

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ЕЛЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ИМ. И.А.БУНИНА»

Институт психологии и педагогики

Кафедра педагогики и образовательных технологий

М.А. Захарова, И.А. Карпачёва, В.Н. Мезинов

**НАУЧНЫЙ ДОКЛАД
ПО ИТОГАМ ПОДГОТОВЛЕННОЙ
НАУЧНО-КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
РАБОТЫ АСПИРАНТА:
ПОДГОТОВКА И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ**

Учебно-методическое пособие по подготовке
к государственной итоговой аттестации
(уровень: подготовка кадров высшей квалификации)

Елец – 2019

УДК 378
ББК 74
3 38

Печатается по решению редакционно-издательского совета
Елецкого государственного университета им. И.А. Бунина
от 31.01.2019, протокол № 1

Рецензенты:

Обухова Л.А., доктор педагогических наук, профессор ГБУ ДПО Воронежской области «Институт развития образования»;

Трофимова Е.И., доктор педагогических наук, профессор кафедры физики, радиотехники и электроники ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»

Захарова М.А., Карпачева И.А., Мезинов В.Н.

3 38 Научный доклад по итогам подготовленной научно-квалификационной работы аспиранта: подготовка и представление: учебно-методическое пособие по подготовке к государственной итоговой аттестации (уровень: подготовка кадров высшей квалификации) – Елец: Елецкий государственный университет им. И. А. Бунина, 2019. – 80 с.

В пособии представлены организационно-педагогические и методические рекомендации по подготовке обучающихся, осваивающих образовательные программы подготовки кадров высшей квалификации, к защите научного доклада по итогам подготовленной научно-квалификационной работы в структуре государственной итоговой аттестации.

Предназначается для обучающихся по направлению подготовки 44.06.01 Образование и педагогические науки, направленность (профили): Общая педагогика. История педагогики и образования; Теория и методика профессионального образования.

УДК 378
ББК 74

© Елецкий государственный
университет им. И.А. Бунина, 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Введение	4
Общие рекомендации по подготовке к представлению научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации)	5
Сущность, структура и виды научного доклада	8
Научный доклад 1. Формирование готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности ...	10
Научный доклад 2. Формирование нравственно-профессиональных ценностей у будущего медицинского работника в процессе обучения в колледже	34
Научный доклад 3. Подготовка будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников	55
Список литературы.....	78
Рекомендуемая литература по методологии и проведению научного исследования	79

ВВЕДЕНИЕ

Представление научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) является одним из структурных компонентов Государственной итоговой аттестации, завершающей освоение программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре.

Задачи представления научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации):

- оценка соответствия сформированных компетенций требованиям федерального государственного образовательного стандарта по направлению подготовки;

- оценка методологических знаний, умений и навыков проведения научного исследования;

- оценка способностей аспиранта к публичному представлению и защите результатов проведенного исследования.

Представление научного доклада об основных результатах подготовленной научно-квалификационной работы (диссертации) направлена на проверку сформированности у обучающихся следующих компетенций:

Общепрофессиональные компетенции (ОПК): владение методологией и методами педагогического исследования (ОПК-1); владение культурой научного исследования в области педагогических наук, в том числе с использованием информационных и коммуникационных технологий (ОПК-2); способность интерпретировать результаты педагогического исследования, оценивать границы их применимости, возможные риски их внедрения в образовательной и социокультурной среде, перспективы дальнейших исследований (ОПК-3); готовность организовать работу исследовательского коллектива в области педагогических наук (ОПК-4).

Профессиональные компетенции (ПК): готовность к осуществлению научной деятельности и интеграции ее результатов в образовательный процесс (ПК-1).

Универсальные компетенции (УК): способность к критическому анализу и оценке современных научных достижений, генерированию новых идей при решении исследовательских и практических задач, в том числе в междисциплинарных областях (УК-1); способность проектировать и осуществлять комплексные исследования, в том числе междисциплинарные, на основе целостного системного научного мировоззрения с использованием знаний в области истории и философии (УК-2); готовность участвовать в работе российских и международных исследовательских коллективов по решению научных и научно-образовательных задач (УК-3); готовность использовать современные методы и технологии научной коммуникации на государственном и иностранном языках (УК-4); способность следовать этическим нормам в профессиональной деятельности (УК-5); способность планировать и решать задачи собственного профессионального и личностного развития (УК-6).

ОБЩИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ПО ПОДГОТОВКЕ К ПРЕДСТАВЛЕНИЮ НАУЧНОГО ДОКЛАДА ОБ ОСНОВНЫХ РЕЗУЛЬТАТАХ ПОДГОТОВЛЕННОЙ НАУЧНО- КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ (ДИССЕРТАЦИИ)

Одна из задач публичного выступления с научным докладом – доказательство научной зрелости и значимости проведенного диссертационного исследования.

Для выступления необходимо подготовить презентацию или раздаточные материалы, которые будут иллюстративно дополнять речь. Не забудьте сопоставить вашу речь с демонстрируемыми слайдами. На титульном слайде рекомендуется представить общую информацию: тему диссертации, ВУЗ, фамилию, имя, отчество аспиранта и научного руководителя.

К тексту доклада могут быть подготовлены соответствующие иллюстрации – схемы, фотографии, таблицы, графики, диаграммы, номограммы и т.д. Эти вспомогательные материалы способствуют доказательству выдвигаемых соискателем положений и четкости изложения материала исследований. Рекомендуется подготовить такое количество данных иллюстраций, которое позволит осветить все основные вопросы выполненного исследования в пределах отведенного времени.

Обобщение опыта публичных защит позволяет сформулировать следующие общие рекомендации:

- речь соискателя должна быть спокойной, неторопливой, ясной, грамматически точной и уверенной;

- в заключении выступления необходимо представить перспективы и возможные дальнейшие направления работы в вашей области на основе полученных результатов;

- доклад не должен быть упрощенным, в нем должна сочетаться научная строгость аргументирования с пониманием широкой аудиторией специалистов рассматриваемых вопросов;

- необходимо четко соблюдать нормы литературного произношения, в частности правила применения ударений в словах и словосочетаниях, особенно сложных для восприятия, не следует перегружать доклад сложноподчиненными предложениями;

- следует избегать досрочных ответов на еще не до конца сформулированный вопрос присутствующими экзаменаторами, при этом надо помнить то, что логичный и аргументированный ответ на предыдущий вопрос может исключить последующий.

При подготовке и защите научного доклада следует помнить о критериях оценки научно-квалификационной работы (диссертации), определенных Положением о присуждении ученых степеней, утвержденным постановлением Правительства Российской Федерации от 24.09.2013 г. № 842 «О порядке присуждения ученых степеней».

«Отлично» выставляется аспиранту, если:

- научно-квалификационная работа (диссертация) выполнена в полном соответствии с критериями оценки научно-квалификационной работы (диссертации);
- выступление аспиранта на защите структурировано, раскрыты причины выбора темы и ее актуальности, определены цель и задачи работы, предмет, объект исследования;
- ответы на вопросы членов государственной экзаменационной комиссии логичны, раскрывают сущность вопроса, подкрепляются выводами из научно-квалификационной работы (диссертации), показывают самостоятельность и глубину изучения проблемы аспирантом.

«Хорошо» выставляется аспиранту, если:

- научно-квалификационная работа (диссертация) выполнена в соответствии с критериями оценки научно-квалификационной работы (диссертации);
- выступление на защите научно-квалификационной работы (диссертации) структурировано, допускаются одна-две неточности при раскрытии причин выбора темы и ее актуальности, определении цели и задач работы, предмета, объекта и хронологических рамок исследования, допускается погрешность в логике выведения одного из наиболее значимых выводов, которая устраняется в ходе дополнительных уточняющихся вопросов;
- в ответах аспиранта на вопросы членов государственной экзаменационной комиссии допущено нарушение логики, но, в целом, раскрыта сущность вопроса, тезисы выступающего подкрепляются выводами из научно-квалификационной работы (диссертации), показывают самостоятельность и глубину изучения проблемы аспирантом.

«Удовлетворительно» выставляется аспиранту, если:

- научно-квалификационная работа (диссертация) выполнена частично в соответствии с частью критериев оценки научно-квалификационной работы (диссертации);
- выступление аспиранта на защите научно-квалификационной работы (диссертации) структурировано, допускаются неточности при раскрытии причин выбора темы и ее актуальности, цели и задач работы, предмета, объекта исследования, допущена грубая погрешность в логике выведения одного из наиболее значимых выводов, которая при указании на нее, устраняется с трудом;
- ответы аспиранта на вопросы членов государственной экзаменационной комиссии не раскрывают до конца сущности вопроса, слабо подкрепляются выводами из научно-квалификационной работы (диссертации), показывают недостаточную самостоятельность и глубину изучения проблемы аспирантом.

«Неудовлетворительно» выставляется аспиранту, если:

- научно-квалификационная работа (диссертация) выполнена с нарушениями критериев оценки научно-квалификационной работы (диссертации);

– выступление аспиранта на защите не структурировано, недостаточно раскрываются причины выбора темы и ее актуальности, цель и задачи работы, предмет, объект исследования, допускаются грубые погрешности в логике выведения значимых выводов, которые, при указании на них, не устраняются;

– ответы аспиранта на вопросы членов государственной экзаменационной комиссии не раскрывают сущности вопроса, не подкрепляются выводами из научно-квалификационной работы (диссертации), показывают отсутствие самостоятельности и глубины изучения проблемы аспирантом;

– в процессе защиты научно-квалификационной работы (диссертации) аспирант демонстрирует непонимание содержания ошибок, допущенных им при ее выполнении.

СУЩНОСТЬ, СТРУКТУРА И ВИДЫ НАУЧНОГО ДОКЛАДА

Научный доклад оформляется по результатам обсуждения диссертации на кафедре при условии получения положительного заключения о рекомендации научно-квалификационной работы (диссертации) к защите.

Обсуждение научно-квалификационной работы (диссертации), подготовка заключения и выдача его аспиранту проводится в соответствии с Положением «О порядке обсуждения кандидатской (докторской) диссертации, подготовки заключения и выдачи его аспирантам, докторантам и лицам, прикрепленным для подготовки диссертации на соискание ученой степени кандидата наук без освоения программ подготовки научно-педагогических кадров, в ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» от 29 декабря 2015 г.

Научный доклад является документом, в котором обучающийся излагает основное содержание результатов научно-квалификационной работы (диссертации), и должен отвечать следующим требованиям [3]:

✓ Объем научного доклада по результатам научно-квалификационной работы (диссертации) должен составлять 20-25 страниц печатного текста (шрифт Time New Roman, кегль 14, междустрочный интервал – одинарный).

✓ Уровень оригинальности текста научного доклада должен быть не менее 70%.

✓ Структура научного доклада:

а) титульный лист;

б) общая характеристика работы (актуальность, степень разработанности темы исследования, цель и задачи, объект, предмет, гипотеза, организация и этапы исследования, научная новизна, теоретическая и практическая значимость работы, положения, выносимые на защиту);

в) основное содержание (основной текст научного доклада может быть разделен на главы или разделы);

г) заключение (итоги научно-квалификационной работы, рекомендации и перспективы дальнейшей разработки темы);

д) список работ, опубликованных автором по теме научно-квалификационной работы (диссертации).

В общей характеристике работы автор должен обосновать актуальность выбранной темы, сформулировать проблему исследования, требующую разрешения в соответствующей отрасли знания. Далее предлагается краткий сопоставительный анализ результатов исследований других авторов, их критическая оценка, определение их достоинств и недостатков. Цель данного материала – предвосхищение цели исследования и исследовательских задач. Затем соискатель знакомит с объектом, предметом, гипотезой исследования, поясняет методологию своего научного поиска, особое внимание уделяя применяемым методам исследований. В конце этой части четко формулируются научная новизна, теоретическая и практическая значимость, положения, выносимые на защиту.

Основное содержание должно содержать результаты теоретических и экспериментальных исследований и их анализ, подтверждающие вынесенные на защиту научные положения.

Последовательность изложения результатов исследования в научном докладе определяет его тип. Текст научного доклада может быть подготовлен в соответствии:

- с логикой диссертационного исследования – традиционный вариант;
- с исследовательскими задачами;
- с научными положениями, выносимыми на защиту.

Доклад заканчивается заключительной частью, основанной на заключении по диссертации и выводах, помещенных в нем.

Примерное схематичное построение заключения может быть следующим:

1. Выполнен анализ ...
2. Поставлены и решены задачи (новизна) ...
3. Выявлены закономерности (особенности) ...
4. Предложена (усовершенствована) модель ...
5. Созданы и конструктивно проработаны ...
6. Разработана методика ...
7. Полученные решения позволяют (практическая и научная полезность)

...

8. Результаты работы реализованы на ведущих предприятиях, что подтверждается справками о внедрении, и т.д.

Список работ, в которых опубликованы основные положения научно-квалификационной работы (диссертации) следует представить в соответствии с требованиями ГОС. Опубликованные труды можно привести в следующем порядке: в изданиях, рекомендованных ВАК; монографии, статьи в научных изданиях, тезисы докладов.

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»

Институт психологии и педагогики
Кафедра педагогики и образовательных технологий

**ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ
В РЕГИОНАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ
ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ¹**

Научный доклад об основных результатах
научно-квалификационной работы (диссертации)

обучающегося
по программе аспирантуры
44.06.01 Образование и педагогические науки

Направленность (профиль):
Теория и методика профессионального образования

Востоковой Светланы Николаевны

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор Мезинов В.Н.

(подпись руководителя)

(подпись обучающегося)

Елец – 2019

¹ Диссертационное исследование на соискание степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования подготовлено и защищено 10.10.2014 г. Научный руководитель: Мезинов В.Н.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ [1].

Интенсивность и динамика изменений во всех сферах общества и государства актуализировали проблему, связанную с непрерывностью профессионального развития учителя, поиском адекватного запросам времени управленческого, социально-педагогического и методического инструментария, способного к продуктивному осуществлению этого процесса. Непрерывность профессионального развития учителя наряду с ярко выраженной потребностью современной школы во внедрении инновационных технологий рассматриваются в ряде федеральных и общеевропейских концепций в качестве центральных факторов, детерминирующих продуктивное развитие современной экономики как конкурентоспособной и инновационной (Стратегия 2020, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», Среднесрочная стратегия ЮНЕСКО на 2014-2021 гг.). В контексте генезиса современной школы как высокотехнологичной инновационной образовательной среды изменяются требования к профессиональной подготовке и развитию учителя, среди которых в качестве базового следует рассматривать компетентность учителя в сфере инновационной педагогической деятельности, готовность к её осуществлению.

В данном контексте возникает закономерная потребность не только переориентации высшего педагогического образования на подготовку современных педагогических кадров, но и необходимость модернизации системы дополнительного профессионального образования. Придание черт непрерывности данной системе позволяет рассматривать её как постдипломное образование учителя, ориентированное на активное включение в инновационные процессы, обусловленные переходом к новой образовательной парадигме.

Неслучайно в современной педагогической науке присутствует достаточно крупный массив работ, основанных на идее модернизации системы повышения квалификации учителей в сторону постдипломного образования, обладающего такими характеристиками, как непрерывность, гибкость, вариативность, что позволяет быстро реагировать на динамично изменяющийся социальный заказ в сфере образовательных услуг (Н.С. Бугрова, В.Г. Воронцова, М.А. Горюнова, А.К. Маркова, М.А. Малышева, М.М. Поташник, В.А. Слостенин, О.Н. Шилова, Г.Р. Юсупова и др.). Как правило, авторы концентрируются на разработке частных аспектов непрерывного и / или постдипломного образования современного учителя: развитие профессиональных компетенций педагога, его психологических характеристик, психолого-педагогическое обеспечение овладения педагогом современными образовательными технологиями, методическое сопровождение процессов профессионального самообразования и т.д. Вместе с тем анализ работы системы повышения квалификации учителей позволяет регистрировать слабо выраженный трансфер новой идеологии образования в педагогическое сознание современного учителя, отсутствие целостности в восприятии педагога-профессионала новых педагогических ценностей, в то время как решение данных задач выступает приоритетом стратегии новой школы, фундированной федеральными государственными образовательными стандартами общего образования второго поколения. В качестве интегративной характеристики, отвечающей приоритетным направлениям развития совре-

менного образования, в настоящем исследовании рассматривается готовность учителя к инновационной деятельности, поскольку способности воспринимать новшества и в социальной, и в профессиональной сферах, оценивать, изучать, трансформировать инновации, внедрять их в практическую педагогическую деятельность наиболее точно характеризуют новый образ современного педагога.

Таким образом, актуальным становится исследование специфики формирования готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности.

На социально-педагогическом уровне актуальность исследования связана с тем, что формирование готовности учителя к инновационной деятельности способствует повышению качества образования, его конкурентоспособности посредством внедрения инноваций, отвечающих запросам времени.

На научно-теоретическом уровне актуальность исследования обусловлена постановкой ряда задач по формированию готовности учителя к инновационной деятельности, предполагающих, с одной стороны, улучшение качества постдипломного образования, а с другой, формирование конкурентоспособной, мобильной личности учителя, способного к профессиональному и личностному саморазвитию.

На научно-методическом уровне актуальность исследования диктуется необходимостью выявления совокупности педагогических условий, обеспечивающих формирование готовности учителя к инновационной деятельности в процессе курсовой и межкурсовой подготовки в рамках постдипломного образования через удовлетворение потребностей личности учителя в профессиональном развитии и повышении педагогического мастерства.

Степень разработанности темы исследования обусловлена уровнем изученности в психолого-педагогических науках двух проблем: поиск оптимальных моделей и продуктивной практики повышения квалификации педагогических кадров и функционирование в теории и практике образования инноваций.

Концептуальные основы теории и практики повышения квалификации учителей заложены в исследованиях С.Я. Батышева, С.Г. Вершловского, В.Г. Воронцовой, ТЭ.М. Никитина, М.Г. Сергеевой, В.Т. Онушкина, М.П. Сибирской и др. Изучение данного феномена в контексте психологических особенностей организации обучения взрослых стимулировало оформление такой науки, как андрагогика, которая сыграла далеко не последнюю роль в разработке проблематики повышения квалификации учителей (M.S. Knowles, J. Mezirow, H. Radlinska, С.Г. Вершловский, М.Т. Громков, Э.Ф. Зеер, Г.Л. Ильин, Б.Ф. Ломов и др.). Андрагогические исследования стимулировали научный интерес к исследованию предпосылок личностного и профессионального развития учителя в процессе непрерывного образования (С.С. Амирова, С.Г. Вершловский, И.А. Зимняя, В.И. Ключкин, А.К. Маркова, Л.М. Митина, П. Ланжевен и др.). В последнее время в ряде исследований, посвященных системе повышения квалификации, артикулируется идея идентификации данного социального института с постдипломным образованием (И.С. Батракова,

В.В. Виноградов, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, О.Г. Прикот и др.), а также ведется поиск альтернативных инновационных моделей повышения квалификации учителей (Н.С. Бугрова, М.А. Горюнова, М.А. Малышева, О.Н. Шилова и др.).

Безусловно, проблема повышения квалификации учителей связана напрямую с вопросами педагогической инноватики, поскольку именно учитель выступает субъектом внедрения и апробации ряда инновационных решений в сфере образования. Концептуальные основы инноватики были оформлены в научных трудах Н.И. Лапина, А.И. Пригожина, С. Эдмонда и др. Проблема изучения инноваций в сфере педагогики и образования в настоящее время представлена следующими подходами: социокультурный (К.А. Абульханова-Славская, Н.И. Лапин и др.), системный (М.С. Бургин, А.И. Пригожин, Н.Р. Юсуфбекова и др.), личностно-деятельностный (Б.Ф. Ломов, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Н.И. Раитина и др.), акмеологический подход (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.). Особняком стоит разработка вопросов корреляции педагогического творчества и образовательных инноваций (В.И. Андреев, А.В. Морозов, В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик и др.). Вместе с тем следует отметить, что исследований, посвященных разработке проблем готовности педагога к инновационной деятельности, в отечественной науке значительно меньше, чем работ, в которых изучаются общие или аспектные проблемы образовательных инноваций (К. Ангеловски, И.Б. Белявская, Е.А. Подвигина, Т.Н. Разуваева, Н.И. Раитина). Однако данные исследования формирования готовности учителя к инновационной деятельности рассчитаны на традиционную образовательную среду – систему повышения квалификации, в то время как изучение данной проблематики в контексте инновационных структур постдипломного образования еще не проводилось.

В данном контексте актуализация проблематики исследования обусловлена потребностью преодоления ряда противоречий:

– *на социально-педагогическом уровне* – между современными требованиями к профессиональной деятельности педагога как к деятельности преобразующе-творческой, инновационной и укорененности сознания большинства учителей в эталонах традиционного опыта;

– *на научно-теоретическом уровне* – между эвристическим потенциалом системы постдипломного образования в развитии профессиональной позиции учителя, соответствующей современным требованиям, и потребностью в использовании данного потенциала для развития готовности учителей к инновационной деятельности;

– *на научно-методическом уровне* – между высоким темпом обновления знаний, высокой информационной насыщенностью образовательной среды, необходимостью подготовки учителя к инновационной деятельности и реальным уровнем существующих методических и технологических подходов к использованию средств информационных коммуникационных технологий в повышении квалификации педагогов.

Данные противоречия обусловили **проблему исследования**: поиск оптимальных путей и педагогических условий формирования готовности учителя к инновационной деятельности в условиях постдипломного образования, что ак-

туализирует тему исследования «Формирование готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности».

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная апробация модели формирования готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности.

Объект исследования – региональная система постдипломного непрерывного образования.

Предмет исследования – педагогические условия формирования готовности учителя к инновационной деятельности в процессе постдипломного непрерывного образования.

Гипотеза исследования состоит в том, что готовность учителя к инновационной деятельности будет сформирована в условиях постдипломного образования, если реализовать следующие положения:

– если организовать работу институтов повышения квалификации по формированию готовности учителя к инновационной деятельности на основе положений деятельностно-компетентного подхода к профессиональному развитию учителя, что предполагает активизацию механизмов самоорганизации и развития необходимых компетенций учителей в контексте опыта профессиональной деятельности и личностного роста;

– если имеет место интеграция практики управления образовательными процессами, повышения квалификации и сетевого взаимодействия, направленных на обеспечение условий для непрерывного повышения профессионального мастерства педагогических работников с учетом принципов равнозначности традиций и перемен, гибкости и вариативности, адресности, опережения, профессионального развития, непрерывности;

– если система постдипломного образования представляет собой проблемно-ситуационную среду, в которой управление профессиональным развитием обучающегося осуществляется не непосредственно, а опосредованно-рефлексивно и которая нацелена на формирование у педагогов компетенций, составляющих сущность готовности учителя к инновационной деятельности.

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

1. проанализировать состояние проблемы подготовки учителя к инновационной деятельности в контексте основных тенденций модернизации дополнительного профессионального образования учителей;

2. выявить сущностные, содержательные и структурные характеристики готовности учителя к инновационной деятельности как профессионально-личностного качества;

3. разработать и теоретически обосновать модель формирования готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности;

4. реализовать модель формирования готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности, обосновать специфические особенности ее реализации;

5. экспериментально проверить эффективность модели формирования готовности учителя к инновационной деятельности.

Теоретико-методологическую основу исследования составляют:

– исследования, посвященные разработке путей модернизации дополнительного профессионального образования педагогов как непрерывного образования (С.Г. Вершловский, Дж. Вэйзи, Г. Гротоф, П. Ланжевен, В. Мухлаева, Дж. Салливан, М. Штальман и др.), как системы открытого образования (А.А. Андреев, В.Г. Воронцова, Э.М. Никитин, М.А. Малышева, О.П. Окоелов, В.И. Солдаткин, Д. Эванс и др.), как постдипломного образования (И.С. Батракова, С.Я. Батышев, С.Г. Вершловский, В.В. Виноградов, В.Г. Воронцова, Э.Ф. Зеер, Т.Ю. Ломакина, О.Г. Прикот и др.);

– работы, в которых изучается инновационная деятельность как феномен (Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.С. Толстой и др.) и как явление педагогики и образования (Г.И. Герасимов, В.И. Загвязинский, Л.В. Илюхина, В.А. Кан-Калик, Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров, В.С. Лазарев, А.Н. Мачинин, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, В.А. Сластенин, Г.М. Тюлю, О.Г. Хомерики, Т.Н. Шамова, Н.Р. Юсуфбекова и др.);

– фундаментальные исследования андрагогики как отрасли психологии и педагогики (M.S. Knowles, J. Mezirow, H. Radlinska, С.Г. Вершловский, М.Т. Громкова, Г.Л. Ильин, Г.Н. Прокументова и др.).

– теории профессионального развития личности (В.А. Адольф, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.Ф. Ильина, Н.В. Кузьмина, Л.М. Митина, У. Ордон и др.), профессиональной готовности в контексте функционального (Е.П. Ильин, Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, А.А. Ухтомский и др.), деятельностного (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн и др.), личностного (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, В.А. Моляко и др.) подходов, а также профессиональной компетентности (В.А. Адольф, А.Г. Бермус, Д.Ц. Дугарова, И.А. Зимняя, В.В. Сериков, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской и др.);

– идеи, оформившиеся под влиянием следующих подходов к изучению феномена образования: системного (Л. фон Берталанфи, И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин), деятельностного (А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), компетентностного (В.И. Байденко, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.М. Осмоловская, Н. Соснин и др.), средового (Е.П. Белозерцев, Е.С. Боровская, Р.А. Войко, Ю.С. Мануйлов, И.Б. Стояновская и др.) и оптимизационного (В.Ф. Алипханова, Ю.К. Бабанский, В.П. Беспалько, И.В. Блауберг) подходов.

Решение задач, сформулированных в исследовании, а также необходимость проверки гипотезы обусловили обращение к следующему корпусу **методов исследования**, который составили:

– теоретические методы: анализ научного контента, в котором артикулируются проблемы модернизации системы дополнительного профессионального образования учителей, профессионального развития учителя, его подготовка к инновационной деятельности и пр.; сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование, моделирование;

– экспериментальные методы: анкетирование, тестирование, обобщение инновационного педагогического опыта учителей Белгородской области, мони-

торинг опыта инновационной деятельности в региональной системе образования Белгородской области, контент-анализ, педагогический эксперимент;

– статистические методы обработки экспериментальных данных: математические методы интерпретации данных педагогического эксперимента (критерий знаков G, t-критерий Стьюдента).

Этапы исследования:

Теоретико-аналитический этап (2009-2011 гг.): исследование тенденций модернизации дополнительного профессионального образования; анализ научно-исследовательских работ, посвященных проблемам профессионального развития учителя, формирования готовности учителя к инновационной деятельности; изучение опыта постдипломного образования; проектирование программы опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальный этап (2011-2013 гг.): конструирование модели формирования готовности учителя к инновационной деятельности; осуществление процедур мониторинга состояния региональной системы дополнительного профессионального образования учителей Белгородской области и диагностики сформированности готовности учителей к инновационной деятельности; организация и проведение формирующего эксперимента по внедрению в практику региональной системы постдипломного образования разработанной модели.

Аналитико-обобщающий этап (2013 г.): систематизация и обобщение полученных в ходе исследования результатов, оформление их в форме диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Опытно-экспериментальная база исследования: МБОУ ДПО (ПК) специалистов «Старооскольский городской институт усовершенствования учителей» (МБОУ ДПО (ПК) «СОГИУУ»); Школа-лаборатория МБОУ ДПО (ПК) «СОГИУУ»; 8 федеральных, 21 региональная, 75 муниципальных экспериментальных площадок, которые функционируют на базе 69 образовательных учреждений.

Научная новизна исследования: определено содержание и структура готовности учителя к инновационной деятельности; обоснована возможность успешного развития данного качества при переориентации системы повышения квалификации учителей в сторону центра образовательных практик, осуществляющего постдипломное образование; определен комплекс условий, обеспечивающих эффективность развития всех компонентов готовности педагога к инновационной деятельности; разработана модель формирования готовности учителя к инновационной деятельности в региональной системе постдипломного образования с учетом реализации принципа непрерывности «образования через всю жизнь».

Теоретическая значимость исследования: раскрыты возможности формирования готовности учителя к инновационной деятельности при комплексном вовлечении педагога в инновационно-образовательную среду, сопровождении его непрерывной образовательной деятельности в формате курсовой и межкурсовой подготовки в контексте системного, средового, оптимизационно-

го, деятельностно-компетентностного, андрагогического подходов; теория и методика профессионального образования дополнены знанием о региональной системе постдипломного образования как центра образовательных практик; обоснована и экспериментально апробирована модель формирования готовности учителя к инновационной деятельности.

Практическая значимость исследования. Полученные в исследовании результаты применяются в образовательном процессе Старооскольского городского института усовершенствования учителей для формирования готовности учителей к инновационной деятельности. Результаты исследования могут быть использованы в модернизации системы дополнительного профессионального образования при проектировании систем постдипломного образования, для совершенствования путей, стимулирующих самообразование учителей, а также для разработки требований к аттестации учителей.

Положения, выносимые на защиту:

– Понятия «система повышения квалификации» и «постдипломное образование» не являются тождественными. Система повышения квалификации рассматривается как дискретная узкопрофессиональная и узкоспециальная подготовка и переподготовка специалистов. Постдипломное образование учителей представляет собой непрерывное открытое образование педагога, сочетающее в себе неформальное и формальное образование, акцентирующее взаимосвязанное развитие мировоззренческой, духовно-нравственной и профессиональной культур личности посредством сопровождения процесса развития готовности к инновационной деятельности на основе андрагогических принципов, принципов вариативности, самообразования, практической ориентации и рефлексивности. Понимаемое таким образом постдипломное образование рассматривается не как институциональная форма образования педагогов, а как социальный проект, ассоциируемый с общественным и личным сверхзаданием.

– Готовность педагога к инновационной деятельности представляет собой интегративное личностное образование, способствующее личностному и профессиональному развитию педагога, позволяющее успешно осваивать и применять педагогические инновации, исследовать, творчески преобразовывать и генерировать новшества в контексте коллективной инновационной педагогической деятельности. Структура готовности педагога к инновационной деятельности включает в себя мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-операционный, креативно-исследовательский и рефлексивно-оценочный компоненты.

– Модель процесса формирования готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности поликомпонентна, вариативна и целостна; состоит из взаимосвязанных блоков: методологического (включает систему стратегических, тактических, оперативных целей и задач, совокупность условий, а также комплекс подходов (системный, средовой, оптимизационный, андрагогический, деятельностно-компетентностный и личностный) и принципов (гибкости и вариативности, мобильности, адресности, опережения, непрерывности, ориентации на профессиональное развитие)); системно-методического (содержит методы, формы и

средства формирования готовности учителя к инновационной деятельности в контексте таких содержательных направлений, как курсовая, межкурсовая подготовка и инновационно-образовательная среда), оценочно-результативного (описывает критерии и уровни сформированности готовности учителя к инновационной деятельности, а также конечную цель – сформированную готовность учителя к осуществлению инновационной продуктивной деятельности в условиях меняющихся требований к профессиональным качествам и результатам деятельности педагога); характеризуется многоуровневостью, динамичностью и открытостью.

– Внедрение модели формирования готовности учителя к инновационной деятельности в региональную систему постдипломного образования будет перспективным для подготовки конкурентоспособного специалиста, если осуществляется комплексная, системная работа по следующим направлениям. Курсовая подготовка организуется как сопровождение подготовки учителя к инновационной деятельности в групповой форме и обучение по индивидуальным образовательным траекториям с учетом затруднений специалистов системы образования (практико-ориентированные, контекстные, проектные технологии, взаимное и рефлексивное обучение). Межкурсовая подготовка строится как организация адресно-оперативной методической помощи педагогам на основе тьюторской технологии сопровождения образовательного процесса сетевого взаимодействия учителей на базе муниципальной методической службы. Инновационно-образовательная среда позволяет вовлекать педагогов в инновационную индивидуальную и коллективную деятельность (методическое обеспечение инновационных процессов, вовлечение учителей в деятельность инновационных площадок, содействие обобщению и распространению собственного педагогического опыта и участию учителей в конкурсах профессионального мастерства, грантах и пр.).

– Эффективность формирования готовности учителя к инновационной деятельности обусловлена соблюдением совокупности педагогических условий: системно-организационных (интеграция традиционных практик повышения квалификации и инновационных моделей сетевого и контекстного обучения), организационно-педагогических (управление профессиональным развитием учителя осуществляется опосредованно-рефлексивно посредством его вовлечения в проблемно-ситуационную среду), психолого-педагогических (реализация партнерского отношения, субъект-субъектного взаимодействия, сотрудничества в процессе сопровождения подготовки учителя к инновационной деятельности, активизирующего механизмы самообразования и приобретения компетенций в деятельности).

Достоверность результатов исследования обеспечивается логикой научного аппарата исследования; обоснованностью выбора методологических оснований исследования; системностью анализа проблемы формирования готовности учителя к инновационной деятельности; совпадением результатов теоретического исследования с данными, полученными в ходе экспериментальной проверки; организацией опытно-экспериментальной работы в соответствии с научно обоснованными принципами; обработкой экспериментальных данных

методами математической статистики; повторяемостью и тиражируемостью результатов исследования.

Апробация диссертации. Основные теоретические положения, результаты исследования обсуждались на заседаниях кафедры педагогики Елецкого государственного университета имени И.А. Бунина, совещаниях при главе администрации Старооскольского городского округа, департамента по социальному развитию и управления образования Старооскольского городского округа. Материалы диссертации нашли отражение в семнадцати опубликованных работах по теме исследования, из них три в научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ (г. Москва). Результаты исследования обсуждались и получили одобрение на международных научно-практических конференциях по проблемам высшего профессионального образования (г. Белгород – 2012, 2013 г.), (г. Старый Оскол – 2011, 2012, 2013 гг.), (г. Москва – 2013 г.), представлены на ярмарке образовательных учреждений Старооскольского городского округа «Социально-педагогические инновации – 2012», участвовали в областном конкурсе образовательных учреждений Белгородской области «Инновации в образовательном учреждении» (2012 г.). В контексте исследования автором инициированы следующие конференции в г. Старый Оскол: «Инновационные подходы в современном образовательном процессе», «Актуальные вопросы воспитания и социализации обучающихся в современных условиях развития системы дополнительного образования детей» и т.д.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ.

Первая задача исследования предполагала в работе обосновать в идею, согласно которой современная парадигма образования требует для новой школы и нового учителя, которого можно охарактеризовать как гражданина, патриота, обладающего качествами нравственности и духовности, как компетентного специалиста, способного к профессиональному и личностному саморазвитию, владеющего педагогическими инновациями и способного осуществлять инновационную образовательную деятельность. Следовательно, подготовка и переподготовка такого специалиста требует модернизации педагогического образования, в том числе и постдипломного.

В результате анализа ключевых тенденций модернизации дополнительного профессионального образования педагогов в исследовании определяется следующий вектор данных преобразований: от системы повышения квалификации через непрерывное образование к постдипломному образованию педагогов (И.С. Батракова, В.В. Виноградов, С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, О.Г. Прикот и др.). В качестве основных социально-экономических предпосылок данного процесса в исследовании выявлен ряд тенденций: скачкообразное развитие социально-экономической и научно-технической сфер общественной жизни; межпарадигмальные и кросскультурные процессы глобализации, информатизации, девальвации и ускоренного устаревания знаний, опыта, квалификаций. В работе также рассматриваются концепции и идеи, определившие направление развития системы образования в целом и системы повышения квалификации педагогов в частности. Отмечаются следующие наиболее артикули-

руемые концепции: идея непрерывности и открытости образования (С.Г. Вершловский, В.Г. Воронцова, Э.М. Никитин, М.А. Малышева и др.); признание андрагогики как альтернативы педагогике в решении проблемы повышения квалификации педагогов (M.S. Knowles, J. Mezirow, H. Radlinska, M.T. Громкова, Г.Л. Ильин и др.); смена когнитивной парадигмы деятельностно-компетентностной (Б.Г. Ананьев, В.А. Болотов, А.В. Брушлинский, А.А. Вербицкий, Л.С. Выготский, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.); изменение философии взаимодействия субъектов образовательного процесса – от управления к сопровождению (Р.С. Димухаметов, А.П. Стуканов, А.П. Тряпицина, Б.Е. Фишман и др.) и пр.

В контексте данных идей в исследовании утверждается мысль, что постдипломное образование педагогов не тождественно системе повышения квалификации, поскольку представляет собой непрерывное, открытое образование педагога, сочетающее в себе неформальное и формальное образование, в котором осуществляется взаимосвязанное развитие мировоззренческой, духовно-нравственной и профессиональной культур личности посредством сопровождения процесса развития готовности учителя к инновационной деятельности. Основная задача постдипломного образования педагогов заключается не столько в подготовке и переподготовке педагогических кадров, сколько в ориентации специалиста на инновационную деятельность, на развитие способности учителя воспринимать и тиражировать инновации, а также творчески преобразовывать их (В.А. Адольф, Е.А. Подвигина, М.П. Прохорова, Н.И. Раитина и др.). На содержательном уровне для системы постдипломного образования характерна переориентация образовательного процесса взрослых с модели управления на модель поддержки, сопровождения, соорганизации, сотрудничества, в рамках которой актуализируются технологии тьюторства, модерации, консультирования, фасилитации и пр. Понимаемое таким образом постдипломное образование рассматривается не как институциональная форма образования педагогов, а как социальный проект, ассоциируемый с общественным и личным сверхзадачей.

Вторая задача исследования позволила выявить сущностные характеристики проектируемого качества учителя. Ключевые особенности инновационной деятельности педагога анализируются с точки зрения таких подходов, как социокультурный (К.А. Абульханова-Славская, Н.И. Лапин и др.), системный (М.С. Бургин, А.И. Пригожин и др.), личностно-деятельностный (Б.Ф. Ломов, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова и др.), акмеологический (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина и др.). С учетом данных подходов готовность педагога к инновационной деятельности определяется как интегративное личностное образование, способствующее личностному и профессиональному развитию педагога, позволяющее успешно осваивать и применять педагогические инновации, исследовать, творчески преобразовывать и генерировать новшества в контексте коллективной инновационной педагогической деятельности.

С целью построения модели готовности учителя к инновационной деятельности в исследовании были проанализированы уже существующие варианты. В основу разрабатываемой модели была положена классическая четырехкомпонентная модель готовности учителя к инновационной деятельности В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой, а также идея выделения в модели исследовательского и творческого компонента (Б.С. Гершунский, В.И. Журавлев, В.В. Краевский, Е.А. Подвигина, М.Н. Скаткин). Содержание готовности учителя к инновационной деятельности определялось через понятие профессиональной компетентности педагога.

Структура модели готовности педагога к инновационной деятельности была определена как пятикомпонентная, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, деятельностно-операционный, креативно-исследовательский и рефлексивно-оценочный компоненты. Мотивационно-ценностный компонент готовности, представляя собой иерархическую структуру внутренних мотивов, ценностных ориентаций и установок на профессиональное и личностное саморазвитие и самоопределение, идентифицируется как психологическая готовность. Сформированность данного компонента определяется наличием и качеством установки на профессиональное и личностное саморазвитие. Когнитивный компонент представляет теоретическую готовность как систему когнитивных (методологических, теоретических, методических и технологических) и гностических (аналитических, прогностических и проективных) компетенций педагога. Сформированность данного компонента свидетельствует о развитой интеллектуальной активности педагога. Деятельностно-операционный компонент рассматривается как практическая готовность и проявляется на уровне организационных, мобилизационных, развивающих, ориентационных и коммуникативных компетенций. Сформированность данного компонента проявляется непосредственно в инновационной деятельности педагога. Креативно-исследовательский компонент, представленный исследовательской, преобразующей и самообразовательной компетенциями, интегрирует психологическую, теоретическую и практическую готовность. О сформированности данного уровня готовности свидетельствует степень развития педагогического мастерства и творчества. Рефлексивный компонент готовности представлен рефлексивной и прогностической компетенциями. Реализация данного компонента позволяет говорить о цикличном характере развития готовности учителя к инновационной деятельности. Модель готовности педагога к инновационной деятельности представлена графически на рисунке 1.



Рисунок 1. Модель готовности учителя к инновационной деятельности

Третий параграф первой главы диссертации «**Модель формирования готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности**» нацелен на решение **третьей задачи** исследования: разработать и теоретически обосновать модель формирования проектируемого качества.

Разработанная модель представляет собой целостную систему, включающую методологический, системно-методический и оценочно-результативный блоки.

Цель, задачи, условия, подходы и принципы генерализуют методологический блок модели. В модели постулируются следующие условия:

– Системно-организационные: организация образовательного учреждения постдипломного образования строится на основе гибкости кадрового, ресурсного и системно-методического обеспечения, позволяющего интегрировать традиционные практики повышения квалификации и инновационные модели сетевого и контекстного обучения.

– Организационно-педагогические: система постдипломного образования представляет собой проблемно-ситуационную среду, в которой управление профессиональным развитием обучающегося осуществляется опосредованно-рефлексивно.

– Психолого-педагогические: обучение в системе постдипломного образования реализуется на основе партнерского отношения, субъект-субъектного взаимодействия.

Данные условия коррелируют с корпусом методологических подходов, ключевыми из которых являются системный, средовой, оптимизационный, андрагогический, деятельностно-компетентностный и личностный, а также с рядом принципов, нормирующих содержание данной модели: гибкости и вариативности, мобильности, адресности, опережения, непрерывности, ориентации на профессиональное развитие.

Системно-методический блок модели представлен такими структурными элементами, как курсовая, межкурсовая подготовка, инновационно-образовательная среда. Курсовая подготовка рассматривается как решение задач сопровождения подготовки учителя к инновационной деятельности в групповой форме и осуществления обучения по индивидуальным образовательным траекториям с учетом затруднений специалистов системы образования. В качестве основной технологии, реализуемой в процессе осуществления курсовой подготовки, выступает технология модерации. Методическую основу курсовой подготовки составляет центрация на следующих образовательных технологиях: практико-ориентированные, контекстные, проектные технологии, взаимное и рефлексивное обучение. Межкурсовая подготовка позволяет решать задачу организации адресно-оперативной методической помощи педагогам на основе тьюторской технологии сопровождения образовательного процесса. Методический корпус межкурсовой подготовки составляют сетевое взаимодействие и функционирование муниципальной методической службы.

Инновационно-образовательная среда нацелена на решение задачи вовлечения педагогов в инновационную индивидуальную и коллективную деятельность, что на технологическом уровне определяется как обучение в практике. В качестве методического инструментария в данном случае выступают следующие

щие направления деятельности: методическое обеспечение инновационных процессов; экспериментальная деятельность; организация научно-практических конференций, публикации статей, авторских рабочих программ, содействие участию учителей в конкурсах профессионального мастерства, грантах и пр.

Оценочно-результативный блок составляют обобщенные критерии и уровни сформированности готовности учителя к инновационной деятельности. В качестве результата конструирования данной модели мы рассматриваем сформированную готовность учителя к осуществлению инновационной продуктивной деятельности в условиях меняющихся требований к профессиональным качествам и результатам деятельности педагога.

Графически искомая модель представлена на рисунке 2.

Описание сущности опытно-экспериментальной апробации разработанной модели и анализ полученных результатов решает **четвертая задача исследования**.

Опытно-экспериментальная работа по формированию готовности учителя к инновационной деятельности осуществляется на базе Старооскольского городского института усовершенствования учителей (МБОУ ДПО (ПК) «СОГИ-УУ») с 2017 года.

В данном параграфе представлена общая характеристика преобразований региональной системы постдипломного образования:

– На уровне образовательной системы – расширение сферы деятельности постдипломного образования, интегрирующего курсовую, межкурсовую подготовку и инновационно-образовательную среду, и освоение институтом функции центра образовательных практик.

– На уровне организационного сопровождения образовательной деятельности – внешние направления (модернизация института на основе маркетинговых исследований, коммуникационного менеджмента, а также динамичная кадровая политика); внутренние направления (расширение курсовой подготовки учителей за счет ресурсов неформального и информального образования, интеграции групповых практик постдипломного образования и индивидуальных образовательных траекторий).

– На уровне содержания образования – разработка дополнительных профессиональных образовательных программ на основе маркетинговых исследований, расширение вариативного компонента учебных планов образовательных программ с учетом акцентирования работы системы постдипломного образования на формировании готовности учителя к инновационной деятельности, а также интеграция дистанционных и традиционных форм предоставления образовательных услуг.

– На уровне информационно-методического обеспечения - переориентация системы обучения на деятельностно-компетентностную парадигму, как следствие, применение в образовательной деятельности интерактивных, контекстных, проектных и прочих технологий; тиражирование актуального педагогического опыта инновационной деятельности учителей посредством сетевых, в том числе и виртуальных, технологий.

– На уровне мониторинга системы качества постдипломного образования – разработка системы критериев и индикаторов уровня сформированности готовности учителя к инновационной деятельности.

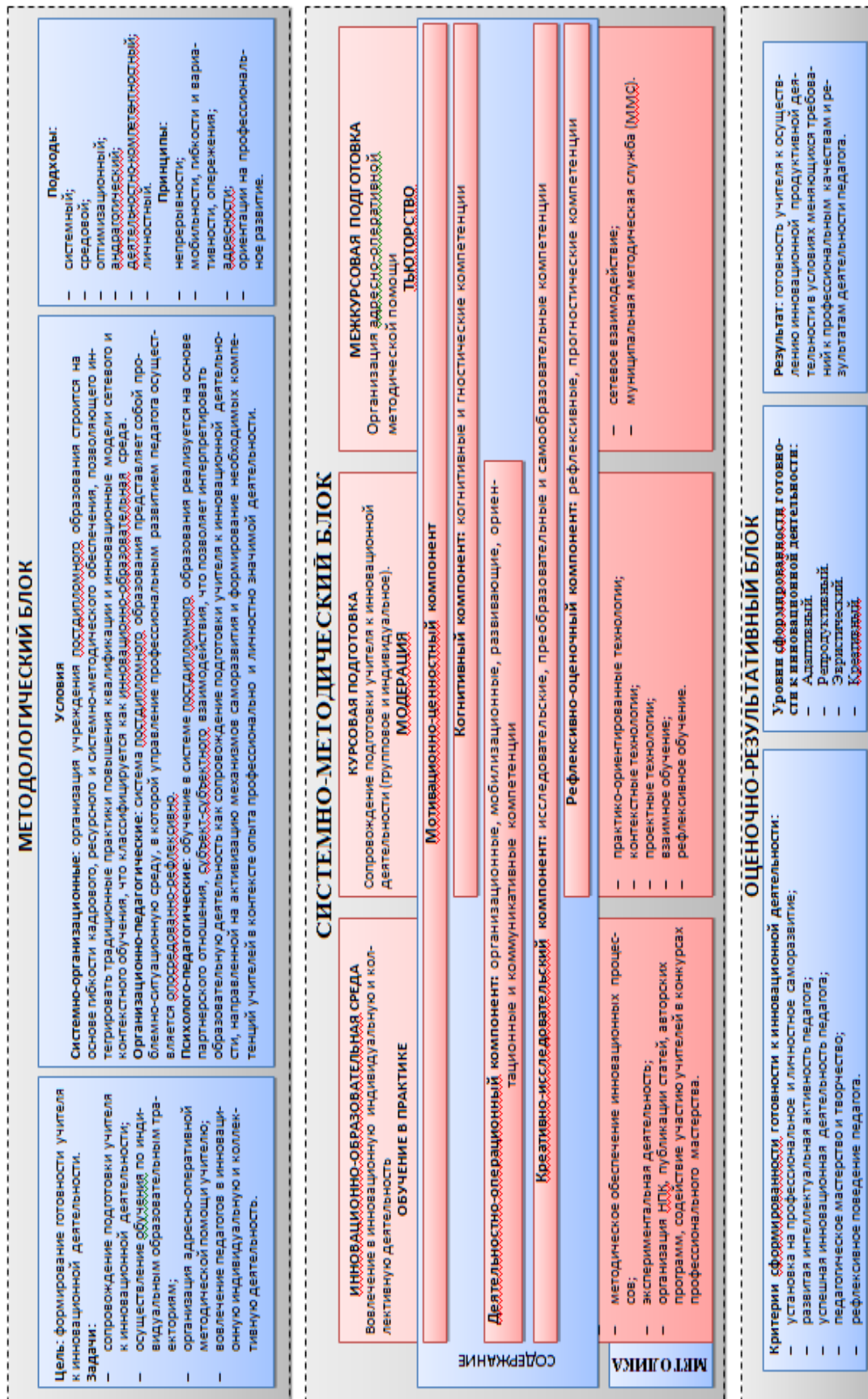


Рис. 2. Модель формирования готовности учителя в региональной системе **постдипломного** образования к инновационной деятельности

В исследовании также описываются особенности внедрения в практику основных структурных элементов модели формирования готовности учителя к инновационной деятельности на экспериментальной базе.

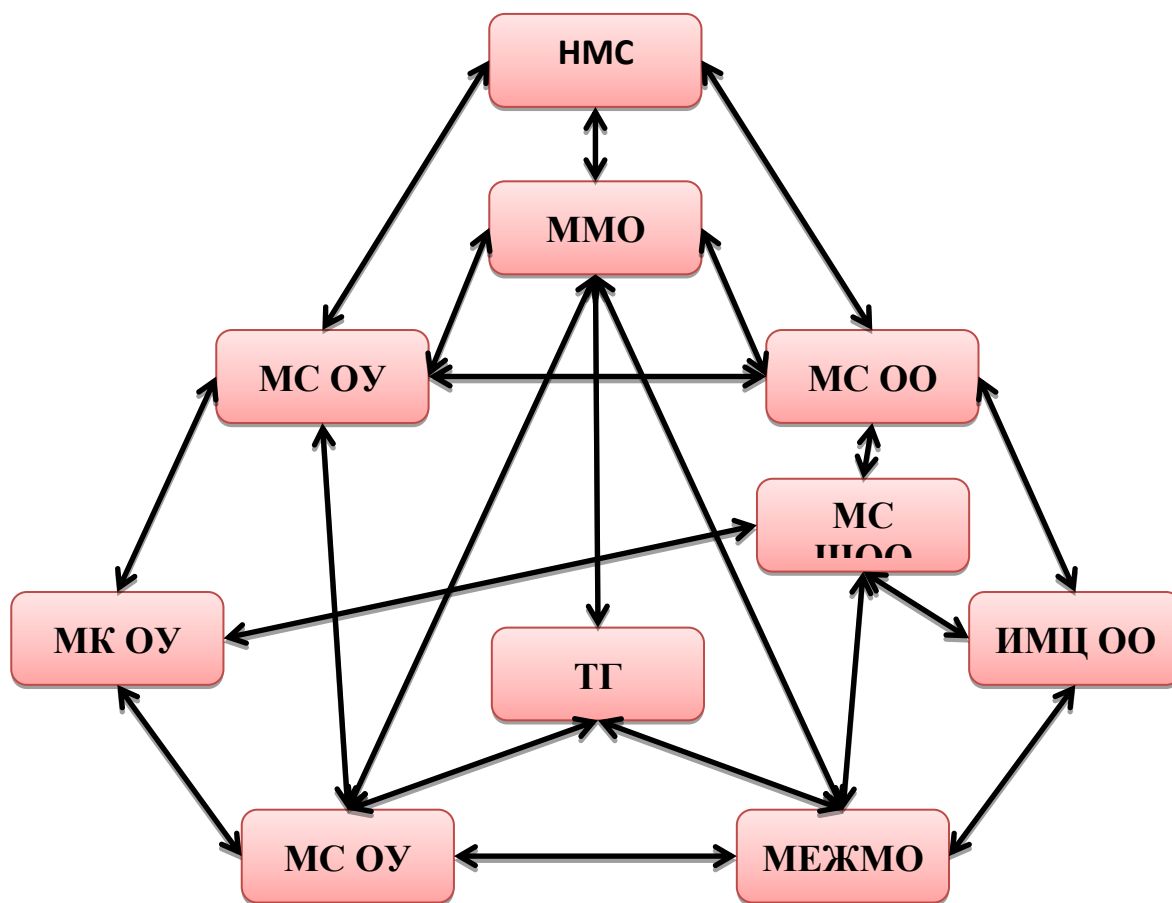
В параграфе отмечается, что курсовая подготовка осуществляется на основе 40 дополнительных профессиональных образовательных программ в логике вовлечения педагогов в проблемно-ситуационную среду на основе деятельностно-компетентностного подхода. Это означает, что процесс обучения организуется как процесс самостоятельного и / или совместного получения необходимых компетенций слушателями, основанный на их вовлечении в процесс принятия решений и рефлексии. Такой подход предполагает трансфер полученных знаний в область практической деятельности, рефлексии контекста, позволяющего учителям действовать эффективно как в профессиональной сфере, так и в процессе личностного саморазвития. Будучи полученными в ходе рефлексии собственного опыта, эти знания в виде некоторых устойчивых структур мышления и деятельности укореняются в сознании обучающихся.

Организованная таким образом курсовая подготовка позволяет преобразовать непосредственную деятельность по управлению развитием учителя в сопровождающую деятельность по формированию готовности педагога к инновационной деятельности. Сопровождение профессионального развития учителя, следовательно, предполагает опосредованно-рефлексивную модель управления данным процессом, основанную на преобразовании процесса обучения в проблемно-ситуационную среду. Именно эта среда позволяет организовать обучение педагогов на основе партнерского отношения, сотрудничества, причем позиция обучающего меняется: управляющая роль «над» трансформируется в опосредованно-рефлексивную роль «совместно». В данном случае в исследовании имеется в виду технология модерации. Модерирование курсовой подготовки имеет определенную логику и этапность. Основной вектор построения занятий со слушателями курсов ориентирует на продуктивное усвоение ими инновационного опыта, представленного как в экспериментально-прикладном, так и в теоретико-обобщающем ракурсе, а также стимулирует на самостоятельный поиск и творчество в области образовательной инноватики. Следовательно, логика организации каждого курса повышения квалификации определена четырьмя этапами: этап эмоционально-интеллектуального мотивирования, этап организации восприятия инновационного опыта на когнитивно-гностическом уровне, этап проекции инновационного опыта в контексте собственного профессионального опыта и этап рефлексии.

Формирование готовности учителя к инновационной деятельности в рамках курсовой подготовки также осуществляется в соответствии с модернизационными процессами в современном российском образовании, что связано с введением ФГОС второго поколения. Для удовлетворения потребностей учителей в вариативности получения образовательной услуги в практику курсовой подготовки введены накопительные и модульные формы повышения квалификации, что открывает возможности образования по индивидуальным образова-

тельным траекториям. В рамках курсовой подготовки используются практико-ориентированные технологии, что выражается как функционирование стажировочных площадок.

Межкурсовая подготовка позволяла решать задачи оказания адресно-оперативной помощи учителю в контексте формирования готовности к инновационной деятельности. Данное направление деятельности осуществлялось в форме сетевого взаимодействия на базе муниципальной методической службы (ММС). Организация адресно-оперативной методической помощи строилась на основе созданной модели муниципальной образовательной сети, состоящей из 3 образовательных округов. В каждом округе координация методической деятельности осуществлялась через деятельность методических советов образовательного округа, которые размещены в ресурсных центрах образовательного округа (МБОУ «Лицей №3», МБОУ СОШ №20 с УИОП», МБОУ «СОШ №40»). На рисунке 3. представлена структура сетевой модели ММС.



НМС – научно-методический совет; ММО – муниципальные методические объединения; МС ОУ – методический совет образовательного учреждения; МС ОО - методический совет образовательного округа; МК ОУ – методический кабинет образовательного учреждения; МС ШОО – методический совет школьного образовательного округа; ИМЦ ОО – информационно-методический центр образовательного округа; ТГ - творческие группы; МЕЖМО – межшкольные методические объединения; МО ОУ - методические объединения образовательного учреждения.

Рис. 3. Сетевая модель муниципальной методической службы

Последним направлением в решении проблемы формирования готовности учителей к инновационной деятельности в исследовании рассматривается включение педагогов в инновационно-образовательную среду. Одним из компонентов функционирования инновационно-образовательной среды является вовлечение педагогов в создание и развитие инновационных и опытно-экспериментальных площадок. В Старооскольском городском округе в 2012 году в инновационную деятельность было вовлечено 21% образовательных учреждений, из них 17 общеобразовательных учреждений; 1 дошкольное образовательное учреждение; 1 учреждение дополнительного образования детей. В целях распространения инновационного педагогического опыта в Старооскольском городском округе три года действуют инновационные площадки регионального и муниципального уровней. В 2012 году их общее количество составило 26 площадок. Важным компонентом инновационно-образовательной среды является вовлечение педагогов в участие в научно-практических конференциях, содействие публикации статей, авторских рабочих программ, участию учителей в конкурсах профессионального мастерства, грантах.

Второй параграф второй главы диссертации **«Оценочно-критериальный инструментарий диагностики формирования готовности учителей к инновационной деятельности»** нацелен на изучение специфики диагностики сформированности проектируемого качества, а также на разработку уровней, критериев и показателей. В параграфе анализируются два подхода, сложившиеся в отечественной науке, к оценке уровней сформированности готовности учителя к инновационной деятельности. Согласно первому подходу (И.Б. Белявская, Е.А. Подвигина, М.П. Прохорова, Н.И. Раитина, Е.В. Черкалина) в иерархии сформированности данного вида готовности выделяются низкий, средний и высокий уровни. В исследовании утверждается мысль, что, безусловно, данная точка зрения имеет право на существование, однако готовность к инновационной деятельности, будучи обусловленной различными факторами (педагогический стаж, психологическая атмосфера в педагогическом коллективе, социальный фон и пр.) и являясь качеством, детерминированным личностными особенностями, требует качественной, а не констатирующей иерархизации. В данной связи автор исследования опирается на второй подход (В.А. Слостенин и Л.С. Подымова), согласно которому выделяются четыре уровня готовности учителя к инновационной деятельности: адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный. На основании данных критериев и показателей компонентов готовности учителя к инновационной деятельности был разработан комплексный оценочно-критериальный инструментарий диагностики формирования готовности учителей к инновационной деятельности, представленный в таблице 1.

Таблица 1. Оценочно-критериальный инструментарий диагностики формирования готовности учителей к инновационной деятельности

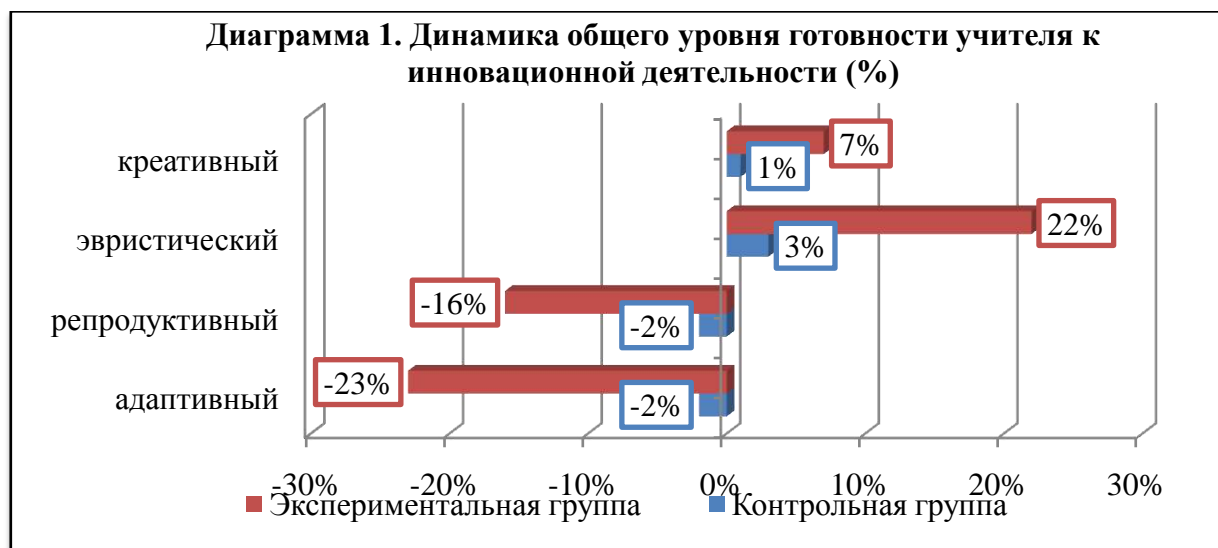
Компоненты готовности	Мотивационно-ценностный	Когнитивный	Деятельностно-операционный	Креативно-исследовательский	Рефлексивно-оценочный
Показатели Готовности Уровни готовности	Мотивы профессиональной деятельности, педагогические ценности и установка на профессиональное развитие	Когнитивные и гностические компетенции	Организационные, мобилизационные, развивающие, ориентационные и коммуникативные компетенции	Исследовательская, преобразующая и самообразовательная компетенция	Рефлексивная и прогностическая компетенция
Адаптивный	Внешняя мотивация: материальные стимулы	Когнитивные компетенции развиты на декларативном и общепедагогическом уровне.	Использование традиционных подходов в мобилизации, мотивировании учебной деятельности школьников	Пассивная позиция, требующая вовлечения в участие в конференциях, работе МО.	Отсутствие рефлексивных способностей и желания изменяться
Репродуктивный	Внешняя мотивация: побуждения, связанные с самоутверждением	Когнитивные компетенции сформированы: декларативные знания и аналитические способности, общепедагогические и частно-методические знания	Склонность к объяснительно-иллюстративным и назидательным способам стимулирования психологической и поведенческой сферы учащихся, акцентирование предметных результатов обучения.	Самостоятельность в принятии решений относительно публикации статей, участия в конференциях, работе МО.	Наличие рефлексивных способностей, но нежелание изменяться
Эвристический	Внутренняя мотивация: профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации. Ценностно-проективная	Высокий уровень развития когнитивных компетенций. Гностические компетенции развиты на уровне аналитических способностей	Владение учителем мягкими, контекстными способами управления личностным и социальным развитием учащихся, мотивирование их	Сформированы способности исследовательской теоретической и практической педагогической деятельности, в том числе и в об-	Владение способами рефлексивной оценки изменения себя и других; владение умениями взвешенной оценки эффективности при-

	компетенция: осознанное понимание актуальности инноваций и потребности в них как в условии профессионального и личного саморазвития.	(анализировать педагогические феномены; обосновывать конкретные педагогические инновации) и прогностических умений	деятельности через проблематизацию образовательной среды.	ласти педагогической инноватики, владение навыками самообразования	меняемых технологий, методов, форм и средств инновационной деятельности
Креативный	Внутренняя мотивация. Установочный уровень: установка на овладение, применение и преобразование инноваций в образовании; стремление к исследованию инновационных педагогических решений.	Высокий уровень развития когнитивных компетенций. Сформированность гностических компетенций: аналитических, прогностических, а также проективных.	Владение технологиями развития самообразовательных компетенций учащегося, инновационными технологиями коммуникации на основе организации, самоуправления, диалога, техниками консультирования, модерации, тьюторства, фасилитации и коучинга.	Владеют преобразующей теоретической и практической педагогической деятельностью, умениями генерировать авторские инновационные решения педагогических проблем	Владение способностями определять развитие инновационной деятельности как на уровне собственных исследовательских и самообразовательных действий, так и на уровне других субъектов; владение умениями коррекции собственных действий и действий других
Диагностический инструментарий	Анкета «Определение мотивов и системы ценностей педагогической деятельности»	Тест на определение уровня развития когнитивных и гностических компетенций педагога в области инноваций.	Опросник готовности и адаптированности личности к активной педагогической деятельности	Балльно-рейтинговая оценка инновационной деятельности учителя	Опросник сформированности рефлексивно-оценочных качеств учителя

Третий параграф второй главы «Анализ эффективности опытно-экспериментальной работы по формированию готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности» нацелен на решение пятой задачи исследования.

В данном параграфе характеризуется выборка респондентов: контрольную и экспериментальную группы составили учителя-предметники, проходившие курсы повышения квалификации на базе МБОУ ДПО (ПК) «СОГИУУ», а именно: учителя начальных классов, математики, русского языка и литературы, иностранного языка, истории, физической культуры. Контрольную группу составила выборка из 175 педагогов, проходивших курсы повышения квалификации в 2011 году. Экспериментальную группу составила выборка из 181 педагога, проходивших курсы повышения квалификации в 2012 году. Формирующий этап эксперимента предполагал внедрение в образовательную практику модели формирования готовности учителя к инновационной деятельности. Контрольная группа получала образовательную услугу повышения квалификации только в рамках курсовой подготовки, экспериментальная группа помимо курсовой подготовки вовлекалась в инновационно-образовательную среду, а также осуществлялось сопровождение деятельности учителей данной группы в формате межкурсовой подготовки.

В исследовании на основе применения методов математической статистики (критерий знаков G, t-критерий Стьюдента) было установлено, что обнаруженные различия между динамикой общего уровня готовности учителя к инновационной деятельности у КГ и ЭГ значимы более чем на 0,1% уровне, что говорит об успешности эксперимента.



В ходе диагностики общего уровня готовности учителя к инновационной деятельности у обеих групп удалось установить, что более всего подвержен изменению мотивационно-ценностный и когнитивный компоненты, однако без вовлечения учителей в инновационно-образовательную среду, межкурсовую подготовку оказывается трудно развить деятельностно-операционный, креативно-исследовательский и рефлексивно-оценочный компоненты.

Выводы

В ходе исследования было установлено и подтверждено опытно-экспериментальным путем, что процесс формирования готовности учителя к инновационной деятельности даёт положительный и долгосрочный эффект при комплексном внедрении в практику региональной системы постдипломного образования следующих направлений: интеграция курсовой, межкурсовой подготовки и потенциала инновационно-образовательной среды; организация подготовки учителя на основе вовлечения педагога в проблемно-ситуационную среду, в которой управление профессиональным развитием обучающегося осуществляется опосредованно-рефлексивно и которая нацелена на формирование у педагогов ряда компетенций, составляющих корпус готовности учителя к инновационной деятельности; активизация в процессе подготовки учителя к инновационной деятельности механизмов саморазвития и формирование необходимых компетенций учителей в контексте опыта профессионально и лично значимой деятельности.

Проведенное исследование подтвердило, что реализация намеченных путей и средств по формированию готовности учителя к инновационной деятельности способствует повышению уровня их профессиональной позиции, мастерства, конкурентоспособности, положительно влияет на личностное саморазвитие педагогов, активизирует потребность учителя к непрерывному самообразованию, стимулирует инновационную образовательную деятельность.

Итоги исследовательской работы позволяют резюмировать следующее: возможности региональной системы постдипломного образования в процессе формирования готовности учителя к инновационной деятельности обладают огромным эвристическим потенциалом. Не все аспекты исследованы с достаточной степенью полноты, существует ряд проблем, требующих отдельного изучения с позиции идей открытого дистанционного образования, а также в контексте международной практики [1].

Основное содержание диссертации отражено в публикациях:

Статьи, опубликованные в рецензируемых научных изданиях, включенных в реестр ВАК МОуН РФ:

1. Востокова, С.Н. Сущность, содержание и структура готовности учителя к инновационной деятельности / С.Н. Востокова // В мире научных открытий. Серия «Гуманитарные и общественные науки». – 2013. – № 5.4. – С. 50-66. (0,8 п.л.).

2. Востокова, С.Н. Модель формирования готовности учителя к инновационной деятельности в региональной системе постдипломного образования [Электронный ресурс] / С.Н. Востокова // Интернет-журнал «Современные исследования социальных проблем». – 2013. – № 9. – Режим доступа: <http://journal-s.org/index.php/sisp/article/view/9201316> (0,8 п.л.).

3. Востокова, С.Н. Особенности модернизации дополнительного профессионального образования учителей на современном этапе / С.Н. Востокова // Образование и общество. – 2013. - № 6 (83). – С. 31-34 (0,5 п.л.).

Статьи в сборниках научных трудов и тезисы докладов на научно-практических конференциях:

4. Востокова, С.Н. Непрерывное развитие профессиональной компетенции педагогов как воспитателей / С.Н. Востокова // Материалы международной научно-практической конференции «Проблемы непрерывного образования: проектирование, управление, функционирование». – Липецк, 2006. – С. 235-239 (0,3 п.л.).

5. Востокова, С.Н. Гендерный подход к воспитанию как фактор гармоничного развития личности / С.Н. Востокова // Материалы городской научно-практической конференции «Образовательные технологии в практике современной школы как фактор развития личности». – Старый Оскол, 2006. – С. 278-281 (0,2 п.л.).

6. Востокова, С.Н. Освоение педагогами технологий воспитания в системе повышения квалификации / С.Н. Востокова // Материалы городской научно-практической конференции «Образовательные технологии в практике современной школы как фактор развития личности». – Старый Оскол, 2006. – С. 274 (0,1 п.л.).

7. Востокова, С.Н. Повышение профессиональной компетенции педагога дополнительного образования / С.Н. Востокова // Материалы сборника межрегиональной научной конференции «Приоритеты развития образовательного пространства: поиск решений и механизмы реализации». – Старый Оскол, 2007. – С. 30-33 (0,2 п.л.).

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»

Институт психологии и педагогики
Кафедра педагогики и образовательных технологий

**ФОРМИРОВАНИЕ
НРАВСТВЕННО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ
У БУДУЩЕГО МЕДИЦИНСКОГО РАБОТНИКА
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ²**

Научный доклад об основных результатах
научно-квалификационной работы (диссертации)

обучающегося
по программе аспирантуры
44.06.01 Образование и педагогические науки

Направленность (профиль):
Теория и методика профессионального образования

Корнаухова Татьяна Александровны

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор Мезинов В.Н.

(подпись руководителя)

(подпись обучающегося)

Елец – 2019

² Диссертационное исследование на соискание степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования подготовлено и защищено 17.12.2015 г. Научный руководитель: Мезинов В.Н.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ [2].

Этическая проблематика является одной из наиболее значимых составляющих жизнедеятельности человека, именно ее присутствие отражает человеческий способ бытия. Вопросы морали и нравственности сопровождают человека в его личной, общественной и профессиональной жизни. Значимость этической проблематики в гуманистической системе ценностей определяется признанием того, что от уровня нравственности и конкретного человека, и общества в целом зависит не только сиюминутное благополучие, но и выживаемость человека как биологического вида.

Особую роль вопросы этики играют в профессиональной деятельности с повышенной моральной ответственностью, поскольку данные виды профессиональной деятельности обеспечивают жизнеспособность общества. Общеизвестно, что медицина является одним из ключевых видов профессиональной деятельности с повышенной моральной ответственностью.

Медицинская профессия основана на общем наборе скрытых и явных соглашений о том, что пациенты, врачи и общество в целом ожидают друг от друга. Корпус данных соглашений может быть идентифицирован как общественный договор, который определяет специфику данной профессии. Следовательно, помимо конкретных медицинских услуг, объектом данного медицинского договора выступает нравственная культура врачей, служащая основой общественной стабильности, доверия общества к профессиональной общности медиков. В качестве отрицательного примера могут быть рассмотрены отношения общественности к профессиональному медицинскому сообществу в кризисные и переломные моменты истории, в частности, в 90-е годы в России, когда отмечалось негласное разрушение данного общественного договора, отсутствие единства в предоставлении доступа и качества медицинских услуг, что вызвало потерю общественной уверенности в надежности медицинского сообщества.

Вместе с тем, сохранение и развитие этического приоритета медицинской профессии – ключевая задача не только профессионального сообщества, но и профессионального образования.

Обращение к аппарату аксиологии в организации профессионального воспитания будущего медицинского работника обусловлено стремлением поиска прочных оснований нравственно-профессиональной культуры медика, способных обеспечить эффективность данного процесса не только в ходе профессионального образования, но и в контексте профессиональной деятельности, препятствовать профессиональному выгоранию и стимулировать профессионально-личностное саморазвитие специалиста.

Таким образом, поиск эффективных путей формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника может рассматриваться не только как педагогическая задача, но и как стратегический ориентир развития современного российского профессионального образования, поскольку высокий уровень ценностных ориентаций медика наряду с его про-

фессионализмом – залог обеспечения качества жизни граждан и социальной стабильности российского общества.

Степень разработанности темы исследования.

Исследование особенностей эффективного формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника обусловлено изучением проблемной области профессиональной этики в общенаучном и специфическом контекстах.

Философский уровень осмысления проблематики профессиональной этики представлен в работах И. Канта, Г.В.Ф. Гегеля, Н. Гартмана, В. Дильтея, М. Вебера, Н.А. Бердяева, С.Н. Булгакова, Н.О. Лосского и др. В работах Р.Г. Апресяна, В.И. Бакштановского, А.А. Гусейнова, В.Н. Назарова, Ю.В. Согомонова, G. Corey, M.S. Corey, P. Callanan раскрываются общенаучные концепции профессиональной этики.

Специфический контекст осмысления проблематики профессиональной этики связан с областью ее применения, в данном случае, - медициной. Содержание медицинской этики представлено в концепциях Гиппократов, Парацельса, а также деонтологической и биоэтической концепциях. Вопросы современной медицинской этики – биоэтики – раскрываются в трудах таких ученых, как R. Potter, M. Jackson, R.M. Restak, A.C. Varga, C. Caffarra, E. Boné, H.A.E. Zwart, С.М. Малков, Д.А. Семенова, Б.Г. Юдин и др.

Педагогический ракурс данной проблематики может быть идентифицирован с профессиональным воспитанием (С.Ф. Анисимов, В.И. Бакштановский, В.А. Беляева, Н.М. Борытко, Х.Ю. Боташева, А.А. Гусейнов, А.А. Деркач, И.Ф. Исаев, В.Н. Мезинов, В.А. Слостенин, Ю.В. Согомонов и др.). Профессиональное воспитание будущего медика рассматривается в работах Н.В. Баракат, А.Н. Быстровой, Т.С. Игнатъевой, И.И. Косарева, А.В. Попкова, И.В. Силуяновой, И.П. Слюсаревой, А.В. Решетникова, R.L. Cruess, S.R. Cruess и др.

Аксиологический аспект проблемы профессионального воспитания будущего медицинского работника раскрывается в работах Н.В. Баракат, И.В. Силуяновой, И.П. Слюсаревой, А.В. Шарова и др. В исследованиях, посвященных изучению компонента общей культуры в структуре профессиональной культуры медицинского работника, авторы употребляют такие термины, как профессионально-этическая культура (А.В. Шаров), профессионально-личностная культура (К.А. Левчук, С.В. Чусовлянова, М.А. Тарарышкина). Данный акцент на взаимосвязи нравственной и профессиональной культур свидетельствует о том, что в последнее время возникла необходимость усиления нравственной составляющей профессиональной культуры медика.

Таким образом, разработка особенностей эффективного формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника обусловлена следующими противоречиями:

– между современными социокультурными требованиями к профессиональной подготовке компетентного, нравственного медицинского работника, обладающего системой ценностей гуманистической культуры, и нестабильностью современного общественного развития, характерным признаком которого

выступает нарушение баланса индивидуального и общественного, дегуманизация человеческих взаимоотношений;

- между необходимостью гармонизации общекультурной и профессионально-этической составляющих профессионального воспитания будущего медицинского работника и реализацией в образовательной практике моделей профессионального воспитания, приоритетным направлением которых является доминирование либо общекультурного, либо узкоспециального (медицинского) воспитания;

- между необходимостью ориентации на установки компетентностного и деятельностного подходов в профессиональном воспитании будущего медицинского работника и преобладанием когнитивного подхода к осуществлению данной деятельности.

В контексте обозначенных противоречий очевидна **проблема исследования**, суть которой заключается в поиске педагогических условий и оптимальной модели эффективного формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника.

Объект исследования: профессиональное воспитание будущего медицинского работника.

Предмет исследования: процесс формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника.

Цель исследования: разработать систему педагогических условий и механизмов формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника.

Гипотеза исследования состоит в том, что формирование нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника будет эффективным, если:

- реализуется функциональная взаимосвязь компонентов профессионального медицинского образования в аксиологическом развитии личности;

- построена и реализована модель формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника в процессе среднего профессионального образования, позволяющая системно задействовать управляемые внутренние и внешние ресурсы, детерминирующие профессиональное воспитание;

- содержание профессионального воспитания будущего медицинского работника конструируется на основе гармонизации общекультурного и профессионального (медицинского) компонентов;

- технология профессионального воспитания будущего медицинского работника основывается на положениях и установках аксиологического, компетентностного и деятельностного подходов;

- задействован воспитательный потенциал культурно-образовательной среды, представляющей собой социально-педагогическое партнерство учреждений профессионального образования, медицинских учреждений и добровольческих организаций;

– система формирования нравственно-профессиональных ценностей будущих медицинских работников является вариативной, открытой, что обеспечивается за счет возможности ее коррекции на основе данных систематического мониторинга.

Задачи исследования:

1. Проанализировать место и роль нравственной составляющей в профессиональной деятельности и профессиональном образовании медицинского работника.

2. Выявить сущность, структуру и содержание нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника.

3. Разработать модель формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника.

4. Экспериментально проверить разработанную модель формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника в процессе организации профессионального воспитания в медицинском колледже.

Теоретико-методологические основы исследования:

– концепции медицинской этики (модели Гиппократ, Парацельса, деонтология и биоэтика), а также исследования, раскрывающие особенности современной биоэтической модели (R. Potter, M. Jackson, R.M. Restak, A.C. Varga, C. Caffarra, E. Boné, H.A.E. Zwart, С.М. Малков, Д.А. Семенова, Б.Г. Юдин и др.);

– теории профессионального воспитания и развития личности (В.И. Бакштановский, Н.М. Борытко, А.А. Гусейнов, И.Ф. Исаев, В.Н. Мезинов, В.А. Слостенин, Ю.В. Сомогонов и др.), в том числе и профессионального воспитания личности будущего медицинского работника (Н.В. Баракат, И.И. Косарев, А.В. Попков, И.В. Силуянова, И.П. Слюсарева, А.В. Решетников, J. Aultman, R.L. Cruess, S.R. Cruess, F. Hafferty, R. Franks и др.);

– аксиологические концепции (И. Кант, Г. В. Ф. Гегель, Н. Гартман, В. Дильтей, М. Вебер, Н. А. Бердяев, А. Маслоу, В. Франкл, М. Рокич, Ш. Шварц и др.), в том числе и концепции аксиологии образования (Г.С. Батищев, А.М. Булынин, Б.С. Гершунский, А.А. Деркач, М.С. Каган, З.И. Равкин, В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова и др.);

– концепции воспитывающей среды (Ж.-Ж. Руссо, Д. Дидро, К.А. Гельвеций, К.Н. Вентцель, П.Ф. Каптерев, Д. Дьюи, А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Л. Кольберг и др.), в том числе и культурно-образовательной среды (Е.П. Белозерцев, Ю.С. Мануйлов, И.Б. Стояновская и др.); теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); компетентностный подход в образовании (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.); личностно-ориентированный подход к образованию (А. Маслоу, К. Роджерс, Ш.А. Амонашвили, И.С. Якиманская и др.).

Исследование осуществлялось на основе применения следующих **методов**: теоретических (анализ, синтез, классификация, обобщение, абстрагирование, моделирование); эмпирических (анкетирование, тестирование, экспертный

опрос, мониторинг); экспериментальных (формирующий эксперимент); статистических (критерий знаков G, t-критерий Стьюдента для связанных выборок).

Этапы исследования:

Теоретико-аналитический этап (2011-2012 гг.): исследование тенденций развития профессионального воспитания; анализ научно-исследовательских работ, посвященных проблемам профессиональной этики, медицинской этики, профессионального воспитания будущего медика; разработка модели формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника; разработка программы формирующего эксперимента.

Опытно-экспериментальный этап (2012-2014 гг.): предварительный мониторинг и проектирование деятельности по формированию нравственно-профессиональных ценностей будущих медицинских работников; локальное внедрение компонентов проектируемой модели; социально-образовательная интеграция компонентов проектируемой модели.

Аналитико-обобщающий этап (2014 г.): систематизация, мониторинг и обобщение полученных в ходе исследования результатов, оформление их в форме диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Опытно-экспериментальная база исследования: ГАПОУ «Липецкий медицинский колледж».

Научная новизна исследования: определены содержание и структура нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника; уточнено понятие «нравственно-профессиональные ценности» в контексте аксиологического пространства медицинской деятельности и профессионального воспитания будущего медицинского работника; определен комплекс условий, обеспечивающих эффективность формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника; теоретически обоснована и сконструирована модель формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника.

Теоретическая значимость исследования: раскрыт потенциал формирования нравственно-профессиональных ценностей как основы профессионального воспитания будущего медицинского работника на содержательном и технологическом уровнях образовательного процесса; теория и методика профессионального воспитания будущего медицинского работника дополнены знанием о системном характере профессионального воспитания, реализующего методологические установки аксиологического, деятельностного, компетентного подходов посредством комплексного задействования потенциала аудиторной и внеаудиторной форм работы со студентами, а также социально-педагогического партнерства; теоретически обоснована, спроектирована и апробирована опытно-экспериментальным путем модель формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования педагогических условий и механизмов эффективного формирования нравственно-

профессиональных ценностей будущего медицинского работника легли в основу профессионального воспитания, осуществляемого в Липецком медицинском колледже. Также результаты исследования обладают эвристическим потенциалом для модернизации системы среднего профессионального образования и системы повышения квалификации медицинских работников.

Положения, выносимые на защиту:

– Медицинская этика детерминирована, с одной стороны, культурно-историческими моделями (модель Гиппократа, модель Парацельса, модель деонтологии и биоэтическая модель), с другой стороны, культурно-религиозными установками (православие, католицизм, протестантизм). Современная медицинская этика основывается на биоэтической модели, интегрирующей все культурно-исторические модели и их основополагающие принципы (непричинения вреда, «делай добро», автономности личности, справедливости), а также выдвигающей требования к профессиональной деятельности медицинских работников, основанные на принципах гуманизма, профессионализма, научности медицинских вмешательств, самокритичности поведения на морально-этическом, профессионально-медицинском и правовом уровнях.

– Нравственно-профессиональные ценности представляют собой комплекс взаимосвязанных морально-нравственных установок общекультурного и профессионально-этического плана пространства медицины, обладающий универсальными характеристиками гуманистической направленности, приоритетом общественного служения и вариативными характеристиками культурной и социальной обусловленности. Нравственно-профессиональные ценности медицинской деятельности выступают в качестве основы диалектической системы практик нормирования и преобразования, регулятора ролевого взаимодействия в профессиональной медицинской среде, а также базового механизма личностно-профессионального развития медицинского работника.

– Система нравственно-профессиональных ценностей интегрирует общекультурный и профессионально-этический контекст профессионального воспитания будущего медицинского работника. Иерархия ценностей в системе нравственно-профессиональных ценностей представлена базовыми ценностями (жизнь, здоровье, личность, общество, благополучие, равенство, защита, спасение, забота, любовь, профессионально-групповыми ценностями (уважение личности пациента, ответственность, толерантность, честность, открытость, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, социальная солидарность) и личностно-профессиональными ценностями (любовь к людям, долг, эмпатия, ассертивность, оптимизм, саморазвитие). Данные ценности воздействуют когнитивную, эмоционально-волевою и деятельно-практическую сферы личности будущего специалиста.

– Теоретическая модель формирования нравственно-профессиональных ценностей медицинского работника, сконструированная с учетом аксиологического, системного, средового, деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного подходов и системы принципов гуманизма и гуманитаризации, культуросообразности, системности, вариативности, непрерывности, ори-

ентации на профессиональное развитие, практической ориентации, включает функционально-целевой, содержательный, управленческий, технологический и результативный компоненты. Особенностью модели выступает задействование управленческих ресурсов с целью обеспечения системного характера профессионального воспитания.

– Эффективность реализации модели формирования нравственно-профессиональных ценностей медицинского работника зависит от соблюдения комплекса условий: социально-педагогического (система профессионального воспитания студентов активизирует различные уровни культурно-образовательной среды образовательного учреждения, а также потенциал социального партнерства); организационно-педагогического (система организации и управления педагогического процесса основана на комплексном задействовании ресурсов аудиторной и внеаудиторной работы со студентами в решении проблемы формирования нравственно-профессиональных ценностей), психолого-педагогического (организация профессионального воспитания строится на основе единства усилий преподавательского состава, посредством применения современных образовательных технологий).

Достоверность результатов исследования обеспечивается непротиворечивостью и логичностью научного аппарата исследования; системой философских, общенаучных, междисциплинарных и педагогических подходов, составляющих теоретико-методологическую базу исследования; комплексным характером анализа проблемы формирования нравственно-профессиональных ценностей медицинского работника; согласованностью данных, полученных опытно-экспериментальным путем, с аналогичными результатами, обнародованными в исследованиях по данной проблематике; повторяемостью организации опытно-экспериментальной работы в других условиях; использованием методов математической статистики для обработки данных, полученных экспериментальным путем.

Апробация диссертации. Основные результаты, полученные в ходе диссертационного исследования, обсуждались на заседаниях кафедры педагогики ЕГУ им. И.А. Бунина, на методических совещаниях Липецкого медицинского колледжа, докладывались на международных, всероссийских, региональных и межвузовских конференциях, использовались в публикациях.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ.

Решение цели данной работы потребовало теоретического осмысления проблемы исследования. **Первое положение на защиту** предполагало осуществить анализ научно-философского дискурса о морали и нравственности в профессиональной деятельности, в частности, в медицинской, в ходе которого диссертанту удалось установить, что социально-философский план осмысления проблемы нравственной составляющей в профессиональной деятельности (Н. Гартман, В. Дильтей, М. Вебер, Н.А. Бердяев, Н.О. Лосский, С.Н. Булгаков), как правило, предполагает апелляцию к нравственной культуре личности, ее морали, на основании чего утверждается идея достаточности данных качеств для регуляции сферы труда. Вместе с тем, данная проблема имеет и иной вари-

ант решения. Научно-философский подход к вопросу нравственной составляющей в профессиональной деятельности опирается на следующую методологическую установку: поскольку социально-экономический и научно-технологический прогресс в значительной степени усложняют процедуры выбора субъектом между идеальным и реальным, индивидуальным и общественным, требуется усложнение научно-теоретического аппарата этики. В качестве результата данного посыла можно рассматривать появление и развитие такой специфической области научного знания, как профессиональной этики.

Медицинская этика рассматривается в исследовании в качестве регулятора ряда профессиональных сфер: взаимоотношения медицинского работника и пациента, личностные качества врача и морально-нравственные установки, определяющие его поведение, взаимоотношения с коллегами и нормирование профессионально-этической области медицины в форме профессионально-этического кодекса.

В исследовании анализируются исторически обусловленные модели медицинской этики: модель Гиппократов, модель Парацельса, модель деонтологии и биоэтическая модель. Также диссертантом проведен анализ трансформации медицинской этики в контексте влияния культурно-религиозных установок (православие, католицизм, протестантизм).

Вместе с тем, диссертант приходит к выводу, что современная модель медицинской этики представлена биоэтической концепцией, в рамках которой оформлены требования к профессиональной деятельности медицинских работников, основанные на принципах гуманизма, профессионализма, научности медицинских вмешательств, самокритичности поведения на морально-этическом, профессионально-медицинском и правовом уровнях.

В исследовании утверждается мысль, согласно которой особое значение для подготовки будущих медицинских работников имеет сфера практической медицинской этики, регулирующая особенности морально-этического выбора и поведения медика в конкретных профессиональных ситуациях. Причем нравственно-этические установки и ценности наряду с медицинскими компетенциями выступают критерием готовности будущих медицинских работников к профессиональной деятельности.

В этой связи диссертанту потребовалось проанализировать различные модели профессионального воспитания будущего медицинского работника, которые апробируются в отечественном и зарубежном профессиональном образовании.

Второе положение на защиту требовало определить следующие подходы, получившие наибольшее распространение: на содержательном уровне – гуманитарный и узкопрофессиональный, на технологическом – когнитивный, компетентностный, средовой (контекстный). В качестве системообразующего подхода в исследовании артикулирован аксиологический подход, требующий, с одной стороны, интеграцию гуманитарного и узкопрофессионального подходов к профессиональному воспитанию будущего медика, с другой, - учет ключевых аспектов когнитивного (представленность в учебном плане курсов морально-этической направленности), компетентностного (ориентация на методологию развития критического мышления и самообразовательных стратегий) и средового (задействование профессионально-этических механизмов идентичности личности будущего медицинского работника в адекватном контексте воспитания).

вающей среды образовательного учреждения и этического пространства медицины).

Предпринятый в исследовании анализ свидетельствует о том, что система ценностных ориентаций, представленная нормами и ценностями медицинской деятельности, является важным звеном структуры личности специалиста-медика. Аксиологическая составляющая медицинской деятельности многокомпонентна, вариативна, социально и культурно обусловлена. Ее всестороннее рассмотрение невозможно осуществить, опираясь на отдельные подходы. Переосмысление частных медицинских ценностей в контексте общечеловеческих ценностей в рамках медицинской этики и общей теории морали призвано способствовать процессу гуманизации медицины, переживающей эпоху смены нравственных парадигм.

Изучение различных вариантов реализации нравственного воспитания будущего медицинского работника позволило установить, что наиболее емкой категорией, позволяющей преодолеть разрыв между оппозицией общекультурной и этико-профессиональной доминант профессионального воспитания, является нравственно-профессиональные ценности. Исследованию особенностей данной категории посвящен первый параграф второй главы диссертации «Сущность, содержание и структура нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника».

Третье положение на защиту позволило установить в исследовании комплекс взаимосвязанных морально-нравственных установок общекультурного и профессионально-этического плана пространства медицины, обладающий универсальными характеристиками гуманистической направленности и приоритета общественного служения и вариативными характеристиками культурной и социальной обусловленности, выступающий в качестве основы диалектической системы практик нормирования и преобразования, регулятора ролевого взаимодействия в профессиональной медицинской среде, а также базового механизма личностно-профессионального развития медицинского работника.

Акцентирование в исследовании на нравственно-профессиональных ценностях медицинской деятельности обусловлено современными процессами гуманизации медицины, что может быть рассмотрено в качестве базового механизма стабилизации процессов перехода, дегуманизации, характерных как для современной культуры, так и для медицинской практики.

На основе анализа структуры нравственно-профессиональных ценностей медицинской деятельности диссертантом были установлены два подхода к их классификации и конкретизации: содержательный и функциональный.

Согласно содержательному подходу нравственно-профессиональные ценности включают в себя следующие группы ценностей:

- базовые ценности: жизнь, здоровье, личность, общество, благополучие, равенство, защита, спасение, забота, любовь;
- профессионально-групповые ценности: уважение личности пациента, ответственность, толерантность, честность, открытость, профессиональная компетентность, коммуникативная компетентность, социальная солидарность;
- личностно-профессиональные ценности: любовь к людям, долг, эмпатия, ассертивность, оптимизм, саморазвитие.

Согласно функциональному подходу нравственно-профессиональные ценности состоят из когнитивного, эмоционально-волевого и действенно-

практического компонентов. На основе данного подхода в исследовании осуществлено выделение критериев сформированности нравственно-профессиональных ценностей медицинского работника, в качестве которых следует рассматривать преодоление декларативности в когнитивной сфере; устойчивость нравственно-профессиональных убеждений; интеграция нормативного и индивидуально-личностного подхода в профессиональном взаимодействии; способность трансформировать мировоззренческие установки в пространство профессиональной деятельности; развитость установок на личностное и профессиональное саморазвитие.

Графически структура нравственно-профессиональных ценностей представлена на рисунке 1.

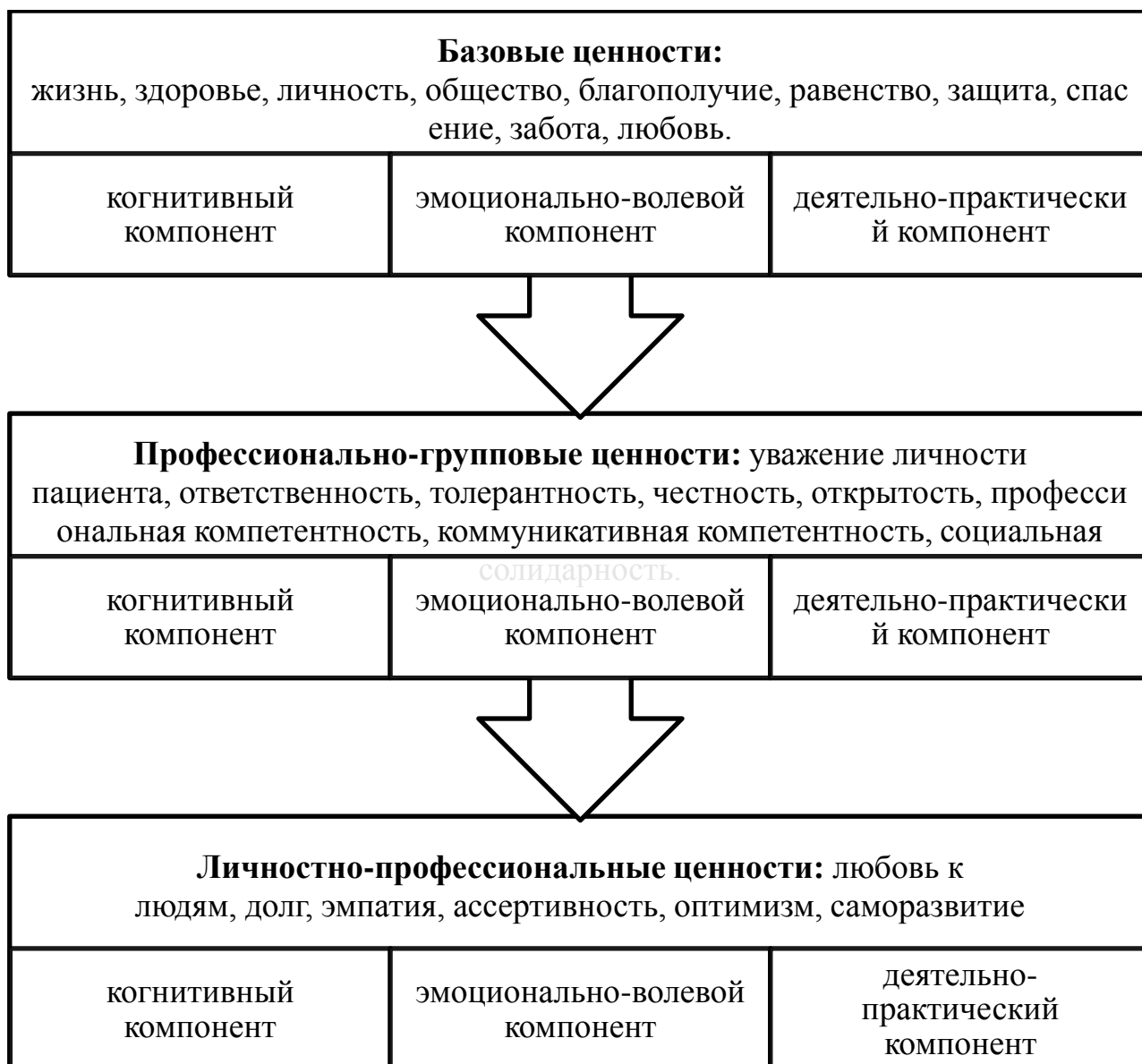


Рисунок 1 – Модель нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника

Четвертое положение на защиту решается в модели формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника в процессе обучения в колледже.

Разработанная в исследовании модель включает в себя ряд блоков: функционально-целевой, содержательный, управленческий, технологический, результативный.

Функционально-целевой блок позволяет получить представление о целевой ориентации проектируемой педагогической деятельности, а также о концептуальной основе данной деятельности, что на абстрактно-теоретическом уровне выражено в виде условий, методологических подходов и принципов деятельности.

Рассматривая в качестве цели моделируемого процесса формирование нравственно-профессиональных ценностей студентов медицинского колледжа, можно выделить следующие задачи, выступающие в качестве направлений деятельности:

1. Формирование этических знаний и нравственных убеждений студентов на основе интеграции общекультурного и профессионального контекста аксиологического пространства медицины.

2. Развитие эмоционально-волевых качеств студентов, связанных с нравственным сознанием будущих специалистов и установкой на самосовершенствование.

3. Содействие получению студентами практического опыта применения нравственно-профессиональных ценностей в медицинской и волонтерской деятельности.

Для реализации установленных цели и задач в диссертации установлены ряд определенных специфических условий.

– социально-педагогическое условие: система профессионального воспитания студентов активизирует различные уровни культурно-образовательной среды образовательного учреждения, а также потенциал социального партнерства;

– организационно-педагогическое условие: система организации и управления педагогического процесса основана на комплексном задействовании ресурсов аудиторной и внеаудиторной работы со студентами в решении проблемы формирования нравственно-профессиональных ценностей;

– психолого-педагогическое условие: организация профессионального воспитания строится на основе единства усилий преподавательского состава, посредством применения современных образовательных технологий.

В качестве методологической основы проектируемой модели в исследовании рассматривается комплекс следующих подходов: аксиологического, системного, средового, деятельностного, компетентностного, личностно-ориентированного.

На основе данного комплекса методологических подходов диссертантом определены конкретные требования к реализации проектируемой модели, выраженные в виде принципов формирования нравственно-профессиональных

ценностей студентов: гуманизма и гуманитаризации, культуросообразности, системности, вариативности, непрерывности, ориентации на профессиональное развитие, практической ориентации.

Содержательный блок модели представлен структурными элементами модели нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника. Генерализующая идея содержания нравственно-профессиональных ценностей может быть сформулирована следующим образом: интеграция общекультурного и профессионально-этического контекста (биоэтика) нравственного воспитания.

Управленческий блок модели формирования нравственно-профессиональных ценностей студентов указывает в исследовании на комплексный характер данной проектируемой образовательной деятельности. В этом смысле особенностью настоящей модели является комплексное задействование всех элементов воспитательной среды медицинского колледжа в решении проблемы формирования нравственно-профессиональных ценностей студентов.

В частности, объектами управления являются студенты, преподаватели и социальные партнеры. Возможность управления данными объектами сопряжена с модернизацией образовательного процесса, осуществляемого в медицинском колледже, в сторону формирования нравственно-профессиональных ценностей студентов.

Кроме того, данный блок позволяет проектировать процесс формирования нравственно-профессиональных ценностей студентов поэтапно. В настоящем исследовании мы выделяем следующие этапы управления данным процессом:

1. Мониторинг начального уровня сформированности нравственно-профессиональных ценностей студентов; владения педагогическим коллективом методическим инструментарием, необходимым для эффективного нравственного воспитания студентов; соответствия воспитательной среды медицинского колледжа и ее компонентов требованиям качества выполнения задачи формирования нравственно-профессиональных ценностей студентов.

2. Проектирование на основе результатов мониторинга стратегии комплексного развития нравственно-профессиональных ценностей студентов медицинского колледжа; разработка плана действия преподавательского корпуса, студенческого коллектива и социальных партнеров по достижению планируемых результатов.

3. Локальное внедрение стратегии на уровне образовательного процесса, в части модернизации аудиторной и внеаудиторной работы, а также вовлечения студентов во взаимодействие с социальными партнерами; на уровне научно-исследовательской и научно-методической деятельности педагогического коллектива колледжа.

4. Социально-образовательная интеграция результатов локального внедрения реализуемой стратегии на уровне единства всех компонентов воспитательной среды медицинского колледжа.

5. Обобщение результатов воспитательной работы, реализации реализуемой стратегии на индивидуальном, групповом и социально-образовательном уровнях.

6. Мониторинг достигнутых результатов и коррекция стратегии нравственного воспитания студентов медицинского колледжа.

Технологический блок модели формирования нравственно-профессиональных ценностей студентов описывает конкретные механизмы достижения проектируемой цели. В качестве структурно-содержательных элементов данной модели были определены аудиторная, внеаудиторная работа и социально-педагогическое партнерство.

Управление содержанием аудиторной работы проявляется в двух направлениях: во-первых, коррекция содержания и методики преподавания дисциплин базового компонента ФГОС; во-вторых, конструирование комплекса дисциплин вариативного компонента ФГОС.

Технология организации аудиторной работы в контексте деятельностного и компетентностного подходов требует применения адекватных методов: проблемная технология, метод кейсов, проектная технология, имитационные технологии

Технология организации внеаудиторной работы по достижению цели формирования нравственно-профессиональных ценностей студентов предполагает реализацию двух направлений: во-первых, усиление воспитательного потенциала внеаудиторной деятельности путем насыщения культурной среды медицинского колледжа духовно-нравственным содержанием; во-вторых, подготовка классных руководителей студенческих групп к работе по развитию нравственной культуры будущих медицинских работников.

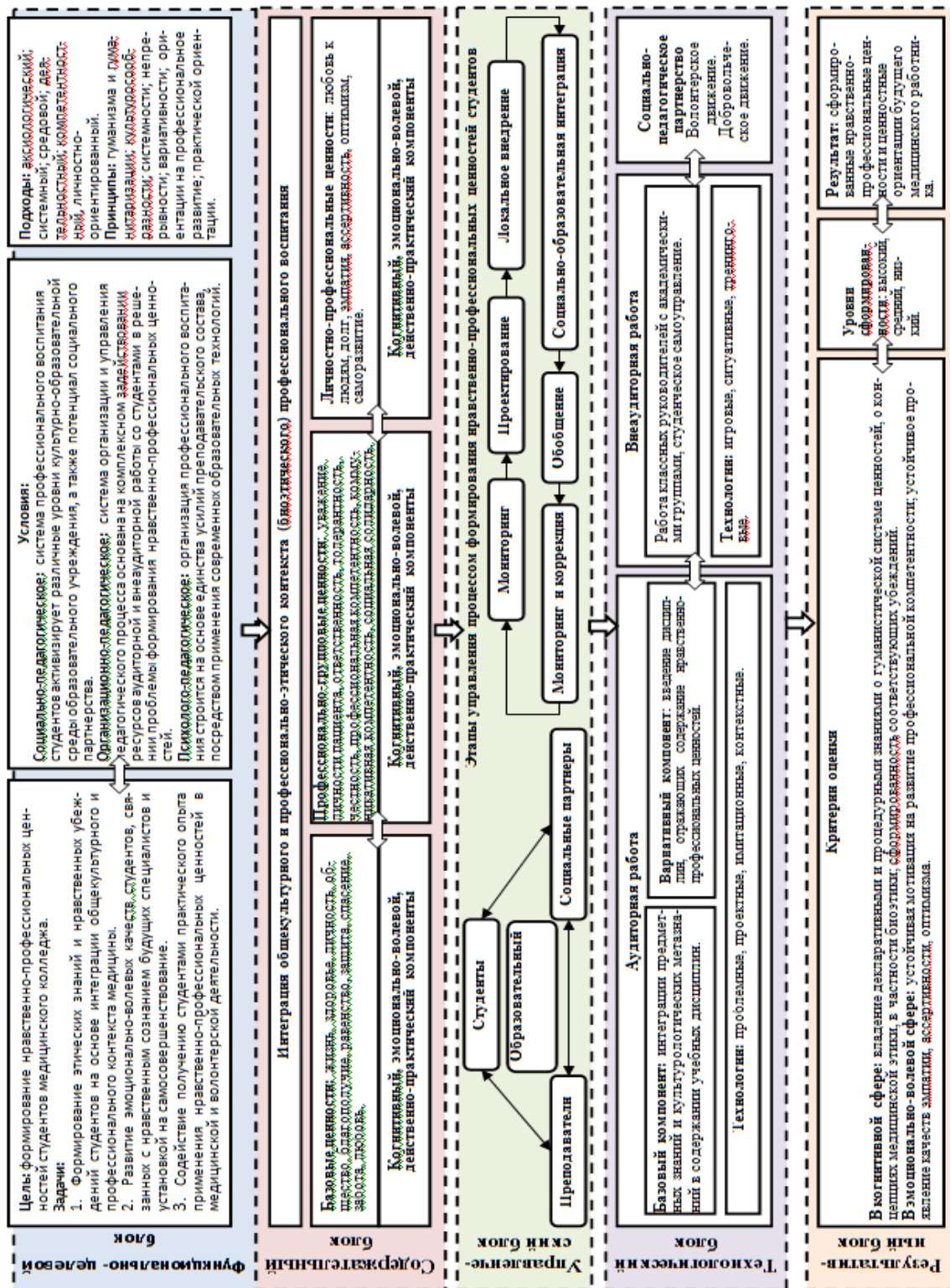
Технологическую основу организации внеаудиторной работы по формированию нравственно-профессиональных ценностей студентов составляет центрация на следующих образовательных технологиях: игровые, ситуативные, тренинговые.

Социально-педагогическое партнерство реализуется посредством привлечения к процессу развития нравственных качеств у студентов медицинского колледжа представителей общественности, специалистов медицинского профиля, имеющих опыт практической работы. Также это реализуется в формах волонтерства и добровольчества.

Результативный блок модели формирования нравственно-профессиональных ценностей студентов представлен критериально-оценочным аппаратом и описанием планируемого результата. Результат проектируемой деятельности может быть сформулирован следующим образом: сформированность нравственно-профессиональных ценностей и ценностных ориентаций будущего медицинского работника.

Модель формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника представлена на рисунке 2.

Рисунок 2 – Модель формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника



Третья глава исследования посвящена решению **пятого положения, вынесенного на защиту.**

Основы формирующего эксперимента представлены в первом параграфе третьей главы исследования **«Содержание опыта формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника в процессе профессионального воспитания в колледже».**

Реализация *организационно-педагогического условия* осуществлялась на уровне коррекции содержания аудиторной и внеаудиторной работы со студентами.

Осуществление аудиторной работы в Липецком медицинском колледже происходит в соответствии со ФГОС СПО третьего поколения. Соответственно, в стандартах выделяется базовая и вариативная составляющие.

Чтобы реализовать данную идею в части базовой составляющей содержания профессионального образования, осуществлялась совместная работа с преподавателями по коррекции содержания учебных дисциплин.

Коррекция содержания дисциплин блоков ОГСЭ и ОП в сторону усиления воспитательного компонента у всех специальностей осуществляется в общем русле. В частности, расширено содержание дисциплин данных блоков за счет внедрения тем, связанных с раскрытием следующих проблем:

– общие вопросы этики (Этика. Мораль и нравственность. История этических учений. Прикладная этика. Профессиональная этика. История становления гуманистической культуры. Роль науки, культуры и религии в сохранении и укреплении национальных и государственных традиций. Важнейшие правовые и законодательные акты мирового и регионального значения.);

– медицинская этика (Медицинская этика. Медицинская этика и религия. Концепции медицинской этики. Деонтология. Биоэтика. Этические нормы при опросе и учете пациентов с наследственной патологией. Этические нормы рекомендаций пациенту по приему лекарственных препаратов.);

– психологические аспекты регуляции группового взаимодействия в процессе медицинской деятельности (Психология общения с пациентом. Стратегии взаимодействия с пациентами с учетом их принадлежности к различным социальным, национальным, религиозным группам и специфики психологического типа личности. Психология коллегиального общения. Стратегии установления конструктивного взаимодействия между коллегами-медиками.);

– правовые аспекты регуляции группового взаимодействия в процессе медицинской деятельности (Этико-правовые аспекты взаимодействия медицинского работника и пациента. Контрактная модель взаимодей-

ствия. Этико-правовые основы взаимодействия медицинского работника с коллегами. Этический кодекс акушерки РФ.);

– вопросы сохранения и укрепления здоровья населения (Здоровье как ценность. Морально-нравственные основы отношения человека к окружающей среде. Морально-нравственные основы отношения человека к собственному телу. Здоровый образ жизни. Аксиологические основы медицинской деятельности. Этический кодекс акушерки (медицинской сестры / медицинского брата, стоматолога, фармацевта) РФ.).

Коррекция содержания дисциплин блока ПМ и МДК была направлена на усиление специфических проблем, связанных с этическим регулированием профессиональной медицинской этики.

Формирование вариативного компонента содержания образования в медицинском колледже также было подчинено цели профессионального воспитания студентов-медиков. В частности, дисциплины блока ОГСЭ способствовали усвоению студентами базовых нравственно-профессиональных ценностей (дисциплины «Основы православной культуры», «Основы светской этики», «Биоэтика»), а также профессионально-групповых ценностей («Психология общения», «Языковая грамотность и культура речи в профессиональной деятельности» и др.). Дисциплины блока ОПД в основном были направлены на формирование профессионально-групповых и личностно-профессиональных ценностей («Основы деловой культуры, экономические и правовые основы производственной деятельности», «Общественное здоровье и здравоохранение», «Психология», «Психология общения» и др.). Дисциплины блока ПМ и МДК были ориентированы на усиление специфических проблем, связанных с этическим регулированием профессиональной медицинской этики («Консультирование и информирование потребителей фармацевтических услуг», «Решение проблем пациента посредством сестринского ухода», «Организация сестринской деятельности» и др.).

Внеаудиторная работа строилась в соответствии с деятельностно-компетентностным подходом, заявленном во ФГОС СПО третьего поколения. В частности, в соответствии с моделью формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника в программе воспитательной деятельности Липецкого медицинского колледжа были определены следующие направления внеаудиторной деятельности: «Профессия», «Личность», «Гражданственность», «ЗОЖ».

Реализация *психолого-педагогического условия* осуществлялась в два этапа: во-первых, обучение преподавателей медицинского колледжа современным образовательным технологиям; во-вторых, контроль за внедрением данных технологий преподавателями в образовательный процесс колледжа.

Обучение преподавателей колледжа осуществлялось диссертантом в формате вовлечения в работу методического объединения. Содержанием

работы данного методического объединения выступили следующие проблемные темы: «Современные образовательные технологии в СПО: общая характеристика»; «Контекстные технологии: метод case-study»; «Интерактивно-дискуссионные технологии решения учебных проблем»; «Имитационные технологии обучения»; «Коммуникационные методы воспитания»; «Ментальные методы воспитания»; «Проектная технология»; «Технология педагогической мастерской»; «Технологии организации воспитательной работы в СПО».

В работу методического объединения были вовлечены все преподаватели Липецкого медицинского колледжа. С целью преодоления инертности и формализма работа методического объединения была организована следующим образом: лекционные занятия обязательно дополнялись практическими занятиями, а также трансфер формируемых компетенций в практическую сферу профессиональной деятельности осуществлялся посредством организации стажировок. Так, изучение каждой темы осуществлялось в течение месяца. После изучения несколько педагогов показывали в формате открытых занятий реализацию в практике тех или иных технологий. На основании полученных знаний и опыта деятельности формировались зональные рабочие группы, которые концентрировали свою работу вокруг конкретных технологий. С течением времени представители каждой зональной группы становились экспертами в реализации той или иной технологии и осуществляли консультирование других заинтересованных педагогов.

Социально-педагогическое условие реализовывалось в формате коррекции содержания производственной преддипломной практики и организации работы добровольческих и волонтерских отрядов.

Производственная преддипломная практика студентов помимо выполнения профессиональных функций в соответствии со специальностью содержала психологическое задание. В качестве предмета данного задания были обнародованы две темы: этика взаимодействия медицинского работника с пациентами и этика взаимодействия медицинского работника с коллегами. Данное задание включало в себя следующие стадии: теоретическое изучение избранной проблематики; наблюдение за действиями коллег; наблюдение за собственными действиями; рефлексия совместно с консультантом; коррекция собственных действий.

Кроме того, данное условие реализовалось в организации и популяризации добровольческих организаций. В Липецком медицинском колледже был создан медико-социальный отряд «Милосердие» под руководством Т.В. Щегловой. В контексте добровольческой деятельности медицинского колледжа созданы волонтерские отряды: при центре профилактики УЗО; при Центре по борьбе со СПИДом; экологический волонтерский отряд; волонтерский отряд по работе наркопоста; волонтерский отряд «Поможем детям!»; волонтерский отряд «Спешите делать добро!».

Таким образом, содержание формирующего эксперимента заключалась в комплексном задействовании таких ресурсов, как содержание аудиторной и внеаудиторной работы; внедрение в образовательный процесс современных образовательных технологий; актуализация потенциала производственной преддипломной практики и добровольческих организаций.

Во втором параграфе третьей главы исследования «Динамика формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника» анализируются результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

В качестве контрольной группы (КГ) была определена учебная группа 32 мс (2010 год поступления) общим количеством 19 студентов. Поскольку формирующий этап эксперимента проводился в 2012-2014 году, студенты контрольной группы только частично участвовали в нем (к эксперименту не привлекались студенты выпускных курсов).

В качестве экспериментальной группы (ЭГ) была определена учебная группа 24 мс (2011 год поступления) общим количеством 23 студента. Данная группа полностью была задействована в формирующем эксперименте.

Динамика развития нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника у контрольной и экспериментальной групп представлена на рисунках 3 и 4.



Рисунок 3 – Динамика развития нравственно-профессиональных ценностей студентов контрольной группы.

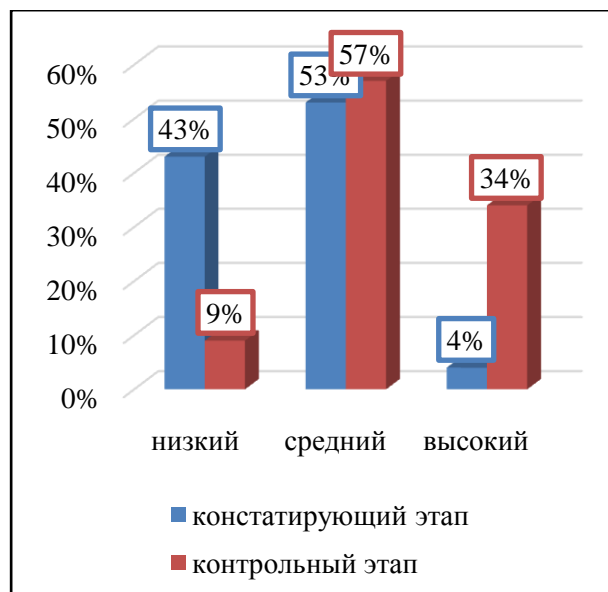


Рисунок 4 – Динамика развития нравственно-профессиональных ценностей студентов экспериментальной группы.

В ходе анализа статистических результатов, полученных в исследовании, удалось установить, что положительная динамика в развитии нравственно-профессиональных ценностей студентов контрольной группы присутствует, однако незначительная. Так, отмечается прирост высокого уровня на 6 %, при снижении низкого на 6 % соответственно. Причем, рост среднего уровня не был зарегистрирован. Общая динамика сформированности нравственно-профессиональных ценностей студентов экспериментальной группы отличается от результатов, полученных в ходе исследования контрольной группы, значительным положительным эффектом. Так, положительная динамика высокого уровня составила 30 %, среднего – 4 %, при снижении низкого уровня на 34 % соответственно. На основе применения методов математической статистики (t-критерий Стьюдента для связанных выборок) удалось установить статистическую значимость изменений у респондентов экспериментальной группы более чем на 0,1% уровне.

Таким образом, в результате исследования удалось подтвердить гипотезу, было доказано, что разработанная модель оказывает интенсивное положительное воздействие на динамику развития нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника.

Перспективы дальнейшего изучения проблемы профессионального воспитания студентов-медиков на основе аксиологического подхода мы видим в поиске и обосновании механизмов усиления мотивации включения преподавателей-предметников в организацию воспитательной работы со студентами, оптимизации содержания и способов влияния воспитательной работы в студенческих группах, в отработке механизмов включения и обеспечения условий продуктивного воспитывающего влияния социально-

го проектирования на социальное, профессиональное и личностное развитие будущих специалистов [2].

Основное содержание диссертации отражено в публикациях:

Статьи, опубликованные в рецензируемых научных изданиях, включенных в реестр ВАК МОиН РФ:

1. Корнаухова, Т.А. Нравственное воспитание будущего медицинского работника как психолого-педагогическая проблема / Т.А. Корнаухова // Вестник РУДН. Серия: Психология и педагогика. – 2015. – № 2. – С.89-97 (0,75 п.л.).

2. Корнаухова, Т.А. Нравственно-профессиональные ценности будущего медицинского работника: сущность, содержание, структура / Т.А. Корнаухова // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки. – 2015. – № 3. – С. 44- 49 (0,6 п.л.).

3. Корнаухова, Т.А. Специфика профессиональной этики медицинского работника / Т.А. Корнаухова // Теория и практика общественного развития. – 2015. – № 6. – С. 159-162 (0,4 п.л.).

4. Корнаухова, Т.А. Модель формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника в процессе обучения в колледже / Т.А. Корнаухова. // В мире научных открытий. – 2015. – № 1.2 (61) – С. 974-990 (0,6 п.л.).

Статьи в сборниках научных трудов и тезисы докладов на научно-практических конференциях:

5. Корнаухова Т.А. Роль добровольчества и волонтерства в формировании нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника / Т.А. Корнаухова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2015. – № 1-2. – С. 57- 59 (0,3 п.л.).

6. Корнаухова, Т.А. К вопросу об определении понятия «нравственно-профессиональные ценности» в контексте аксиологического пространства медицины / Т.А. Корнаухова // Современные гуманитарные исследования. – 2015. – № 2. – С. 116-118 (0,3 п.л.).

7. Корнаухова, Т.А. Содержание опыта формирования нравственно-профессиональных ценностей будущего медицинского работника в процессе обучения в Липецком медицинском колледже / Т.А. Корнаухова // Аспирант и соискатель. – 2015. – № 2. – С. 18-20 (0,3 п.л.).

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет имени И.А. Бунина»

Институт психологии и педагогики
Кафедра педагогики и образовательных технологий

**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ
ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ К ОРГАНИЗАЦИИ
ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ³**

Научный доклад об основных результатах
научно-квалификационной работы (диссертации)

обучающегося
по программе аспирантуры
44.06.01 Образование и педагогические науки

Направленность (профиль):
Теория и методика профессионального образования

Ханина Павла Анатольевича

Научный руководитель –
доктор педагогических наук,
профессор Мезинов В.Н.

(подпись руководителя)

(подпись обучающегося)

Елец – 2019

³ Научный доклад подготовлен по результатам диссертационного исследования на соискание степени кандидата педагогических наук по специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования и защищен 01.07.2019 г. Научный руководитель: Мезинов В.Н.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ИССЛЕДОВАНИЯ

Актуальность исследования. Глобализация, интернационализация мирового, в том числе и российского образования напрямую связаны с конкурентоспособностью страны, которая сегодня во многом зависит качества образовательных услуг. В качестве конкретных мер РФ по повышению уровня и статуса отечественного образования можно считать мероприятия, осуществляемые в контексте комплексной модернизации образовательной системы страны. С одной стороны, это выразилось в переходе российской системы высшего образования на трехуровневую систему профессиональной подготовки, что обусловило появление ФГОС ВПО и ФГОС ВО. С другой стороны, с целью соответствия новым требованиям к образованию были произведены на федеральном уровне изменения в системе общего образования, выраженные на нормативном уровне введением в образовательную практику ФГОС ОО.

В настоящее время, когда параллельно осуществляются процессы апробации стандартов общего и высшего образования, складывается оптимальная ситуация для выстраивания образовательных программ подготовки будущих учителей, нацеленных на формирование у них готовности к работе по ФГОС ОО. Безусловно, система общего образования более жестко структурирована, чем система высшего профессионального образования. ФГОС ВО по направлению «Педагогическое образование» в отличие от стандартов предыдущих поколений несут в себе преобладание вариативной составляющей подготовки учителя как с точки зрения наполнения учебного плана, так и с точки зрения содержания учебных дисциплин. Благодаря этому остается лакуна для введения адаптационных и синхронизационных механизмов между системами общего и высшего образования.

Вышеизложенное свидетельствует о том, что перед высшей школой стоит ряд задач, связанных с подготовкой будущих учителей к работе по ФГОС ОО.

Следует отметить, что изменения в деятельности общеобразовательных организаций Российской Федерации в контексте требований стандартов достаточно многочисленны, в связи с чем программы подготовки педагогических кадров далеко не всегда способны охватить тот функционал, который выполняют педагогические работники в современных условиях.

Профессиональная подготовка будущего учителя физической культуры должна способствовать формированию у бакалавров профессиональной компетентности, основой которой выступает готовность организовывать образовательную деятельность согласно установкам ФГОС общего образования. Современная образовательная деятельность реализуется через различные виды, центральное место среди которых занимает учебная деятельность, представляющая собой единство урочной и внеурочной деятельности.

Для устранения данных затруднений возникла необходимость определения особого типа готовности будущего учителя физической культуры – готовности к организации внеурочной деятельности школьников, что является составляющей профессиональной готовности педагога, а также моделирование процесса формирования данного типа готовности в условиях профессиональной подготовки будущих учителей в образовательных организациях высшего образования.

Степень разработанности темы исследования.

Первые исследования внеурочной деятельности (в педагогике встречаются синонимичные понятия: внеурочная работа, внеурочное время и т.д.) относятся к 50-60 гг. 20 века (Д.М. Сонин, Е.И. Альтов, Г.П. Бурса, В.И. Шаврук, В.И. Середа, П.Н. Манаев и др.).

Ведущая роль в разработке концепции внеурочной деятельности в рамках системно-деятельностного подхода принадлежит Ю.К. Бабанскому, В.В. Давыдову, А.У. Варданян и др.

До 2010 года было проведено 8 исследований, в которых в том или ином аспекте рассматривались бы вопросы организации внеурочной деятельности (внеурочной работы) школьников физкультурной, спортивной или оздоровительной тематик (Б.Р. Голощапов, А.И. Рудзитис, Н.М. Гузов, А.П. Зотов, С.В. Якимович, А.Г. Капустин, Л.А. Елисеева, А.Е. Арсеньев).

Начиная с 2010 года, когда во всех российских школах было запущено поэтапное внедрение ФГОС НОО, проведено более 35 исследований, посвященных разнообразным вопросам организации внеурочной деятельности, в том числе 3 спортивно-оздоровительного направления (Н.И. Перминова, Л.М. Кравцова, И.И. Васянина).

Так, в исследовании Н.И. Перминовой раскрывается проблема кондиционной физической подготовки школьников на занятиях, проводимых во внеурочное время, на основе диагностики социально-культурного и социально-биологического критериев. Не отрицая научной значимости данного исследования, стоит отметить, что в нем не рассматривается внеурочная деятельность как специфический компонент образовательной деятельности согласно ФГОС общего образования.

В исследовании Л.М. Кравцовой, которое тематически максимально приближено к настоящей работе, внеурочная деятельность рассматривается как система воспитательных мероприятий, а также как кружковая работа, что также идет в разрез с требованиями ФГОС ОО к организации внеурочной деятельности.

Понимание внеурочной деятельности в соответствии с методологическими установками ФГОС ОО содержится в исследовании И.И. Васяниной, однако автор раскрывает достаточно узкую проблему организации данного вида образовательной деятельности с учащимися с легкой умственной отсталостью.

Это свидетельствует о достаточно слабой проработке проблемы подготовки будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности в контексте требований ФГОС ОО в отечественной педагогической науке.

Таким образом, можно констатировать, что несмотря на широкий спектр исследований внеурочной деятельности школьников, вопросы подготовки будущих учителей к осуществлению данного вида учебной деятельности в условиях требований ФГОС общего образования, с учетом специфики спортивно-оздоровительной направленности в современной российской педагогической науке практически не освещены.

Вместе с тем, исследование аспектов подготовки будущего учителя к организации внеурочной деятельности школьников детерминировано преодолением следующих противоречий:

– *на социально-педагогическом уровне* – между современными требованиями и методологией ФГОС общего и высшего образования и ориентацией многих образовательных практик на осуществление образовательной деятельности в рамках традиционной парадигмы;

– *на научно-теоретическом уровне* – между практикой общеобразовательных организаций по реализации требований ФГОС общего образования и недостаточностью сформированных механизмов синхронизации ФГОС общего и высшего образования как основы профессиональной подготовки педагогических кадров;

– *на научно-методическом уровне* – между сформировавшимися нормами организации учебной деятельности студентов, определяемых ООП, ФГОС высшего образования, и необходимостью поиска новых механизмов вовлечения студентов в продуктивную педагогическую деятельность.

Данные противоречия обусловили **проблему исследования**: каковы эффективные механизмы и организационно-педагогические условия формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.

Цель исследования: теоретическое обоснование и экспериментальная апробация модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.

Объект исследования – система профессиональной подготовки педагогических кадров.

Предмет исследования – организационно-педагогические условия формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.

Гипотеза исследования: готовность будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников будет сформирована, если:

- содержание учебной дисциплины «Педагогика» будет дополнено аналитическим материалом, раскрывающим специфические особенности организации внеурочной деятельности в контексте требований ФГОС ОО;
- в процессе организации аудиторной работы по изучению внеурочной деятельности будут применяться интерактивные технологии, проектная и научно-исследовательская деятельность;
- организация практик студентов будет строиться с учетом получения ими опыта проведения занятий внеурочной деятельности, вовлечения их в деятельность методических служб сферы образования муниципалитета по решению вопросов, связанных с эффективностью организации внеурочной деятельности школьников спортивно-оздоровительного направления.

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

1. Выявить специфику внеурочной деятельности как формы и вида учебной деятельности школьников.
2. Определить сущность, содержание и структуру готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.
3. Разработать и теоретически обосновать модель формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.
4. Реализовать и экспериментально проверить эффективность модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников посредством создания организационно-педагогических условий.

Теоретико-методологические основы исследования:

- теории педагогики и психологии высшей школы, профессиональной подготовки будущего учителя (Н.М. Борытко, М.Я. Виленский, П.И. Образцов, А.И. Уман, В.А. Сластенин, Е.Ф. Зеер, В.Н. Мезинов и др.);
- теории профессиональной готовности (Б.Ф. Ломов, К.К. Платонов, А.А. Ухтомский, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, В.А. Моляко и др.)
- концепции системного (Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов и др.), деятельностного (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Д.Б. Эльконин), компетентностного (В.А. Болотов, В.В. Сериков, А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя и др.), лично-ориентированного (М.И. Дьяченко, В.А. Крутецкий, К.К. Платонов, С.Л. Рубинштейн и др.), практико-ориентированного (Ю. Ветров, Н. Клушина, Т.А. Дмитриенко, Ф.Г. Ялалов и др.), контекстного (А.А. Вербицкий, Н.А. Бакшаева, В.Н. Кругликов, А.А. Федорова и др.) подходов.

Методы исследования: анализ, сравнение, классификация, обобщение, абстрагирование, моделирование; анкетирование, тестирование, мо-

мониторинг педагогический эксперимент; статистические методы обработки экспериментальных данных (критерий хи-квадрат).

Этапы исследования:

Теоретико-аналитический этап (2014 г.): исследование понятия «внеурочная деятельность»; анализ научно-исследовательских работ, посвященных проблемам профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры; проектирование программы опытно-экспериментальной работы.

Опытно-экспериментальный этап (2015-2016 гг.): проектирование модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников; мониторинг возможностей образовательной среды для реализации разработанной модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников в соответствии с требованиями ФГОС общего образования; организация и проведение опытно-экспериментальной работы по реализации разработанной модели.

Аналитико-обобщающий этап (2017 г.): систематизация и обобщение полученных в ходе исследования результатов, оформление их в форме диссертационного исследования на соискание ученой степени кандидата педагогических наук.

Научная новизна исследования: определено содержание и структура готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников; обоснована возможность успешного развития данного качества в системе высшего образования; определен комплекс условий, обеспечивающих эффективность развития всех компонентов готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников; разработана и успешно апробирована модель формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.

Теоретическая значимость исследования: раскрыты возможности формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников при синхронизации содержания и методологии высшего и общего образования, а также при активизации социального партнерства в вовлечении студентов в продуктивную профессиональную педагогическую деятельность; обоснована и экспериментально апробирована модель формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.

Практическая значимость исследования. Результаты исследования могут быть использованы в модернизации системы высшего образования, при проектировании учебных дисциплин «Педагогика», «Методика

обучения и воспитания», в повышении квалификации руководящих и педагогических работников.

Положения, выносимые на защиту:

1 Внеурочная деятельность рассматривается нами как дополняющая урочную деятельность, ориентированная на достижение личностных и метапредметных результатов. В зависимости от направления внеурочной деятельности применяются специфические методы развития, обучения и воспитания личности. Для внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления характерно применение физкультурной, спортивной, оздоровительной и корригирующей методик.

2. Готовность будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся – это интегральная профессионально-личностная характеристика будущего учителя физической культуры, включающая мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный, деятельностный компоненты, способствующая продуктивному развитию и воспитанию личности учащихся посредством достижения планируемых результатов спортивно-оздоровительной деятельности.

3. Модель формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников предполагает комплексное использование потенциала аудиторной, самостоятельной работы студента с применением интерактивных практико-ориентированных технологий, а также практик с привлечением социальных партнеров: методических служб муниципального уровня и уровня общеобразовательных организаций.

4. Эффективность реализации модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников детерминировано следующими организационно-педагогическими условиями: синхронизация содержания профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры в соответствии с требованиями ФГОС общего образования; ориентация методики профессиональной подготовки будущих учителей физической культуры на продуктивную педагогическую деятельность студентов; расширение возможностей социального партнерства при организации практик студентов.

Достоверность результатов исследования обеспечивается непротиворечивостью и логичностью научного аппарата исследования; системой философских, общенаучных, междисциплинарных и педагогических подходов, составляющих теоретико-методологическую базу исследования; согласованностью данных, полученных опытно-экспериментальным путем, с аналогичными результатами, обнародованными в исследованиях по данной проблематике; использованием методов математической статистики для обработки данных, полученных экспериментальным путем.

Апробация диссертации. Основные результаты, полученные в ходе диссертационного исследования, обсуждались на заседаниях кафедры пе-

дагогике ЕГУ им. И.А. Бунина, докладывались на международных, всероссийских, региональных и межвузовских конференциях, использовались в публикациях.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка и приложений.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Первая задача предполагала выявить специфику внеурочной деятельности как формы и вида учебной деятельности школьников.

Внеурочная деятельность - форма и вид учебной деятельности в контексте методологических установок ФГОС общего образования (Д.М. Сонин, Е.И. Альтов, Ю.К. Бабанский, Г.П. Бурса, В.И. Шаврук, В.И. Середа, П.Н. Манаев и др.).

Специфика внеурочной деятельности заключается в том, что она в большей степени ориентирована на достижение личностных и метапредметных результатов, поскольку цель данного вида учебной деятельности – развитие и воспитание обучающихся.

Анализ специфики внеурочной деятельности осуществлялся по следующим параметрам: целевой, методологический, содержательный, методический, результативный. Цель и задачи внеурочной деятельности должны носить воспитательный характер и быть ориентированы на развитие личности. Методологической основой внеурочной деятельности выступает системно-деятельностный подход: внеурочная деятельность предполагает не воздействие на обучающегося как на пассивный субъект, а такую организацию его деятельности, в ходе которой будет интенсивно развиваться его личность. Содержание внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления соотносится с содержанием урочной деятельности учащихся по физической культуре: предполагается учет половозрастных особенностей учащихся, а также соответствие особенностям развития качеств учащихся, базирующихся на различных физиологических механизмах. Методика обучения, предписываемая для реализации занятий по внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления, предполагает ориентацию на использование предметной физкультурной, спортивной, оздоровительной или корригирующей методик. Результаты внеурочной деятельности могут быть соотнесены как с результатами воспитательной деятельности, так и с результатами внеурочной деятельности.

В работе на примере внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления показаны отличия данного вида учебной деятельности от урочной деятельности и от дополнительного образования детей.

Вторая задача исследования потребовала определить сущность, содержание и структуру готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.

В исследовании рассматривается проблема подготовки будущего учителя к организации внеурочной деятельности учащихся (на примере будущего учителя физической культуры). В контексте данной проблемы актуализировано понятие готовности к организации внеурочной деятельности (в частности, спортивно-оздоровительной направленности). В работе раскрывается содержание данного понятия посредством видового определения, соотношения с предметом и объектом готовности. Видовое соотношение готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся определяется как интегральная личностная характеристика будущего учителя физической культуры. Предмет готовности трактуется как ее структура, в которой выделяются следующие компоненты: мотивационно-ценностный, содержательный (включает в себя конструкт знаний и умений будущего учителя), деятельностный. Отмечается, что основные трудности при определении содержания данного вида готовности связаны с различиями внеурочной деятельности школьников. В настоящем исследовании объектом данного вида готовности является развитие и воспитание личности школьника в соответствии с требованиями ФГОС общего образования, а именно посредством достижения планируемых результатов во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления.

В работах Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, А.А. Ухтомского предметом готовности выступает так называемое «особое психическое состояние», которое позволяет добиться поставленных целей. В русле деятельностного подхода предметом готовности выступает, с одной стороны, установка личности на данные целевые ориентиры, а с другой, – опыт деятельности по достижению указанных целей.

Готовность как понятие восходит изначально к тезаурусу психологических наук. Объект готовности как психологической категории включает в себя нацеленность и способность успешного осуществления какой-либо деятельности, в частности профессиональной, решения проблем, возникающих в данной деятельности. Вместе с тем, в контексте концепций разных психологических школ разнятся определения предмета готовности. Так, в работах Б.Ф. Ломова, К.К. Платонова, А.А. Ухтомского предметом готовности выступает так называемое «особое психическое состояние», которое позволяет добиться поставленных целей. В русле деятельностного подхода предметом готовности выступает, с одной стороны, установка личности на данные целевые ориентиры, а с другой, – опыт деятельности по достижению указанных целей. М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, В.А. Пономаренко, В.А. Моляко, трактующие понятие готовности сквозь призму личностно-ориентированного подхода, рассматривают в качестве предмета готовности качества личности, которые способствуют достижению поставленных целей [4].

Во ФГОС высшего образования понятие «внеурочная деятельность» не используется, однако вследствие обтекаемости ряда формулировок можно с уверенностью сделать предположение, что подготовка будущего учителя к осуществлению внеурочной деятельности школьников заложена в данном стандарте. В частности, на наш взгляд, при характеристике видов педагогической деятельности, предписываемых выпускнику, содержится следующая формулировка: «осуществление обучения и воспитания в сфере образования в соответствии с требованиями образовательных стандартов» [127]. Данной формулировкой ФГОС высшего образования отсылает к ФГОС общего образования, согласно же последнему, учебная деятельность реализуется в виде урочной и внеурочной деятельности [129], [130], [131].

Кроме того, среди описания педагогической деятельности во ФГОС высшего образования присутствуют позиции, которые раскрывают осуществление внеурочной деятельности:

- внеурочная деятельность должна осуществляться с учетом возможностей и потребностей учащихся;
- во внеурочной деятельности необходимо применять современные технологии, отвечающие возрастным особенностям учащихся;
- особое место в организации внеурочной деятельности отводится созданию необходимых условий для учащихся с ограниченными возможностями здоровья.

Вследствие перечисленных выше обстоятельств считаем, что подготовка будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников по спортивно-оздоровительному направлению является неотъемлемой составляющей профессиональной подготовки, отвечает специфики современного общего образования и не противоречит нормативным правовым документам, регламентирующим образовательную деятельность на уровнях высшего и общего образования.

Для определения направлений профессиональной подготовки в контексте обозначенной проблемы необходимо определить содержание данного процесса, что может быть конкретизировано в виде понятий готовности или компетентности.

В настоящей работе данная задача решается посредством проектирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся. Поясним данный выбор.

С методологической точки зрения оперирование понятиями компетенция / компетентность характерно для компетентностного подхода, понятие готовность в большей степени указывает на методологию деятельностного подхода. Во ФГОС высшего образования артикулируются оба названных подхода.

В педагогической науке понятие готовности часто рассматривается с интегральной позиции, стремящейся учесть трактовки данного понятия

разными психологическими школами. В данном контексте готовность трактуется как интегральное качество или характеристика личности, позволяющая успешно реализовывать профессиональную педагогическую деятельность как в типичных, так и в нетипичных условиях, что связано с уровнем проблемности. В аспекте мыслительной деятельности личности готовность личности к осуществлению профессиональной педагогической деятельности, следовательно, основывается на развитии продуктивного мышления, практико-ориентированного мышления, творческого мышления.

Относительно вопроса о соотношении готовности и компетентности \ компетенции в науке выработана следующая позиция: компетентность выступает как качество и результат готовности (О.В. Махова, О.Е. Курлыгина. Неслучайно компетенции, содержащиеся во ФГОС высшего образования, определяются через готовность или способность.

Вместе с тем, набор компетенций, представленный во ФГОС высшего образования, характеризует достаточно обобщенные функции профессиональной деятельности будущего учителя, в то время как готовность педагога к конкретной профессиональной деятельности включает конкретизированное владение рядом компетенций. В этой связи мы считаем, что для решения исследовательской задачи по подготовке будущего педагога к конкретному виду профессиональной деятельности, в частности к организации внеурочной деятельности школьников, более адекватным инструментарием является понятие готовности.

В современной отечественной науке зафиксированы только два исследования, посвященные проблеме подготовки будущего учителя к организации внеурочной деятельности школьников.

В диссертационном исследовании Л.М. Кравцовой сформулировано понятие готовности будущего учителя физической культуры к внеурочной деятельности со школьниками, которое трактуется автором как «интегративное качество личности, устойчивое личностное образование, имеющее сложную системную организацию и выступающее как совокупность, взаимодействие и взаимопроникновение мотивационного, содержательного, организационно-деятельностного компонентов, степень сформированности которых отражает уровень этой готовности, обеспечивает продуктивность воспитательных усилий педагога»

Мы рассматриваем готовность будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся как интегральную профессионально-личностную характеристику будущего учителя физической культуры, включающую мотивационно-ценностный, когнитивный, операционный, деятельностный компоненты, способствующая продуктивному развитию и воспитанию личности учащихся посредством достижения планируемых результатов спортивно-оздоровительной деятельности.

Третья задача предполагала разработать и теоретически обосновать модель формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников. Она графически представлена на рисунке 1.



Рисунок 1. – Модель готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников

Для проектирования профессиональной подготовки студентов с целью формирования данного типа готовности значимым является определение критериев и показателей готовности.

В качестве структуры критериев может быть взята за основу структура готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников. Согласно выделенным компонентам, критериями готовности можно рассматривать следующие:

– мотивация и ценности – сформированность мотивации, ценностей педагогической деятельности и профессионального саморазвития, а также рефлексивных способностей;

– знания – владение нормативными, педагогическими и методическими знаниями в области организации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления;

– умения – владение аналитическими, проектировочными, планировочными и диагностическими умениями в области организации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления;

– опыт деятельности – владение опытом продуктивной деятельности по организации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления.

Показатели сформированности данных критериев в настоящем исследовании мы оцениваем по уровням: низкий, средний, высокий.

Более подробно содержание критериев и показателей сформированности готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников представлено в таблице 2.

Таблица 2. – Критерии и показатели сформированности готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.

Показатели Критерии	Уровни		
	Низкий	Средний	Высокий
Мотивация и ценности (мотивационно-ценностный компонент)	Мотивация и ценности педагогической деятельности не сформированы; не проявляет стремление к профессиональному саморазвитию; не сформированы способности рефлексии	Доминируют внешние мотивы и ценности педагогической деятельности и профессионального саморазвития; демонстрирует способности рефлексии и оценки по заранее заданному алгоритму	Доминируют внутренние мотивы и ценности педагогической деятельности и профессионального саморазвития; сформированы способности рефлексии и оценки
Знания (когнитивный компонент)	Не владеет нормативными правовыми знаниями; имеет общее представление о внеурочной деятельности, путает	Демонстрирует декларативное владение знаниями нормативного правового характера; понимает специфику вне-	Демонстрирует продуктивное владение знаниями нормативного правового характера; понимает специфику вне-

	<p>внеурочную деятельность с дополнительным образованием; не знаком с программами внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; не дифференцирует урок физической культуры и занятие внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; не знает технологии и методики, применяемые во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления</p>	<p>урочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; знает модели, этапы, условия организации, планируемые результаты внеурочной деятельности; знаком с конкретными программами внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; демонстрирует декларативные знания технологий и методик, применяемых во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; знает нормирование физических нагрузок школьников, причин травматизма детей</p>	<p>урочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; знает модели, этапы, условия организации, планируемые результаты внеурочной деятельности; владеет знанием конкретных программ внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; демонстрирует продуктивные знания технологий и методик, применяемых во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления, в том числе и с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью; знает нормирование физических нагрузок школьников, причин травматизма детей, в том числе с обучающимися с ограниченными возможностями</p>
--	--	--	---

			здоровья и с инвалидностью; знает методы диагностики достижения планируемых результатов внеурочной деятельности
Умения (операционный компонент)	Не сформированы аналитические, проективные, планировочные и диагностические умения в области организации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления	Умеет анализировать программы внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; возрастные, индивидуальные и физиологические особенности школьников; способен по алгоритму разрабатывать программы внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; проектировать технологии и методики, применяемые во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; умеет развивать двигательные качества школьников, предупреждать травматизм детей; умеет по алгоритму,	Умеет анализировать программы внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления; возрастные, индивидуальные и физиологические особенности школьников; способен самостоятельно разрабатывать программы внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления, в том числе в структуре АООП или АОП; проектировать технологии и методики, применяемые во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления, в том числе и с обучающимися с ограниченными возможностями

		образцу планировать занятия внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления в соответствии с требованиями ФГОС общего образования.	здоровья и с инвалидностью; умеет развивать двигательные качества школьников, предупреждать травматизм детей, в том числе обучающихся с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью; умеет самостоятельно планировать занятия внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления в соответствии с требованиями ФГОС общего образования; демонстрирует сформированность диагностических умений в области организации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления
Опыт деятельности (деятельностный компонент)	Не имеет опыта деятельности по организации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления.	Имеет опыт проведения занятий внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления в соответствии с	Владеет опытом продуктивной деятельности по организации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления:

		<p>требованиями ФГОС общего образования; опыт применения методик и технологий, в том числе специфических физкультурных, спортивных, корригирующих и оздоровительных методик, во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления</p>	<p>разработки программ; проведения занятий внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления в соответствии с требованиями ФГОС общего образования; применения методик и технологий, специфических физкультурных, спортивных, корригирующих и оздоровительных методик, в том числе и с обучающимися с ограниченными возможностями здоровья и с инвалидностью; диагностики уровня сформированности физкультурно-спортивных компетенций школьников, планируемых результатов</p>
--	--	--	--

Блок оценки и результата модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников соотносится с уже разработанной моделью готовности.



Рисунок 2. – Модель формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.

Четвертая задача исследования посвящена реализации и экспериментальной проверке эффективности модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников посредством создания организационно-педагогических условий.

В исследовании с целью определения возможностей образовательной среды для реализации разработанной модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников в соответствии с требованиями ФГОС общего образования был проведен ее мониторинг.

Макроуровень – это уровень педагогических условий, который включает в себя те системные изменения, которые происходят в системе общего и высшего образования РФ. В частности, речь идет о внедрении и реализации ФГОС. Исследование стартовых педагогических условий макроуровня в разрезе настоящего исследования предполагает изучение программ внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления, рекомендованных к реализации Министерством образования и науки РФ, издаваемые такими издательствами, как «Просвещение», объединенная издательская группа «Дрофа – Вентана-Граф». Изучение данных программ позволит определить, насколько выполняются требования ФГОС общего образования к организации внеурочной деятельности на уровне такого компонента содержания образования, как программа, поскольку именно программа выступает связующим звеном установок государственного уровня в сфере образования и реальной образовательной практики.

Анализ программ внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления по разработанным критериям позволил сформулировать следующие выводы.

Мезоуровень – это уровень педагогических условий, который характеризует образовательную среду конкретной пространственно-временной организации. В контексте настоящего исследования речь идет об образовательной среде конкретного муниципалитета – г. Ельца. Как уже было отмечено, эффективность профессиональной подготовки будущего учителя напрямую зависит от вовлечения студентов в будущую профессиональную деятельность, следовательно, немаловажную роль в организации высшего образования играет социальное партнерство университета с работодателем – общеобразовательными организациями, в частности речь идет об организациях, входящих в образовательный комплекс «вуз – школа», в котором часть общеобразовательных организаций выступает в качестве стажировочных площадок и площадок практик студентов. На данном уровне в качестве значимых педагогических условий необходимо рассматривать то, насколько качественно осуществляется организация внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления в общеобразовательных организациях муниципалитета: насколько программы внеурочной деятель-

ности данного направления, реализуемые в общеобразовательных организациях, отвечают требованиям ФГОС общего образования; насколько компетентны учителя физической культуры в вопросах организации внеурочной деятельности; как работают муниципальная и школьные методические службы по вопросам методического сопровождения реализации внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления.

В целом оценивая возможности общеобразовательных организаций г. Ельца и методических служб, стоит отметить, что проблема осуществления внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления находится на стадии проработки, однако позитивный опыт в данном отношении в значительной степени присутствует в некоторых школах, которые выделяются на фоне остальных, а также в работе муниципальной методической службы.

Микроуровень, или локальный уровень, – это уровень педагогических условий, который характеризует образовательную среду образовательной организации, в данном случае ФГБОУ ВО «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина». В разрезе настоящего исследования значимым будет исследование следующих вопросов: насколько освещена проблема организации внеурочной деятельности школьников на уровне содержания дисциплин и производственных практик, реализуемых в процессе профессиональной подготовки студентов по направлению «44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата)» (профиль «Физическая культура»).

На 2015 год в содержании программ дисциплин «Теория обучения. Педагогические технологии», «Теория и методика воспитания», «Методика обучения физической культуре» не было представлено вопросов, посвященных внеурочной деятельности. Однако в программах данных дисциплин и практик богато представлен методический инструментарий, которые отвечает требованиям ФГОС общего образования: проблемные, проектные технологии, метод кейсов, метод веб-квеста и пр.

Вместе с тем, база организации учебной и производственной практик института физической культуры, спорта и безопасности жизнедеятельности достаточно широко представлена общеобразовательными организациями, образовательными организациями дополнительного образования детей, а также организациями, выполняющими функцию дополнительного образования, подведомственных управлению по физической культуре и спорту.

С учетом оценки стартовых условий возможно оказание влияния только на образовательную среду университета, поскольку другие рассмотренные уровни вне ведомства образовательных организаций высшего образования.

Выводы

В ходе исследования были разработаны условия. Первое организационно-педагогическое условие реализовывалось посредством расширения содержания учебных дисциплин «Теория обучения. Педагогические технологии» и «Методика обучения физической культуре». Второе организационно-педагогическое условие реализовывалось посредством организации самостоятельной работы студентов в виде проектной и научно-исследовательской деятельности (групповые проекты «Анализ действующих в общеобразовательных организациях г. Ельца программ внеурочной деятельности» и «Создание методического кейса педагогических технологий и технологических приемов, применяемых во внеурочной деятельности спортивно-оздоровительного направления»). Третье организационно-педагогическое условие реализовывалось посредством включения в программу практик студентов проведения не только уроков физической культуры, но и занятий внеурочной деятельности, а также вовлечения студентов в деятельность муниципальной и школьных методических служб (посещение заседаний муниципального и школьных методических объединений учителей физической культуры, участие в воркшопах, практико-ориентированных семинарах).

На рисунках 3 и 4 представлены эмпирические данные о сформированности компонентов готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников у студентов контрольной и экспериментальной групп на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы.

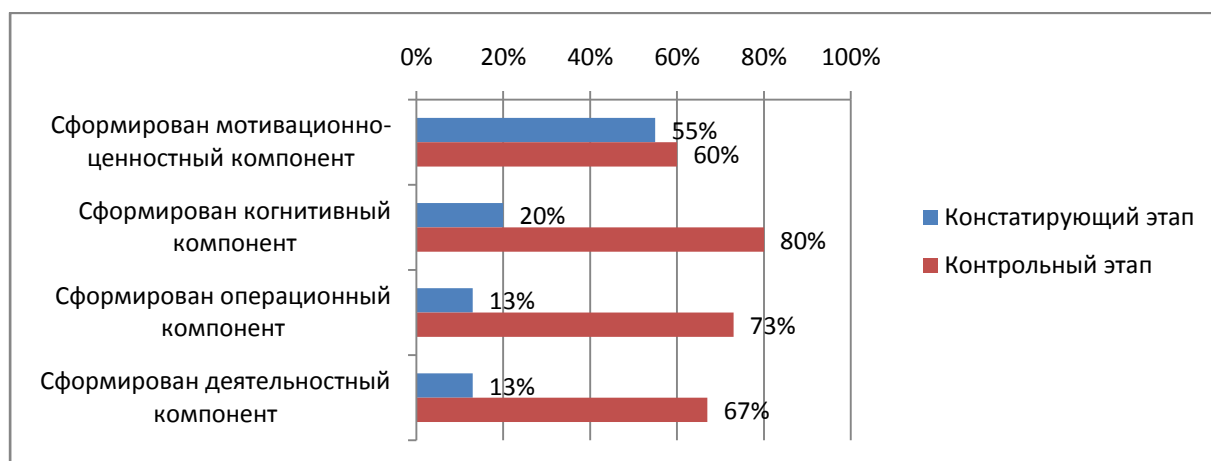


Рисунок 3. – Динамика уровня сформированности компонентов готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников у студентов экспериментальной группы

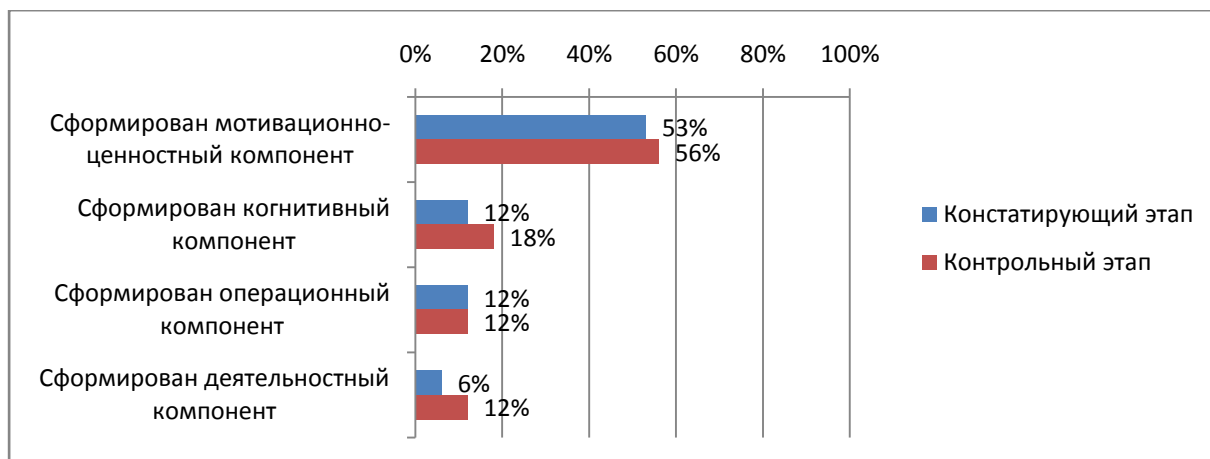


Рисунок 4. Динамика уровня сформированности компонентов готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников у студентов контрольной группы

В результате статистической обработки эмпирических данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы удалось доказать эффективность разработанной модели формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников.

Опытно-экспериментальная работа доказала эффективность разработанной модели и подтвердила выдвинутую гипотезу.

Список работ, опубликованных автором по теме научно-квалификационной работы:

Статьи, опубликованные в рецензируемых научных изданиях, включенных в реестр ВАК МОиН РФ:

1. Ханин, П.А. Специфика внеурочной деятельности как формы и вида учебной деятельности (на примере спортивно-оздоровительного направления) [Электронный ресурс] / П.А. Ханин // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – №4. – Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/50PDMN217.pdf>

2. Ханин, П.А. Модель формирования готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся / П.А. Ханин // Историческая и социально-образовательная мысль. – 2017. – № 4. – С. 235-241.

3. Ханин, П.А. Содержание готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся / П.А. Ханин // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 4.

Статьи в сборниках научных трудов и тезисы докладов на научно-практических конференциях:

4. Ханин, П.А. Отличия внеурочной деятельности от урочной и дополнительного образования детей / П.А. Ханин // Роль инноваций в трансформации современной науки: материалы IX Международной научно-практической конференции. – Уфа, 2017.

5. Ханин, П.А. Профессиональная подготовка будущих учителей физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников в процессе аудиторной и самостоятельной работы студентов / П.А. Ханин // Интеграционные процессы в науке в современных условиях: материалы IX Международной научно-практической конференции. – Волгоград, 2017.

6. Ханин, П.А. Педагогические условия профессиональной подготовки будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников / П.А. Ханин // Единство и идентичность науки: проблемы и пути решения: материалы Международной научно-практической конференции. – Казань, 2017.

7. Ханин, П.А. Роль педагогической практики студентов в профессиональной подготовке будущих учителей физической культуры к организации внеурочной деятельности школьников / П.А. Ханин // Образование и наука в современных реалиях: материалы Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 4 июня 2017 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2017.

Список литературы

1. Востокова С.Н. Формирование готовности учителя в региональной системе постдипломного образования к инновационной деятельности: автореф. ... канд. пед. наук, 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. – Елец, 2014. – <http://netess.ru/3raznoe/169495-1-formirovanie-gotovnosti-uchitelya-regionalnoy-sisteme-postdiplomnogo-obrazovaniya-innovacionnoy-deyatelnosti.php>

2. Корнаухова Т.А. Формирование нравственно-профессиональных ценностей у будущего медицинского работника в процессе обучения в колледже: дисс. ... канд. пед. наук, 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. – Елец, 2015. – <http://www.dslib.net/prof-obrazovanie/formirovanie-nravstvenno-professionalnyh-cennostej-u-buduwego-medicinskogo.html>

3. Положение о государственной итоговой аттестации обучающихся по образовательным программам высшего образования – программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина» – http://www.elsu.ru/uploads/files/2019-04/1555421164_61-polozhenie-o-gia-aspirantov_2018.pdf

4. Ханин П.А. Содержание готовности будущего учителя физической культуры к организации внеурочной деятельности учащихся // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 4. – <https://elibrary.ru/item.asp?id=29035273>

Рекомендуемая литература по методологии и проведению научного исследования

1. Андреев Г.И. В помощь написания диссертации и рефератов: основы научной работы и оформление результатов научной деятельности / Г.И. Андреев, С.А. Смирнов, В.А. Тихомиров. – М.: Финансы и статистика, 2004.
2. Борытко Н.М. Методология и методы психолого-педагогических исследований / Н.М. Борытко. – М.: Академия, 2009.
3. Грабарь М.И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы / М.И. Грабарь, К.А. Краснянская. – М.: Педагогика, 1977.
4. Давыдов В.П. Методология и методика психолого-педагогического исследования / В.П. Давыдов, П.И. Образцов, А.И. Уман. – М.: Логос, 2006.
5. Журавлев Д.В. Методология и методы психолого-педагогического исследования: Курс лекций / Д.В. Журавлев. – М.: МГОУ, 2003.
6. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Академия, 2001.
7. Кохановский В.П. Методология педагогической науки: учебное пособие / В.П. Кохановский. – М.: МПГУ, 2001.
8. Краевский В.В. Методология педагогики: Пособие для педагогов-исследователей / В.В. Краевский. – Чебоксары: Изд-во Чувашского, ун-та, 2001.
9. Мандель Б.Р. Методология и методы организации научного исследования в педагогике / Б.Р. Мандель. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2018.
10. Новиков А.М. Методология научного исследования / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: Лимброко, 2010.
11. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах / Т.Г. Новикова. – М.: АПКиПРО, 2002.
12. Образцов П.И. Методы и методология психолого-педагогического исследования / П.И. Образцов. – СПб.: Питер, 2004.
13. Образцов П.И. Психолого-педагогическое исследование: методология, методы и методика: учебное пособие / П.И. Образцов. – Орел: Картуш, 2007.

14. Федотова Г.А. Методология и методика психолого-педагогических исследований: Учебное пособие / авт.-сост. Г.А. Федотова. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2006.

15. Юдина О.И. Методология педагогического исследования: учебное пособие / О.И. Юдина. – Оренбург: ОГУ, 2013.

Учебно-методическое издание

Марина Александровна Захарова,
Ирина Анатольевна Карпачёва,
Владимир Николаевич Мезинов

**НАУЧНЫЙ ДОКЛАД
ПО ИТОГАМ ПОДГОТОВЛЕННОЙ
НАУЧНО-КВАЛИФИКАЦИОННОЙ
РАБОТЫ АСПИРАНТА:
ПОДГОТОВКА И ПРЕДСТАВЛЕНИЕ**

Учебно-методическое пособие по подготовке
к государственной итоговой аттестации
(уровень: подготовка кадров высшей квалификации)

*Технический редактор – О. А. Ядыкина
Техническое исполнение – В. М. Гришин*

Лицензия на издательскую деятельность
ИД № 06146. Дата выдачи 26.10.01.
Формат 60 x 84 /16. Гарнитура Times. Печать трафаретная.
Печ.л. 5,0 Уч.-изд.л. 4,9
Тираж 300 экз. (1-й завод 1-15 экз.). Заказ 111

Отпечатано с готового оригинал-макета на участке оперативной полиграфии
Елецкого государственного университета им. И. А. Бунина

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина»
399770, г. Елец, ул. Коммунаров, 28,1