

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования
«ТЮМЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПСИХОЛОГИИ И ПЕДАГОГИКИ
Кафедра общей и социальной педагогики

РЕКОМЕНДОВАНО К ЗАЩИТЕ
В ГЭК И ПРОВЕРЕНО НА ОБЪЕМ
ЗАИМСТВОВАНИЯ

И.о. заведующего кафедрой

д-р пед. наук, доцент

 И.Н. Емельянова

 2017 г.

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

ФОРМИРОВАНИЕ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ
МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ МЕТОДА
МИКРОПРЕПОДАВАНИЯ

44.04.01 Педагогическое образование

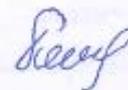
Магистерская программа «Преподаватель высшей школы»

Выполнил работу
студент 2 курса
очной формы обучения



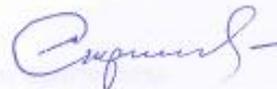
Варлакова
Алена
Васильевна

Научный руководитель
д-р пед. наук, доцент



Белякова
Евгения
Гелиевна

Рецензент
канд. пед. наук, доцент
академической кафедры
методологии и теории
социально-педагогических
исследований ТюмГУ



Строкова
Тамара
Александровна

г. Тюмень, 2017

ОГЛАВЛЕНИЕ

ГЛОССАРИЙ	4
ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА	9
1.1. Значение практико-ориентированной подготовки педагога в современном образовании.....	9
1.2. Подходы, технологии, методы практико-ориентированной подготовки педагога	17
1.3. Опыт формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей в период профессиональной адаптации в условиях СПО	38
1.4. Описание модели формирования практико-ориентированных умений молодого преподавателя.....	46
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	52
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИКО- ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	54
2.1. Характеристика выборки и диагностического инструментария	54
2.2. Уровень сформированности практико-ориентированных умений молодых преподавателей в условиях среднего профессионального образования на констатирующем этапе	60
2.3. Содержание программы по формированию практико-ориентированных умений	68
2.4. Оценка результативности программы	75
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	79
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	81
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ	84
ПРИЛОЖЕНИЯ	90

ГЛОССАРИЙ

Микропреподавание – занятие, которое проводится в «лабораторных» условиях с целью проработки профессиональных умений и навыков, для усвоения определенного учебного материала и показа на практике различных методов преподавания [32].

Практико-ориентированное обучение – процесс освоения образовательной программы с целью формирования профессиональной компетенции за счёт выполнения реальных практических задач [48].

Практико-ориентированные умения - умение решать педагогическую задачу в конкретной ситуации [35].

Предметная подготовка – изучение общеобразовательных и специальных дисциплин [31].

Профессиональная подготовка – изучение общепедагогических дисциплин, методике и большой объем педагогической практики [31].

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. С каждым годом появляется все больше данных свидетельствующих о том, что качество образования определяется, в первую очередь, компетентностью педагога в его профессиональной деятельности.

Чаще всего, начинающие педагоги имеют хорошую теоретическую подготовку, но не могут организовать практическую деятельность.

С первого рабочего дня молодой педагог выполняет те же обязанности и несет ту же ответственность, что и опытный педагог.

Таким образом, возникает противоречие между теоретической подготовкой начинающего педагога и его практической готовностью к педагогической деятельности. С переходом российского высшего образования на двухуровневую систему «бакалавр – магистр» эта проблема становится особенно актуальной, т.к. требования к профессиональной компетентности педагога возрастают.

Исследования показывают, что главными элементами, формирующими личность педагога, являются – профессионализм, компетентность, продуктивность, творчество. Именно эти элементы являются залогом успешной педагогической деятельности. Для достижения этого успеха молодому педагогу на первом этапе нужна действенная помощь. Необходимо создать ситуацию успешности работы молодого педагога, способствовать развитию его личности.

Из вышеперечисленного можно выделить основное **противоречие** среднего профессионального образования – между практически полной укомплектованностью преподавателями с высшим образованием и недопустимо малым числом преподавателей, имеющих профессионально-педагогическое образование. Это противоречие усугубляет разрыв между теоретической и практической готовностью педагога к профессиональной деятельности.

Именно поэтому на начальном этапе профессионального становления молодому преподавателю нужна помощь. Можно выделить несколько методов, позволяющих формировать необходимые практико-ориентированные умения: профессиональные пробы, рефлексивное обучение, кластер и другие. Данные методы активно применяются за рубежом при реализации моделей подготовки практико-ориентированных специалистов – синхронная и последовательная.

Особое внимание следует обратить на метод микропреподавания. Данный метод является сравнительно новым при подготовке педагогов, но имеет потенциал для формирования готовности молодого преподавателя к практической профессиональной деятельности.

Проблема исследования – необходимость совершенствования практико-ориентированной подготовки молодых преподавателей, т.к. наблюдается разрыв между теоретической и практической готовностью педагога к профессиональной деятельности.

Объектом исследования является процесс формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей в условиях среднего профессионального образования.

Предмет исследования – возможности метода микропреподавания для формирования практико-ориентированных умений преподавателей.

Цель исследования – теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка развивающих возможностей метода микропреподавания для формирования практико-ориентированных умений преподавателей на начальном этапе профессионального становления.

Гипотеза основана на предложении о том, что процесс формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей будет результативным, если:

– с целью их профессионального совершенствования будут использоваться активные методы обучения, позволяющие имитировать

типичные ситуации профессиональной деятельности, требующие практического действия;

– будет обеспечено планирование и рефлексия практико-ориентированных действий;

– будет создана мотивация профессионального развития.

Поставленная нами цель и выдвинутая гипотеза позволили определить **задачи исследования:**

1. Анализ педагогического опыта по проблеме практико-ориентированной подготовки.

2. Обоснование и разработка модели формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей.

3. Апробация модели в ходе опытно - экспериментальной работы.

4. Анализ результативности модели, сравнение полученных результатов с забронированными.

Теоретико-методологическая база исследования:

– теоретические положения практико-ориентированной подготовки преподавателей в современном образовании: В.А. Гуружапов, Н.Г. Мошкина, А.А. Марголис и др.,

– обзор подходов, технологии, методов практико-ориентированной подготовки преподавателей: А.М. Сидоркин, Т.Н. Соловьева, М.Р. Скоробогатова и др.,

– микропреподавание как средство формирования практико-ориентированных умений преподавателей: В. Реньге, Г.С. Трофимова и др.

Избранная методологическая база и поставленные задачи определили ход исследования, которое проводилось в несколько **этапов:**

1. Январь – Май 2016г. – обзор современного опыта практико-ориентированной подготовки.

2. Сентябрь 2016г. – проведение констатирующего эксперимента.

3. Октябрь - ноябрь 2016г. – разработка программных формирования практико-ориентированных умений с учетом выявленных проблем.

4. Декабрь 2016г. – Апрель 2017г. – проведение эксперимента по разработанной программе.

5. Май 2017г. – анализ, обработка, систематизация и обобщение результатов работы, формулировка выводов, оформление результатов исследования.

На каждом этапе применялись следующие **методы исследования**: теоретические (анализ источников и обобщение имеющихся взглядов по наблюдаемой проблеме); эмпирические (наблюдения, беседы, опрос, самооценивание).

Экспериментальная база исследования: ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса».

Научная новизна заключается в выявлении принципов, условий, способов формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей.

Практическая значимость: разработка программы для молодых преподавателей по формированию практико-ориентированных умений, которая будет использоваться в рамках Школы молодого преподавателя на базе ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса».

Апробация результатов исследования. Основные положения исследования были освещены и внедрены в практическую деятельность ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса».

По полученным результатам было опубликовано:

– статья «Программа формирования практико-ориентированных умений у молодых преподавателей» опубликована в сборник статей «Новые идеи – новый мир»,

– статья «Обзор современного опыта практико-ориентированной подготовки педагогов в вузе» опубликована в журнале «Международный сборник гуманитарных и естественных наук».

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ ПЕДАГОГА

1.1. Значение практико-ориентированной подготовки педагога в современном образовании

В настоящее время в РФ одной из крайне актуальных и одновременно нерешенных проблем подготовки педагога остается разрыв между содержанием обучения в вузе и требованиями, которые предъявляются к молодому специалисту в образовательном учреждении.

Чаще всего начинающие педагоги имеют хорошую теоретическую подготовку, но не могут организовать практическую деятельность, т.е. теоретическая и практическая часть обучения не взаимосвязаны. В течение семестра студентов - будущих педагогов готовят теоретически, и только выйдя на практику, студенты отрабатывают и закрепляют педагогические умения.

С первого рабочего дня молодой педагог выполняет те же обязанности и несет ту же ответственность, что и опытный педагог.

Таким образом, возникает противоречие между теоретической подготовкой начинающего педагога и его практической готовностью к педагогической деятельности.

Это противоречие в соответствии с идеями реформирования педагогического образования, содержащимися в новых проектах и нормативных документах (проект Концепции поддержки развития педагогического образования, профессиональный стандарт «Педагог», федеральный проект по модернизации педагогического образования), должно быть преодолено путем изменения способа подготовки, в котором практика рассматривается как центральный (системообразующий) компонент, и при условии, что подготовка обеспечивается через механизм сетевого взаимодействия вузов с образовательными организациями, в условиях которых студенты смогут осваивать педагогическую деятельность непосредственно в период вузовского обучения [2].

Требования к современному преподавателю обозначены в Законе Российской Федерации «Об образовании», в программе модернизации педагогического образования и в Концепции модернизации российского образования, в Государственных образовательных стандартах (ФГОС ВПО, ВО ФГОС СПО) [2].

Обобщенный анализ вышеуказанных документов позволяет выделить новые требования к современному преподавателю:

- владение современными технологиями развивающего образования,
- приоритет антропоцентрического подхода к процессу обучения и воспитания обучающихся, ориентированного на развитие креативной личности,

- способность «видеть» многообразие обучающихся, учитывать в учебно-воспитательном процессе возрастные индивидуальные и личностные особенности различных контингентов детей (одаренных, девиантных и делинквентных детей, с ограниченными возможностями здоровья, с задержками в развитии и др.) и реагировать на их потребности,

- способность улучшать среду обучения, проектировать психологически комфортную образовательную среду,

- умение применять здоровьесберегающие технологии,

- способность сопровождать профессиональную карьеру обучающихся.

Совокупность этих требований формирует принципиально новый заказ общества и государства к подготовке педагогических кадров, оформляется востребованность в практико-ориентированной подготовке преподавателя.

Традиционные модели обучения, реализуемые в подготовке будущих преподавателей, рассчитанные, в первую очередь, на передачу теоретических знаний, не отвечают социально-экономическим потребностям общества и запросам педагогической практики. Именно поэтому социальный заказ направлен на подготовку педагогов-практиков уже на начальном этапе профессионального становления.

Согласно социальному заказу, ведущей целью обучения становится усиление практической подготовки, которая предполагает развитие профессиональной компетентности и компетенций. В отличие от традиционных «ЗУНов», компетенции имеют комплексный характер, и включает, кроме знаниевой компоненты, деятельностный подход, позволяющий продуктивно строить профессиональную деятельность.

Различные аспекты проблемы практико-ориентированного образования затрагиваются в работах современных российских ученых.

Историко-педагогический анализ практико-ориентированной подготовки педагога показывает, что выдающиеся педагоги прошлого предъявляли особые требования к учителю, касающиеся именно этого аспекта педагогической деятельности. Так, Я.А. Коменский, разрабатывая свою педагогическую систему, предложил в ее основе переход от теоретической деятельности педагога к практической и наоборот. Основным акцент делается на том, что необходимо учить и теории, и практике. Размышление об учителе, значение его личности, его профессиональное самосознание и профессиональные требования к нему пронизывают основные педагогические идеи А. Дистервега. В известном произведении «Руководство для немецких учителей» он изложил целостную систему теории и практики подготовки педагога и организации народной школы [25].

К.Д. Ушинский уделял особое внимание различным формам и содержанию подготовки учителя. При этом он отмечал, что одни теоретические знания не обеспечивают успешной работы педагога, необходимо еще и овладеть практическими приемами преподавания [25].

Еще одним ярким примером поиска новых педагогических устремлений явилась концепция В.А. Сухомлинского, оставившая ощутимый след в советской педагогике XX столетия. Данная концепция является актуальной и по сей день. По его мнению, хороший учитель – это человек, который в совершенстве владеет умениями и навыками педагогической деятельности, по существу – мастер своего дела [22].

Анализ научной литературы свидетельствует о том, что каждая эпоха привносит свою практико-ориентированную парадигму в педагогическую подготовку педагога, наполняя ее собственными представлениями о характере и содержании методов и технологий реализации.

И.Ю. Калугина, раскрывая практическую значимость практико-ориентированного обучения, отмечает, что дидактический подход к обучению основывается на единстве эмоционально-образного и логического компонентов содержания, приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования, эмоционального и познавательного компонентов при выполнении творческих заданий. Цель практико-ориентированного образования Ф.Г. Ялалов видит в формировании профессионально и социально значимых компетенций в процессе приобретения студентами знаний, умений, навыков и опыта творческой деятельности [21].

Следующей практико-ориентированной парадигмой является практико-ориентированный подход, который как «способ академического образования» понимает А.В. Савицкая. По ее мнению, он делает акцент не на учебных дисциплинах, а на подлинных проблемах, с которыми могут и сталкиваются будущие специалисты, при этом на первый план выходит активное обучение небольших групп, а не традиционные формы организации учебного процесса. Другой исследователь – Л.В. Павлова – приравнивает его к методу преподавания и обучения, позволяющему студентам сочетать учебу в вузе с практической работой [25].

Таким образом, рассмотрев развитие идей, сущностные характеристики и тенденции организации практико-ориентированной подготовки педагога, реализуемые как в прошлом, так и в настоящее время, мы приходим к выводу, что они имеют теоретические и практические основания к реализации, которые способствуют обновлению современной системы педагогического образования.

Таким образом, сегодня перед наукой стоит задача перехода на инновационное развитие и осуществление реальной модернизации экономики,

в том числе и посредством модернизации системы образования. Главная цель – подготовка практико-ориентированных специалистов [10].

Достижение цели возможно через выстраивание модели интегрированной деятельности, в которую должен быть включен студент - будущий педагог и которая будет способствовать его становлению как «практика-исследователя».

Существующие сегодня программы подготовки педагогических кадров (далее – педагогические программы) во всех типах образовательных организаций (педагогических вузах, гуманитарных и классических университетах, средних профессиональных образованиях) построены на базе образовательных стандартов [4], разработанных до утверждения указанных документов, и не в полной мере обеспечивают формирование у будущих педагогов требуемых компетенций.

Именно поэтому в настоящее время на территории РФ реализуются два направления, позволяющие подготовить практико-ориентированного специалиста:

- разделение бакалавриата на академический и прикладной согласно новым стандартам,

- проект модернизации педагогического образования, в котором ставится задача переориентации подготовки педагога в направлении практико-ориентированности.

Разделение бакалавриата на академический и прикладной введено намеренно, для отображения конкретной направленности программы, которую прослушал студент.

Бакалавр – это степень или присуждаемая квалификация студентам, которые освоили и получили диплом первой степени высшего образования. Бакалавриатом, в свою очередь, называется сам процесс обучения в высшей школе, по окончании которого учащиеся получают диплом степени бакалавра и соответствующую квалификацию. В конце обучения для подтверждения успешности учебы предусмотрено написание дипломной работы и её публичная защита перед комиссией [2].

Прикладной бакалавриат призван соединить усилия высшей и средней профессиональной школы, взяв лучшие формы теоретической подготовки у одной и практической – у другой. Программа реализуется с привлечением преподавателей высшей школы. Практическое обучение проходит в специализированных лабораториях колледжа, высших учебных заведений и на производстве.

Преимущество прикладного бакалавриата является практикоориентированная подготовка высококвалифицированных специалистов. Учебные программы строятся исходя из потребностей производства.

В мае 2014 года по поручению Президента РФ был разработан и утвержден проект модернизации педагогического образования.

Цели проекта [43]:

- радикально повысить качество студентов, получающих педагогическую подготовку,

- изменить содержание и технологии педагогической подготовки так, чтобы обеспечить реализацию нового профессионального стандарта, новых стандартов школьного и дошкольного образования,

- повысить эффективность вузов, реализующих программы подготовки педагогов, и педагогических колледжей.

Проект модернизации педагогического образования, направленный на усиление практической и исследовательской направленности подготовки педагогических кадров в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций и повышение академической мобильности студентов вузов.

Ключевыми элементами новой системы подготовки педагогов являются [16]:

- усиление развития практических компетенций на основе нового профессионального стандарта, в том числе через разработку на деятельностной основе новых курсов педагогической психологии, педагогики и методики преподавания, а также длительную практику и стажировку,

- прикладной бакалавриат, реализуемый в сетевом взаимодействии организаций СПО и ВО,
- квалификационный экзамен на основе нового профессионального стандарта, упрощающий вход в профессию и позволяющий оценивать качество подготовки,
- широкий бакалавриат в педагогических вузах, предполагающий целенаправленную педагогическую подготовку лучших студентов,
- подготовка педагогов на 3 и 4 курсе после двух курсов непедагогического бакалавриата,
- магистратура для учителей-методистов и управленцев,
- магистратура, обеспечивающая возможность быстрого входа в профессию людей без педагогического образования.

В проекте модернизации педагогического образования основополагающее значение придается именно практико-ориентированной подготовке педагогических кадров. По мнению разработчиков проекта, «нужна такая модель практико-ориентированного обучения, в которой основным образовательным результатом является способность строить будущую профессиональную деятельность в соответствии с выработанными профессиональным сообществом нормами – профессиональным стандартом, что обеспечивает, в свою очередь, возможность организации полноценной учебной деятельности учащихся в соответствии с ФГОС общего образования» [31].

Таким образом, реализация данных направлений позволяет подготовить практико-ориентированных специалистов. Однако добиться этого возможно при условии, что подготовка обеспечивается через механизм сетевого взаимодействия вузов с образовательными организациями, в условиях которых студенты смогут осваивать педагогическую деятельность непосредственно в период вузовского обучения [7].

В настоящее время выделяют три основные проблемы педагогического образования:

1. Отсутствие взаимосвязи между ФГОС ВО, ФГОС СПО и Профессиональным стандартами педагога,

2. Недостаточная практическая подготовка будущих педагогов к профессиональной деятельности, что следует как из опросов работодателей, так и из отзывов самих выпускников педагогических программ: необходимо отметить, что эта проблема имеет достаточно закономерный характер. Ни существующие педагогические технологии, ни статус практики и образовательных организаций, в которых она проводится в большинстве педагогических программ, не предполагают отношения к практической подготовке студента как к центральному и наиболее важному элементу учебной деятельности.

В большинстве таких программ практика остается «подчиненным» и менее важным, чем теория, этапом учебного процесса, пространством иллюстрации теории. Образовательная организация, на базе которой она проводится, является «младшим братом» или «младшим партнером» университета. Такая образовательная организация рассматривается не столько как пространство образцов профессиональной деятельности педагогов и связанных с ними компетенций (которые должны быть освоены студентом), сколько возможностью иллюстрации теоретического знания, освоенного в университетской аудитории. Такое отношение к практической подготовке будущего педагога стимулирует словесно-описательный, т.е., по сути, схоластический, а не практико-ориентированный подход,

3. Роль исследовательской компоненты в педагогических программах: традиционно в отечественных педагогических программах научно-исследовательская деятельность студентов (НИРС) рассматривается в качестве компонента учебной деятельности, тесно связанного с теоретическим обучением. Это выражается (в том числе) как в выборе тем научных исследований студентов, так и в подборе научных руководителей, как правило, одновременно преподающих эти теоретические дисциплины. Связь НИРС с

практикой и будущей профессиональной деятельностью представляется во многом менее очевидной и необходимой.

Вместе с тем, роль научно-исследовательской работы студентов оказывается крайне важной в контексте одной из наиболее важных компетенций педагога – умения индивидуализировать свою профессиональную (педагогическую) деятельность в соответствии с индивидуальными особенностями, проблемами и потребностями обучающихся.

Эффективное решение профессиональных задач такого типа предполагает умение педагога провести научно-обоснованное мини-исследование, встроенное непосредственно в собственную профессиональную деятельность и направленное на приспособление этой деятельности к особенностям обучающегося (обучающихся). Такое исследование не является академическим исследованием в чистом виде, но, используя научный инструментарий (подбор метода, методики, построение гипотезы о причине проблемы, например, в понимании, рефлексии собственного способа профессиональных действий), оно способствует развитию профессиональной деятельности педагога, обеспечивая механизм ее индивидуализации [15].

Преодолеть вышеуказанные проблемы возможно через выстраивание модели интегрированной деятельности, в которую должен быть включен студент – будущий педагог и которая будет способствовать его становлению как «практика-исследователя».

1.2. Подходы, технологии, методы практико-ориентированной подготовки педагога

В настоящее время существуют модели, подходы, технологии, методы, позволяющие подготовить практико-ориентированного педагога.

Основным подходом, позволяющим подготовить педагога-практика является личностно-деятельностный (Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн).

Процесс обучения, основанный на личностно-деятельностном подходе, предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся — его

мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, определяется учебная цель занятия и формируется, направляется и корректируется весь образовательный процесс в целях развития личности. Соответственно, цель каждого урока, занятия при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом [9].

Данный подход позволяет обучающимся выстроить свой образовательный маршрут, в котором определяет направления развития. В связи с высокими требованиями рынка труда, образовательные организации, общество, обучающиеся и родители направлены на получение, в большей степени, практических умений. Именно построение образовательного маршрута позволяет максимально формировать практико-ориентированные умения. Следует отметить, что образовательный маршрут максимально учитывает национальные, половозрастные, индивидуально-психологические, статусные особенности обучающегося.

В документах, посвященных модернизации педагогического образования, прописана необходимость смены ориентиров образования с получения знаний и реализации абстрактных педагогических задач – к формированию практикоориентированности педагога, основанных на новых потребностях государства, общества, обучающихся и родителей. При этом новые ориентиры способствуют самореализации обучающихся, достичь этого возможно через построение образовательного маршрута [19].

К сожалению, в настоящее время разработка образовательных маршрутов носит лишь формальный характер, т.е. образовательные организации совместно с обучающимися разрабатывают их, но они не внедряются в образовательный процесс.

Использование в образовательном процессе личностно-деятельностного подхода, даже в полной мере, не позволяет подготовить практико-ориентированного преподавателя, т.к. подход является лишь основой и должен дополняться соответствующими формами, методами обучения.

Под практико-ориентированными формами обучения следует понимать – форму упорядочивания взаимодействия участников обучения.

В настоящее время выделяют три основные формы обучения: пассивная, активная и интерактивная. Следует отметить, что две из перечисленных форм позволяют подготовить практико-ориентированного преподавателя – активная и интерактивная.

Учебный процесс, к которому применяются активные и интерактивные формы, в отличие от традиционных занятий, где студент является пассивным слушателем, строится на основе включенности в него всех студентов группы без исключения, причем каждый из них вносит свой индивидуальный вклад в решение поставленной задачи с помощью активного обмена знаниями, идеями, способами деятельности.

На рисунке 1 представлена схема активной формы проведения занятий [22, С.178].

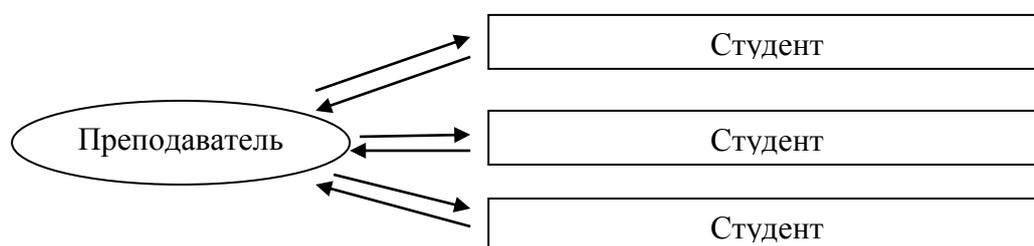


Рис. 1. Схема активной формы проведения занятий

Из рисунка 1 видно, что при использовании активной формы проведения занятий происходит взаимодействие между педагогом и студентами в ходе занятия.

При активном обучении студент в большей степени становится субъектом учебной деятельности, он вступает в диалог с преподавателем, активно участвует в познавательном процессе, выполняя творческие, поисковые, проблемные задания. Осуществляется взаимодействие обучающихся друг с другом при выполнении заданий в паре, группе.

Использование активных методов обучения в образовательном процессе позволяет [26]:

- активизировать мышление, когда студент вынужден быть активным независимо от его желания,
- находить нестандартные решения поставленной проблемы, независимо от его желания,
- повышать степень мотивации, эмоциональности обучаемых,
- получать в течение занятия обратную связь.

Следует отметить, что использование активных форм обучения способствует разнообразному (индивидуальному, групповому, коллективному) изучению (усвоению) учебных вопросов (проблем), активному взаимодействию обучаемых и преподавателя, живому обмену мнениями между ними, нацеленному на выработку правильного понимания содержания изучаемой темы и способов ее практического использования.

Преимущества активных форм обучения [26]:

- добывание и применение знаний носят поисковый характер,
- процесс обучения представлен как цепь учебных ситуаций,
- процесс предполагает совместную деятельность преподавателя и студентов по решению задач обучения,
- происходит включение студентов в ситуацию будущей профессиональной деятельности.

Данные преимущества основаны на активном, эмоционально окрашенном общении участников занятия с преподавателем.

Интерактивные методы – методы обучения, основанные на взаимодействии всех участников учебного процесса между собой [12].

На рисунке 2 представлена схема интерактивных форм проведения занятий.

Из рисунка 2 видно, что при использовании интерактивных форм проведения занятий происходит взаимодействие между всеми участниками образовательного процесса [22].

Особенностью интерактивных форм обучения является способ организации учебного процесса: субъект – субъектные отношения, знания добываются в совместной деятельности через диалог.

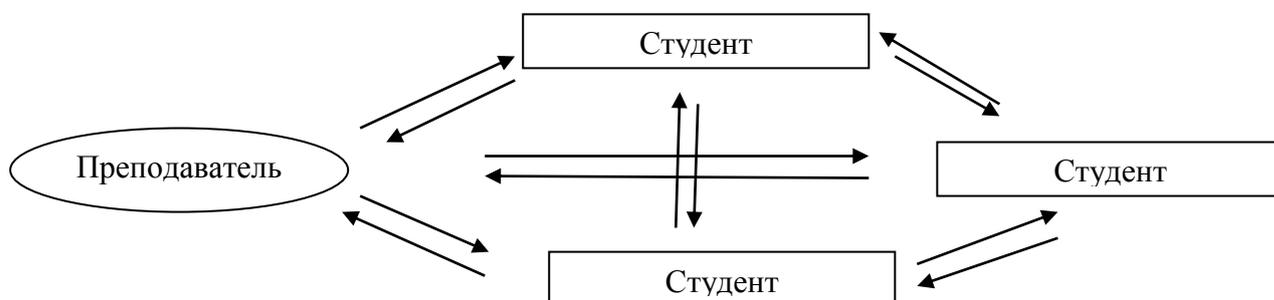


Рис. 2. Схема интерактивных форм проведения занятий

В рамках подготовки практико-ориентированного преподавателя использование интерактивных форм обучения позволяет решить следующие задачи [13]:

- пробуждение у обучающихся интереса,
- эффективное усвоение учебного материала,
- самостоятельный поиск обучающимися путей и вариантов решения поставленной учебной задачи (выбор одного из предложенных вариантов или нахождение собственного варианта и обоснование решения),
- установление взаимодействия между обучающимися, обучение работать в команде, проявлять терпимость к любой точке зрения, уважать право каждого на свободу слова, уважать его достоинства,
- формирование у обучающихся мнения и отношения,
- формирование жизненных и профессиональных навыков,
- выход на уровень осознанной компетентности студента.

Следует отметить, что интерактивные формы обучения в наибольшей степени соответствуют практико-ориентированному подходу, т.к. они предполагают субъект – субъектные взаимоотношения. Педагог чаще выступает лишь в роли организатора процесса обучения, создателя условий для инициативы учащихся. Интерактивное обучение основано на собственном

опыте обучающихся, их прямом взаимодействии с областью осваиваемого профессионального опыта.

Под практико-ориентированным методом обучения следует понимать такой метод организации учебного процесса, который позволяет формировать у обучающихся умения и навыки практической работы, востребованные сегодня в социальной и профессиональной практике.

К основным методам относят:

- профессиональные пробы,
- рефлексивное обучение,
- кластер.

Рассмотрим каждый из указанных методов более подробно.

Профессиональные пробы должны быть направлены на овладение обучающимися конкретными трудовыми действиями, закрепленными в профессиональном стандарте педагога.

Профессиональные пробы могут осуществляться [44]:

- в условиях школ, являющихся партнерами вуза в реализации практико-ориентированного обучения (в реальном учебно-воспитательном процессе),
- в имитационном режиме на занятиях, когда сами студенты выступают в роли учеников,
- пробы в коммуникациях (предполагающие обсуждение результатов диагностики и реализации трудовых действий).

Данный метод играет важную роль при подготовке практико-ориентированного педагога, т.к. он позволяет не только получать практические навыки, но также определить достоинства и недостатки будущей профессии и на этом этапе определить, готов ли студент осуществлять свою дальнейшую деятельность в данной сфере.

Рефлексивное обучение – включает в себя практическую часть деятельности педагогов, включающую в себя посещение, анализ и оценка уроков.

В состав рефлексивного компонента входят три компонента [26]:

- анализирующий,
- операционный,
- контролирующий.

Анализирующий компонент направлен на выявление ошибок, пересмотр выбранного пути решения проблемы.

Операционный компонент определяет освоение необходимых знаний, построение новых способов организации познавательной деятельности, новых стратегий решения проблемы.

Контролирующий компонент позволяет студенту оценивать эффективность познавательной стратегии и корректировать свою познавательную деятельность.

Рефлексивное обучения является актуальным методом обучения в настоящее время, т.к. позволяет посмотреть на деятельность педагога со стороны и сделать выводы для себя.

Для привязки знаний к личному опыту можно использовать кластер.

Кластер создает условия для построения ассоциативных связей между новым материалом и имеющимся опытом, причем эти связи основаны не только на подобии, но и на эмоциональном восприятии, интуиции, а также на основе предположений, возможно ошибочных [20].

В приложение 1 представлены достоинства и недостатки вышеперечисленных методов.

Следует отметить, что активные формы и методы неразрывно связаны друг с другом. Их совокупность образует определенный вид занятий, на которых осуществляется активное обучение. Методы наполняют формы конкретным содержанием, а формы влияют на качество методов. Если на занятиях определенной формы используются активные методы, можно добиться значительной активизации образовательного процесса, роста его эффективности. В этом случае сама форма занятий приобретает активный характер.

Вышеперечисленные формы обучения активно используются в российской практике, однако методы обучения находятся на стадии внедрения и чаще всего носят экспериментальный характер. Следует обратить внимание, что использование форм и методов обучения идет в разрыве друг от друга, что не приводит к эффективному образовательному результату.

Система российского образования находится на стадии внедрения практико-ориентированного образования. Однако проблема подготовки практико-ориентированных педагогов является актуальной во всем мире, т.к. от качества подготовки учителя зависит трудовой потенциал страны.

За рубежом активно используются практико-ориентированные модели подготовки преподавателя. Практико-ориентированные модели предполагают объединение двух сфер: предметной и профессиональной [8].

Предметная подготовка – изучение общеобразовательных и специальных дисциплин.

Профессиональная подготовка – изучение общепедагогических дисциплин, методику и большой объем педагогической практики.

Следует отметить, что объединение двух сфер (предметная и профессиональная) позволяет формировать практико-ориентированного педагога, т.к. основой всех практических умений являются теоретические знания.

Варианты сочетания двух сфер за рубежом позволяют выделить две модели [8]:

– синхронная модель: предметная и профессиональная подготовка совмещены в общем курсе высшего образования. В учебных программах, структурированных в соответствии с синхронной моделью, существенное место занимают курсы дидактики и методики, а также педагогическая практика (Германия, Австралия, Польша Чехия, Япония и др.),

– последовательная модель: профессиональная подготовка учителей осуществляется по завершении курса высшей школы в определенной предметной области. Длительность предметной подготовки зависит в основном

от общей структуры высшего образования и составляет 3-4гг.. В странах с последовательной моделью организации педагогического образования для перехода к фазе профессиональной подготовки необходимо получить степень бакалавра (Франция, США, Великобритания, Италия, Испания и др.).

Следует отметить, что в большинстве стран применяются обе модели, т.е. в сочетании они дают более эффективный результат. Однако в тех странах, где подготовка осуществляется только на основе одной модели, более часто используется синхронная модель.

Выше перечисленные модели характеризуют лишь общие черты подготовки учителей, т.к. даже в тех странах, которые считаются «типичными представителями» модели, педагогическое образование характеризуется специфическими особенностями.

Рассмотрим особенности педагогической подготовки учителей в странах, представителях синхронной модели.

Одной из наиболее развитых европейских стран, имеющих исторические традиции в становлении подготовки педагогических кадров, является Германия.

На рисунке 3 представлена модель подготовки учителей в Германии [6, С.123].

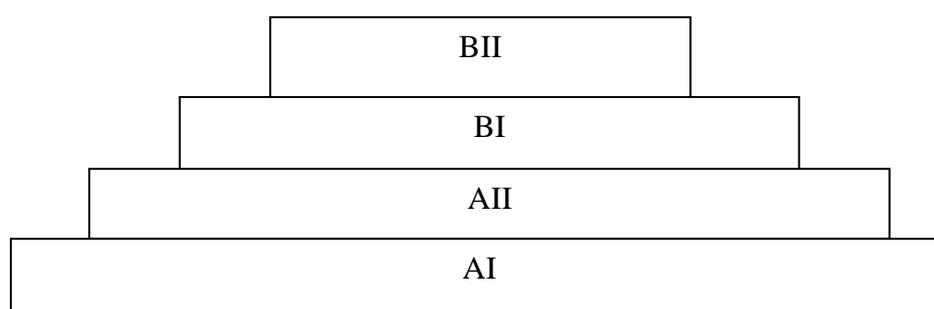


Рис. 3. Уровни подготовки учителей в Германии

Уровень «АІ» – воспитатель детского сада с правом преподавания в начальной школе (1-4 классы).

Уровень «АІІ» – учитель начальной школы с правом работы воспитателем в детском саду.

Уровень «VI» – учитель начальной школы с правом преподавания на первой ступени средней школы (5–10 классы).

Уровень «VII» – учитель первой ступени средней школы с правом преподавания в начальной школе.

В современных педагогических учреждениях Германии подготовка учителей включает [6]:

- изучение одного, двух учебных предметов и методики их преподавания,

- изучение основного предмета, который определяется городским органом образования,

- усвоение основ знаний при изучении следующих курсов: «Введение в педагогику», «Школьная практика». «Психология». Данные курсы имеют особую значимость в процессе становления будущего педагога. В курсе «Школьная практика», обозначаются проблемы организации и управления школой, а также раскрываются основы школьного права, способы и критерии оценивания успеваемости учащихся.

Существенную часть подготовки учителей составляет самостоятельная работа студентов: написание рефератов, выполнение творческих заданий, проектов, отчетов, докладов, которые в виде выступления на семинарах являются условием допуска к итоговому контролю [6].

В конечном результате теоретическая подготовка заканчивается первым государственным экзаменом. Причем устный и письменный экзамены дополняются проверкой практических знаний, умений и навыков. После сдачи государственного экзамена студенту выдается диплом.

Однако после получения диплома, университет не дает выпускнику права самостоятельно работать в школе.

После окончания университета и сдачи первого государственного экзамена начинается второй (практический) этап подготовки учителей. Данный этап продолжается от 18 до 24 месяцев (в разных федеральных землях по-разному) и заканчивается вторым государственным экзаменом, успешная сдача

которого является предпосылкой для окончательного занятия должности учителя [5].

Учитель-стажер (референдар) в период прохождения стажировки изучает теоретическую педагогику и предметную дидактику на базе педагогической семинарии и практически формирует свои профессионально-педагогические навыки непосредственно в школе.

Также особенностью подготовки учителей в Германии является то, что деятельностью по осуществлению педагогической подготовки выпускников занимается центр педагогического образования. В работе с молодыми учителями центр играет важную роль, а именно он координирует подготовку референдара. Также он координирует школу, где учитель-стажер начинает свою профессиональную деятельность, и педагогической семинарией, где он два раза в неделю получает теоретическую и методическую подготовку. В центре проводится сдача двух государственных экзаменов, которые организуются и проводятся совместно со специалистами отдела по сдаче государственных экзаменов при муниципальном органе управления образованием с приглашением как наставников учителей из школ, так и преподавателей семинарии. Экзамен сдается в последние три месяца стажировки и состоит из двух экзаменационных процедур. Один урок по каждому из двух преподаваемых предметов, самостоятельной письменной работы (исследовательская работа по проблеме, над которой работает учитель) и коллоквиума (устного экзамена) [5].

Под экзаменационным уроком следует понимать открытый урок. На открытый урок приглашается команда специалистов-профессионалов: наставники молодого учителя, представитель педагогической семинарии, специалисты центра, директор школы и др. Учитель-стажер заранее предоставляет комиссии подробный план-конспект проводимого урока. Эксперты дают оценку профессиональным компетенциям учителя. Баллы, полученные за два проведенных экзаменационных урока, суммируются и являются пропуском к дальнейшей сдаче государственного экзамена. При

недостаточном количестве баллов реферндар не допускается к сдаче письменной работы и коллоквиума. Коллоквиумом проводится в форме дискуссии, обмена мнениями по теме, выбранной учителем. Для успешной сдачи данного экзамена претенденты проходят курс подготовки в центре педагогического образования [5].

В системе профессионального педагогического образования Австралии выделяют три модели подготовки учителей [4]:

- параллельная — предусматривает обучение по двум специальностям одного образовательного-квалификационного уровня,
- последовательная — предназначена для студентов, у которых уже есть степень бакалавра наук или искусств, но которые хотят получить еще и педагогическое образование,
- модель подготовки учителей дошкольного и начального образования.

Согласно параллельной модели подготовки на протяжении первых трех лет, студент изучает дисциплины по специализации, которые в будущем учитель будет преподавать в школе. Далее студенты продолжают обучение длительностью два года на факультетах педагогики. На факультете знакомятся с методикой преподавания предметов специализации, кроме того, курс подготовки дополняется предметами психолого-педагогического цикла [4].

В Австралии каждый студент, будущий учитель, должен пройти подготовку как минимум в двух учебных отраслях, т.к. правительство страны считает экономически нерациональным подготовку учителей по одной специальности [11].

На каждом этапе получения образования студент сдает экзамен: теоретическая часть и практическая. Практическая часть предполагает решения педагогических кейсов.

Последовательная модель подготовки будущих учителей рассчитана на выпускников непедагогических факультетов, которые заинтересованы в получении диплома учителя. На протяжении полутора — двух лет магистратуры студенты приобретают профессиональные педагогические

знания и умения, изучая предметы психолого-педагогического цикла и приобретая навыки работы в школе в процессе педагогической практики. По результатам подготовки студент сдает экзамен [4].

Модель подготовки учителей дошкольного и начального образования предполагает, что студенты поступают на факультет образования образовательно-квалификационного уровня бакалавра начального или дошкольного образования, где академический курс длится четыре года. В течение первых трех лет обучения студенты изучают предметы психолого-педагогического цикла, а на четвертом году выбирают две дисциплины специализации. По результатам подготовки студент сдает экзамен [4].

Отличительной особенностью подготовки учителей в Австралии является то, что после получения педагогического образования начинающие специалисты проходят годовой адаптационный период, если они показали хорошие результаты, то временная регистрация превращается в постоянную [5].

Однако для того, чтобы получить постоянную регистрацию не достаточно получить хорошие результаты, также необходимо представить характеристику от директора школы, в которой молодой учитель проходил адаптационный период. В особых ситуациях в оценке может участвовать директор, завуч и коллега.

Также студент должен предоставить портфолио, содержащее [5]:

- анализ преподавания и обучения (описание уроков и результаты обучения двух учеников),
- сведения о работе с ментором (отзывы, комментарии к урокам),
- список и комментарии к активностям по профессиональному развитию (программы развития и выводы соискателя о том, как они повлияли на его профессиональное развитие).

Оценка портфолио также производится директором, опытным коллегой и ментором другого соискателя.

При анализе всех составляющих, директор, завуч и коллега озвучивают оценку. По результатам оценки студент может быть переведен на постоянную

регистрацию или остаться на временной. В последнем случае студенту предоставляется испытательный срок на 6 месяцев, после чего процедура оценки повторяется, в случае повторной не удачи студент лишается права преподавания и должен пройти курсы повышения квалификации и повторить процесс заново [5]

Подготовка учителей в Австралии носит исключительно практико-ориентированный характер.

Подготовка учителей в Японии также имеет свои особенности.

Новый стандарт педагогического образования, действующий на территории Японии, включает основы педагогики и психологии, методики учебных дисциплин, курс нравственного воспитания, элективные курсы (история педагогики, философия воспитания, сравнительная и социальная педагогика, школоведение и др.) при подготовке учителей.

Помимо названных дисциплин есть педагогическая практика и основы профориентационной работы [3].

При университетах функционируют детские сады и школы как экспериментальные площадки, где отрабатываются новые методики и технологии обучения и воспитания детей. Подобные школы становятся лабораториями педагогического мастерства для студентов- практикантов и преподавателей университетов [3].

Наличие высшего педагогического образования, достаточно сложная экзаменационная проверка, которая осуществляется в несколько этапов, на которых надо подтвердить, прежде всего, способность быть в глазах детей примером в различных областях знаний, в том числе в музыке, живописи, спорте [5].

Помимо профессиональных знаний, умений и навыков, учитель школы должен быть безусловно нравственным, создавать «отзывчивую среду», уметь «жить с детьми», формировать у них способность к взаимопомощи, приучать их к самоанализу и постоянно работать над самообразованием.

Рассмотрим особенности педагогической подготовки учителей в странах, представителях последовательной модели.

Подготовка учителей в Великобритании считается одной из лучших в мире, она характеризуется высоким уровнем практических навыков у студентов будущих педагогов.

Учебный план разделен на четыре курса [6]:

- курс основного предмета,
- программный курс, зависящий от типа школы и возраста учеников,
- педагогический курс,
- практика в школе.

По каждому изученному курсу студент сдает экзамен в устной форме. Успешная сдача экзамена позволяет студенту перейти к изучению следующего курса [6].

В английской системе подготовки учителей существует две формы школьной практики [6]:

- традиционная – долговременная с отрывом от занятий,
- серийная – краткосрочная без отрыва от занятий, может длиться полдня, день, неделю.

При завершении традиционной практики студент сдает экзамен и проводит открытый урок.

При серийной практике студент введет дневник.

Педагогическая практика включает: посещение школы с целью изучения особенностей учебно-воспитательного процесса, просмотр и анализ показательных уроков, микропреподавание, самостоятельное проведение учебных занятий [6].

Таким образом, основным направлением подготовки учителей в Великобритании является практическая педагогическая подготовка специалистов.

Некоторые особенности английской системы подготовки учителей характерны и для Франции.

Главным отличием французской модели подготовки будущих учителей является существование квалификационных экзаменов на получение должности учителя [10].

Обучение учителей во Франции разделяется на 2 года. По завершению каждого года студент сдает экзамен. Только успешная сдача экзамена позволяет перейти студенту на второй год обучения[6].

В первый год обучения 40% учебного времени отводится на общеобразовательную и 60% – на предметную подготовку.

Экзамен проводится после первого года обучения, поэтому задачей высших учебных заведений на этом этапе является подготовка к этому конкурсу. Основными педагогическими условиями, связанными с профессионально-педагогической подготовкой учителя являются [6]:

- мотивированность выбора педагогической профессии (будущие студенты университетских институтов отбираются на основании личного дела и специального собеседования),
- формирование личностных качеств учителя начальных классов с помощью курсов по выбору,
- подготовка учителя к школьной адаптации детей различных этнических групп,
- практическая направленность в преподавании психологии и педагогики.

На втором курсе на общеобразовательную и практическую подготовку относится по 50%. На педагогическую практику отводилось не менее 300 часов в течение двух курсов.

Второй год обучения студентов во Франции направлен на подготовку к экзаменам на подтверждение профессиональной квалификации. Преподаватели определяют соответствие подготовки будущих учителей к выполнению их профессиональных обязанностей, затем компетентность студента подтверждается решением академического жюри, которое выносится на основе проверки таких компетенций [6]:

- освоение образовательных модулей (теоретический экзамен),
- успешное прохождение педагогической практики,
- способность применять профессиональные умения в практической деятельности.

Учебный план для будущих учителей включал в себя [6]:

- обязательный модуль (предметны, связанные организацией школьного обучения и работой учебных заведений (учитель в классе, учитель в учебном заведении, учитель и администрация, техника и педагогические ресурсы, язык и коммуникация и другие.)),
- модуль по выбору (психологические, информационные дисциплины, документоведение и другие),
- дисциплинарные и междисциплинарные модули (дисциплинарные – французский язык, математика и математические понятия, эволюция научных концепции, эстетическое воспитание и другие; междисциплинарные – роль языка в процессе обучения, воспитание и окружающая среда, воспитание и здоровье и другом).

Обязательные, дисциплинарные и междисциплинарные модули позволяют познакомиться со спецификой школьного образования во Франции, а также способствуют формированию профессиональных умений [11].

Из дисциплинарных и междисциплинарных модулей и модулей по выбору студенты выбирали любой курс, но общий объем времени должен был быть не менее 30 часов [11].

Таким образом, подготовка учителей школы во Франции направлена на развитие практических навыков работы с детьми.

Проведя анализ моделей подготовки учителей в разных странах, мы можем выделить следующие особенности:

Германия:

- уделение особого внимания предмету, который в последующем будет преподавать студент в учебном заведении,
- двойная сдача экзамена: теоретический и практический,

– наличие центра педагогического образования, который оказывает всестороннюю помощь студенту.

Австралия:

– наличие трех моделей подготовки (параллельная, последовательная, модель подготовки дошкольного и начального образования),

– будущий учитель должен обучаться минимум на двух направлениях;

– двойная сдача экзамена: теоретический и практический,

– получив диплом, выпускник не может осуществлять педагогическую деятельность. Ему необходимо годовой адаптационный период, предполагающий работу в учебном заведении.

Япония: на площадке учебных заведений имеются детские сады и школы, иначе говоря, экспериментальные площадки. На данных площадках студенты отрабатывают новые методы и технологии обучения.

Великобритания:

– разделение учебного процесса на четыре курса (включая практический). Переход на следующий курс происходит при условии, что студент получил положительную оценку на экзамене за пройденный курс,

– наличие двух видов практики (традиционная и серийная).

Франция:

– разделение образовательного процесса на две части. Сдача экзамена после прохождения каждой части,

– обязательный квалификационный экзамен на получение права осуществлять профессиональную деятельность.

Изучив модели и выделив в них особенности, мы видим, что все выше представленные модели направлены на подготовку практико-ориентированных специалистов. Именно студенты, обучающиеся по практико-ориентированной модели могут эффективно осуществлять свою деятельность в образовательной организации.

При реализации данных моделей активно используются практико-ориентированные методы включенности в деятельность (реальную, квазипрофессиональную). Первый вид деятельности – осуществляется в реальных условиях – практики, проведение занятий на базе партнеров ит.д.

Квазипрофессиональная деятельность – это деятельность, приближенная по содержанию и структуре к профессиональной деятельности специалиста, но при этом является ее подобием. Она осуществляется параллельно с образовательным процессом на непрерывной основе и предполагает постоянный контакт студентов, преподавателей и специалистов-практиков. В результате ее выполнения студенты приобретают опыт самостоятельного проектирования отдельных элементов будущей профессиональной деятельности. В процессе обучения студенты включаются в разные виды квазипрофессиональной деятельности [24].

В рассмотренных моделях, позволяющих подготовить педагогов-практиков, активно используются практико-ориентированные формы и методы обучения.

Особое внимание следует уделить методу – микропреподавание, т.к. данный метод позволяет развить необходимый навык за короткий период времени, а также позволяет готовить как студентов, так и педагогов со стажем. Рассмотрим данный метод более подробно.

Микропреподавание как метод подготовки педагогов был сформирован в 60-х годах в США. Авторами данного метода являются группа исследователей Стэнфордского университета под руководством Дуайта Аллена и Кевина Райана. Предпосылкой разработки данного метода является не удовлетворенность качеством подготовки педагогов. На разработку метода ушло менее 10 лет, и уже в 1968г. метод использовался в 53% всех программ подготовки педагогов [14].

Микропреподавание – занятия, которые проводятся в «лабораторных» условиях с целью проработки профессиональных умений и навыков, для

усвоения определенного учебного материала и показа на практике различных методов преподавания [32].

Микропреподавание – тренинг отработки навыков, построенный на принципах бихевиоризма.

Развитие практико-ориентированных умений с использованием данного метода – стажерская площадка, позволяющая отработать теоретические знания (полученные в период обучения) на практике.

Микропреподавание состоит из мини-уроков, длящихся 5-10 минут. Каждый мини-урок направлен на освоение одного отдельного навыка преподавания. Такими навыками могут быть варьирование способов стимулирования (движения, жесты, паузы, использование разных сенсорных каналов, разных стилей общения и т.п.), создание установки на учебу в начале урока, завершение урока, использование тишины и невербальных средств, положительное подкрепление реакций учеников, задавание вопросов, приведение примеров и т.д. Основное внимание в мини-уроке направлено не столько на то, что преподается, сколько на то, как это преподается.

Во время мини-урока ведется видеозапись, и за процессом следит эксперты и спикер. На уроке присутствует ограниченное количество (обычно 4–8) специально подготовленных учеников, которые сразу после мини-урока дают устную или письменную обратную связь – как на их взгляд преподаватель реализовал конкретный навык. Затем преподаватель вместе с экспертами и спикером просматривают видеозапись мини-урока, анализируют оценки учеников и обсуждают возможности совершенствования выполняемого навыка.

После обсуждения, которое в среднем длится около получаса, преподаватель повторяет мини-урок, но уже с другими учениками. Затем сравниваются видеозаписи первого и второго мини-уроков, оценки учеников и делаются выводы о достигнутом прогрессе.

Самому мини-уроку обычно предшествует предварительное обучение преподавателя выполнению ожидаемого навыка. Это обучение проводится с помощью моделирования этого навыка – либо его демонстрирует более

опытный преподавателем, либо показывается соответствующая видеозапись. Такое наблюдение за мастерской работой заметно улучшает формирование конкретного навыка, а собственные ошибки начинают восприниматься как стимул к совершенствованию.

Для проведения мини-урока необходимо создать рабочую группу, состоящую из экспертов, обучающихся, спикера, психолога и молодого педагога. На рисунке 4 представлена краткая характеристика участников мини-урока.

Эксперты	опытные преподаватели, оценивающие преподавателя во время проведения мини-урока и занимающиеся его обучением
Обучающиеся	специально подготовленные психологом обучающиеся, позволяющие создавать атмосферу реального занятия
Спикер	специалист, занимающийся организацией мини-урока и проводящий обучение молодого преподавателя
Психолог	специалист, занимающийся подготовкой обучающихся и молодого педагога
Молодой педагог	педагог, имеющий стаж работы менее 2 лет
Методист	специалист, занимающийся оценкой педагогических затруднений

Рис. 4. Краткая характеристика участников мини-урока

Для положительного результата необходимо проводить тщательный отбор участников, так эксперты и спикер должны быть профессионалами в своей области, обучающиеся – должны пройти обучение.

Д. Аллен и К. Райан предлагали на мини-урок приглашать реальных студентов, но при этом они должны подбираться таким образом, чтобы они напоминали реальный класс (разные уровни успеваемости, разные темпераменты и т.д.). Перед началом мини-урока ученики в обязательном порядке должны пройти подробный инструктаж.

Определение педагогических затруднений возможно двумя способами:

– самоанализ педагогических затруднений педагога,

– экспертная оценка уровня сформированности умений.

Если педагог самостоятельно осознает педагогическое затруднение – необходимо провести обучение, а затем мини-урок, в противном случае (экспертная оценка) – меняется порядок. Особое внимание следует обратить на рефлексию и повторный урок.

Рефлексия проводится экспертами, обучающимися и молодым педагогом. Эксперты и молодые педагоги проводят фиксацию результатов занятия письменно и устно, а обучающиеся только устно. Фиксация результатов в письменной форме происходит с помощью диагностической карты – у экспертов, самоанализа в произвольной форме – у молодого преподавателя. Следует обратить внимание, что на мини-уроке ведется видеосъемка, что позволяет, проводит детальный анализ по проведенным занятиям.

Повторный урок проводится с целью отработки необходимого умения с учетом замечаний, но занятие проводится уже с другими обучающимися, по заданной теме.

Для оценивания умений, экспертам необходимо дать диагностическую карту, которая разрабатывается для каждого занятия индивидуально и включает в себя: структуру урока, задачи этапа и критерии оценки.

Следует отметить, что в настоящее время в учебных заведениях РФ используется похожий метод, но он в большей степени является ролевой игрой, т.к. осуществляется во время практического занятия и участниками имитационного процесса являются члены группы.

1.3. Опыт формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей в период профессиональной адаптации в условиях СПО

Молодые преподаватели, прошедшие подготовку в отечественной системе образования, имеют хороший уровень теоретических знаний, но при этом не умеют их применять на практике. Устроившись на работу в образовательные учреждения среднего профессионального образования (далее – СПО) они

попадают в некомфортную профессиональную ситуацию, т.е. испытывают затруднения в профессиональной деятельности.

СПО предъявляет особые требования к преподавателям. Рассмотрим их более подробно.

К педагогическим работникам, осуществляющим подготовку по программам профессионального обучения в организациях СПО, отнесены должности преподавателя и мастера производственного обучения. Квалификационные характеристики и требования для названных категорий работников содержатся в Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» (далее – ЕКС), утвержденном Приказом Минздравсоцразвития от 26 августа 2010 г. № 761 (в ред. от 31 мая 2011 г.)

Согласно этому документу, квалификационным требованием по должности «мастер производственного обучения» является наличие высшего профессионального или среднего профессионального образования в областях, соответствующих профилям обучения, и дополнительное профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» без предъявления требований к стажу. По должности «преподаватель» квалификационным требованием является наличие высшего профессионального образования по направлению подготовки «Образование и педагогика» или в области, соответствующей преподаваемому предмету без предъявления требований к стажу работы либо высшего профессионального образования или среднего профессионального образования и дополнительного профессионального образования по направлению деятельности в образовательном учреждении без предъявления требований к стажу.

Данные квалификационные требования представляются обоснованными, поскольку мастера производственного обучения и преподаватели (прежде всего профессиональных дисциплин) должны не только обладать высоким профессиональным уровнем по направлению подготовки, но и уметь обучить

других, а для этого необходимо иметь соответствующую педагогическую подготовку.

Однако на практике далеко не все работающие мастера и преподаватели соответствуют данному квалификационному требованию, что также является проблемой «входа» педагогов в профессиональную деятельность.

ЕКС – не единственный источник правового регулирования квалификационных требований и характеристик по рассматриваемым категориям работников. Приказом Минтруда РФ от 8 сентября 2015г. № 608н утвержден профессиональный стандарт педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования, где наряду с другими предусмотрены трудовые функции преподавателя системы профессионального образования и по должностям преподавателя и мастера производственного обучения [1].

Названный профессиональный стандарт включает в себя 4 раздела, в том числе описание трудовых функций, входящих в профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности), и характеристика обобщенных трудовых функций.

В профессиональном стандарте выделены обобщенные трудовые функции и составляющие их трудовые функции для каждой категории работников с указанием должностей. Кроме того, выделены требования к образованию и обучению, требования к опыту практической работы, особые условия допуска к работе. Применительно к рассматриваемым категориям работников установлены требования не только к образованию, как ЕСК, но и к обучению, т. е. к повышению имеющейся квалификации. Таким образом, профессиональный стандарт устанавливает и требования к дальнейшему профессиональному развитию.

Так, для мастера производственного обучения установлена необходимость наличия среднего профессионального образования (по программам подготовки специалистов среднего звена) или высшего образования (уровня бакалавриат), дополнительного профессионального

образования – профессиональная переподготовка, направленность (профиль) которой соответствует области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися, что содержательно соответствует квалификационным требованиям, установленным ЕКС. Для преподавателя требования к образованию практически совпадают с требованиями, предъявляемым к мастерам производственного обучения, но имеется указание, что направление (профиль) подготовки, как правило, соответствует преподаваемому курсу, дисциплине (модулю).

Это означает, что допускается возможность преподавания лицами, не имеющими образования, соответствующего профилю преподаваемых дисциплин. Но это скорее исключение, чем правило.

Требования к образованию по рассматриваемым категориям работников, установленные в ЕКС и профессиональном стандарте, терминологически несколько отличаются. Это связано с тем, что профессиональный стандарт был принят после вступления Федерального закона от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3], которым и были внесены изменения в формулировке уровней образования. Тем не менее, разработчикам профессионального стандарта стоило бы сохранить такой уровень высшего образования, как специалитет. Несмотря на это, содержательно требования к 10 уровню образования мастера производственного обучения и преподавателя практически совпадают.

Важным видится установление нормы, касающейся того, что при отсутствии педагогического образования требуется дополнительное профессиональное образование в области профессионального образования и (или) профессионального обучения, причем дополнительная профессиональная программа может быть освоена после трудоустройства. Таким образом, установлен ориентир на получение педагогического образования или переподготовку.

Заслуживают внимания отличия по предъявляемым требованиям к стажу, установленные в рассматриваемых нормативных правовых актах. Если ЕКС не

устанавливает требований к стажу ни преподавателя, ни мастера производственного обучения, то профессиональный стандарт устанавливает обязательность опыта в области профессиональной деятельности для преподавателей дисциплин профессионального цикла учебного плана по программам СПО, а также при несоответствии направленности (профиля) образования, полученного педагогом, преподаваемому им курсу, дисциплине (модулю).

Для мастера производственного обучения наличие опыта работы в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися, также является обязательным. Кроме того, установлено особое условие допуска к работе для мастера производственного обучения для выполнения такой трудовой функции, как организация и проведение учебно-производственного процесса, а именно – мастер производственного обучения должен иметь уровень (подуровень) квалификации по профессии рабочего выше, чем предусмотренный для выпускников образовательной программы. Такое требование можно признать вполне обоснованным [4].

Таким образом, имеется противоречие между нормами одного нормативного правового акта (ЕКС) и другого (профессионального стандарта). По юридической силе ЕКС и профессиональный стандарт равнозначны, поскольку являются подзаконными нормативными правовыми актами, принятыми соответствующими органами исполнительной власти (Минздравсоцразвития и Минтруда).

В настоящее время можно выделить ряд проблем «входа» молодого специалиста в профессиональную деятельность.

Первая проблема - отсутствие системы проверки того, насколько тот или иной выпускник готов к профессиональной деятельности, даже если он мотивирован к ней.

В соответствии с Законом об образовании диплом о высшем образовании является одновременно и документом о полученной квалификации выпускника. При этом проверки полученной квалификации кроме государственной итоговой

аттестации (ГИА) не предусматривается, что позволяет любому выпускнику, успешно сдавшему ГИА, вне зависимости от его реальной подготовки к профессиональной деятельности, формально быть допущенным к ней [1].

Этот механизм «входа» в профессиональную деятельность выпускников высшего образования (в том числе педагогических программ) отличается от мер предусмотренных в законе для обучающихся, завершивших профессиональное обучение. Для них предусмотрено квалификационное испытание с участием работодателей.

Вторая проблема «входа» в профессиональную деятельность выпускника образовательной программы заключается в том, что даже лучшие будущие педагоги нуждаются в специально организованном введении в такую деятельность.

Из вышеперечисленного можно выделить основное противоречие среднего профессионального образования – между практически полной укомплектованностью преподавателями с высшим образованием и недопустимо малым числом преподавателей, имеющих профессионально-педагогическое образование. Это противоречие усугубляет разрыв между теоретической и практической готовностью педагога к профессиональной деятельности.

Именно поэтому на начальном этапе профессиональной деятельности необходимо оказывать помощь педагогам – сформировать практико-ориентированные умения, вызывающие затруднения у молодого преподавателя.

В настоящее время существуют разные способы помощи молодых педагогов, которые активно используются в СПО.

Под помощью следует понимать социальный процесс освоения личностью новой трудовой ситуации, где личность и трудовая среда оказывают активное воздействие друг на друга и являются адаптивно – адаптирующими системами. А в случае педагогической деятельности – это еще взаимная адаптация педагогов и обучающихся.

Цель помощи – подготовить профессионально зрелого специалиста.

Под профессиональной зрелостью следует понимать интегративный показатель, включающий в себя совокупность личностно-профессиональных качеств, гарантирующих высокую результативность и качество профессиональной деятельности в настоящем и будущем.

Профессиональная зрелость специалиста может быть представлена когнитивным, личностно-индивидуальным, деятельностным и результативным блоками. Когнитивный блок включает перечень знаний, необходимых для успеха в данной профессиональной деятельности. Личностно-индивидуальный блок представлен совокупностью характеристик профессионала как индивида и личности, включая профессионально необходимые и желательные качества: показатели здоровья, мотивации, способностей, ценностных установок и др. Профессиональная деятельность предполагает владение необходимыми и общечеловеческими умениями и навыками, специфичными для профессии.

Профессиональная зрелость специалиста, как образ идеала, может включать в себя перечень общих для всех специальностей качеств и перечень специфичных, характерных только для данной профессии или профессиональной сферы.

Одним из организационных способов успешной адаптации молодых педагогов к профессиональной деятельности является наличие наставников (ГОПОУ МО «Колледж Угреша», ГБОУ СПО «Колледж олимпийского резерва №1», ГБОУ СПО «Педагогический колледж №4 Санкт-Петербурга», ГАПОУ «Международный колледж сервиса», ГБОУ СПО «Техникум строительства и городского хозяйства» и другие).

Считается, что профессионально зрелого специалиста может подготовить только профессионально зрелый педагог, имеющий свои личные профессиональные достижения, стремящийся к личностно-профессиональному развитию обучающихся, заинтересованный в профессиональном развитии молодого педагога.

Главная задача наставника – помочь молодому педагогу реализовать себя, развить личностные качества, коммуникативные и управленческие умения.

Педагог-наставник должен всячески способствовать, в частности, личным примером, раскрытию профессионального потенциала молодого специалиста, привлекать его к участию в общественной жизни коллектива, формировать у него общественно значимые интересы, содействовать развитию профессионального кругозора, его творческих способностей и профессионального мастерства.

Реализация данного способа адаптации имеет ряд трудностей. Во-первых, достаточно сложно найти педагога, способного заниматься адаптацией молодого специалиста. Во-вторых, с целью получения положительного результата, необходимо организовать для опытных педагогов подготовительные курсы, т.к. обучение взрослых отличается от обучения подростков.

Вторым наиболее распространенным способом адаптации – организация школы молодого педагога (ГБПОУ «Высшая банковская школа», ЧПОУ СО «Самарский социально-экономический колледж», ГАОУ СПО «Тольяттинский Социально-Педагогический Колледж», ГБОУ СПО «Камышинский Технический колледж», ГБОУ СПО «Хабаровский Промышленно-Экономический техникум и другие).

Школа молодого учителя является составной частью системы повышения квалификации учителей с целью формирования у начинающих педагогов высоких профессиональных идеалов, потребностей в постоянном развитии и саморазвитии.

Цель школы молодого педагога – обеспечить постепенное вовлечение молодого учителя во все сферы профессиональной деятельности; способствовать становлению профессиональной деятельности педагога.

Школа молодого педагога - процесс поэтапного практического овладения педагогической профессией, характеризующийся ценностно-смысловой переориентацией личности педагога, направленный на формирование профессионального самоопределения. Начальный период профессионального становления молодого учителя (первые 2 года пребывания в профессии).

Работа школы проходит в форме лекций, практических занятий, мастер-классов опытных педагогов. Периодичность встреч определяется каждым образовательным учреждением самостоятельно.

В целом можно сказать, что школа молодого педагога – обмен опытом между опытными и начинающими педагогами.

Реализация школы молодого педагога является трудоемким процессом, т.к. необходимо создавать площадку, подобрать педагогов, обеспечить необходимые условия для реализации работы.

Молодой педагог, как и любой другой специалист, должен ощутить заинтересованность профессиональной среды в его личностно-профессиональном развитии, видеть перспективы и механизмы достижения профессиональных вершин, осознать свою профессиональную миссию, принять на себя ответственность за результаты и процесс педагогической деятельности.

Педагог, научившийся получать удовольствие, радость от результатов и процесса своей профессиональной деятельности, скорее всего, останется в профессии, и будет стремиться к личностно-профессиональному развитию, поэтому помощь молодому педагогу – это механизм научения творческой самореализации в профессии, научения трудиться с удовольствием, на благо себе и людям.

1.4. Описание модели формирования практико-ориентированных умений молодого преподавателя

С целью формирования практико-ориентированных умений необходимо разработать модель, которая отражает весь процесс формирования практико-ориентированных умений у молодого педагога.

Модель формирования практико-ориентированных умений представлена на рисунке 5. Данная модель включает в себя: подходы, принципы, средства и условия, этапы процесса и их содержание, результат и условия сформированности умений.



Рис. 5. Модель формирования практико-ориентированных умений у молодого преподавателя в условиях СПО

Построение и реализация проектируемой Модели опирается на следующие научные подходы:

1. Компетентностный подход: использование данного подхода при формировании практико-ориентированных позволяет молодому педагогу самостоятельно определить цели образования, отбор содержания образования, организацию образовательного процесса [36]. Поэтому, «компетентностный подход в образовании есть ни что иное, как целевая ориентация учебного процесса на формирование определенных компетенций», в условиях СПО – на формирование и применение профессионально значимых компетенций, востребованных рынком труда,

2. Дифференцированный подход позволяет создать разнообразные условия сопровождения для различных групп с целью учета характерных черт формирования практико-ориентированных умений, а также позволяет сочетать в образовательном процессе методические, психолого-педагогические и организационно-управленческие мероприятия, обеспечивающие формирование практико-ориентированных умений,

3. Личностно-ориентированный подход предполагает рассмотрение, в качестве ведущей ценности и цели процесса саморазвития, – личности самого саморазвивающегося субъекта.

Принципы – фундаментальные идеи, правила, следование которым помогает достичь поставленной цели, т.е. сформировать практико-ориентированные умения [21].

Принцип систематичности и продолжительности в рамках формирования практико-ориентированных умений означает, что достичь цели можно, если молодые преподаватели будут отрабатывать необходимые умения на протяжении определенного периода времени и периодичностью повторений занятий.

Принцип открытости – требует развития механизма индивидуальных образовательных программ каждого сопровождаемого, обеспечивающих разнообразность содержания саморазвития и открытость профессионального выбора [21].

Принцип партнерства, предполагает свободный контакт для достижения общих (или близких) результатов, решения проблем сообща и на основе взаимного уважения и принятия равнозначных прав всех участников взаимодействия в процессе формирования практико-ориентированных умений.

В модели ключевым понятием является термин – практико-ориентированные умения. Под данным термином следует понимать – умение решать педагогические задачи в конкретной ситуации. Достичь этого можно с использованием в процессе обучения метода микропреподавание.

Данный метод позволяет погрузить молодого преподавателя в контекст профессиональной деятельности, при этом происходит постоянная рефлексия профессиональной деятельности, экспертная оценка, развивается высокий уровень мотивации, обучение с использованием данного метода характеризуется отсутствием стресса.

Особое внимание следует обратить на описание процесса и его содержание, т.к. обучение взрослых отличается от обучения детей, взрослые концентрируют внимание на личный опыт и смысл.

Опыт и смысл связаны своей целенаправляющей ролью в жизни человека. Этимология понятия «опыт» указывает на его отнесенность не только к прошлому (в словаре В. Даля «опытать» — опросить, допросить, испытать, опробовать, изведать, искусить; опыт — испытание, проба, искус, попытка, изредка; опытный — искусившийся опытом, бывалый, знающий и умеющий, живший, выдавший, делавший много, сведущий не только на словах, но и на деле), но и к настоящему и будущему.

Популярная в обучении взрослых модель процесса обучения и усвоения человеком новой информации Д. Колба включает четыре этапа преобразования опыта. На рисунке 6 представлен алгоритм обучения взрослых согласно циклу Д. Колба.

Именно на основе данного алгоритма будет происходить процесс формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей с использованием метода микропреподавания.

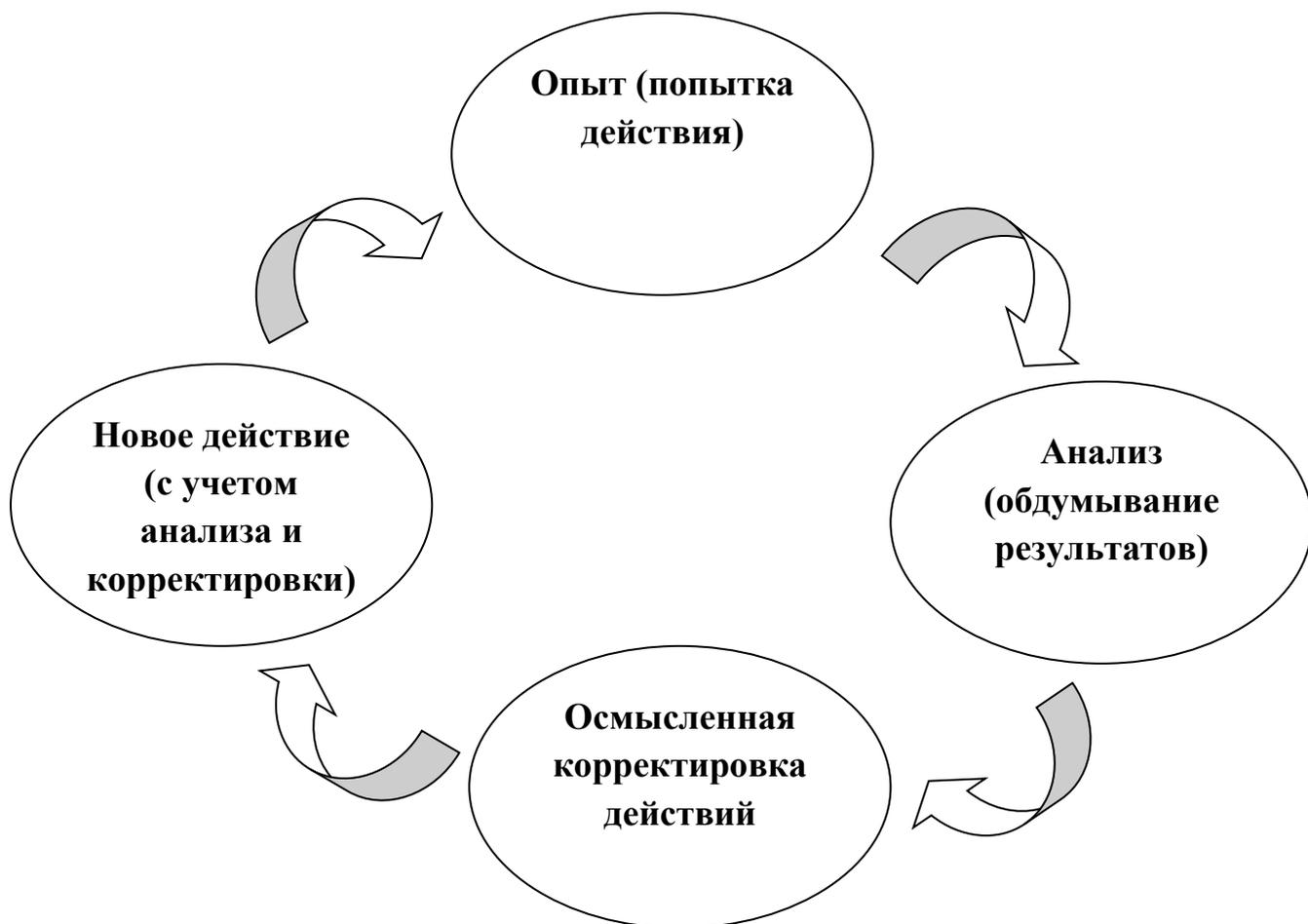


Рис. 6. Алгоритм обучения взрослых согласно циклу Д. Колба

Первым этапом обучения является опыт – педагогу предлагается на мини-уроке отработать необходимое умение.

На втором этапе происходит анализ проведенного мини-урока со стороны участников (эксперты, обучающиеся, молодой педагог).

Третий этап предполагает осмысление и корректировку действий по средствам обучения.

И последний этап, четвертый, подразумевает проведение мини-урока с учетом анализа и корректировки действий.

При реализации модели особое внимание следует обращать на критерии уровня сформированности практико-ориентированных умений: осознанность, полнота и перенос умений в новые ситуации.

Под осознанностью следует понимать овладение теми умениями, которые действительно необходимы молодому преподавателю при выполнении профессиональной деятельности.

Под полнотой следует понимать овладение необходимыми умениями в полном объеме, неоднократная отработка в лабораторных условиях и только затем перенос в профессиональную деятельность. Перенос предполагает умение использовать полученные умения на практике при выполнении профессиональных действий.

Внедрение модели в практику позволит получить результат – сформированность практико-ориентированных умений молодых преподавателей.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

В первой главе проанализированы подходы к формированию практико-ориентированных умений, выяснили, что о практико-ориентированности преподавателя говорили еще в далеком прошлом, и этот разговор не заканчивается и сейчас.

Изучена теоретико-методологическая база формирования практико-ориентированных умений:

– теоретические положения практико-ориентированной подготовки преподавателей в современном образовании: В.А. Гуружапов, Н.Г. Мошкина, А.А. Марголис и др.,

– современные подходы, технологии, методы практико-ориентированной подготовки преподавателей: А.М. Сидоркин, Т.Н. Соловьева, М.Р. Скоробогатова, В. Реньге, Г.С. Трофимова и др.

Изучены подходы, технологии, методы подготовки практико-ориентированного преподавателя. Рассмотрены зарубежные модели, позволяющие готовить педагогов-практиков.

Рассмотрен опыт формирования практико-ориентированных умений в период «входа» молодого преподавателя в профессиональную деятельность в условиях СПО. Выделены два основных направления – наставничество и школа молодого педагога.

С целью формирования практико-ориентированных умений разработана модель, позволяющая развивать необходимые практико-ориентированные умения у молодых преподавателей. Процесс формирования основывается на модели Д. Колба. Данная модель включает четыре этапа преобразования опыта. Сначала преподаватели получают конкретный опыт, который наблюдают и отражают с различных точек зрения. Результаты наблюдений используются для абстрактной концептуализации, создания обобщений или принципов, которые объединяют наблюдения в теории, вводят новые сведения в систему уже имеющихся знаний и устанавливают между ними связи. Полученные обобщения преподаватели используют в качестве руководства дальнейшей

деятельности (активном эксперименте), что позволяет получить новый опыт и переводит обучение на более сложный уровень.

Данная модель позволяет за короткий срок формировать практико-ориентированные умения, т.к. учитывает особенности обучения взрослых – получение личного опыта и его перенесение на профессиональную деятельность.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО–ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ УМЕНИЙ В УСЛОВИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

2.1. Характеристика выборки и диагностического инструментария

Цель опытно-экспериментальной работы – выявление уровня сформированности практико-ориентированных умений молодых преподавателей и апробация модели формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей в условиях СПО.

Задачи опытно-экспериментальной работы:

- выбор базы исследования, подбор участников опытно-экспериментальной группы,
- выбор методик оценки уровня сформированности практико-ориентированных умений,
- оценка актуального уровня сформированности практико-ориентированных умений молодых преподавателей,
- реализация модели формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей в условиях СПО,
- итоговая оценка уровня сформированности практико-ориентированных умений после реализации модели формирования практико-ориентированных умений молодых преподавателей в условиях СПО.

Базой исследования является ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса» – современное, динамично развивающееся образовательное учреждение, укомплектованное высококвалифицированным преподавательским составом, оснащенное компьютерной техникой, информационно-библиотечными ресурсами, оборудованными в соответствии с требованиями образовательных стандартов лабораториями и учебными магазинами.

В исследовании принимали участие 2 группы молодых преподавателей – экспериментальная и контрольная. Краткая характеристика групп представлена в таблице 1.

Таблица 1

Краткая характеристика групп молодых преподавателей

Экспериментальная	Переменная	Контрольная
8	Количество человек	8
не более 2 лет	Стаж работы	не более 2 лет
преподаватели экономических дисциплин	Сфера деятельности	преподаватели экономических дисциплин
от 23 до 26	Возраст	от 23 до 27
- высшее экономическое; - педагогическое (2чел.)	Образование	- высшее экономическое; - педагогическое (1 чел.)

Для проведения опытно-экспериментальной работы необходимо было создать рабочую группу, состоящую из: экспертов, обучающихся, спикера, психолога и методиста. Краткая характеристика рабочей группы представлена в таблице 2.

Таблица 2

Краткая характеристика рабочей группы

Состав рабочей группы	Количество	Переменная	Характеристика
Эксперт	3	Стаж работы	более 8 лет педагогической деятельности
		Образование	- высшее экономическое и педагогическое образование; - ученая степень – кандидат экономических наук
Обучающиеся	10	База обучения	9 и 11 классов
		Специальность	- 38.02.01 Экономика и бухгалтерский учет (по отраслям); - 38.02.04 Коммерция (по отраслям); - 38.02.03 Операционная деятельность в логистике; - 38.02.05 Товароведение и экспертиза качества потребительских товаров
Спикер	1	Стаж работы	12 лет педагогической деятельности
		Образование	- высшее экономическое и педагогическое образование; - ученая степень – кандидат экономических наук; - дополнительное образование – тренер-

			преподаватель
Психолог	1	Стаж работы	10 лет
		Образование	Высшее психологическое образование

Следует отметить, что состав рабочей группы был рекомендован руководством ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса».

Опытно-экспериментальная работа проводилась в три этапа:

- констатирующее исследование: оценка исходного уровня сформированности практико-ориентированных умений,
- формирующий этап: реализация модели,
- итоговая диагностика: оценка результативности проделанной работы.

Нами был проанализирован опыт работы с молодыми преподавателями в образовательной организации, ставшей базой исследования. В настоящее время в ГАПОУ ТО «Техникум индустрии питания, коммерции и сервиса» проблема сопровождения «входа» молодых преподавателей в профессиональную деятельность является актуальной.

С целью решения данной проблемы на базе техникума создана школа молодого (начинающего) преподавателя и творческая лаборатория.

Школа молодого (начинающего) преподавателя объединяет молодых специалистов, педагогов, имеющих длительный перерыв педагогического стажа и начинающих педагогическую деятельность с целью оказания помощи педагогам в их профессиональном становлении и повышении качества педагогического мастерства.

Цель школы молодого (начинающего) преподавателя – оказание практической помощи педагогам в вопросах повышении профессиональной компетенции.

Задачи Школы:

- методическое сопровождение деятельности преподавателей,
- предупреждение типичных ошибок и затруднений в организации образовательного процесса,

- формирование потребности в непрерывном самообразовании,
- пропаганда педагогического мастерства опытных педагогов через методические семинары, наставничество, взаимопосещение занятий.

Содержание деятельности:

- разработка тематики заседаний Школы молодого педагога,
- проведение занятий в соответствии с тематическим планом,
- разработка дидактических материалов в помощь педагогам,
- оказание индивидуального консультирования преподавателям по педагогическим, методическим и психологическим вопросам,
- помощь педагогическим кадрам в социально-психологической адаптации.

Деятельность Школы молодого (начинающего) преподавателя организуется в соответствии с планом.

«Творческая лаборатория» – педагогическая мастерская, созданная для продуктивного взаимодействия и обмена опытом, приобретенным преподавателями и мастерами производственного обучения в результате прохождения программ повышения квалификации (курсов, мастер-классов, стажировок).

К сожалению, наличие Школы молодого (начинающего) педагога и творческой лаборатории не обеспечивает необходимого уровня сформированности практико-ориентированных умений. Содержательный деятельность школы, в большей степени, носит теоретический характер. После посещения занятий молодые преподаватели самостоятельно применяют полученные знания на практике, но при этом не получают ни какой рефлексии. После нескольких неудачных попыток реализации теоретических знаний экспериментальная деятельность молодых преподавателей прекращается, и они вновь возвращаются к традиционным способам проведения занятиям.

Оценка исходного уровня сформированности практико-ориентированных умений педагогов происходила с помощью диагностической карты на основе экспертной оценки/самооценки сформированности практико-ориентированных

умений. Молодому педагогу и эксперту предлагалось оценить уровень сформированности умений по 10-бальной шкале (2).

В содержание диагностической карты входит перечень умений, характеризующих трудовые функции преподавателя СПО в соответствии с Профессиональным стандартом.

Данная диагностическая карта позволяет увидеть, как общую картину сформированности умений молодого педагога, так и выявить проблемы с которыми необходимо справиться молодому преподавателю.

Следует отметить, что в диагностической карте перечень умений разделен на шесть блоков:

1. Организация учебной деятельности по освоению предметов, курсов, дисциплин (модулей),
2. Педагогический контроль и оценка освоения образовательной программы профессионального обучения,
3. Разработка программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения,
4. Создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся,
5. Социально-педагогическая поддержка обучающихся,
6. Разработка научно-методических и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию программ профессионального обучения.

В таблице 3 представлена шкала интерпретации результатов для выявления уровня сформированности умений с помощью диагностической карты.

Таблица 3

**Шкала интерпретации результатов оценки
уровня сформированности практико-ориентированных умений педагога**

Суммарное число баллов	Уровень
0–62	отсутствие умений
63–124	низкий уровень

125–186	средний уровень
187–249	выше среднего уровня
240–310	высокий уровень

После оценки общего уровня сформированности педагогических умений необходимо проанализировать каждое умение и выявить уровень его сформированности. В таблице 4 представлена шкала интерпретации сформированности умения.

Таблица 4

Шкала интерпретации результатов уровня сформированности практико-ориентированного умения педагога

Суммарное число баллов	Уровень
0–16	отсутствие умений
17–32	низкий уровень
33–48	средний уровень
49–64	выше среднего уровня
65–80	высокий уровень

Критичным значением необходимо считать диапазон от 0 до 32. Нахождение оценки умения в данном диапазоне говорит о неспособности педагога применять его в профессиональной деятельности, что впоследствии оказывает негативное влияние на образовательный результат.

Для наглядности, полученных результатов, молодому педагогу предлагается заполнить лист педагогических затруднений молодого педагога, который состоит из двух блоков:

- перечень затруднений: необходимо перенести умения из диагностической карты, имеющие наименьшее количество баллов,

- личная карта педагогических затруднений: необходимо перенести баллы умений, перечисленных в первом блоке листа.

Шаблон листа педагогических затруднений молодого педагога представлен в приложении 3.

Полученные результаты являются основой для составления программы исследования.

2.2. Уровень сформированности практико-ориентированных умений молодых преподавателей в условиях среднего профессионального образования на констатирующем этапе

С целью оценки актуального уровня сформированности практико-ориентированных умений молодым преподавателям было предложено заполнить диагностическую карту и лист педагогических затруднений. В свою очередь, перед экспертами была поставлена задачи – посетить занятия молодых преподавателей и оценить уровень сформированности практико-ориентированных умений с помощью диагностической карты.

Перед каждым занятием эксперту и молодому преподавателю выдавалась технологическая карта. Технологическая карта занятия имеет стандартный вид. Время, наименование структурного занятия, задачи этапа уже прописаны в технологической карте. Молодому педагогу необходимо описать свое занятие: деятельность участников (педагога и обучающихся) на занятии и ожидаемый результат (показатель). В свою очередь, эксперт оценивают уровень сформированности тех или иных практико-ориентированных умений на основе диагностической и технологической карты. Технологическая карта занятий представлена в таблице 5.

Таблица 5

Технологическая карта занятий

Тема методической разработки	
Продолжительность учебного занятия	15 минут
Цель учебного занятия	
Задачи	
Образовательная	1. Создание практико-ориентированной ситуации для применения знаний в учебном процессе
Развивающая	1. Создание условий для самореализации и формирования различных аспектов опыта – познания, отношений, действий, постановки и решения проблем, творчества 2. Создание условий для развития мотивации через изучение образовательных потребностей
Воспитательная	1. Создать условия, позволяющие в ходе занятия следовать ценностным ориентирам: деятельность в соответствии с профессиональной этикой, восприятие временного ресурса как невозобновляемого, культура

	взаимоотношений					
Тип учебного занятия	Формирование умений					
Вид занятия	Интерактивное занятие					
Методы обучения	Микропреподавание					
Учебно-методическое обеспечение урока	Видеокамера, мультимедийная презентация, раздаточный материал					
Средства обучения	Флип-чарты, мультимедиа проектор					
№	Время, мин	Структурный этап занятия	Задачи этапа	Деятельность преподавателя	Деятельность обучающихся	Ожидаемый результат (показатели)
1	2	Организационный момент	Создание рабочей атмосферы			
2	3	Мотивация и целеполагание учебной деятельности	Подготовка к восприятию темы			
3	7	Изучение нового материала	Формирование знаний, умений по изучаемой теме			
4	3	Рефлексивно-оценочный этап	Выявление уровня осознания содержания темы занятия и осознания её актуальности			

Указанные в технологической карте задачи носят стандартный характер, педагогу необходимо их дополнять в зависимости от цели занятия. Молодой педагог также может добавлять информацию в остальные графы по мере необходимости.

Следует отметить, что данную технологическую карту необходимо заполнять и на повторном занятии.

Результаты самооценки актуального уровня сформированности практико-ориентированных умений представлены в таблице 6.

Уровень сформированности практико-ориентированных умений по результатам самооценки молодых преподавателей

Уровень	Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.
	Количество молодых преподавателей	Количество молодых преподавателей
отсутствие умений	0	0
низкий уровень	3	2
средний уровень	5	6
выше среднего уровня	0	0
высокий уровень	0	0

Из таблицы 6 видно, что у молодых педагогов, как из экспериментальной, так и из контрольной группы наблюдается низкий и средний уровень сформированности умений. Изобразим данные уровни графически (см.рис. 7).

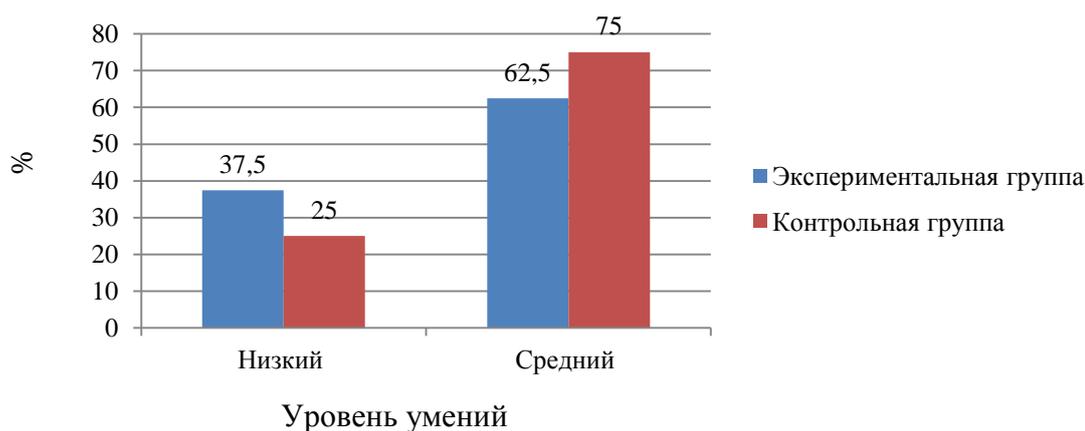


Рис. 7. Самооценка молодыми преподавателями актуального уровня сформированности практико-ориентированных умений, n=8 чел.

Сравнивая полученные результаты, можно говорить о том, что у 37,5% и 25% молодых педагогов экспериментальной и контрольной группы соответственно низкий уровень сформированности умений высокий. 62,5% и 75% молодых педагогов экспериментальной и контрольной группы соответственно показали средний уровень сформированности умений.

Таким образом, проанализировав диагностические карты молодых педагогов, можно сделать вывод: уровень сформированности умений в

экспериментальной и контрольной группах находятся практически на одинаковом уровне.

Результаты экспертной оценки исходного уровня сформированности практико-ориентированных умений представлены в таблице 7.

Таблица 7

Уровень сформированности практико-ориентированных умений по результатам экспертной оценки

Уровень	Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.
	Количество молодых преподавателей	Количество молодых преподавателей
отсутствие умений	0	0
низкий уровень	4	3
средний уровень	4	5
выше среднего уровня	0	0
высокий уровень	0	0

Результаты экспертной оценки актуального уровня сформированности практико-ориентированных умений подтверждают, что у молодых преподавателей наблюдается низкий и средний уровень сформированности практико-ориентированных умений. Однако наблюдается различия в числовых значениях.

Проведенная диагностика показала общую картину уровня сформированности практико-ориентированных умений у молодых преподавателей. Данная диагностика также позволяет провести детальный анализ педагогических затруднений. Для проведения анализа необходимо воспользоваться формулой:

$$\bar{x} = \frac{\sum x}{n}, \quad (1)$$

где

$\sum x$ – сумма всех показателей, подлежащих изучению;

n – количество показателей, подлежащих изучению.

Использование формулы позволяет найти среднее значение по каждому умению из диагностической карты и в результате выявить педагогические затруднения, которые необходимо формировать.

В таблице 8 представлен детальный анализ педагогических затруднений согласно самооценке молодых преподавателей.

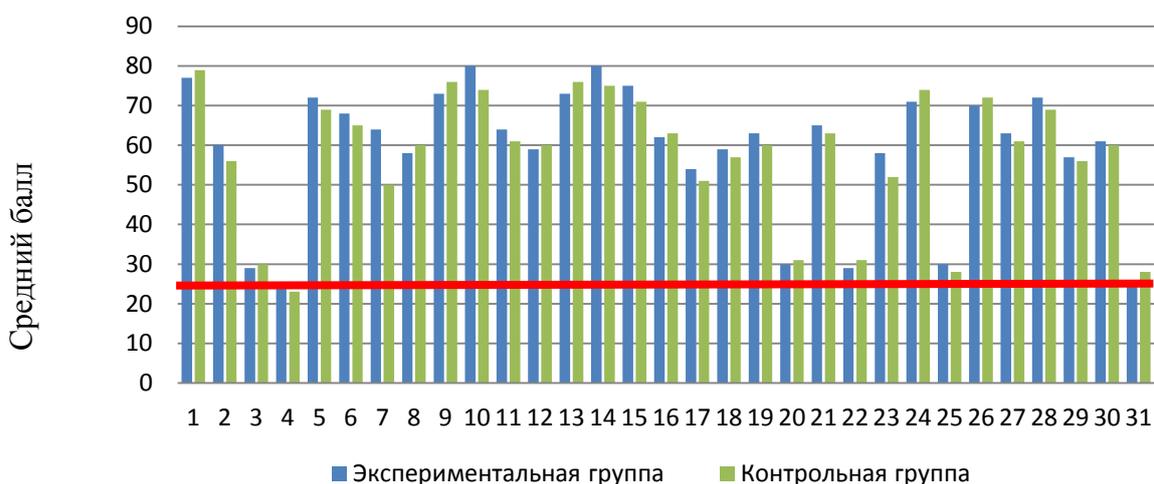
Таблица 8

Детальный анализ педагогических затруднений согласно самооценке молодых преподавателей

Порядковый номер умения из диагностической карты	Средний балл		Порядковый номер умения из диагностической карты	Средний балл	
	Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.		Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.
1	77	79	17	54	51
2	60	56	18	59	57
3	32	31	19	63	60
4	28	30	20	30	32
5	72	69	21	65	63
6	68	65	22	29	31
7	64	50	23	58	52
8	58	60	24	71	74
9	73	76	25	31	30
10	80	74	26	70	72
11	64	61	27	63	61
12	59	60	28	72	69
13	73	76	29	57	56
14	80	75	30	61	60
15	75	71	31	29	27
16	62	63			

На рисунке 8 представлены результаты, полученным графическим способом.

Изображение результатов графическим способом позволяет отобразить линию толерантности (уровень критического значения, находящийся в диапазоне от 0 до 32 баллов). Умения, находящиеся за линией толерантности, имеют низкий уровень сформированности



Порядковый номер умения

Рис. 8. Детальный анализ педагогических затруднений согласно самооценке молодых преподавателей, n=8 чел.

Именно на эти умения необходимо обратить, в первую очередь, внимание при формировании практико-ориентированных умений у молодых преподавателей в условиях среднего профессионального образования.

После самооценки уровня сформированности практико-ориентированных умений необходимо провести экспертную оценку. Результаты представлены в таблице 9.

Таблица 9

Детальный анализ педагогических затруднений согласно экспертной оценке

Порядковый номер умения из диагностической карты	Средний балл		Порядковый номер умения из диагностической карты	Средний балл	
	Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.		Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.
1	79	81	17	54	56
2	62	58	18	54	52
3	30	27	19	61	62
4	25	28	20	27	30
5	71	71	21	68	71
6	70	67	22	25	26
7	66	52	23	60	56
8	60	62	24	72	76
9	71	73	25	28	30
10	81	82	26	78	76
11	66	64	27	64	61

12	60	64	28	72	71
13	74	76	29	54	52
14	75	73	30	62	60
15	74	71	31	26	28
16	63	65			

Проведенный детальный анализ позволяет говорить о том, что самоанализ педагогических затруднений и экспертная оценка указывают на один перечень умений. Однако следует отметить, что среднее значение уровня сформированности практико-ориентированных умений по результатам самооценки и экспертной оценке различаются. Молодые преподаватели оценивают уровень сформированности практико-ориентированных умений более высоко, нежели эксперты.

Изобразим полученные результаты графически и также построим линию толерантности (см. рис. 9).

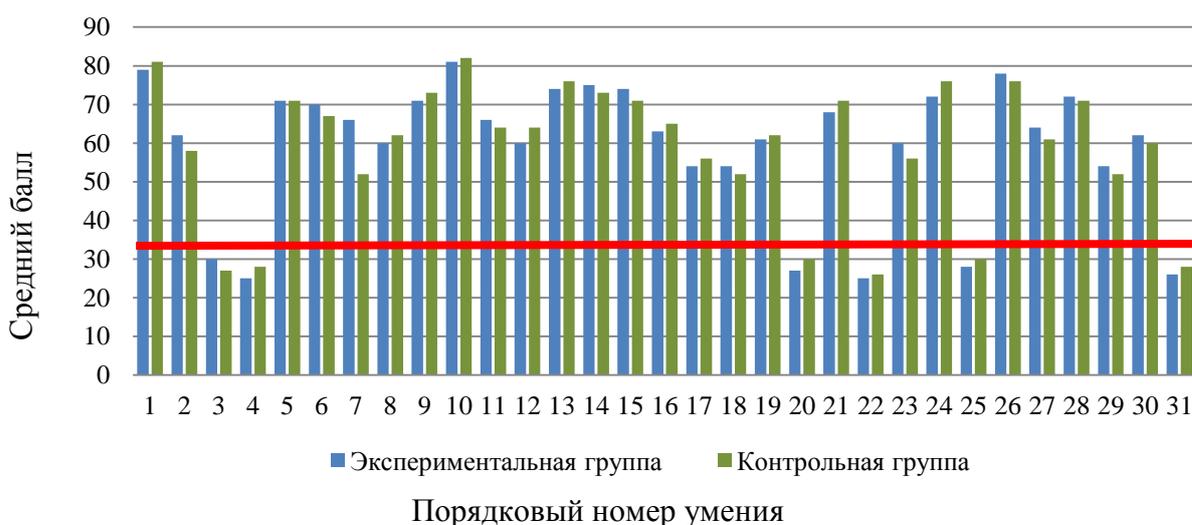


Рис.9. Детальный анализ педагогических затруднений согласно экспертной оценке, n=8 чел.

Из проведенного анализа видно, что в критичном диапазоне находятся 6 умений:

- использовать средства педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся (3),
- использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические

средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы (4),

– диагностировать ценностно-смысловые, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, интеллектуальные характеристики, образовательные потребности и запросы студентов, оценивать возможности и условия их реализации (20),

– организовывать и планировать работу группы с участием студентов, их родителей (законных представителей), сотрудников образовательной организации, работающих с группой (22),

– использовать методы, формы, приемы и средства организации и коррекции общения и деятельности студентов группы с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей (25),

– разрабатывать научно-методическое и учебно-методическое обеспечение реализации программ СПО (31).

Проанализировав уровень сформированности умения у молодых преподавателей, можно сделать вывод: уровень сформированности в экспериментальной и контрольной группах находятся практически на одинаковом уровне.

Рассмотрим, в каких сферах педагогической деятельности находятся затруднения молодых педагогов (см. таб. 10).

Из таблицы 10 видно, что наибольшее количество педагогических затруднений педагоги испытывают при социально-педагогической поддержке обучающихся – три затруднения, два затруднения испытывают при организации учебной деятельности по освоению предметов, курсов, дисциплин (модулей) и одно затруднение – при разработке научно-методических и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию программ профессионального обучения.

Затруднения молодых педагогов при реализации практико-ориентированных умений, n=8 чел.

Сфера педагогической деятельности	Номер педагогического затруднения	Частота встречаемости
Организация учебной деятельности по освоению предметов, курсов, дисциплин (модулей)	1–12	2
Педагогический контроль и оценка освоения образовательной программы профессионального обучения	13–15	0
Разработка программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения	16–19	0
Создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся	20–26	3
Социально-педагогическая поддержка обучающихся	27–29	0
Разработка научно-методических и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию программ профессионального обучения	30–31	1

2.3. Содержание программы по формированию практико-ориентированных умений

Для реализации программы на начальном этапе работы на базе ГАПОУ ТО «Техникум индустрии питания, коммерции и сервиса» была создана стажерская площадка. На рисунке 10 представлены этапы работы стажерской площадки.

Описание этапов работы стажерской площадки представлены в приложение 4.

На стажерской площадке реализовывалась программа формирования практико-ориентированных умений.

С целью промежуточной диагностики и самоанализа педагога, на начальном этапе, были выданы дневники (см. приложение 5).

Этапы программы формирования практико-ориентированных умений:

1. Организационный: работа с рабочей группой (определение «точек роста»):

– знакомство. Тренинг снятия психологических барьеров,

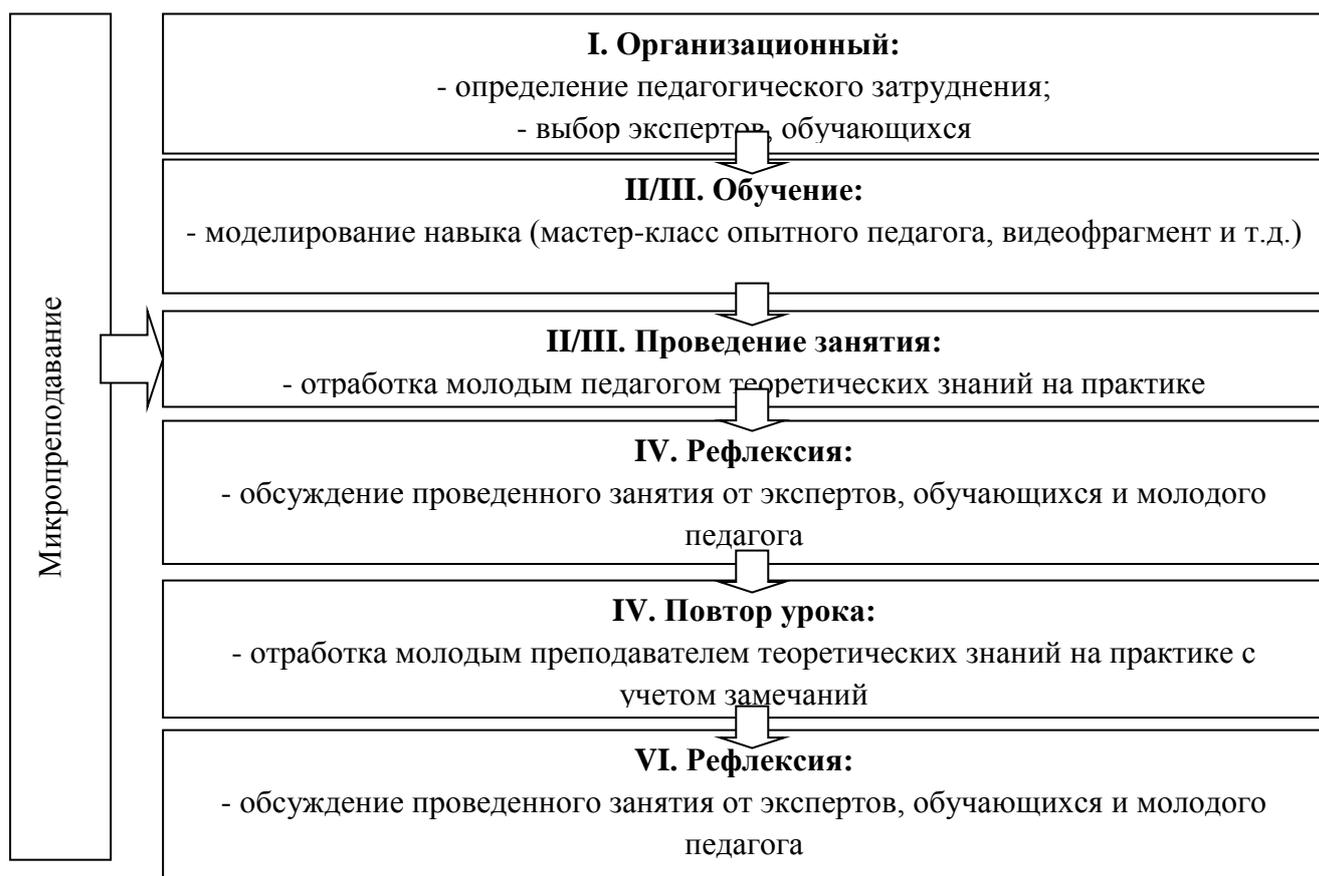


Рис. 10. Этапы работы стажерской площадки

- самооценка затруднений в выполнении практико-ориентированных действий,
- вводное занятие,
- 2. Формирующий: формирование практико-ориентированных умений,
- 3. Рефлексивный: оценка достижений, самооценка представления о себе как педагоге-практике.

Организационный этап является «фундаментом» для дальнейшей работы группы.

Цель организационного этапа – снятие психологических барьеров среди участников и определение педагогических затруднений.

Тренинг строился в три блока:

- знакомство,

- снятие напряжения между участниками, установления психологически безопасной обстановки в группе,
- совместное взаимодействие.

Первый блок «Знакомство» включал в себя три упражнения.

Упражнение «Снежный ком». Молодым преподавателям предлагалась назвать свое имя и придумывает к нему прилагательное, начинающееся на ту же букву, что и его имя. Особое внимание уделяется тому, что прилагательное должно характеризовать индивидуальность молодого преподавателя. Также правилами упражнения являлось отсутствие повторений прилагательных.

Упражнение «Круг знакомств». Для реализации данного упражнения преподавателям предлагалась встать в круг. Один из педагогов делает шаг в центр круга, называя свое имя, показывая какое-то движение или жест, свойственный ему или придуманный, затем возвращается в круг. Все другие преподаватели повторяли его имя и движение.

Упражнение «Расскажи мне обо мне». Молодые преподаватели делятся на пары. В течение 2-х минут они общаются и стараются рассказать о себе как можно больше информации. Затем по сигналу спикера все возвращались в круг и представляют друг друга: партнер становился за спину другого, клал руки на плечи и говорил о партнере как о себе.

Второй блок включал в себя два упражнения.

Упражнение «От 1 до 20». Молодые преподаватели встает в круг. Им предлагается сосчитать до 20. Если какое-то число одновременно произносят несколько преподавателей, счет начинается сначала. Число счета можно увеличивать.

Упражнение «Ворота из глаз». Молодые преподаватели встает в круг. Один из преподавателей выходит за дверь. Остальные договариваются, что двое рядом стоящие будут «воротами». Задача оставшегося за дверью, выйти из круга через «ворота», но сначала по глазам угадать кто из членов группы эти «ворота». Все члены группы, кроме «ворот», стараются равнодушно посматривать на того, кто стоит в центре круга. Все преподаватели, в том числе

и «ворота», должны сохранять нейтральное выражение лица, однако «ворота» взглядом приглашают идти. Если преподаватель ошибается, его не выпускают, если угадывает, «ворота» открываются

Последний блок – включает в себя только одно упражнение, направленное на закрепление ранее сделанных упражнений.

Упражнение «Общая фотография». Группе молодых преподавателей предлагается сделать общую фотографию в форме коллажа. Спикер предлагает газеты, журналы, ножницы, клей, скотч, ватман. В течение 10 минут группа обсуждает, как она будет коллаж, а в течение 20 минут делает его.

Следует отметить, что данные упражнения позволяют погрузить молодых преподавателей в неформальную обстановку.

После упражнений, молодым преподавателям предлагается заполнить диагностическую карту и лист затруднений, т.е. выявить затруднения при выполнении практико-ориентированных действий.

После выявления актуального уровня затруднений при выполнении практико-ориентированных действий проводится вводное занятие. Цель – составить представление о себе как о преподавателе.

Молодой преподаватель в течение 6-8 минут ведет преподавание своего предмета, не имея никаких предварительных установок. Это позволяет провести диагностику индивидуального выполнения роли преподавателя. Сразу после занятия преподаватель заполняет специальный бланк самооценки. В котором основное внимание сосредоточено на чувстве тревоги, осознании ее причин и путях преодоления этой тревоги. В бланке требуется описать свои чувства, переживания, заботы (был ли преподаватель озабочен учениками или же основная забота была о самом себе – «как я преподаю»), что удалось лучше, что хуже, чем ожидалось, почему. Бланки обратной связи заполняют также и другими участниками группы (эксперты, обучающиеся и другие молодые преподаватели). Особое внимание следует обратить на обратную связь от молодых преподавателей. Давая обратную связь в роли «учеников», молодые преподаватели одновременно учатся оптимальному оцениванию. В результате

молодой преподаватель осознает основные причины своей тревоги (чрезмерное сосредоточение на деталях своего поведения – жестах, движениях, особенностях речи, боязнь изменения своего образа Я, ощущение оценки со стороны) и учится их преодолевать.

Реализация организационного этапа программы предполагает переход ко второму этапу программы – формирующий: формирование практико-ориентированных умений.

Цель данного этапа – сформировать практико-ориентированные умения, необходимые молодому преподавателю в профессиональной деятельности.

Следует отметить, что данный этап включает в себя не только проведение мини-уроков молодыми преподавателями, но и обучение (эксперты, спикеры). Обучение может носить, как индивидуальный, так и групповой характер.

Содержание деятельности по формированию практико-ориентированных умений молодого педагога реализуется как программа, ориентированная на поэтапное решение соответствующих задач. Мероприятия программы представлены в таблице 11.

Таблица 11

Содержание программы формирования практико-ориентированных умений молодого педагога

Наименование мероприятия	Форма	Продолжительность	Периодичность
1. Средства педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся	- мини-урок; - мастер-класс спикера и экспертов - мини-урок; - мастер-класс спикера и экспертов	Мини-урок – 15 минут; Рефлексия: - 15 минут; Обучение – 90 минут; Повторный мини-урок – 15 минут; Рефлексия: - 15 минут	Проводится с каждым педагогом по 3 раза (за исключением обучения)
2. Формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся			
3. Диагностика ценностно-смысловых, эмоционально-волевых, потребностно-мотивационных, интеллектуальных характеристик, образовательных потребностей и запросов студентов			
4. Организация и планирование работы группы с участием			

студентов, их родителей (законных представителей), сотрудников образовательной организации, работающих с группой			
5. Методы, формы, приемы и средства организации и коррекции общения и деятельности студентов группы с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей			
6. Разработка научно-методической и учебно-методической обеспеченности реализации программ			

На каждом, реализуемом мероприятии перед молодым преподавателем ставится цель. В зависимости от поставленной цели он формирует технологическую карту занятия

В таблице 12 представлена тема и цели занятий по формированию практико-ориентированных умений молодых преподавателей.

Таблица 12

Тема и цели занятий по формированию практико-ориентированных умений молодых преподавателей

Тема занятия	Оказание педагогической поддержки обучающимся. Выбор эффективной формы, методов и приемов организации деятельности обучающихся. Определение потребностей и запросов обучающихся. Организация работы с обучающимися, родителями (законными представителями). Установление личного контакта с обучающимися. Разработка научно-методического и учебно-методического материала.
Цель учебного занятия	Формирование умений оказывать педагогическую поддержку обучающимся. Формирование умений выбора эффективной формы, методов и приемов организации деятельности обучающихся. Формирование умений определять потребности и запросы обучающихся. Формирование умений организовывать работу с обучающимися и родителями (законными представителями). Формировать умения устанавливать личные контакты с обучающимися.

Перед занятием молодому преподавателю озвучивалась цель, и он заполнял технологическую карту. Затем он проводит мини-урок, целью которого является демонстрация необходимого умения. После проведения мини-урока проводится рефлексия и обучение. Затем ситуация повторяется. Проведение мини-уроков по несколько раз позволяет переносить полученные умения в профессиональную деятельность.

Последний этап – рефлексивный: оценка достижений, самооценка представления о себе как педагоге-практике. Данный этап предполагает подведение итогов реализации программы. Проводится сравнение уровня сформированности практико-ориентированных на констатирующем и итоговом этапах.

На данном этапе также проводится последнее занятие «Составить новое представление о себе как преподавателе».

На последнем мини-уроке, преподавателю не обязательно демонстрировать все освоенные умения, ему просто нужно постараться быть таким преподавателем, каким он хотел бы быть.

В заключительном обсуждении последний мини-урок сравнивается с первым, анализируются произошедшие изменения, намечаются перспективы дальнейшего развития.

Молодые преподаватели получают обратную связь от экспертов, обучающихся.

В сентябре 2016г. на базе ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса» был проведен констатирующий эксперимент. В ходе, которого были выявлены педагогические затруднения.

Октябрь – ноябрь 2016г. на основе полученных результатов была разработана программа формирования практико-ориентированных умений с учетом выявленных затруднений.

С декабря 2016г. по апрель 2017г. была реализована программа формирования практико-ориентированных умений у молодых преподавателей.

Все преподавали, были мотивированны на реализацию программы, т.к. она позволяет сформировать те умения, которые действительно необходимы молодым преподавателям в профессиональной деятельности. Именно поэтому программа была эффективной.

В ходе реализации программы мы столкнулись с рядом трудностей:

- нехватка времени на проведение обучения и рефлексии,
- увеличение количества мини-уроков для преподавателей, т.к. запланированное количество мини-уроков не всегда позволяло получить положительный результат.

В ходе реализации программы молодые преподаватели делились мнениям о ходе реализации программы. Можно выделить следующие положительные стороны:

- проводимый тренинг на организационном этапе позволяет снять психологические барьеры и сосредоточиться на обучении,

- наличие видеозаписи позволяет воспроизводить мини-урок в любое время и актуализировать информацию. По результатам видеозаписи можно выделить положительные и отрицательные стороны проведенного мини-урока. Наличие видеозаписи также позволяет проводить сравнительный анализ первых и последующих мини-уроков,

- наличие экспертов на занятиях усиливает процесс формирования практико-ориентированных умений.

После реализации программы были проведены анализ, обработка, систематизация и обобщение результатов работы, формулировка выводов, оформление результатов исследования.

2.4. Оценка результативности программы

Для оценки эффективности программы по формированию практико-ориентированных умений у молодых преподавателей была повторно проведена оценка уровня сформированности практико-ориентированных умений.

Молодым преподавателям предлагалось вновь заполнить диагностическую карту и лист педагогических затруднений. Эксперты, в свою очередь, посещали занятия молодых преподавателей и заполняли диагностическую карту.

В таблице 12 представлена оценка уровня сформированности практико-ориентированных умений на констатирующем этапе и итоговой диагностике, согласно самооценке молодых преподавателей.

Таблица 12

Уровни сформированности практико-ориентированных умений на констатирующем и итоговом этапах ОЭР, по результатам самооценки преподавателей

Уровень	Констатирующий этап		Итоговая диагностика	
	Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.	Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.
	Количество молодых педагогов		Количество молодых педагогов	
отсутствие умений	-	-	-	-
низкий уровень	3	2	-	1
средний уровень	5	6	-	7
выше среднего уровня	-	-	5	-
высокий уровень	-	-	3	-

Полученные результаты позволяют говорить о том, что наблюдается положительная динамика. В результате реализации программы формирования практико-ориентированных умений 5 преподавателей оценили уровень сформированности – выше среднего, 3 преподавателей – высокий. На начальном этапе диагностики преподаватели оценивали сформированность практико-ориентированных умений как низкий и средний уровень.

В таблице 13 представлена оценка уровня сформированности практико-ориентированных умений на констатирующем этапе и итоговой диагностике согласно оценке экспертов.

Полученные результаты позволяют говорить о положительной динамике. Согласно оценке экспертов 4 преподавателя имеют уровень сформированности практико-ориентированных умений выше среднего, а 4 – высокий.

Таблица 13

Уровни сформированности практико-ориентированных умений на констатирующем и контрольном этапах, по оценке экспертов

Уровень	Констатирующий этап		Итоговая диагностика	
	Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.	Экспериментальная группа, n=8 чел.	Контрольная группа, n=8 чел.
	Количество молодых педагогов		Количество молодых педагогов	
отсутствие умений	-	-	-	-
низкий уровень	4	3	-	2
средний уровень	4	5	-	6
выше среднего уровня	-	-	4	-
высокий уровень	-	-	4	-

На начальном этапе диагностики эксперты оценивали сформированность практико-ориентированных умений как низкий и средний уровень.

Таким образом, программа формирования практико-ориентированных умений показала – повышение уровня сформированности практико-ориентированных умений.

Проведя сравнительный анализ результатов умений на констатирующем и контрольном этапах, можно сказать о результативности проведенной работы. Поставленная гипотеза в начале исследовательской деятельности подтвердилась.

Для формирования практико-ориентированных умений необходимо:

- использовать активные методы обучения, позволяющие имитировать типичные ситуации профессиональной деятельности, требующие практического действия (метод микропреподавания),

- обеспечить планирование и рефлекссию практико-ориентированных действий,

– создать мотивацию профессионального развития.

Отметим, что во всех случаях значение P оказалось меньше 0,05, что свидетельствует о достаточной достоверности проведенного исследования.

Для обработки полученных эмпирических данных использовался следующий математический аппарат.

Показатель достоверности различий (P) между результатами исследований до начала опытно–экспериментальной работы и на завершающем этапе определялся по следующей формуле:

$$P = \frac{(n_0 + n_1) - (x_0 n_0 - x_1 n_1)}{n_0 n_1 (x_0 + x_1)(y_0 + y_1)}, \quad (2)$$

где

n_0 – величина начальной выборки;

n_1 – величина конечной выборки;

x_0 – количество проявлений признака в начальной выборке;

x_1 – количество проявлений признака в конечной выборке;

$y_0 = n_0 - x_0$ – количество случаев отсутствия признака в начальной выборке;

$y_1 = n_1 - x_1$ – количество случаев отсутствия признака в конечной выборке.

По таблице t – критериев Стьюдента, исходя из значения χ^2 (хи–квадрат) определялось значение показателя P (достоверности значений) при выборке интервала 5% погрешности ($P=0,05$) различия считались достоверными, если P был меньше 0,05 ($P < 0,05$).

ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В данной главе был описан методологический аппарат исследования. Представлены методики, которыми пользовались на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Проанализировав литературу, изучив специфику и первоначальные показатели педагогов, была реализована модель формирования практико-ориентированных умений педагога в условиях СПО.

Для реализации модели на базе ГАПОУ ТО «Тюменский техникум индустрии питания, коммерции и сервиса» была создана стажерская площадка, участниками которой являлись: эксперты, спикер, обучающиеся и молодые преподаватели.

Задача экспертов заключалась в оценке уровня сформированности практико-ориентированных умений на разных этапах работы стажерской площадки, а также в обучение молодых преподавателей.

Основная задача спикера – эффективная организация работы стажерской площадки.

Роль обучающихся отводится на имитацию профессиональной деятельности в рамках стажерской площадки.

В основе программы находилась гипотеза, что процесс формирования практико-ориентированных умений будет эффективным, если:

- будут использоваться активные методы обучения, позволяющие имитировать типичные ситуации профессиональной деятельности, требующие практического действия (метод микропреподавания);

- будут обеспечены планирование и рефлексия практико-ориентированных действий;

- будет создана мотивация профессионального развития.

С целью получения эффективного результата на начальном этапе был проведен тренинг, позволяющий снять психологические барьеры, а также определить «точки» профессионального роста и мотивировать молодых преподавателей на формирование практико-ориентированных умений.

Важным элементом при формировании практико-ориентированных умений является рефлексия. В рамках реализации программы была обеспечена рефлексия от студентов, экспертов и молодого преподавателя.

Проведя констатирующее исследование, были выявлены умения, вызывающие затруднение у молодых преподавателей. Именно на формирование данных затруднений была направлена программа.

Проводя сравнительный анализ констатирующего и контрольного этапов исследования, можно заметить положительную динамику уровня сформированности практико-ориентированных умений у молодых преподавателей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью исследования являлось теоретическое обоснование, разработка и экспериментальная проверка развивающих возможностей метода микропреподавания, позволяющего формировать практико-ориентированные умения у преподавателей на начальном этапе профессионального становления.

В ходе теоретического анализа и изучения педагогического опыта установлено, что в настоящее время российская система образования не формирует необходимо уровня практико-ориентированных умений у молодых специалистов. Подготовка специалистов в большей степени носит теоретический характер, нежели практический.

Процесс «входа» молодого преподавателя в СПО усугубляется еще одним фактором – отсутствием базового педагогического образования. Это означает, что допускается возможность преподавания лицами, не имеющими педагогического образования, но соответствующего профилю преподаваемых дисциплин.

Пройдя курсы повышения квалификации, переподготовки, молодой преподаватель все равно испытывает трудности при выполнении профессиональной деятельности.

Именно поэтому на начальном этапе профессиональной деятельности молодому специалисту нужна действенная помощь в формировании практико-ориентированных умений.

В настоящее время чаще молодому преподавателю предлагаются два вида помощи – наставничество и участие в школе молодого педагога. Однако данные направления в большинстве случаев не дают положительного результата, т.к. не обеспечивается рефлексия деятельности молодого преподавателя.

Проанализировав специальную литературу и изучив специфику и актуальный уровень сформированности практико-ориентированных умений у молодых преподавателей, нами была разработана модель формирования практико-ориентированных умений.

Данная модель включает в себя: подходы, принципы, средства и условия, этапы процесса и их содержание, результат и условия сформированности умений.

При формировании практико-ориентированных умений используется метод микропреподавания.

Микропреподавание – метод подготовки преподавателей основанный на эмпирическом анализе наиболее эффективных профессиональных знаний в классе, а также на индивидуальном применении этих навыков в моделируемых условиях, по существу, для прагматической цели.

Основой этапов обучения является модель Д. Колба, включающая в себя 4 этапа. Особенность модели – обучение через собственный опыт.

Содержательная часть программы реализуется с помощью программы формирования практико-ориентированных умений. Данная программа реализуется в 3 основных этапа, включающих в себя – знакомство, снятие психологических барьеров, мини-уроки по формированию практико-ориентированных умений, обучение молодых преподавателей, подведение итогов реализации программы.

В экспериментальную модель были заложены условия:

- погружение в контекст профессиональной деятельности,
- рефлексия профессиональной деятельности,
- экспертные оценки,
- высокий уровень мотивации,
- отсутствие стресса.

Данные условия позволяют сформировать практико-ориентированные умения у молодых преподавателей.

В ходе ОЭР было проведено констатирующее исследования, в рамках которого был выявлен актуальный уровень сформированности практико-ориентированных умений. Данный перечень являлся основой для разработки программы формирования практико-ориентированных умений.

На следующем этапе был проведен формирующий эксперимент на котором была реализована программа формирования практико-ориентированных умений.

Последним этапом ОЭР являлось проведение контрольного исследования, в рамках была проведена повторная диагностика.

Проводя сравнительный анализ констатирующего и итогового этапа, можно отметить положительную динамику уровня сформированности практико-ориентированных умений.

Таким образом, подтвердилась продуктивность условий, заложенных в модель

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. «Комплексная программа повышения профессионального уровня педагогических работников общеобразовательных организаций» (утв. Правительством РФ 28.05.2014 N 3241п-П8) [Текст]. // Официальные документы в образовании. – 2015.

2. Приказ Минобразования РФ «О Программе модернизации педагогического образования» от 01.04.2003 N1313 [Электронный ресурс]. / КонсультантПлюс – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=387677> (дата обращения 13.02.2016).

3. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N273-ФЗ [Электронный ресурс]. / КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=387677> (дата обращения 13.02.2016).

4. Приказ Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» от 18.10.2013 N544н [Электронный ресурс]. / КонсультантПлюс – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=155553> (дата обращения 13.02.2016).

5. Постановление Правительства РФ «Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013 – 2020 годы» от 15.04.2014 N 295 [Электронный ресурс]. / КонсультантПлюс. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=162182> (дата обращения 13.02.2016).

6. Абульханова-Славская, К.А. Развитие личности в процессе жизнедеятельности [Текст] / К.А. Абульханова-Славская // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. – М.: Изд-во «Наука», 2013.– С. 19-44.

7. Батаршев, А.В. Психолого-педагогические предпосылки профессионально-личностного становления и развития педагога

профессиональной школы [Текст] // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 4(12). – С. 92-99.

8. Безрукова, В.С. Основы духовной культуры: энциклопедический словарь педагога [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ–УПИ, 2015. – 937 с.

9. Белякова, Е.Г. Проблемы моделирования практико-ориентированной исследовательской деятельности студентов – будущих педагогов в пространстве университетского образования [Текст] // Е.Г. Белякова. – 2015. №2. – С.171 – 178.

10. Бурлакова, И.И. Контроль качества профессиональной деятельности преподавателя [Текст] // Среднее профессиональное образование. 2011. – № 10. С. 45 – 48.

11. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] // Педагогика. – 2013. – № 10. – С. 51 – 55.

12. Волкова, Л.А. Профессионально-педагогическая компетентность педагогических кадров — важнейший компонент качества образования в колледже [Текст] // Приложение к журналу «Среднее профессиональное образование». – 2011. – № 10. – С. 69 – 78.

13. Голованова, Н.Ф. Общая педагогика [Текст]: учеб. пособие / Н.Ф. Голованова. – Санкт–Петербург: Изд-во Речь, 2015. – 317 с.

14. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждениях высшего образования [Текст] / Автореф. дисс. доктор. пед. наук. – Челябинск., 2008. – 38 с.

15. Гусейнова М. Ф., Власова Н. В. Профессионально-педагогические компетентности преподавателей среднего профессионального образования [Текст] // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 262 – 263.

16. Гущин, Ю.В. Интерактивные методы обучения в высшей школе [Текст] // Психологический журнал. – 2012. – №2. – С.1 – 18.

17. Дубровин, Ю.И. Интерактивные формы обучения в СИМОиР [Текст] / Ю.И. Дубровин. Новосибирск: Сибирский институт международных отношений и регионоведения. 2012. – 45 с.
18. Егупова, М.В. Методическая система подготовки учителя к практико-ориентированному обучению в школе [Текст]: монография / М.В. Егупова. – М.: АСМС, 2014. – 219 с.
19. Захарова, М.А., Карпачева, И.А., Мезинов, В.Н. Формирование конкурентоспособности учителя в условиях педагогической практики [Текст]: монография / М.А. Захарова, И.А. Карпачева, И.А. Мезина. – Елец.: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2012. – 177 с.
20. Зеер, Э.Ф., Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: Уч. Пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: МПСИ, 2013. – 216 с.
21. Калининкова, Н.Г. Педагогическое образование в России: уроки истории [Текст] // Вопросы образования. – 2012. – №4. – С.304 – 318.
22. Караваева, Л.П. Престиж преподавателя среднего профессионального образования [Текст] // Актуальные задачи педагогики: материалы междунар. науч. конф. (г. Чита, декабрь 2011 г.). – Чита: Молодой ученый. – 2011. – С. 181 – 184.
23. Коджаспирова, Г.М. Педагогика: Учебник [Текст] / Г.М. Коджаспирова. – М.: Гардарики, 2014. – 528 с.
24. Кулибали, У. Некоторые особенности формирования технологического компонента профессиональной культуры учителей [Текст] Ученые записки Орловского государственного университета. – 2014. № 2(58). – С.374 – 379.
25. Кулямин, В.В., Омельченко, В.А., Петренко О.Л. Формирование профессиональных компетенции современного педагога ПО [Текст] // ИНПГН. – 2014. – №6. – С.237 – 250.
26. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании [Текст] // Школьные технологии. – 2014. – №5. – С. 3 – 12.

27. Марусева, И.В. Современная педагогика (с элементами педагогической психологии) [Текст]: учебное пособие / В.К. Марусева. – М.: Берлин: Дире-Медиа, 2015. – 624 с.
28. Михайлов, И.В. Проблема профессиональной зрелости в трудах Д.Е. Сьюпера [Текст]// Вопросы психологии. – 2012. – №5. – С. 110 – 122.
29. Моисеева, Ю.А. Виды и содержание квазипрофессиональной деятельности студентов [Текст] // Материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ – 2013. – С. 132 – 139.
30. Мошкина, Н.Г. Развитие идей практико-ориентированной подготовки учителя (историко-педагогический аспект) [Текст] // Педагогические науки. – 2015. – №12. – С. 101 – 103.
31. Мухина, Т.Г. Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе [Текст]: учебное пособие / Т.Г. Мухина. – Н.Новгород: ННГАСУ. 2013. – 97 с.
32. Омарова, В.К. Современные парадигмы образования [Текст]: учебное пособие / В.К. Омарова. – М.: Юстиц Информ, 2014. – 573 с.
33. Плетенева, И.Ф. Профессиональная адаптация будущих учителей в высших учебных заведениях России в XIX веке [Текст]: монография / И.Ф. Плетенева. – Елец.: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2016. – 242 с.
34. Пурин, В.Д. Педагогика среднего профессионального образования [Текст]: учебное пособие для студ. Высш. Учебных заведений / В.Д. Пурин. – М: Феникс, 2016. – 256 с.
35. Сидоркин, А.М. Профессиональная подготовка учителей в США: урок для России [Текст] // Вопросы образования. – 2013. – №7. – С. 86 – 97.
36. Скоробогатова, М.Р. Традиции и опыт подготовки учителей в Западной Европе [Текст] // Вестник Таврического национального университета имени В.И. Вернадского. – 2013. – №1. – С. 113 – 127.
37. Сластенин, В.А. Педагогика: Инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 2013. – 308 с.

38. Слостенин, В.А. Стратегия модернизации высшего образования [Текст] // Сибирский педагогический журнал. – 2015. – № 1. – С. 3 – 13.

39. Трофимова, Г.С. Педагогическая коммуникативная компетентность: теоретический и прикладные аспекты [Текст]: монография / Г.С. Трофимова. – Ижевск: – УдГУ. 2014. – 116 с.

40. Харавина, Л.Н. Модель сопровождения профессионально-личностного развития молодого преподавателя [Текст] // Ярославский педагогический вестник. – 2013. – №1. – С.104 – 107.

41. Шадрин, В.Д. Профессиональные компетенции педагогической деятельности [Текст] / В.Д. Шадрин, И.В. Кузнецова // Справочник заместителя директора школы. – 2014. – №8. – С.58 – 69.

42. Шандрук, С.И. Тенденции профессиональной подготовки учителей в США [Текст] // ИНПГН. – 2014. – №6. – С.18 – 26.

43. Эрганова, Н.Е. Методика профессионального обучения: учебное пособие для студ. высш. учебных заведений [Текст] / Н.Е. Эрганова. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 160 с.

44. Ямбург, Е.А. Новый профессиональный стандарт педагога: пробелы внедрения [Текст] // Вестник Тюменского Государственного Университета. Гуманитарные исследования. – 2015. – № 2(2). – С. 163–169.

45. Абазовик, Е.В. Особенности профессиональных стандартов подготовки учителей в Великобритании [Электронный ресурс]. / Письма в Эмиссия. Оффлайн: Электронный журнал. – 2013. – №3. – С. 25–37: – Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2010/1395.htm> (дата обращения 12.05.2016).

46. Аналитическая справка о ходе реализации проекта модернизации педагогического образования [Электронный ресурс]. / Ресурсный центр для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне. - Режим доступа: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/show/150> (дата обращения 12.04.2016).

47. Болотов В.А. К вопросам о реформе педагогического образования [Электронный ресурс]. / Ресурсный центр для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне. - Режим доступа: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/show/64> (дата обращения 12.04.2016).

48. Болотов, В.А. Программа модернизации педагогического образования 2014-2017 [Электронный ресурс]. / Ресурсный центр для оказания экспертно-аналитического сопровождения реализации проектов модернизации педагогического образования на межрегиональном уровне. - Режим доступа: <http://xn--80aaacgdafieaexjhz1dhebdg0bs2m.xn--p1ai/documents/show/14> (дата обращения 13.02.2016).

49. Патрушева, И.В. Практико-ориентированный подход к организации самостоятельной работы студентов педагогического вуза [Электронный ресурс] / Науковедение: Электронный журнал. – 2015. №4. – Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/PDF/133PVN415.pdf> (дата обращения 22.11.2016).

50. Привалова, Г.Ф. Активные и интерактивные методы обучения как фактор совершенствования учебно-познавательного процесса в вузе [Электронный ресурс] / Современные проблемы науки и образования. – 2014. – №3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13161> (дата обращения 20.11.2016).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение 1

Достоинства и недостатки практико-ориентированных методов обучения

Достоинства	Недостатки
1	2
Профессиональная проба	
<ul style="list-style-type: none"> - позволяет определить достоинства и недостатки будущей профессии студента; - позволяет оценить уровень сформированности компетенций; - позволяет овладеть студентам конкретными трудовыми действиями; 	<ul style="list-style-type: none"> - для использования метода необходима помощь со стороны образовательных учреждений, могут возникнуть трудности с поиском партнеров; - необходим квалифицированный специалист, способный организовать процесс с максимальным эффектом для студентов
Рефлексивное обучение	
<ul style="list-style-type: none"> - выявление положительных и отрицательных моментов педагогической деятельности; - выявление методик, которые могут активно использоваться в будущей профессиональной деятельности студента; - анализ увиденных ошибок, позволит не совершать их в будущей профессиональной деятельности студента 	<ul style="list-style-type: none"> - для использования метода необходима помощь со стороны образовательных учреждений, могут возникнуть трудности с поиском партнеров;
Разработка кластера	
<ul style="list-style-type: none"> - позволяет получить практические навыки решения какой-либо проблемы во время занятия; - позволяет обобщить полученные ранее знания; - позволяет обсудить вопросы в короткий период времени 	<ul style="list-style-type: none"> - необходим квалифицированный специалист, способный организовать процесс - необходимо правильное составление задания для разработки кластера;

Диагностическая карта оценки сформированности педагогических умений

Уважаемые(й) педагоги/эксперты!

Предлагаем Вам заполнить диагностическую карту для проверки уровня сформированности практико-ориентированных умений.

Ознакомьтесь с перечнем практико-ориентированных умений и оцените по 10-бальной шкале уровень сформированности.

№	Педагогическое умение	Оценка в баллах	
		Экспертная оценка	Самооценка преподавателем
Организация учебной деятельности по освоению предметов, курсов, дисциплин (модулей)			
1	Выполнять деятельность и (или) демонстрировать элементы деятельности, осваиваемой обучающимися, и (или) выполнять задания, предусмотренные программой учебного предмета, курса, дисциплины (модуля)		
2	Создавать условия для воспитания и развития обучающихся, мотивировать их деятельность по освоению учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), выполнению заданий для самостоятельной работы; привлекать к целеполаганию, активной пробе своих сил в различных сферах деятельности, обучать самоорганизации и самоконтролю		
3	Использовать средства педагогической поддержки профессионального самоопределения и профессионального развития обучающихся		
4	Использовать педагогически обоснованные формы, методы и приемы организации деятельности обучающихся, применять современные технические средства обучения и образовательные технологии, в том числе при необходимости осуществлять электронное обучение, использовать дистанционные образовательные технологии, информационно-коммуникационные технологии, электронные образовательные и информационные ресурсы		
5	Обеспечивать на занятиях порядок и сознательную дисциплину		
6	Консультировать обучающихся на этапах выбора темы, подготовки и оформления проектных, исследовательских, выпускных квалификационных работ, в процессе прохождения практики		
7	Контролировать и оценивать процесс и результаты выполнения и оформления проектных, исследовательских, выпускных квалификационных работ, отчетов о практике; проверять готовность выпускника к защите выпускной квалификационной работы, давать рекомендации по совершенствованию и		

	доработке текста		
8	Контролировать и оценивать работу обучающихся на учебных занятиях и самостоятельную работу, успехи и затруднения в освоении программы учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), определять их причины, индивидуализировать и корректировать процесс обучения и воспитания		
9	Организовывать проведение конференций, выставок, конкурсов профессионального мастерства, иных конкурсов и аналогичных мероприятий (в области преподаваемого учебного предмета, курса, дисциплины)		
10	Разрабатывать задания, участвовать в работе оценочных комиссий, готовить обучающихся к участию в конференциях, выставках, конкурсах профессионального мастерства, иных конкурсах и аналогичных мероприятиях в области преподаваемого учебного предмета, курса, дисциплины		
11	Анализировать проведение учебных занятий и организацию самостоятельной работы обучающихся, вносить коррективы в рабочую программу, план изучения учебного предмета, курса, дисциплины (модуля), образовательные технологии, задания для самостоятельной работы, собственную профессиональную деятельность		
12	Разрабатывать мероприятия по модернизации материально-технической базы учебного кабинета (лаборатории, иного учебного помещения), выбирать учебное оборудование и составлять заявки на его закупку		
Педагогический контроль и оценка освоения образовательной программы профессионального обучения			
13	Использовать педагогически обоснованные формы, методы, способы и приемы организации контроля и оценки, применять современные оценочные средства, обеспечивать объективность оценки, охранять жизнь и здоровье обучающихся в процессе публичного представления результатов оценивания		
14	Составлять отзыв на проектные, исследовательские, выпускные квалификационные работы		
15	Анализировать применение выбранных форм и методов педагогической диагностики, оценочных средств, корректировать их и собственную оценочную деятельность		
Разработка программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения			
16	Анализировать примерные (типовые) программы (при наличии), оценивать и выбирать учебники, учебные и учебно-методические пособия, электронные образовательные ресурсы и иные материалы, разрабатывать и обновлять рабочие программы, планы занятий (циклов занятий), оценочные средства и другие методические материалы по учебным предметам,		

	курсам, дисциплинам		
17	Взаимодействовать при разработке рабочей программы со специалистами, преподающими смежные учебные предметы, курсы, дисциплины		
18	Вести учебную, планирующую документацию, документацию учебного помещения (при наличии) на бумажных и электронных носителях		
19	Создавать отчетные (отчетно-аналитические) и информационные материалы		
Создание педагогических условий для развития группы (курса) обучающихся			
20	Диагностировать ценностно-смысловые, эмоционально-волевые, потребностно-мотивационные, интеллектуальные характеристики, образовательные потребности и запросы студентов, оценивать возможности и условия их реализации		
21	Обеспечивать педагогическое сопровождение формирования и деятельности органов студенческого самоуправления		
22	Организовывать и планировать работу группы с участием студентов, их родителей (законных представителей), сотрудников образовательной организации, работающих с группой		
23	Организовывать совместно со студентами подготовку и проведение досуговых и социально значимых мероприятий		
24	Обеспечивать поддержку общественной, научной, творческой и предпринимательской активности студентов, помогать им в поиске работы и трудоустройстве		
25	Использовать методы, формы, приемы и средства организации и коррекции общения и деятельности студентов группы с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей		
26	Составлять на основе учебной документации сводки, отчеты, другие информационные материалы заданной формы (в том числе на бумажных и электронных носителях) и предоставлять сведения уполномоченным должностным лицам в соответствии с запросом		
Социально-педагогическая поддержка обучающихся			
27	Планировать формирование развивающей образовательной среды, в том числе с привлечением ресурсов внешней социокультурной и профессиональной среды для успешной социализации, профессионального самоопределения студентов		
28	Обеспечивать соблюдение установленных мер социальной поддержки отдельных категорий обучающихся (малообеспеченных, социально незащищенных, с особыми образовательными потребностями)		
29	Создавать педагогические условия для проектирования и реализации индивидуальных образовательных		

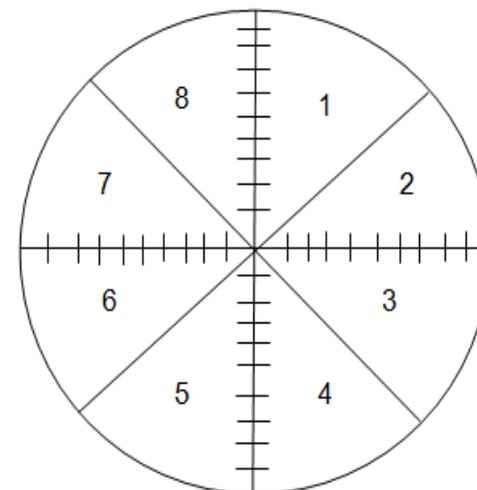
	маршрутов, включения студентов в различные виды деятельности в соответствии с их способностями, образовательными запросами обучающихся и их родителей (законных представителей)		
Разработка научно-методических и учебно-методических материалов, обеспечивающих реализацию программ профессионального обучения			
30	Руководить разработкой научно-методического и учебно-методического обеспечения реализации программ СПО		
31	Разрабатывать научно-методическое и учебно-методическое обеспечение реализации программ СПО		

Лист педагогических затруднений молодого педагога

Перечень затруднений

1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____

Личная карта педагогических затруднений



Описание этапов работы стажерской площадки

№	Структурный этап занятия	Деятельность участников					
		Эксперты	Спикер	Молодой педагог	Обучающиеся	Методист	Психолог
1	Организационный	-	Проводит беседу с молодым педагогом и/или методистом, с целью выявления педагогических затруднений. Подбор группы экспертоВ.. Подбор и обучение группы обучающихся. Разработка программы обучения	Проводит самоанализ и определяет педагогическое затруднение. Разрабатывает урок	Проходят обучение	Проводит экспертную оценку педагогических затруднений	Проводит беседу с молодым педагогом и обучающимися, с целью снятия психологических барьеров
2	Проведение занятия – микропреподавание	Оценивают работу молодого педагога	Контролирует процесс	Выполняет фрагмент занятия в соответствии с поставленной целью	Выполняют роли, полученные в процессе обучения	-	-
3	Рефлексия	Озвучивают результаты урока (устно и письменно): выделяют положительные и отрицательные	Контролирует процесс	Выполняет самоанализ проведенного занятия. Осмысливает проведенное занятие	Озвучивают личные ощущения от проведенного занятия	-	-

№	Структурный этап занятия	Деятельность участников					
		Эксперты	Спикер	Молодой педагог	Обучающиеся	Методист	Психолог
		стороны. Дают рекомендации					
4	Обучение	Проводят обучение – практическая концепция, с учетом рекомендации	Контролирует процесс	Проходит обучение	Принимают участие в обучении	-	-
5	Повторное занятие	Оценивают работу молодого педагога	Контролирует процесс	Выполняет фрагмент занятия в соответствии с поставленной целью	Выполняют роли, полученные в процессе обучения	-	-
6	Рефлексия	Озвучивают результаты урока (устно и письменно). Дают рекомендации.	Контролирует процесс	Выполняет самоанализ проведенного занятия. Осмысливает проведенное занятие	Озвучивают личные ощущения от проведенного занятия	-	-

Дневник молодого педагога

Обложка дневника

Дневник молодого педагога

Вторая страница дневника

(ФИО)

Место обучения:

Последующие страницы дневника

_____ (Дата)

Тип занятия: _____

Полученные знания: _____

Полученные умения: _____

Самоанализ: _____