в современном мире» – Режим доступа : <http://kafedraforum.narod.ru/index/0-39> (дата обращения : 25.04.2018).

**49.** Голосова, С. В. Основные парадигмы современной педагогической науки [Электронный ресурс] / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко // Концепт : электронный научно-методический журнал. – 2016. – Спецвыпуск № 03. – Режим доступа : <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm> (дата обращения : 18.01.2017).

**50.** Горылев, А. И. Методология TUNING : компетентностный подход при определении содержания образовательных программ [Электронный ресурс] : электронное методическое пособие / А. И. Горылев,

Е. А. Пономарева, А. В. Русаков. – Нижний Новгород. – 2011. – Режим доступа : <http://www.unn.ru/cie/GorylevPonomarevaRusakov.pdf> (дата обращения : 28.09.16).

**51.** Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования». Утверждена постановлением Правительства Российской Федерации от 26 декабря 2017 г. № 1642 (с изм. и доп., вступ. в силу с 12.04.2019) [Электронный ресурс] / Консультант плюс. Режим доступа : [http://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_286474/](http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/) (дата обращения : 17.05.19).

**52.** Давыдова, Г. Н. Рефлексивный диалог в образовательном процессе вуза : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Г. И. Давыдова. – Москва, 2009. – 521 с.

**53.** Данилюк, А. Я. Теоретико-методологические основы проектирования интегральных гуманитарных образовательных пространств : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / А. Я. Данилюк. – Ростов-на-Дону, 2001. – 347 с.

**54.** Данилюк, А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. Ростов-на-Дону : Изд-во Рост. пед. ун-та. – 2000. – 440 с.

**55.** Даутова, О. Б. Традиционные и инновационные формы и технологии обучения студентов : учебное пособие. Часть 1 / О. Б. Даутова, О. Н. Крылова, А. В. Мосина ; под ред. проф. Тряпицыной А. П. – Санкт-Петербург, 2007. – 96 с.

**56.** Диденко, Д. В. Профессиональное образование в России: пути догоняющей и инновационной модернизации / Д. В. Диденко, Г. А. Ключарев // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 183–204.

**57.** Дмитриева, Е. А. Формирование готовности будущих учителей к нравственному воспитанию школьников на основе морального выбора : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Е. А. Дмитриева. – Калуга, 1998. – 224 с.

**58.** Дмитриева, Л. В. Подходы к экспертизе философских оснований образовательных концепций / Л. В. Дмитриева // Экспертиза инновационных процессов в образовании : Подходы к проблеме экспертизы в образовании. – Томск, 1999. – Ун. 1. – С. 101–105.

**59.** Дополнительное образование детей в России: единое и многообразное / С. Г. Косарецкий [и др.] ; под ред. С. Г. Косарецкого, И. Д. Фрумина. – Москва : Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 277 с.

**60.** Дополнительное образование / Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] // Гарант: информационная система. – Режим доступа : [http://base.garant.ru/70291362/10/#block\\_10000](http://base.garant.ru/70291362/10/#block_10000) (дата обращения : 20.05.2016).

**61.** Дроботенко, Ю. Б. Изменения профессиональной подготовки студентов педагогического вуза в условиях модернизации педагогического образования Российской Федерации : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Ю. Б. Дроботенко. – г. Омск – 2016. – 468 с.

**62.** Дроботенко, Ю. Б. Структура и способы оценивания результатов высшего педагогического образования / Ю. Б. Дроботенко, Н. С. Макарова, Н. В. Чекалева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 5. – С. 174–182.

**63.** Дугарова, Д. Ц., Модели сетевой распределённой системы повышения квалификации экспертов сферы образования (зарубежный опыт). Д. Ц. Дугарова, Н.П. Пурбуев // Учёные записки ЗабГУ. Серия : Педагогика. Психология. – 2013. – № 5 (52). – С. 36–42.

**64.** Дудина, Е. А. Наставничество в системе непрерывного профессионального развития педагогических кадров в Великобритании [Электронный ресурс] / Е. А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 1. – С.

49–62. – DOI : 10.15293/2226-3365.1701.04. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1701.04> (дата обращения : 16 .07.2018).

**65.** Дудина, Е. А. Наставничество как особый вид педагогической деятельности : сущностные характеристики и структура [Электронный ресурс] / Е. А. Дудина // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. – 2017. – Т. 7. – № 5. – С. 25–36. – DOI : 10.15293/2226-3365.1705.02. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.15293/2226-3365.1705.02> (дата обращения : 16.07.2018).

**66.** Ельникова, С. И. Инновационные педагогические технологии как средство формирования русскоязычной компетенции в сфере профессионально-делового общения : учебное пособие. [Электронный ресурс] / С. И. Ельникова ; Российский ун-т дружбы народов. – Москва : РУДН, 2008. – 1 электрон. опт. диск (CD-R) : ил. ; 12 см.

**67.** Ельникова, С. И. Инновационный потенциал системы повышения квалификации филолога-русиста : дис. ... кандидата филологических наук : 13.00.02 / С. И. Ельникова. – Москва, 2006 – 16 с.

**68.** Загвязинский, В. И. Анализ и синтез в педагогических исследованиях / В. И. Загвязинский // Вестник Тюменского государственного университета. – 2010. – № 5. – С. 17–22.

**69.** Загвязинский, В. И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С. 5–14.

**70.** Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – Москва, 1982. – 158 с.

**71.** Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. – Москва : Академия, 2012. – 208 с.

**72.** Загвязинский, В. И. Педагогическая инноватика : проблемы стратегии и тактики : монография / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова. – Тюмень : Изд-во Тюменского гос. ун-та, 2011. – 176 с.

**73.** Загвязинский, В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. – Москва : Академия, 2001. – 192 с.

**74.** Залевский, Г. В. Супервизия : практика в поисках теории / Г. В. Залевский // Сибирский психологический журнал. – 2008. – № 30. – С. 5–13.

**75.** Звенигородская, Г. П. Эвристичность педагогического резонанса в образовательном процессе / Г. П. Звенигородская, С. Я. Сандалова // Педагогическое образование и наука. – 2011. – № 5. – С. 65–71.

**76.** Зеер, Э. Ф. Дидактические конструкты психологии профессионального образования : учеб. пособие / Э. Ф. Зеер, Н. О. Садовникова. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. – 125 с.

**77.** Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 416 с.

**78.** Зеер, Э. Ф. Психология профессионального развития / Э. Ф. Зеер. – Москва : Академия, 2007. – 239 с.

**79.** Зимняя, И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

**80.** Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

**81.** Зимняя, И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. второе, доп., испр. и перераб. / И. А. Зимняя. – Москва : Логос, 2000. – 384 с.

**82.** Зобнина, А. А. Сетевое взаимодействие образовательных организаций : изменение содержания и задач совместной деятельности в контексте новой образовательной политики / А. А. Зобнина // Вестник Удмуртского университета. – 2016. – Т. 26. – Вып. 4. – С. 118–123.

**83.** Иванова С. В. Функционирование моделей сетевого взаимодействия в педагогическом образовании : нивелирование рисков / С. В. Иванова // Человек и образование. – 2014. – № 3 (40). – С. 107–110.

**84.** Ильязова, М. Д. Формирование инвариантов профессиональной компетентности студента : ситуационно-контекстный подход : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / М. Д. Ильязова. – Москва, 2011. – 283 с.

**85.** Интенсификация процесса формирования профессиональной компетентности педагога-психолога : монография / Е. В. Кузнецова [и др.] – Новосибирск, 2013. – 200 с.

**86.** Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Н. В. Ипполитова. – Челябинск, 2000. – 383 с.

**87.** Исаева, З. А. Активные методы и формы обучения в высшей школе : Учебное пособие для вузов / З. А. Исаева, А. К. Мынбаева, З. М. Садвакасова. – Алматы : Қазақ университеті, 2005. – 122 с.

**88.** История педагогики (общая и дошкольная) и образования : учебно-методическое пособие [Электронный ресурс] / сост. Г. М. Болтунова. – Ишим : ИГПИ им. П. П. Ершова, 2012. – 1 электрон. опт. диск (CD-ROM); 12 см.

**89.** История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в. : учебное пособие для пед. учеб. заведений ; под ред. акад. РАО А. И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и дополн. – Москва : ТЦ Сфера, 2001. – 512 с.

**90.** Кагакина, Е. А. Интеграция общекультурных и профессиональных компетенций как фактор подготовки будущих специалистов в условиях

модернизации университетского образования : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Е. А. Кагакина – Кемерово, 2015. – 579 с.

**91.** Кайгородова, О. В. Развитие процессов интеграции образовательных учреждений в системе педагогического образования : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / О. В. Кайгородова – Калининград, 2009. – 201 с.

**92.** Каменецкий, Е. С. Теория и методика обучения физике в школе : Общие вопросы : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. С. Каменецкий, Н. С. Пурышева, Н. Е. Важеевская ; под. ред. С. Е. Каменецкого, Н. С. Пурышевой. – Москва : Академия, 2000. – 368 с.

**93.** Каракозов, С. Д. Сетевая организация образования : тенденции и перспективы : монография / С. Д. Каракозов, К. Г. Митрофанов. – Барнаул : АлтГПА, 2011. – 171 с.

**94.** Каримов, З. Ш. Теория и практика институциональной интеграции высшего профессионального педагогического образования на основе синтеза внешнего и внутреннего компонентов : автореф. дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / З. Ш. Каримов. – Уфа, 2009. – С. 4–8.

**95.** Каспржак, А. Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей / А. Г. Каспржак // Вопросы образования. 2013. – № 4. С. 261–282.

**96.** Кирьякова, А. В. Аксиология образования / А. В. Кирьякова // Вестник Орен. Гос. ун-та. – 2011. – № 2. – С. 27–33.

**97.** Кирьякова, А. В. Теория ценностей – методологический базис аксиологии образования [Электронный ресурс] / А. В. Кирьякова // Аксиология и инноватика образования : электронное научное издание – 2010. – № 1. – Режим доступа : <http://www.orenport.ru/axiology/docs/3/3.pdf> (дата обращения : 17.02.2017.)

**98.** Коваленко, В. И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза. На материале вузов МВД России : дис. ...

доктора педагогических наук : 13.00.08 / В. И. Коваленко. – Белгород, 2005. – 450 с.

**99.** Коваленко, В. И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза : монография / В. И. Коваленко. – Белгород : БелГУ, 2004. – 300 с.

**100.** Коваленко, Е. В. Полисубъектное взаимодействие как механизм развития образовательной системы / Е. В. Коваленко, В. И. Коваленко, О. А. Соколова // Наука. Искусство. Культура. – 2015. – Вып. 3 (7). – С. 162–173.

**101.** Колесникова, И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы / И. А. Колесникова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 38–42.

**102.** Колесникова, И. А. Педагогическое проектирование : учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская ; под ред. И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2005. – 288 с.

**103.** Коллегов, А. К. Развитие факультета дополнительных педагогических профессий как структуры учебно-воспитательной системы вуза (1960-е – 2000-е гг.) : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / А. К. Коллегов. – Томск, 2008. – 24 с.

**104.** Коллегов, А. К. Развитие факультета дополнительных педагогических профессий как структуры учебно-воспитательной системы вуза: 1960-е – 2000-е гг. : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / А. К. Коллегов. – Томск, 2008. – 233 с.

**105.** Компетентностный подход в образовательном процессе : монография / А. Э. Федоров [и др.]. – Омск : Омскбланкиздат, 2012. – 210 с.

**106.** Коноплина, Н. В. Развитие педагогического вуза : методология, теория опыт : монография / Н. В. Коноплина, В. С. Лазарев – Екатеринбург : Гуманитарный университет, 2010. – 2-е изд. – 288 с.

**107.** Конт-Спонвиль, А. Философский словарь / А. Конт-Спонвиль ; пер. : Головина Е. В. – Москва : Этерна. 2012. – 752 с.

**108.** Концепция развития дополнительного образования детей [Электронный ресурс] // Сайт министерства образования и науки России  
Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/проекты/404/файл/3414/концепция%20развития%20дополнительного%20образования%20детей.pdf>  
(дата обращения: 29.02.2016).

**109.** Копытов, А. Д. Интеграция науки, высшей школы, профессионального образования и производства в сельской местности : монография / А. Д. Копытов, В. Н. Куровский – Томск : Томский ЦНТИ, 2005. – 167 с.

**110.** Корнетов, Г. Б. Парадигмы новых моделей образовательного процесса / Г. Б. Корнетов // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 43–49.

**111.** Коротков, И. В. Педагогическая практика в условиях модернизации высшего педагогического образования : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / И. В. Коротков. – Москва, 2004. – 174 с.

**112.** Корятова Г. С. Проблема педагогического взаимодействия в образовательном пространстве вуза / Г. С. Корятова, И. В. Корятов // Глобальная научная интеграция. – 2013. – № 6. – С. 109–112.

**113.** Корятова, Г. С. Анализ подходов к исследованию проблемы педагогического взаимодействия преподавателя с учащимися / Г. С. Корятова, О. А. Черкасова // Вестник Воронежского ин-та МВД России. 2011. – № 2. – С. 193–197.

**114.** Корятова, Г. С., Профессиональное становление личности педагога : проблемное поле и концептуальные модели / Г. С. Корятова, Н. А. Никифорова // Вестник ТГПУ. – 2015. – Вып. 1 (154). – С. 9–15.

**115.** Краснорядцева, О. М. Оценка прецедентов взаимодействия вузов и школ для развития инновационного потенциала личности / О. М. Краснорядцева // Взаимодействие вузов и школ для становления Открытого образовательного пространства : потенциал, проблемы, задачи управления ; под ред. Г. Н. Прокументовой. – Томск : ТМЛ-Пресс, 2013. – 304 с.

**116.** Крутский А. Н. Психодидактика и перспективы её дальнейшего развития / А. Н. Крутский // Школьные технологии. – 2011. – № 2. – С. 73–77.

**117.** Крутский А. Н. Психодидактическое проектирование учебного процесса / А. Н. Крутский, Е. Н. Гончарова. – Барнаул : Издательство БГПУ, 1999. – С. 30–55. – 170 с.

**118.** Крысанова, О. А. Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие / О. А. Крысанова. – Самара : Изд-во «Самарский университет», 2006. – 40 с.

**119.** Кубасов, О. П. Интеграция в образовании : сущностная характеристика / О. П. Кубасов // Казанский педагогический журнал. – Казань : изд-во ИПП ПО РАО, – 2008. – № 10. – С. 70–77.

**120.** Кузнецова, М. В. Роль дивергентного мышления в формировании исследовательской компетенции выпускников педагогического вуза / М. В. Кузнецова // Исследователь. – 2014. – Вып. 1–2. – С. 64–68.

**121.** Кузьмина (Головко-Гаршина), Н. В. Предмет акмеологии / Н. В. Кузьмина (Головко-Гаршина). – Санкт-Петербург : Политехника, 2002. – 199 с.

**122.** Кукушин, В. С. Общие основы педагогики : учебное пособие для пед. вузов. / В. С. Кукушин – Ростов-на-Дону : Март, 2002. – 218 с.

**123.** Кукушин, В. С. Теория и методика обучения : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В. С. Кукушин. Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. – 474 с.

**124.** Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун ; пер. с англ. И. З. Налетова. – Москва : Прогресс, 1975. – 288 с.

**125.** Курейчик, В. М., Синергетический подход в педагогическом проектировании образовательной среды вуза / В. М. Курейчик, В. И. Писаренко // Открытое образование. – 2014. – № 3 (104). – С. 55–62.

**126.** Кухарев, Н. В. На пути к профессиональному совершенству / Н. В. Кухарев. – Москва : Просвещение, 1990. – 159 с.

**127.** Кушлин, В. И. Энциклопедический словарь. Современная рыночная экономика. Государственное регулирование рыночных процессов / В. И. Кушлин ; общ. ред. В. И. Кушлина, В. П. Чичканова. – Изд-во : Российская академия государственной службы (РАГС), 2004. – 744 с.

**128.** Левченко, В. В. Интеграционные процессы в педагогической науке / В. В. Левченко // Вестник СамГУ. 2007. – № 5/1 (55) – С. 157–165.

**129.** Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А. Н. Леонтьев. – Москва, 2001. – 304 с.

**130.** Лопаткин, В. М. Интегративные тенденции в развитии региональной системы педагогического образования : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08. / В. М. Лопаткин – Новосибирск, 2004. – 463 с.

**131.** Майдокина, Л. Г. Психолого-педагогические технологии развития субъектности студента педагогического вуза : дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.07 / Л. Г. Майдокина. – Саранск, 2010. – 217 с.

**132.** Макареня, А. А. Концептуальные подходы к проектированию моделей сетевого взаимодействия учреждений педагогического образования для обеспечения непрерывного образования педагогических и управленческих кадров / А. А. Макареня, П. Б. Суртаев // Современные модели сетевого образовательного взаимодействия в системе непрерывного педагогического образования, управления образованием. – Санкт-Петербург : Экспресс, 2014. – С. 7–21.

**133.** Макарова, Н. С. Трансформация дидактики высшей школы : учеб. пособие / Н. С. Макарова. – 2-е изд., стер. – Москва : ФЛИНТА, 2012. – 181 с.

**134.** Максимова, О. Г. Профессиональная подготовка студентов педагогического вуза на основе интегрированного подхода к обучению [Электронный ресурс] / О. Г. Максимова, Н. Б. Воронцова // Новости научной мысли : электронный журнал – Режим доступа : [http://www.rusnauka.com/31\\_NNM\\_2013/Pedagogica/2\\_147305.doc.htm](http://www.rusnauka.com/31_NNM_2013/Pedagogica/2_147305.doc.htm) (дата обращения : 08.11.2016).

**135.** Малкова, И. Ю. Ценностные основания проектирования в высшей школе / И. Ю. Малкова // Выпуск Томского государственного педагогического университета. – 2007. – Выпуск 7 (70). – С. 11–13.

**136.** Манузина, Е. Б. Педагогическое сопровождение студентов в образовательных учреждениях высшего профессионального образования / Е. Б. Манузина // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 1 – С. 109–113.

**137.** Марголис, А. А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ / А. А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 41–57.

**138.** Марон, А. Е. Научные основы и подходы к построению моделей профессионально-личностного роста педагога /А. Е. Марон, Л. В. Резинкина // Человек и образование. – 2018. – № 2 (55). – С. 16–21.

**139.** Марциновская, Т. Д. 50 выдающихся психологов мира : учебное пособие для студентов / Т. Д. Марциновская, М. Г. Ярошевский. – Москва : Межд. пед. академия, 1995. – 192 с.

**140.** Математические методы в психологии и педагогике : учебное пособие / О. Г. Берестнева [и др.]. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2012. – 276 с.

**141.** Мелекесов, Г. А. Развитие аксиологического потенциала личности будущего учителя : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Г. А. Мелекесов. – Оренбург, 2003. – 419 с.

**142.** Методы системного педагогического исследования : учебное пособие ; под ред. Н. В. Кузьминой. – Москва : Народное образование, 2002. – 208 с.

**143.** Министр образования и науки Российской Федерации О. Ю. Васильева провела совещание с ректорами педагогических вузов [Электронный ресурс] // Сайт Министерства образования и науки РФ. – Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/новости/8951> (дата обращения : 18.10.2016).

**144.** Митина, Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. – 376 с.

**145.** Митина, Л. М. Психология профессионального развития учителя / Л. М. Митина – Москва : Флинта, 1998. – 200 с.

**146.** Михайлова, Т. Л. Бинарные оппозиции системного конструкта : дис. ... кандидата философских наук : 09.00.01 / Т. Л. Михайлова – Нижний Новгород, 2008. – 209 с.

**147.** Модель исследовательской магистратуры : итоги апробации новых модулей основных образовательных программ в Московском городском педагогическом университете [Электронный ресурс] / С. В. Весманов [и др.] // Психолого-педагогические исследования : электронный журнал. – 2015. – Т. 7. – № 4. С. 1–11. – DOI : 10.17759/psyedu.2015070401. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070401> (дата обращения : 16.05.2016).

**148.** Моисеев, Н. Н. Логика универсального эволюционизма и кооперативность / Н. Н. Моисеев // Вопросы философии. – 1989. – № 8. – С. 53.

**149.** Мухина Т. Г. История становления и развития дополнительного высшего профессионального образования в России / Т. Г. Мухина // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара, Изд-во : ФГБУН Самарский научный центр РАН, 2011. – Т. 13. – № 2 (5). – С. 1116–1119.

**150.** Мухина, Т. Г. Дополнительное профессиональное образование в условиях единого образовательного пространства / Т. Г. Мухина // Труды Нижегородского государственного технического университета им. Р. Е. Алексеева ; НГТУ им. Р. Е. Алексеева. – Нижний Новгород, 2013. – № 1 (98). – С. 299–308.

**151.** Мухина, Т. Г. Направления интеграции дополнительного высшего профессионального образования в единое образовательное пространство / Т. Г. Мухина // Известия Самарского научного центра РАН. – Самара, изд-во

: ФГБУН Самарский научный центр РАН, 2011. – Т. 13. – № 2 (6). – С. 1332–1335.

**152.** Неборский, Е. В. Образование будущего : ключевые педагогические инновации и тенденции в развитии образовательной среды [Электронный ресурс] / Е. В. Неборский // НАУКОВЕДЕНИЕ : Интернет-журнал. – Том 7. – № 2 (2015) – DOI : 10.15862/166PVN215 – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru/PDF/166PVN215.pdf> (дата обращения : 13.06.2017).

**153.** Некрасов, С. И. Философия науки и техники : тематический словарь справочник : учебное пособие / С. И. Некрасов, Н. А. Некрасова. – Орёл : ОГУ, 2010. – 289 с.

**154.** Никандров, Н. Д. К проблеме преемственности в педагогической школе / Н. Д. Никандров // Вопросы педагогики высшей школы. – Томск : Изд-во Томского университета, 1978. – 169 с.

**155.** Никитин, А. А. Анализ системы зачетных единиц: от высшей школы к профильному обучению и специализированной подготовке в общеобразовательной школе / А. А. Никитин, А. П. Ефремов, И. В. Силантьев. – Новосибирск : РИЦ НГУ. – 2006. – 200 с.

**156.** Николаева, С. В. Формирование готовности к профессиональной деятельности специалиста интегративного профиля в процессе непрерывного профессионального образования : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / С. В. Николаева. – Самара, – 2014. – 206 с.

**157.** Николина, В. В. Педагогическое сопровождение индивидуального образовательного маршрута внеучебной деятельности по формированию духовно-нравственных ценностей у будущих учителей / В. В. Николина, А. И. Смирнова, С. В. Фролова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – Вып. № 3. – С. 399.

**158.** Новая модель дополнительного образования «Кванториум» [Электронный ресурс] / Агентство стратегических инициатив. – Режим доступа : <http://asi.ru/social/education/Quantorium.pdf> (дата обращения : 10.10.2015)

**159.** Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Минск : Изд.-во В. М. Скакун, 1998. – 896 с.

**160.** Новиков, А. М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. – Изд. 2-е. – Москва : Изд-во «Эгвес», 2011. – 152 с.

**161.** Новиков, Д. А. Статистические методы в педагогических исследованиях (типовые случаи). – Москва : МЗ-Пресс, 2004. – 67 с.

**162.** Новые контексты и перспективы практик дополнительного образования в области математики / А. А. Попов [и др.] // Философия образования. – 2017. – № 2. – С. 119–129. – DOI: 10.15372/PHE20170215.

**163.** Нюдюрмагомедов, А. Н. Интеграционные процессы в педагогическом образовании : дисс. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / А. Н. Нюдюрмагомедов – Ростов-на Дону, – 1999. – 365 с.

**164.** О дополнительном образовании [Электронный ресурс] / Информационно-методический портал «Допобразование». – Режим доступа : <http://dopedu.ru/about-dopobr.html> (дата обращения : 20.10.2016).

**165.** Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики. В 4-х томах. Том I. Социально-экономические и правовые предпосылки развития образования взрослых ; под общ. ред. В. И. Подобеда, Н. П. Литвиновой. Книга 1. История развития образования взрослых в России ; под ред. Е. П. Тонконогой. – Санкт-Петербург : ИОВ РАО, 2000. – 114 с.

**166.** Общая психология. Словарь ; под. ред. А. В. Петровского // Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л. А. Карпенко ; под общ. ред. А. В. Петровского. – Москва : ПЕР СЭ, 2005. – 251 с.

**167.** Осипенко О. А. Интегративный подход к построению модели интеграции основного и дополнительного образования в высшей школе / О. А. Осипенко, Н. И. Пак // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2006. – Выпуск 1. – С. 183–192.

**168.** Осколкова, В. Р. Проблема подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной самореализации / В. Р. Осколкова, А. И. Санников // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2009. – Т. 3. – № 4 – С. 35–39.

**169.** Остапенко, А. А. Теория педагогической системы Н. В. Кузьминой : генезис и следствия / А. А. Остапенко // Человек. Сообщество. Управление. – 2013. – № 4. – С. 37–52.

**170.** Очерки истории педагогической науки в СССР (1917–1980) ; под ред. Н. П. Кузина, М. Н. Колмаковой. – Москва : Педагогика, 1986. – 288 с.

**171.** Пасечник, В. В. Проблемы подготовки учителя в условиях бакалавриата на современном этапе / В. В. Пасечник // Вестник Московского государственного областного университета. – 2014. – № 4. – С. 199–205.

**172.** Пац, М. В. Роль педагогического сопровождения в профессиональном самоопределении будущего учителя / М. В. Пац, В. А. Медведева // Дискуссия – 2014. – № 2 (43) – С. 99–104.

**173.** Педагогика высшей школы : учебно-методическое пособие ; сост. Н. И. Мешков, Н. Е. Садовникова. – Саранск : Мордовский гос. ун-т им. Н. П. Огарева, 2010. – 80 с.

**174.** Педагогика и психология высшей школы : учебное пособие ; отв. редактор М. В. Буланова-Топоркова. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2002. – 544 с.

**175.** Педагогическая система : теория, история, развитие : коллективная монография ; под ред. В. П. Бедерхановой, А. А. Остапенко. – Москва : Народное образование, 2014. – 128 с.

**176.** Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю. П. Поваренков. – Москва : Изд-во РАО, 2002. – 160 с.

**177.** Поволяева, М. Н. Развитие неформального образования в современной России и за рубежом : монография / М. Н. Поволяева,

И. Н. Попова, И. М. Дубовик – Москва, ООО «Новое образование», 2015. – 120 с.

**178.** Поздеева, С. И. Наставничество как деятельностное сопровождение молодого специалиста : модели и типы наставничества / С. И. Поздеева // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 2. – С. 87–91.

**179.** Поздеева, С. И. Организация наставничества в школе совместной деятельности: из опыта работы стажировочной площадки / С. И. Поздеева, Л. А. Сорокова // Научно-педагогическое обозрение. 2017. – № 4 (18) – С. 126–131. – DOI: 10.23951/2307-6127-2017-4-126-131

**180.** Поздеева, С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача / С. И. Поздеева // Вестник ТГПУ. – 2016. – № 1 (166). – С. 88–90.

**181.** Поздеева, С. И. Сопровождение профессионального развития молодого педагога в школе: организация наставничества / С. И. Поздеева // Сибирский учитель. 2017. – № 2 (111). – С. 34–38.

**182.** Попков, В. А. Дидактика высшей школы : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – 3-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2008. – 224 с.

**183.** Попова, И. Н. Актуальные аспекты организации внеурочной деятельности учащихся в условиях реализации ФГОС / И. Н. Попова // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – 2013. – № 31–1. – С. 150–154.

**184.** Пригожин, И. Порядок из хаоса : Новый диалог человека с природой : пер. с англ. / И. Пригожин, И. Стенгерс ; общ. ред. В. И. Аршинова, Ю. Л. Климонтовича и Ю. В. Сачкова. – Москва : Прогресс, 1986. – 432 с.

**185.** Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» // Российская газета. 19 декабря 2010 г.

**186.** Проблемы сборки субъектов в постнеклассической науке ; отв. ред. : В. И. Аршинов, В. Е. Лепский. – Москва : ИФРАН, 2010. – 271 с.

**187.** Прозументова, Г. Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ : эмпирические модели / Г. Н. Прозументова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 358. – С. 182–187.

**188.** Прозументова, Г. Н. Экспертиза образовательных инноваций / Г. Н. Прозументова. – Томск : Томский государственный университет, 2007. – 156 с.

**189.** Прозументова, Г. Н., Становление образовательной сети : классический университет – инновационные школы / Г. Н. Прозументова, Е. А. Суханова // Современный университет – школа : прецеденты и феномены взаимодействия : коллективная монография ; под ред. Г. Н. Прозументовой. – Томск : Изд-во Томск. ун-та, 2007. – С. 124–157

**190.** Профессиограмма учителя физики средней общеобразовательной школы / Г. А. Иванов [и др.] // Профессионально-педагогическая подготовка учителя физики. Сборник научных трудов. – Ленинград : ЛГПИ им. А. И. Герцена, 1977. – С. 3–43.

**191.** Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс] / Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. – Режим доступа : [http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT\\_ID=48584](http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=48584) (дата обращения : 23.04.2019).

**192.** Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс] / Сайт Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации. – Режим доступа : <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения : 29.09.2014).

**193.** Профессиональный стандарт «Педагог дополнительного образования детей и взрослых» [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf> (дата обращения : 29.11.2016)

**194.** Пурышева, Н. С. Дифференцированное обучение физике в средней школе / Н. С. Пурышева. – Москва : Прометей, 1993. – 161 с.

**195.** Пурышева, Н. С. Структура образовательной концепции в педагогических теориях / Н. С. Пурышева, Р. В. Гурин // Образование и наука. 2006. – № 4 (40). – С. 12–20.

**196.** Разработка методологии мониторинга системы дополнительного профессионального образования : коллективная монография / М. Л. Агранович [и др.] ; под ред. В. М. Зеличенко. – Изд. 2-е прераб. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2011. – 168 с.

**197.** Разработка модели современного педагогического образования : создание комплекса непрерывного физико-математического образования на базе педагогического университета / М. А. Червонный [и др.] // Вестник ТГПУ. –2013. – № 4 (132). – С. 14–18.

**198.** Распоряжение правительства России от 17 ноября 2008 года № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития российской федерации на период до 2020 года» [Электронный ресурс] / Некоммерческая интернет версия КонсультантПлюс – Режим доступа : <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=308069&fld=134&dst=1000000001,0&rnd=0.397871048197332#0321866171176278> (дата обращения : 24.05.2019).

**199.** Рекомендации Европейского парламента и Совета Европы от 18 декабря 2006 г. «О ключевых компетенциях обучения в течение жизни (2006/962/ЕС). [Электронный ресурс] / Ассоциация дополнительного образования и просвещения. – Режим доступа : <http://adukatar.net/klyuchevy-e->

kompetentsii-dlya-obucheniya-v-techenie-vsej-zhizni/ (дата обращения : 24.05.2019).

**200.** Рыжко, В. А. Концепция как форма научного знания : автореферат дис. ... доктора философских наук : 09.00.01 / В. А. Рыжко. – Киев, 1989. – 32 с.

**201.** Рытов, А. И. Международный анализ моделей, применяемых в практике оценки компетенций учителей / А. И. Рытов, О. А. Фиофанова // Высшее образование сегодня. – 2017. – № 3. – С. 49–55.

**202.** Савенкова Л. Г. Современное понимание проблем интеграции в образовании / А. Б. Никитина, Л. Г. Савенкова // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2016. – Т. 4. – №. 4. – С. 50–63.

**203.** Савенкова, Л. Г. Современное понимание проблем интеграции в образовании [Электронный ресурс] / Л. Г. Савенкова, А. Б. Никитина // Учительская газета. – Режим доступа : [http://www.ug.ru/method\\_article/1092](http://www.ug.ru/method_article/1092) (дата обращения : 20.12.2016).

**204.** Савотина, Н. А. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике / Н. Л. Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10 – С. 3–10.

**205.** Сандалова, С. Я. Педагогический резонанс как состояние субъектов образовательной деятельности / С. Я. Сандалова // Вестник бурятского государственного университета. – 2010. – № 15. – С. 262–266.

**206.** Санжаева, Р. Д. Готовность и её психологические механизмы / Р. Д. Санжаева // Вестник Бурятского государственного университета. Образование. Личность. Общество. – 2016. – Вып. 2. – С. 6–16.

**207.** Санжаева, Р. Д. Психологические механизмы формирования готовности человека к деятельности : дис. ... доктора психологических наук : 19.00.01 / Р. Д. Санжаева. – Новосибирск, 1997. – 354 с.

**208.** Сартакова, Е. Е. Сетевое взаимодействие сельских образовательных учреждений в условиях социокультурной модернизации образования (на материале Сибирского федерального округа) : дисс. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Е. Е. Сартакова. – Томск, 2015. – 461 с.

**209.** Сафронова М. А. Описание проекта модернизации педагогического образования / М. А. Сафронова, Н. В. Бысик // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 78–86.

**210.** Семенюк, Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии : учебное пособие для студентов / Л. М. Семенюк ; под ред. Д. И. Фельдштейна : издание 2-е, доп. – Москва : Институт практической психологии, 1996. – 304 с.

**211.** Сенько, Ю. В. Гуманитарная парадигма образования / Ю. В. Сенько // Образование через всю жизнь : непрерывное образование в интересах устойчивого развития. – 2014. – Вып. 1. – Т. 12. – С. 50–53.

**212.** Сенько, Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования : курс лекций : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Ю. В. Сенько. – Москва : Академия, 2000. – 240 с.

**213.** Сергеев, Н. К. Непрерывное педагогическое образование : концепция и технологии учебно-научно-педагогических комплексов (вопросы теории) : монография / Н. К. Сергеев. – Санкт-Петербург ; Волгоград, 1997. – 166 с.

**214.** Сергеев, Н. К., Концепция и технологии подготовки учителя – воспитателя в системе непрерывного педагогического образования / Н. К. Сергеев, Н. М. Борытко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2014. – № 9(94). – С. 31–39.

**215.** Сетевое взаимодействие в педагогическом образовании [Электронный ресурс] / С. А. Осяк [и др.] // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – Режим доступа : <https://science-education.ru/pdf/2015/1/731.pdf> (дата обращения : 25.04.2018).

**216.** Сидоркин, А. М. Профессиональная подготовка учителей в США : уроки для России / А. М. Сидоркин // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 136–157.

**217.** Сидоркин, А. М. Профессиональная подготовка учителей в США : уроки для России / А. М. Сидоркин // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 74–77.

**218.** Система дополнительного физико-математического образования в контексте развития томского региона. Центр дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования Томского государственного педагогического университета / Т. В. Швалёва [и др.] // Совершенствование системы дополнительного образования детей в контексте развития региона : материалы Всероссийской научно-практической конференции (г. Томск, 21–23 октября 2013 г.) – Томск : Изд-во ТГПУ, 2014. – С. 191–193.

**219.** Система непрерывного профессионального образования / П. С. Чубик [и др.] // Высшее образование в России. – 2010. – № 5. – С. 38–45.

**220.** Слостенин, В. А. Гуманистическая парадигма педагогического образования / В. А. Слостенин // Магистр. – 1994. – № 6. – С. 3–7.

**221.** Слостенин, В. А. Общая педагогика : учебное пособие для вузов. В 2 ч. Ч. 1 / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов. – Москва : Владос, 2003. – 288 с.

**222.** Слостенин, В. А. Педагогика : учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов ; под ред. В. А. Слостенина. – Москва : Академия, 2013. – 576 с.

**223.** Слостенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовке / В. А. Слостенин. – Москва : Просвещение, 1976. – 160 с.

**224.** Смышляева, Л. Г. Модернизация дополнительного профессионального образования муниципальных служащих в контексте стратегии социально-экономического развития России : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08. / Л. Г. Смышляева. – Барнаул, 2012. – 434 с.

**225.** Совершенствование системы дополнительного образования детей в контексте развития региона : материалы Всероссийской научно-

практической конференции (г. Томск, 21–23 октября 2013 г.) ; общ ред. А. А. Щипков. – Томск : Изд-во ТГПУ, 2014. – 215 с.

**226.** Современная школа : опыт модернизации ; под общ. ред. А. П. Тряпицыной. – Санкт–Петербург : РГПУ им. Герцена, 2005. – 290 с. – С. 19–21.

**227.** Соколова, Е. Д. Реализация субъект-субъектного подхода при содействии самореализации студентов в учебном процессе / Е. Д. Соколова // Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения. – 2010. – № 12–1. – С. 164–169.

**228.** Стародубцев, В. А. Неформальная поддержка высшего образования / В. А. Стародубцев, М. А. Соловьев // Высшее образование в России. – 2013. – № 3. – С. 10–19.

**229.** Стёпин, В. С. Теоретическое знание / В. С. Степин. – Москва : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

**230.** Степин, В. С. Философия науки и техники : учебное пособие / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. – Москва : Изд-во Гардарики, 1999. – 400 с.

**231.** Стожарова, М. Ю. Результаты апробации модуля «Организация образовательного процесса в дошкольной организации в рамках основной профессиональной образовательной программы магистратуры [Электронный ресурс] / М. Ю. Стожарова, И. Г. Зайцева // Психолого-педагогические исследования : электронный журнал. – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 51–59. – DOI : 10.17759/psyedu.2015070406. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.17759/psyedu.2015070406> (дата обращения : 24.03.2019).

**232.** Стрельницкая, Л. П. Идеи В. В. Краевского в современной образовательной практике / Л. П. Стрельницкая // Методология педагогики в контексте современного научного знания ; ред.-сост. А. А. Мамченко. – Москва : ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. – С. 53–61.

**233.** Суртаева, Н. Н. Методологические подходы к построению инновационного пространства непрерывного педагогического образования в регионах России в условиях сетевого взаимодействия / Н. Н. Суртаева // Проблемы педагогической инноватики в профессиональном образовании. – Санкт-Петербург : Экспресс, 2014. – С. 12–20.

**234.** Сущность и содержание профессиональной компетентности преподавателя вуза / М. Н. Медведев [и др.] // Вестник Витебского государственного медицинского университета. – 2013 – № 4. – Т. 12. – С. 133–139.

**235.** Тарасов, С. В. Научно-методическое обеспечение образовательного процесса : понятие и содержание / С. В. Тарасов // Научно-методическое обеспечение образовательного процесса. – Санкт-Петербург, 1998. – 159 с.

**236.** Теория обучения : современная интерпретация : учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Педагогика и психология» и «Педагогика» / В. И. Загвязинский. – 5-е издание, стереотипное. – Москва : Академия, 2008. – 188 с.

**237.** Тоистева, О. С. Системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров в вузе : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / О. С. Тоистева. – Екатеринбург, 2015. – 368 с.

**238.** Тоистева, О. С. Системно-деятельностный подход в профессиональной подготовке социально-педагогических кадров в вузе : автореф. дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / О. С. Тоистева – Екатеринбург, 2015. – 41 с.

**239.** Троянская, С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учебное пособие / С. Л. Троянская – Ижевск : Удмуртский университет, 2016. – 176 с.

**240.** Фасилитационный подход в подготовке социальных педагогов : монография / Р. С. Димухаметов [и др.]. – Челябинск-Костанай, 2016. – 275 с.

**241.** Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (дата обращения : 10.04.2016).

**242.** Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки) (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440305.pdf> (дата обращения : 12.05.2016).

**243.** Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (уровень магистратуры) [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/440401.pdf> (дата обращения : 10.02.2015).

**244.** Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения : 05.02.2019).

**245.** Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями) [Электронный ресурс] / Портал Федеральных государственных образовательных стандартов – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/fgosvo/151/150/24/94> (дата обращения : 05.02.2019).

**246.** Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.03.05 Педагогическое образование [Электронный ресурс] / Портал Федеральных

государственных образовательных стандартов – Режим доступа : <http://fgosvo.ru/fgosvo/152/150/25/117> (дата обращения : 05.02.2019).

**247.** Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 Педагогическое образование (квалификация (степень) «бакалавр»). Утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17 января 2011 г. № 46 [Электронный ресурс] / сайт информационно-правового портала «Гарант» – Режим доступа : <https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070903/> (дата обращения : 13.08.2019)

**248.** Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования / Министерство образования и науки РФ. – Москва : Просвещение, 2011. – 48 с.

**249.** Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) [Электронный ресурс] / Информационная система «Гарант» – Режим доступа : <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4Rwu2EqEQ> (дата обращения : 20.05.2016).

**250.** Фейлинг, Т. Б. Формирование профессиональных компетенций студентов вузов в интегрированной системе высшего и дополнительного образования : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Т. Б. Фейлинг. – Великий Новгород, 2012. – 183 с.

**251.** Фиофанова О. А. Проблемы подготовки педагогических кадров и институциональные изменения в педагогическом образовании / О. А. Фиофанова // Тенденции развития образования: Кадры решают всё? Материалы X Международной научно-практической конференции. – Москва : Издательское дело, 2014. – С. 112–118.

**252.** Фокин, Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе : Методология, цели и содержание, творчество : учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Ю. Г. Фокин – Москва : Академия, 2002. – 224 с.

**253.** Фроловская, М. Н. Детерминация педагогической деятельности профессиональным образом мира педагога / М. Н. Фроловская // Учёные записки ЗабГУ. Серия : Педагогика и психология. – 2010. – № 5. – С. 83–93.

**254.** Харланова, Е. М. Развитие социальной активности студентов вуза в процессе интеграции формального и неформального образования / дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Е. М. Харланова – Челябинск, 2015. – 435 с.

**255.** Харланова, Е. М. Теоретическое обоснование педагогического обеспечения развития социальной активности студентов : монография / Е. М. Харланова. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2010. – 291 с.

**256.** Ходякова Н. В. Ситуационно-средовой подход к проектированию личностно-развивающих образовательных систем : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / Н. В. Ходякова – Волгоград, 2013. – 465 с.

**257.** Ходякова, Н. В. Моделирование структуры образовательной ситуации личностного развития методом бинарной оппозиций / Н. В. Ходякова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2007. – № 1.– С. 22–26.

**258.** Центр молодёжного инновационного творчества «Дружба» [Электронный ресурс] / Сайт центра молодёжного инновационного творчества. – Режим доступа : URL: <http://cmit.ru/> (дата обращения : 20.09.2015).

**259.** Циулина, М. В. Методология психолого-педагогических исследований : учебное пособие / М. В. Циулина. – Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2015. – 239 с.

**260.** Цыркун, И. И. Педагогическая инноватика / И. И. Цыркун. – Минск : Ротапринт БГПУ им. М. Танка, 2001. – 138 с.

**261.** Чапаев, Н. К. Педагогическая интеграция : методология, теория, технология / Н. К. Чапаев.– 2-е изд., испр. и доп. – Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та ; Кемерово : Изд-во Кемеровского гос. проф.-пед. колледжа. – 2005. – 325 с.

**262.** Чванова, М. С. Синергетический подход к модернизации образовательных технологий в системе открытого образования / М. С. Чванова, М. В. Храмова // Вестник ТГУ. – 2011. – Выпуск 11 (103). – С. 95–109.

**263.** Чекалева, Н. В. Специфика подготовки будущего педагога в условиях поликультурного образования / Н. В. Чекалева // Ярославский педагогический вестник. – 2018. – № 4. – С. 80–87.

**264.** Чепурышкин, И. П. Моделирование воспитательного пространства школ-интернатов для детей с ограниченными возможностями : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.01 / И. П. Чепурышкин – Казань, 2006. – 273 с.

**265.** Червонный, М. А. Академическая мобильность одарённых детей в системе профориентации / М. А. Червонный, А. А. Власова // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности : детский сад – школа – университет : материалы Всероссийской научно-практической конференции : в 3-х частях. – Часть III. Педагогика одарённости : региональные практики. – Томск : Томский ЦНТИ, 2012. – С. 3–6.

**266.** Червонный, М. А. Деятельность центра дополнительного физико-математического образования как инновационная модель интеграции общего и дополнительного образования / М. А. Червонный, А. А. Власова, Т. В. Швалева // Научно-педагогическое обозрение. – 2016. – Вып. 3. – С. 116–123.

**267.** Червонный, М. А. Наставничество в построении концепции педагогического сопровождения будущих педагогов в интеграционных процессах систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования / Червонный М. А. // Научно-педагогическое обозрение. – 2017. – № 3. – С. 16–23. – DOI : 10.23951/2307-6127-2017-3-16-23

**268.** Червонный, М. А. Организация педагогической практики студентов на базе центра дополнительного образования / М. А. Червонный, Т. Т. Газизов, Е. Е. Борисова // Педагогика. – 2017. – № 9. – С. 103–107.

**269.** Червонный, М. А. Педагогическое сопровождение подготовки будущих педагогов на основе наставничества в интегрированном образовательном пространстве высшего педагогического и дополнительного образования / М. А. Червонный // Вестник Томского государственного университета. – 2018. – № 432. – С. 199-204. DOI : 10.17223/15617793/432/26.

**270.** Червонный, М. А. Построение концепции подготовки студентов педагогического вуза в контексте развития непрерывного педагогического образования / М. А. Червонный // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2017. – № 8. – С. 199–204. DOI : 10.23951/1609-624X-2017-8-51-58.

**271.** Червонный, М. А. Разработка модели нового непрерывного физико-математического образования : подготовка педагогических кадров / М. А. Червонный // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – Т. 6. – № 2. – С. 282–289.

**272.** Червонный, М. А. Становление системы физико-математической подготовки одарённых детей на базе Томского государственного педагогического университета / М. А. Червонный, А. А. Власова, Т. В. Швалёва // Создание интегрированного образовательного пространства для развития детской одаренности : детский сад – школа – университет : материалы Всероссийской научно-практической конференции. В 5-х частях. Часть I : Педагогика одаренности : Региональные практики (30–31 октября 2014 г.). – Томск : Томский ЦНТИ, 2014. – С. 30–34.

**273.** Чернилевский, Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учебное пособие для вузов / Д. В. Чернилевский. – Москва : Юнити-Дана, 2002. – 438 с.

**274.** Чечель, И. Д. Современные подходы к профессиональному развитию руководителей общеобразовательных организаций / И. Д. Чечель //

Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. – 2015. – № 2. – С. 32–44.

**275.** Чошанов, М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М. А. Чошанов. – Москва : Народное образование, 1996. – 160 с.

**276.** Шадрова, Е. В. Синергетическая методология процесса профессиональной подготовки будущего педагога в современных условиях / Е. В. Шадрова // Современная наука. – 2010. – № 1 (1). – С. 128–133.

**277.** Шапошникова, Т. Л., Сетевое взаимодействие как механизм распространения инноваций в образовании / Т. Л. Шапошникова, Е. А. Котлярова, Л. Н. Терновая // Учёные записки университета им. П. Ф. Лесгафта. – 2017. – 12 (154). – С. 305–311.

**278.** Швалёва, Т. В. Формы участия студентов в деятельности центра дополнительного физико-математического и естественнонаучного образования на базе педагогического университета / Т. В. Швалёва, А. А. Власова, М. А. Червонный // Вестник ТГПУ. – 2014. – № 5 (146). – С. 36–40.

**279.** Шестак, В. П. Сетевое образование: Лучшие отечественные и зарубежные практики [Электронный ресурс] / В. П. Шестак, Е. Б. Весна, В. Н. Платонов // Современные проблемы науки и образования : электронный научный журнал. – Режим доступа : <http://science-education.ru> (дата обращения : 20.02.2017).

**280.** Шибун, Е. Н. Подготовка будущего учителя к использованию современных средств обучения в педагогическом процессе общеобразовательной школы : дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Е. Н. Шибун. – Барнаул, 2014. – 232 с.

**281.** Шкерина, Л. В. Формирование профессиональных компетенций педагога в вузе : монография / Л. В. Шкерина, М. А. Кейв. – Красноярск : Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева, 2015. – 280 с.

**282.** Шляхова, И. Б. Педагогическая парадигма, теория, проблемы, поиски путей решения / И. Б. Шляхова // Теория и практика образования в

современном мире : материалы VII междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, июль 2015 г.). – Санкт-Петербург : Свое издательство, 2015. – С. 54–64.

**283.** Штанько, В. И. Философия и методология науки : учебное пособие для аспирантов и магистрантов естественнонаучных и технических вузов / В. И. Штанько. – Харьков : ХНУРЭ, 2002. – С. 292.

**284.** Эпоха «гринфилда» в образовании [Электронный ресурс] / Московская школа управления СКОЛКОВО / Сибирский фронтир : экспертно-аналитический портал. – Режим доступа : [http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2015/03/Skolkovo-E%60poHa-Grinfilda-v-obrazovanii\\_2013.pdf](http://sibfrontier.ru/wp-content/uploads/2015/03/Skolkovo-E%60poHa-Grinfilda-v-obrazovanii_2013.pdf) (дата обращения : 16.10.2016).

**285.** Яковлев, Е. В., Педагогическая концепция : Методологические аспекты построения / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Москва : Владос, 2006. – 239 с.

**286.** Яковлев, Е. В., Педагогическое исследование : содержание и представление результатов / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. – Челябинск : Изд-во РБИУ, 2010. – 317 с.

**287.** Яковлева Н. М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности / Н. М. Яковлева. – Челябинск : Изд-во Челябинского государственного педагогического института, 2008. – 128 с.

**288.** Якушкина, М. С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки / М. С. Якушкина // Человек и образование. – № 2 (35). – 2013 – С. 66–69.

**289.** Ярмакеев, И. Э. Профессионально-смысловой потенциал личности как целевая основа воспитания будущего учителя / И. Э. Ярмакеев // Филология и культура. – Вып. 5. – 2006. – С. 111–119.

**290.** Ярмакеев, И. Э. Развитие профессионально-смыслового потенциала личности будущего учителя : дис. ... доктора педагогических наук : 13.00.01 / И. Э. Ярмакеев. – Казань, 2006 – 424 с.

**291.** Achinstein, B. Mentoring novices' teaching of historical reasoning : Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice / B. Achinstein, B. Fogo // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 45. – P. 45–58. – DOI : <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.09.002>

**292.** Muijs, D. Why network? Theoretical perspectives on networking / D. Muijs, M. West & M. Ainscow // *School Effectiveness and School Improvement* – P. 5–26. – DOI : [10.1080/09243450903569692](https://doi.org/10.1080/09243450903569692)

**293.** Gazizov, T. Development and Support of E-Learning Systems in Tomsk State Pedagogical University / T. Gazizov T., T. Prishepa, M. Chervonnyy // *Handbook of Research on Estimation and Control Techniques in E-Learning Systems* – IGI Global, 2016. – Web. 1. – Dec. 2015.

**294.** Izadinia, M. A closer look at the role of mentor teachers in shaping preservice teachers' professional identity / M. Izadinia // *Teaching and Teacher Education*. – 2015. – Vol. 52. – P. 1–10. – DOI : <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.003>.

**295.** Malm, B. Towards a new professionalism : enhancing personal and professional development in teacher education / B. Malm // *Journal of Education for Teaching*. – 2009. – Vol. 35. – № 1. – P. 77–91. – DOI : [10.1080/02607470802587160](https://doi.org/10.1080/02607470802587160).

**296.** Mitescu, M. How do Beginning Teachers Employ Discursive Resources in Learning and Affirming their Professional Identity? / M. Mitescu // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 128. – P. 29–35. – DOI : <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.113>.

**297.** Revyakina, V. I. Educational management in the system of pupils' orientation to a pedagogical profession. V. I. Revyakina, V. Y. Sinenko, A. A. Temerbekova [and others] // *International review of Management and Marketing*. – 2016 – Vol. 6. – № 1. – P. 160–164.

**298.** Shwartz, G. Looking through the Eyes of Mentors and Novice Teachers : Perceptions Regarding Mentoring Experiences / G. Shwartz., Y. J. Dori // *Procedia*

– Social and Behavioral Sciences. – 2016. – Vol. 228. – P. 149-153. – DOI :  
<http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2016.07.022>.