

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
«ДОНЕЦКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

На правах рукописи



Борисова Алина Александровна

**ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ**

5.8.7. Методология и технология профессионального образования

Диссертация
на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
доктор педагогических наук,
профессор **Скафа Елена Ивановна**

Донецк – 2023

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	5
РАЗДЕЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ.....	22
1.1. Сущность и структура методической компетентности преподавателей высшей школы	22
1.2. Проблемы формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры.....	37
1.3. Психолого-педагогические и методологические основы формирования методической компетентности будущих преподавателей в процессе обучения в магистратуре.....	46
1.3.1. Принципы формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы.....	46
1.3.2. Методологические подходы к становлению методической компетентности будущих преподавателей	56
1.3.3. Организационно-педагогические условия формирования методической компетентности будущих преподавателей	62
1.4. Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры	77
Выводы к разделу 1	85
РАЗДЕЛ 2. ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО- ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕ- СКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ.....	87
2.1. Технологический подход к контекстному обучению в системе формирования методической компетентности будущих преподавателей.....	87
2.1.1. Организация деятельности магистрантов в системе контекстного обучения.....	87

2.1.2. Игровые технологии как имитационный метод формирования методической компетентности будущего преподавателя.....	90
2.1.3. Технология решения ситуационно-методических задач.....	106
2.2. Инновационные педагогические технологии в подготовке будущих преподавателей высшей школы в условиях цифровизации образования.....	113
2.2.1. Развитие цифровых компетенций у магистрантов педагогического образования как основа инновационной методической деятельности преподавателя.....	114
2.2.2. Технологии организации лекционно-практической системы обучения в высшей школе в условиях цифровизации образования...	119
2.2.3. Освоение проектных технологий будущими преподавателями как способ развития методической компетентности.....	130
2.3. Экспериментальная проверка эффективности реализации структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры	140
2.3.1. Организация и методика экспериментального исследования...	140
2.3.2. Анализ результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента.....	155
2.3.3. Интерпретация результатов поискового и преобразующего этапов педагогического эксперимента.....	161
Выводы к разделу 2	174
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	177
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	182
ПРИЛОЖЕНИЯ	226
Приложение А. Пример организации деловой игры «Бизнес симуляция»	226
Приложение Б. Примеры ситуационно-методических задач	230
Приложение В. Фрагмент лекции-презентации	239
Приложение Г. Лист оценивания сайтов образовательных организаций высшего образования	243

Приложение Д. Онлайн-тест для диагностики результатов обучения дисциплине «Государственная тайна РФ и ее обеспечение»	245
Приложение Е. Мультимедийный тренажер по обобщению и систематизации знаний английского языка для студентов 1 курса	248
Приложение Ж. Проект «Управление учебно-познавательной деятельностью студентов по теме «Производная и ее геометрический смысл» с помощью мобильных приложений»	251
Приложение И. Тест диагностики учебной мотивации магистрантов к обучению по магистерской программе «Педагогика высшей школы» и его результаты	257
Приложение К. Характеристики уровней сформированности методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры.....	261
Приложение Л. Анкета «Модель современного преподавателя высшей школы»	265
Приложение М. Матрица результатов анкетирования магистрантов (анкета «Модель современного преподавателя»)	266
Приложение Н. Комплексный контрольный срез знаний и его результаты (определение уровня сформированности методической компетентности будущих преподавателей высшей школы).....	269
Приложение П. Обработка результатов выполнения комплексного контрольного среза знаний на определение уровня сформированности методической компетентности будущих преподавателей высшей школы ...	271
Приложение Р. Тест самооценки уровня владения методической компетентностью преподавателя высшей школы у выпускников магистратуры	272

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Новые вызовы внешней среды, обусловленные цифровой трансформацией макроэкономической системы России, приводят к тому, что традиционная модель образования, в которой доминировали процессы получения знаний, в условиях цифровизации экономической системы становится не конкурентоспособной. Сегодня привычные для человека технические (культурно-семиотические) и природные среды диссоциируются и синтезируются с кибернетическими, сетевыми и виртуальными средами цифровой эпохи. Как отмечают современные философы, с данным феноменом человечество сталкивается впервые. Трансформироваться в этих условиях должна и система высшего образования в направлении опережающего развития.

Университеты, отмечает А. О. Карпов, должны функционировать на основе теории творческих пространств [127]. Это означает, что современная образовательная среда вуза проектируется с учетом его инновационного развития [81], университет становится условием научно-методического роста педагогов, работающих в нем [115; 178].

То есть с учетом новых вызовов, стоящих перед высшей школой, в современных условиях преподавателю важно изменить собственные требования к методической деятельности, являющейся основой для организации учебного процесса. Высококвалифицированные педагогические кадры должны быть способными работать с учетом возрастающих потоков научной информации, овладевать инновационными образовательными технологиями, в том числе с использованием цифровых инструментов, и уметь внедрять их, владеть цифровыми компетенциями, развивать интерес студентов к выбранной специальности и их профессиональные творческие способности. Важным в этих условиях является не только преобразование методической компетентности работающих научно-педагогических работников образовательных организаций высшего образования, но и подготовка будущих преподавателей для продуктивной деятельности в высшей школе.

Задача профессиональной подготовки будущих преподавателей во многих странах мира, в том числе и в Российской Федерации, возложена на магистратуру. Ее основой в условиях магистратуры служат идеи, которые отражены в Законе «Об образовании в Российской Федерации» [191], Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы [263], федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО). В контексте сформулированных в этих документах требований, ведущей задачей высшего образования является подготовка профессионалов, в том числе и будущих преподавателей, с высоким уровнем развития интеллектуального потенциала, способных к анализу информации, своевременному внесению необходимых корректив в профессиональную деятельность, овладению методической компетентностью, удовлетворяющей вызовам современного общества [230].

Для исследования проблемы формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы наиболее востребованным, на наш взгляд, является направление подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, в котором существует магистерская программа, целенаправленно готовящая научно-педагогических работников. В различных вузах Российской Федерации такими профилями являются «Педагогика высшей школы», «Высшее образование», «Педагогика и психология высшей школы», «Педагогика высшего профессионального образования» и пр. При актуализации всех составляющих подготовки магистрантов данных профилей, создании инновационной системы формирования их методической компетентности и разработки эффективных условий их развития можно достичь положительных результатов, определяемых запросами общества.

Состояние разработанности проблемы исследования. Общий анализ психолого-педагогической, научно-методической литературы свидетельствует о том, что проблема подготовки будущих преподавателей всегда остро стояла перед педагогической общественностью, актуальной она является и в нынешних условиях. Хотя высокие требования к подготовке преподавателя высшей школы

существенно начали расти с трансформацией высшего образования в направлении компетентностного подхода.

Акцент в большинстве исследований сделан на том, что основой эффективного и качественного профессионального образования является формирование профессиональной компетентности педагога, влияющей на его инновационную деятельность (Н. М. Ахмерова [13], В. И. Байденко [15], А. А. Вербицкий [64], А. И. Гура [83], Э. Ф. Зеер [104], И. А. Зимняя [106], Н. Г. Иванова [111], И. Ф. Исаев [119], О. Р. Каюмов [129], Л. Ф. Красинская [139], А. В. Хуторской [284] и др.). Многие авторы акцентируют внимание на развитии методической компетентности у будущего преподавателя (Т. П. Ильевич [116], С. Л. Логинова [153], М. И. Мыхнюк [186], Е. И. Скафа [256], Н. Е. Тиханова [270] и др.). Выделяются условия формирования цифровой компетентности в процессе профессиональной подготовки педагогов (В. И. Блинов [221], Е. Г. Евсеева [95], В. А. Немтинов [211], Т. А. Поняева [219], И. В. Роберт [226], И. С. Сергеев [203], Е. И. Скафа [253] и др.). Отмечается, что в настоящее время формированию методической компетентности и цифровых компетенций как основы инновационной методической деятельности будущего преподавателя особое внимание необходимо уделять в магистратуре.

В диссертационных исследованиях последних лет в направлении подготовки будущих преподавателей акцент делается в основном на рассмотрении проблем, связанных с формированием их профессионально важных качеств для работы в цифровой образовательной среде (М. Е. Вайндорф-Сысоева [60], Е. В. Гнатышева [77], У. Т. Курбонова [147], А. К. Манафова [161], Т. С. Моспан [177] и др.). Что касается проблем подготовки будущих преподавателей к различным видам профессиональной деятельности, в том числе и методической, то они освещены фрагментарно (В. А. Дегальцева [86], У. А. Казакова [124], А. Г. Кравченко [137], С. С. Кулуева [146], А. М. Нажмиддинов [187]). То есть аспекты формирования методической компетентности будущего преподавателя в условиях магистратуры не являются предметом комплексного научно-педагогического исследования, но актуальность

научного поиска в этом направлении подтверждается запросами педагогической практики.

Таким образом, современные образовательные ориентиры, основанные на компетентностном подходе к подготовке будущих преподавателей в условиях магистратуры, вступают в *противоречие* с существующими классическими образовательными подходами, среди которых можно выделить следующие:

- на *социально-педагогическом уровне*: между социальным заказом на высоко образованных компетентных специалистов в различных сферах экономического развития страны в условиях цифровизации общества и недостаточным владением многими преподавателями методической компетентностью, отвечающей современным требованиям развития высшего образования;

- на *научно-педагогическом уровне*: между ориентацией требований федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования по направлениям подготовки, включающим профессиональную деятельность в качестве преподавателей высшей школы, на развитие их методической компетентности, основанной на цифровых компетенциях и проектных технологиях, и недостаточным вниманием к проблемам формирования методической компетентности обучающихся магистратуры;

- на *учебно-методическом уровне*: между необходимостью поиска новых технологических подходов к достижению будущими преподавателями высокого уровня методической компетентности, способности эффективно осуществлять педагогическое взаимодействие с первых дней профессионально-педагогической деятельности и неразработанностью учебно-методического обеспечения процесса формирования их методической компетентности, способствующего его эффективности.

Необходимость устранения противоречий позволила сформулировать **проблему исследования**: *какой должна быть система профессиональной подготовки будущих преподавателей высшей школы в направлении формирования их методической компетентности для обеспечения социальной потребности*

российского общества в преподавателях, способных подготовить специалистов новой генерации.

Актуальность рассматриваемой проблемы позволила обосновать выбор темы диссертационного исследования: **«Формирование методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры».**

Решение поставленной проблемы мы видим в создании и реализации структурно-функциональной модели формирования методической компетенции будущих преподавателей в условиях магистратуры. Задачи создания модели и её реализации будут решаться путем выбора методологических подходов, принципов и организационно-педагогических условий, способствующих формированию современного преподавателя высшей школы, готового к работе с обучающимися в новом современном обществе.

Связь работы с научными программами, планами, темами. Исследование проводилось в соответствии с Законом «Об образовании в Российской Федерации» [191] и Законом Донецкой Народной Республики (ДНР) «Об образовании» [191], Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование [277], современными научными психолого-педагогическими и методическими исследованиями в области методологии и технологии профессионального образования.

В диссертации использованы результаты, полученные автором во время участия в выполнении научно-исследовательской работы по теме Ф – 21/40 «Организация проектно-эвристической деятельности студентов в условиях цифровизации образования» кафедры высшей математики и методики преподавания математики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (с марта 2023 года вуз переименован в ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет») (2017–2023 гг.).

Цель исследования: создание научно-обоснованной структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры по направлению 44.04.01 «Педагогическое образование» и технологий ее реализации.

Объект исследования: профессиональная подготовка будущего преподавателя в условиях магистратуры.

Предмет исследования: модель формирования методической компетентности будущих преподавателей в рамках магистерской программы «Педагогика высшей школы».

Гипотеза исследования: если педагогический процесс подготовки будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры построить на основе структурно-функциональной модели формирования их методической компетентности, реализованной за счет внедрения педагогических технологий контекстного обучения, инновационных педагогических технологий организации лекционно-практической системы обучения в условиях цифровизации высшего образования, проектных и игровых технологий как системы методической деятельности преподавателя, побуждая магистрантов к совершенствованию организационной, процессуальной, рефлексивной деятельности, то уровень методической компетентности выпускников магистратуры возрастёт.

Основная цель и выдвинутая гипотеза определили следующие **задачи исследования:**

1. На основе анализа психолого-педагогических исследований по проблеме профессиональной подготовки преподавателей высшей школы, формирования их методической компетентности, определить её сущность, содержание и структуру, выделить методологические основы и педагогические принципы, являющиеся основаниями для развития такой компетентности в процессе обучения будущих преподавателей в рамках магистерской программы «Педагогика высшей школы».

2. Теоретически обосновать и разработать организационно-педагогические условия и структурно-функциональную модель формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры, выделить критерии и показатели измерения её сформированности.

3. Разработать технологии реализации структурно-функциональной модели, включающие педагогические технологии контекстного обучения, в том числе и игровые, образовательные технологии организации лекционно-практической

системы обучения в условиях цифровизации образования, проектные технологии обучения студентов в высшей школе.

4. Осуществить экспериментальную проверку эффективности структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры, внедрить ее в учебный процесс магистерской программы «Педагогика высшей школы».

Методология и методы исследования. *Методологической основой исследования являются: теория компетентностного подхода в образовании* (А. Л. Андреев [3], И. В. Георге [74], А. И. Гура [83], И. А. Зимняя [106], И. А. Зязюн [108], О. Р. Каюмов [129], О. Ю. Муллер [183], В. А. Немтинов [211], Г. К. Селевко [241], Е. И. Скафа [256], С. А. Сысоева [246], С. Л. Троянская [274], А. В. Хуторской [284] и др.);

проектно-деятельностный подход (Г. А. Атанов [11], Л. С. Выгодский [68], Е. Г. Евсеева [93], С. С. Кулуева [146], А. Н. Леонтьев [151], И. В. Миронова [176], Е. И. Скафа [254], Н. Ф. Талызина [266], А. В. Хуторской [285], Т. И. Шамова [296], Г. И. Щукина [303] и др.);

психологические и педагогические аспекты личностно-ориентированного подхода к обучению (Н. А. Архипова [9], В. И. Байденко [28], О. И. Ваганова [173], В. В. Давыдов [85], И. Ф. Исаев [120], С. И. Маслов [168], В. А. Сластенин [260], И. С. Якиманская [309] и др.);

аспекты синергетического подхода к обучению (Е. В. Богомолова [28], С. И. Маслов [168], Н. Н. Марфенин [165], Н. М. Полетаева [215], Е. Ю. Пономарева [218], Л. В. Попова [167], В. Г. Рындак [234], Е. А. Цуканов [291] и др.).

Для решения задач исследования и экспериментальной проверки выдвинутой нами гипотезы применялись следующие **методы исследования:**

теоретические: анализ, синтез – для изучения диссертаций и авторефератов, материалов конференций и периодических профессиональных изданий, учебно-нормативной документации, психолого-педагогической литературы с целью определения уровня разработанности исследуемой проблемы;

сравнение, сопоставление – для сравнения подходов разных исследователей к решению проблемы, определение направлений научных исследований и обоснование понятийно-категориального аппарата; моделирование – для разработки структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры;

эмпирические: тестирование, анкетирование, наблюдение за участниками педагогического процесса; беседы с магистрантами и преподавателями с целью изучения процесса сформированности методической компетентности будущих преподавателей; педагогический эксперимент (констатирующий, поисковый, преобразующий), который обеспечит возможность получить данные о результатах формирования методической компетентности будущих преподавателей благодаря разработанной модели;

математические методы: для обработки результатов исследования, определения состояния и динамики уровней сформированности методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры (Т. А. Безусова [18], М. И. Грабарь и К. А. Краснянская [82], О. А. Граничина [83], А. Д. Наследов [189], П. В. Середенко [243], А. А. Русаков и Ю. И. Богатырева [233] и др.).

Экспериментальная база исследования: базу исследования составили следующие образовательные организации высшего образования: ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет», ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля».

Основные этапы исследования. Исследовательская работа осуществлялась с 2013 по 2023 гг. и предусматривала три этапа.

На первом этапе (2013–2017 гг.) проходило обоснование проблемы, темы, цели и гипотезы диссертационного исследования; разработана программа исследования; введено понятие методической компетентности преподавателя образовательной организации высшего образования и выявлены ее структурные компоненты; исследован отечественный и зарубежный опыт развития методической компетентности педагога в условиях цифровизации и

технологизации образования; определены этапы опытно-экспериментальной работы; реализован констатирующий этап эксперимента.

На втором этапе (2017–2021 гг.) осуществлено построение структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущего преподавателя; выбраны методологические подходы, педагогические принципы и принципы цифровой дидактики, определившие выбор организационно-педагогические условий становления и развития у обучающихся магистратуры методической компетентности преподавателя; разработаны технологии реализации модели; проведен поисковый этап эксперимента.

На третьем этапе (2021–2023 гг.) осуществлена экспериментальная проверка эффективности реализации структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры; реализован преобразующий этап эксперимента; осуществлены анализ и обобщение результатов исследования; определены перспективные направления дальнейшей работы.

Научная новизна полученных результатов исследования заключается в том, что впервые:

– *введены понятия:*

методическая компетентность преподавателя образовательной организации высшего образования как составляющая его профессиональной компетентности, представляющая интегративную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность решать профессионально-методические задачи, которые определяются учебно-методической ситуацией образовательного процесса;

организационно-педагогические условия формирования методической компетентности будущих преподавателей как система взаимосвязанных обстоятельств, направленных на организацию инновационной образовательной деятельности в магистратуре в условиях технологизации и цифровизации образования, которые способствуют продуктивному овладению магистрантами способами учебно-методической деятельности;

ситуационно-методическая задача, как задача, задающая проблемную ситуацию, в содержании которой заложена совокупность условий методического характера, направленных на решение практически значимой ситуации с целью формирования общих и профессиональных компетенций, соответствующих методической компетентности будущего преподавателя;

— *определены:*

содержание методической компетентности преподавателя образовательной организации высшего образования как совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств, характеризующих методическую компетентность;

структура методической компетентности преподавателя, которая включает следующие компоненты: мотивационный, гностический, деятельностный и личностный;

— *разработаны:*

организационно-педагогические условия формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры, к которым отнесены: активизация учебно-познавательной деятельности магистрантов; педагогически целесообразное применение в учебном процессе педагогических технологий и информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) с использованием цифровых инструментов; систематическое развитие мотивации магистрантов к профессионально-педагогическому самовоспитанию;

структурно-функциональная модель формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры, которая конкретизирует данный процесс в структуре функционирования взаимосвязанных блоков (целевой, методологический, содержательно-процессуальный, технологический, оценочно-коррекционный) и обеспечивает реализацию таких последовательных этапов: целевой (формирование профессиональных намерений, первичное ознакомление с педагогической профессией); технологический (овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, способностями осуществления преподавательской деятельности); результативный (оценка и

самооценка собственной подготовленности выпускника магистерской программы к осуществлению преподавательской (в частности методической) деятельности, внесение корректив в общую технологию подготовки магистров высшей школы);

технологии реализации структурно-функциональной модели, включающие педагогические технологии организации лекционно-практической системы обучения в условиях цифровизации образования, технологии контекстного обучения, включая игровые, проектные технологии, позволяющие формировать методические умения и цифровые навыки будущих преподавателей и овладевать всеми видами методической компетентности;

- *уточнён* диагностический инструментарий исследования: охарактеризованы уровни развития методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры (высокий, средний, низкий, элементарный), определены критерии и показатели её сформированности.

- *получили дальнейшее развитие* методологические основы и педагогические принципы, в том числе и принципы цифровой дидактики, которые легли в основу построения структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры.

Теоретическая и практическая значимость работы. *Теоретическая значимость исследования* состоит в том, что теоретически обоснованы:

- доминантные факторы, обеспечивающие эффективную подготовку будущих преподавателей к осуществлению методической деятельности (подбор и разработка методических материалов для активизации учебно-познавательной деятельности студентов в условиях цифровизации высшего образования; педагогически целесообразное применение в образовательном процессе педагогических технологий;

- построение структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры;

- организационно-педагогические условия формирования методической

компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры;

- комплекс методологических подходов, положенных в основу процесса формирования методической компетентности преподавателя образовательной организации высшего образования, включающий компетентностный, проектно-деятельностный, личностно-ориентированный и синергетический подходы.

Практическая значимость исследования заключается в том, что:

- внедрена в процесс подготовки будущих преподавателей, обучающихся по магистерской программе «Педагогика высшей школы», структурно-функциональная *модель* формирования их методической компетентности, реализованная педагогическими технологиями контекстного обучения, включая игровые, проектными и технологиями организации лекционно-практической системы обучения в условиях цифровизации образования;

- подготовлены и внедрены в учебный процесс авторские учебно-методические пособия: «Методическая деятельность преподавателя: построение и применение игровых технологий обучения»; «Методическая деятельность преподавателя: инновационные технологии лекционно-практической системы обучения»; «Методическая деятельность преподавателя: цифровизация учебного процесса»;

- предложены методические разработки по подготовке и проведению имитационно-игровых, тренинговых занятий, которые применялись автором в процессе педагогического эксперимента;

- разработан и внедрен диагностический инструментарий для проверки уровня сформированности методической компетентности выпускника магистратуры.

Теоретические положения, экспериментальные данные, выводы исследования могут быть использованы в процессе подготовки будущих преподавателей направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование всех профилей, в системе повышения квалификации преподавателей образовательных учреждений высшего образования, при подготовке и проведении

научно-методических семинаров для преподавателей высшей школы, для создания учебно-методических пособий и т.д.

Степень достоверности и обоснованности полученных результатов. Достоверность исследования обеспечивается опорой на фундаментальные психологические и педагогические концепции обучения и развития магистрантов образовательных организаций высшего образования; объективным научным анализом теоретических и практических аспектов проблемы исследования; апробацией полученных научных результатов; количественной и качественной статистической обработкой данных, полученных в ходе эксперимента; логичностью, последовательностью, доказательностью сделанных выводов; внедрением в практику обучения результатов исследования; востребованностью авторских учебно-методических пособий в образовательном процессе высшей школы.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные теоретические и практические результаты исследования были успешно представлены и обсуждены в период с 2012 по 2023 гг.:

– на *Международных научно-практических конференциях*: Теорія та практика розвитку людського потенціалу на сучасному етапі (Донецьк, 2012); Проблеми розвитку вищої школи та економіки в ХХІ столітті (Рівне, 2013); Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІТМ*плюс – 2014» (Суми, 2014); Fundamental and Applied Studies in the Pacific and Atlantic Oceans Countries : 1st International Academic Congress (Japan, Tokyo, 25 October 2014); Актуальные аспекты дополнительного профессионального образования: модели, проблемы, перспективы (Донецк, 2018); Научная молодёжь: приоритеты мировой науки в ХХІ веке (Луганск, 2020); Донецкие чтения: образование, наука, инновации, культура (Донецк, 2020, 2021, 2022); Актуальные проблемы развития математического образования в школе и вузе (Барнаул, 2021); Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость (Донецк,

2023); Scientific research of the SCO countries: synergy and integration (China, Beijing, 12 July, 2023);

– на *Всеукраинских научно-методических конференциях*: Формування професійно-компетентного педагога в умовах оновлення змісту навчання (Красноармійськ, 2008); 35 років шляху удосконалення професійної компетентності фахівців: історія, сучасність, перспективи (Донецьк, 2014); Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства (Кременчук, 2014); Особистість у сучасній освіті: проблеми навчання та розвитку (Донецьк, 2014); Історичні, філософські, мовні та методологічні тенденції розвитку сучасної освіти (Харків, 2014);

– на *республиканских научно-практических конференциях*: Проблемы и перспективы развития профессионального образования в условиях перемен (Донецк, 2018, 2020); Актуальные вопросы подготовки специалистов для ведущих отраслей экономики Республики в условиях модернизации среднего профессионального образования (Донецк, 2018).

Теоретические и практические результаты диссертационной работы обсуждались на научно-методических семинарах кафедры педагогики ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет» (2016-2022 гг.).

Результаты исследования внедрены в учебный процесс ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (справка № 944/01-27/6.1.0 от 10.08.2023), ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет» (справка № 1/1536 от 16.08.2023), ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (справка № 108-115-2470/02 от 10.08.2023).

Публикации. Результаты исследования опубликованы в 36 работах общим объемом 34,81 п.л., из которых автору лично принадлежит 24,02 п.л. (2 статьи в иностранных периодических изданиях, входящих в международную базу данных Scopus (0,76 п.л.), 12 публикаций в рецензируемых научных изданиях, входящих в Перечень ВАК РФ и Перечень ВАК ДНР, общим объемом 8,32 п.л., из которых автору лично принадлежат 6,27 п.л.; 19 работ в других научных изданиях общим

объемом 15,74 п.л., из которых автору лично принадлежат 6,75 п.л., 3 учебно-методических пособия, общим объёмом 19,07 п.л., из которых автору лично принадлежат 10,24 п.л.).

Положения, выносимые на защиту

3. Методическая компетентность преподавателя образовательной организации высшего образования является составляющей его профессиональной компетентности, представляющей интегративную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность решать профессионально-методические задачи, которые определяются учебно-методической ситуацией образовательного процесса. Содержание методической компетентности преподавателя высшей школы составляет совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств, необходимых для выполнения методической деятельности. Структура методической компетентности преподавателя включает четыре компонента: мотивационный, гностический, деятельностный и личностный.

Основаниями для развития такой компетентности в процессе обучения будущих преподавателей в рамках магистерской программы «Педагогика высшей школы» выступают *методологические подходы* (компетентностный, проектно-деятельностный, личностно-ориентированный, синергетический); *принципы (общедидактические*: научности; системности и последовательности обучения; доступности и посильности обучения; связи теории с практикой; сознательности и активности; индивидуального подхода; *специфические*: принцип ориентации на будущую педагогическую деятельность; единство научной и учебной деятельности; *принципы цифровой дидактики*: доминирования (персонализации); целесообразности; гибкости и адаптивности; успешности; обучение в сотрудничестве и взаимодействии; практико-ориентированности; нарастания сложности; насыщенности образовательной среды; полимодальности (мультимедийности); включённого оценивания).

2. Формирование такой компетентности у будущих преподавателей может проходить в магистратуре педагогического направления при условии внедрения в их подготовку научно-обоснованной структурно-функциональной модели. Основой построения модели должны быть *психолого-педагогические условия* (активизация учебно-познавательной деятельности магистрантов; педагогически целесообразное применение в учебном процессе педагогических технологий и ИКТ с использованием цифровых инструментов; систематическое развитие мотивации магистрантов к профессионально-педагогическому самовоспитанию).

Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры состоит из пяти блоков (целевого, методологического, содержательно-процессуального, технологического, оценочно-коррекционного) и предусматривает реализацию трёх последовательных этапов: целевого; технологического; результативного, которые должны обеспечивать целостность процесса формирования у магистрантов – будущих преподавателей высшей школы методической компетентности.

3. Технологии реализации структурно-функциональной модели (контекстного обучения, включая игровые технологии, инновационные педагогические технологии с использованием цифровых инструментов, проектные технологии) обуславливают порядок организации педагогической деятельности в магистратуре педагогического образования по формированию у будущих преподавателей методической компетентности, основой инновационной методической деятельности которых, должны быть развитые цифровые компетенции.

В процессе реализации структурно-функциональной модели у магистрантов – будущих преподавателей должно происходить: понимание содержания, сути, этапов учебно-педагогической работы в высшей школе, постоянно претерпевающей изменения в современных условиях; овладение знаниями о методической деятельности преподавателя в условиях цифровизации и технологизации общества и мотивированность на их выполнение; формирование

умений применять в своей будущей профессиональной деятельности педагогические инновации, технологии контекстного обучения, проектные, цифровые, игровые технологии, активные методы и приемы; овладение умением диагностировать свою профессиональную деятельность.

Структура и объем диссертации. Работа состоит из введения, двух разделов, заключения, списка литературы из 328 наименований, среди которых 16 на иностранном языке, 14 приложений. Работа содержит 23 таблиц и 54 иллюстраций. Полный объем диссертации составляет 274 страницы печатного текста, из них 181 страница – основное содержание работы.

РАЗДЕЛ 1**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ
МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ
ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ****3.1. Сущность и структура методической компетентности
преподавателя высшей школы**

Характерные современному этапу развития цивилизации динамизм, наращивание её культурного слоя, усиление социальной роли личности, направление его потребностей к определённому виду профессиональной деятельности, гуманизация и демократизация общества, интеллектуализация труда, быстрая смена техники и технологии – все это вызвало необходимость заменить формулу «образование на всю жизнь» на формулу «образование в течение жизни». В современном мире признается только один путь цивилизованного развития: хорошо поставленное образование, общественный приоритет знаний и компетентность, высокий профессионализм. При подготовке специалистов с высшим образованием точкой отсчёта считается качество образования – именно эта категория становится самой важной в педагогике XXI века [127; 195; 273].

Основные концептуальные положения деятельности образовательных организаций высшего образования определены законодательными и нормативными документами (законы «Об образовании в Российской Федерации» [191], «Об образовании» ДНР [191], Федеральными государственными образовательными стандартами), в которых подчеркивается значение высокой квалификации преподавателей, осуществляющих подготовку специалистов для различных отраслей.

В документах подчеркивается, что современной цивилизации присущи: динамизм; быстрое изменение техники и технологии; интеллектуализация работы; гуманизация и демократизация общества; рост социальной роли личности

в обществе и т. П. Это обуславливает необходимость постоянного усовершенствования педагогической работы преподавателя, от состояния которой зависит качество подготовки специалистов [1, с. 9].

В связи с такой позицией в педагогике в настоящее время существенным является разработка инновационных моделей образовательного процесса, интегрирующих новые методики и образовательные технологии в систему высшего образования. В первую очередь, отмечает Е. И. Скафа, это касается интеграции в образовательный процесс технологий машинного обучения, искусственного интеллекта, внедрения информационно-образовательной и цифровой среды вуза и пр. [256].

Необходимость повсеместного внедрения цифровизации и перехода на новые модели образования обуславливается и тем, что на рынок труда выходит поколение Z. Основными характеристиками представителей этого поколения является увеличенный контроль над рабочим временем и достижение оптимального баланса между работой и личной жизнью, который рассматривается как технологическая продвинутость [288]. Поколение Z больше других склонно к заинтересованности и успешности в работе в дистанционном формате, поэтому его представители приветствуют обучение, построенное на основе смешанной, гибридной, дистанционной моделей [208].

Вышеперечисленные факторы указывают на то, что на современном этапе каждому преподавателю образовательных организаций высшего образования необходимо умело владеть инновационными технологиями, методиками обучения и воспитания, методами диагностики и оценки результативности подготовки специалистов. Аксиомой является тот факт, что преподаватели должны постоянно повышать свою профессиональную квалификацию, совершенствовать педагогическое мастерство, обеспечивать высокий научно-теоретический и методический уровень преподавания дисциплин. Уровень педагогической деятельности вузов должен способствовать усовершенствованию отечественного образования [99].

В результате изучения научной литературы, в которой освещена проблема профессионально-личностного развития преподавателей, выявлено, что её решение имеет сегодня весомое научно-методическое обоснование. Большинство исследователей рассматривают следующие вопросы:

- профессиональной компетентности преподавателя и её составляющих (Н. М. Ахмерова [13], А. А. Вербицкий [64], А. И. Гура [83], Э. Ф. Зеер [104], И. А. Зимняя [106], Н. Г. Иванова [111], И. Ф. Исаев [119], О. Р. Каюмов [129], Л. Ф. Красинская [139], А. В. Хуторской [284] и др.);

- педагогических способностей и мастерства, квалификационных требований к преподавателю (Л. Ф. Красинская [139], Н. В. Кузьмина [144], А. К. Маркова [164], В. В. Мелетичев [171], И. В. Никулина [190], В. А. Сластенин [260], Н. Ф. Талызина [266], Л. З. Тархан [268], Г. Р. Хусаинова [283] и др.);

- определения закономерностей осуществления педагогической деятельности как творческого процесса, необходимых условий, способствующих развитию творчества преподавателя (Е. А. Дегтярева [87], О. А. Демина [88], Б. Р. Мандель [162], Д. А. Калмыкова [126], Л. Ф. Красинская [139], Н. В. Кузьмина [144], Л. И. Назарова [188], Ю. В. Подповетная [213], И. В. Роберт [226], Б. А. Сазонов [236], Е. И. Скафа [248] и др.);

- развитие цифровых компетенций преподавателей высшей школы как основа их профессиональной деятельности (О. М. Ваганова [57], Р. Р. Гарифуллина [73], В. П. Игнатьев [112], Н. Б. Кущева [148], С. М. Мальцева [159], И. В. Роберт [226], Е. И. Скафа [253], А. П. Тряпицына [115] и др.).

За последние годы проблеме профессионализма преподавателя высшей школы посвящено немалое количество и диссертационных работ. В них рассматривались актуальные проблемы:

- педагогическое обеспечение развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы (А. Р. Баянова [16]), стимулирования его научно-образовательной деятельности (О. В. Пергун [206]); развития научно-

методической культуры (Р. А. Эльмурзаева [306]); вовлечения в инновационную деятельность (И. С. Фильченкова [279]);

– развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании (Е. А. Бероева [21]);

– формирование методической компетентности в условиях открытого образования (Л. М. Исаева [121]), инклюзивного образования (О. Ю. Муллер [183]), дополнительного профессионального образования (И. В. Миронова [176]);

– подготовка преподавателей к контрольно-оценочной деятельности (В. А. Дегальцева [86]), к использованию тренинговых методов обучения (Л. В. Долгополова [91]), к управлению знаниями (Д. А. Калмыкова [126]), к проведению внутривузовского мониторинга качества обучения студентов (Т. П. Рубцова [231]);

– дидактическая система профессиональной подготовки преподавателей технических вузов на основе интеграции педагогического и инженерного знания (У. А. Казакова [124]).

Таким образом, требования, выдвигаемые современным обществом и новым поколением обучающихся, дают возможность системно и разносторонне определить основные виды деятельности современных преподавателей вузов. К ним относят:

1) деятельность, *связанную с преподаванием*: воспитание и обучение студентов, развитие их творческого потенциала; организация учебного процесса и управление им [13; 29; 76; 142; 144] и др.;

2) деятельность, *связанную с личностными установками*: преподаватель как субъект, ведущий активный научный поиск исследователя в сфере науки, в сфере образовательного процесса, к которой относится преподаваемая дисциплина, ищущий новые методические подходы к организации учебного процесса, владеющий методической компетентностью [62; 86; 88; 126; 180] и др.;

3) деятельность, *связанную с участием в коллективе вуза*: преподаватель как участник педагогического коллектива вуза, факультета, кафедры, представитель интеллигенции должен взаимодействовать с другими членами

педагогического сообщества в интересах достижения целей; саморазвития и развития, повышения профессиональной квалификации [139; 239; 262] и др.

Например, проводя исследования в области инженерной педагогики и воплощая ее принципы в своей практической работе, В. Г. Иванов, З. С. Сазонова, М. Б. Сапунов отмечают, что научно-педагогический работник технического университета выступает одновременно и как преподаватель, и как методист, и как ученый – в единстве и противоположности этих позиций [110]. Для проведения научного исследования со студентами требуются исследовательские компетенции, для преподавания учебного предмета – методические, цифровые, коммуникативные и организационно-управленческие, для реализации учебного процесса в целом – педагогические. «Новый преподаватель, – высказывает мысль Л. В. Большанина, – «видится как воспитатель, исследователь, руководитель проектов, консультант. Традиционный преподаватель – монополист в интерпретации и передаче знания – должен уйти со сцены. Новый тип обучения характеризуется большим объемом самостоятельной работы студента, появлением коллективных форм учебной работы, вовлечения студента в реальные проекты» [29, с. 24]. На основании вышеизложенного нужно отметить, что профессиональная деятельность преподавателя, в том числе и методическая, должна укладываться в рамки инновационного развития высшего образования.

Изменения, происходящие в современном обществе и системе образования в начале XXI века, выдвинули необходимость пересмотра понимания сущности профессиональной деятельности. Введена новая парадигма – ***компетентностный подход, формирование профессиональной компетентности.***

Зарубежные авторы активно разрабатывают данную проблему в области образования (например, [317; 320; 321; 324; 328; 328] и др). Профессиональная компетентность рассмотрена с различных позиций и исследователями российского научного сообщества (В. А. Адольф [1], А. И. Гура [83], Э. Ф. Зеер [104], И. А. Зимняя [106], Н. Г. Иванов [111], И. Ф. Исаев [120], О. Р. Каюмов [129], Г. К. Селевко [241], Е. И. Скафа [251], С. Л. Троянская [274], А. В. Хуторской [284] и др.).

В Таблице 1.1 приведены трактовки понятия «компетентность», к которым прибегали исследователи, работающие в области педагогики высшей школы.

Таблица 1.1 – Трактовки понятия «компетентность» в научно-педагогических исследованиях

<i>Автор</i>	<i>Трактовка</i>
1	2
М. Е. Бершадский [24, с. 138]	<i>Компетентность</i> – это умение решать очерченный круг задач в профессиональных видах деятельности, т.е. не содержит принципиально новых компонентов, которые не входят в понятия «умение»
С. У. Гончаренко [79, с. 143]	<i>Компетентность</i> (от лат. <i>competens</i> – надлежащий, соответствующий) – совокупность знаний и умений, необходимых для эффективной профессиональной деятельности: умение анализировать, предусматривать последствия профессиональной деятельности, использовать информацию
А. И. Гура [83, с. 60]	<i>Профессиональную компетентность</i> педагога высшей школы можно определить как совокупность деятельностно-ролевых и личностных характеристик преподавателя, обеспечивающую эффективное выполнение им задач и обязанностей педагогической деятельности в высшем учебном заведении, меру и основной критерий его соответствия профессиональной деятельности
И. А. Зязюн [108, с. 35]	<i>Компетентность</i> – качество личности, основанное на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленном опыте социально-профессиональной жизнедеятельности человека
О. Р. Каюмов [129, с. 11]	<i>Компетентность</i> понимается как степень зрелости человека, предполагающая определенный уровень психического развития личности (обученность и воспитанность) и позволяющая ему успешно функционировать в обществе
Е. И. Скафа [248, с. 31]	<i>Профессиональная компетентность</i> преподавателя высшей школы является интегративным свойством личности, определяющим готовность и способность выполнять свою профессиональную деятельность, обусловленную знаниями предметной области, владением содержанием собственной работы, ее соответствием к профессионально важным качествам преподавателя, самооценке и отношению к работе

1	2
Л. М. Шовкун [300, с. 63]	<i>Профессиональная компетентность преподавателя</i> – это сложное, многоуровневое образование личности, которое характеризуется теоретической, практической и психологической её подготовленностью к осуществлению педагогической деятельности согласно требованиям и нормам

Анализ подходов к определению этого понятия позволил установить следующее:

- в современной научной литературе отсутствует терминологическое единство мнений учёных относительно определения категории «компетентность»;

- преимущественно профессиональная компетентность трактуется как интегративное качество личности, определяющее, что может делать индивид, а не описывающее процессы обретения этого свойства;

- в основе профессионально-педагогической компетентности лежит единство теоретической и практической готовности преподавателя к осуществлению педагогической деятельности;

- методология современных научных подходов к определению содержания и структуры профессиональной компетентности построена на результатах исследования данной проблемы Э. Ф. Зеера [104], И. А. Зимней [106], О. Р. Каюмова [129], С. Л. Троянской [274], А. В. Хуторского [284] и др.

Таким образом, компетентность всегда является результатом, характеристикой того, что может делать индивид, мерой того, что способен делать человек в конкретно определённое время.

В европейском измерении компетентность трактуется как комбинация взаимосвязанных когнитивных и практических умений, знаний, мотивации, ценностных и этических характеристик, отношений, эмоций и других социальных и поведенческих компонентов, которые вместе могут быть мобилизованы для эффективной деятельности в конкретном контексте [155, с. 25].

В структуре профессиональной компетентности преподавателя высшей школы выделяют: методологический, предметный, проектный, методический, организационный и другие компоненты. К одному из основных видов профессиональной компетентности относится методическая компетентность.

Проблему формирования методической компетентности преподавателей высшей школы рассматривают такие исследователи, как Е. А. Бероева [21], В. И. Блинов [26], Е. Г. Евсеева [96], О. А. Заболотный [98], Т. П. Ильевич [116], Л. М. Исаева [121], И. Б. Лайпанова [149], С. Л. Логинова [153], О. Ю. Муллер [183], Е. И. Скафа [256], Э. Н. Царахова [287] и др. Определяя данный феномен, исследователи высказывают следующие точки зрения:

- это интегративная многоуровневая профессионально значимая характеристика личности и деятельности педагогического работника, которая опосредствует результативный профессиональный опыт как системное образование знаний, умений, навыков педагога в области методики и оптимальное объединение методов профессиональной педагогической деятельности;

- это интегративная характеристика деловых, личных и моральных качеств педагога, отображающая системный уровень функционирования методологических, методических и исследовательских знаний, умений, опыта, мотивации, способностей и готовности к творческой самореализации в научно-методической и педагогической деятельности в целом;

- это интегративное свойство его личности, определяющее готовность и способность эффективно решать методические задачи в процессе реализации целей обучения, связанных с образованием, воспитанием и развитием обучающихся;

- это компонент профессионально-педагогической компетентности, проявляющийся в способности и готовности педагога самостоятельно и ответственно распознавать и решать методические задачи и проблемы, возникающие в ходе его профессиональной деятельности, структуру которой определяют методическая культура, методическое мышление, методическое творчество и методическая рефлексия [13; 29; 102; 110; 140; 183] и др.

На основании анализа психолого-педагогической литературы, исследований в области образовательной теории и практики можно сделать вывод о том, что единого взгляда на определение сущности и структуры, условий развития методической компетентности не существует.

Мы будем придерживаться той точки зрения, что, ***методическая компетентность преподавателя образовательной организации высшего образования*** – это составляющая его профессиональной компетентности, представляющая интегративную профессионально-личностную характеристику, определяющую готовность и способность решать профессионально-методические задачи, которые определяются учебно-методической ситуацией образовательного процесса.

Указанную совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств, характеризующих методическую компетентность преподавателя, целесообразно упорядочить в виде *гностического, мотивационного, деятельностного и личностного* компонентов.

Гностический компонент выделяется на основе положения о решающей роли теоретических знаний в развитии личности (теория развивающего обучения В.В. Давыдова [85]). Эта составляющая предусматривает системное формирование комплекса методических знаний, знаний в области науки, которые должны преподаваться будущим специалистам и т.п. Для эффективного формирования гностической составляющей методической компетентности важно ориентироваться на закономерности, принципы и правила усвоения теоретических знаний, аспекты организации знаний в мышлении и памяти человека, применять методы и приемы развития познавательных способностей студентов.

Гностический компонент структуры методической компетентности включает следующие элементы:

- 1) знание государственных нормативных документов о высшем образовании;
- 2) знание закономерностей, принципов, правил, форм, методов и средств обучения;

3) научные знания по учебной дисциплине, специальности (по профессиональной подготовке);

4) осведомлённость о новых научных исследованиях в определённой области (по профессиональной подготовке);

5) осведомлённость о духовных и материальных ценностях, а также мировых и национальных;

6) сформированное научное мировоззрение;

7) знание образовательных технологий;

8) знание специальной методики преподавания дисциплин.

Главным системоформирующим компонентом, который составляет основу осуществления методической деятельности преподавателя высшей школы, является *мотивационный*, поскольку потребности, мотивы, цели деятельности – это те психические образования, от которых зависят как эффективность процесса овладения знаниями, так и качественные характеристики результата [244]. Профессиональный педагогический интерес и мотивы выполнения методической деятельности являются стимулами для преподавателя высшей школы по обеспечению качественного преподавания дисциплин. Мотивационный компонент структуры методической компетентности преподавателя включает следующие элементы:

1) профессиональный интерес к педагогической деятельности;

2) профессиональный интерес к научной сфере, учебной дисциплине, которая преподаётся;

3) желание и умение корректировать собственное поведение;

4) потребность в усовершенствовании методической компетентности, собственного педагогического мастерства;

5) умение анализировать эффективность собственной учебно-методической деятельности, правильность постановки учебных целей, прогнозирование хода и результатов учебного процесса;

6) потребность в обоснованном планировании своей работы, умение прогнозировать своё поведение в педагогической ситуации.

Деятельностный компонент методической компетентности преподавателя образовательной организации высшего образования обеспечивает реализацию теоретических знаний в практике внешних действий. Подчиняясь мотивационному компоненту, деятельностная составляющая компетентности приобретает характеристики сознательной учебно-методической деятельности [173]. Прежде всего, этот компонент связан с практической составляющей деятельности преподавателя (разработка методики, образовательных технологий, выбор методов и средств обучения и непосредственное проведение учебных занятий).

Деятельностный компонент включает накопленные профессиональные знания и умения, способность актуализировать их в нужный момент и использовать в процессе реализации своих профессиональных функций. Также он предполагает овладение преподавателем исследовательскими и творческими умениями. Такие умения составляют теоретическую подготовку преподавателя. К ним относят:

- аналитико-синтетические (умение анализировать программные документы, выявлять проблемы в учебной работе и определять пути их решения, умение обобщать и систематизировать методические знания, составлять логико-структурные схемы изучения дисциплин предметной области);
- прогностические (умение определять эффективность учебно-методического инструментария, который выбирается для преподавания дисциплины, владеть методическими компетенциями при овладении новыми дисциплинами);
- конструктивно-проектировочные (умение отбирать и структурировать содержание учебного материала и формы проведения занятия, подбирать методы, методики и технологии, планировать учебную деятельность студентов на основе собственной методической деятельности).

То есть деятельностный компонент методической компетентности включает следующие элементы:

- 1) умение подготовить и провести учебное занятие, учебную или производственную практику;
- 2) умение демонстрировать модели толерантного общения;
- 3) умение составлять учебно-методическую документацию (основную образовательную программу, рабочую программу дисциплины, график учебного процесса, логическую схему изучения дисциплины, разноуровневые тестовые задачи);
- 4) умение разрабатывать дидактическую конструкцию учебника, учебного или методического пособия, методических рекомендаций;
- 5) умение отбирать содержание учебного материала с учетом его степени сложности и познавательных возможностей студентов по его усвоению;
- 6) умение разрабатывать систему контроля учебных достижений студентов по дисциплинам, которые преподаются;
- 7) умение находить и использовать целесообразные образовательные технологии, в том числе и ИКТ;
- 8) способность к осуществлению мониторинга знаний, умений и навыков [173].

Личностный компонент методической компетентности преподавателя высшей школы служит одним из основных механизмов внутреннего саморазвития личности, он прямо связан с педагогическим мышлением, интуицией, самоконтролем, способностью самостоятельно овладевать инновационными технологиями обучения. Этот компонент отображает оценочное отношение преподавателя к собственной деятельности, он способствует развитию социальных норм поведения.

Личностный компонент структуры методической компетентности включает следующие элементы:

- 1) наличие знаний и умений собственного интеллектуального развития (память, мышление, внимание, воображение, интуиция и т.п.);
- 2) наличие профессионального мышления (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проникновенность, наблюдательность);

3) умение применять специальные методики коррекции своего психического и психофизиологического состояния;

4) требовательность к себе, трудоспособность, организованность, распорядительность, настойчивость;

5) умения по самоконтролю и самоанализу, рефлексия;

6) владение педагогической интуицией (импровизацией, эрудицией, целеполаганием, оптимизмом);

7) коммуникабельность.

Личностный компонент методической компетентности преподавателя вуза соотносится с такими умениями, связанными с психологической стороной личности преподавателя, как коммуникативные, перцептивные, рефлексия.

В педагогическом проектировании в профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы группа исследователей (Р.Н. Афонина, Е.А. Лесных и О.Л. Сытых) компоненты методической компетентности преподавателя рассматривают как ключевые элементы методической деятельности (профессиональные знания, ценностные установки, опыт создания новых форм мышления, новых типов деятельности и новых технологий) [12]. Мы поддерживаем точку зрения ученых, действительно ключевые элементы методической деятельности преподавателя рассматриваются нами как совокупность взаимосвязанных подсистем (по аналогии с компонентами методической компетентности): 1) гностический; 2) мотивационный; 3) деятельностный; 4) личностный (Рисунок 1.1)

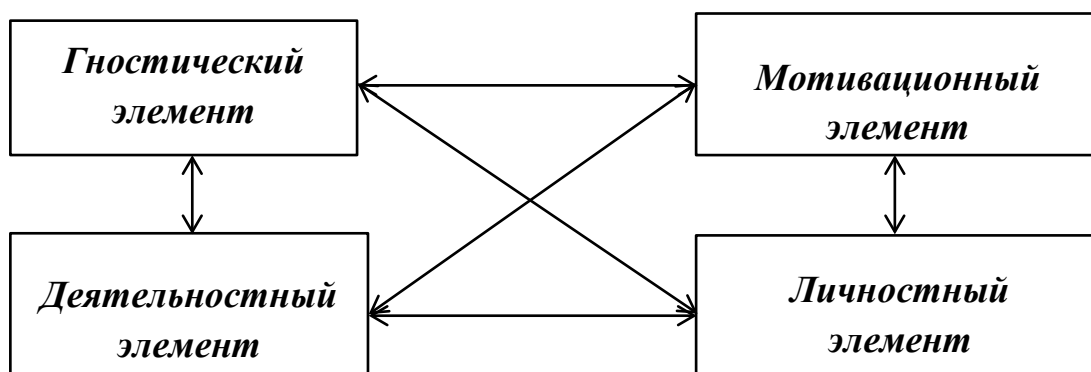


Рисунок 1.1 – Ключевые элементы методической деятельности преподавателя вуза

Гностический элемент представляет собой совокупность элементов познавательной деятельности. Предполагает знание основных положений современных концепций обучения и развития студентов, личностных способностей, педагогических методов, технологий, обеспечивающих эффективность обучения в любой области, ценностных ориентиров инновационно-методической деятельности; умение анализировать и отбирать необходимую информацию о деятельности преподавания, организовывать, преобразовывать, сохранять и применять её.

Мотивационный элемент связан с ценностными представлениями преподавателя, его открытостью к новому, способностью видеть и понимать новацию, ориентироваться в ней, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать соответствующие решения.

Деятельностный элемент означает владение преподавателем способностью и готовностью учитывать социокультурные тенденции, ценностные ориентиры при реализации методической системы обучения любой дисциплине, использовать психолого-педагогические методы и современные технологии обучения и воспитания для решения профессионально-методических задач.

Личностный элемент связан с желанием и способностями преподавателя к самоизменениям и саморазвитию. Предполагает умение анализировать личные и профессионально-методические ситуации, принимать индивидуальные решения относительно педагогической деятельности; способность и готовность осуществлять адекватную самооценку, разрабатывать и реализовывать проекты личностного и профессионального самосовершенствования; осуществлять постоянное самообразование.

В настоящее время особенно важно в рамках овладения методической компетентностью формировать цифровые компетенции преподавателя для работы с интерактивными системами, чтобы организуя процесс обучения в высшей школе создавать «виртуальные лабораторные работы», строить технологию «перевернутого класса», внедрять ИКТ и т.д. [288; 321; 322; 325].

Исследуя цифровые горизонты развития высшего педагогического образования, многие ученые уверенно прогнозируют приобретение преподавателями в структуре методической компетентности ряда универсальных ключевых компетенций [289]. К ним относят:

- интерактивное использование различных цифровых инструментов и ресурсов, ответственное их потребление;
- способность непрерывно образовываться в области цифровых технологий;
- гибридные трансдисциплинарные компетенции;
- аналитические навыки и работа с большими данными;
- гибкое мышление, креативность, способность быть продуктивным в условиях мультизадачности и трансдисциплинарности;
- разработка и использование ИКТ для перевода информации в цифровой формат и др. [112; 226; 324; 328].

Для овладения такими компетенциями необходима серьёзная переориентация всей образовательной и научной деятельности вуза, готовящего преподавателей высшей школы. Такую позицию поддерживают и зарубежные исследователи (например, [321-323; 325-327] и др.).

Описанная система знаний, ведущих умений и профессионально-значимых качеств, во-первых, характеризует методическую компетентность современного преподавателя высшего учебного заведения; во-вторых, своей структурой ориентирует педагогическую общественность на разработку в направлении 44.04.01 Педагогическое образование магистерской программы «Педагогика высшей школы», которая должна обеспечить теоретическую, практическую и психологическую подготовленность магистрантов – будущих преподавателей, к этой сложной, ответственной и чрезвычайно важной деятельности.

1.2. Проблемы формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры

Современная трансформация высшего образования, как уже отмечалось ранее, требует перестройки всех направлений образовательной деятельности современных преподавателей высшей школы. Актуальным направлением развития их методической компетентности являются курсы профессиональной переподготовки и повышения квалификации, на которых рассматриваются современные педагогические технологии, в том числе и построенные с применением цифровых инструментов [162; 192; 194; 201; 255; 265], происходит овладение преподавателями цифровыми компетенциями для разработки учебно-методических комплексов в цифровом формате [16; 76; 77; 103; 112; 115; 144; 248], показываются приемы организации самостоятельной деятельности студентов, основанных на проектной деятельности [69; 70; 101; 137] и др.

Кроме того, целенаправленным научным путём формирование будущей педагогической элиты для работы в образовательных организациях высшего образования происходит в магистратуре.

Согласно ФГОС ВО областью профессиональной деятельности, в которых выпускники многих направлений подготовки, освоившие программу магистратуры, могут осуществлять профессиональную деятельность, является образование и наука (в сфере профессионального образования), то есть магистранты готовятся, в том числе, и к педагогической деятельности. Как правило, такая подготовка ограничивается изучением дисциплины «Педагогика высшей школы» и прохождением производственной практики (педагогической). Такой подход к формированию будущих преподавателей недостаточный, не может соответствовать требованиям, выдвигаемым к их педагогической деятельности в условиях новых вызовов общества.

Среди всех направлений подготовки магистров необходимо выделить направление 44.04.01 Педагогическое образование, в рамках которого происходит глубокое освоение психолого-педагогической и методической составляющих

процесса обучения будущих преподавателей высшей школы, особое внимание акцентируя на магистерской программе «Педагогика высшей школы».

Поэтому предметом нашего исследования является формирование методической компетенции будущих преподавателей, обучающихся по магистерской программе «Педагогика высшей школы». Вузы, в которых открыты магистерские программы соответствующего профиля, не многочисленны.

В Таблице 1.2 приведены некоторые образовательные организации Российской Федерации, в которых осуществляется подготовка магистрантов по данному профилю.

Таблица 1.2 – Перечень магистерских программ по педагогике высшей школы в вузах Российской Федерации

<i>Название вуза</i>	<i>Магистерская программа</i>
1	2
ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет»	44.04.01 Педагогическое образование <i>Магистерская программа: Педагогика высшей школы</i>
ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический институт имени М.Е. Евсевьева»	44.04.01 Педагогическое образование <i>Профиль: Педагогика высшей школы</i>
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет»	44.04.01 Педагогическое образование <i>Профиль: Педагогика высшей школы</i>
ФГБОУ ВО «Тамбовский государственный университет имени Г.Р. Державина»	44.04.01 Педагогическое образование <i>Магистерская программа: Педагогика высшей школы</i>
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет»	44.04.01 Педагогическое образование <i>Профиль: Педагогика и психология высшей школы</i>
ФГБОУ ВО Петрозаводский государственный университет	44.04.01 Педагогическое образование <i>Профиль: Инновационная деятельность в образовании</i>
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»	44.04.01 Педагогическое образование <i>Магистерская программа: Педагогика высшей школы</i>

1	2
ФГБОУ ВО «Луганский государственный педагогический университет»	44.04.01 Педагогическое образование <i>Магистерская программа: Педагогика высшего профессионального образования</i>
ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля»	44.04.01 Педагогическое образование <i>Магистерская программа: Высшее образование</i>
АНО ВО «Русская христианская гуманитарная академия имени Ф.М. Достоевского»	44.04.01 Педагогическое образование <i>Вариативный модуль: Педагогика высшей школы</i>

Анализируя учебные планы вышеперечисленных магистерских программ, следует отметить, что имеют место определённые разногласия в подготовке магистров-преподавателей различными организациями высшего образования.

То есть одной из важных проблем формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры является частичное несоответствие образовательных программ подготовки магистров педагогики высшей школы требованиям ФГОС ВО нового поколения.

Речь идёт, прежде всего, о содержании образования, структуре учебных планов в целом, методологии подготовки преподавателей высшей школы. Опираясь на ФГОС ВО направления 44.04.01 Педагогическое образования [277], деятельность выпускающих кафедр строится в соответствии с целью подготовки преподавателей высшей школы. Она заключается в формировании новой педагогической элиты общества, деятельность которой должна быть востребованной в современных условиях, соответствовать запросам цифровизации общества. Главным является формирование у выпускников ключевых, общепрофессиональных и профессиональных компетенций в соответствии с требованиями ФГОС ВО направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование и ПООП (Магистерская программа: Педагогика высшей школы). Акцент в деятельности выпускающих кафедр делается на развитие высшего педагогического образования; на обновление примерных основных

образовательных программ в направлении приобретения цифровых компетенций выпускниками магистратуры. Однако, что касается формирования у магистрантов методической компетентности, во многих вышеперечисленных вузах не просматривается система подготовки таких профессионалов с учетом овладения ими методической компетентностью, в учебных планах нельзя проследить тенденции обновления базовых и вариативных дисциплин, предложенных для изучения магистрантам, соответствующих новым требованиям технологизации и цифровизации образования.

Например, в Донецком государственном университете в учебном плане 2016 года набора для магистрантов кроме дисциплины «Педагогика высшей школы» предлагаются следующие: «Теория и методика личностно-ориентированного образования», «Стратегии моделирования педагогического образования», «Теория и методика профессионально-педагогического образования», «Педагогическое образование университетского типа», «Информационные технологии в профессиональной деятельности», «Инновационные процессы в образовании» и др. Анализируя рабочие программы данных дисциплин, отметим, что с магистрантами недостаточно обсуждаются вопросы, связанные с инновационными образовательными технологиями, которые необходимо использовать в преподавательской деятельности.

Требованием времени являются применение технологий, связанных с цифровым обучением студентов, однако одна дисциплина «Информационные технологии в профессиональной деятельности» не может обеспечить в рамках формирования методической компетентности будущих преподавателей приобретение цифровых навыков работы в высшей школе. Не раскрываются в полной мере и проектные технологии, являющиеся важным звеном развития методической компетентности.

Аналогичная картина и в других вузах. Выделяя специальные цели программы подготовки будущих преподавателей вузов (подготовка специалистов в области педагогики, способных решать актуальные проблемы как теоретической, так и прикладной науки, осуществлять научно-препода-

вательскую, просветительскую, культурно-организационную деятельность) в Примерной основной образовательной программе (ПООП) не ставится задача развития методической компетентности будущего преподавателя.

Коротко остановимся на содержательно-организационных вопросах подготовки специалистов этой категории.

Учебными планами предусмотрено 120 зачетных единиц на подготовку магистров-преподавателей, их теоретическую и практическую подготовку, защиту магистерской выпускной квалификационной работы как формы государственной аттестации. В частности, психолого-педагогическая подготовка обеспечивается овладением магистрантами психологическими и педагогическими дисциплинами; методическая подготовка осуществляется благодаря овладению студентами такими учебными дисциплинами, как «Теория и методика профессионального обучения», «Педагогические технологии», «Педагогический контроль в системе образования», «Методики обучения во время учебных и производственных практик» и т. п.

Рассмотрим содержательно-организационные аспекты подготовки специалистов указанной категории.

Согласно графику учебного процесса подготовка преподавателей высших учебных заведений осуществляется на протяжении четырех семестров (для очной формы обучения) и пяти семестров (для заочной) и включает овладение программой базовых и вариативных дисциплин.

Базами практики, как правило, являются вузы, которые имеют развитую инфраструктуру, осуществляют подготовку специалистов с использованием современных педагогических технологий. Практиканты имеют достаточное методическое обеспечение, чтобы их практическая подготовка прошла продуктивно, а план практики был выполнен.

В современной системе организации учебного процесса в магистратуре «Педагогика высшей школы» преобладает сугубо «информационный» подход к интеллектуальному формированию личности будущего преподавателя. Он заключается в том, что содержание и методика преподавания любой дисциплины

учебного плана направлены на формирование главным образом специальных умений, необходимых для изучения конкретной дисциплины, а формирование общих (межпредметных) учебно-познавательных приёмов мышления остаётся без внимания преподавателей магистратуры. Анализ, обобщение и распространение педагогического опыта организации методической деятельности магистранта, привитие ему навыков самообразования и самоконтроля будет способствовать активизации процессов поиска новых педагогических технологий в целях формирования методической компетентности будущих преподавателей.

Следующая проблема, которая требует внимания – это развитие у магистрантов педагогического образования цифровых компетенций, которые в рамках нашего исследования являются основой инновационной методической деятельности преподавателя вуза.

К профессиональной деятельности выпускника магистратуры направления «Педагогическое образование» согласно ФГОС ВО относятся такие сферы как образование и наука [277]. В высшей профессиональной школе деятельность магистра педагогического образования – преподавателя направлена на организацию процесса обучения различным дисциплинам согласно научным изысканиям магистра. От его профессионализма, умений видеть и формулировать педагогические задачи, проектировать этапы обучения, отбирать содержание обучения с учетом познавательных возможностей студентов, привлекать их к научному поиску средствами современных методов обучения, строить инновационные технологии обучения, ориентируясь на активное внедрение цифровизации в высшее образование, отмечают современные исследователи проблем высшей школы, зависит сформированность творческого потенциала специалистов нового поколения [13; 285].

То есть, современный магистр педагогического образования должен быть подготовлен к успешной работе в современных условиях технологической и цифровой трансформации высшего образования. Рассматривая проблемы компьютеризации и цифровизации современного высшего образования, нужно отметить, что в педагогических исследованиях им посвящено немало работ.

В разработках авторов речь в основном идет:

- о формировании информационной грамотности студентов (использование информационных ресурсов и цифрового контента и управление ними; анализ и оценка информации; управление базами данных) [90; 327];
- об организации деятельности по коммуникации и сотрудничеству (взаимодействие посредством цифровых технологий; обмен посредством цифровых технологий; сотрудничество с использованием цифровых технологий; этика в сети) [144; 310];
- о создании цифрового контента (создание и развитие цифрового контента; его интеграция и переработка; авторские права и лицензии; программирование) [174];
- о безопасности при работе с цифровыми ресурсами (защита устройства; защита персональных данных и конфиденциальность; защита здоровья и благополучия; охрана окружающей среды) [226];
- о проблеме цифровой компетентности выпускника вуза (решение технических проблем; определение потребностей и технологических решений; креативное применение цифровых технологий и др.) [312; 321; 323].

Так как магистр педагогического образования работает со студентами различных направлений подготовки, то важным для него является овладение цифровой компетентностью в процессе обучения в магистратуре. Однако в системе подготовки будущих преподавателей нет понимания необходимости интеграции цифровой и методической компетентностей. Данная проблема нуждается в разработке.

Еще одной *проблемой реализации магистерской программы «Педагогика высшей школы»* в направлении формирования у магистрантов методической компетентности является *соответствие преподавательского состава, осуществляющего подготовку магистрантов, требованиям ФГОС ВО, а также понимание каждым преподавателем, работающим с магистрантами, главной цели своей деятельности, состоящей в создании инновационных методик,*

обеспечивающих интеграцию читаемой дисциплины с другими предметами, входящими в систему современной подготовки будущих преподавателей.

На практике у каждого научно-педагогического работника магистратуры в процессе работы складывается собственная система организации и формирования методической компетентности будущих преподавателей, которая содержит следующие взаимосвязанные элементы:

- определение конкретных целей для определённого учебного материала;
- проведение входной диагностики уровня знаний, умений, навыков магистрантов;
- распределение информации по основным каналам ее подачи и формам обучения;
- организация учебно-познавательного процесса в аудитории;
- организация самообразования магистрантов;
- обеспечение систематической обратной связи;
- разработка мероприятий корректирующего влияния на процесс обучения и их реализация [273].

Для преподавателей магистратуры учебно-методический комплекс должен представлять методологическую основу учебной дисциплины, ее содержание, идеологию, определять место дисциплины в системе учебного плана, уровень преподавания, методику контроля знаний. Преподаватель магистратуры является не только носителем переработанной и осмысленной информации по отдельной дисциплине, а главное – организатором ее усвоения и воспитателем творческой личности, развития ее таланта и умственных способностей, высоких моральных качеств. Он обязан постоянно работать над проблемой усовершенствования методической компетентности магистранта, быть нацеленным на постоянное расширение, уточнение, переработку отдельных вопросов программы с учетом обновления научных знаний, изменений и развития техники, технологии, систем управления и организации работы в условиях рыночной экономики. Такая работа требует от преподавателя магистратуры постоянного поиска, обобщения знаний,

даёт возможность реализовать теорию в практической деятельности, которая, безусловно, повышает уровень его педагогического мастерства и знаний.

В результате наблюдений и анализа установлено, что для творческого взаимодействия магистрантов и преподавателей магистратуры в системе развития методической деятельности очень важна психологическая и практическая готовность преподавателя к анализу и оценке собственной деятельности по организации методической подготовки. Психологическая готовность выражается в формировании потребности в самоанализе и самооценке своей методической деятельности, а практическая – в усвоении методик, технологий и цифрового инструментария учебно-воспитательной деятельности.

Таким образом, к формированию методической компетентности будущих преподавателей нужно подходить системно, как отмечает М. И. Мыхнюк [186]. Характерными признаками такой системы должны стать её компоненты: содержание, формы, методы и средства обучения, которые подчинены одной главной цели – качественной подготовке современного преподавателя. Основными подходами к формированию методической компетентности будущих преподавателей должны стать:

- проблемный, направленный на создание и использование проблемных ситуаций в процессе методической подготовки студентов;
- деятельностный, согласно которому цели и содержание методической подготовки носят деятельностный характер;
- технологический, определяющий направленность всей методической системы обучения на проектированный результат;
- интегративный, выражающийся в преемственности и непрерывности обучения на основе содержательно-технологической связи общепрофессиональной, психолого-педагогической подготовки;
- компетентностный, означающий ориентацию учебного процесса на формирование ключевых, общепрофессиональных и профессиональных компетенций будущего преподавателя любой дисциплины как средства моделирования обобщённых результатов высшего образования [173].

Конечная цель формирования методической компетентности будущих преподавателей заключается в развитии их самостоятельности, инициативности, дисциплинированности, чувства ответственности, умения использовать в своей будущей преподавательской деятельности инновационные образовательные технологии, проектные технологии, владение цифровыми компетенциями для организации учебно-воспитательного процесса на основе ИКТ и его управления.

1.3. Психолого-педагогические и методологические основы формирования методической компетентности будущих преподавателей в процессе обучения в магистратуре

1.3.1. Принципы формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы. Современный образовательный процесс требует от преподавателя высшей школы искусного владения инновационными технологиями, методиками обучения и воспитания, диагностикой оценки результативности подготовки специалистов. Отмеченное выше обуславливает актуальность формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы.

Общеизвестным является тот факт, что преподаватель высшей школы должен постоянно повышать свою профессиональную квалификацию, совершенствовать педагогическое мастерство, обеспечивать высокий научно-теоретический и методический уровень преподавания дисциплин. Методическая компетентность, как составляющая профессиональной подготовленности будущего преподавателя высшей школы базируется на ведущих общедидактических и специфических принципах дидактики.

Анализ и классификация принципов обучения в педагогике высшей школы отображаются в работах учёных Ю. К. Бабанского, М. А. Данилова, М. Н. Скаткина, И. Ф. Харламова, Г. И. Щукиной и др. Их научная позиция, проявляется в выделении и философской трактовке дидактических принципов, далеко не идентична, что объясняется педагогическими различиями в подходе к

требованиям и условиям рациональной организации и продуктивности образовательно-воспитательного процесса [222].

Рассмотрим основные принципы дидактики высшей школы в контексте их возможностей формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы.

Впервые дидактические принципы были выделены и описаны классиком научной педагогики – Я. А. Коменским в его педагогическом наследии «Великая дидактика» [133]. Обращает на себя внимание то, что при построении методической системы обучения важно опираться на психолого-педагогические закономерности организации учебного процесса, которые положены в основу педагогических принципов и учитываются в процессе деятельности преподавателя. В современной дидактике принципы обучения рассматривают как рекомендации, которые должны направлять педагогическую деятельность и учебный процесс в целом, а также как способ достижения педагогических целей с учетом всех закономерностей учебного процесса.

Принципы обучения – это фундаментальные дидактические положения, определяющие организацию и протекание процесса обучения, его направленность на личность студента [195].

Практика показывает, что методология подготовки будущего преподавателя высшей школы базируется на определённых дидактических принципах – общедидактических и специфических. Эти принципы, отмечает А. В. Коржуев, являются взаимообусловленными, взаимосвязанными и влияющими на формирование методической компетентности будущих преподавателей высшей школы [133].

Среди общедидактических принципов выделим те, которые в наибольшей степени влияют на формирование методической компетентности будущего преподавателя. Отметим следующие: научности; системности и последовательности обучения; доступности и посильности обучения; связи теории с практикой; сознательности и активности; индивидуального подхода.

Принцип научности. Данный принцип предполагает, что содержание любой дисциплины должно отвечать состоянию развития соответствующей науки. Все факты, знания, положения, закономерности и законы, предусмотренные учебными программами, должны быть объективными, истинными, научно доказанными. Для формирования методической компетентности у будущих преподавателей эта норма особенно важна: они должны научить определять, является ли научным содержание учебной дисциплины, прогрессивны ли те или иные научные идеи и положения, которые содержат учебные пособия, или, может, они конъюнктурные. Заметим, что соблюдение принципа научности при формировании методической компетентности будущих преподавателей высшей школы актуализируется ситуацией «двусторонней». С одной стороны, будущий преподаватель должен определиться с научностью и объективностью теории, в рамках которой строится дисциплина, положений той дисциплины, которую должен преподавать, а с другой – из предлагаемой палитры современных методов и технологий выбирать именно те, которые используются в современной дидактике высшей школы [26; 235].

Принцип системности и последовательности обучения предполагает соблюдение и наличие логических связей при изучении учебного материала. Впервые этот принцип, как и многие другие, был применён Я. А. Коменским, считавшим, что, как и в природе, в обучении все должно быть взаимосвязанным и целесообразным [133]. Эти идеи были позднее развиты К. Д. Ушинским, который отмечал, что голова, наполненная бессвязными знаниями, похожа на кладовую, где все в беспорядке и где сам хозяин ничего не отыщет [276]. Принцип системности и последовательности ориентирован на формирование у студентов системы знаний по преподаваемой дисциплине. Касательно формирования методической компетентности для будущих преподавателей важно сформировать способность определять содержательную основу каждой системы, уметь грамотно распределять учебный материал на логически завершённые фрагменты при соблюдении метапредметных связей [209]. Не менее важно то, что данный принцип предусматривает последовательное привлечение будущих преподава-

телей высшей школы от репродуктивных действий и путём усложнения учебных задач до творческого уровня их решения.

Принцип доступности и посильности обучения. Этот принцип должен реализовываться в образовательном процессе следующими правилами: «от простого – к сложному», «от близкого – к далёкому», «от известного – к неизвестному» и т. п. Он требует того, как справедливо утверждает А. В. Хуторской, что доступность не должна подменяться «лёгкостью», обучение не может обойтись без напряжения умственных сил студентов [285]. Не следует забывать и о том, что высокий уровень развития достигается на пределе возможностей. Поэтому процесс обучения должен быть трудным, но посильным с учётом норм затрат времени и труда, уровня умственного напряжения студентов. Отметим, что сегодня этот принцип обеспечивается определённым образом образовательными стандартами.

Принцип связи теории с практикой. Это один из современных принципов дидактики (в средневековых вузах, знания носили схоластический характер, он не функционировал). Данный дидактический принцип приобрёл большую весомость в советской системе образования. Смысл его состоит в том, что принцип обеспечивает возможность применения полученных знаний и умений в практической профессиональной деятельности студентов. По этому поводу З. И. Слепкань отмечает, что в высшей школе специалистов должны готовить, опираясь на современный уровень соответствующих наук, на практику настоящего и на прогностическую практику завтрашнего дня. Это нуждается в постоянной связи науки, техники, производства и практического опыта с учебным процессом и практической подготовкой студентов [261].

Успешное формирование методической компетентности основывается на реализации требований *принципа сознательности и активности* в обучении. Интеллектуальная собранность, выдержанность, организованность, самодисциплина – это те составляющие, которые свидетельствуют об осознанном овладении знаниями и умениями будущих преподавателей высшей школы, приобретенными ими профессиональными компетенциями. Данный принцип

требует последовательного привития студентам интереса к будущей профессиональной деятельности, выбора эффективных методов, форм и средств учебной, научной и практической деятельности [64; 105; 212].

Принцип индивидуального подхода в условиях групповой формы работы позволяет будущим преподавателям овладевать методической компетентностью, и учитывает уровень развития познавательных способностей, самостоятельности, настойчивости и работоспособности. Данный принцип базируется на мотивах учения будущих преподавателей высшей школы [137; 146; 163; 236].

Наряду с общедидактическими принципами на формирование методической компетентности будущих преподавателей высшей школы существенное влияние оказывают и специфические принципы, а именно: принцип ориентации на будущую педагогическую деятельность; принцип единства научной и учебной деятельности студентов.

Принцип ориентации на будущую педагогическую деятельность. Ещё в середине XX в. известный российский учёный А. Ф. Иоффе убеждал, что преподавание дисциплины должно учитывать профиль подготовки студентов: «... нельзя преподавать одну и ту же физику – физику «в целом», металлургу и электрику, врачу и агроному ... Для агронома физика – это основа агротехники, светофизиологии, для врача – биофизика» [116]. Важными особенностями педагогической деятельности преподавателя выступают такие как: ярко выраженный гуманитарный характер; двухфакторный субъектный характер педагогической деятельности как особого вида деятельности, тесно связанного с деятельностью отдельного студента, академической группы и деятельностью определённого преподавателя; специфика объекта и предмета деятельности, направленная на развитие личности; педагогическая деятельность, обуславливающая изменения сознания, мировоззрения другого человека; результативность педагогической деятельности, которая заметна не сразу, видно лишь её частичные результаты и т.п. [247].

Согласно данному принципу каждое учебное занятие, каждый метод или приём обучения будущих преподавателей высшей школы должны быть

направлены на формирование структурных компонентов педагогической деятельности: целевого, содержательного, операционно-деятельностного, результативно-оценочного. В свою очередь, А. А. Вербицкий указывает, что при организации обучения следует заранее планировать деятельность, для которой необходимы определённые знания, умения и навыки [63]. Педагогическая общественность высшей школы осуществляет поиск принципов сочетания учебной (аудиторной и внеаудиторной) работы студента с другими видами деятельности, в частности научно-исследовательской.

Так как индивидуальное самостоятельное задание содержит элемент поисковой, частично научно-исследовательской работы и выступает фактором привлечения студента к научно-исследовательской деятельности, которая может быть продолжена через выполнение курсовой, магистерской работы и т.п., то, по нашему мнению, указанный опыт является действенной формой реализации *принципа единства научной и учебной деятельности* будущих преподавателей высшей школы.

В современных условиях трансформации высшего образования актуальными стали тренды его технологизации, внедрения психологических аспектов сетевых коммуникаций в условиях дистанционных форматов образования и многое другое [16; 221; 203]. Акцент делается на осмыслении и открытом обсуждении педагогами высшей школы происходящих процессов, появления таких новых форматов, как методика перевёрнутого класса, микро/макрообучение, геймификация, пиринговое обучение, смешанное и гибридное обучение и пр. [6; 257; 304]. То есть развитие ИКТ приводит к активному использованию электронного обучения, электронных устройств, Интернета, компьютеров в учебном процессе. Как преподаватели, так и студенты должны принять это как данность, чтобы иметь возможность работать и учиться в сложившихся социальных условиях.

Чем больше преподаватели знакомятся с технологиями, тем большие возможности они получают, отмечает О. И. Ваганова, и эти технологии дают им

практические и творческие идеи и заставляют создавать свою собственную методическую базу для электронного обучения [57; 57; 174].

В педагогике появился новое направление – цифровая дидактика, которая нацелена на организацию образовательного процесса в условиях цифровизации общества, являющаяся основой для построения современных методик и технологий обучения [221].

В рамках цифровой дидактики актуализированы такие принципы, как: доминирования (персонализации); целесообразности; гибкости и адаптивности; успешности; обучение в сотрудничестве и взаимодействии; практико-ориентированности; нарастания сложности; насыщенности образовательной среды; полимодальности (мультимедийности); включённого оценивания [135; 247]. Охарактеризуем вышеперечисленные принципы, являющиеся основой формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы.

Принцип доминирования (персонализации) активного процесса учения, преимущественно связанный с дидактическим принципом воспитывающего и развивающего обучения. Этот принцип ориентирован на самостоятельную учебную деятельность студента в цифровой образовательной среде. Реализация принципа позволяет сформировать у студентов навыки самообразования, умение применять технологию «цифрового следа» и обеспечить лонгитюдный подход к образовательному процессу, т.е. отслеживание «обратной связи» со студентами [70].

Принцип целесообразности. Этот принцип требует достижения поставленных целей образовательного процесса путём применения цифровых технологий. Он предусматривает новизну научных фактов, явлений, процессов, законов, технологий, теорий и концепций педагогического процесса, отмечают исследователи проблем цифровизации образовательной деятельности [9; 16; 221; 60; 103]. Принцип лежит в основе формирования у будущих преподавателей, высказывает мысль А.Ф. Климович, умений, связанных с разработкой рабочих программ, электронного учебно-методического комплекса по изучению

дисциплины, с организацией дистанционного обучения, разработкой авторской учебной литературы, учебно-методических рекомендаций по читаемой дисциплине [130].

Принцип гибкости и адаптивности. Позволяет развивать умения у преподавателя организовывать учебный процесс на основе индивидуального подхода к обучению студентов, например, подбирать цифровые средства, которые построены с учетом темпа продвижения обучаемых по своей индивидуальной траектории в освоении учебного материала. Будущий преподаватель должен овладеть умением построения адаптивных курсов, разрабатывать обучающие тренажёры, создавать разноуровневые подсказки [258]. Данный принцип в ракурсе проблемы формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы позволяет гибко настроить образовательный процесс каждого конкретного студента (включая порядок, способ и темп предъявления учебного материала; уровень и характер педагогической поддержки, в том числе в форме персонализированных рекомендаций, количества повторений, уровня сложности заданий) [247].

Принцип успешности. В контексте цифровой дидактики он заключается в том, что преподаватель должен не только знать все этапы учебного процесса, но и уметь применить цифровые ресурсы, на каждом из них, разрабатывать инновационные образовательные технологии, например, перевёрнутое, гибридное обучение и т.д., что, безусловно, формирует его методическую компетентность [6; 140; 203].

Принцип обучение в сотрудничестве и взаимодействии (принцип интерактивности). С методической точки зрения этот принцип можно рассматривать как «круговое» педагогическое взаимодействие преподавателя, студента и информационной среды (сетевого взаимодействия). При этом основным для преподавателя выступает структура содержания учебного материала в зависимости от средств обучения и сочетания методов обучения на основе логико-познавательных противоречий процесса обучения. Именно такой

подход позволит организовать учебный процесс с использованием проблемных ситуаций [210].

Принцип практико-ориентированности. Строится исходя из того, что преподавателю важно заложить у студентов основу практической профессиональной деятельности на основании приобретения практического опыта грамотного применения цифрового контента. Он реализуется в ходе методической разработки полностью или частично практико-ориентированных дисциплин, организации различных видов практик и выполнения практических заданий студентами.

Принцип насыщенности образовательной среды. Требуется обеспечения избыточной ресурсной возможности для построения студентам индивидуального образовательного маршрута, выбора элементов содержания и уровня их освоения. Такая ресурсная избыточность может быть реализована на основе сетевого образовательного ресурса и единой информационной образовательной среды [210]. Современный образовательный процесс организуется частично в электронном формате. Как показывает практика, трудность реализации этого принципа для будущих преподавателей высшей школы с методической точки зрения заключается в том, чтобы научить студентов находить необходимую информацию в цифровой среде. Значительным в работе преподавателя являются умения работать и размещать необходимую информацию для студентов на электронных платформах, хранилищах, применять электронные образовательные программы, совершенствовать методическое мастерство путём дистанционного обучения, онлайн-курсов, а также он должен уметь разрабатывать образовательный контент (цифровой учебно-методический комплекс) [247].

Принцип полимодальности (мультимедийности, интерактивности). Этот принцип представляет собой развитие дидактического принципа наглядности применительно к условиям цифрового образовательного процесса, также он оптимизирует и интенсифицирует образовательный процесс. По мнению А. В. Коржуева и Н. Н. Антоновой, задействует в учебном процессе зрительный, слуховой и моторный (кинестетический) способы восприятия [133]. Студенты

легко воспринимают учебный материал, путём применения тренажёров, симуляторов, датчиков, устройств, машин, мультимедийной аппаратуры, различных компьютерных программ, средствами дополнительной реальности могут отрабатывать профессиональные умения [221; 288; 304]. В связи с этим при формировании методической компетентности будущих преподавателей важно обучать их применению в учебном процессе «подкаста», «водкаста» и в особенности «преводкастинга» с моделированием инфографики в различных форматах цифрового образовательного пространства.

Принцип включённого оценивания рассматривается как (обратная связь). Данный принцип считается констатирующим оцениванием успешности студента в процессе выполнения учебных заданий образовательного характера. Использование цифровых технологий обеспечивает объективность и прозрачность оценки, а также создаёт устойчивую учебную мотивацию у студентов. Будущий преподаватель должен профессионально овладеть новыми цифровыми компетенциями на основе сетевого контролирующего взаимодействия со студентами. Он должен уметь пользоваться цифровыми инструментами в информационной среде, позволяющими проводить коррекцию результатов обучения студентов, что, безусловно, будет формировать методическую компетентность у будущего преподавателя высшей школы [144; 150; 174; 224; 244].

Описанные нами общедидактические, специфические принципы и принципы цифровой дидактики являются эффективной педагогической основой формирования методической компетентности у будущих преподавателей высшей школы. Важно отметить, что в современных условиях цифровизации образовательного процесса в дальнейшем будут расширяться и углубляться принципы цифрового обучения, что требует их учёта при разработке таких дисциплин как «Педагогика высшей школы» и «Методика обучения в высшей школе» в образовательных организациях высшего профессионального образования.

1.3.2. Методологические подходы к становлению методической компетентности будущих преподавателей. В современных педагогических разработках по проблеме формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы в основном акцент делается на приобретение такими педагогами цифровых компетенций, необходимых для обучения студентов, предлагается модернизация состава ИКТ-компетенций преподавателей с целью освоения методов электронного обучения и сетевого взаимодействия с обучающимися [130; 304]. Это направление особо актуально в связи с развитием цифровой экономики и переходом всех сфер деятельности человека на цифровую платформу, в том числе и цифровизацию образования. Но приобретение ИКТ-компетенций будущими преподавателями является только частью общей проблемы развития методической компетентности. Важно создать модель формирования методической компетентности будущего преподавателя в условиях магистратуры, которая должна базироваться на психологических концепциях развития личности студентов-магистрантов и методологических подходах их обучения.

Мы уже отмечали в п. 1.2, что, по мнению ученых, развивать методическую компетентность у студентов, будущих преподавателей, невозможно без понимания таких психолого-педагогических подходов, как: проблемный, деятельностный, технологический, интегративный, компетентностный [173].

По нашему мнению, наиболее актуальными для формирования методической компетентности у магистрантов являются компетентностный, проектно-деятельностный, личностно-ориентированный, синергетический методологические подходы. Дадим характеристику каждому из них.

Компетентностный подход. В высшем профессиональном образовании, как указывает С. Д. Смирнов, у студентов в процессе обучения должно происходить не только овладение знаниями, умениями и навыками, но и формирование профессиональной компетентности [262]. В работах, посвященных психолого-педагогическому аспекту формирования профессиональной компетентности, чаще всего рассматриваются следующие проблемы:

- формирование активной личности;
- мотивация как проявление потребности личности и адаптация к профессиональной среде;
- познавательные процессы личности и формирование профессиональной культуры;
- деятельностный подход в обучении;
- личностно-ориентированный подход и профессионально направленное обучение;
- воспитательный аспект при формировании профессиональной компетентности;
- формирование готовности к профессиональной деятельности и др.

То есть, проблема формирования профессиональной компетентности с педагогической точки зрения остается актуальной и является предметом многих исследований. Отметим, что большинство исследователей придерживаются мнения о том, что понятие «профессиональная компетентность» многоаспектное, развивающееся. Оно имеет сложную структуру, интегративный характер и деятельностную сущность. При подготовке преподавателя высшей школы, как и школьного учителя, в структуре профессиональной компетентности выделяется методическая компетентность, являющаяся одним из основных её видов.

В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования – магистратура по направлению 44.04.01 Педагогическое образование [277] в требованиях к результатам освоения программ подготовки студентов описываются ключевые и общепрофессиональные компетенции, которыми необходимо овладеть обучающимся для того, чтобы приобрести профессиональную компетентность педагога. Например, ОПК-2 представлена как способность проектировать основные и дополнительные образовательные программы и разрабатывать научно-методическое обеспечение их реализации, что отвечает положению о формировании у будущих преподавателей методической компетентности [277]. Таким образом, теория компетентностного подхода является как методологической основой научного исследования методической

компетентности преподавателя высшей школы, так и нормативной установкой федеральных образовательных стандартов, на основании которых осуществляется деятельность всех субъектов образовательного процесса в Российской Федерации.

Проектно-деятельностный подход. В педагогике высшей школы деятельностный подход рассматривается как методологическая основа формирования профессиональной компетентности будущего преподавателя (Г. А. Атанов, Е. Г. Евсеева, Н. Ф. Талызина, А. В. Хуторской и др.). Применение деятельностного подхода, высказывает мысль Е. Г. Евсеева, позволяет сформировать у будущих преподавателей способы методической деятельности, с детализацией действий и операций, лежащих в основе методических компетенций в области методической деятельности [93].

К видам учебной деятельности при формировании методической компетентности будущего преподавателя на основе деятельностного подхода вслед за Е. Г. Евсеевой относим виды деятельности, состоящие из пяти специфических групп действий:

- 1) действий по восприятию и переработке образной информации (перцептивная деятельность);
- 2) действий по восприятию, запоминанию и воспроизведению информации (репродуктивная деятельность);
- 3) действий по преобразованию воспринятой информации или ее применению, с учетом новых условий (вариативная деятельность);
- 4) поисковых действий в направлении указанной проблемы (проблемно-ориентированная деятельность);
- 5) поисковых действий без указания направления поиска (поисковая деятельность).

Е. И. Скафа обосновывает необходимость для формирования методической компетентности, например, будущего учителя математики освоение им способов проектно-эвристической деятельности, что позволит в дальнейшем педагогу применять этот вид деятельности в обучении математике школьников [256]. Проектная деятельность предполагает выполнение следующей цепочки действий:

планирование, проектирование, построение, создание, результативность. В нашем случае отметим, что формирование приемов методической деятельности будущего преподавателя высшей школы необходимо осуществлять именно на основе проектно-деятельностного подхода, так как проектирование – это один из основных видов его методической работы.

Для формирования методической компетентности у будущего преподавателя важно при изучении профессиональных дисциплин в магистратуре включать в учебную деятельность студентов следующие методические действия и способы действий:

- определение опорных знаний и умений, необходимых для решения задачи, раскрытия сущности задания;
- определение опорных знаний, необходимых для выполнения действия;
- определение операционного состава действий;
- выделение в содержании обучения дисциплине обобщенных способов действий;
- определение способов действий, входящих в состав обобщенного способа действий;
- проектирование учебных заданий;
- проектирование инструментов для диагностики сформированности умственных действий;
- другие виды деятельности, направленные на освоение способов методической деятельности.

Личностно-ориентированный подход. Без ориентации преподавателя на необходимость выполнения методической работы, без сформированной у него мотивации к этой деятельности невозможно создавать инновационные образовательные продукты. Считаем, что личностно-ориентированный подход является важной предпосылкой формирования у студентов – будущих преподавателей высшей школы познавательного интереса к обучению в магистратуре, учебных мотивов, развития активности и самостоятельности [65; 146; 163] и др. Согласно с мнением С. И. Маслова о том, что личностно-

ориентированный подход определяет приоритетность индивидуально значимой сферы студента, обеспечивает субъективную позицию его развития через осознание себя как личности, дает возможность для выявления и раскрытия потенциала и возможностей своей профессиональной деятельности в процессе организации методической работы [168]. Действительно, личностно-ориентированный подход обосновывает требования к обучению студентов с позиций особенностей их психического развития, принципов личностно-ориентированного обучения, а также технологий формирования методических знаний, умений и опыта деятельности.

Личностно-ориентированное обучение студентов магистерской программы «Педагогика высшей школы» определяется как категория педагогически направленного процесса взаимодействия обучающегося (магистранта) и преподавателя, участвующего в процессе подготовки будущих магистров высшего образования. Целью такого процесса является реализация индивидуального творческого потенциала магистранта в сочетании с развитием его профессиональных и личностных качеств. В личностно-ориентированном обучении, отмечают Е. В. Богомолова и В. И. Байденко, важное место занимает личностное развитие каждого субъекта учебно-воспитательного процесса, через познание и овладение собственными способами учебной деятельности [28]. Только через деятельность по изучению методических приемов, знакомству с инновационными образовательными технологиями, применение которых активизирует процесс подготовки студентов в высших учебных заведениях, использованию таких приемов на педагогической практике, самостоятельному созданию учебно-методического продукта можно научиться грамотному, компетентному пониманию методической работы в высшей школе.

Синергетический подход. В настоящее время синергетический подход стал общеметодологическим в педагогике. Без него невозможно себе представить формирование концептуальных фундаментальных знаний студентов магистратуры, которые являются основой развития их методической компетентности. Мы полностью согласны с мнением Е. А. Цуканова о том, что

использование синергетического подхода позволяет выйти за пределы детерминированных теорий управления учебным процессом в плоскость многовариативных решений, определяет ход процесса формирования профессиональной компетентности будущих специалистов, сосредотачивает внимание на самостоятельной работе, самоорганизации и самореализации наклонностей, интересов, способностей [291]. Такой подход определяет выбор педагогических принципов, лежащих в основе образовательной и воспитательной работы в магистратуре [247], организацию учебно-исследовательской деятельности в вузе [133].

Мы выбираем синергетический подход, основанный на теории сложных нелинейных динамических вариативных самоорганизующихся систем, то есть основанных на фундаментальных предметных знаниях. Сегодня наблюдается перенос этого подхода на социальные объекты. Поэтому образовательный процесс, как разновидность социального, сейчас рассматривают как открытую систему (система образования) [72; 78; 186, 167]. Она способна к адаптации, саморегулированию, взаимодействию с другими системами, противостоянию внешнему дестабилизирующему воздействию, самоорганизации, отмечает О. П. Околелов [195]. Как отмечают Е. В. Богомолова и В. И. Байденко, интеграция личностно-ориентированного и синергетического подходов является методологической основой подготовки современного специалиста [28]. С позиции синергетического подхода модель формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы является целостной системой, обеспечивающей свое развитие в результате использования внутренних резервов и возможностей, определенных условиями внешней среды. На таких позициях стоят И. П. Подласый [212], Л. В. Попова [167], Е. И. Скафа [252], З. И. Слепкань [261], С. Д. Смирнов [262] и др.

Таким образом, выбор указанных методологических подходов позволяет определить организационно-педагогические условия функционирования системы методичной работы в магистратуре «Педагогика высшей школы», описанные нами в пункте 1.3.3, а также выстроить стратегию образовательной деятельности,

направленную на формирование методической компетентности будущего преподавателя в условиях магистратуры.

1.3.3. Организационно-педагогические условия формирования методической компетентности будущих преподавателей. Современные изменения, происходящие в образовании, нуждаются в обновлённом подходе к созданию необходимых организационно-педагогических условий формирования методической компетентности будущих преподавателей, обучающихся по магистерской программе «Педагогика высшей школы».

Исследуя организационно-педагогические условия совершенствования учебного процесса в условиях цифровизации образования, М. Ф. Хакимова к педагогическим условиям относит и те, которые обеспечивают эффективность функционирования методической работы, а именно:

- дифференциацию содержания обучения в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями педагогов;
- создание условий для выбора содержания, форм обучения; применение интерактивных методов обучения;
- адаптированность к реальным условиям жизни и работы;
- развитие творческой личности;
- усиление внимания к развитию и усовершенствованию умений и навыков педагогов относительно пользования современными информационными и коммуникационными средствами;
- стимулирование самообразования и научной работы педагогов [282].

Исследователи проблем формирования методической компетентности в учебных заведениях подчёркивают, что решение данного вопроса нуждается в поиске и системном анализе современных технологий обучения и воспитания. Реализация этих условий подводит управляемую систему к конкретному результату и самосовершенствованию. Образовательная организация самостоятельно определяет условия формирования методической компетентности.

Установление цели и задач – основа процесса управления данным видом деятельности.

Существуют разные подходы к формированию методической компетентности будущего преподавателя. Подготовка педагогов к методической деятельности должна происходить, как отмечают Э. Т. Павлова, Л. М. Шовкун, в специально организованных условиях, которые способствуют овладению способами педагогического анализа и проектирования методических задач; актуализации личностной заинтересованности в изучении педагогических инноваций и оценке значимости профессиональной мыследеятельности, что определяет передовой педагогический опыт [200; 300].

Анализируя понятие «педагогические условия», Н. В. Ипполитова выделяет системный подход, реализация которого является одним из главных организационно-педагогических условий развития системы образования [118]. Мы поддерживаем мнение автора, действительно данный подход выступает своеобразным инструментом познавательной деятельности человека, проникновения в сущность явлений и процессов с целью их объективной оценки, принятия адекватных решений, организации целенаправленной деятельности. Однако в нашем исследовании был выбран синергетический подход, учитывающий самоорганизацию и саморегулирование сложных систем, являющийся не условием, а одним из методологических подходов к успешному формированию методической компетентности будущих преподавателей высшей школы.

Другим важным организационно-педагогическим условием, которое обеспечивает эффективность формирования методической компетентности, является *применение диагностического подхода*, который, как отмечает И. А. Кудрейко, помогает выявить слабые звенья в методической подготовке каждого педагога, причины, породившие их, найти способы совершенствования профессионального мастерства [143].

Например, А. В. Щербаков основными организационно-педагогическими условиями считает разработку и реализацию программ индивидуального развития

и саморазвития личности, повышение педагогического мастерства, осуществление программно-целевого подхода к управлению [301]. Последнее имеет особое значение для построения современной системы формирования методической компетентности в учебном заведении, в частности, в магистратуре «Педагогика высшей школы».

Эффективность формирования будущего преподавателя в значительной мере зависит от уровня развития его личностных, педагогических способностей, профессиональной компетентности, способностей так организовать процесс овладения знаниями, чтобы студенты мотивированно продолжали обучение в нестимулирующих ситуациях. Однако никакие современные педагогические технологии, инновационные методики, цифровые средства обучения не помогут преподавателю эффективно строить свою профессиональную деятельность, если он сам на личностном и профессиональном уровне не будет к ней подготовлен [143; 202].

В связи с вышеизложенным большое значение приобретает определение организационно-педагогических условий формирования методической компетентности будущих преподавателей, в процессе обучения в магистратуре.

Рассмотрим дефиниции понятия организационно-педагогических условий, описанные современными исследователями.

Так, исследуя формирование экологической культуры будущих учителей географии, А. Ю. Ефимова под организационно-педагогическим условием формирования природоохранных знаний будущих учителей географии в процессе профессиональной подготовки понимает *совокупность взаимосвязанных обстоятельств*, способствующих организации и осуществлению учебно-воспитательного процесса в вузе с учетом потребностей, интересов, возможностей студентов-географов, которая предусматривает подготовку гармонично развитой личности со сложившимися экологическими знаниями, умениями и навыками, личностно-ценностными установками по охране природы, экологическим мировоззрением, экологическим стилем мышления, позволяющих проведение экологической деятельности, направленной на моделирование и

прогнозирование экологически безопасной окружающей среды, на решение экологических проблем ДНР и всего мира [97].

И. А. Кудрейко вводит понятие организационно-педагогических условий становления профессионально значимых ценностей будущих учителей филологии как *совокупность взаимосвязанных обстоятельств* учебно-воспитательно процесса в высшей школе, способствующих формированию системы профессионально значимых ценностей педагога, в частности учителя филологии, основывающейся на личных качествах, способностях и профессиональных ценностях, которые являются взаимосвязанными и взаимообусловленными [143].

Исследуя процессы активизации учебно-познавательной деятельности студентов, А. А. Володин и Н. Г. Бондаренко утверждают, что психолого-педагогические условия – это *обстоятельства, обеспечивающие совокупность факторов* и предоставляющие возможность преподавателю организовать активную учебно-познавательную деятельность студентов. К таким обстоятельствам исследователи относят:

- обеспечение единства образовательной, развивающей, воспитательной функций обучения;
- системное использование требований дидактических принципов;
- разнообразие методов и организационных форм обучения;
- эффективную организацию самостоятельной работы студентов;
- повышение роли контроля в обучении;
- комплексное, педагогически целесообразное использование цифровых средств обучения [67].

П. Г. Лузан под фактором понимает силы, которые потенциально могут определить ход и результативность активизации обучения студентов, а условия обеспечивают их действенность [158].

Таким образом, на основании анализа исследований учёных, собственного теоретического поиска, указанные аспекты, можно обосновать в такие способы определения понятия «педагогические условия»:

– условия как движущие силы формирования или развития какого-либо явления, предмета, процесса имеют потенциальную возможность влияния на эффективность действий или деятельности;

– условия становятся действенными факторами процесса формирования или развития педагогического явления, свойства личности.

То есть под **организационно-педагогическими условиями формирования методической компетентности будущих преподавателей** будем понимать систему взаимосвязанных обстоятельств, направленных на организацию инновационной образовательной деятельности в магистратуре в условиях технологизации и цифровизации образования, которые способствуют продуктивному овладению магистрантами способами учебно-методической деятельности.

Методическая компетентность будущего преподавателя, прежде всего, зависит от его личностных качеств, квалификационного уровня, отношения к своей профессиональной деятельности, требовательности и объективности оценивания знаний студентов. В условиях стремительного развития науки и техники преподаватель должен постоянно работать над усовершенствованием методического обеспечения дисциплины, ориентируясь в большом объеме информации; уметь структурировать предметно-содержательную и познавательную-методологическую информацию. Именно поэтому, О. Ю. Муллер высказывает мысль о том, что важно создавать условия для усовершенствования методики обучения на основе рационального объединения традиционных форм, методов и средств преподавания с инновационными методами, формами обучения и образовательными технологиями, использованием цифровых инструментов и ИКТ [180].

Практика показывает, что формирование методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры – процесс сложный, динамический и многофакторный. Он адекватно отражает структуру педагогического процесса, в частности, такие его основные составляющие, как: цель обучения и воспитания; деятельность педагога; деятельность воспитанника;

содержание обучения и воспитания; методы и средства обучения и воспитания; формы обучения и воспитания; результаты обучения и воспитания; контроль и коррекцию [149; 200]. Исходя из вышеизложенного, теоретический поиск условий формирования методической компетентности будущих преподавателей осуществлялся с ориентацией именно на структурные составляющие педагогического процесса.

Прежде всего, успешная реализация ключевых условий формирования методической компетентности будущих преподавателей зависит от состояния готовности, стремления магистрантов к самостоятельной познавательной деятельности. Речь идёт о том, что овладение учебным материалом и умственное развитие происходят вследствие активной учебно-познавательной деятельности обучающихся, когда они выступают субъектами учебной деятельности, проявляют интерес к знаниям, осознают цель обучения, улучшают и организуют свою работу, ставят проблемы и ищут их решения [10; 26; 107].

Поскольку активная учебно-познавательная деятельность магистранта является показателем эффективности овладения будущими преподавателями методической компетентностью, целесообразно остановиться на сущности понятий «активность» и «активизация».

В современных научных работах понятие «активность» рассматривается в разных аспектах – педагогическом, психологическом, биологическом, социальном. Слово «активизация» происходит от латинского *activus* – деятельный [195]. О. П. Околелов толкует его как способность личности к сознательной трудовой и социальной деятельности, степень целенаправленного, планомерного преобразования ею окружающего среды и себя [195].

П. Г. Лузан утверждает, что учебно-познавательная активность должна рассматриваться как системная целостность, многоуровневое образование личности, характеризующееся регулирующим психическим состоянием субъекта в обучении и проявляется в результатах и отношении к учебно-познавательной деятельности [158].

На основании анализа исследований Е. В. Лопановой [156], П. Г. Лузана [158], И. В. Мироновой [176], В. В. Серикова [244], Т. И. Шамовой [296], Г. И. Щукиной [303] выделим следующие положения по развитию рассматриваемого свойства личности:

1. В своем развитии учебно-познавательная деятельность проходит несколько уровней, причем каждый последующий уровень основан на результатах овладения учебно-познавательной деятельностью на предыдущем.

2. Первым, исходным уровнем учебно-познавательной деятельности является репродуктивный, когда студент, овладев основами наук, действует по образцу, усваивает готовые выводы, известные методы практических действий.

3. Репродуктивная активность студента при создании необходимых оптимальных условий, что приводит к введению в действие интеллектуальной, эмоциональной, нравственно-волевой характеристик индивида и тем самым руководит процессом.

4. Высшим уровнем развития учебно-познавательной деятельности студента является творческая активность, при которой обучающийся стремится проникнуть в сущность вещей, явлений, вносит элементы новизны в способы решения задач.

Исходя из вышеизложенных положений, вслед за Т. И. Шамовой, делаем следующее заключение: активизировать – это значит усилить общую учебно-познавательную деятельность преподавателя и студентов, побуждать участников учебного процесса к ее энергичному осуществлению, преодолеть инертность, пассивность и стереотипы форм обучения [296].

Предлагается определение активизации как целенаправленного процесса развития учебно-познавательной активности студентов от репродуктивного выполнения умственных и практических действий к творческому овладению деятельностью.

Итак, *активизация учебно-познавательной деятельности магистрантов является первым организационно-педагогическим условием* формирования методической компетентности будущих преподавателей. Магистранты могут

реализовать это доминантное обстоятельство интенсификации обучения по направлениям, приведенным З. И. Слепкань [261]. Автор обоснованно выделяет положения, активизирующие деятельность студентов:

- обеспечение единства целей процесса обучения – образовательной, развивающей, воспитательной;
- педагогически целесообразное использование принципов дидактики высшей школы;
- динамичность, разнообразие методов, приемов, форм и средств исследовательской деятельности студентов, приоритетность методов и форм активного обучения;
- ориентация студентов на систематическую работу, обеспечение регулярности и эффективности контроля, оценивания успешности студентов;
- комплексное, педагогически целесообразное использование технических средств обучения и современных информационных технологий;
- использование системы психологических и педагогических стимулов активной учебной деятельности [261, с. 72].

Однако в целом, принимая указанные направления побуждения студентов к энергичному овладению будущей профессиональной деятельностью, следует не согласиться с мнением З.И. Слепкань о том, что педагогически целесообразное использование принципов дидактики высшей школы является условием активизации деятельности участников педагогического процесса [261].

По этому поводу М. Н. Фицула констатирует: «В учебном процессе высшей школы соблюдаются общедидактические принципы обучения, а также специфические, характерные для процесса обучения в высшей школе» [279, с. 88]. Другими словами, речь идет о неукоснительном соблюдении принципов дидактики, а не об их «педагогически целесообразном использовании».

Естественно, целенаправленное формирование учебно-познавательной активности будущих преподавателей высшей школы непосредственно зависит от организации их подготовки к профессиональной деятельности. Остановимся

детальнее на организационных аспектах деятельности магистранта, ее технологичности.

В последнее время, отмечает Е. И. Скафа, довольно актуальна проблема использования в учебном процессе педагогических технологий, в частности технологий обучения. Учёная убеждена, что педагогическую литературу заполнили теоретически не обоснованные педагогические технологии. Лишь отдельные исследователи основой педагогических технологий считают идею технологизации процессов обучения и воспитания, но и они не всегда осознают, что технологизация односторонне отображает определенные процессы, детализирует, алгоритмизирует их структуру [255].

Прежде всего, остановимся на определении сущности понятий «педагогическая технология» и «технология обучения». Г. К. Селевко указывает, что педагогические технологии – технологии, обеспечивающие преобразование педагогического процесса в образовательном учреждении в целенаправленную деятельность всех его субъектов. Продумать технологизацию образовательного процесса означает определить личностные социально и профессионально важные алгоритмы и стереотипы поведения, мерой целесообразности и эффективности которых являются успешность и конкурентоспособность выпускников образовательного учреждения [242].

Соглашаясь с приведенной трактовкой, следует указать, что термин «технология» происходит из греческого языка (*«techno»* – искусство, мастерство, умение, и *«logos»* – слово, закон, наука) и толкуется как совокупность процессов в определенной области производства, а также как научное описание образов производства [242]. Н. В. Якса конкретизирует это определение следующим образом: «Педагогическая технология – это более или менее запрограммированный (алгоритмизированный) процесс взаимодействия преподавателя и ученика, гарантирующий достижение поставленной цели» [310, с. 10].

М. Н. Фицула трактует технологию обучения как путь освоения конкретного материала в рамках определённого предмета, темы, вопроса [279].

По определению, данному В. В. Сериковым, технология обучения – это соответствующая закону педагогическая деятельность, реализующая научно обоснованный проект дидактического процесса, которой присуща более высокая степень эффективности результата, чем традиционному способу обучения [244].

При рассмотрении теоретических положений технологий обучения учёные уделяют внимание наряду с технологией таким понятиям, как «методика обучения», «методическая система обучения» [239; 252; 261]. В частности, Г. И. Саранцев отмечает, что теория обучения предмету выявляет закономерности функционирования методической системы обучения этому предмету, методика обучения строит применения положений теории, а технология разрабатывает средства реализации построенной методической системы [239].

Н. В. Якса трактует методику обучения согласно позициям системного подхода: «Методика обучения – это целостная система проектирования и организации процесса обучения, усвоения определённой дидактической теории и совокупность методических рекомендаций, эффективность применения которых во многом зависит от мастерства, творчества учителя» [310, с. 145].

Для подтверждения указанных мыслей отметим, что в структуру педагогической технологии исследователи относят:

- содержательную часть (цели – общие и конкретные, содержание учебно-воспитательного, развивающего характера);
- процессуальную часть – технологический процесс (организация учебно-воспитательного процесса, методы и формы преподавания, деятельность преподавателя в сфере управления педагогическим процессом);
- диагностику педагогического процесса [192; 242; 255].

Рассмотрев особенности технологического подхода, остановимся на уровнях практической реализации педагогической технологии. Вполне справедливо в этом аспекте С. А. Сысоева выделяет три уровня:

- общепедагогический (дидактический) – характеризует целостный образовательный уровень в данном регионе, учебном заведении, на определённой стадии обучения;

– частно-методический (предметный) – частно-предметные педагогические технологии применяются в значении «частная методика», то есть как совокупность методов и средств реализации определённого содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета, класса, учителя;

– локальный (модульный) – локальные технологии являются технологиями отдельных частей учебно-воспитательного процесса, решения частных и воспитательных задач (технология отдельных видов деятельности, формирование понятий, воспитание отдельных личностных качеств, технология повторения и контроля материала, технология организации самостоятельной работы и др.) [246].

Указанные уровни практической реализации педагогических технологий, отмечает ученая, должны отвечать определённым критериям технологичности, а именно:

- концептуальности (в основе должна лежать определённая научная концепция);
- системности (должна соответствовать системному подходу к обучению);
- управляемости (продуманная диагностика, варьирование средствами и методами обучения);
- эффективности (гарантированность высоких результатов обучения и воспитания);
- воспроизводимости (возможность применения в других образовательных организациях, другими субъектами и т.п.) [246].

Кроме того, в настоящее время проблема развития информационно-образовательной среды вуза активно обсуждается научной общественностью [81; 90; 123; 138; 177]. С помощью такой среды возможно разработать современные технологии, такие как: «перевернутый класс», технологии смешанного, гибридного, дистанционного обучения, позволяющие на основе интерактивных методов обучения, «виртуальной реальности» с обязательным включением электронных образовательных ресурсов обеспечить осмысленное овладение

учебным материалом [256]. Такой подход актуализирует выделение нового организационно-педагогического условия.

Таким образом, результаты анализа методической и психолого-педагогической литературы [5; 19; 22; 27; 69 73; 100; 114; 255] и др., а также опыт подготовки преподавателей образовательных организаций высшего образования свидетельствуют о том, что для формирования профессиональной методической компетентности магистрантов по программе «Педагогика высшей школы» наиболее эффективны следующие технологии: контекстного обучения, проблемного обучения, продуктивной самостоятельной работы, проектные, информационно-коммуникационные технологии, виртуальной реальности, смешанные, гибридные, дистанционные технологии и др.

Все вышеуказанное позволяет выделить *второе организационно-педагогическое условие* формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры: ***педагогически целесообразное применение в учебном процессе педагогических технологий и ИКТ с использованием цифровых инструментов***, направленных на удовлетворение познавательных потребностей и интересов магистрантов, требований общества относительно личностного и профессионального развития будущих преподавателей.

Однако обоснованные и реализованные в педагогическом процессе организационно-педагогические условия продуктивного формирования методической компетентности будущих преподавателей не обеспечат желаемых результатов, если магистрант не займёт активную позицию относительно собственного самообразования, саморазвития, самосовершенствования. Остановимся на этих аспектах подробнее.

Самосовершенствованию и самовоспитанию важную роль отводили выдающиеся мыслители. В частности, Сократ, Эпикур, Лукреций, Демокрит, Аристотель, Еврипид оставили ценные методические советы относительно саморазвития личности, сохранения её физических и духовных сил [6]. Древнегреческий врач, «отец медицины» Гиппократ, например, убеждал, что

«праздность и ничегонеделание влекут за собой порочность и нездоровье – напротив того, устремление ума к чему-либо приносит за собой бодрость, вечно направленную к укреплению жизни» [307, с 63].

Сократ, – писал Гегель, – силой своего искусства и самосознательной воли развил у самого себя определённый характер ради определённого жизненного дела, приобретя необходимые для этого качества. Далее он подчёркивает, что такие личности не созданы природой, а самостоятельно сделали себя тем, чем они были; они стали тем, чем хотели быть, и остались верными этому своему стремлению до конца жизни» [74, с. 283].

Значительный интерес представляют мысли о развитии личности ученика в самостоятельной деятельности Я. А. Коменского. В частности, в трактате «Пампедия» великий чешский педагог констатирует: «Достичь, чтобы все обучение осуществлялось добровольно. Это получится, если мы будем учить... всему через самостоятельность: нет человека, который бы предпочёл подчиняться чужой, а не своей воле; всему через применение собственных сил или через собственные попытки и опыт ученика» [133, с. 126].

Выдающийся педагог К. Д. Ушинский разработал и успешно реализовал следующий план самовоспитания:

1. Спокойствие совершенное, по крайней мере, внешнее.
 2. Прямота в словах и поступках.
 3. Обдуманность действий.
 4. Решительность.
 5. Не говорить о себе без нужды ни одного слова.
 6. Не проводить времени бессознательно; делать то, что хочешь, а не то, что случится.
 7. Издерживать свои силы только на необходимое или приятное, а не на страсти издерживать.
 8. Каждый вечер добросовестно давать отчёт о своих поступках.
 9. Ни разу не хвастать, ни тем, что было, ни тем, что есть, ни тем, что будет
- [276, с. 27].

Прежде всего, необходимо определить сущность таких понятий «самообразование», «самовоспитание», «саморазвитие». Г. Б. Никонова отмечает, что *самообразование* – это самостоятельная познавательная деятельность человека, направленная на достижение определённых личностно значимых образовательных целей: удовлетворение общекультурных запросов, познавательных интересов в любой сфере деятельности, повышение профессиональной квалификации и т. п. **[Ошибка! Источник ссылки не найден.]**.

Как утверждает С. У. Гончаренко, самообразование тесно связано с *самовоспитанием* – систематической и осознанной деятельностью человека, направленной на выработку в себе желаемых физических, умственных, моральных, эстетических качеств, положительных черт воли и характера, устранение негативных привычек [79, с. 295]. В свою очередь, В. М. Полонский добавляет, что самовоспитание предназначено укреплять и развивать способность добровольно выполнять как личные обязанности, так и основанные на требованиях социальной группы (моральные чувства, жизненно необходимые привычки, навыки целесообразного поведения, волевые качества и др.) [217].

Естественно, самообразование и самовоспитание только тогда являются продуктивными процессами, когда они представляют собой осознанные действия личности и выступают необходимой составляющей её обучения на протяжении жизни. В педагогических исследованиях [222; 238] учёные доказывают, что самовоспитание связано с другой важной составляющей усвершенствования личности – *саморазвитием*. С. Д. Смирнов определяет саморазвитие как процесс целенаправленного влияния личности на себя с целью выработки или шлифовки физических и моральных качеств, сущностных сил, духовной сферы, активизации способностей, наклонностей и формирования, необходимых для жизнедеятельности, а также самореализации новых знаний, умений и навыков [262].

Следует заметить, что в рамках данного исследования интерес представляют профессиональное самовоспитание и профессиональное саморазвитие будущего преподавателя. Личностное саморазвитие и

профессиональное самовоспитание неразрывно связаны между собой, оба процесса сложны по своей структуре и осуществлению, но овладение студентами технологией профессионального самовоспитания и саморазвития поможет будущему преподавателю овладеть основами педагогического мастерства [265].

Далее применение термина *«профессионально-педагогическое самовоспитание»* будет подразумевать, что самовоспитание и саморазвитие являются неделимыми составляющими общего самосовершенствования личности педагога.

Структура профессионального самовоспитания включает следующие компоненты:

1. Цели самовоспитания – обусловлены общественными потребностями и направлены на профессиональное развитие и воспитание личности.

2. Содержание и задачи профессионально-педагогического самовоспитания – охватывают такое поведение и деятельность, которые приводят к достижению цели самовоспитания. Содержательно процесс профессионально-педагогического самовоспитания связан с развитием мотивационной, когнитивной, ценностной и деятельностной сфер личности будущего преподавателя.

3. Средства профессионально-педагогического самовоспитания – методический инструментарий, своеобразные способы влияния на самого себя с целью достижения необходимых результатов.

4. Результаты профессионально-педагогического самовоспитания – качества и свойства личности педагога, благодаря которым педагогическая деятельность возрастает до уровня педагогического мастерства [115; 139; 142].

Итак, профессионально-педагогическое самовоспитание является необходимым компонентом процесса подготовки будущего преподавателя, поскольку тот, кто решил посвятить себя сложной и чрезвычайно ответственной педагогической работе, должен постоянно развивать в себе готовность к творческому взаимодействию с воспитанниками.

Для того, чтобы самовоспитание принесло желаемые результаты, необходимо, чтобы у студентов появилась потребность к своему собственному саморазвитию, самообразовательной деятельности в сфере будущей

специальности [198]. Другими словами, профессионально-педагогическое самовоспитание является условием удовлетворения потребности утвердить себя в роли преподавателя образовательной организации высшего образования, стать субъектом профессионально-педагогического творчества.

Нелишне указать, что в основе мотивации профессионально-педагогического самовоспитания студента находится ряд побуждений, которые и детерминируют преобразование самообразовательной, самовоспитательной деятельности в устойчивое свойство личности [163].

На начальных этапах самообразовательная деятельность студента подчиняется действию стимулов. В теории педагогического стимулирования стимулы представляют собой такие факторы поведения человека, которые способствуют осознанию своих потребностей и на основе соответствующих мотивов помогают выбору более ценных из них в общественном и личностном плане [124].

В этом аспекте А. Г. Кравченко справедливо указывает, что с развитием личности изменяются источники побуждения и характер самовоспитания: непосредственные внешние требования (стимулы) заменяются реальной ситуацией, которая «... побуждает личность измениться» [137, с. 12].

Таким образом, *систематическое развитие мотивации магистрантов к профессионально-педагогическому самовоспитанию* в нашем исследовании выделено *третьим организационно-педагогическим условием* формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры.

1.4. Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры

Результаты анализа научно-педагогической литературы, практики подготовки преподавателей образовательных организаций высшего образования позволили разработать структурно-функциональную модель формирования

методической компетентности будущего преподавателя в условиях магистратуры, которая делает наглядным этот процесс и является средством исследования обозначенного феномена. Основными составляющими модели являются целевой, методологический, содержательно-процессуальный, технологический и оценочно-коррекционный блоки.

Целевой блок модели описывает цель и задачи. *Основная цель* формирования методической компетентности будущих магистров – это теоретическая, практическая и психологическая подготовленность к осуществлению методической деятельности согласно требованиям и нормам ФГОС ВО, в условиях развития технологизации и цифровизации образования.

Цель реализуется посредством решения следующего *комплекса задач*:

- осознание своего общественного долга;
- формирование совершенного владения своим предметом;
- овладение цифровыми компетенциями;
- формирование мастерства владения методикой преподавания;
- умения создавать учебно-методические комплексы учебных дисциплин, используя цифровые инструменты;
- овладение инновационными педагогическими технологиями и ИКТ;
- формирование готовности к созданию образовательных проектов;
- управление учебно-познавательной деятельностью студентов.

Методологический блок модели содержит, методологические подходы, педагогические принципы и организационно-педагогические условия формирования методической компетентности будущих преподавателей.

К *методологическим подходам* отнесены: компетентностный, проектно-деятельностный, личностно-ориентированный и синергетический подходы, описанные в п. 1.3.2.

Указанная методология подготовки будущего преподавателя реализуется при соблюдении определённых *принципов обучения* – общедидактических (научности; системности и последовательности обучения; доступности и посильности обучения; связи теории с практикой; сознательности и активности;

индивидуального подхода), специфических (принцип ориентации на будущую педагогическую деятельность; единство научной и учебной деятельности), а также принципов цифровой дидактики (доминирования (персонализации); целесообразности; гибкости и адаптивности; успешности; обучение в сотрудничестве и взаимодействии; практико-ориентированности; нарастания сложности; насыщенности образовательной среды; полимодальности (мультимедийности); включённого оценивания), являющихся взаимообусловленными и взаимосвязанными и которые охарактеризованы в п. 1.3.1.

В методологическом блоке модели выделены определенные и обоснованные в п. 1.3.3 *организационно-педагогические условия* формирования методической компетентности будущих магистров, к ним отнесены:

- активизация учебно-познавательной деятельности студентов;
- педагогически целесообразное применение в учебном процессе педагогических технологий и ИКТ с использованием цифровых инструментов;
- систематическое развитие мотивации студентов к профессионально-педагогическому самовоспитанию.

В содержательно-процессуальный блок модели входят:

содержательные компоненты: знания, умения, навыки по выполнению методической деятельности, личностные качества преподавателя высшей школы как составляющие части – гностический, мотивационный, деятельностный, личностный – методической компетентности;

операционно-деятельностные компоненты: этапы, технологии подготовки, формы обучения, методы обучения цифровые средства обучения.

С учетом того, что профессиональная компетентность преподавателя образовательной организации высшего образования в целом и его методическая компетентность в частности являются гибкими, динамичными явлениями [76], в модели предусмотрена дифференциация процесса профессионального становления будущего преподавателя в условиях вуза.

Для разработки подробной методики подготовки будущих преподавателей выделены *три этапа* формирования их методической компетентности:

- *целевой* (формирование профессиональных намерений, первичное ознакомление с педагогической профессией, овладение теоретическими основами осуществления преподавательской деятельности);
- *технологический* (овладение профессиональными знаниями, умениями и навыками, способностями осуществления преподавательской деятельности);
- *результативный* (оценка и самооценка собственной подготовленности выпускника магистерской программы к осуществлению преподавательской деятельности, внесение корректив в общую технологию подготовки магистров-педагогов, самокоррекция собственной самообразовательной деятельности выпускниками магистратуры).

В модели целенаправленного формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры организационные формы обучения реализуются посредством: лекций-презентаций, семинаров-дискуссий, деловых игр, решения педагогических задач, научно-исследовательской работы.

Технологический блок модели реализуется посредством технологии контекстного обучения в системе формирования методической компетентности будущих преподавателей, инновационных педагогических технологий в подготовке будущих преподавателей высшей школы в условиях цифровизации образования.

Технологический подход контекстного обучения в системе формирования методической компетентности будущих преподавателей характеризует способы учебной работы в магистратуре по двум направлениям: имитация будущей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы посредством решения ситуационно-педагогических задач; использование игровых технологий как системы методической деятельности преподавателя.

Реализация данных технологий осуществляется в дисциплине «Технологии обучения в высшей школе».

Инновационные педагогические технологии в подготовке будущих преподавателей высшей школы в условиях цифровизации образования раскрываются также посредством двух направлений:

знакомства с современными цифровыми средствами, программами и сервисами, обеспечивающими будущую педагогическую деятельность;

разработки технологий лекционно-практической системы обучения студентов с использованием цифровых инструментов.

Реализация первого направления магистрантам закладывается в дисциплине «Информационно-коммуникационные технологии в профессиональной деятельности», речь о которой будет идти в разделе 2.

На данном этапе происходит формирование цифровых компетенций и методических умений будущего преподавателя высшей школы по применению информационно-коммуникационных технологий обучения студентов. Таким технологиям магистранты – будущие преподаватели обучаются при изучении дисциплины «Методика обучения в высшей школе» путем введения в нее блока «Методическая деятельность по разработке инновационных технологий лекционно-практической системы обучения студентов на основе применения цифровых инструментов».

В технологический блок модели входит и освоение магистрантами – будущими преподавателями проектной технологии по разработке различных образовательных проектов.

В магистратуре при изучении дисциплины «Управление проектной деятельностью обучающихся» происходит осмысление методических подходов к проектированию. Будущие преподаватели в рамках этой дисциплины проводят научные исследования, связанные с проблемами построения методических систем обучения дисциплинам профессиональной области, в которой они будут работать, разделам или темам в контексте цифровизации высшего образования. Знакомятся с методическим обеспечением образовательного процесса по определенной дисциплине и ищут целесообразные технологии на основе ИКТ, возможные для использования в учебном процессе. Они строят информационно-методические проекты обучения предмету, средствами которого являются авторские мультимедийные тренажеры, разрабатывают образовательные сайты, порталы и др.

Оценочно-коррекционный блок модели предполагает оценку, анализ и коррекцию результатов формирования методической компетентности будущих магистров, включает *критерии* (информационно-содержательный, мотивационно-ценностный, операционно-технологический, самообразовательный).

Показателями для каждого критерия выступают следующие положения:

- *для информационно-содержательного критерия:*
 - знание нормативных документов о высшем образовании;
 - знания о закономерностях, принципах, правилах, формах, методах и средствах обучения;
 - научные знания по учебной дисциплине, специальности (по профессиональной подготовке);
 - осведомлённость о новых научных исследованиях в определённой сфере (по профессиональной подготовке);
 - осведомлённость о духовных и материальных ценностях;
 - сформированное научное мировоззрение;
- *для мотивационно-ценностного критерия:*
 - профессиональный интерес к педагогической деятельности в высшей школе;
 - профессиональный интерес к научной сфере преподаваемой дисциплины;
 - желание и умение корректировать свое поведение;
 - потребность в усовершенствовании методической компетентности, педагогического мастерства;
 - умение анализировать эффективность своей учебно-методической деятельности, правильность постановки учебных целей, умение прогнозировать ход и результаты учебного процесса;
 - потребность в обоснованном планировании своей работы, умение представлять себя в педагогической ситуации.
- *для операционно-технологического критерия:*
 - умение отбирать и творчески использовать в учебном процессе цифровые средства обучения, подготавливать и проводить занятия на основе ИКТ;

- умение подготовить и провести имитационно-игровое, тренинговое, другое интерактивное учебное занятие;

- умение подготовить и провести лекцию, лабораторно-практическое, семинарское занятие репродуктивного или поискового характера, учебную или производственную практику;

- умение составлять учебно-методический комплекс дисциплины, разрабатывать контрольно-измерительные материалы;

- умение разрабатывать дидактическую структуру учебника, учебного или методического пособия, методических рекомендаций;

- умение отбирать содержание учебного материала с учетом его степени трудности и познавательных возможностей студентов по его усвоению;

- *для самообразовательного критерия:*

- владение знаниями и умениями своего интеллектуального развития (память, мышление, внимание, воображение, интуиция и др.);

- владение профессиональным мышлением (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проникновенность, наблюдательность);

- умение применять специальные методики коррекции своего психического и психофизиологического состояния;

- требовательность к себе, трудоспособность, организованность;

- умения по самоконтролю и самоанализу;

- умение планировать время, рационально распределять этапы деятельности.

Уровнями сформированности методической компетентности преподавателя выбраны: I – элементарный; II – низкий; III – средний; IV – высокий.

Визуализация структурно-функциональной модели представлена на Рисунке 1.2.

Таким образом, предложенная модель формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры может быть использована для углубленного исследования этой сложной педагогической категории, а также способствует более целенаправленному и продуктивному овладению студентами творческими образцами преподавательской деятельности.



Рисунок 1.2 – Структурно-функциональная модель формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры

Перспективы дальнейших исследований заключаются в представлении технологий реализации предложенной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры на основе внедрения инновационных образовательных технологий и экспериментальной проверке эффективности авторской модели.

Выводы к разделу 1

Профессиональная деятельность преподавателей образовательных организаций высшего образования состоит из таких её составляющих как научная, учебная, методическая, воспитательная, организационная деятельности, которые в совокупности создают предпосылки для овладения ими профессиональной компетентностью.

Методическая компетентность преподавателей высшей школы является базисом, на котором развиваются более сложные уровни владения педагогами профессиональной деятельностью – педагогическое мастерство и педагогическое творчество (новаторство). Формирование такой компетентности проходит не только в процессе практической работы преподавателя, но и в процессе обучения будущих преподавателей в магистратуре.

Магистерская программа «Педагогика высшей школы» направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование традиционно призвана обеспечивать целенаправленную подготовку преподавателей для их работы в образовательных организациях высшего образования.

Однако в условиях трансформации высшего образования в направлении технологизации и цифровизации формирование методической компетентности будущего преподавателя высшей школы претерпевает значительной модернизации. В связи с этим магистранты – будущие преподаватели должны пройти не только традиционную систему подготовки, но и овладеть цифровыми компетенциями, приобрести опыт владения инновационными методами и формами обучения студентов, познакомиться с технологиями обучения в виде

моделей «перевернутый класс», смешанного, гибридного, дистанционного обучения студентов, освоить умения самостоятельного создания образовательных проектов и др. То есть на данном этапе развития высшего образования формирование методической компетентности будущего преподавателя должно быть системным и структурированным.

Основанием для обеспечения системного процесса являются принципы обучения магистрантов, включающие общедидактические, специфические и принципы цифровой дидактики, методологические подходы, которые позволяют создать структурно-функциональную модель формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы в условиях магистерской программы «Педагогика высшей школы».

Модель состоит из целевого, методологического, содержательно-процессуального, технологического и оценочно-коррекционного блоков, отражающих процессуальность системного формирования методической компетентности на основании обоснованных организационно-педагогических условий (активизация учебно-познавательной деятельности магистрантов, педагогически целесообразное применение в учебном процессе педагогических технологий, систематическое развитие мотивации магистрантов к профессионально-педагогическому самовоспитанию).

Таким образом, первая и вторая задачи, поставленные в исследовании, полностью выполнены.

Основные положения первого раздела опубликованы в статьях [37; 39; 45; 48; 53; 54; 56; 220; 247; 256; 317] и апробированы на конференциях [36; 38; 40; 43; 44; 46; 49; 50; 315].

РАЗДЕЛ 2

**ТЕХНОЛОГИИ РЕАЛИЗАЦИИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ
МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ МАГИСТРАТУРЫ****2.1. Технологический подход к контекстному обучению в системе
формирования методической компетентности будущих преподавателей**

2.1.1. Организация деятельности магистрантов в системе контекстного обучения. Технологический подход как реализация структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры должен обеспечивать достижение педагогических целей системной совокупностью и порядком функционирования всех личностных, инструментальных и методических средств. В исследовании гарантированное достижение задач овладения будущими преподавателями в процессе обучения в магистратуре методической компетентностью осуществлялось на основе модифицированной технологии активного обучения (А. А. Вербицкий [63], В. С. Зайцев [100], Б. В. Зельдович [105], П. Г. Лузан [158], О. Г. Савка [235], Д. В. Чернилевский [294], Т. И. Шамова [296] и др.); в которой реализовывался принцип «обучение посредством деятельности».

Доминантная идея общего подхода основана на положениях контекстного образования А. А. Вербицкого, суть которого заключается в последовательном, целенаправленном овладении студентами будущей профессиональной деятельностью [63]. Учёный определил формы организации деятельности студентов в контекстном обучении: учебная деятельность академического типа с ведущей ролью лекции и семинара; квазипрофессиональная деятельность (учебные деловые игры и другие игровые формы); учебно-профессиональная деятельность (научная индивидуальная работа студента, производственная практика, «реальное» дипломное проектирование). Автор утверждает, что «последовательная трансформация одной формы обучения в другую все более

приближается к формам организации профессиональной деятельности, но не теряет своих педагогических свойств и возможностей» [63, с. 98].

Суть контекстного обучения состоит в чёткой ориентации учебно-воспитательного процесса на будущую профессиональную деятельность студента и наиболее полно отвечает понятию «педагогическая технология», поскольку означает «... всю цепочку логически упорядоченных шагов, актов и циклов, осуществляемых со дня поступления студента или школьника в учебное заведение и до его выпуска» [294, с. 12]. Для детализации предлагаемого технологического подхода к формированию методической компетентности будущих преподавателей данный процесс изображён в виде схемы, где приведена модель организации подготовки указанных специалистов (Рисунок 2.1).

Кратко остановимся на сути предлагаемой организации подготовки будущих магистров – преподавателей образовательных организаций высшего образования. На Рисунке 2.1 показано, что для поступления на магистерскую программу у абитуриента (бакалавр, специалист или магистр определённого направления подготовки, не связанного с педагогическим образованием) должны быть сформированы знания, умения, качества, отражающие необходимый уровень его социальной, экологической, экономической компетентности.

Учебным планом предусмотрено два блока подготовки преподавателей высшей школы: профессионально-ориентированной и социально-экономической подготовки и блок дисциплин профессиональной и практической подготовки. Дисциплины профессионально-ориентированной и социально-экономической подготовки создают методологическую базу для профессионально-практической подготовки будущих преподавателей.

На рисунке 2.1 показано поэтапное овладение магистрантами профессиональной деятельностью, где учебная деятельность академического типа постепенно трансформируется в профессиональную через переходные формы учебно-профессиональной деятельности (имитационные). Указанные виды деятельности направлены на овладение студентами продуктивными, творческими умениями и навыками.



Рисунок 2.1 – Структурная схема подготовки магистров профиля «Педагогика высшей школы» по технологии контекстного обучения

Речь идёт о том, что «учебная деятельность академического типа» должна перманентно уводить студента от репродуктивных уровней владения знаниями к эвристическим, творческим. Информационные, объяснительно-иллюстративные лекции предшествуют проблемным, а классические семинары – объединяются с поисковыми.

На следующем этапе овладения магистрантом педагогической деятельностью студенты привлекаются к таким формам обучения, которые позволяют применить полученные профессиональные знания в имитируемых условиях.

Недостаточная теоретическая и практическая подготовка будущих преподавателей, продолжительность периода их профессиональной адаптации, невозможность эффективно решать профессионально-педагогические задачи вызваны тем, что традиционный учебный процесс не предусматривает целенаправленное овладение студентом профессиональной деятельностью в имитируемых в аудиториях условиях.

Приведенные недостатки исключают методы, позволяющие смоделировать и сформировать у будущих специалистов положительные стереотипы выполнения профессиональных действий, накопить социальный опыт, сведения о закономерностях своей будущей профессиональной деятельности в разных условиях.

Указанные способы учебной работы учёные называют по-разному: «активные методы обучения» (Е. А. Аникушина [5], Б. В. Зельдович [105], О. Г. Савка [235]); «методы активного обучения» (В. П. Беспалько [22], В. С. Зайцев [100]); «методы активизации учебно-познавательной деятельности» (П. Г. Лузан [158], Л. П. Овчинникова [194]); «игровые технологии обучения» (Н. П. Аникеева [4], О. И. Ваганова [58], М. Н. Фицула [279]); «технологии активного обучения» (В. П. Овечкин [192], Д. В. Чернилевский [294]). В эту группу методов обучения учёные включают способы учебной работы, выделенные по двум признакам: имитация будущей профессиональной деятельности и применение игры. Коротко остановимся на этих аспектах.

2.1.2. Игровые технологии как имитационный метод формирования методической компетентности будущего преподавателя. *Имитация* – это приведение в действие модели путём манипулирования её элементами, осуществляемое компьютерной программой, человеком или обоими объектами [294, с. 181]. Моделирование определяется как косвенный, опосредованный способ научного исследования объектов познания (непосредственное изучение их в силу определённых причин невозможно, осложнено или нецелесообразно) путём исследования моделей.

О. А. Козырева выделяет педагогическое моделирование как конструкт теоретизации и научного поиска [132]. Процесс моделирования включает основные этапы: постановку проблемы, построение (выбор) модели, её исследование, экстраполяцию полученных результатов на оригинал [135, с. 96]. Модель – это «... предмет, явление, система (описание, схема, знак, график, план, рисунок, форма и др.), которые при определённых условиях выступают в качестве заменителей или представителя какого-либо иного явления или системы» [135, с.78].

Таким образом, ключевые слова в рассматриваемых методах – имитация и моделирование – являются близкими по значению, и учёные часто их употребляют как эквиваленты.

Итак, в основе имитационных методов лежит моделирование – восстановление процесса обучения с той или иной степенью его отражения в реальных условиях. Такие действия предусматривают выявление типичных и нетипичных производственных задач, трансформацию их в учебно-производственные задачи и отбор соответствующих форм организации учебного процесса.

К моделированию профессиональной деятельности, отмечает Т. В. Дудус, выдвигают две группы педагогических требований:

- к процессу моделирования профессиональной деятельности, то есть к работе типичных учебно-производственных задач, адекватно отображающих реальные производственные ситуации, в которых протекает профессиональная деятельность;

- к методике реализации учебно-производственных задач как результату моделирования профессиональной деятельности в учебном процессе [92, с. 72].

Второй признак рассматриваемых методов – игра. По утверждению известного российского психолога Б. Д. Эльконина, термин «игра» не является научным понятием [305, с. 14]. Игра как особая деятельность возникает только на определённых стадиях эволюции животных и высших животных, психика которых согласно заключениям А. Н. Леонтьева находится на стадии интеллекта

[151]. Поскольку проблема применения игровой деятельности в учебном процессе подготовки будущих преподавателей высшей школы может быть предметом самостоятельного поиска, обобщим эти аспекты следующим образом:

- игровая деятельность возникает тогда, когда появляется влечение к деятельности. Именно эта потребность в какой-либо деятельности в период развития живого организма удовлетворяется в игре [4];

- «игра может и должна служить упражнением, тренировкой, испытанием, проверкой дееспособности живых систем для выполнения сложных жизненных задач» [8, с. 60];

- «игра характеризуется тем, что мотив игровой деятельности заключается не в результате действия, а в самом процессе... не выиграть, а играть – такая общая формула мотивации игры» [151, с. 486];

- «конституционным моментом в игре является воспроизведение действий или, как иногда говорят, игровая роль. Игровая роль – это и есть воспроизводимое ребёнком действие» [151, с. 487];

- «почему психологически важны игры с задачами? Их психологическое значение заключается в том, что у них впервые возникает ещё очень важный для процесса формирования личности ребёнка момент – это момент самооценки» [151, с. 505].

Указанные методологические положения теории игровой деятельности выступают той убедительной основой, на которой должна строиться методика игровых занятий, в том числе, как отмечает А. Ю. Шевцова, и для повышения профессиональной мотивации [297].

Обратимся к классификации игр. Целесообразно представить группировку игровой деятельности, выполненную в исследовании М. Ж. Арстанова, П. И. Подкасистого и Ж. С. Хайдарова [8] и названную «деревом игр» (Рисунок 2.2).

Исходным положением разработки «дерева игр» авторы считают тот факт, что игра протекает в двух формах: естественной и искусственной.



Рисунок 2.2 – «Дерево игр»

Игры детей и животных на ранней стадии онтогенеза называют естественными. Искусственные игры являются продуктом «... исторического творчества многих поколений и народов, использования этого естественного дара в самых разных целях» [8, с. 55].

После освещения общих положений теории игр обратимся к способам и методам активного обучения, они могут быть следующими:

– *имитационными* – если на занятии студенты выполняют лишь имитационную учебную задачу (например, анализируют учебную ситуацию относительно эффективности организационного момента проведения лекции);

– *игровыми* – когда студенты привлекаются к игре, не имитирующей будущую педагогическую деятельность (например, решают кроссворд, словограмму, ребус и т.п.);

– *имитационно-игровыми* – в условиях игровой деятельности участники занятия привлекаются к решению профессионально-педагогических задач.

Технология контекстного обучения как общая организация учебно-воспитательного процесса направлена на овладение будущими преподавателями

высшей школы профессиональной деятельностью путем постоянного привлечения студентов к учебно-профессиональным формам, объединяется с другими технологиями обучения – игровой, проблемной, технологией дифференцированного обучения, информационными, продуктивной самостоятельной работы.

Педагогическая игра структурирует два компонента: учебный (познавательный) и игровой, развлекательный (увлекательный). В результате обобщения разработок учёных по подготовке и проведению игр (Э. Берн [23], О. И. Ваганова [58], Е. Г. Евсеева [94], М. Е. Сергеева [114], В. Я. Платов [210], В. А. Трайнев [272], М. П. Щербань [302], Б. Д. Эльконин [305]) выделены основные требования к организации игровых занятий:

- цель игрового занятия должна находиться «посередине» между дидактической и игровыми целями. Доминирование на занятии дидактических целей снижает активность его участников, создаёт атмосферу «скуки», и наоборот, ориентирование на выигрыш, победу без учёта дидактических целей игры не приносит желаемых результатов – занятие проходит интересно, живо, увлекательно, но учебные результаты не достигаются;

- необходимо не менее чем за 10-14 дней ознакомить студентов с темой игры и её содержанием, распределить роли между участниками, обеспечить их методическими материалами для самостоятельной подготовки;

- правила проведения игры должны быть понятны для всех участников занятия;

- содержание педагогических ситуаций, к решению которых привлекаются студенты, должно разрабатываться на основе проблемности: активность участников занятия достигает высшего уровня при условии, если они анализируют фактический материал и оперируют им так, что сами получают из этого новую информацию;

- участниками игрового занятия должны быть все студенты академической группы на условиях подчинения личных интересов исполнению каждой своей роли;

– чтобы участники игры действовали «как в жизни», нужно позаботиться о разработке критериев и способа оценивания их деятельности, а учёт результатов вести в открытой, понятной форме;

– необходимо создать во время игры творческую атмосферу для достижения определённой цели, обеспечивать обретение участниками игры лидерских педагогических качеств, когда они играют как в жизни и отстаивают собственные решения или высказывают умные педагогически мотивированные предложения;

– в ходе игры необходимо формировать педагогическую технику студентов, обеспечивая конструктивность обсуждений, чёткость и конкретность в формулировке вопросов, отрабатывать с будущими преподавателями навыки литературно грамотно излагать свои мысли и аргументы решений;

– ведущему следует постоянно поддерживать высокое эмоциональное напряжение участников игры, стимулировать значение, с учетом системы дополнительных (по «активности» и штрафных баллов);

– педагогическую игру целесообразно проводить в пределах одного занятия (вопреки мнению Г. Я. Антоненко, Е. А. Литвиненко, В. И. Рыбальского и других исследователей, которые утверждают, что, например, деловую игру надо проводить несколько дней и даже недель [112]) и обязательно подвести итоги;

– анализ и оценку результатов игры следует осуществлять в доброжелательной, тактичной форме, привлекая к их обсуждению всю массу участников; при критических замечаниях ориентироваться и отдавать предпочтение таким видам критики, как критика-подбадривание («Ничего, в другой раз вы сможете это сделать намного лучше»), критика-надежда («Надеюсь, что в дальнейшем вы будете лучше выполнять эту задачу»); критика-похвала («Задача решена правильно, но есть рациональные пути»); критика-удивление («Я удивлён, что ваше играющее звено выдвинуло так мало вариантов решения этой проблемы»); безличная критика («Среди нас есть студенты, которые недостаточно добросовестно подготовились к этой игре»); критика-замечание («Вы сделали ошибку. В другой раз нужно прислушаться к мнению ваших коллег»).

Важным требованием к проведению педагогической игры является ориентация преподавателя на положительные качества, которые демонстрируют участники игры.

Особенность педагогической игры в сравнении с устойчивыми нормами организации обучения заключается в двухплановом характере деятельности студентов на занятии. С одной стороны, они поставлены в ситуацию, требующую действий «как в жизни», имитации педагогических функций, а с другой – остаются обучающимися, которые овладевают методическими умениями и навыками. Поэтому успешное выполнение игровой цели (ролевое взаимодействие, принятие правильных игровых решений, получение положительных баллов, борьба за первые места и т.п.) должно детерминировать овладение элементами будущей профессиональной деятельности.

С учетом вышеизложенного механизм достижения целей педагогической игры непосредственно зависит от ведущих ее составляющих – игрового замысла, правил, игровых действий, содержания дидактических задач, оборудования, результатов.

Игровой замысел отражается в названии игры, он является первоосновой разработки содержания методической задачи. Чаще всего формами игрового замысла являются вопросы или загадки, которые проектируют ход занятий и передают игре учебно-познавательный характер.

Исполнение ролей требует от магистранта более добросовестного отношения к овладению профессиональными знаниями, творческого подхода к решению учебных задач. По этому поводу М. П. Щербань отмечает: «Если студенты будут знать, что изучение значительной части тем будет завершаться педагогической игрой, в которой они должны показать не только свои знания, но и умения, что им надо будет доказывать свою профессиональную компетентность коллегам, то они более ответственно будут относиться к систематическому изучению всех психолого-педагогических дисциплин» [302, с. 34].

Игровые действия участников занятия (ответы на вопрос, выполнение практических задач, доклады, инсценировки и т.п.) должны подчиняться игровым

правилам, собственно, как и весь ход игры. Естественно, правила игры разрабатываются в соответствии с целью занятия, они отображают логическую и временную последовательность задач, которые ставятся перед участниками. Правильно выписанные правила проведения игры позволяют проводить занятие без участия авторов, которые ее разработали.

Методически грамотно разработанная игра требует, кроме соблюдения указанных правил, чёткого представления о признаках того или другого игрового занятия. Речь идет о том, что в педагогической практике неоправданно широко используется термин «деловые игры», причём «...часто для обозначения форм обучения, которые не имеют с деловыми играми ничего общего» [302, с. 27]. Остановимся на аспектах классификации педагогических игр.

На основании сравнения структурных компонентов конкретных игр осуществляется их классификация. Творческие игры разделяются по видам на сюжетно-ролевые, конструктивно-строительные, игры-драматизации, театрализованные, игры с элементами работы и художественно-творческой деятельности, игры-фантазирование.

Игры по готовым правилам охватывают следующие разновидности: дидактические, познавательные, игры-путешествия, подвижные, с элементами спорта, хороводные, народные, компьютерные, игры-развлечения, интеллектуальные (загадки, ребусы, кроссворды, криптограммы, чайнворды и т.п.).

Распределение игр на творческие и по готовым правилам довольно условно, поскольку творческое начало есть в любой игре: придумать, изобразить, принять оригинальное решение, сгенерировать идею и т.п.

Аналогичные выводы имеют место и при выделении «учебно-педагогических» игр. В педагогической игре всегда решаются дидактические цели: участники чему-то учатся, формируют практические умения и навыки, овладевают способностями решать профессиональные ситуации и находить оптимальные решения. Естественно, при этом развиваются познавательные способности студентов, мотивация обучения, на высший уровень поднимаются такие качества, как учебно-познавательная самостоятельность, коммуника-

тивность и т. п., воспитывается комплекс свойств личности (трудолюбие, самооценка, коллективизм, способность подчинять свои действия групповым интересам). Качественно подготовленная и удачно проведённая игра направлена на реализацию и учебных, и развивающих, и воспитательных целей, поэтому целесообразнее использовать термин «педагогическая игра».

Рассмотрим подходы учёных к группировке педагогических игр. Под понятием «дидактическая игра» мы будем понимать вариативную, динамическую, развивающую форму организации целенаправленного взаимодействия всех её участников, динамично развивающихся при педагогическом руководстве со стороны преподавателя.

На основании этого определения понятия дидактической игры и с учетом технологии активного обучения выбираем классификацию таких игр по двум признакам: наличие модели (предмета или процесса деятельности) и наличие ролей (характер общения обучающихся) (см. Рисунок 2.3).



Рисунок 2.3 – Классификация технологий активного обучения

В центре классификационного построения лежит дидактическая игра, которая, в свою очередь, структурирует пять форм. Однако некоторые формы игр, применяющиеся в учебном процессе, остались без внимания автора: например, учебная деловая игра, интеллектуальные игры и др.

Наиболее полную классификацию педагогических игр разработал Г. К. Селевко. Исследователь предлагает группировать педагогические игры:

по характеру педагогического процесса:

- а) учебные, тренировочные, контролирующие, обобщающие;
- б) познавательные, воспитательные, развивающие;
- в) репродуктивные, продуктивные, творческие;
- г) коммуникативные, диаграмматические, профорientационные, психотехнические;

по предметной области:

- а) математические, химические, биологические, физические, экологические;
- б) музыкальные, театральные, литературные;
- в) трудовые, технические, производственные;
- г) физкультурные, спортивные, военно-прикладные, туристические, народные;
- д) управленческие, экономические, коммерческие;

по игровой методике: предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматические;

по игровой среде:

- а) без предметов, с предметами;
- б) настольные, комнатные, уличные, местные;
- в) компьютерные, телевизионные;
- г) технические, со средствами передвижения;

по видам деятельности: физические (двигательные), интеллектуальные (умственные), трудовые, социальные, психологические [242].

Представленная классификация является довольно удачной попыткой систематизировать оригинальные формы организации учебно-воспитательного

процесса, которые широко используются в педагогике. Однако она имеет определённые недостатки. В частности, неубедительно объединяются в одной группе «предметные, сюжетные, ролевые, деловые, имитационные, драматические» игры по признаку «игровая методика» (деловая игра является имитационной игрой и вместе с тем ролевой, потому как её участники разыгрывают определённые роли, и также является сюжетной игрой). Кроме того, автор не учитывает такой важный признак педагогических игр, как «исполнение ролей» (все педагогические игры по этому признаку делятся на две группы).

Рассмотрим качественные характеристики отдельных педагогических игр, используемых в ходе опытно-экспериментальной работы. Учебная деловая игра является одной из сложнейших форм учебно-профессиональной деятельности студента, поскольку это в определённой мере «... репетиция производственной или общественной деятельности человека» [297, с. 34].

П. Г. Лузан, исследуя проблему активизации обучения студентов, даёт следующее определение учебной деловой игры: это «...метод продуктивного обучения, предусматривающий имитацию, моделирование некоторой реальной действительности в условиях создания игровых проблемных ситуаций, решение которых на каждом этапе обучения связано с развитием у студентов творческого и практического мышления, формированием умений анализировать общую деятельность, принимать конструктивные решения, выяснением профессиональных норм общения» [158, с. 311].

В. Я. Платов обосновал признаки, являющиеся критериями и ориентирами для разработки учебных деловых игр [210]:

1. Наличие моделей управления и среды.
2. Наличие ролей.
3. Отличие ролевых целей.
4. Взаимодействие участников, исполняющих определенные роли.
5. Наличие общей цели у всего игрового комплекса.
6. Коллективная выработка решений участниками игры.
7. Реализация в процессе игры «цепочки решений».

8. Поливариантность решений.
9. Управление эмоциональным напряжением.
10. Разветвлённая система индивидуального или группового оценивания деятельности участников игры.

Кратко охарактеризуем указанные признаки, отличающие в совокупности учебную деловую игру от других форм организации обучения.

Признак 1 относит учебную деловую игру к имитационным методам, когда представляется деятельность специалистов по решению сложных комплексных проблем управления социально-экономическими системами на основе реальной информации.

Признаки 2, 3 и 4 характеризуют это занятие именно как игру, где участники исполняют условные роли, действуют «как в жизни», взаимодействуя в процессе решения типичных профессиональных задач по определённым игровым правилам.

По признакам 5 и 6 можно утверждать, что учебную деловую игру следует отнести к групповым технологиям обучения.

Оригинальность этой формы обучения, отличие ее от других форм согласно признаку 7 (реализация в процессе игры «цепочки решений»). Он практически доказывает, что это очень важный и сложный показатель, соблюдение которого разработчиками деловых игр приводит к разработке именно «деловой» игры. Учебная деловая игра имеет несколько этапов, а результаты решения предыдущего этапа учитываются при решении задач следующего.

Поливариантность и многоальтернативность решений ситуаций (признак 8) указывают на то, что предлагаемое участниками содержание производственных обстоятельств должно быть проблемным, а именно проблемные ситуации являются источником мышления, проблемные методы обучения на этом занятии обеспечивают высокий уровень активности его участников.

В ходе учебной деловой игры надо мастерски руководить эмоциональным напряжением (9 признак). По этому поводу М.П. Щербань отмечает: «В процессе традиционных занятий нам никогда не приходилось наблюдать ни у учеников, ни

у студентов такого «накала страстей», как во время учебной игры... Это можно объяснить тем, что с первых минут игры каждый её участник хочет показать себя наиболее профессионально грамотным и авторитетным. Применяемая в разработанных нами играх методика модифицированного штурма обуславливает такое эмоциональное напряжение, что участники игры забывают обо всем, полностью отдаются игре» [302, с. 49].

Естественно, в процессе игры необходимо руководить эмоциональной сферой студентов, умело направлять эмоциональный запас на достижение учебно-воспитательных целей. Средств, обеспечивающих управление данными процессами, много: реализация ситуации выбора; соревновательный характер деятельности игровых групп; информационная неопределённость и вероятный случайный характер влияния на объект игрового моделирования; процедурные средства влияния на участников, если они отделились от определённых для них ролевых действий и др. Чтобы обеспечить реализацию такого хода игры, преподаватель (ведущий) должен: создать в группе атмосферу доверия, уверенности воспитанников в собственных силах, неопределённости; реализовать подходы, при которых преподаватель – это режиссёр, студенты – актёры; основательно владеть педагогической техникой; стараться исключить монологический язык, все подчинить диалогу; не допускать возникновения конфликтных ситуаций; формировать у будущих преподавателей высшей школы основы педагогической культуры; осуществлять объективный контроль действий участников игры; фиксировать в ходе игры удачные решения, типичные ошибки и в итогах занятия оценить каждого студента, привлечь к этому всю массу аудитории.

Рассмотрим некоторые примеры применения деловых игр, организованных для магистрантов, позволяющих в дисциплине «Методика обучения в высшей школе» познакомиться с методическими приемами разработок занятий в лекционно-практической системе высшей школы.

Деловая игра «Лекция» предполагает имитацию проведения лекционного занятия. При этом на занятии создаются организационно-педагогические условия,

предусматривающие использование участниками занятия комплекса психолого-педагогических и методических знаний по разным учебным дисциплинам.

Цель учебной деловой игры «Лекция» реализуется по следующим направлениям:

- а) формировать у студентов умения по подготовке и проведению лекционных занятий разных типов;
- б) углублять знания, умения и навыки по анализу эффективности лекций;
- в) ознакомить студентов с функциональными обязанностями заведующего кафедрой и декана по организации учебного процесса.

Игра проводится перед производственной практикой студентов.

В игре принимает участие академическая группа магистрантов магистерской программы «Педагогика высшей школы», которая распределяется на три «кафедры» (подгруппы). Возглавляет подгруппу «Заведующий кафедрой», которого выбирают участники занятия самостоятельно и заранее.

Подготовка магистрантов к игре начинается за 10–14 дней. В каждой подгруппе магистранты исполняют такие роли: заведующий кафедрой; доцент кафедры (опытный преподаватель); старший преподаватель (лектор). Роли распределяются с учетом предпочтений магистрантов.

Учебная деловая игра «Лекция» состоит из следующих стадий:

Стадия 1. Общий инструктаж участников игры, распределение ролей с выдачей инструктивных указаний их исполнителям. Сообщение задач каждой «кафедре»: подготовить фрагмент лекции (объяснительно-иллюстративной, проблемной, лекции-визуализации, лекции вдвоём, обзорной лекции – для студентов-заочников).

Тема лекции: «Контроль учебных достижений студентов» (выбор темы по дидактике вызван разнообразием аудитории: специальность «Педагогика высшей школы» относится к специфическим категориям, её получают бакалавры экономических, инженерных, биологических и других специальностей). Каждая подгруппа готовит фрагмент лекции (один вопрос по теме) на 10 минут сообщения. Тип лекции подгруппы выбирают произвольно. Подгруппа, которая

выбирает обзорную тему, за 10 минут должна сообщить аудитории содержание всей темы. Кроме того, каждая «кафедра» получает задачу подготовить заседание по результатам «посещения» открытой лекции. Указываются средства обучения, которые «лекторы» могут использовать для изложения того или другого учебного вопроса.

Формируется состав жюри (3 опытных преподавателя, имеющих опыт подготовки и проведения лекционных занятий). Члены жюри получают инструктивные материалы по оценке результатов игры на каждой её стадии.

Этап подготовки к игре участников имитационно-игрового занятия начинается за 10–14 дней до её проведения.

Стадия 2. Имитация проведения лекции. Лекторы поочерёдно начинают лекционное занятие (организационный момент), освещают вопрос темы. «Студенты» (не из своей подгруппы) конспектируют материал, могут задавать вопросы в ходе или в конце выступлений «лекторов». Преподаватель-ведущий в ходе сообщений «лекторов» или при проведении ими организационного момента создает в аудитории «колизей»: по предварительной договорённости со студентами других «кафедр» кто-то при приветствии не встаёт; кто-то на несколько минут «опаздывает»; другой после сообщения «лектору» задаёт вопрос не по теме и т.п. (имитация возможной реальной лекционной атмосферы).

Оперативное время – 40–50 минут.

Члены жюри по соответствующим критериям оценивают умение каждого лектора, доступность представления учебной информации, активизацию учебно-познавательной деятельности студентов, поддержку внимания аудитории, решение ситуации-коллизии. Кроме того, жюри может задать вопрос «студентам» с целью определить, насколько доступно, понятно и в целом эффективно освещён тот или иной вопрос. К тому же, кроме «лекторов», оцениваются все, кто проявляет определённую активность на занятии.

Стадия 3. Имитация заседания «кафедр». Рассматриваются вопросы – обсуждение открытой лекции. По предварительно разработанному «кафедрами» сценарию заведующий кафедрой заслушивает мнения опытных преподавателей,

их советы и пожелания, в заключении сам выступает с анализом «лекции». В заседании кафедры принимают участие «студенты», которые также привлекаются к дискуссии.

По итогам обсуждения формулируется и сдаётся жюри выписка из протокола заседания кафедры. Жюри оценивает ход «заседания кафедры», объективность, грамотность оформления выписки, активность «каждого участника» занятия с позиций исполнения им той или иной роли.

Оперативное время – 25–30 минут.

Стадия 4. Анализ результатов учебной деловой игры (дискуссия). Подведение итогов, вручение наград победителям (практический опыт показывает, что книги с подписью членов жюри являются наилучшей наградой).

Стоит подчеркнуть, что с точки зрения формирования методической компетентности будущих преподавателей эта учебная деловая игра даёт возможность каждому магистранту ощутить себя субъектом учебного процесса, осознать важность и педагогическую ответственность будущей работы по специальности, привить навыки выработки и принятия решений, общей деятельности и культуры педагогического общения.

Однако подготовка учебной деловой игры – сложная, продолжительная методическая работа, а её проведение не может осуществляться в течение традиционной «пары». Этот «недостаток» деловых игр можно устранить за счёт мини-деловых игр, когда присутствуют все признаки этой формы обучения, но игра проводится во временных рамках одного занятия. Имитировать учебную работу преподавателя с соблюдением всех требований к деловой игре в течение 90 минут крайне тяжело. Поэтому такое обобщение проведения учебной деловой игры по подготовке будущего преподавателя образовательной организации высшего образования следует осуществлять после овладения студентами основами психолого-педагогических знаний в ходе изучения дисциплины «Педагогика и психология высшей школы», перед педагогической практикой, как того и требует разработка технологии контекстного обучения.

Так как выпускники магистратурской программы «Педагогика высшей школы» будут работать в различных вузах, их профессиональная деятельность будет соответствовать преподаванию дисциплин той предметной области, по которой они обучались в высшей школе. В связи с этим организация игровых ситуаций из разных научных областей будет способствовать расширению их кругозора и более глубокого усвоения методических приемов использования игровых технологий. Так, в Приложении А предложен пример организации деловой игры «Бизнес симуляция». Проведение подобной деловой игры способствует тому, что у участников появляется уникальная возможность взглянуть на будущую бизнес-деятельность со стороны, освоить новые способы решения профессиональных задач, а также открыть для себя новые возможности командного взаимодействия.

Построение и применение игровых технологий описано нами в учебно-методическом пособии [35]. Среди игр выделены такие как: деловая, технологическая, ролевая, организационно-деятельностная и др. Показаны примеры организации игровых технологий в практике обучения студентов разных направлений подготовки.

2.1.3. Технология решения ситуационно-методических задач. Занятия по решению педагогических ситуаций, как и учебная деловая игра, способствуют эффективному формированию практических методических умений и навыков будущих преподавателей.

Имитационно-игровое занятие проводится после лекции, его целями являются углубление знаний, формирование навыков решения реальных педагогических, в частности дидактических, проблем. В отличие от традиционных педагогических упражнений, в которых всегда есть одно единое правильное решение, ситуационная (педагогическая) задача имеет несколько вариантов решения разной степени оптимальности. Именно на этом свойстве ситуационно-педагогической задачи выстраивается доминантная структурная единица занятия – дискуссия. Кроме того, алгоритма решения такой задачи нет:

студент самостоятельно должен найти рациональные пути решения проблемных вопросов. Другими словами, в описании такой задачи проблема не формулируется, а она всегда есть (нет чёткой формулировки условий и требований, что надо сделать).

Общие подходы к классификации ситуационных задач разработал И. М. Фейгенберг [278]. Учёный выделяет такие их типы:

1. Задача с неопределёнными исходными данными. Чтобы решить такую задачу, необходимо сначала проанализировать условие задачи, выделить необходимую информацию, определить недостающие данные, являющиеся основой поиска её решения.

2. Задача с неопределённостью в постановке вопроса. В таких задачах не понятно, что надо найти. Преимущественно в их сюжете встречаются задачи типа «улучшить», «оптимизировать», «найти рациональный путь» и т.п.

3. Задача с избыточными или ненужными для решения исходными данными.

4. Задача с противоречивыми (частично-неправильными) данными в условии.

5. Задача, допускающая лишь вероятные решения, основанные на прогнозе дальнейшего развития событий.

6. Задача с ограниченным временем решения.

7. Задача, требующая решения об использовании специалиста на другой должности или в другой сфере деятельности.

8. Задача на нахождение ошибки в решении.

9. Задача-помощь в подготовке к какой-либо будущей деятельности.

10. Задача на повторение пройденного материала.

11. Задача на выполнение действий по имеющемуся образцу.

12. Задача, по результатам решения которой появляется что-то новое.

13. Задача, способы решения которой известны по прошлому опыту.

14. Проблемная задача [278].

Данная классификация ситуационных задач может успешно использоваться в практике подготовки к проведению имитационно-игровых занятий. Однако выделение отдельного типа проблемных задач несколько противоречит подходу к конструированию содержания таких задач: все приведенные типы задач направлены на создание проблемных ситуаций (фактически они все должны быть проблемными, потому как в противном случае цели занятия могут быть не достигнуты).

Ситуационная задача в настоящее время рассматривается как один из современных методических ресурсов обновления содержания образования. Такую позицию высказывают такие исследователи, как Н. С. Касаткина [128], Л. П. Салаватулина [237], В. А. Суровцева [264], Т. С. Шеромова [298] и др.

Нами введено понятие *ситуационно-методической задачи*, под которой понимаем задачу, задающую проблемную ситуацию, в содержании которой заложена совокупность условий методического характера, направленных на решение практически значимой ситуации с целью формирования общих и профессиональных компетенций, соответствующих методической компетентности будущего преподавателя.

В процессе опытно-экспериментальной работы занятие по решению ситуационно-методических задач реализуется, например, следующим образом:

Цель: сформировать умения и навыки подготовки структуры разных типов лекций (объяснительно-иллюстративной, проблемной, лекции-визуализации, лекции вдвоём и др.).

Постановка задачи: разработать структуру лекции (объяснительно-иллюстративной, проблемной, лекции-визуализации, лекции вдвоём и др.) и охарактеризовать основные этапы ее проведения.

Процесс решения ситуативно-методической задачи:

I этап. Каждый магистрант получает индивидуальную задачу по разработке структуры того или иного типа лекции по учебной дисциплине по базовой подготовке. Время I этапа – 15 минут.

II этап. Представление каждым участником занятия своих вариантов. Для оперативности используется компьютерная техника (на экран выводятся структура и этапы лекций того или иного участника занятия). Каждый магистрант записывает свои мысли – характеристики решения задачи участниками. После завершения сообщений письменные работы магистрантов распределяются в соответствии с типами разработанных лекций. Время II этапа – 40 минут.

III этап. Магистранты академической группы распределяются на подгруппы по количеству типов лекций, разработанных на занятии. Цель этапа – определить структуру лекции, на которой реализован наиболее удачный, творческий подход к её разработке. В состав подгруппы входят обучающиеся, которые разрабатывали один тип лекции, но для анализа на определение лучших структур им предлагается другой тип (тот, кто разрабатывал структуру и этапы проведения объяснительно-иллюстративной лекции, анализирует методические аспекты подготовки проблемной лекции и т.п.). Для эффективного управления работой подгрупп выбираются звеньевые, которые должны организовать работу так, чтобы за 10 минут определить победителей.

IV этап. Звеньевые сообщают решения звеньев о наиболее удачных разработках. Дискуссия.

V этап. Завершение занятия, подведение итогов, оценка и обсуждение результатов.

Рассмотрим подробнее проблемные ситуации, которые задаются в ситуационно-методических задачах.

В педагогических словарях проблемная ситуация трактуется как ситуация, для овладения которой отдельный субъект (или коллектив) должен найти и применить новые для себя знания или способы действий. В проблемной ситуации следует различать её объективную сторону (противоречие между сложностью, которую надо преодолеть, и недостаточностью имеющихся средств достижения этой цели) и субъективную сторону (осознание субъектом этого противоречия и принятие или постановка им соответствующей проблемной задачи) [131; 203; 205; 217] и др.

М. И. Махмутов и А. М. Матюшкин выделяют следующие факторы возникновения проблемной ситуации:

1. Проблемная ситуация возникает при условии, когда обучающиеся не знают способа решения предложенной задачи, не могут ответить на проблемный вопрос, дать пояснение новому факту в учебной или жизненной ситуации, то есть в случае осознания студентом недостаточности предварительных знаний для объяснения нового факта [170].

2. Проблемные ситуации возникают при обстоятельствах, когда человек должен использовать ранее усвоенные знания в новых практических условиях. Осознание этого факта студентами побуждает познавательный интерес и стимулирует поиск новых знаний [169].

3. Проблемная ситуация легко возникает в том случае, когда имеет место противоречие между теоретически возможным путём решения задачи и практической неосуществимостью выбранного способа [169].

4. Проблемная ситуация возникает тогда, когда существует противоречие между практически достигнутым результатом выполнения учебной задачи и отсутствием у обучающихся знаний для его теоретического обоснования [170].

Разрешение проблемных ситуаций, которые заложены в ситуационно-методических задачах, позволяет магистрантам проявлять свои методические способности и умения разрешить проблему. Приведем несколько задач, которые можно предложить магистрантам по дисциплине «Методика обучения в высшей школе».

Задача 1. Пользуясь моделью развития учебно-познавательной активности студентов, изображённой на Рисунке 2.4, подберите учебные задачи, при решении которых студенты должны:

- а) демонстрировать репродуктивную активность;
- б) задачу, в результате решения которой студенты демонстрируют продуктивный уровень развития;
- в) задачу творческого уровня.

Тему занятия выберите произвольно по дисциплине базовой подготовки.

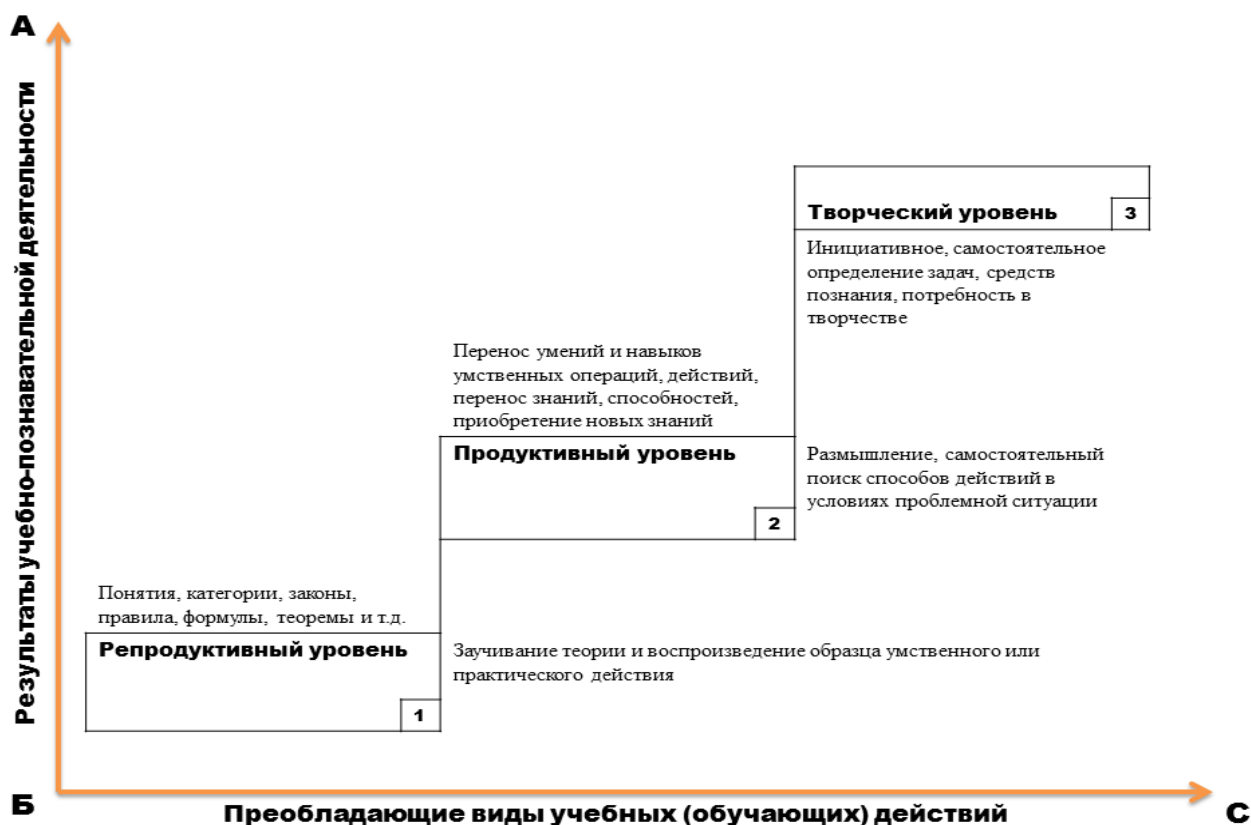


Рисунок 2.4 – Рисунок к задаче 1

Задача 2. Представьте такую ситуацию. Вы – преподаватель университета, преподаёте специальную дисциплину для студентов IV курса. Будущие инженеры под Вашим руководством выполняют курсовой проект. На очередной консультации оказалось, что студентка А.А. Бондарчук не выполняет график индивидуальной работы, апеллирует к тому, что ей не интересно проектировать объект, предусмотренный заданием. Она старается Вам доказать, что у других студентов задания для проектирования более интересные. Пользуясь приведенными ниже эмоциональными моделями общения, сконструируйте Ваш диалог-убеждение.

1. «Попробуй ещё раз, для тебя это будет интересным, тебе понравится, ты получишь хорошую практику».
2. «Тебе это понадобится в жизни, это подготовит тебя к будущей работе».
3. «Ты говорила, что в следующий раз попробуешь выполнить задание».
4. «Для твоей группы важно, чтобы все было выполнено!».

5. *«Ты получишь неудовлетворительную оценку, если этого не выполнишь. И даже можешь быть отчислена из университета!».*

6. *«Я – преподаватель, а ты – студентка. Я решаю, интересно тебе или не интересно, а не ты».*

7. *«Ты обещала это выполнить!».*

8. *«От тебя зависит судьба всей группы. Твои друзья рассчитывают на тебя!».*

9. *«Это все могут делать!».*

10. *«Коллеги, которых ты уважаешь, это выполняют, кроме тебя!».*

11. *«Ты хорошо умеешь это делать, ты имеешь к этому творческие способности».*

12. *«Если ты этого не сделаешь сейчас, то я дам тебе дополнительное задание».*

13. *«У тебя нет выбора, ты здесь для того, чтобы работать, чтобы своевременно выполнить проект!».*

14. *«Это твоя обязанность!».*

Задача 3. Представьте, что Вы завершили овладение магистерской программой, получили диплом преподавателя высшей школы и начали работу на кафедре. Заведующий кафедрой дал Вам задание: подготовить фрагмент проблемной лекции по следующей схеме:

1. *Возникновение проблемной ситуации и постановка проблемы*

(5-10 мин.).

2. *Выдвижение предположений и обоснование гипотезы*

(5-15 мин.).

3. *Доказательство гипотезы*

(10-15 мин.).

4. *Проверка правильности решения проблемы.*

Выполните требование заведующего кафедрой – подготовьте конспект фрагмента лекции по произвольной теме одной из дисциплин базовой подготовки.

Примеры ситуационно-методических задач, которые мы использовали в рамках опытно-экспериментального обучения магистрантов, приведены в Приложении Б.

Таким образом, построенные технологии контекстного обучения формирования у магистрантов методической компетентности современного преподавателя полезно применять при изучении дисциплины «Методика обучения в высшей школе», учебно-методическим обеспечением которых будет служить разработанное нами пособие «Методическая деятельность преподавателя: построение и применение игровых технологий обучения» [35].

2.2. Инновационные педагогические технологии в подготовке будущих преподавателей высшей школы в условиях цифровизации образования

Методическая деятельность преподавателя сегодня претерпевает трансформацию в направлении ее цифровизации. Как мы уже отмечали ранее (п. 1.3.1), принципами формирования такой компетентности наряду с общедидактическими и специфическими являются принципы цифровой дидактики [247], которая представляет собой отрасль педагогики, исследующей организацию образовательного процесса в условиях цифровизации общества, являющейся основой для построения современных методик и технологий обучения.

Многие исследователи готовности преподавателей к внедрению цифрового образования в высшей школе отмечают тормозящие факторы развития у преподавателя цифровых навыков, необходимых для выполнения методической деятельности. Выделяется социальная незащищенность преподавателей, низкий уровень заработных плат, низкая мотивация к повышению квалификации, как в профессиональной сфере, так и в освоении цифровых инструментов и моделей образования и др. [159]. В связи с этим обучение будущих преподавателей владению образовательными технологиями, построенными на основе информационно-коммуникационных технологий и цифровых инструментов,

является в магистратуре важным условием системы подготовки современного преподавателя высшей школы.

Однако прежде чем остановиться на характеристике таких технологий, необходимо раскрыть вопрос, связанный направлениями работы с магистрантами по овладению ими цифровыми компетенциями, которые служат основой современной методической деятельности преподавателя высшей школы.

2.2.1. Развитие цифровых компетенций у магистрантов педагогического образования как основа инновационной методической деятельности преподавателя. Исследованию становления и развития феномена цифровой компетентности учителя посвящено большое количество работ. Под цифровой компетентностью педагога многие авторы понимают постоянно обновляющуюся в условиях совершенствования цифровых технологий совокупность компетенций, необходимых педагогу для осуществления профессиональной деятельности в цифровой образовательной среде [185; 312; 322; 327].

О. McGarr и А. McDonagh, например, выделили четыре составляющих такой компетентности:

- 1) знания и умения в сфере цифровых технологий;
- 2) педагогико-технологические знания и умения;
- 3) осведомленность и понимание кибер-этики;
- 4) позитивное отношение и открытость к новым цифровым технологиям [324].

По мнению ученых, у магистра цифровая компетентность должна характеризоваться:

- знанием, пониманием цифровых инструментов для использования их в педагогической деятельности;
- владением цифровыми компетенциями, определяющими готовность и способность решать проблемы, связанные с профессиональной деятельностью, средствами ИКТ.

Объединяя представленные подходы к пониманию основных видов

профессиональной компетентности магистра педагогического образования, приходим к заключению, что в магистратуре при подготовке преподавателя высшей школы необходимым является овладение магистрантами цифровыми компетенциями, являющимися необходимым условием их будущей инновационной методической деятельности.

Понятие «*формирование цифровых компетенций будущих магистров педагогического образования*» трактуем как достижение магистрантами в процессе обучения психолого-педагогическим и методическим дисциплинам, а также дисциплинам блока компьютерных наук, при прохождении всех видов практик, новых образовательных результатов в виде освоенных технологий, методик обучения и цифровых средств, реализующих их, вырабатывающих умения осмысленно действовать в ситуации выбора цифрового контента, грамотно ставить и достигать образовательные цели, действовать продуктивно в процессе преподавания разных дисциплин, используя цифровые ресурсы.

За основу формирования цифровых компетенций будущего преподавателя высшей школы нами берётся европейская модель компетенций педагога (Digital Competence of Educators (DIGCOMPEDU) [323; 327; 328].

Первый блок модели – цифровые профессиональные компетенции. Это навыки, которые должны быть у любого современного специалиста (организация коммуникации, профессиональное сотрудничество, развитие цифровых навыков и рефлексивные практики).

Второй блок модели – цифровые педагогические компетенции. К ним относят: *цифровые ресурсы* (их подбор, создание и модификацию, управление, защиту и совместное использование); *обучение и преподавание* (преподавание, наставничество, рефлексивные практики, самостоятельное управление обучением); *оценивание* (стратегии оценивания, анализ доказательств, обратную связь и планирование); *расширение возможностей обучающихся* (доступность и инклюзивность, персонализация, вовлечение).

Третий блок модели – цифровые компетенции педагога, направленные на формирование цифровых компетенций обучающихся.

Овладеть такими компетенциями возможно только в условиях повышения качества фундаментального и профессионального образования. Для этого считаем необходимым:

- создание открытых образовательных ресурсов и цифровой среды обучения [150; 174];
- интеллектуализацию интерактивного взаимодействия обучающегося и обучающего со средствами информатизации в информационно-образовательном пространстве [226];
- наличие постоянно обновляющегося банка новых (в том числе цифровых) методик и технологий обучения дисциплинам обязательного и вариативного блоков [199; 292];
- развитие цифровых компетенций, как у преподавателей, работающих в магистратуре педагогического образования, так и у магистрантов – будущих преподавателей высшей школы [248; 253].

Остановимся на технологии формирования у будущих магистров педагогического образования цифровых компетенций, разработанной нами в Донецком государственном университете.

Технологический процесс проектировался в рамках интеграции фундаментальных, психолого-педагогических и методических дисциплин. Он проходит в три этапа.

***I этап:** внедрение цифровых прикладных программ в фундаментальный блок базовых и вариативных дисциплин.* На данном этапе происходит не только углубление профессиональных знаний магистрантов, но и освоение цифровых компетенций по выполнению педагогической деятельности с помощью пакетов прикладных программ: MathCAD, Maple, MatLab, AutoCAD, Matematica и др.

В дисциплине «Логика и методология моделирования» магистранты осваивают способы действий по моделированию в профессиональной деятельности с использованием цифровых инструментов таких как, например, платформа AnyLogic, предназначенная для имитационного моделирования в бизнесе и логистике. При этом создаются компьютерные визуальные модели,

позволяющие магистрантам применять полученные знания и цифровые умения для исследований в магистерских диссертациях, проводятся компьютерные эксперименты по моделированию различных технических, педагогических, филологических, психологических систем, выполняются лабораторные работы по компьютерному моделированию.

***II этап:** внедрение ИКТ и цифровых инструментов в психолого-педагогические дисциплины.* Программой магистратуры «Педагогика высшей школы» предусмотрено изучение таких психолого-педагогических дисциплин, как: «Педагогика высшей школы»; «Методика обучения в высшей школе»; «ИКТ в профессиональной деятельности». В процессе обучения психолого-педагогическим дисциплинам у магистрантов развивается профессионально-педагогическое мышление, педагогическая культура, профессионально-важные качества будущего преподавателя, но в то же время, введение в данные дисциплины цифровых составляющих, направлено на формирование и развитие у магистрантов педагогического образования цифровых компетенций. Так, магистранты изучают модели организации обучения с применением LMS (Learning Management System) – систем управления обучением. В дисциплине «ИКТ в профессиональной деятельности» в теме «Цифровые инструменты в высшей школе» рассматриваются такие системы как Модель Suport Open Learning (SOL), используемая в Открытом университете (Open University); Модель ADDIE; Модель Backward. Детально изучается система организации дистанционного обучения Moodle, наиболее часто применяемая в обучении высшей школы. Кроме того, студенты знакомятся с платформами для электронного обучения (e-Learning) Claroline LMS, CoreApp, We.Study, Course Editor, Nethouse.Академия, Tilda Publishing. В дисциплине «Методика обучения в высшей школе» магистранты знакомятся с конструктором электронных курсов iSpring Suite, работающем на базе Microsoft PowerPoint для создания всевозможных тестов в онлайн режиме. Благодаря надстройке iSpring, магистранты имеют возможность в тесты включать разнообразные типы заданий: на соответствие, последовательность, выбор одного или нескольких вариантов,

пропуски, перетаскивание объектов, краткий ответ. Тесты, созданные с iSpring, можно размещать в Интернете, отправлять по email, записывать на CD/DVD диск, а также загружать в системе дистанционного обучения. Выполняя индивидуальные работы по составлению тестовых заданий к определенной дисциплине, магистранты приобретают умения создавать разнообразные тестовые задания, что является проявлением их методической грамотности.

III этап: овладение умением выбора эффективного программного обеспечения для использования в педагогической деятельности. При изучении методических дисциплин («Методика обучения в высшей школе»; «Методология и методы научных исследований»; «Управление проектной деятельностью обучающихся») выбирается программное обеспечение, используемое в различных дисциплинах высшей школы; анализируются современные сетевые ресурсы; изучаются мобильные технологии в обучении работе с имитационно-моделирующими программами; изучаются социальные сети и цифровые платформы для разработки онлайн-занятий с обучающимися; разрабатываются чат-конференции, видеоконференции, видеоуроки и т.д. Магистранты проектируют лекции, практические занятия и лабораторные работы с применением инновационных технологий на основе смешанного, гибридного обучения, обучения «перевернутый класс», создают интерактивные web-тесты, мультимедийные тренажеры для обучающихся и др., о чем будет описано далее.

Таким образом, магистранты – будущие преподаватели высшей школы овладевают умениями и цифровыми навыками:

- ориентироваться в круге основных проблем, связанных с прикладным использованием компьютерных программ в профессиональной педагогической деятельности;
- использовать прикладное программное обеспечение для решения профессиональных задач;
- определять наиболее эффективное программное обеспечение для использования в педагогической деятельности;

– применять различное программное обеспечение для создания образовательных проектов и их реализации в высшем образовании.

Представленный подход к формированию цифровых компетенций будущих преподавателей высшей школы позволяет овладеть ими также и компетенциями «завтрашнего дня»:

- ключевыми профессиональными компетенциями;
- надпредметными компетенциями (soft skills);
- мета-компетенциями.

Таким образом, овладение цифровыми компетенциями способствует более осознанному изучению магистрантами педагогического образования инновационных технологий с использованием цифровых инструментов, а также их разработке для внедрения в практику работы в будущем в высшей школе. Остановимся более подробно на представлении таких технологий.

2.2.2. Технологии организации лекционно-практической системы обучения в высшей школе в условиях цифровизации образования. Как мы уже отмечали ранее в высшей школе традиционно принята *лекционно-практическая система обучения*. Это групповая форма обучения, при которой период обучения разбивается на учебные годы («курсы») и полугодия (семестры), занятия групп студентов ведутся по единому плану и расписанию. Практические занятия (семинары) проводятся для учебных групп, составленных из близких по возрасту и уровню подготовки студентов, для лекций однородные группы обычно объединяются в потоки.

В педагогике высшей школы определены *основные признаки лекционно-практической системы обучения*:

- учебные группы имеют постоянный состав студентов в течение года;
- занятия разделены на одинаковые единицы времени – обычно полуторачасовые «пары» из двух 45-минутных академических часов;
- содержание обучения разделено на отдельные дисциплины;
- период обучения разделён на общие для всех студентов учебные годы,

учебные дни и каникулы;

- все занятия проводятся по общему плану и расписанию;
- основной контроль производится в конце каждого семестра в ходе зачётных и экзаменационных сессий;
- предполагается бóльшая самостоятельность студентов, чем учеников в средней школе [66].

Формирование профессиональной деятельности будущего специалиста невозможно без использования соответствующих организационных форм проведения занятий. Н. Н. Суртаева отмечает, что в высшей школе распространены различные организационные формы обучения. К ним относят такие занятия как лекция, семинар, практическое, лабораторное занятие, консультация, экскурсия, экспедиция, учебная конференция и др. [265].

К формам обучения студентов относятся также самостоятельная и научно-исследовательская работа студентов, учебная и производственная практика, курсовая и выпускная квалификационная работа. Все эти формы направлены на достижение целей обучения, развития, воспитания и профессионального становления студентов.

Современные студенты считаются представителями цифрового поколения, их важной особенностью является полная открытость к деятельности в цифровом пространстве. Их больше интересуют игровые технологии, проектная деятельность, скрайбинг технологии, визуальные модели и др. В связи с этим преподавателю недостаточно владеть традиционными средствами, методами и формами обучения, принятыми в высшей школе, для обеспечения мотивации студентов к изучению трудных для их восприятия и усвоения различных дисциплин, развития самостоятельности [73; 76; 138].

Таким образом, проблема поиска инновационных подходов к развитию лекционно-практической системы обучения дисциплинам является актуальной и востребованной [165]. Она находится в плоскости своей трансформации в направлении цифровизации, отмечают Г. И. Ибрагимов и А. А. Калимуллина [109]. В связи с этим остановимся на характеристике некоторых технологий,

построенных на основе применения цифровых инструментов. В будущей методической деятельности выпускник магистратуры должен владеть такими технологиями в совершенстве.

Технология смешанного обучения. Смешанное обучение представляет собой такую его форму, которая совмещает традиционное обучение в ходе личного общения с обучением посредством применения компьютерных технологий. Например, Э. Г. Скибицкий и Е. П. Яхина описали опыт использования такого обучения, отметив, что организация его возможна при профессиональном владении преподавателями современными педагогическими технологиями, включая цифровые и информационные [259].

Технологии смешанного обучения, основанные на компьютерном моделировании, способны снизить логистическую нагрузку, необходимую как в аудитории на лекциях, так и в лаборатории при сложных когнитивных процессах. По сути, такие технологии могут использоваться для выполнения трудоемких задач [27; 57; 299]. Это позволяет студентам тратить больше времени для наблюдения, размышлять и конструировать, реализовывать приобретенные знания, развивать и вовлекать в исследование математическую аргументацию.

На наш взгляд, достоинствами смешанного обучения является возможность сочетания при организации учебного процесса в высшей школе различных технологий. Например, проведение онлайн-лекций, а затем в обязательном порядке проработка учебного материала под руководством преподавателя и средств ИКТ.

Полезно организовывать смешанную форму обучения студентов решению задач, например, по различным математическим, физическим, химическим дисциплинам. В данном случае смешанное обучение используется как интеграция предметного знания и информационно-коммуникационных технологий.

Таким образом, технологию смешанного обучения можно рассматривать как инновацию и будущие преподаватели в магистратуре обязательно должны знакомиться с методикой ее организации. Так, организуя опытно-экспериментальную работу магистрантов по формированию методической компетентности, в дисциплине «Методика обучения в высшей школе», например,

выделен блок «Инновационные технологии обучения в лекционно-практической системе». Магистрантам предлагается построить лекционное, практическое или семинарское занятие, применяя смешанную форму обучения, по дисциплине «Развитие мышления школьников» для студентов педагогических направлений подготовки. Получены интересные разработки. Например, для студентов, будущих воспитателей дошкольных образовательных учреждений, магистрантами построено практическое занятие по обучению технологии визуализации (см. Рисунок 2.5).



Рисунок 2.5 – Фрагмент лекции по теме «Технология визуализации»

Визуализация учебного материала, рассматривается как объект и средство активизации познавательной деятельности и так как, используя визуальные средства, информация у обучаемого рождается из внутреннего плана его мыслительной деятельности, студентов подводят под понимание того, что процесс визуализации подходит к обучению дошкольников таким приемам как сравнение, анализ и синтез, конкретизация, аналогия и др. К инструментами визуализации относят: мультимедийное сопровождение; презентации; матрицы-подсказки; опорные конспекты; видеоролики; фрагменты кинофильмов; схемы, таблицы, планы; тренажеры. На занятии составляются примеры программного обеспечения и онлайн сервисов визуализации, которые можно применять в работе с детьми дошкольного возраста (см. Таблица 2.1).

Таблица 2.1 – Примеры программного обеспечения и онлайн сервисов визуализации

<i>Прием визуализации</i>	<i>Варианты использования</i>	<i>Примеры онлайн сервисов, ПО</i>
<i>Ментальные карты, интеллект-карты</i>	смысловое чтение текста, сбор и структурированное представление информации, «мозговой штурм»	http://www.mindmeister.com/ http://www.mindomo.com/ http://www.spiderscribe.net/
<i>Ленты времени</i>	создание временно-событийных линеек для представления развития эпох, событий, личностей	http://www.timerime.com/ http://www.timetoast.com/
<i>Скрайбинг</i>	создание процесса визуализации сложного содержания простым и доступным способом при помощи графических символов, зарисовка образов происходит прямо во время передачи звуковой информации	http://www.powtoon.com/ http://www.sparkol.com/video-scribe.php и другие программы для работы с видео
<i>Мультимедийные презентации</i>	создание наглядного представления информации с использованием аудиовизуальных средств, презентация представляет собой сочетание компьютерной анимации, графики, видео, музыки и звукового ряда, которые организованы в единую среду, как правило, презентация имеет сюжет, сценарий и структуру, организованную для удобного восприятия информации	https://www.canva.com https://prezi.com MS Power Point

Далее студентам выдается задание: выбрав один из приемов визуализации, описать его значение для применения в работе с дошкольниками, привести примеры. Например, визуальным представлением овладения приемом анализа студентами выбраны: интеллект-карта (Рисунок 2.6), скрайбинг (Рисунок 2.7) и мультимедийная презентация с набором логических заданий (Рисунок 2.8), при решении которых необходимо выполнить анализ.



Рисунок 2.6 – Интеллект-карта применения приема анализа



Рисунок 2.7 – Скрайбинг техника по формированию представления о числе 3

АНАЛИЗ

На столе стояло 3 стакана с вишней. Оксана съела один стакан вишни. Сколько стаканов осталось?

Рисунок 2.8 – Фрагмент презентации на применение анализа при решении логических задач

Некоторые презентации были разработаны в виде обучающих программ. В них представлены наборы занимательных логических задач, при решении которых нужно проанализировать условие задачи и все ее составляющие. В случае непонимания условия задачи или неумения найти решение, детям дается вначале эвристическая подсказка (размытое наведение на поиск решения), а затем и ответ с пояснением.

Другим примером технологии смешанного обучения, представленным магистрантами может быть лекция-презентация. Например, по теме «Испытания на правдоподобие» (Приложение В).

Гибридное обучение. Наряду с понятием «смешанное обучение» в настоящее время очень популярным в образовательной среде стало понятие «гибридное обучение» [121; 271]. На первый взгляд, отмечают И. Д. Рудинский и А. В. Давыдов, эти два термина «смешанное» и «гибридное» обучения кажутся синонимами, но это не так [232].

В технологии смешанного обучения, отмечает Е.И. Скафа, обязательным является сочетание традиционной подачи учебного материала и применения ИКТ, либо подключение онлайн формата. Гибридное обучение заключается в том, что преподаватель ищет актуальную комбинацию образовательных технологий, которые не зависят от режима организации учебного процесса (онлайн или оффлайн) [257].

В отличие от смешанного, сценарий гибридного обучения предполагает преимущественное взаимодействие обучающегося с образовательным онлайн-ресурсом, тогда как общение с преподавателем, в значительной степени, выполняет консультативную либо вспомогательную функцию [121].

Основными свойствами гибридного обучения, выделяющими его среди других моделей обучения, являются:

- сочетание коллективного и индивидуального обучения;
- сочетание синхронного и асинхронного обучения;
- сочетание самостоятельного и группового обучения.

При гибридном обучении, например, во время очного аудиторного занятия некоторые студенты могут присутствовать на занятии очно, в то время как другие подключаются к занятию через систему видеоконференции.

Синхронизация приема и отправки информации между преподавателем и студентами происходит в очном формате, в реальном времени и дает возможность взаимодействовать между собой различным образом:

- обучающиеся получают информацию, работают с ней самостоятельно или в группах, обсуждают ее с преподавателем;
- преподаватель получает возможность оценить реакцию обучающихся, понять их потребности, правильно прореагировать на них, соответственно отвечая на вопросы, подбирая темп, удобный для группы, отслеживая вовлеченность студентов в процесс обучения [19].

Главное же отличие гибридного обучения от традиционного заключается в том, что студент сам решает в каком формате участвовать в занятии или выполнять задание.

Внимание магистрантов – будущих преподавателей акцентируется на том, что в высшей школе традиционно используются разнообразные педагогические технологии обучения. При переходе же вуза в удаленный режим работы со студентами предпочтение нужно отдавать инновационным технологиям, таким как: дистанционное (курсы разработанные в системе Moodle) и гибридное обучение. Полезно магистрантов привлекать к разработке дистанционных курсов во время индивидуальной творческой работы по дисциплине. Например, по дисциплине «Методология и методы научных исследований» преподавателем вместе с магистрантами создан дистанционный курс, в структуру которого вошли:

- лекции и презентации к ним;
- контрольные вопросы для самопроверки;
- тест по материалу каждой лекции;
- практические задания для СРС;
- тренировочные упражнения на закрепление материала темы.

Дидактические материалы создаются преподавателем, студенты разбирают все вопросы дисциплины, подбирают задания для тестов и создают контент. Как правило, во всех вузах есть центр дистанционного обучения, поэтому будущий преподаватель, принимая участие в разработке такого курса в магистратуре, будет уметь создавать дистанционные курсы в своей педагогической деятельности.

Еще одной формой работы преподавателя и студентов является использование облачных технологий. В основном студентам предлагаются онлайн лекции и практические занятия, затем тексты лекций и презентации к ним выкладываются в облако преподавателя для проработки учебного материала. Студентам предлагаются вопросы для самопроверки, задания для их решения или тесты, на которые обучающиеся должны ответить. В режиме видеоконференции либо в социальных сетях происходит их обсуждение. Получив сведения о выполненных заданиях студентами, преподаватель фиксирует их достижения в электронном журнале, доступ к которому имеют как студенты, так и работники деканата для контроля.

Таким образом, сочетание смешанной, дистанционной и гибридной форм обучения способствует повышению внутренней мотивации студентов, самостоятельности их подготовки к участию в образовательном процессе, а также в достаточной степени обеспечивает гибкость образовательного процесса.

Технология «перевернутый класс». Технология Flipped Classroom («перевернутый класс») стала развиваться американскими педагогами Аараном Самсом и Джонатаном Бергманном в 2000-х гг. Flipped Classroom, согласно классификации К. Кристенсена, Х. Стейкера и М. Хорна, относится к модели «смешанного обучения», при которой традиционное обучение совмещается с онлайн-обучением.

На практике, отмечает Л. В. Лехтянская, Flipped Classroom может подразумевать преобразование традиционного занятия в аудитории в своеобразную консультацию, во время которой преподаватель предоставляет обучающимся необходимый материал для усвоения, изучаемый самостоятельно (что отчасти сближает эту технологию с моделями заочного и дистанционного обучения) [152].

Проверка знаний и навыков может осуществляться как в аудитории, так и удаленно с использованием дистанционных технологий. Материалами могут служить как учебники, пособия и т. п., так и видеолекции и иные материалы.

Один из создателей технологии «перевернутый класс» А. Самс демонстрирует ее идею следующим образом: «Когда студенты приходят в аудиторию, они появляются не для того, чтобы узнать новое содержание, они показывают, как применить то, что они узнали дома с помощью видео» [315]. В связи с этим А. В. Варюхина отмечает, что данная технология стала активно использоваться в период пандемии на популярных онлайн-площадках, таких как Вконтакте, Facebook и др. [61].

Магистрантам педагогического образования должна разъясняться основная особенность «перевернутого класса». Она заключается в том, что, как модель смешанного обучения, она особым образом меняет местами онлайн-обучение и аудиторное обучение: обучающийся усваивает теоретическую информацию по методам онлайн-обучения, а на аудиторных занятиях закрепляет ее в ходе практических занятий. Переворот также касается роли преподавателя: вместо «лектора» он становится «организатором» учебного процесса, а обучающийся вместо «пассивного слушателя» становится субъектом, самостоятельно проектирующим процесс своего обучения (см. Рисунок 2.9).

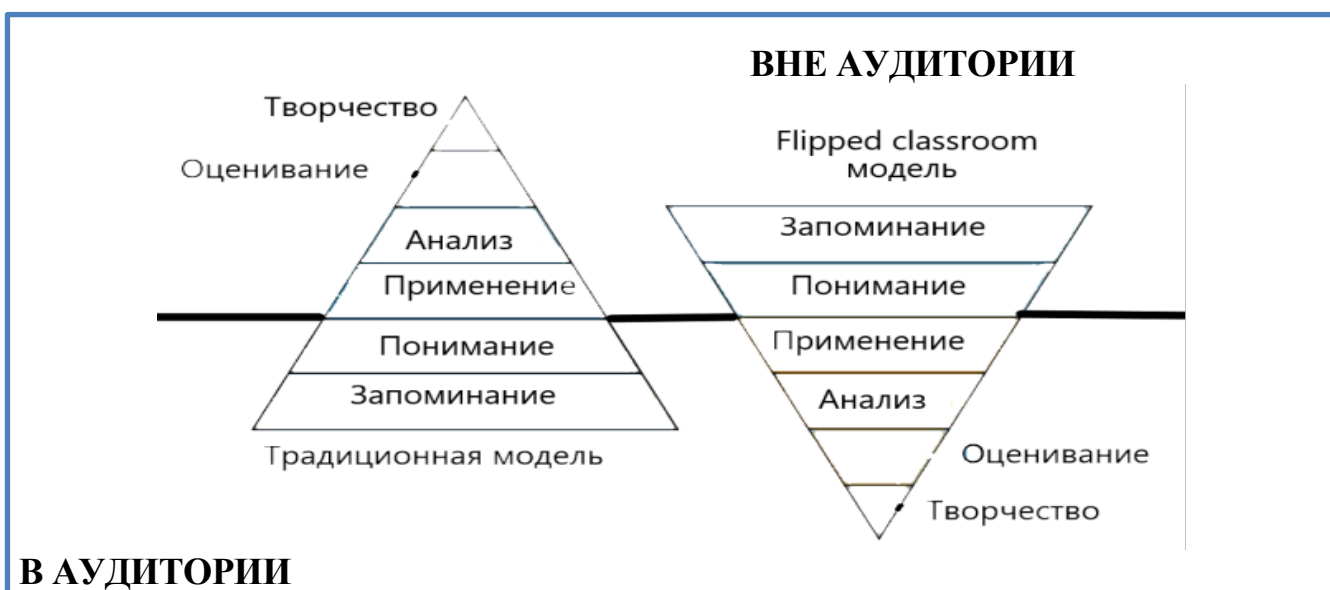


Рисунок 2.9 – Сравнение технологии «Перевернутый класс» с традиционной моделью обучения

С. С. Суцев указывает на то, что технология «Перевернутый класс» соответствует требованиям современных ФГОС ВО, поскольку ориентируется, прежде всего, на формирование компетенций, способностей к самообучению и «гибкие навыки», в отличие от традиционных требований, опирающихся в основном на идею важности получения расширенных теоретических знаний [266].

Изучив с магистрантами идеологию технологии «Перевернутый класс» в дисциплине «Методика обучения в высшей школе», обучающимся предлагается выделить достоинства такой технологии. В результате работы магистранты усваивают данную технологию и описывают ее положительные стороны, а также указывают на недостатки.

Например, к основным достоинствам технологии «перевернутый класс», при внедрении в практику работы вуза, отнести следующее:

- темп обучения не зависит от времени и места, в котором находится обучающийся;
- осуществляется индивидуализация обучения;
- улучшается коммуникация между обучающимися;
- повышается учебная мотивация;
- упрощается усвояемость материала за счет его визуального восприятия;
- происходит ориентация на развитие навыков критического мышления, публичного выступления, делового общения, работы в команде, цифрового общения, организации деятельности, на которые также влияют уровень лидерских качеств, знания трудовой этики, дисциплины, чувство ответственности;
- повышается мотивация решения нестандартных проблемных задач;
- у обучающегося всегда имеется возможность вернуться к материалу;
- происходит более рациональное использование учебного времени.

К основным недостаткам технологии «Перевернутый класс» магистранты – будущие преподаватели высшей школы относят:

- потребность в наличии определенной цифровой инфраструктуры;

- требуется подготовленность студентов к выполнению большого объема самостоятельной работы;
- у преподавателя должны быть навыки работы с контентом;
- у преподавателя должно быть достаточно времени для разработки контента;
- требуется сильная переработка учебного процесса;
- повышается зависимость от технологий;
- отсутствие стандартов в создании контента;
- необходимость в достаточной мотивации обучающихся.

Таким образом, изучение магистрантами – будущими преподавателями инновационных технологий, разработанных на основе использования цифровых инструментов, представляется как освоение перспективной методической деятельности.

2.2.3. Освоение проектных технологий будущими преподавателями как способ развития методической компетентности. Проектная деятельность является важной составляющей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы. С одной стороны, проектная деятельность в настоящее время исследователями данного феномена рассматривается как средство формирования компетенций инновационной деятельности у будущих педагогов, в том числе и преподавателей образовательных организаций высшего образования [80; 254]. С другой – использование метода проектов преподавателем в обучении студентов вуза средствами информационных технологий, отмечают Е. А. Петухова и Г. В. Кравченко, обеспечивает возрастание познавательных потребностей студентов и повышает эффективность процесса обучения [207].

Обучение студентов проектной деятельности является актуальным трендом современных исследований в системе высшего образования (Г. А. Амирханова [2], С. Ю. Вылегжанина [69], А. Т. Галиахметова [70], Н. В. Гарашкина и А. А. Дружинина [72], Т. И. Закирова [101], Л. А. Колыванова [292], О. Ю. Муллер [181; 184], Е. С. Полат [215], Е. И. Скафа [254], Е. Н. Чеканушкина

[292] и др.). Авторы сходятся во мнении, что организация проектной деятельности студентов является одним из самых эффективных инструментов по формированию креативного, конструкторского мышления, формирует умения создавать проекты в своей будущей профессиональной деятельности и управлять проектной деятельностью обучающихся.

Кроме того, согласно федеральному государственному образовательному стандарту высшего образования по направлению 44.04.01 Педагогическое образование к категории универсальных компетенций относится разработка и реализация проектов, т.е. выпускник магистратуры должен быть способен управлять проектом на всех этапах его жизненного цикла (УК-2) [277].

В связи с этим освоение проектных технологий будущими преподавателями при построении различных проектов мы рассматриваем как способ развития их методической компетентности.

Проектные технологии помогают магистрантам объединить теоретические знания с практикой, а творчество – с научным исследованием.

В зависимости от уровня творческой деятельности студентов при работе над проектами, отмечает Е. С. Полат, их можно классифицировать следующим образом:

- *исполнительский проект* (выполнение работы по имеющемуся образцу; используется для закрепления знаний, развития умений и навыков; все действия обучающихся спланированы заранее, ведутся согласно определенной схеме);
- *конструктивный проект* (выполнение работы в рамках, заранее заданных условий; частичное использование дополнительных источников информации);
- *поисковой проект* (получение новой информации, самостоятельный выбор инструментальных средств, работа по поиску новой информации) [215].

Мы поддерживаем точку зрения Е. С. Полат и считаем, что в процессе формирования у магистрантов методической компетентности необходимо

организовывать проектную деятельность по конструированию всех вышеперечисленных проектов, так как при их разработке будущие преподаватели учатся применять в практической работе различные методы и методики проектирования [215]. Кроме того, у преподавателя, как отмечает Л. В. Попова, должна быть сформирована готовность создавать собственные онлайн-курсы [325]. К основным проектным технологиям относим:

- технологию создания учебно-методического комплекса дисциплин (обеспечение учебного процесса по читаемой дисциплине рабочей программой, фондов оценочных средств, средств контроля и коррекции учебных достижений обучающихся и др.);
- технологию проектирования и создания цифрового контента, сопровождающего учебный процесс (наибольшей популярностью в настоящее время пользуются видеоматериалы, поэтому их создание – перспективное направление проектной деятельности преподавателя);
- технологию управления учебно-познавательной деятельностью студентов средствами образовательных цифровых проектов обеспечения дисциплины.

Остановимся на характеристике выделенных проектных технологий.

Проектирование учебно-методического комплекса дисциплины.

Традиционно учебно-методический комплекс дисциплины (УМКД) рассматривают как систему нормативной и учебно-методической документации, средств обучения и контроля студентов, необходимых и достаточных для качественной организации процесса освоения образовательных программ, согласно учебному плану. Каждый преподаватель высшей школы обязан проектировать УМКД на уровне требований ФГОС ВО.

Магистрантам в процессе изучения дисциплины «Управление проектной деятельностью обучающихся» предлагаем освоить тему «Элементы проектирования УМКД» как многокомпонентных образовательных конструкций, которые представляют возможность будущему преподавателю знакомить студентов с базовыми, вариативными дисциплинами и всеми видами практик в

едином информационном поле вуза. Такие УМКД меняют роль и функции преподавателя: от носителя и транслятора информации – к организатору информационно-образовательной среды и учебной деятельности, и обучающихся: от пассивного слушателя – к активному исследователю [209].

УМКД состоит из пяти блоков:

- *нормативно-правового* (ФГОС ВО, ПООП, учебные планы, календарные графики учебного процесса по направлениям подготовки студентов, рабочая программа дисциплины);

- *методического* (учебники, учебные и учебно-методические пособия, методические указания к выполнению ВКР, рабочие тетради для обучающихся, структурно-логические схемы изучения тем дисциплины, технологические карты организации самостоятельной работы студентов, методические пособия по организации всех видов практик и др.);

- *учебно-дидактического* (планы практических, лабораторных работ, методические рекомендации для обучающихся по выполнению практических, лабораторных работ, подготовке рефератов, презентаций и др., методические рекомендации по самостоятельной работе, учебные справочники, наглядно-иллюстративные материалы (перечень технических средств обучения, дидактические материалы и т.д.);

- *блока оценочно-диагностических средств и контрольно-измерительных материалов* (вопросы и задания для самостоятельной работы, перечень вопросов к зачету, экзамену, комплект тестов текущего и промежуточного контроля, банк тестовых заданий для самоконтроля студентов, контрольно-измерительные материалы (варианты работ комплексной контрольной работы по дисциплине), методики решения и ответы к тестовым заданиям и др.);

- *блока информационного обеспечения учебной дисциплины* (электронный кейс преподавателя, электронные учебники и учебные пособия, электронные обучающие программы, аудио- и видеоматериалы, презентационный материал к лекциям в программе PowerPoint и др.).

Для того, чтобы магистранты научились разрабатывать УМКД вначале им предлагается изучить сайты четырех вузов (на выбор магистранта) по схеме, предложенной преподавателем (Приложение Г), затем проводится мастер-класс, по образцу, описанному Л. З. Тархан [268], по обмену инновационным опытом, представления учебно-методических материалов на сайтах. Обосновываются специфические принципы построения сайтов и размещения на них нормативной образовательной документации. Анализируются требования вузов к разработке учебной документации [160].

На основании проведенного анализа магистрантам предлагается создать рабочую программу дисциплины, контрольно-измерительные материалы. Такая работа, отмечает А. Г. Кравченко, позволяет вырабатывать у будущего преподавателя ответственность к самообразовательной деятельности, умения работать в информационно-цифровой образовательной среде вуза [137].

Обучение магистрантов проектированию для одной из дисциплин собственных материалов является также задачей дисциплины «Управление проектной деятельностью обучающихся». Занятия по такой теме может проходить в форме кейс-проекта по созданию методического обеспечения дисциплины, в виде деловых игр, лабораторных работ по созданию контрольно-измерительных материалов по теме. Например, в результате лабораторной работы по конструированию тестов группой магистрантов, имеющих базовую подготовку по юриспруденции, составлены для онлайн тестирования в программе iSpring Suite для студентов юридического факультета по дисциплине «Государственная тайна РФ и ее обеспечение» итоговый тест (Рисунок 2.10). Имея набор из 100 тестовых заданий по всем 10 темам дисциплины, тест составлен таким образом, что каждый студент, начинающий работу с ним, получает по 3 задания выбранных наугад из каждой темы. Отвечает на 30 вопросов и получает развернутый анализ неправильно выполненных заданий и оценку. В это же время преподавателю приходит отчет о работе студента с анализом его ответов, что может скорректировать направления учебной деятельности со студентами по дисциплине. Полная версия проекта, разработанного магистрантами по созданию

контрольно-измерительных материалов, на основании цифровых инструментов находится в Приложении Д.

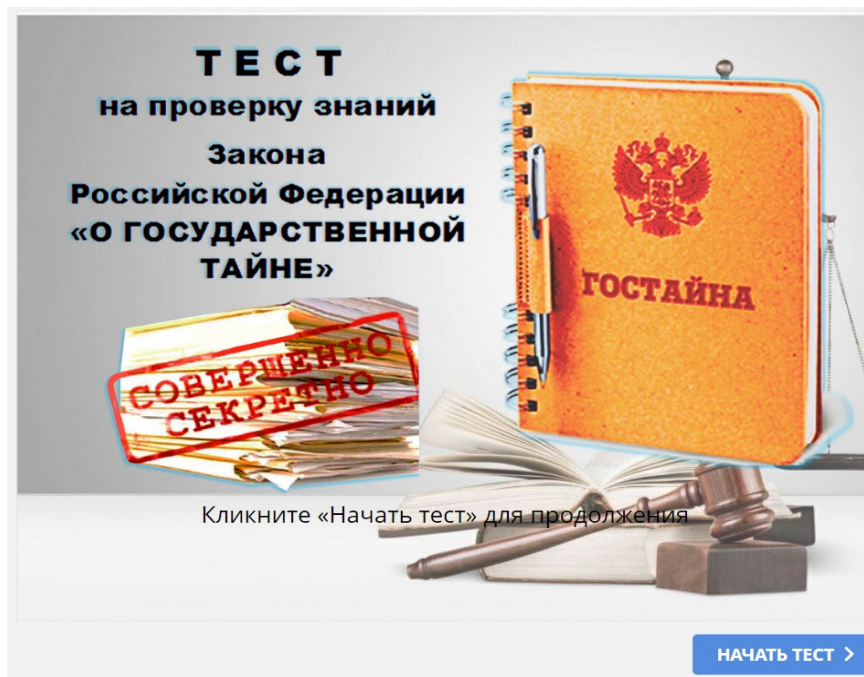


Рисунок 2.10 – Заставка итогового онлайн теста для студентов по дисциплине

Технология проектирования и создания цифрового контента, сопровождающего учебный процесс. Как мы уже отмечали ранее в настоящее время в связи с проведением онлайн занятий со студентами (пандемия коронавируса, проведение специальной военной операции на территории Донецкой Народной Республики) популярностью пользуются видеоматериалы, которые можно использовать в образовательном процессе. Их создание – перспективное направление проектной деятельности преподавателя. Знакомство с построением видеоматериалов у магистрантов педагогического образования проходит при изучении «ИКТ в профессиональной деятельности», однако в дисциплине «Управление проектной деятельностью обучающихся» считаем полезным выделить тему «Технология проектирования и создания цифрового контента». В ней обсуждаются вопросы, связанные с применением в образовании современных цифровых программ, сервисов и мессенджеров, которые можно применять для разработки дистанционных курсов, видеолекций, онлайн занятий. Среди них:

- сервисы Mail.ru, в т. ч. корпоративная электронная почта donnu.ru;
- социальная сеть «ВКонтакте»;
- сервис «Яндекс. Формы», в т. ч. Яндекс. Телемост;
- Мессенджер Telegram, telegram-каналы;
- SberJazz;
- Moodle;
- Madtest.ru - конструктор тестов, квизов, викторин и опросов;
- Core.app и др.

Данные сервисы, отмечает И. А. Кудрейко, обеспечивают:

- хранение и отправку лекционного, теоретического материала и практических заданий;
- создание видеоконференций, проведение занятий в режиме аудио- или видеосвязи;
- создание чатов, что дает возможность оперативно решать возникающие вопросы [144].

Знакомство с такими цифровыми ресурсами необходимо будущим преподавателям, организация работы с ними способствует развитию их методической компетентности.

Технология управления учебно-познавательной деятельностью студентов средствами образовательных цифровых проектов обеспечения дисциплины. Процесс разработки цифрового образовательного проекта включал такие этапы как:

- 1) определение темы;
- 2) проектирование (сбор данных об актуальности использования учебного материала, подбор соответствующих цифровых ресурсов, на основе которых можно создать образовательный проект);
- 3) реализация (разработка дидактической программы и ее цифровой оболочки, определение процесса управления учебно-познавательной деятельностью обучающихся, с помощью построенного проекта);

- 4) тестирование (тестирование образовательного проекта и анализ влияния его на процесс обучения студентов);
- 5) внедрение (реализация проекта в образовательном процессе) (см. Рисунок 2.11).



Рисунок 2.11 – Этапы разработки образовательного проекта

Разработку цифрового образовательного проекта, как и управление с его помощью образовательной деятельностью обучающихся, мы относим к важному компоненту методической компетентности преподавателя.

Приведем несколько примеров. При изучении дисциплины «Методика обучения в высшей школе» будущих преподавателей знакомят с таким процессом как обобщение и систематизация знаний студентов. Используя специальные мультимедийные тренажеры, будущий преподаватель может индивидуализировать данный процесс у своих студентов. Например, группой магистрантов, имеющих базовую подготовку по иностранным языкам, создан образовательный проект в виде мультимедийной программы на повторение, обобщение и систематизацию знаний по английскому языку для студентов первого курса (Рисунок 2.12). Проект разработан в системе Autoplay Media Studio, которую изучали в дисциплине «Управление проектной деятельностью обучающихся». Главная цель проекта – обобщить знания студентов по базовой части дисциплины «Английский язык», систематизировать их для продолжения расширения представлений о языке в будущей профессиональной деятельности (Приложение Е).

Проект предназначенный, например, для управления учебно-познавательной деятельностью студентов с помощью мобильных приложений

описан в Приложении Ж.



Рисунок 2.12 – Содержание тренажера по обобщению и систематизации знаний английского языка для студентов 1 курса

Выбрав программу EdApp, которая является сетевым ресурсом, специализирующимся на разработке мобильных приложений для образования, магистранты, имеющие базовую математическую подготовку в бакалавриате, создали цифровой образовательный проект по теме «Производная и ее геометрический смысл» дисциплины «Математика» для студентов первого курса. Его цель: разработать методику обучения теме «Производная и ее геометрический смысл» на основе мобильных технологий и описать процесс управления учебно-познавательной деятельностью студентов при изучении данной темы. То есть будущие преподаватели не только проанализировали мобильные приложения, демонстрирующие возможности организации обучения одной из тем дисциплины «Математика» с помощью мобильных технологий; разработали цифровой контент, но и описали влияние использования мобильного приложения на активизацию учебной деятельности студентов первого курса. Описание проекта приведено в Приложении Ж.

Интерес у магистрантов представляют и проекты, разрабатываемые для

студентов в виде компьютерных дидактических игр, о чем акцентируют многие исследователи направления геймификации [297]. В магистратуре будущие преподаватели не только участвуют в разнообразных деловых играх, овладевая методическими компетенциями, но и имеют возможность проявить самостоятельность по созданию элементарных игровых ситуаций, способствующих развитию у студентов интереса к изучаемой дисциплине, познавательной активности. Примером одной из игр, которые разрабатывают магистранты в процессе изучения дисциплины «Управление проектной деятельностью обучающихся», может служить игра «Художник» (Рисунок 2.13), в занимательной форме активизирующая деятельность студентов-первокурсников по изучению дисциплины «Русский язык и культура речи».

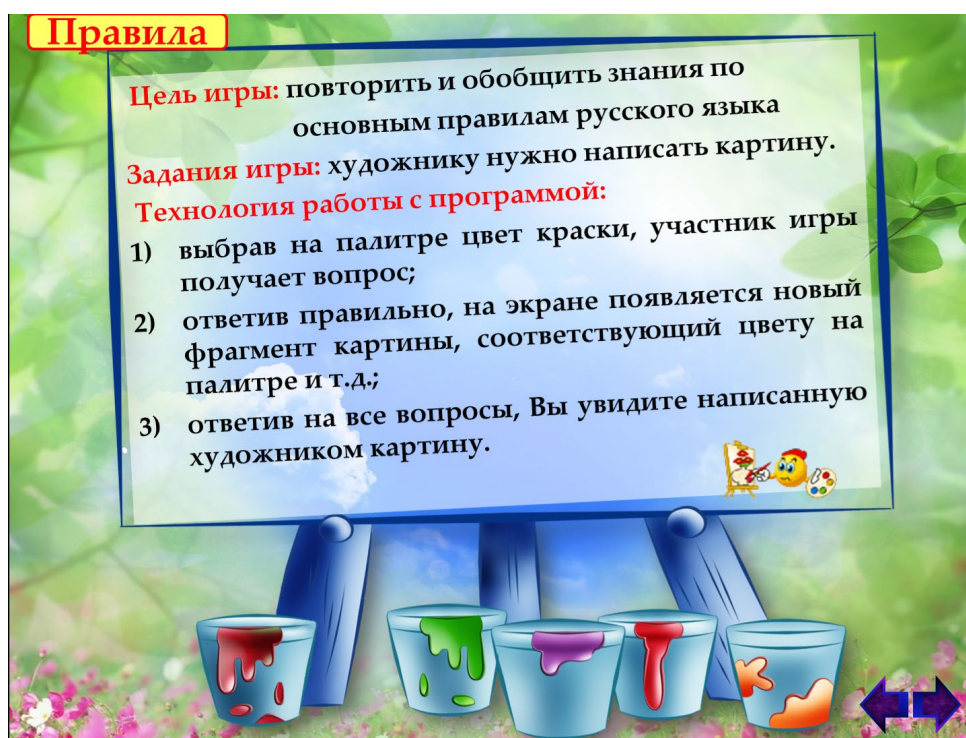


Рисунок 2.13 – Фрагмент игры по русскому языку для студентов

Таким образом, методическая компетентность преподавателей высшей школы развивается в процессе освоения проектной деятельности.

Умение создавать образовательные проекты, в том числе и цифровые, и с их помощью управлять познавательной деятельностью студентов является проявлением профессионализма преподавателя.

2.3. Экспериментальная проверка эффективности реализации структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры

2.3.1. Организация и методика экспериментального исследования.

Нашими экспериментальными исследованиями подтверждено, что логика развёртывания процесса формирования методической компетентности будущих преподавателей позволяет каждому магистранту реализовать себя в качестве субъекта обучения и своего профессионального развития. Целесообразно подтвердить данные обобщения результатами экспериментальной части настоящего исследования.

Прежде всего, укажем, что в педагогических исследованиях объектами экспериментального воздействия выделяют процессы или явления, существующие независимо от субъекта познания, на которые направлено внимание исследователя.

По результатам теоретического поиска выявлены и обоснованы следующие педагогические условия эффективности обозначенного процесса: активизация учебно-познавательной деятельности студентов, педагогически целесообразное применение в учебном процессе педагогических технологий, систематическое развитие мотивации магистрантов к профессионально-педагогическому самовоспитанию. Определено, что указанные обстоятельства обеспечивают действенность влияния следующих факторов формирования исследуемой способности магистрантов осуществлять методическую деятельность:

- профессионализм преподавателей, работающих с магистрантами направления подготовки «Педагогическое образование»;
- мотивация магистрантов – будущих преподавателей к своей профессиональной деятельности;
- объединение теоретических, практических и психолого-педагогических видов подготовки в магистратуре «Педагогическое образование»;
- наличие современных цифровых средств обучения;

- объективный контроль учебных достижений магистрантов;
- содержание учебного плана подготовки магистров направления 44.04.01 Педагогическое образование (магистерская программа: Педагогика высшей школы).

Разработанная структурно-функциональная модель формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры имеет пять блоков (целевой; методологический; содержательно-процессуальный; технологический; оценочно-коррекционный), она показывает, каким образом технологически обеспечить педагогические условия для достижения поставленной цели и решения конкретной научной задачи. Для определения места, цели, задач и этапов экспериментальной работы разработана программа диссертационного исследования, состоящая из следующих частей.

1. Постановка научной проблемы, выбор темы исследования, изучение психолого-педагогической литературы по проблеме, реального состояния формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры.

2. Формулировка научной цели, гипотезы, постановка задач, выбор методологических подходов, педагогических принципов и принципов цифровой дидактики, методов научного поиска, а также организационно-педагогических условий.

3. Экспериментальное изучение факторов, теоретическое обоснование организационно-педагогических условий и разработка структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей и соответствующих технологий осуществления данного процесса.

4. Экспериментальная проверка эффективности основных компонентов модели формирования методической компетентности будущих преподавателей магистерской программы «Педагогика высшей школы» средствами педагогического эксперимента.

5. Систематическая обработка, качественный анализ результатов обобщения данных, формирование заключения и практических рекомендаций.

6. Проведение мероприятий по внедрению результатов исследования в практику подготовки будущих преподавателей в условиях магистратуры.

Таким образом, программа научного поиска имела и экспериментальную составляющую, представленную на рисунке 2.14.

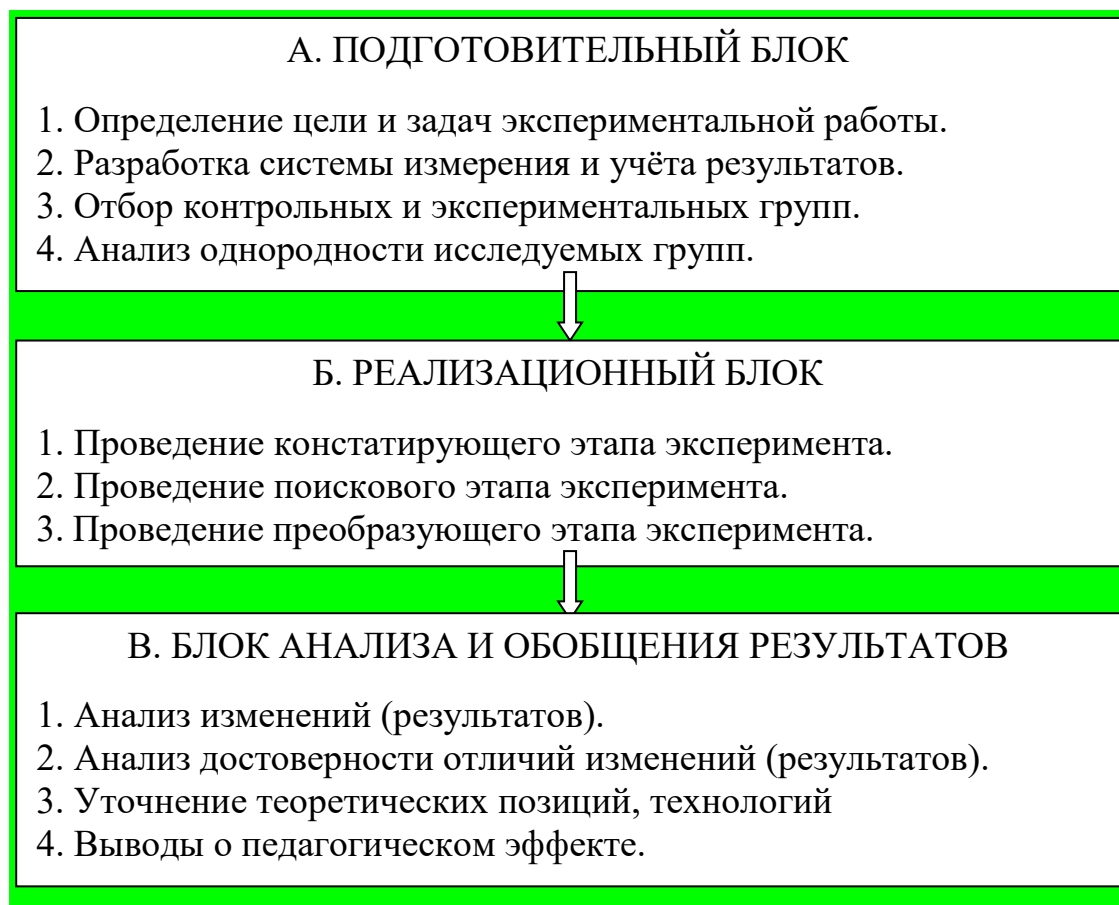


Рисунок 2.14 – Структура педагогического эксперимента по формированию методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры

В подготовительном блоке А экспериментального исследования решались следующие задачи: формирование цели и задач экспериментальной работы, разработка критериев, показателей, параметров диагностики исследуемого феномена, отбор контрольного и экспериментального массива, анализ однородности исследуемых групп. Цель педагогического эксперимента сформулирована таким образом: экспериментально проверить эффективность

основных компонентов структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры.

Гипотетически выдвинуто предположение о том, что если с использованием соответствующих технологий системно реализовать обоснованные педагогические условия на базе принятой в модели методологии (принципы, подходы), то эффективность овладения будущими магистрами методической деятельностью возрастёт. Общая цель экспериментального исследования конкретизируется задачами, которые решались при проведении того или иного этапа эксперимента (констатирующий, поисковый, преобразующий).

В процессе освещения организации и методики экспериментального исследования целесообразно более детально остановиться на выполнении второй задачи подготовительного этапа работы (разработка системы измерения и учёта результатов). Следует отметить, что измерения – это познавательная процедура, связанная с определением числового значения некоторой величины с помощью единицы измерения [18]. Измерение возможно при наличии объекта (размеры, масса, время, скорость, успешность, воспитанность и др.), измерительных средств (то, с помощью чего осуществляют измерение, – измерительный инструмент, прибор или измерительная система), методов измерения (измерительное средство и приемы его применения – метод экспертных оценок, метод суммарных оценок, шкалограммный анализ, семантический дифференциал и др.) [189, с. 238-250].

В данном педагогическом исследовании объектом измерения является способность респондентов осуществлять методическую деятельность как результат реализации экспериментальных технологий формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры.

Как указано выше, оценочно-коррекционный блок структурно-функциональной модели формирования профессиональной методической компетентности будущих преподавателей предполагает оценку, анализ и коррекцию результатов, характеризующих четыре уровня сформированности этой составляющей методической компетентности преподавателя (элементарный, низкий, средний, высокий). Для осуществления уровневой дифференциации

респондентов исследуемых массивов необходимо иметь соответствующую систему измерения и учёта результатов, содержащую критерии и показатели сформированности методической компетентности будущих преподавателей.

Исследование эффективности общепринятой и экспериментальной методики формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры требует разработки таких критериев и показателей, которые бы позволили объективно оценить результаты педагогических влияний, осуществить уровневую дифференциацию магистрантов исследуемых групп, выявить слабые и сильные позиции разработанного методического инструментария.

Прежде всего, следует определиться с понятием «критерий». В педагогических исследованиях (П. Г. Лузан [158], Е. И. Скафа [251], Г. Р. Хусаинова [283], В. В. Юдин [308] и др. критерий определяется как объективный признак, с помощью которого осуществляется сравнительная оценка исследуемого явления, степени развития его у респондентов или классификация изученных факторов и процессов [248].

Таким образом, критерий – это материализованный признак, с помощью которого оценивается степень достижения определённой цели, количественная мера некоторого явления.

Ведущее место в системе измерения и учёта результатов экспериментального исследования занимают показатели, с помощью которых устанавливается качество, прежде всего, в деятельности, поведении или поступках. Понятие «показатель» по своему объёму уже, чем понятие «критерий»: показатель является компонентом критерия, его составляющим. Для обеспечения валидности и надёжности измерения теоретической и практической подготовленности будущих преподавателей к осуществлению методической деятельности необходимо ответить на вопрос: «Какие критерии следует применять при измерении и сколько их должно быть?».

На основании основных свойств объекта исследования выделяют его компоненты – структурные составляющие. В частности, в пункте 1.1 обосновано, что ключевыми компонентами методической компетентности преподавателя

образовательной организации высшего образования как интегративной профессионально-личностной характеристики, являются следующие составляющие: *гностический, мотивационный, деятельностный и личностный компоненты*. Придерживаясь, правила о том, что критерии сформированности интегративного свойства личности должны отображать её существенные составляющие, выделены доминантные признаки подготовленности будущего педагога к методической деятельности: *информационно-содержательный, мотивационно-ценностный, операционно-технологический, самообразовательный критерии*. Логические взаимосвязи структуры «компоненты-критерии-показатели» показаны на рисунке 2.15.



Рисунок 2.15 – Взаимосвязь между компонентами методической компетентности преподавателя и определяющими ее критериями и показателями

Обратимся непосредственно к определению показателей сформированности методической компетентности магистрантов, обучающихся по магистерской программе «Педагогика высшей школы». На основании анализа основной

образовательной программы направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (магистерская программа: Педагогика высшей школы), анализа научных исследований [89; 153], собственного научно-практического поиска разработан комплекс ключевых показателей, с учетом которых выполнена оценка уровня сформированности методической компетентности у будущих преподавателей (Таблица 2.2).

Таблица 2.2 – Основные показатели сформированности методической компетентности (МК) будущих преподавателей в условиях магистратуры

<i>Компонент МК</i>	<i>Критерий МК</i>	<i>Показатели МК</i>
1	2	3
1. Гностический	Информационно-содержательный (K1)	1.1. Знание государственных нормативных документов о высшем образовании. 1.2. Знания о закономерностях, принципах, правилах, формах, методах и средствах обучения. 1.3. Научные знания по учебной дисциплине, специальности (профессиональная подготовка). 1.4. Осведомлённость о новых научных исследованиях и технологиях в определённой сфере (профессиональная подготовка). 1.5. Осведомленность о духовных и материальных ценностях. 1.6. Сформированное научное мировоззрение
2. Мотивационный	Мотивационно-ценностный (K2)	2.1. Профессиональный интерес к педагогической деятельности в высшей школе. 2.2. Профессиональный интерес к научной сфере учебной дисциплины, которую преподаёт. 2.3. Желание и умение корректировать свое поведение. 2.4. Потребность в усовершенствовании методической компетентности, своего педагогического мастерства. 2.5. Умение анализировать эффективность своей учебно-методической деятельности, правильность постановки учебных целей, умение прогнозировать ход и результаты учебного процесса. 2.6. Потребность в обоснованном планировании своей работы, умение представлять себя в педагогической ситуации

1	2	3
3. Деятельностный	Операционно-технологический (К3)	3.1. Умение отбирать и творчески использовать в учебном процессе цифровые средства обучения, подготавливать и проводить занятия с использованием интерактивных технологий на основе использования цифровых инструментов. 3.2. Умение подготовить и провести имитационно-игровое, тренинговое, другое интерактивное учебное занятие. 3.3. Умение подготовить и провести лекцию, лабораторно-практическое, семинарское занятие репродуктивного или поискового характера, учебную или производственную практику 3.4. Умение составлять учебно-методический комплекс дисциплины, разрабатывать контрольно-измерительные материалы. 3.5. Умение разрабатывать дидактическую конструкцию учебника, учебного или методического пособия, методических рекомендаций. 3.6. Умение отбирать содержание учебного материала с учетом его степени трудности и познавательных возможностей студентов по его усвоению.
4. Личностный	Самообразовательный (К4)	4.1. Владение знаниями и умениями своего интеллектуального развития (память, мышление, внимание, воображение, интуиция и др.). 4.2. Владение профессиональным мышлением (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проникновенность, наблюдательность). 4.3. Умение применять специальные методики коррекции своего психического и психофизиологического состояния. 4.4. Требовательность к себе, трудоспособность, организованность, распорядительность, настойчивость. 4.5. Умения по самоконтролю и самоанализу. 4.6. Умение планировать время и свою работу, рационально распределять этапы, свои усилия в процессе деятельности

Указанные показатели взаимосвязаны, взаимообусловлены, а их комплексное применение позволяет выявить существенные изменения в формировании способности магистрантов эффективно осуществлять методическую деятельность. Среди этих характерных признаков методической компетентности преподавателя есть доминантные, которые могут служить основными параметрами в конструкте диагностического инструментария.

Для проведения поискового и преобразующего этапов эксперимента необходимо определиться с контрольными и экспериментальными группами. Согласно теории социологического эксперимента экспериментальной называется группа, на которую исследователь влияет независимой (экспериментальной) переменной или / и в которой проводится эксперимент. Контрольной называется группа, которая идентична по размерам и другим основным характеристикам, требующим исследования и на которую не оказывают влияния экспериментальные изменения [83]. Независимой переменной в данном педагогическом эксперименте является структурно-функциональная модель формирования методической компетентности и технологии её реализации, а зависимой – собственно методическая компетентность как интегративное свойство магистрантов исследуемых групп.

Основной базой опытно-экспериментальной работы стали ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет» (с 2014 по февраль 2023 г. ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет») – магистерская программа «Педагогика высшей школы» и ФГБОУ ВО «Луганский государственный университет имени Владимира Даля» (с 2014 по март 2023 г. ГОУ ВПО ЛНР «Луганский государственный университет имени Владимира Даля») – магистерская программа «Высшее образование».

Следует заметить, что предложенная структурно-функциональная модель формирования методической компетентности и технологии её реализации предполагают групповые формы работы с магистрантами, поэтому традиционные подходы к комплектованию исследуемых групп (методы попарного отбора, частотного распределения и др.) применить невозможно. Кроме того, наборы

студентов в магистратуру «Педагогика высшей школы» и «Высшее образование» небольшие, они составляют одну группу в каждом университете в количестве от 8 до 12 человек. В связи с этим выбор контрольного и экспериментального массива осуществлялся по следующему правилу: в 2015 году набора магистрантов в обоих вузах выбраны экспериментальной группой (всего 18 человек), в 2016 году всего было зачислено 16 человек в два вуза, они составили контрольную группу. В 2017 году поступившие 22 человека определены в экспериментальную группу, в 2018 году 22 человека стали контрольной группой и т.д.

Всего в эксперименте принимало участие 100 магистрантов (экспериментальная группа (ЭГ) – 46 человек, контрольная (КГ) – 44 человек), 35 выпускников магистерских программ направления «Педагогическое образование», 23 преподавателя образовательных организаций высшего образования, участвующих в качестве экспертов.

Каждый год в новых поступивших группах проводился тест диагностики учебной мотивации магистрантов к обучению по магистерской программе «Педагогика высшей школы» (разработанный нами на основании методики Н. Ц. Бадмаевой [14]) (Приложение И). Полученные результаты показали, что в основном у всех респондентов, поступивших на обучение в магистратуру, независимо от того, в какую группу они попали (ЭГ или КГ), преобладают профессиональные, учебно-познавательные мотивы и мотивы самореализации, что говорит о равнозначности групп в начале экспериментального обучения. В качестве примера в Приложении И описаны результаты тестирования, полученные у 34 респондентов. У остальных испытуемых были аналогичные результаты.

Реализационный блок экспериментального исследования включает проведение констатирующего, поискового и преобразующего этапов эксперимента.

В процессе констатирующих исследований решались следующие задачи:

– изучить существующую устойчивую систему формирования методической компетентности будущих преподавателей, определить её сильные и

слабые позиции в контексте эффективности существующих форм, методов, технологий обучения;

- выявить доминантные факторы и условия эффективного развития способностей магистрантов продуктивно включаться в преподавательскую работу уже с первых дней деятельности по педагогической специальности;

- определить реальный уровень подготовленности выпускников магистерской программы «Педагогика высшей школы» к осуществлению методической деятельности;

- на основе диагностических данных охарактеризовать уровни сформированности методической компетентности будущих преподавателей.

Полученные данные на констатирующем этапе эксперимента применялись для описания состояния явления и определения направлений дальнейшего научного поиска.

Согласно теории научного эксперимента *поисковый* этап эксперимента проводится в том случае, когда сложно разделить факторы, влияющие на исследуемое явление вследствие отсутствия достаточных предварительных (априорных) данных. По результатам поискового этапа устанавливается значимость факторов, отбрасываются те, которые имеют незначительное влияние [233]. Цель поискового этапа заключается в определении значимости факторов и организационно-педагогических условий формирования методической компетентности будущего преподавателя в условиях магистратуры.

Преобразующий (формирующий) этап эксперимента включает активное изменение структуры и функций объекта исследования согласно выдвинутой гипотезе, формирование новых связей и отношений между компонентами объекта или между исследуемым объектом и другими объектами [233].

Преобразующий этап эксперимента осуществляется по следующим направлениям:

- выбор и выравнивание групп (экспериментальных и контрольных);
- определение критериев оценки;

- определение начального уровня знаний (умений), задействованных в исследуемом вопросе;
- обучение, воспитание или развитие в контрольной и экспериментальной группах;
- определение динамики показателей по критериям;
- определение достоверности полученных результатов (с помощью статистических характеристик);
- анализ полученных результатов.

Для решения задач педагогического эксперимента применялись следующие методы исследования:

1. *Метод анализа документов и результатов педагогической деятельности.* Это один из широко используемых и эффективных методов сбора и анализа первичной информации. Основанием метода выступает документ, являющийся своеобразным средством закрепления разными способами на специальном материале информации о фактах, явлениях объективной действительности и умственной деятельности человека [243, с. 19].

С применением традиционного метода (а не количественного – контент-анализа) при анализе документа соблюдалась определённая последовательность ответов на следующие вопросы: Каков контекст документа? Кто автор? Какова цель создания документа? Какова надёжность самого документа? Какова достоверность зафиксированных в нем данных? Каково общественное действие, резонанс документа? Каково фактическое содержание документа? Каково оценочное содержание документа? Какие выводы можно сделать об авторе документа?

В процессе исследования проанализированы следующие документы: ФГОС ВО направления магистратуры 44.04.01 Педагогическое образование, примерные основные образовательные программы магистратуры «Педагогика высшей школы» и «Высшее образование»; учебные планы подготовки магистров в разных образовательных организациях высшего образования; приказы по вузам (о зачислении в магистратуру, направлении на практику, отчислении, выдаче

дипломов магистра и др.); учебно-методические комплексы дисциплин, читаемых в магистратуре и фонды оценочных средств; экзаменационные ведомости; распоряжения, касающиеся подготовки обучающихся магистерских программ «Педагогика высшей школы» и «Высшее образование»; самостоятельные индивидуальные проекты, магистерские диссертации; анкеты и др.

2. *Методы опроса* (беседа, интервью и анкетирование) являются важным инструментом педагогического исследования. В теории методов социологических исследований опрос – это метод получения первичной информации, основанный на устном или письменном обращении к определённой группе людей с вопросами, содержание которых представляет проблему исследования на эмпирическом уровне [233, с. 43].

При проведении опроса магистрантов программ подготовки «Педагогика высшей школы» и «Высшее образование» и преподавателей вузов соблюдались следующие требования к реализации этого метода научно-педагогического поиска:

- испытуемые должны быть подготовленными к проводимому исследованию (создание у респондентов желания отвечать на вопросы);
- вопросы необходимо составлять таким образом, чтобы они были доступны опрашиваемым, соответствовали осведомлённости респондентов в данной проблематике;
- формулировки вопросов не должны содержать витиеватых фраз, которые приводят к их громоздкости, и в некоторых случаях, к их непониманию;
- вопросы должны быть сформулированы так, чтобы респондент правильно их понял, выбрал адекватный ответ, а также смог правильно отобразить ответ в словах.

3. При исследовании проблемы формирования методической компетентности будущих преподавателей применялось *научное наблюдение* – способ накопления первичной информации об исследуемом объекте путём непосредственного восприятия и прямой регистрации всех факторов, имеющих отношение к объекту и значимых с точки зрения цели исследования [233].

В ходе экспериментальной работы с использованием метода наблюдения изучались такие аспекты, как:

- бюджет времени магистранта;
- отношение магистрантов к предварительной подготовке конспекта лекций;
- влияние статусных характеристик магистрантов на их активность на имитационно-игровых занятиях;
- связь между видом базовой подготовки поступающего на магистерскую программу (гуманитарная; естественнонаучная; инженерная и др.) и успешностью овладения педагогической деятельностью;
- развитие познавательной самостоятельности магистрантов, роль в этом процессе средств компьютерного назначения и т.п.

4. Для оценки способностей магистрантов экспериментальной и контрольной групп эффективно осуществлять методическую деятельность применялся *метод экспертных оценок* – исследовательский метод, связанный с привлечением к оценке изучаемых явлений компетентных людей, мнения которых позволяют объективно его охарактеризовать. Экспертная оценка – суждения специалистов, дающих априорные количественные или ранговые оценки объектам исследования.

Использование данного метода исследования предполагает разработку исследователем критериев оценки, подбор экспертов, инструктирование экспертов, оценку объекта исследования экспертами, математическую обработку результатов экспертной оценки, интерпретацию полученных результатов [25].

Программа экспертизы предусматривает решение следующих вопросов:

- постановка цели и задач исследования (оценить уровень сформированности методической компетентности выпускников-магистров магистерских программ «Педагогика высшей школы» и «Высшее образование»);
- определение объекта, предмета и гипотезы экспертизы.

Научное предположение сформулировано таким образом: если согласованность оценок экспертов будет достаточно высокой (на уровне значимости не менее 0,95), то можно утверждать, что методика достаточно обоснована.

Для работы в составе экспертной группы (пять человек) были приглашены преподаватели кафедры педагогики Донецкого государственного университета, владеющие достаточным уровнем компетентности в данной области, имеющие опыт методической работы по повышению квалификации преподавателей. Процедура экспертной оценки исключала коммуникативные контакты экспертов в процессе работы.

Сформированность соответствующих умений и способностей респондентов эксперты оценивали по 12-балльной шкале. Если эксперт оценивает респондента в пределах от 1 до 3 баллов, то это означает, что магистрант демонстрирует элементарный уровень сформированности методической компетентности; от 4 до 6 баллов – низкий; от 7 до 9 баллов – средний; если средняя оценка респондента по 4 критериям находилась в континууме от 10 до 12 баллов – высокий уровень.

Согласованность мнений экспертов определялась по среднеквадратичной погрешности [25]. Оценка точности оценок осуществлялась по формуле:

$$S_x = \frac{S}{\sqrt{n}}, \quad (2.1)$$

где S_x – среднеквадратичная погрешность оценок экспертов;

S – среднее квадратическое отклонение результатов единичных оценок;

n – количество оценок экспертов.

При количестве оценок $n \leq 30$ величина S вычисляется по формуле:

$$S = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (x_i - \bar{x})^2}{n-1}}, \quad (2.2)$$

где x_i – оценка i -го эксперта; $\bar{x}$ – средняя арифметическая всех оценок экспертов.

Согласно принятой структуре педагогического эксперимента (см. Рисунок 2.14) на следующем этапе исследователь должен выполнить анализ и интерпретацию полученных данных, обобщить выводы и разработать рекомендации по усовершенствованию изучаемого педагогического процесса или явления.

Условно выделяют такие этапы анализа эмпирических данных [25]:

1) научное описание – это фиксация результатов эмпирического педагогического исследования с помощью выбранной системы обозначений и выражение этих результатов в понятиях науки. Описание состоит из трех компонентов: эмпирические данные исследования; система обозначений, придающая описанию чёткую форму, иногда включающая наглядность – графики, таблицы, схемы;

2) объяснение – раскрытие на основе эмпирических данных и социологической теории сути объекта наблюдения, демонстрация его подчинения определённому объективному закону или совокупности законов;

3) прогноз – связан с разработкой и проверкой гипотез. По результатам экспериментальной работы необходимо сделать заключение о том, подтверждается ли научное предположение; есть ли факты, требующие отклонения гипотезы; побуждают ли полученные результаты модифицировать гипотезу и т.п.

Детальное описание процедур, количественный и качественный анализ результатов экспериментального исследования представлены далее в работе.

2.3.2. Анализ результатов констатирующего этапа педагогического эксперимента. Актуальность проблемы подготовки будущих преподавателей усиливается современными особенностями учебного процесса в высшей школе, к которым учёные относят:

– направленность обучения в высшей школе на науку в её развитии (студент должен овладеть научными знаниями и методами самой науки, с её проблемами и возможностями их решения);

– единство научного и учебного, что предполагает роль преподавателя как учёного (он не только осуществляет обучение студентов, но и должен выступать самым активным исследователем в той науке, которую преподаёт);

– направленность учебного процесса на самостоятельную работу студентов, которая по своему смыслу должна постоянно сближаться с исследовательской деятельностью. В этом аспекте следует учитывать, что недостаточно лишь запланировать соответствующий процент учебного времени студента для самостоятельной работы (вся технология подготовки специалиста должна предполагать творческое, самостоятельное овладение студентами знаниями, самостоятельность при подготовке к лекционным, семинарским, лабораторно-практическим занятиям);

– сквозная профессиональная направленность всего учебного процесса в высшей школе – все науки, которые преподаются в высшем учебном заведении, должны ориентироваться на будущую профессию студента;

– единство и оптимальное соотношение теоретической и практической подготовки студентов – ни чистая теория в отрыве от современной общественной жизни, ни практика без современной теоретической подготовки не могут обеспечить всестороннее развитие личности;

– гуманистическая направленность учебного процесса в высшей школе, внедрение личностного подхода как базовой ценности, определяющей характер взаимодействия преподавателя и студента [83; 99; 107; 124; 132] и др.

Научным целенаправленным путём пополнения состава научно-педагогических работников специальных кафедр является подготовка магистров по образовательной программе «Педагогика высшей школы».

Остановимся на содержательно-организационных аспектах подготовки магистров указанной категории.

Для определения доминантных показателей сформированности методической компетентности будущих преподавателей использован метод экспертной оценки. Экспертам (кандидаты и доктора педагогических наук – 5 чел.) было предложено проранжировать по весомости показатели информационно-содержательного, мотивационно-ценностного, операционно-технологического и самообразовательного критериев (в Таблице 2.2 изложен комплекс показателей

сформированности у будущих преподавателей исследуемого интегративного свойства личности – всего 24, по 6 каждого критерия).

В инструкции экспертам указано, что если, по их мнению, показатели одинаково весомы и их нельзя «развести» по этой характеристике, то им присваивается одинаковый ранг. Например, эксперт не может определить, какой из двух показателей более существенен – он оба ставит на первое место. Но при расчётах результатов (см. Таблицу 2.3) обоим показателям присваивается ранг 1,5, так как они заняли первое и второе места, поэтому справедливы расчёты: $1 + 2 = 3$; $3 : 2 = 1,5$. Такие же расчёты выполнялись при условии что, когда эксперт не мог «развести» три показателя: всем трём присваивался ранг 2 ($1 + 2 + 3 = 6$; $6 : 3 = 2$).

Сведя данные в Таблицу 2.3, рассчитана сумма рангов, которую набрал определённый показатель по соответствующему критерию.

Таблица 2.3 – Результаты экспертного оценивания весомости показателей сформированности методической компетентности будущих преподавателей

<i>Показатель</i>	<i>Ранг показателя</i>					Σ	<i>Ме-сто</i>
	<i>эсп. 1</i>	<i>эсп. 2</i>	<i>эсп. 3</i>	<i>эсп. 4</i>	<i>эсп. 5</i>		
1	2	3	4	5	6	7	8
1.1. Знание государственных нормативных документов об образовании, в частности о высшем образовании	6	5	5	3	5	24	5
1.2. Знания о закономерностях, принципах, правилах, формах, методах и средствах обучения	1	1	1,5*	2	1,5	7	1
1.3. Научные знания по учебной дисциплине, специальности (по профессиональной подготовке)	2	2	1,5	1	1,5	8	2
1.4. Осведомленность о новых научных исследованиях в определенной сфере (по профессиональной подготовке)	3	3	4	4	4	18	3

Продолжение таблицы 2.3

1	2	3	4	5	6	7	8
1.5. Осведомленность о духовных и материальных ценностях	5	6	3	6	6	26	6
1.6. Сформированное научное мировоззрение	4	4	6	5	3	22	4
2.1. Профессиональный интерес к педагогической деятельности в высшей школе	1,5	2	1	1	1,5	7	1
2.2. Профессиональный интерес к научной сфере учебной дисциплины, которую преподает	1,5	2	2	2	1,5	9	2
2.3. Желание и умение корректировать собственное поведение	5	4	4	4	6	23	4/5
2.4. Потребность в усовершенствовании методической компетентности, своего педагогического мастерства	3	2	3	3	4	15	3
2.5. Умение анализировать эффективность своей учебно-методической деятельности, правильность постановки учебных целей, умение прогнозировать ход и результаты учебного процесса	4	5	6	5	3	23	4/5
2.6. Потребность в обоснованном планировании своей работы, умение представлять себя в педагогической ситуации	6	6	5	6	5	28	6
3.1. Умение отбирать и творчески использовать в учебном процессе цифровые средства обучения, подготавливать и проводить занятия с использованием интерактивных технологий на основе использования цифровых инструментов	1,5	2	1	2	1	7,5	1
3.2. Умение подготовить и провести имитационно-игровое, тренинговое, другое интерактивное учебное занятие	3	4	4,5	3	3	17,5	4
3.3. Умение подготовить и провести лекцию, лабораторно-практическое, семинарское занятие репродуктивного или поискового характера, учебную или производственную практику	1,5	2	2,5	1	2	9	2

Продолжение таблицы 2.3

1	2	3	4	5	6	7	8
3.4. Умение составлять учебно-методический комплекс дисциплины, разрабатывать контрольно-измерительные материалы	4	2	2,5	4	4,5	17	3
3.5. Умение разрабатывать дидактическую конструкцию учебника, учебного или методического пособия, методических рекомендаций	5,5	6	6	6	6	29,5	6
3.6. Умение отбирать содержание учебного материала с учетом его степени сложности и познавательных возможностей студентов по его усвоению	5,5	5	4,5	5	4,5	24,5	5
4.1. Владение знаниями и умениями своего интеллектуального развития (память, мышление, внимание, воображение, интуиция и др.)	2	1,5	3,5	1,5	2	10,5	2
4.2. Владение профессиональным мышлением (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проникновенность, наблюдательность)	2	1,5	1,5	1,5	1	7,5	1
4.3. Умение применять специальные методики коррективки своего психического и психофизиологического состояния	4,5	3,5	3,5	4	4	19,5	4
4.4. Требовательность к себе, трудоспособность, организованность, распорядительность, настойчивость	2	3,5	1,5	3	3	13	3
4.5. Умение самоконтроля и самоанализа	4,5	5,5	5,5	5	5	25,5	5
4.6. Умение планировать время и свою работу, рационально распределять этапы, усилия в процессе деятельности	6	5,5	5,5	6	6	29	6

Для определения доминантного показателя по каждому критерию использовано следующее правило: чем меньше сумма рангов показателя, тем он более существенен.

Так, среди шести показателей информационно-содержательного критерия наименьшую сумму рангов ($\Sigma = 7$) набрал показатель «Знания о закономерностях, принципах, правилах, формах, методах и средствах обучения»; среди показателей мотивационно-ценностного критерия – показатель «Профессиональный интерес к педагогической деятельности в высшей школе» ($\Sigma = 7$); среди показателей операционно-технологического критерия – показатель «Умение отбирать и творчески использовать в учебном процессе цифровые средства обучения, подготавливать и проводить занятия с использованием интерактивных технологий на основе использования цифровых инструментов» ($\Sigma = 7,5$). Показатель «Владение профессиональным мышлением (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проникновенность, наблюдательность)» также набрал наименьшую сумму рангов ($\Sigma = 7,5$), поэтому среди признаков сформированности методической компетентности по самообразовательному критерию он также был признан доминантным.

Таким образом, в процессе проведенного ранжирования показателей сформированности методической компетентности выявлено, что наиболее востребованными показателями, которые характеризуют методическую деятельность преподавателя высшей школы и которые нужно развивать у магистрантов – будущих преподавателей, являются:

- знания о закономерностях, принципах, правилах, формах, методах и средствах обучения;
- профессиональный интерес к педагогической деятельности в высшей школе;
- умение отбирать и творчески использовать в учебном процессе цифровые средства обучения, подготавливать и проводить занятия с использованием интерактивных технологий на основе использования цифровых инструментов;
- владение профессиональным мышлением (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проникновенность, наблюдательность).

Выделенные методические компетенции легли в основу диагностики уровней сформированности у магистрантов методической компетентности в условиях магистратуры.

Анализ учебно-методической документации по подготовке преподавателей в ряде вузов, результаты анкетирования, тестирования, бесед, наблюдения за учебно-познавательной деятельностью студентов позволили охарактеризовать уровни (элементарный, низкий, средний и высокий) сформированности методической компетентности будущих преподавателей (Приложение К).

Разработанные по результатам исследования характеристики уровней сформированности методической компетентности будущих преподавателей являются эталонами для экспертов при уровневой дифференциации респондентов.

2.3.3. Интерпретация результатов поискового и преобразующего этапов педагогического эксперимента. Экспериментальное исследование эффективности реализации содержательных и процессуальных компонентов модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры проводилось в виде поискового и преобразующего этапов экспериментов.

Поисковый этап педагогического эксперимента проводился с сентября 2017 года по июнь 2021 года.

Конкретные задачи этапа заключаются в следующем:

- определить, какие способности, качества и черты современного преподавателя высшей школы хотят сформировать в себе магистранты;

- включить в практику преподавания дисциплин «Педагогика высшей школы», «Методика обучения в высшей школе», «Управление проектной деятельностью обучающихся», «ИКТ в профессиональной деятельности» инновационные педагогические технологии с применением цифровых инструментов для обеспечения основательной теоретической подготовки магистрантов к преподавательской деятельности;

– включить в практику обучения дисциплинам «Педагогика высшей школы», «Технологии обучения в высшей школе» технологию контекстного обучения посредством имитационно-игровых занятий (учебная деловая игра «Открытая лекция», занятия по решению педагогических ситуаций, тренинговые занятия и др.), трансформировать методическую активность магистрантов в смоделированные ситуации для формирования методической компетентности обучающихся в аудиторных условиях;

– в дисциплину «Управление проектной деятельностью обучающихся» включить темы «Создание учебно-методического комплекса дисциплины с использованием цифровых инструментов» и «Разработка цифровых образовательных проектов», которые обеспечат овладение методическими и цифровыми компетенциями будущих преподавателей с целью обучения студентов дисциплинам учебного плана;

– определить, какие из обоснованных организационно-педагогических условий формирования методической компетентности будущих преподавателей являются доминантными;

– уточнить содержательно-процессуальные аспекты методики реализации структурно-функциональной модели.

На первом этапе научного поиска проводился опрос студентов, поступивших в магистратуру (43 чел.) с помощью унифицированной анкеты «Модель современного преподавателя высшей школы» (Приложение Л).

Её цель заключалась в том, чтобы выяснить, каким представляют современного преподавателя магистранты, поступившие на обучение по магистерской программе «Педагогика высшей школы», какие знания и умения считают главными и какие личностные качества они хотят сформировать в процессе подготовки к педагогической деятельности.

Анкетирование было проведено в первую неделю обучения магистрантов в магистратуре.

Респонденты должны были оценить по степени важности знания, умения, способности современного преподавателя эффективно осуществлять педагогиче-

ское взаимодействие, используя при этом 10-балльную шкалу. Если определённая группа умений или качеств преподавателя имеет, по мнению исследуемого, исключительно важное значение в обучении студентов, то ей он должен присвоить оценку «5»; если наоборот – «-5». В ситуации, когда эти умения не влияют на результаты педагогического процесса, являются нейтральными, респонденту рекомендовано поставить «0».

Результаты опроса представлены в Приложении М. Для наглядности полученные данные представлены в виде гистограммы распределения средних оценок, рассчитанных для всех 18 групп знаний, умений и личностных качеств современного преподавателя (рис 2.16).

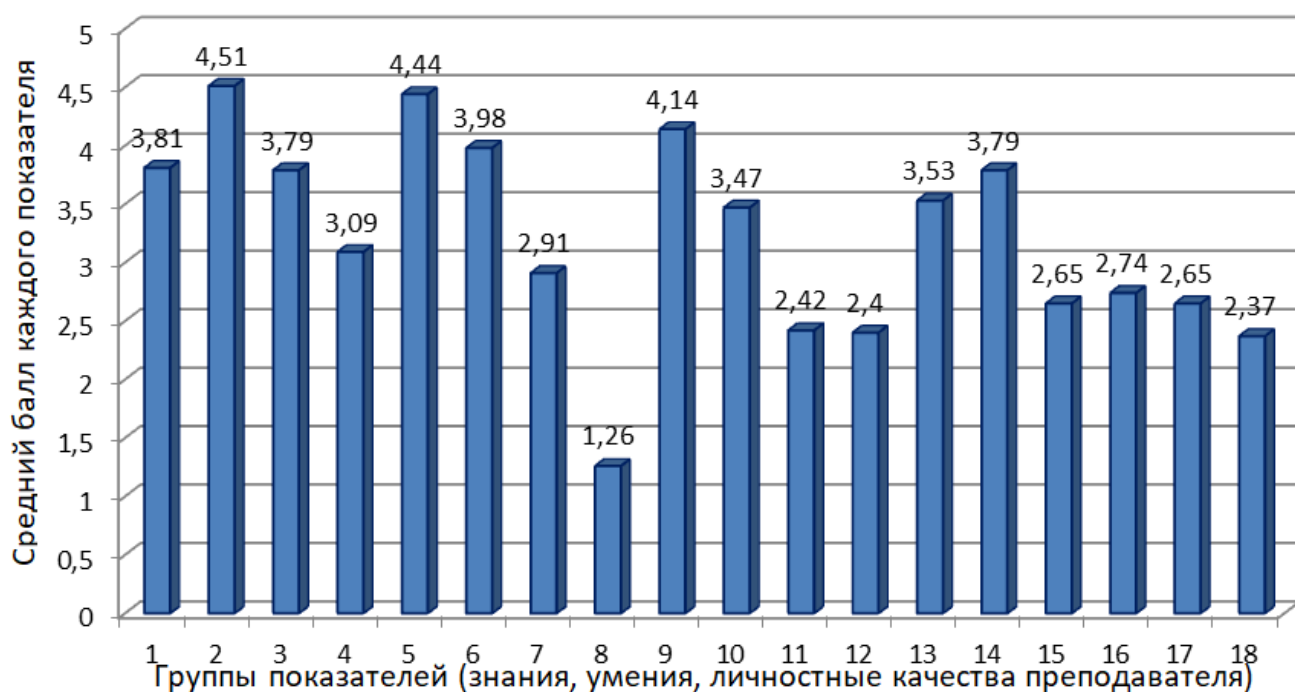


Рисунок 2.16 – Гистограмма результатов определения магистрантами доминантных знаний, умений и личностных качеств современного преподавателя высшей школы

Кратко остановимся на анализе результатов опроса. Наивысшие средние баллы набрали группы умений, которые имеют непосредственное отношение к методической компетентности преподавателя:

«2. Умение делать студентов соавторами учебного процесса» – 4,51;

«5. Умение сосредоточивать внимание студентов на учебном материале, формировать их мотивацию» – 4,44;

«9. Умение обеспечивать активную работу студентов на занятиях, используя инновационные педагогические технологии» – 4,14;

«6. Умение слушать студента, интересоваться его мнением» – 3,98;

«3. Умение доверять и открыто общаться, вести диалог, в том числе с помощью ИКТ» – 3,79.

Выделим пять групп умений педагогической деятельности преподавателя, которые магистранты поставили на последние позиции. Наименьшую сумму баллов и наименьшую среднюю оценку имеет 8 группа умений преподавателя «ориентироваться на одарённых, способных студентов» – 54 и 1,26 соответственно. На предпоследнем месте «*умение сочувствовать студентам*» – средняя оценка 2,37.

Кроме указанных умений, которые, по мнению студентов, не способствуют эффективному педагогическому взаимодействию, минимальные средние оценки относятся к следующим способностям:

«12. Умение добиваться у студентов способности следить за ходом мыслей преподавателя» (2,4);

«11. Умение держать дистанцию, не становиться на один уровень со студентами» (2,42);

«15. Умение при любых обстоятельствах придерживаться плана занятия» (2,65);

«17. Умение оставлять свои чувства в стороне, руководствуясь в общении со студентами только педагогической целесообразностью» (2,65).

По результатам проведенного поискового эксперимента сделаны следующие выводы:

а) методика проведения лекционных занятий с использованием технологии контекстного обучения, с обязательной подготовкой студентами конспекта лекций до проведения занятия должна внедряться с первого семестра обучения,

поскольку она вступает в разногласие с опытом традиционного конспектирования академической лекции;

б) в практику обучения студентов необходимо ввести инновационные технологии с применением ИКТ и цифровых ресурсов;

в) к проведению проблемных занятий должны привлекаться преподаватели, которые основательно владеют учебным материалом, мастерски проводят лекции, готовы к внедрению педагогических инноваций, владеют цифровыми навыками;

г) методику следует реализовывать системно, логически объединяя инновационные технологии лекционно-практической системы обучения на основе цифрового формата с применением имитационно-игровых занятий в единый комплекс мероприятий по овладению будущей профессиональной деятельностью;

д) необходимо организовывать продуктивную самостоятельную, творческую деятельность будущих преподавателей на основе проектных технологий.

Кроме того, современные магистранты не воспринимают авторитарности преподавателя в решении педагогической ситуации, алгоритмизации обучения, педантичности и, что интересно, умения педагога «оставлять свои чувства в стороне, руководствуясь в общении со студентами только педагогической целесообразностью».

В течение поискового этапа подготавливались материалы для учебно-методических пособий [35; 248; 250], разрабатывались и использовались в экспериментальном обучении авторские технологии контекстного обучения (дисциплины «Педагогика высшей школы», «Технологии обучения в высшей школе»), смешанного, гибридного, проблемного, дистанционного обучения, технология «Перевернутый класс» (дисциплина «Методика обучения в высшей школе»). Были созданы и представлены на кафедры требования к формированию УМК дисциплины в цифровом формате, которые введены в дисциплину «Управление проектной деятельностью обучающихся», дисциплина также трансформировалась за счет введения темы «Разработка цифровых образовательных проектов».

На следующем этапе экспериментальной работы проведен преобразующий этап эксперимента (2021-2023 гг.).

Цель преобразующего этапа заключалась в определении эффективности разработанной модели.

Так как была проведена работа экспертов по выявлению доминантных показателей сформированности методической компетентности преподавателей высшей школы, мы посчитали целесообразным в процессе определения эффективности структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы в магистратуре исследовать доминантные показатели, определяющие основу такой компетентности преподавателя.

Для каждого критерия и доминантного показателя к нему, были выбраны измерители, с помощью которых проводились оценки сформированности методической компетентности преподавателя высшей школы (Таблица 2.4).

На данном этапе использовались следующие методы:

а) анализ и применение экспериментальных технологий обучения в соответствии с принятой моделью;

Таблица 2.4 – Выбор измерителей для определения эффективности структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры

<i>Крите- рии</i>	<i>Доминантные показатели</i>	<i>Измерители</i>
1	2	3
1. Информационно-содержательный	Знания о закономерностях, принципах, правилах, формах, методах и средствах обучения	1. Рефераты магистрантов по дисциплинам «Педагогика высшей школы», «Педагогические технологии». 2. Интервьюирование преподавателей дисциплин психолого-педагогической направленности.

1	2	3
2. Мотивационно-ценностный	Профессиональный интерес к педагогической деятельности в высшей школе.	1. Тест диагностики учебной мотивации магистрантов к обучению по магистерской программе «Педагогика высшей школы» (Приложение И). 2. Анкета «Модель современного преподавателя высшей школы» (Приложение Л). 3. Экспертные оценки преподавателей на выявление доминантных показателей методической деятельности преподавателя.
3. Операционно-технологический	Умение отбирать и творчески использовать в учебном процессе цифровые средства обучения, подготавливать и проводить занятия с использованием интерактивных технологий на основе использования цифровых инструментов.	1. Комплексный контрольный срез знаний и его результаты (определение уровня сформированности методической компетентности будущих преподавателей высшей школы) (Приложение Н). 2. Индивидуальные творческие проекты магистрантов (участие в республиканском конкурсе научно-образовательных проектов).
4. Самообразовательный	Владение профессиональным мышлением (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проникновенность, наблюдательность).	1. Интервьюирование преподавателей магистерской программы «Педагогика высшей школы» 2. Тест самооценки уровня владения методической компетентностью преподавателя высшей школы у выпускников магистратуры (Приложение Р).

б) изучение отношения магистрантов в конце обучения в магистратуре к будущей методической деятельности преподавателя высшей школы;

в) интервьюирование и тестирование преподавателей и магистрантов на выявление оценки и самооценки качества экспериментального обучения по формированию методической компетентности преподавателя;

г) использование методов непараметрической статистики для обработки результатов эксперимента [82; 83].

Поскольку методическая компетентность является интегративным свойством личности, характеризующим теоретическую, практическую и психологическую ее подготовленность к осуществлению методической деятельности был проведен в конце обучения магистрантов комплексный контрольный срез знаний на определение интегративного показателя – уровня сформированности методической компетентности у будущих преподавателей высшей школы в условиях магистратуры (Приложение Н).

Как отмечалось в п. 2.3.2 экспертами были определены доминантные показатели сформированности методической компетентности будущего преподавателя высшей школы на основании результатов диагностирования всех 24 показателей, входящих в четыре группы. К ним отнесены: П 1.2 – знания о закономерностях, принципах, правилах, формах, методах и средствах обучения; П 2.1 – профессиональный интерес к педагогической деятельности в высшей школе; П 3.1 – умение отбирать и творчески использовать в учебном процессе цифровые средства обучения, подготавливать и проводить занятия с использованием интерактивных технологий на основе использования цифровых инструментов; П 4.2 – владение профессиональным мышлением (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проникновенность, наблюдательность).

Сводные данные результатов диагностики уровней сформированности методической компетентности у будущих преподавателей по доминантным показателям контрольной группы (44 чел) приведены в Приложении Н (Таблица Н.1) и экспериментальной группы (46 чел.) в Таблице Н.2.

Указанные уровни магистранты ЭГ приобрели в ходе обучения, овладевая определёнными способностями и качествами при изучении учебных дисциплин программы по экспериментальной методике, поэтому констатация уровней осуществлялась в конце второго года обучения магистрантов. Для контрольной

группы уровни сформированности методической компетентности диагностировались после традиционного обучения в магистратуре.

Визуализация результатов, полученных магистрантами ЭГ и КГ после выполнения комплексного контрольного среза знаний на определение уровня сформированности методической компетентности у будущих преподавателей высшей школы, представлена на рисунке 2.17.

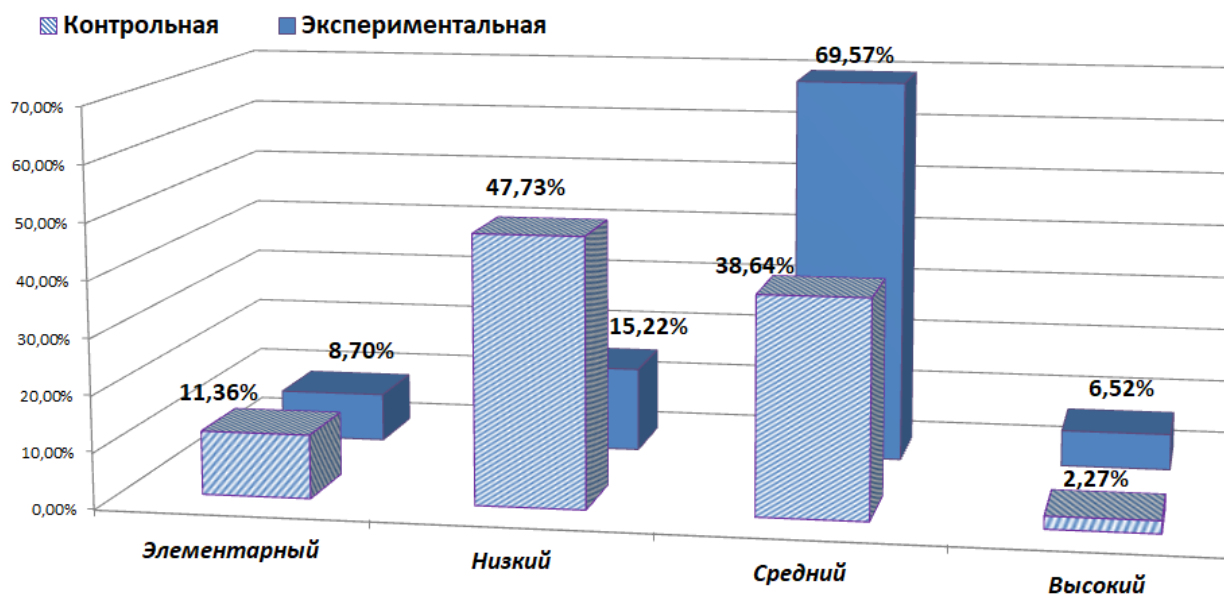


Рисунок 2.17 – Сравнение уровней (в %) сформированности методической компетентности магистрантов ЭГ и КГ в конце эксперимента

Поскольку каждый показатель сформированности методической компетентности магистрантов оценивался по общепринятой пятибалльной шкале (континуум оценок находился в пределах от 0 до 5), уровневая дифференциация осуществлялась следующим образом: определялся средний балл по всем четырём основным показателям, и по его величине.

Уровень сформированности методической компетентности определялся по следующему шкалированию: высокий – 4,5-5 баллов; средний – 3,5-4,49 баллов; низкий – 2,5-3,49 баллов; элементарный – 0-2,49 баллов.

Результаты, полученные в ходе выполнения комплексного контрольного среза, обработаны нами с помощью критерия χ^2 [82].

На основании характеристик о результатах наблюдений над

экспериментальной и контрольной группами мы вычисляем эмпирическое значение критерия χ^2 .

Эмпирическое значение сравнивается с критическим значением критерия. Если эмпирическое значение критерия оказывается меньше или равно критическому, то мы утверждаем, что характеристики экспериментальной и контрольной групп совпадают с уровнем значимости 0,05. Если эмпирическое значение критерия оказывается строго больше критического, мы утверждаем, что достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп по выбранному статистическому критерию равна 95%.

Таким образом, если достоверность различий характеристик групп после обработки результатов эксперимента равна 95%, это означает, что применение авторской системы формирования методической компетентности будущего преподавателя высшей школы приводит к статистически значимым результатам, то есть модель является эффективной.

В нашем исследовании имеется экспериментальная группа (ЭГ), состоящая из N человек, и контрольная группа (КГ), состоящая из M человек, где N и M – целые положительные числа: $N = 46$, $M = 44$. В результате измерения в обеих группах следующего показателя: уровень сформированности методической компетентности, с помощью одной и той же процедуры были получены две выборки:

$x = (x_1, x_2, \dots, x_N)$ – выборка для экспериментальной группы,

$y = (y_1, y_2, \dots, y_M)$ – выборка для контрольной группы,

где x_i – значение исследуемого показателя у i -го члена ЭГ, $i = 1, 2, \dots, N$;

y_j – значение исследуемого показателя у j -го члена КГ, $j = 1, 2, \dots, M$.

Планируя обработку результатов комплексного контрольного среза знаний магистрантов, на основании Таблицы Н.1 и Таблицы Н.2 (см. Приложение Н), применим критерий однородности χ^2 , когда используется порядковая шкала с L различными градациями. В нашем случае $L = 4$, т.к. значения уровня сформированности методической компетентности имеют 4 градации: «элементарный», «низкий», «средний», «высокий».

Характеристикой групп будет число их членов, имеющих то или иное значение уровня сформированности методической компетентности. Для *экспериментальной* группы вектор распределения студентов по значениям уровня сформированности методической компетентности: $n = (n_1, n_2, n_3, n_4)$, а для *контрольной* группы – $m = (m_1, m_2, m_3, m_4)$, где n_k – число членов экспериментальной группы, а m_k – число членов контрольной группы, имеющих k -е значение уровня, $k = 1, 2, 3, 4$.

Эмпирическое значение $\chi^2_{эмп}$ вычисляется по формуле:

$$\chi^2_{эмп} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}. \quad (2.3)$$

Критические значения $\chi^2_{0,05}$ критерия χ^2 для уровня значимости 0,05 приведены в Таблице 2.5.

Таблица 2.5 – Критические значения статистики критерия χ^2 для уровня значимости $\alpha = 0,05$ [82].

$L-1$	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\chi^2_{0,05}$	3,84	5,99	<u>7,82</u>	9,49	11,07	12,59	14,07	15,52	16,92

Применим алгоритм определения достоверности совпадений и различий для экспериментальных данных, измеренных в *порядковой шкале*:

1. Вычислим для сравниваемых выборок $\chi^2_{эмп}$ по формуле (2.3).
2. Сравним это значение с критическим значением $\chi^2_{0,05}$, взятым из Таблицы 2.8.

Если $\chi^2_{эмп} \leq \chi^2_{0,05}$, то сделаем вывод: характеристики сравниваемых выборок совпадают с уровнем значимости 0,05.

Если $\chi_{\text{эмп}}^2 > \chi_{0,05}^2$, то сделаем вывод: достоверность различий характеристик сравниваемых выборок составляет 95%.

В нашем случае находим $\chi_{\text{эмп}}^2$, используя компьютерную программу «Педагогическая статистика» (Приложение П).

Получено:

$\chi_{\text{эмп}}^2 = 12,66 > 7,82$, значит достоверность различий характеристик сравниваемых выборок, а именно экспериментальной и контрольной групп составляет 95%.

На основании критерия χ^2 в конце преобразующего этапа эксперимента делаем вывод о том, что достоверность различий средних значений уровней сформированности методической компетентности для экспериментальной и контрольной групп после окончания эксперимента статистически значима.

Таким образом, полученные статистические данные результатов комплексного контрольного среза знаний магистрантов в конце эксперимента подтвердили эффективность авторской модели.

Кроме того, статистические данные подтвердили эффективность применения авторской структурно-функциональной модели формирования методической компетентности при внедрении в дисциплины «Педагогика высшей школы», «Методика обучения в высшей школе», «Педагогические технологии», «Управление проектной деятельностью обучающихся», «ИКТ в профессиональной деятельности» технологий контекстного обучения на основе игрофикации и ситуационно-методических задач, инновационных педагогических технологий с использованием цифровых инструментов для овладения приемами разработки занятия для студентов на основе технологий смешанного, гибридного, дистанционного обучения, технологий проектного обучения для управления учебно-познавательной деятельностью студентов с помощью разработки цифровых образовательных проектов, умения разрабатывать УМК дисциплин.

Четвертый критерий – самообразовательный. Его измерителями были:

– интервьюирование преподавателей магистерской программы «Педагогика высшей школы»;

– тест самооценки уровня владения методической компетентностью преподавателя высшей школы у выпускников магистратуры (Приложение Р).

Для проверки овладения магистрантами профессиональным мышлением (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, проникновенность, наблюдательность) мы провели опрос преподавателей, работающих на протяжении экспериментального обучения с будущими преподавателями высшей школы. Было отмечено, что в экспериментальных группах, у обучающихся, работающих по экспериментальной методике, уровень подготовленности к профессиональной деятельности преподавателей значительно возрос.

На основании анализа выполнения магистерских диссертаций было сделано заключение об эффективном развитии магистрантов. Их выпускные квалификационные работы отличались глубиной научных поисков, интересными методическими приемами, предложенными в работах, аккуратностью изложения практических результатов.

Все магистранты ЭГ апробировали свои работы на международных конференциях (за последние 3 года 24 человек участвовали в конференциях «Донецкие чтения» (2020, 2021, 2022), «Современный учитель: профессиональная компетентность и социальная значимость» (2022, 2023), «Эвристика и дидактика математики» (2021, 2022, 2023), участвовали в республиканском конкурсе научно-образовательных проектов (5 человек в 2022 г., 3 человека в 2023 г.), публиковали статьи в журнале «Вестник студенческого научного общества Донецкого государственного университета» (2022 – 4 чел., 2023 – 5 чел). То есть по заключению преподавателей выпускники магистратуры ЭГ полностью подготовлены к деятельности преподавателей высшей школы.

Тест самооценки уровня владения методической компетентностью преподавателем высшей школы у выпускников магистратуры (Приложение Р) проводился в отсроченном режиме, после того, как магистры, окончившие

магистратуру «Педагогика высшей школы», работали не менее года преподавателями образовательных организаций высшего образования.

В тестировании приняли участие 18 выпускников ЭГ и 17 – КГ. Разработанная шкала оценивания включала от 0 до 30 баллов. Результаты представлены в Таблице 2.6.

Таблица 2.6 – Результаты самооценки уровня сформированности методической компетентности у выпускников магистратуры

<i>Шкала оценивания</i>	<i>Доля магистров (%)</i>	
	<i>ЭГ</i>	<i>КГ</i>
22–30 баллов	55	45,7
16–21 баллов	30,8	34,4
11–15 баллов	14,2	13,3
0–10 баллов	-	6,6

После получения результатов тестирования молодым преподавателям были даны рекомендации: в случае получения от 0 до 15 баллов настоятельно рекомендуется пройти курсы повышения квалификации по программе «Педагогика высшей школы и ИКТ» (например, в Донецком государственном университете).

Анализ результатов тестирования выпускников магистратуры также показал эффективность модели формирования методической компетентности преподавателя высшей школы.

Выводы к разделу 2

Второй раздел посвящен опытно-экспериментальному обоснованию эффективности построенной структурно-функциональной модели посредством внедрения технологий её реализации.

В соответствии с определёнными компонентами методической компетентности как интегративного свойства личности выделены четыре основных критерия сформированности данной способности у будущих магистров:

информационно-содержательный, мотивационно-ценностный, операционно-технологический, самообразовательный. По каждому критерию определена совокупность показателей, использованных при диагностике сформированности исследуемого свойства у будущих преподавателей. Они являются типичным и конкретным проявлением одной из важных сторон данного явления, по которой можно судить о ее наличии и уровне развития.

В диссертации определены четыре уровня сформированности методической компетентности будущего преподавателя. Данные уровни обозначают пределы готовности, определенную ступенчатость подготовки магистрантов, обучающихся по магистерской программе «Педагогика высшей школы». К ним отнесены: элементарный, низкий, средний (репродуктивный), высокий (творческий) уровни.

Реализация структурно-функциональной модели и эффективная подготовка будущего преподавателя к продуктивной методической деятельности обеспечивается современными технологиями контекстного обучения магистрантов за счет целенаправленного формирования учебно-познавательной активности магистрантов. Данный факт объясняется тем, что активизация обучения магистрантов непосредственно связана с их привлечением к деятельности, в которой репродуктивные способы учебных действий перманентно заменяются продуктивными, творческими. Целенаправленный процесс формирования учебно-познавательной активности будущих преподавателей обеспечивает, определённым образом, развитие их мотивации к профессионально-педагогическому самовоспитанию при реализации той или иной педагогической технологии.

Применение инновационных педагогических технологий с использованием цифровых инструментов является важной стороной методической деятельности современного преподавателя. Включение в процесс подготовки магистрантов технологий смешанного, дистанционного, гибридного обучения, обучения «перевернутый класс» позволяет создать действенный инструментарий реализации структурно-функциональной модели формирования методической компетентности. При этом акцент делается на необходимости развития цифровых

компетенций у магистрантов педагогического образования как основы инновационной методической деятельности преподавателя.

Способом развития методической компетентности служат и проектные технологии. Освоение технологии создания учебно-методического комплекса дисциплин, технологии проектирования и создания цифрового контента, сопровождающего учебный процесс, технологии управления учебно-познавательной деятельностью студентов средствами образовательных цифровых проектов обеспечения дисциплины влияет на развитие самообразовательной, инициативной, творческой деятельности у будущего преподавателя высшей школы.

Проведенные эксперименты, обработанные с помощью экспертных оценок и методов непараметрической статистики, показали эффективность внедрения структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры.

Таким образом, третья и четвертая задачи, поставленные в исследовании, полностью выполнены.

Основные результаты, описанные во втором разделе, опубликованы в статьях [29; 32; 42; 55; 315], апробированы на научно-методических конференциях [31; 33; 34; 41; 47; 51; 52; 253; 327], и изданы в учебно-методических пособиях [35; 249; 250] для преподавателей и магистрантов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В заключении подведены итоги и определены дальнейшие направления научной работы. Полученные результаты исследования эффективности разработанной структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры подтвердили выполнение задач исследования, достижение цели, гипотезы и позволили сделать следующие выводы.

1. На современном этапе развития высшего образования главенствующая роль в формировании всесторонне развитой личности специалиста принадлежит образовательным организациям высшего образования, где преподаватель занимает ведущее место в организации учебно-воспитательного процесса со студенческой молодёжью. Сформированность творческой личности специалиста нового поколения зависит от профессионализма преподавателя, в том числе и его методической компетентности.

Современность выдвигает очень высокие требования к личности педагога высшей школы с позиции новой философии опережающего образования, особенно к его методической компетентности как составляющей профессиональной компетентности, сущность которой заключается в том, что такой феномен представляет собой интегративную профессионально-личностную характеристику преподавателя, определяющую готовность и способность решать профессионально-методические задачи, определяемые учебно-методической ситуацией образовательного процесса.

Содержанием методической компетентности преподавателя высшей школы является совокупность знаний, умений, навыков, личностных качеств, характеризующих его методическую деятельность, а структурными компонентами такой компетентности выступают гностический (характеризует методологические, педагогические, научно-предметные знания); мотивационный (отображает систему потребностей и мотивов методической деятельности преподавателя и выполняет стимулирующую функцию); деятельностный

(включает умения и навыки осуществления методической деятельности, выполняет технологическую функцию); личностный (собственное интеллектуальное и цифровое развитие, эрудиция, способность к самообразованию и др.) компоненты.

Актуальным является формирование методической компетентности у будущих преподавателей высшей школы в процессе их обучения в рамках магистерской программы «Педагогика высшей школы». Такая подготовка строится на основе методологических подходов: компетентностного, проектно-деятельностного, личностно-ориентированного и синергетического, положенных в основу процесса формирования методической компетентности будущего преподавателя. Кроме того этот процесс обеспечивается педагогическими принципами, среди которых наиважнейшими являются: общедидактические принципы (научности; системности и последовательности обучения; доступности и посильности обучения; связи теории с практикой; сознательности и активности; индивидуального подхода), специфические (принцип ориентации на будущую педагогическую деятельность; единство научной и учебной деятельности), принципы цифровой дидактики (доминирования (персонализации); целесообразности; гибкости и адаптивности; успешности; обучение в сотрудничестве и взаимодействии; практико-ориентированности; нарастания сложности; насыщенности образовательной среды; полимодальности (мультимедийности); включённого оценивания).

2. Процесс подготовки будущих преподавателей высшей школы и формирования у них методической компетентности должен разрабатываться на основе структурно-функциональной модели формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры и технологий, обеспечивающих реализацию такой модели.

Основанием для построения модели выступают *организационно-педагогические условия* (активизация учебно-познавательной деятельности магистрантов; педагогически целесообразное применение в учебном процессе педагогических технологий и ИКТ с использованием цифровых инструментов; систематическое

развитие мотивации магистрантов к профессионально-педагогическому самовоспитанию), являющихся фундаментом создания модели и без которого невозможно ее обоснование.

Составляющими единицами структурно-функциональной модели выступают её взаимосвязанные блоки: целевой, методологический, содержательно-процессуальный, технологический, оценочно-коррекционный, в результате введения которых возможно получить заведомо спланированный итог – развитую систему сформированной методической компетентности у будущего преподавателя высшей школы, направленной на продуктивную работу в условиях технологизации и цифровизации современного общества.

Выбранная система критериев реализации модели (информационно-содержательный, мотивационно-ценностный, операционно-технологический, самообразовательный) определяет степень готовности будущих преподавателей к методической деятельности по организации и управлению учебным процессом в высшей школе. Каждый критерий обеспечивается системой шести показателей, характеризующих оценку достижения цели – сформированности методической компетентности.

3. Процесс подготовки магистрантов педагогического образования к формированию у них методической компетентности строится на основе технологий реализации авторской структурно-функциональной модели. Эти технологии включаются в технологический блок модели. Компонентами технологического блока являются: технология контекстного обучения (разработанная на основе имитации будущей профессиональной деятельности преподавателя посредством решения ситуационно-методических задач, а также использования игровых технологий как системы методической деятельности преподавателя); инновационные педагогические технологии с использованием цифровых инструментов (технологии лекционно-практической системы обучения студентов на основе цифровых средств, программ и сервисов, обеспечивающих будущую профессиональную деятельность), проектные технологии (проектирование учебно-познавательной деятельности студентов, разработка

учебно-методических комплексов дисциплин на основе цифровых инструментов, создание цифрового контента, сопровождающего обучение студентов, создание образовательных проектов обеспечения дисциплины). Выделенные технологии служат для управления обучением магистрантов в процессе формирования их методической компетентности, при этом у магистрантов происходит овладение цифровыми и методическими компетенциями, обобщение и систематизация знаний, формируется мотивация к будущей профессиональной деятельности преподавателя высшей школы.

4. С целью осмысления желаемого результата по сформированности методической компетентности и проверки эффективности структурно-функциональной модели необходимым является выделение уровней, определяющих степень сформированности методической компетентности будущего преподавателя. К ним относим: элементарный, низкий, средний и высокий уровни. Основным средством проверки достоверности теоретического исследования, результативности и практической значимости диссертационной работы служит педагогический эксперимент. Экспериментальная проверка полученных в исследовании результатов показала, что созданная структурно-функциональная модель эффективна.

Организация учебного процесса на основе построенной структурно-функциональной модели способствует усилению мотивации магистрантов к профессиональной педагогической деятельности в целом, а также умению применять цифровые технологии в практической работе с обучающимися, использованию современных образовательных технологий лекционно-практической системы обучения в высшей школе, проектных и игровых технологий, ситуационно-методических заданий, отражающих специфику современного высшего образования. Внедрение созданной модели служит повышению самооценки магистрантов относительно обучения их будущих студентов, развитию коммуникативной грамотности будущих преподавателей, овладению методической компетентностью.

Специальных дальнейших исследований требуют вопросы, связанные с

внедрением полученных в ходе исследования результатов в систему подготовки будущих преподавателей высшей школы других магистерских программ направления подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, а также в подготовку кадров высшей квалификации в условиях аспирантуры. Целенаправленно возможно внедрять авторские разработки и на курсах повышения квалификации преподавателей по программе «Педагогика высшей школы». Проведенное исследование является самостоятельно выполненным, завершённым этапом изучения одного из возможных путей формирования методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Адольф, В.А. Становление профессиональной компетенции педагога / В.А. Адольф // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 5. – С. 38–41.
2. Амирханова, Г. Ш. Проектная деятельность в образовании: механизмы развития / Г. Ш. Амирханова, И. В. Мусханова // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 2 (81). – С. 246–248.
3. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-педагогического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
4. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой : книга для учителя / Н.П. Аникеева. – Москва : Просвещение, 1987. – 144 с.
5. Аникушина, Е. А. Инновационные образовательные технологии и активные методы обучения : методическое пособие / Е. А. Аникушина. – 2-е изд. – Томск : В-Спектр, 2018. – 220 с.
6. Античная мифология: энциклопедия / сост., общ. ред. и предисл. К. Королева. – Москва : Эксмо; Санкт-Петербург : Мидгард, 2007. – 768 с.
7. Антонова, Н. Л. Модель «перевернутого обучения» в системе высшей школы: проблемы и противоречия / Н. Л. Антонова, А. В. Меренков // Интеграция образования. – 2018. – Т. 22. № 2. – С. 237–247.
8. Арстанов, М.Ж. Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии: проблемы изучения в вузе / М.Ж. Арстанов, П.И. Пидкасистый, Ж.С. Хайдаров. – Алма-Ата: Мектеп, 1980. – 207 с.
9. Архипова, Н.А. Личностно-ориентированная направленность дистанционного обучения в вузе / Н. А. Архипова, Н. Н. Евдокимова, Т. В. Рудина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2021. – Т.23, № 78. – С. 3–6.
10. Асташова, Н.А. Аксиологический подход в педагогике и определение образовательных приоритетов / Н.А. Асташова, Ю.В. Ерещенко // Подготовка профессионала XXI века: теоретические поиски и эффективные

практики: монография / О. А. Алейникова, А. В. Антюхов, Ордон Уршуля [и др.] ; гл. ред. С. К. Бондырева. – Москва : МПСУ ; Брянск : РИО БГУ, 2020. – С. 117–124.

11. Атанов, Г. А. Деятельностный подход к обучению / Г. А. Атанов. – Донецк : Изд-во «ЕАИ-пресс», 2001. – 160 с.

12. Афолина, Р.Н. Педагогическое проектирование в профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы / Р.Н. Афолина, Е.А. Лесных, О.Л. Сытых . – Текст : электронный // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 2. – С. 220–222. – URL: <https://vpn-journal.ru/wp-content/uploads/2022/02/vestnik-pedagogicheskikh-nauk-2-2022.pdf> (дата обращения: 12.06.2022)

13. Ахмерова, Н.М. Профессиональная компетентность педагога высшей школы как основа эффективного и качественного образования / Н.М. Ахмерова, Ф.Н. Зиятдинова, Р.Р. Сафина // Педагогическое образование в России. – Екатеринбург, 2017. – № 1. – С. 44–53.

14. Бадмаева, Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ : Изд-во ВСГТУ, 2004. – 280 с.

15. Байденко, В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы) : Методическое пособие / В.И. Байденко. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. – 114 с.

16. Батова, М.М. Формирование цифровых компетенций в системе «образование – наука – производство» / М.М. Батова DOI 10.18334/vines.9.4.41467. – Текст : электронный // Вопросы инновационной экономики. – 2019. – Т. 9, № 4 (Октябрь-декабрь 2019). – С. 1573–1584. – URL: <https://1economic.ru/journals/vines/archive/83002> (дата обращения: 23.02.2023).

17. Баянова, А.Р. Педагогическое обеспечение развития конкурентоспособности преподавателя высшей школы : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ...

кандидата педагогических наук / Баянова Альмира Рубисовна. – Казань, 2020. – 23 с.

18. Безусова, Т.А. Использование методов математической статистики в педагогических исследованиях / Т.А. Безусова // Гуманизация образования. – 2018. – № 6. – С. 143–149.

19. Бекишева, Т. Г. Эффективность применения гибридной и смешанной форм обучения иностранному языку в ВУЗе / Т. Г. Бекишева // Язык. Общество. Образование : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции «Лингвистические и культурологические аспекты современного инженерного образования», 10–12 ноября 2020 г. / М-во науки и высш. образования Рос. Федерации, Нац. исслед. Томский политех. ун-т. – Томск : Изд-во ТПУ, 2020. – С. 207–210.

20. Бенгина, Т.А. Методическое обеспечение самостоятельной работы студентов / Т. А. Бенгина, Л. В. Лиманова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2022. – Т.24, № 87.– С. 27–33.

21. Бероева, Е. А. Развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Бероева Елена Александровна. – Оренбург, 2020. – 24 с.

22. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогических технологий / В.П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 2014. – 191 с.

23. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры. Психология человеческой судьбы / Э.Берн; Пер. с англ.; общ. ред. М.С. Мацковского; Послесловие Л.Г. Ионина и М.С. Мацковского. – Санкт_Петербург : Лениздат, 1992. – 400 с.

24. Бершадский, М.Е. Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника? / М.Е. Бершадский // Народное образование. – 2004. – № 4 – С. 136–143.

25. Бешелев, С.Д. Математико-статистические методы экспертных оценок / С.Д. Бешелев, Ф.Г. Гурвич. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Статистика, 1980. – 263 с.
26. Блинов, В. И. Методика преподавания в высшей школе : Учебно-практическое пособие / В. И. Блинов, В. Г. Виненко, И. С. Сергеев. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 315 с.
27. Блинов, В.И. Модели смешанного обучения: организационно-дидактическая типология / В.И. Блинов, Е.Ю. Есенина, И.С. Сергеев // Высшее образование в России. – 2021. – Том 30, № 5. – С. 44–64.
28. Богомолова, Е.В. Интеграция личностно-ориентированного и синергетического подходов как методологическая основа подготовки современного специалиста / Е.В. Богомолова, В.И. Байденко // Гуманизация образования. – 2017. – № 4. – С. 33–38.
29. Большанина, Л.В. Профессиональная компетентность педагога высшей школы в условиях модернизации российского образования / Л.В. Большанина. – Текст : электронный // Концепт. – 2018. – № V3. – С. 24–30. – URL: <http://e-koncept.ru/2018/186023.htm> (дата обращения: 18.12.2022).
30. Борисова, А.О. Використання інноваційних педагогічних технологій у навчальній діяльності / А. О. Борисова // Вісник Донецького інституту соціальної освіти. Серія Географія. – 2011. – Т.VII. 7. – С. 17–22.
31. Борисова, А.О. Використання технологій проблемного навчання в навчальному процесі / А. О.Борисова // Стратегія інноваційного розвитку системи географічної освіти України в ХХІ столітті : збірник тез Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції, 30 березня 2007 року / М-во освіти і науки України, Донец. обл. дер. адміністрація [та ін.]. – Донецьк : ДОУ, 2007. – С. 236–238.
32. Борисова, А.О. Дидактичні завдання для формування методичної компетентності магістрантів спеціальності «Педагогіка вищої школи» / А. О. Борисова // Педагогічний процес: теорія і практика : збірник наукових праць / Київ. ун-т ім. Бориса Грінченка ; голов. ред. : С. Сисоєва. – Київ : Едельвейс,

2014 – Вип. 1 : Педагогіка. Психологія. – С. 115–120.

33. Борисова, А.А. Методика применения деловой игры «лекция» по формированию методической компетентности будущих преподавателей высших учебных заведений / А.А. Борисова // Проблемы и перспективы развития профессионального образования в условиях перемен научно- учебной и научно-методической деятельности педагога системы профессионального образования (Донецк, 29 марта 2018 г.). – Т. 2 : Актуальные вопросы / под общ. ред. Д.В. Алфимова. – Донецк : РИПО ИПР, 2018. – С.66–70.

34. Борисова, А.О. Методична грамотність майбутнього викладача у застосуванні інформаційних технологій в навчально-виховному процесі / А. О. Борисова // Розвиток інтелектуальних умінь і творчих здібностей учнів та студентів у процесі навчання дисциплін природничо-математичного циклу «ІНМ*плюс» – 2014» : матеріали Міжнародної дистанційної науково-методичної конференції, 20 – 21 березня 2014 року : у 3 частинах. – Суми : Сум. держ. пед. ун-т ім. А.С.Макаренка, 2014. – Ч. 3. – С. 10–12.

35. Борисова, А.А. Методическая деятельность преподавателя: построение и применение игровых технологий обучения : учебно-методическое пособие / А. А. Борисова. – Донецк : ДонНУ, 2022. – 100 с.

36. Борисова, А.О. Методична підготовка майбутнього викладача не педагогічного ВНЗ з позицій компетентнісного підходу / А. О.Борисова // Проблеми розвитку вищої школи та економіки в ХХІ столітті : збірник тез виступів учасників Міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 20-річчю Міжнародного економіко-гуманітарного університету ім. акад. Степана Дем'янчука (3–4 жовтня 2013 р.). – Рівне : РВЦ МЕНУ ім. акад. С. Дем'янчука, 2013. – С. 141–144.

37. Борисова, А.А. Методологические подходы к становлению методической компетентности будущих преподавателей высшей школы / А. А. Борисова // Вестник Донецкого национального университета. Серия Б: Гуманитарные науки. – 2022. – № 3. – С. 92–98.

38. Борисова, А. О. Національне спрямування виховання майбутніх професійних фахівців / А. О.Борисова // Формування професійно-компетентного педагога в умовах оновлення змісту навчання : збірник матеріалів науково-практичної конференції викладачів вищих педагогічних навчальних закладів I-II рівня акредитації [Східного регіону], 13 березня 2008 р. – Красноармійськ : Красноарм. пед. училище, 2008. – С. 239–242.

39. Борисова, А.О. Організаційно-педагогічні умови функціонування системи методичної роботи у магістратурі «Педагогіка вищої школи» / А. О. Борисова // Новий Колегіум. – 2014. – № 1 (75). – С. 54–59.

40. Борисова, А.О. Основи застосування інноваційних педагогічних технологій у майбутній методичній діяльності викладача ВНЗ / А. О. Борисова // Нові технології навчання : збірник наукових праць / Акад. міжнар. співробітництва з креат. педагогіки [та ін.] ; редкол. : О. А. Удод (голов. ред.) [та ін.]. – Вінниця ; Київ, 2014. – № 83 : Новітні педагогічні технології у світлі духовних цінностей європейської цивілізації : матеріали VI міжнародного семінару, 4 листопада 2014 р. м. Вінниця. – С. 59–62.

41. Борисова, А.А. Применение активных методов обучения как эффективный результат педагогической деятельности будущих преподавателей в условиях образовательного учреждения высшего профессионального образования / А. А. Борисова // Научная молодёжь: приоритеты мировой науки в XXI веке : материалы Международной конференции, приуроченной к 100-летию основания Луганского национального университета имени Тараса Шевченко (14 мая 2020 года). – Луганск : Книта, 2020. – С. 6–10.

42. Борисова, А.А. Применение инновационных педагогических технологий в будущей методической деятельности преподавателей образовательных учреждений высшего профессионального образования / А. А. Борисова // Вестник профессионального образования. – 2019. – № 5 (12). – С. 19–27.

43. Борисова, А.А. Проблема моделирования профессиональной методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры / А. А. Борисова // Актуальные аспекты дополнительного профессионального

образования: модели, проблемы, перспективы : материалы Международной электронной научно-практической конференции, 1–31 октября 2018 года : в 4 томах / редкол. : А.И. Чернышев [и др.]. – Донецк : Истоки, 2018. – Т. 2, ч. 1 : Творческая педагогическая деятельность как эвристическая составляющая развития личности. – С. 26–33.

44. Борисова, А.А. Проблемы и пути решения профориентационной работы преподавателей, работающих в государственных профессиональных образовательных учреждениях системы СПО / А. А. Борисова // Проблемы и перспективы развития профессионального образования в условиях перемен : сборник материалов IV Республиканской научно-практической конференции, 26 марта 2020 г., г. Донецк / под общ. ред. Д. В. Алфимова. – Донецк : Ин-т развития проф. образования, 2020. – Т. 1 : Организационно-управленческие аспекты сопровождения профессиональной подготовки студентов: от профориентации до профессионального самоопределения. – С. 22–25.

45. Борисова, А.О. Проблема формування методичної компетентності викладача вищого навчального закладу у педагогічній теорії і практиці. Нові технології навчання: Наук.-метод, зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки України. – Київ, 2013. – Вип. 79. – С.123–128.

46. Борисова, А.О. Провідні технології у формуванні методичної компетентності майбутніх викладачів в процесі навчання у магістратурі / А. О. Борисова // Особистість у сучасній освіті: проблеми навчання та розвитку : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю), 14 – 15 травня 2014 рік / голова редкол. : В. В. Олійник. – Донецьк : ДВНЗ «Ун-т менеджменту освіти», 2014. – С. 43–46.

47. Борисова, А.А. Роль активного обучения в подготовке будущих преподавателей образовательных учреждений / А. А. Борисова // Донецкие чтения 2020: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы V Международной научной конференции, г. Донецк, 17-18 ноября 2020 г. / редкол. : С. В. Беспалова (гл. ред) [и др.]. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2020. – Т. 6 : Педагогические науки. Часть 1 – С. 240–242.

48. Борисова, А.О. Складові сформованої методичної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу / А. О. Борисова // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць / Донбас. держ. пед. ун-т ; за заг. ред. проф. В. І. Сипченка. – Слов'янськ : ДДПУ, 2013. – Спецвип. 13, ч. І. – С. 72–78.

49. Борисова, А.А. Теоретико-практические аспекты педагогического мастерства современного педагога / А. А. Борисова // Донецкие чтения 2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VI Международной научной конференции, г. Донецк, 26–28 октября 2021 г. / редкол. : С. В. Беспалова (гл. ред.) [и др.]. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2021. – Т. 6 : Педагогические науки. Часть 1. – С. 24–26.

50. Борисова, А.О. Теоретичні і практичні компоненти методичної діяльності майбутнього викладача вищої школи / А. О. Борисова // Психолого-педагогічні та політичні проблеми у трансформаційних процесах українського суспільства : II Всеукраїнська науково-практична конференція, 20-21 лютого 2014 р. – Кременчук : Кременчуц. нац. ун-т ім. Михайла Остроградського, 2014. – С. 21–23.

51. Борисова, А.А. Учебно-деловая игра как средство проверки готовности будущих педагогов к профессиональной педагогической деятельности / А. А. Борисова // Актуальные вопросы подготовки специалистов для ведущих отраслей экономики Республики в условиях модернизации среднего профессионального образования : материалы III-го Республиканского профессионального педагогического Форума работников среднего профессионального образования, 12 сентября – 02 октября 2018 г., г. Донецк. – Донецк : Ин-т развития проф. образования, 2018. – Т. 2: Активизация познавательной деятельности студента как основа развития профессиональной компетентности будущих педагогов, работников культуры и спорта. Активизация познавательной деятельности студента как основа развития профессиональной компетентности будущих медицинских работников / под общ. ред. Д. В. Алфимова. – С. 26–30.

52. Борисова, А.А. Формирование методической компетентности будущих преподавателей посредством авторского факультативного курса «Методическая деятельность» / А. А. Борисова // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VII Международной научной конференции, посвящённой 85-летию Донецкого национального университета, г. Донецк, 27–28 октября 2022 г. / редкол. : С.В. Беспалова (гл. ред.) [и др.]. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2022. – Т. 6 : Педагогические науки. Часть 2. – С. 22–24.

53. Борисова, А.О. Формування методичної компетентності майбутнього викладача вищої школи в умовах сучасної освітньої парадигми / А. О. Борисова // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія : збірник статей / Крим. гуманітар. ун-т (м. Ялта). – Ялта : РВВ КГУ, 2013. – Вип. сорок перший, ч. 6. – С. 56–61.

54. Борисова, А.О. Формирование методического мышления у будущих преподавателей – основа эффективной профессионально-методической деятельности / А. А. Борисова // Нові технології навчання : науково-методичний збірник / М-во освіти і науки України, Ін-т інновац. технологій і змісту освіти ; редкол. : О. А. Удод (голов. ред.) [та ін.]. – Київ ; Вінниця, 2014. – № 81. – С. 31–35.

55. Борисова, А.О. Формування методичних умінь у майбутніх викладачів для застосування інформаційних технологій / А. О. Борисова // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 5 (39). – С. 216–224.

56. Борисова, А. О. Формування творчого ставлення до професійних знань у майбутніх фахівців / А. О. Борисова // Теорія та практика розвитку людського потенціалу на сучасному етапі : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції вчених, студентів і практиків, 11 квітня 2012 року, м. Донецьк / голов. ред. В. В. Шконда. – Донецьк : Норд-Прес, 2012. – С. 332–335.

57. Ваганова, О.И. Использование мультимедиа-технологий на лекционных занятиях в вузе / О.И. Ваганова, Е.А. Челнокова, О.Г. Шагалова. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 3

(32). – С. 203–207. – URL: <https://landrailbgz.ru/wp-content/uploads/2023/04/BGZ-2020-3.pdf> (дата обращения: 00.00.0000).

58. Ваганова, О. И. Вебинар в системе смешанного обучения в университете / О. И. Ваганова, И. Р. Воронина, Е. А. Челнокова. – Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2020. – Т. 9, № 4 (33). – С. 52–56. – URL: <https://landrailpip.ru/wp-content/uploads/2023/04/ANI-PiP-2020-4.pdf> (дата обращения: 11.03.2023).

59. Ваганова, О.И. Психологические аспекты реализации игровых технологий / О.И. Ваганова, Е.А. Алешугина // Научен вектор на Балканите. – 2020. – Т. 4. № 2 (8). – С. 21–24.

60. Вайндорф-Сысоева, М. Е. Многоуровневая подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Вайндорф-Сысоева Марина Ефимовна. – Москва, 2019. – 39 с.

61. Варюхина, А. В. Практическое применение и эффективность использования технологии Flipped classroom в общеобразовательных школах / А. В. Варюхина // Молодой ученый. – 2021. – № 32 (374). – С. 75–77.

62. Василенко, М. В. Организационное обеспечение освоения преподавателями вуза образовательных инноваций / М. В. Василенко, Ю. П. Ветров // Перспективы науки. – 2020. – № 4(127). – С. 175–177.

63. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования: учебное пособие / А.А. Вербицкий. – Москва : МПГУ, 2017. – 266 с.

64. Вербицкий, А.А. Гуманизация и компетентность: контексты интеграции / А.А. Вебицкий, О.Г. Ларионова. – Москва : МГОПУ, 2006. – 164 с. – (Теория контекстного обучения / Федеральное агентство по образованию, Московский открытый гос. пед. ун-т им. М. А. Шолохова, Братский гос. ун-т).

65. Веретенникова, В. Б. О мотивации студентов – будущих педагогов к педагогической деятельности / В. Б. Веретенникова, О. Ф. Шихова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. –

URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29737> (дата обращения: 17.11.2022).

66. Вишнякова, С. М. Профессиональное образование: ключевые понятия, термины, активная лексика: словарь / С. М. Вишнякова. – 3-е изд. – Москва : НМЦ СПО, 2019. – 266 с.

67. Володин, А.А. Анализ содержания понятия «Организационно-педагогические условия» / А.А. Володин, Н.Г. Бондаренко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2014. – №3. – С. 143–152.

68. Выгодский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выгодский; под ред. В. Давыдова. – Москва : Педагогика, 1991. – 480 с.

69. Вылегжанина, С. Ю. Опыт реализации проектной деятельности в вузе: проблемы и пути решения / С. Ю. Вылегжанина // Вестник Марийского государственного университета. – 2019. – Т. 13, № 2. – С. 153–160.

70. Газизов, А.Р. Инструментарий реализации возможностей технологии «виртуальная реальность» в образовании в условиях информатизации обществ / А.Р. Газизов, А.И. Кухта – Текст : электронный // Трибуна ученого. – 2020. – Вып. № 06 (июнь, 2020). – С.64–71. – URL: <https://tribune-scientists.ru/media/pdf/062020.pdf> (дата обращения: 01.02.2023).

71. Галияхметова, А. Т. Формирование навыков проектно-исследовательской деятельности у студентов вуза / А. Т. Галияхметова, Е. А. Андреева // Казанский педагогический журнал. – 2017. – № 4. – С. 23–25.

72. Гарашкина, Н.В. Когнитивная вовлеченность как основа проектирования учебного процесса в подготовке студентов педагогических направлений / Н. В. Гарашкина, А. А. Дружинина // Высшее образование в России. – 2023. – Том 32, № 1. – С. 93–109.

73. Гарифуллина, Р. Р. Готовность преподавателей вуза к применению цифровых технологий в научно-методической деятельности / Р. Р. Гарифуллина // Современные цифровые технологии: проблемы, решения, перспективы : национальная (с международным участием) научно-практическая конференция,

Казань, 19–20 мая 2022 года. – Казань: Казанский государственный энергетический университет, 2022. – С. 282–285.

74. Гегель, Г.Ф. Энциклопедия философских наук / Г. В. Гегель ; под ред. Е. П. Ситковского ; АН СССР, Ин-т философии. – Москва : Мысль, 1974. – Т. 1 : Наука логики. – 452 с. – (Философское наследие).

75. Георге, И. В. Формирование профессиональных компетенций студентов образовательных организаций высшего образования на основе организации самостоятельной работы : монография / И. В. Георге. – Тюмень : ТИУ, 2016. – 143 с.

76. Гилева, К.В. Профессиональные роли преподавателя вуза в условиях цифровой трансформации образования / К.В. Гилева // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения: Гуманитарные исследования. – 2021. – № 3 (11). – С. 70–75.

77. Гнатышина, Е. В. Ценностно-смысловые ориентиры формирования цифровой культуры будущего педагога : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Гнатышина Екатерина Викторовна. – Грозный, 2019. – 48 с.

78. Головлева, С.М. Развитие представлений о педагогических системах / С.М. Головлева // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2020. – Т. 1. – № 2 (66). – С. 62–77.

79. Гончаренко, С. У. Український педагогічний словник / С. У. Гончаренко ; гол. ред. Світлана Головки. – Київ : Либідь, 1997. – 376 с.

80. Горбунова, Н. В. Проектная деятельность и проектные методы в образовании / Н. В. Горбунова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – №63-2. – С. 112–116.

81. Горобец, Д.Е. Образовательная среда как условие научно-методического роста педагогов университетского холдинга / Д.Е. Горобец // Вестник педагогических наук. – 2021. – № 1. – С. 217–221.

82. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях. Непараметрические методы / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. – 3-е изд. – Москва : Дрофа, 2015. – 136 с.

83. Граничина, О. А. Математико-статистические методы психолого-педагогических исследований : учебно-методическое пособие / О. А. Граничина ; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена, Ин-т детства, каф. начального естеств.-мат. образования. – Санкт-Петербург : ВВМ, 2012. – 115 с.

84. Гура, О.І. Психолого-педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу: теоретико-методологічний аспект: Монографія. / О.І. Гура.– Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. – 332 с.

85. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов – Москва: ИНТОР, 1996. – 544 с.

86. Дегальцева, В. А. Подготовка преподавателей к контрольно-оценочной деятельности в условиях реализации компетентностного подхода в образовательном процессе вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореф. дис. ... кандидата педагогических наук / Дегальцева Валентина Александровна. – Армавир, 2018. – 28 с.

87. Дегтярева, Е. А. Педагогическое сопровождение инновационной деятельности преподавателей вуза / Е. А. Дегтярева. – DOI 10.15350/2409-7616.2022.2.22. – Текст : электронный // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 2(32). – С. 258–267. – URL: <https://ma123.ru/ru/journal/цитисэ-№-232-2022/> (дата обращения: 01.02.2022).

88. Демина, О. А. О трансформации методического мышления преподавателей вузов / О.А. Демина, И.А. Тепленёва // Высшее образование в России. – 2020. – Том 29, № 7. – С.156–167.

89. Диагностика предметной и методической компетенций педагогов / Т. А. Жданко, С. В. Гершпигель, А. В. Гуринович, М. М. Михайлова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2021.– № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=30576> (дата обращения: 21.08.2022).

90. Днепро́вская, Н. В. Открытые образовательные ресурсы и цифровая среда обучения / Н.В. Днепро́вская, И.В. Шевцова // Высшее образование в России. – 2020. – № 12. – С. 144–155.

91. Долгополова, Л. В. Педагогические условия подготовки преподавателей вуза к использованию тренинговых методов обучения : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Долгополова Людмила Валерьевна. – Армавир, 2020. – 28 с.

92. Дудус, Т.В. Проблемно-модельне навчання майбутніх фельдшерів ветеринарної медицини: Монографія. / Т.В. Дудус. – Харків : СП «Штрих», 2008. – 200 с.

93. Евсеева, Е.Г. Деятельностный подход как методологическая основа формирования методической компетентности будущего учителя математики / Е.Г. Евсеева // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2020. – Вып.52. – С. 57– 65.

94. Евсеева, Е.Г. Методика обучения теории игр будущих бакалавров экономики и менеджмента / Е.Г. Евсеева // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2016. – Вып. 43. – С. 23–30.

95. Евсеева, Е.Г. Моделирование цифровой компетентности учителя в контексте математического образования / Е.Г. Евсеева, Д.А. Скворцова // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2023. – Вып. 2 (58). – С. 29–36. DOI: 10.24412/2079-9152-2022-58-29-36.

96. Евсеева, Е.Г. Профессиональная компетентность преподавателя математики в высшей профессиональной школе / Е.Г. Евсеева, Г.М. Улитин // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2016. – Вып. 44. – С. 31–35.

97. Ефимова, А. Ю. Педагогические условия для формирования экологической культуры будущих учителей географии / А. Ю. Ефимова / Географические и экономические исследования в контексте устойчивого развития государства и региона : коллективная монография / Е. Г. Кошелева,

И. Н. Геращенко, А. М. Гизатулин [и др.] ; под общ. ред. Е.Г. Кошелевой ; Донецкий нац. ун-т. – Курск : Университетская кн., 2020. – С. 257–264.

98. Заболотній, О.А. Дидактична складова професійної компетентності викладача вищого навчального закладу / О.А. Заболотній // Вища освіта України. – 2008. – Вип. 3. – С. 228–232.

99. Задорожня, И. В. Трансформация смыслов образовательного пространства высшей школы в условиях развития цифровых технологий / И.В. Задорожня, И.М. Вакула, Г.И. Колесникова // Гуманизация образования: научно-практический журнал. – 2021. – № 2. – С. 13–24.

100. Зайцев, В.С. Современные педагогические технологии: учебное пособие : в 2-х книгах / В.С. Зайцев. – Челябинск : ЧГПУ, 2012. – Кн. 1. – 441 с.

101. Закирова, Т. И. Проектная деятельность студентов как метод формирования компетенций студентов ВУЗов / Т. И. Закирова. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 5. – URL: <https://science-education.ru/pdf/2017/5/27080.pdf> (дата обращения: 11.05.2021).

102. Зацепина, О. В. Исследование готовности к педагогической рефлексии педагогов в условиях высшего образования / О.В.Зацепина, А. В. Панин. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=29586> (дата обращения: 11.08.2022).

103. Зеер, Э. Ф. Готовность преподавателей вуза к онлайн-образованию: цифровая компетентность, опыт исследования / Э. Ф. Зеер, Н. В. Ломовцева, В. С. Третьякова // Педагогическое образование в России. – 2020. – № 3. – С. 26–39.

104. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования : учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Академия, 2013. – 416 с.

105. Зельдович, Б. В. Активные методы обучения : учебное пособие / Б. В. Зельдович, Н. М. Сперанская. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 178 с.
106. Зимняя, И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Эксперимент и инновации в школе. – 2009. – № 2. – С. 7–14.
107. Зинченко, В. О. Модель качества учебного процесса в вузе / В. О. Зинченко // Научная сокровищница образования Донетчины. – 2018. – № 1. – С. 21–25
108. Зязюн, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результатов образования / И.А. Зязюн // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
109. Ибрагимов, Г.И. Трансформация лекции в современной высшей школе России / Г.И. Ибрагимов, А.А. Калимуллина // Высшее образование в России. – 2022. – Том 31, № 7 – С. 96–112.
110. Иванов, В.Г. Инженерная педагогика: попытка типологии / В.Г. Иванов, З.С. Сазонова, М.Б. Сапунов // Высшее образование в России. – 2017. – № 8–9. – С. 32–42.
111. Иванова, Н.Г. Реализация компетентностного восприятия в образовательном процессе вуза / Н.Г.Иванова, Е.С.Щебляков // Современные исследования социальных проблем. – 2017. № 2-2. – С. 104–108.
112. Игнатьев, В.П. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся / В.П. Игнатьев, А.С. Иванова, М. Д. Иванова. – DOI 10.17513/spno.29709. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=29709> (дата обращения: 26.02.2022).
113. Игровые занятия в строительном вузе / Е.А.Литвиненко, В.И. Рыбальский, Г.Я.Антоненко и др. ; под ред. Е.А.Литвиненко, В.И. Рыбальского. – Киев : Вища школа, 1985. – 303 с.

114. Игровые технологии на уроках и во внеурочной деятельности (интегрированные игры) / авт.-сост. М.Е. Сергеева. – Волгоград : Учитель, 2017. – 97 с.

115. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / И.С. Батракова, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Высшее образование в России. – 2021. – № 8–9. – С. 9–19.

116. Ильевич, Т. П. Методическая компетентность как комплексная характеристика профессиональной деятельности преподавателя вуза / Т. П. Ильевич. – DOI <https://doi.org/10.23670/IRJ.2020.95.5.104>. – Текст : электронный // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – Вып. 5 (95). – С. 113–116. – URL: https://research-journal.org/media/PDF/irj_issues/5-3-95.pdf#page=113 (дата обращения: 07.04.2021).

117. Иоффе, А.Ф. О преподавании физики в высшей технической школе / А.Ф. Иоффе // Вестник высшей школы. – 1951. – № 10. – С. 17– 18.

118. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация / Н.В. Ипполитова // General and Professional Education. – 2012. – №1. – С. 8– 14.

119. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учебное пособие для студентов высших учеб. заведений / И. Ф. Исаев – Москва : Академия, 2002. – 416 с.

120. Исаев, И.Ф. Личностно ориентированные стратегии профессионального воспитания студентов в высшей школе / И.Ф. Исаев, Е.И. Ерошенкова, Е.Н. Кролевецкая // Педагогическое образование: вызов XXI века : сборник научных статей IX международной научно-практ. конф., посвященной памяти академика РАО В.А. Сластёнина / под общ. ред. А.И. Смоляр. – Самара : СГСПУ, 2018. – С. 175–178.

121. Исаев, И.Ф. Эффективность гибридного обучения в процессе формирования образовательной мобильности / И.Ф. Исаев, А.С. Закусило. – Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021.

– Т. 10, № 3 (36). – С. 125–128. – URL: <https://landrailpip.ru/wp-content/uploads/2023/04/ANI-PiP-2021-3.pdf> (дата обращения: 17.04.2022).

122. Исаева, Л. М. Формирование методической компетентности преподавателя профессиональных образовательных организаций в условиях открытого образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Исаева Лаисат Мусаевна. – Махачкала, 2020. – 23 с.

123. К вопросу о специфике педагогического взаимодействия в условиях цифровизации образования / Ю. М. Гришаева, А. В. Гагарин, Т. И. Березина [и др.] // Педагогическая информатика. – 2022. – № 1. – С.105–122.

124. К вопросу о трудовой мотивации педагогов / С. В. Булганина, С. М. Мальцева, В. П. Гоголина, С. О. Голованова. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 31–33. – URL: <https://landrailbgz.ru/wp-content/uploads/2023/04/BGZ-2020-2.pdf> (дата обращения: - 02.11.2022).

125. Казакова, У. А. Дидактическая система профессиональной подготовки преподавателей технических вузов на основе интеграции педагогического и инженерного знания : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Казакова Ульяна Александровна. – Москва, 2021. – 40 с.

126. Калмыкова, Д.А. Формирование готовности преподавателя когнитивного университета к управлению знаниями : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Калмыкова Диана Александровна. – Самара, 2020. – 23 с.

127. Карпов, А. О. Университеты в обществе знаний: теория творческих пространств / А. О. Карпов // Вопросы философии. – 2018. – № 1. – С. 17–39.

128. Касаткина, Н.С. Ситуационная задача как средство подготовки будущего педагога к взаимодействию с обучаемыми / Н.С. Касаткина,

Е.Ю. Немудрая, Н.С. Шкитина, М.В. Циулина // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2017. – № 9. – С. 43–48.

129. Каюмов, О. Р. О целях и идеалах образования при «компетентностном подходе» / О. Р.Каюмов // Идеи и идеалы. – 2017. – № 4. – Т. 1. – С. 95–104.

130. Климович, А.Ф. Модернизация состава ИКТ-компетенций педагогов для подготовки будущих учителей в области методов электронного обучения и сетевого взаимодействия / А.Ф. Климович, О.А. Минич // Информатика и образование. – 2022. – Том 37, № 4. – С. 80–87.

131. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь : для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспиров, А.Ю. Коджаспирова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

132. Козырева, О. А. Педагогическое моделирование как конструкт теоретизации и научного поиска / О. А. Козырева // Вестник Нижневартковского государственного университета. – 2021. – № 1. – С. 88–94.

133. Коменский, Я.А. Великая дидактика, содержащая универсальное искусство учить всех всему, или .../ Я. А. Коменский // Избранные педагогические сочинения. В двух томах. Том первый / Я. А. Коменский ; под ред. : А. И. Пискунова (отв. ред.) [и др.]. – Москва : Педагогика, 1982. – С. 242–476.

134. Коржуев, А. В. Основы учебно-исследовательской деятельности в педагогике : учебное пособие для СПО / А. В. Коржуев, Н. Н. Антонова. – Москва : Изд-во Юрайт, 2019. – 177 с.

135. Королев, М.Е. Психолого-педагогические основы цифровой трансформации обучения студентов современного университета / М.Е. Королев, И.А. Дерий // Вестник Академии гражданской защиты. – 2021. – Вып. 2 (26). – С. 115–121.

136. Королев, М.Е. Теоретико-методические основы обучения будущих инженеров математическому моделированию в системе высшего технического образования. Монография / М.Е. Королев. – Донецк : изд-во ДонНУ, 2021. – 336 с.

137. Кравченко, А.Г. Формирование у студентов вуза готовности к самообразовательной деятельности средствами проектирования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Кравченко Александр Григорьевич. – Армавир, 2020. – 28 с.

138. Красильников, А.Н. Трансформация личности в условиях информационно-цифровой среды профессионального образования / А. Н. Красильников, А. Х. Абзалова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2022. – Т.24, № 83.– С. 36–41.

139. Красинская, Л.Ф. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (Размышления о социальных ожиданиях и социальных реалиях) / Л.Ф. Красинская // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 37–46.

140. Краснов, С. В. Смешанное обучение в эпоху цифровой трансформации / С.В. Краснов С.В. Калмыкова, С.К. Краснова. – DOI 10.31862/2218-8711-2020-1-89-101 // Проблемы современного образования. – 2020. – № 1. – С. 89–101.

141. Краснова, О. М. Технологии методической подготовки магистров образования к инновационной деятельности : Монография / О. М. Краснова. – Тамбов : ООО «Консалтинговая компания Юком», 2016. – 80 с. – DOI 10.17117/mon.2016.12.01.

142. Кручинин, В.А. Психолого-педагогическая подготовка и готовность преподавателя вуза к профессиональной деятельности / В.А. Кручинин, В.Н. Бобылев // Приволжский научный журнал. – 2009. – № 4. – С. 201–210.

143. Кудрейко, И.А. Комплекс организационно-педагогических условий становления профессионально значимых ценностей будущих учителей-филологов / И.А. Кудрейко // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2023. – № 5 (128). – С. 122–126 .

144. Кудрейко, И.А. Цифровые технологии как инструмент развития профессионально значимых ценностей будущего учителя филологии /

И.А. Кудрейко, Е.И. Скафа. – DOI 10.37313/2413-9645-2023-25-91-65-75 // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т.25, № 4 (91). – С. 65–75.

145. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 119 с.

146. Кулуева, С. С. Педагогические условия развития мотиваций учебно-профессиональной деятельности студентов педвузов : специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» : диссертация ... кандидата педагогических наук / Кулуева Сейдана Сатаровна. – Бишкек, 2020. – 210 с.

147. Курбонова, У. Т. Особенности подготовки будущих педагогов к моделированию и внедрению в учебный процесс электронных образовательных ресурсов : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация ... кандидата педагогических наук / Курбонова Умеда Талабовна. – Душанбе, 2020. – 160 с.

148. Кущева, Н.Б. Цифровое обучение и роль преподавателя высшей школы в реализации электронного обучения / Н.Б. Кущева, В.И.Терехова. – Текст : электронный // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – № 2 (март–апрель), Т. 7. – URL: <https://mir-nauki.com/56pdmn219.html> (дата обращения: 14.06.2021).

149. Лайпанова, И. Б. Методическая работа как средство развития профессиональной компетентности молодого учителя / И. Б. Лайпанова // Проблемы современного педагогического образования – 2020. – № 69–3. – С. 169–172.

150. Левина, С.В. Цифровые образовательные ресурсы в высшей педагогической школе: переход к новой парадигме / С. В. Левина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2022. – Т.23, № 80.– С. 33–39.

151. Леонтьев, А.Н. Лекции по общей психологии / А. Н. Леонтьев. – Москва : Смысл, 2002. – 511 с.
152. Лехтянская, Л.В. Образовательные технологии, используемые в современной педагогике, модель «перевернутое обучение» / Л.В. Лехтянская. – DOI 10.26140/anip-2021-1003-0045. – Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 3 (36). – С. 183–185. – URL: <https://landrailpip.ru/wp-content/uploads/2023/04/ANI-PiP-2021-3.pdf> (дата обращения: 14.03.2023).
153. Личностно-ориентированные технологии в теории и практике вузовского обучения / О. И. Ваганова, Е. А. Алешугина, Е. Ю. Коновалова, И. Е. Барабина. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0902-0003. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 20–23. – URL: <https://landrailbgz.ru/wp-content/uploads/2023/04/BGZ-2020-2.pdf> (дата обращения: 09.12.2021).
154. Логинова, С. Л. Показатели результативности методической деятельности преподавателя вуза / С. Л. Логинова // Наука, образование и инновации : сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции: в 3 частях, Казань, 12 июля 2017 года. Том Часть 1. – Казань: Общество с ограниченной ответственностью «Агентство международных исследований», 2017. – С. 62–65.
155. Локшина, О.І. Становлення «компетентнісної» ідеї в європейській освіті / О.І. Локшина // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – С. 19–33.
156. Лопанова, Е. В. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза в условиях информатизации образования / Е. В. Лопанова. – Омск : Омская гуманитарная академия, 2019. – 240 с.
157. Лубков, А. В. Современные проблемы педагогического образования /А. В. Лубков // Образование и наука. – 2020. – № 22 (3). – С. 36–54.

158. Лузан, П.Г. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник / П.Г. Лузан, І.В. Сопівник, С.В. Виговська. – Київ: ДАКККиМ, 2008. – 248 с.
159. Мальцева, С.М. О готовности преподавателей к внедрению и развитию цифрового образования в высшей школе / С.М. Мальцева, Е.В. Грязнова // Инновации в образовании. – 2021. – № 3. – С. 110–117.
160. Манакова, Л.М. Интеграция форм представления учебного материала в модели «перевернутое обучение» / Л.М. Манакова // Высшее образование в России. – 2020. – Том 29, № 5. – С. 85–94.
161. Манафова, А.К. Формирование профессиональных компетенций будущих магистров педагогического образования с использованием веб-портфолио : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Манафова Мальвина Курбановна. – Махачкала, 2020. – 22 с.
162. Мандель, Б.Р. Инновационные технологии педагогической деятельности : учебное пособие для магистрантов / Б.Р. Мандель. – Москва : Берлин : Директ-Медиа, 2016. – 260 с.
163. Манукян, А.А. Профессиональная мотивация у студенческой молодежи / А. А. Манукян // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2022. – Т.24, № 85.– С. 35–40.
164. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. – 308 с.
165. Мартишина, Н. В. Традиционные и новые технологии обучения : учебно-методическое пособие / Н. В. Мартишина, О. В. Еремкина. – Москва : КноРус, 2020. – 150 с.
166. Марфенин, Н.Н. Образование для устойчивого развития в неустойчивом мире / Н.Н. Марфенин, Л.В. Попова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т.16, № 4. – С. 40–54.

167. Марфенин, Н.Н. Системный базис в образовании для устойчивого развития / Н.Н. Марфенин, Л.В. Попова // Учёные записки Забайкальского государственного университета. – 2020. – Т.15. № 4. – С. 16–25.

168. Маслов, С.И. Аксиологический подход в педагогике / С.И. Маслов, Т.А. Маслова // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. – 2013. – № 3–2. – С. 202–212.

169. Матюшкин, А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин – Москва : Педагогика, 1972. – 208 с.

170. Махмутов, М. И. Избранные труды. В 7 томах. Том 6 : [Нация, образование и религия] / М. И. Махмутов ; сост. Д. М. Шакирова. – Казань : Магариф-Вакыт, 2016. – 375 с.

171. Мелетичев, В. В. Методические аспекты диагностики и оценки подготовленности к педагогической деятельности начинающих преподавателей / В. В. Мелетичев // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 1. – С. 133–136.

172. Мельникова, А. Ю. Критерии оценивания результатов проектной практики иностранных студентов-филологов / А. Ю. Мельникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2018. – № 7 (196). – С. 79–86.

173. Методические аспекты организации процесса обучения с использованием современных интерактивных дидактических средств / О. И. Ваганова, Л. А. Хохленкова, Е. А. Челнокова, Е. А. Алешугина. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0903-0005. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 3 (32). – С. 29–33. – URL: <https://landrailbgz.ru/wp-content/uploads/2023/04/BGZ-2020-3.pdf> (дата обращения: 10.10.2022).

174. Методические рекомендации по использованию системно-деятельностного подхода в организации образовательной деятельности / авт.-сост. И. В. Аксенова, Е. Ю. Бурцева, О. В. Гоголашвили [и др.] ; ГАУДПО Липецкой области «Институт развития образования». – Липецк : ГАУДПО ЛО «ИРО», 2019. – 186 с.

175. Методы и средства электронного обучения / О.И. Ваганова, О.Н. Абрамов, А.А. Коростелев, К.А. Максимова. – DOI 10.26140/bgz3-2020-0902-0001. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 2 (31). – С. 13–16. – URL: <https://landrailbgz.ru/wp-content/uploads/2023/04/BGZ-2020-2.pdf> (дата обращения: 15.12.2021).

176. Миронова, И. В. Развитие инновационного потенциала преподавателя вуза в дополнительном профессиональном образовании : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Миронова Ирина Владимировна. – Москва, 2020. – 23 с.

177. Моспан, Т. С. Формирование профессионально важных качеств будущих педагогов для работы в цифровой образовательной среде : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : диссертация ... кандидата педагогических наук / Моспан Татьяна Сергеевна. – Кемерово, 2020. – 156 с.

178. Мухин, М. И. Образование XXI столетия: особенности развития / М. И. Мухин. – Текст : электронный // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 5 (47). – С. 22–44. – URL: <https://pnojurnal.wordpress.com/archive20/20-05/> (дата обращения: 09.08.2021).

179. Муллер, О. Ю. Исследовательская и проектная деятельность студентов: социально-психологические аспекты / О. Ю. Муллер. – DOI 10.33920/pol-01-2111-08 // Социальная политика и социальное партнерство. – 2021. – № 11. – С. 858–864.

180. Муллер, О. Ю. Модель развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования / О. Ю. Муллер. – DOI 10.26293/chgpru.2019. 102.2.020 // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 2(102). – С. 146–152.

181. Муллер, О. Ю. Педагогические условия развития методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования /

О. Ю. Муллер. – DOI 10.7442/2071-9620-2019-11-2-93-99 // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2019. – Т. 11, № 2(44). – С. 93-99.

182. Муллер, О. Ю. Проектная деятельность как средство формирования компетенций студентов – будущих педагогов / О. Ю. Муллер. – DOI 10.18411/lj-05-2021-242 // Тенденции развития науки и образования. – 2021. – № 73-6. – С. 109–111.

183. Муллер, О. Ю. Развитие методической компетентности преподавателей вуза в условиях инклюзивного образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Муллер Ольга Юрьевна. – Казань, 2019. – 24 с.

184. Муллер, О. Ю. Сущность и структура понятия «проектная компетентность будущих педагогов в вузовской среде» / О. Ю. Муллер. – DOI 10.20339/AM.12-21.077 // Alma Mater (Вестник высшей школы). – 2021. – № 12. – С. 77–80.

185. Муллер, О. Ю. Эффективность применения «нетрадиционных» технологий в онлайн-обучении / О. Ю. Муллер // Заметки ученого. – 2021. – № 2. – С. 336–340.

186. Мыхнюк, М. И. Системный подход к совершенствованию методической компетентности преподавателя вуза / М. И. Мыхнюк. – DOI 10.24923/2222-243X.2020-37.86 // Kant. – 2020. – № 4(37). – С. 423–426.

187. Нажмиддинов, А.М. Особенности формирования управленческой компетентности магистров педагогического образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Нажмиддинов Абдугафор Мирзоевич. – Душанбе, 2019. – 25 с.

188. Назарова, Л. И. Научно-методическое сопровождение инновационной педагогической деятельности преподавателя вуза / Л. И. Назарова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании : Материалы 23-й международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апреля 2018 года / Под научной редакцией Е.М. Дорожкина, В.А. Федорова. –

Екатеринбург : Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2018. – С. 411–441.

189. Наследов, А.Д. Математические методы психологического исследования : анализ и интерпретация данных : учебное пособие / А.Д. Наследов. – 3-е изд., стер. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 392 с.

190. Никулина, И. В. Профессиональное выгорание преподавателей вуза / И. В. Никулина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т.25, № 90.– С. 32–37.

191. Об образовании : закон Донецкой Народной Республики № 55-ІНС от 19.06.2015, действующая редакция по состоянию на 17.08.2021 : [принят Постановлением Народного Совета 19 июня 2015 года]. – Текст : электронный // Народный Совет Донецкой Народной Республики : официальный сайт. – URL: <https://dnrsovet.su/zakon-dnr-ob-obrazovanii/> (дата обращения: 02.11.2021).

192. Об образовании в Российской Федерации : Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ. – Текст: электронный // Собрание законодательства РФ. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174. (дата обращения: 06.08.2021).

193. Овечкин, В.П. Педагогическая технология: сущность, структура, проектирование / В.П. Овечкин, А.Е. Причинин, Н.Ю. Ерофеева // Вестник Удмуртского университета. – 2019. – Т. 29, вып. 1. – С. 94–102.

194. Овчинникова, Л.П. Креативные педагогические технологии: актуальность, опыт и перспективы применения в высшей технической школе / Л.П. Овчинникова, В.Н. Михелькевич // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 5. – С.228–234.

195. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова ; Рос. акад. наук ; Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп.. – Москва : ИТИ ТЕХНОЛОГИИ», 2003. – 944 с.

196. Околелов, О.П. Инновационная педагогика: учебное пособие / О.П. Околелов. – Москва : ИНФРА-М, 2022. – 167 с.

197. Орлова, О. Н. Компетентностный подход в профессиональном образовании / О. Н. Орлова, Л. А. Махина, Н. С. Спиридонова. – DOI 10.18522/2658-6983-2021-3-73-79 // The world of academia: culture & education. – 2021. – № 3. – С. 73–79.

198. Особенности формирования учебной мотивации студентов как личностно значимого вида деятельности / С. А. Воробьева, А. С. Веремчук, А. О. Волгушева, Н. А. Завершинская. – Текст : электронный // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 2. – URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=29642> (дата обращения: 12.12.2022).

199. Остроглазова, Н.А. Лекция-презентация как инструмент внедрения инноваций в вузе / Н.А. Остроглазова, Н.В. Старостина // Высшее образование в России. – 2021. – Том 30, № 7. – С. 97–107.

200. Павлова, Э. Т. Организация управления учебно-методической деятельностью вуза в аспекте повышения качества образования / Э. Т. Павлова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 4. – С. 37–43.

201. Пальтов, А.Е. Инновационные образовательные технологии: учебное пособие / А.Е. Пальтов; Владим. гос. ун-т им. А.Г. Столетовых. – Владимир : Изд-во ВлГУ, 2018. – 119 с.

202. Пашкова, Е.Е. К проблеме педагогических условий в отечественной психолого-педагогической науке / Е.Е. Пашкова // Наука и образование сегодня. – 2019. – № 4 (39). – С. 102–105.

203. Педагогическая концепция цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, И. С. Сергеев, Е. Ю. Есенина [и др.] ; под науч. ред. В. И. Блинова ; Рос. акад. нар. хоз-ва и гос. службы при Президенте Рос. Федерации. – Москва : ДЕЛО, 2020. – 110 с.

204. Педагогический словарь : учебное пособие для студ. высших учебных заведений / [В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, Т. А. Строкова [и др.] ; под ред. В. И. Загвязинского, А. Ф. Закировой. – Москва : Академия. – 2008. – С. 88–89.

205. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – 3-е изд., стер. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2009. – 527 с.

206. Пергун, О.В. Педагогические условия стимулирования научно-образовательной деятельности преподавателя высшей школы : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Пергун Ольга Владимировна. – Армавир, 2021. – 24 с.

207. Петухова, Е. А. Использование метода проектов в обучении студентов вуза средствами информационных технологий / Е.А. Петухова, Г.В. Кравченко. – Текст : электронный // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – № 3. – С. 204–209. – URL: <http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/48> (дата обращения: 00.00.0000).

208. Петяев, Н.А. Актуальные проблемы массового, дополнительного и опережающего образования в цифровую эпоху / Н.А. Петяев // Socio Time. Социальное время. – 2019. – № 1(17). – С. 56–68.

209. Письменский, Г.И. Методическое обеспечение образовательного процесса как одна из основных проблем цифровой трансформации образования / Г.И. Письменский, С.В. Сафонова // Человеческий капитал. – 2021. – S5-3 (149). – С. 63–77.

210. Платов, В.Я. Деловые игры / В.Я. Платов. – Москва : Профиздат, 1991. – 79 с.

211. Повышение уровня профессиональных компетенций с использованием виртуальной образовательной среды / В.А. Немтинов, А.Б. Борисенко, В.В. Морозов, Ю.В. Немтинова // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30, № 3. – С. 104–113.

212. Подласый, И. П. Педагогика : учеб. для бакалавров / И. П. Подласый. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Юрайт, 2019. – 574 с.

213. Подповетная, Ю. В. Концепция развития научно-методической культуры преподавателя вуза : специальность 13.00.08. «Теория и методика профессионального образования» : диссертация ... доктора педагогических наук / Подповетная Юлия Валерьевна. – Челябинск, 2012. – 450 с.

214. Подымова, Л.С. Традиции и инновации в проектировании высшего педагогического образования / Л.С. Подымова // Высшее образование сегодня. – 2021. – Т. 30, № 5. – С. 30–35.

215. Полат, Е.С. Метод проектов: история и теория вопроса / Е.С. Полат // Школьные технологии. – 2006. – № 6. – С. 43–47. – URL: <https://studfiles.net/preview/6306194> (дата обращения: 18.08.2022).

216. Полетаева, Н.М. Синергетический подход к проблемам образования / Н.М. Полетаева // Вестник Ленинградского государственного университета имени А.С. Пушкина. – 2009. – № 5. – Т. 2. – С. 7–13.

217. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике / В.М. Полонский. – Москва : Высш. школа, 2004. – 512 с.

218. Пономарева, Е.Ю. Акмеологический подход к подготовке будущего специалиста в условиях высшей школы / Е.Ю. Пономарёва // Педагогический вестник. – 2020. – № 17. – С. 52–53.

219. Поняева, Т.А. Информационно-коммуникационная компетенция преподавателя вуза как фактор эффективного развития высшего образования / Т.А. Поняева // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 2. – С. 125–128.

220. Приходченко, Е.И. Актуальность формирования профессиональной методической компетентности будущих преподавателей высшей школы / Е. И. Приходченко, А. А. Борисова // Научная сокровищница образования Донетчины. – 2020. – № 1. – С. 19–22.

221. Проект дидактической концепции цифрового профессионального образования и обучения / В. И. Блинов, М. В. Дулинов, Е. Ю. Есенина, Е. С. Сергеев. – Москва : Перо, 2019. – 72 с.

222. Психология и педагогика в 2 ч. Часть 2. Педагогика : учебник для академического бакалавриата / В. А. Сластенин [и др.]; под общей редакцией В. А. Сластенина, В. П. Каширина. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 374 с.

223. Пушкарева, М.П. Гуманизация и гуманитаризация высшего образования / М.П. Пушкарева // Наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 16–19.

224. Равен, Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы / Джон Равен ; пер. с англ. Ю. И. Турчаниновой, Э. Н. Гусинского. – 2-е изд., испр. – Москва : Когито-Центр, 2001. – 141 с.

225. Ратнер, Ф. Л. Качество образования: педагогический аспект / Ф. Л. Ратнер, Н. В. Тихонова // Высшее образование в России. – 2019. – Т. 28, № 12. – С. 87–96.

226. Роберт, И. В. Интеллектуализация интерактивного взаимодействия обучающегося и обучающего со средствами информатизации в информационно-образовательном пространстве И. В. Роберт // Информационная среда образования и науки. – 2018. – № 18. – С. 63–83.

227. Роберт, И.В. Стратегические направления развития информатизации отечественного образования в условиях цифровой трансформации / И.В. Роберт // Человеческий капитал. – 2021. – S5-3 (149). – С. 16–40.

228. Роберт, И.В. Цифровая трансформация образования: вызовы и возможности совершенствования / И. В. Роберт // Информатизация образования и науки. – 2020. – № 3 (47). – С. 3–16.

229. Розин, В.М. Понимание культурно-семиотической среды в тьюторской концепции образования / В.М. Розин // Педагогика и просвещение. – 2020. – № 3. – С. 74–87.

230. Российская магистратура будущего: четыре траектории развития / О.В. Петрова, О.Р. Чепьюк, С.Д. Макарова, В.В. Марики, А.И. Горылев // Высшее образование в России. – 2021. – Том 30, № 8-9. – С. 20–33.

231. Рубцова, Т. П. Формирование готовности преподавателя к проведению внутривузовского мониторинга качества обучения студентов : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Рубцова Татьяна Павловна. – Самара, 2020. – 22 с.

232. Рудинский, И.Д. Гибридные образовательные технологии: анализ возможностей и перспективы применения / И.Д. Рудинский, А.В. Давыдов. – Текст : электронный // Вестник науки и образования Северо-Запада России. –

2021. – Т. 7, № 1. – URL: <http://vestnik-nauki.ru/2021-t-7-№1-2021-v-7-no1/> (дата обращения: 17.03.2022).

233. Русаков А.А. Статистические методы в педагогике и психологии: учебно-методическое пособие для бакалавров, магистрантов, аспирантов, соискателей / А.А. Русаков, Ю.И. Богатырева. – Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2012. – 137 с.

234. Рындак, В.Г. Педагогическое познание сквозь призму синергетического подхода / В.Г. Рындак, А.М. Аллагулов, Т.В. Челпаченко // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2020. – № 5 (228). – С. 73–78.

235. Савка, О.Г. Эффективность использования активных методов обучения в образовательном процессе вуза / О.Г. Савка, С.В. Сумина // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 7–8. – С. 19–25.

236. Сазонов, Б. А. Организация образовательного процесса: возможности индивидуализации обучения / Б.А. Сазонов // Высшее образование в России. – 2020. – № 6. – С. 35–50.

237. Салаватулина, Л.П. Решение ситуационных задач как средство формирования профессиональной компетентности будущих педагогов / Л.П. Салаватулина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. 2018. – № 2. – С. 138–147.

238. Санько, А.М. Организация исследовательской деятельности обучающихся / А. М. Санько, С. А. Леонов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т.25, № 88.– С. 42–48.

239. Санько, А. М. Функции преподавателей вузов в современных условиях / А. М. Санько. – DOI 10.18287/2542-0445-2019-25-1-57-62. // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2019. – Т. 25, № 1. – С. 57–62.

240. Саранцев, Г.И. Методология методики обучения математики / Г.И. Саранцев. – Саранск : Красный Октябрь, 2001. – 144 с.

241. Селевко, Г. К. Компетентности и их классификация / Г. К. Селевко // Народное образование. – 2004. – № 4. – С. 138–144.
242. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2т. / Г.К. Селевко. – Москва : T8RUGRAM, 2019. – Т1. – 818 с.
243. Середенко, П.В. Методы математической статистики в психолого-педагогических исследованиях: учеб. пособ. / П.В. Середенко, А.В. Должикова. – 2-е изд., испр. и доп. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2009. – 52 с.
244. Сериков, В. В. Педагогическая реальность и педагогическое оценивание. Опыт методологической рефлексии / В.В. Сериков. – Москва : Логос, 2018. – 282 с.
245. Сидорова, С. Н. Организация работы по подготовке высшей школы к реализации информационно-методического обеспечения / С. Н. Сидорова, А. А. Штоцкая. – DOI: 10.23951/2307-6127-2022-3-50-59 // Научно-педагогическое обозрение. – 2022. – № 3(43). – С. 50–59.
246. Сисоєва, С.О. Формування педагогічної компетентності викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю: постановка проблеми і напрями її вирішення / С.О. Сисоєва // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – Київ : Педагогічна думка, 2009. – С. 310–321.
247. Скафа, Е.И. Ведущие принципы формирования методической компетентности будущих преподавателей высшей школы / Е. И. Скафа, А. А. Борисова // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2021. – Вып. 54. – С. 48–56.
248. Скафа, Е.И. Методическая деятельность преподавателя вуза по разработке инновационных форм обучения студентов / Е.И. Скафа, И.А. Кудрейко // Человеческий капитал. – 2022. – Том 2, № 5 (161). – С. 28–35.
249. Скафа, Е. И. Методическая деятельность преподавателя: разновидности лекционных и практических занятий в высшей школе : учебно-методическое пособие / Е. И. Скафа, А. А. Борисова, Ю.В. Абраменкова ; под ред. проф. С.В. Беспаловой. – Донецк : ДонНУ, 2023. – 108 с.

250. Скафа, Е. И. Методическая деятельность преподавателя: цифровизация учебного процесса: учебно-методическое пособие / Е. И. Скафа, А. А. Борисова, Ю. В. Абраменкова ; под ред. проф. С. В. Беспаловой. – Донецк : ДонНУ, 2023. – 120 с.

251. Скафа, Е.И. Методология и методы научно-педагогических исследований : учебное пособие / Е.И. Скафа, Е.Г. Евсеева. – Beau Bassin : LAP LAMBERT Academic Publishing RU, 2019. – 228 с.

252. Скафа, Е. И. Понятие методической системы обучения и ее развитие / Е. И.Скафа // Донецкие чтения 2019: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы IV Международной научной конференции, г. Донецк, 31 октября 2019 г. / редкол. : С. В. Беспалова (гл. ред.) [и др.]. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2019. – Т. 6 : Педагогические науки, Ч. 2. – С. 61–63.

253. Скафа, Е.И. Применение игровых технологий в практике работы преподавателя высшей школы / Е.И. Скафа, А.А. Борисова // Актуальные проблемы развития математического образования в школе и вузе : Материалы XI Всероссийской с международным участием научно-практической конференции, Барнаул, 09–10 декабря 2021 года / под научной редакцией И.В. Кисельникова, И.Г. Кулешовой. – Барнаул : Алтайский государственный педагогический университет, 2021. – С. 193–199.

254. Скафа, Е.И. Теоретико-методические основы формирования готовности будущего учителя математики к проектно-эвристической деятельности: монография. – Донецк: ДонНУ, 2020. – 280 с.

255. Скафа, Е.И. Технологии эвристического обучения математике : учебное пособие / Е.И. Скафа, И.В. Гончарова, Ю.В. Абраменкова. – 2-е изд. – Донецк: ДонНУ, 2019. – 220 с.

256. Скафа, Е.И. Трансформация методической компетентности преподавателя высшей школы с позиции новой философии опережающего образования / Е. И. Скафа, Е. Г. Евсеева, А. А. Борисова // Человеческий капитал. – 2022. – Т. 2, № 5 (161). – С. 28–35.

257. Скафа, Е.И. Что актуально в высшей школе – смешанное или гибридное обучение математике? / Е.И. Скафа // Донецкие чтения-2021: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности : материалы VI Международной научной конференции, г. Донецк, 29 октября 2021 г. / редкол. : С. В. Беспалова (гл. ред.) [и др.]. – Донецк : Изд-во ДонНУ, 2021. – Т. 6 : Педагогические науки. Часть 2. – С. 87– 89.

258. Скафа, Е.И. Эвристический подход к разработке мультимедийных средств обучения в высшей школе / Е.И.Скафа // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы IV Междунар. науч. конф. Красноярск, 6–9 октября 2020 г. : в 2 ч. Ч. 2 / под общ. ред. М. В. Носкова. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2020. – С.227– 231.

259. Скибицкий, Э.Г. Опыт использования смешанного обучения в вузе в условиях пандемии / Э.Г. Скибицкий, Е.П. Яхина // Педагогическая информатика. – 2020. – № 4. – С.74–82.

260. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию / В.А. Слостенин, Г.И. Чижакова. – Москва : Академия, 2003. – 192 с.

261. Слєпкань, З.І. Наукові засади педагогічного процесу у вищій школі : навчальний посібник. – Київ : Вища школа, 2005. – 239 с.

262. Смирнов, С.Д. Психология и педагогика для преподавателей высшей школы : учебное пособие / С.Д. Смирнов. – 2-е изд., перераб. и доп. – Москва : Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2014. – 422 с.

263. Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017-2030 годы : [утверждена Указом Президента Российской Федерации от 09.05.2017 г. № 203]. – Текст : электронный // Президент России : официальный сайт. – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919> (дата обращения: 10.08.2019).

264. Суровцева, В. А. Ситуационная задача как один из современных методических ресурсов обновления содержания школьного образования / В. А. Суровцева. – Текст : непосредственный // Школьная педагогика. – 2016. –

№ 4 (7). – С. 48–57. – URL: <https://moluch.ru/th/2/archive/42/1266/> (дата обращения: 12.03.2023).

265. Суртаева, Н. Н. Педагогика : педагогические технологии : учебное пособие для студентов вузов / Н.Н. Суртаева. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во Юрайт, 2019. – 250 с.

266. Суцев, С. С. «Переворот» образовательного процесса с помощью модели смешанного обучения «Flipped Classroom» / С. С. Суцев. – Текст : электронный // Наука в мегаполисе. – 2020. – № 5 (21) : Исследования молодых ученых – URL : <https://mgpu-media.ru/issues/issue-21/psycho-pedagogical-science/flipping-educational-process.html> (дата обращения: 10.12.2020).

267. Талызина, Н.Ф. Практикум по педагогической психологии: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / Н. Ф. Талызина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2002 – 192 с.

268. Тархан, Л.З. Роль мастер-классов в совершенствовании профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы / Л.З. Тархан, М.И. Мыхнюк // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 5–6. – С. 54–61.

269. Татаринов, К. А. Развитие цифровых компетенций у преподавателей и студентов / К. А. Татаринов, С. М. Музыка. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 4 (33). – С. 171–174. – URL: <https://landrailbgz.ru/wp-content/uploads/2023/04/BGZ-2020-4.pdf> (дата обращения: 19.09.2022).

270. Тиханова, Н. Е. Методическая компетентность как комплексный структурный компонент профессиональной деятельности преподавателя современного вуза / Н. Е. Тиханова // Будущее машиностроения России : Сборник докладов Четырнадцатой Всероссийской конференции молодых ученых и специалистов. В 2-х томах, Москва, 21–24 сентября 2021 года. Том 2. – Москва: Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (национальный исследовательский университет), 2022. – С. 318–321.

271. Ткаченко, П.В. Гибридное обучение как способ повышения эффективности образования / П.В. Ткаченко, Е.В. Петрова, Н.И. Белоусова. –

Текст : электронный // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10, № 3 (36). – С. 277–279. – URL: <https://landrailpip.ru/wp-content/uploads/2023/04/ANI-PiP-2021-3.pdf> (дата обращения: 15.12.2021).

272. Трайнев, В.А. Интенсивные педагогические игровые технологии в гуманитарном образовании / В.А. Трайнев, И.В. Трайнев. – Москва : Дашков и К., 2006. – 282 с.

273. Трансформация подготовки педагога: экспертное мнение преподавателей вузов / И. С. Батракова, Е. Н. Глубокова, С. А. Писарева, Е. В. Тинкован. – DOI 10.33910/1992-6464-2023-207-9-20 // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2023. – № 207. – С. 9–20.

274. Троянская, С. Л. Основы компетентностного подхода в высшем образовании : учебное пособие / С. Л. Троянская. – Ижевск : Удмуртский ун-т, 2016. – 176 с.

275. Уракова, Е. А. Сущность и характеристика технологии проектной деятельности / Е. А. Уракова, М. И. Колдина, В. М. Корноусова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-2. – С.282–284.

276. Ушинский, К.Д. Собрание сочинений: в 11т. Т.10 / К. Д. Ушинский. – Москва : Изд-во АПН РСФСР, 1952. – 537 с.

277. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – магистратура по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование : приказ Министерства образования и науки РФ от 22 февраля 2018 г. № 126 с изменениями от 26 ноября 2020 г. № 1456 и дополнениями от 8 февраля 2021 г. – Текст : электронный // ФГОС : официальный сайт. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-04-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-126/>. (дата обращения: 13.05.2022).

278. Фейгенберг, И.М. Проблемные ситуации и развитие личности / И.М. Фейгенберг – Москва : Знание, 1981. – 95 с.

279. Фіцула, М.М. Педагогіка вищої школи : навчальний посібник / М. М. Фіцула – Київ : Академвидав, 2006. – 352 с.

280. Фильченкова, И.С. Методология и технология вовлечения в инновационную деятельность преподавателей вуза : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Фильченкова Ирина Федоровна. – Калининград, 2017. – 45 с.

281. Фугелова, Т.А. Формирование педагогического мастерства будущего педагога как теоретическая проблема и практическая задача / Т.А. Фугелова // Вестник педагогических наук. – 2022. – № 1. – С.78–82.

282. Хакимова, М. Ф. Организационно-педагогические условия подготовки педагогических кадров в условиях цифровизации образования / М. Ф. Хакимова // Наука и образование сегодня. – 2022. – № 2 (71). – С. 70–72.

283. Хусаинова, Г.Р. Оценка готовности преподавателей к инновационной профессионально-педагогической деятельности / Г.Р. Хусаинова, С.Г. Карстина, М.Ф. Галиханов // Высшее образование в России. – 2022. – Том 31, № 7 – С. 42–60.

284. Хуторской, А. В. Методологические основания применения компетентностного подхода к проектированию образования / А. В. Хуторской // Высшее образование в России. – 2017. – № 12. – С. 85–91.

285. Хуторской, А.В. Педагогика : педагогика как практика, педагогика как искусство, педагогика как инженерия, педагогика как наука, педагогика как учебный предмет : 16+ / А. В. Хуторской. – Санкт-Петербург [и др.] : Питер, 2019. – 608 с.

286. Царапкина, Ю. М. Подготовка педагогических кадров к профессиональной деятельности в условиях цифрового обучения / Ю. М. Царапкина, Т. Б. Лемешко, А. Г. Миронов // Информатика и образование. – 2020. – № 2. – С. 48–52.

287. Царахова, Э. Н. Методическая деятельность преподавателя в вузе / Э. Н. Царахова // Права человека в условиях развития информационного общества и институтов электронной демократии : материалы Международной научно-

практической конференции, Владикавказ, 17 февраля 2023 года. – Владикавказ: Горский государственный аграрный университет, 2023. – С. 233–235.

288. Цифровая трансформация образования: от изменения средств к развитию деятельности / П.Д. Рабинович, К.Е. Заведенский, М.Э. Кушнир [и др.] // Информатика и образование. – 2020. – № 5. – С. 4–14.

289. Цифровые горизонты развития педагогического образования / А. Н. Макаренко, Л. Г. Смышляева, Н. Н. Минаев, О. М. Замятина // Высшее образование в России – 2020. – Том 29, № 6. – С. 113–121.

290. Цифровые компетенции преподавателей в системе академического развития высшей школы: опыт эмпирического исследования / А. В. Носкова, Д. В. Голоухова, Е. И. Кузьмина, Д. В. Галицкая // Высшее образование в России. – 2022. – Том 31, № 1 – С. 159–168.

291. Цуканов, Е. А. Синергетический подход в педагогике / Е. А. Цуканов // Вестник Калужского университета. – 2016. – № 1. – С. 96–99.

292. Челнокова, Е. А. Интерактивная лекция как современная форма обучения в вузе / Е.А. Челнокова, А.А. Лебедева, Е.А. Алешугина. – DOI 10.26140/bgз3-2020-0903-0049. – Текст : электронный // Балтийский гуманитарный журнал. – 2020. – Т. 9, № 3(32). – С. 199–202. – URL: <https://landrailbgz.ru/wp-content/uploads/2023/04/BGZ-2020-3.pdf> (дата обращения: 14.11.2022).

293. Чеканушкина, Е.Н. Проектная деятельность в профессиональной подготовке обучающихся в вузах: современный аспект / Е. Н. Чеканушкина, Л. А. Колыванова, Е. В. Чеканушкина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2021. – Т.23, № 81– С. 22–26.

294. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе / Д.В. Чернилевский. – Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.

295. Чикилева, Л. С. Организация профессиональной деятельности преподавателя вуза / Л. С. Чикилева, Т. А. Танцура. – Текст : электронный // Мир

педагогике и психологии. – 2020. – № 5 (46). – URL: <https://scipress.ru/pedagogy/releases/05-46-maj-2020.html> (дата обращения: 12.09.2022).

296. Шамова, Т.И. Активизация процесса обучения / Т.И. Шамова – Москва : Педагогика, 1984. – 197 с.

297. Шевцова, А.Ю. Применение техник игрофикации для повышения профессиональной мотивации студентов / А.Ю. Шевцова, Н.Г. Муравьева // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 4. – С. 32–37.

298. Шеромова, Т.С. Ситуационные задачи исторического характера: структура и специфика использования в аспекте метапредметности / Т.С. Шеромова // Вестник Костромского государственного университета. – 2017. – № 2. – С. 159–160.

299. Шихнабиева, Т.Ш. Особенности организации смешанного обучения в условиях цифровой трансформации образования / Т.Ш. Шихнабиева // Педагогическая информатика. – 2022. – № 4. – С.216–222.

300. Шовкун, Л.М. Організаційно-педагогічні умови розвитку професійної компетентності викладачів вищих аграрних навчальних закладів. – Дис... канд.. пед.. наук: 13.00.04 / Шовкун Л.М. – Національний університет біоресурсів і природокористування України. – Київ, 2010. – 275 с.

301. Щербаков, А. В. Организационно-педагогические условия профессионального роста педагога как воспитателя в рамках введения профессиональных стандартов [Электронный ресурс] : методическое пособие для руководителей образовательных организаций / А. В. Щербаков. – Челябинск : ЧИППКРО, 2017 – 60 с. – URL: <https://ipk74.ru/upload/iblock/71a/71a340676c375ddbd903914738e56515.pdf> (дата обращения: 13.10.2020). – Текст : электронный.

302. Щербань, М.П. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних закладах : навчальний посібник / М.П. Щербань. – Київ : Вища школа, 2004. – 207 с.

303. Щукина, Г.И. Роль деятельности в учебном процессе / Г.И. Щукина. – Москва : Педагогика, 1986. – 307 с.

304. Эволюция образования в условиях цифровизации. Коллективная монография / М.В. Носков, П.П. Дьячук, Б.С. Добронев [и др.] ; под ред. М.В. Носкова. – Красноярск : изд-во Сибирский федеральный университет, 2019. – 212 с.

305. Эльконин, Б.Д. Психология игры / Б.Д. Эльконин – Москва : Педагогика, 1978. – 242 с.

306. Эльмурзаева, Р.А. Педагогическая стратегия развития научно-методической культуры преподавателя учреждения дополнительного профессионального образования : специальность 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Эльмурзаева Румиса Абуязидовна. – Грозный, 2020. – 28 с.

307. Энциклопедия Мудрости / над кн. работали: К. Андриевская, М. Агеев, И. Атрощенко [и др.]. – Москва : РООССА, 2007. – 814 с.

308. Юдин, В.В. Проектирование педагогических систем : учебное пособие / В.В. Юдин, С.Л. Паладьев, С.М. Головлева; под ред. В.В. Юдина. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2017. – 118 с.

309. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное образование в современной школе / И.С. Якиманская. – Москва : Сфера, 2007. – 192 с.

310. Яковлева, Е.В. Цифровая компетентность будущего педагога: компонентный состав / Е. В. Яковлева. – Текст : электронный // Концепт. – 2021. – № 04 (апрель). – С. 46–57. – URL: <http://e-koncept.ru/2021/211021.htm>. (дата обращения: 04.05.2023).

311. Якса, Н.В. Основи педагогічних знань : Навчальний посібник / Н.В. Якса – Київ : Знання, 2007. – 358 с.

312. Яремко, Н.Н. Особенности формирования цифровой компетентности магистров педагогического образования программы «Математическое образование» / Н. Н. Яремко, М. В. Глебова // Актуальные проблемы методики обучения информатике и математике в современной школе : материалы Международной научно-практической интернет-конференции, г. Москва, 24–25 апреля 2023 г. /

Моск. пед. гос. ун-т. – Электрон. изд. сетевого распространения. – Москва : МПГУ, 2023. – URL: <http://news.scienceland.ru/2023/> (дата обращения: 28.04.2023).

313. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – Москва : Смысл, 2001. – 366 с.

314. Application of Exploratory Factor Analysis in the Construction of a Self-Perception Model of Informational Competences in Higher Education / B. Q. Ordóñez, I. G. López, E. R. Urbano, J.-A. F. Esparrell. – Текст : электронный // Mathematics. – 2021. – 9(18). – 2332. – URL: <https://doi.org/10.3390/math918233217> (дата обращения: 17.12.2022).

315. Bergmann, J. Flip Your Classroom: Reach Every Student in Every Class Every Day / J. Bergmann, A. Sams. – Revised Ed. – International Society for Tech in Ed., 2023 – 154 p.

316. Borysova, A. Aspects of methodology of teaching of higher education / A. Borysova // Fundamental and Applied Studies in the Pacific and Atlantic Oceans Countries : Proceedings of the 1st International Academic Congress (Japan, Tokyo, 25 October 2014). – Tokyo : Tokyo University Press, 2014. – Vol. I. – P. 533–536.

317. Borysova, A. Relationship of methodical thinking with a level of methodological competence of educator / A. Borysova // Harvard Journal of Fundamental and Applied Studies. – 2015. – No. 1 (7), January-June, Vol. VIII. – P. 75–79.

318. Digital competence and digital literacy in higher education research: Systematic review of concept use / M. Spante, S. Sofkova Hashem, M. Lundin, A. Algers. – Текст : электронный // Cogent Education. – 2018. – Vol. 5, Is. 1. – URL: <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1519143>. – Дата публикации: 06 сентября 2018.

319. Effects of remote labs on cognitive, behavioral, and affective learning outcomes in higher education / L. S. Post, P. Guo, N. Saab, W. Admiraal. – DOI 10.1016/j.compedu.2019.103596. – Текст : электронный // Computers & Education. – 2019. – Vol. 140. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0360131519301435>. – Дата публикации: 06 июня 2019.

320. Gilpin, A. Approaches to teaching, learning and assessment in competence based degree programmes / A. Gilpin and R. Wagenaar with contributions from A.K. Isaacs, M. Sticchi-Damiani and V. Gehmich // Tuning General Brochure. English version. – <http://tuning.unideusto.org>. – 2007.

321. Gudmundsdottir, G. B. Newly qualified teachers' professional digital competence: implications for teacher education / G. B. Gudmundsdottir, O. E. Hatlevik. – DOI 10.1080/02619768.2017.1416085 // European Journal of Teacher Education. – 2018. – 41(2). – P. 214–231.

322. Instefjord, E. J. Educating digitally competent teachers: A study of integration of professional digital competence in teacher education / E. J. Instefjord, E. Munthe. – DOI10.1016/j.tate.2017.05.016 // Teaching and Teacher Education. – 2017. – 67. – P. 37–45.

323. Litwin P. Computer Modeling and Simulation in Engineering Education: Intended Learning Outcomes Development / P. Litwin, D. Stadnicka // Advances in Manufacturing II. MANUFACTURING 2019. Lecture Notes in Mechanical Engineering / Eds. : A. Hamrol [et al.]. – Springer, Cham., 2019. – P. 169–184.

324. McGarr, O. Digital Competence in Teacher Education, Output 1 of the Erasmus+ funded Developing Student Teachers' Digital Competence (DICTE) project / O. McGarr, A. McDonagh, 2019. – URL: <https://dicte.oslomet.no/>. – [Дата публикации: 04 марта 2019]. – Текст : электронный.

325. Popova L.V. Teacher's Readiness to Create Own Online Courses / L. V. Popova, M. M. Pikulenko. – Текст : электронный // IFTE 2020 – VI International Forum on Teacher Education, May 27 – June 9 2020, Kazan Federal University, Russia, 2020. – P. 2017–2031. – URL: <https://ap.pensoft.net/article/22473/>. – Дата публикации: 25 ноября 2020.

326. Prepublication draft version of: Blended learning research in higher education and k-12 settings / L. Halverson, K. Spring, S. Huyett [et al.]. – DOI http://doi.org/10.1007/978-3-319-17727-4_31-1 // Learning, design, and technology: An international compendium of theory, research, practice, and policy / Eds. : J. M. Spector, B. B. Lockee, M. D. Childress. – Springer International Publishing, 2017.

327. Skafa, E. Development the future masters' of pedagogical education digital competence / E. Skafa, E. Evseeva, A.Borisova // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration : Proceedings of the International Conference, July 12, 2023. – Part 4. – Beijing : PRC, 2023. – P. 74–80.

328. UNESCO. ICT Competency Framework for Teachers. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0026/002657/265721e.pdf> (дата обращения: 17.06.2023). – Текст : электронный.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Пример организации деловой игры «Бизнес симуляция»

Участники объединяются в две-четыре команды (в зависимости от общего числа участников). Ключевая цель игры «разбивается» на несколько последовательно решаемых промежуточных задач-кейсов. Команды работают параллельно, решая одни и те же задачи. Их активность довольно жестко структурирована по времени и максимально динамична: на решение той или иной задачи отводится 5–20 минут. По истечении установленного срока команды по очереди представляют свои варианты решения, а затем переходят к очередной задаче, на которую отводится также 5–20 минут. Каждый раз результаты работы команд оцениваются экспертами.

Экспертная комиссия (жюри) формируется до начала деловой игры из специалистов в тех бизнес-областях, которые связаны по смыслу с игровыми условиями и заданиями (если нет возможности пригласить экспертов, кто-либо из преподавателей берет на себя их роль).

Функции экспертов таковы:

- оценка качества решения задач и начисление командам баллов;
- консультирование участников команд по ходу работы над той или иной задачей в обмен на заработанные командой баллы или за авансовые баллы, которые команде еще предстоит заработать («консультации в кредит»);
- эксперты также могут разыгрывать роль целевой аудитории, на которую в ходе выполнения заданий воздействуют команды (например, изображать активных или потенциальных клиентов, которым предлагают тот или иной продукт).

ПЕРВЫЙ ШАГ: *формулировка внешней цели деловой игры*

Участникам следует ответить на приведенные ниже вопросы.

- Какие задачи, относящиеся к реальной бизнес-практике, предстоит решить в ходе игры в игровых условиях?
- Какой именно бизнес-процесс должен быть смоделирован?
- Какие навыки и умения необходимо отработать на практике?
- Какова ключевая цель деловой игры и ее промежуточные задачи, в чем кроется ее практический смысл с точки зрения возможностей применения полученных результатов в реальной бизнес-деятельности?

ВТОРОЙ ШАГ: *формулировка внутренней цели деловой игры и подготовка кейсов*

Далее участники должны задуматься о следующем:

- Какова внутренняя цель всей игры и ее промежуточные задачи?

Здесь следует сделать акцент на том, что достижение игровой (внутренней) цели подскажет участникам пути достижения целей вполне реальных (внешних).

- В каких игровых условиях и ситуациях предполагается решать те или иные бизнес-задачи?

Следует обговорить, что названные условия могут либо полностью соответствовать реальной рабочей ситуации, либо быть абсолютно вымышленными.

- Какие роли участникам предстоит разыгрывать?

ТРЕТИЙ ШАГ: *подготовка специального оборудования для каждого игрового этапа*

Назначение оборудования – погрузить участников в сюжетный контекст игры, поставив их в ситуацию принятия решений и применения тех или иных умений и навыков.

Примером специального игрового оборудования могут быть слайды, отражающие ситуацию рекламных войн, организованных крупными корпорациями автомобильной промышленности. Студентам необходимо найти выход по «чистому» рекламированию автомобильной продукции (см. рисунок).

ЧЕТВЕРТЫЙ ШАГ: *утверждение общих правил игры*

Общие правила игры представляют собой, так называемую систему возможностей и ограничений, отражающую условия, максимально приближенные к реальной бизнес-ситуации.

Базовые правила деловой игры таковы:

- *правило игровой территории* (участники могут действовать только в пределах физического пространства, заранее очерченного ведущим);
- *правило игровых средств* (для достижения внутренней цели игры участники могут использовать только те средства, которые предусмотрены игровыми условиями или не запрещены ими);
- *правило игрового образа* (участник может действовать только в соответствии с выбранной им ролью).

Рекламная война была объявлена BMW в 2003г.

Первый выпад был сделан компанией Mercedes:
голодный гепард BMW X5 охотится за зеброй Mercedes ML



Фирма Mercedes ответила следующей рекламой
«Mercedes тоже может доставлять удовольствие»



Самая яркая недобросовестная конкуренция у титанов – Audi и BMW.
Audi представила российскому рынку современное
нововведение – русифицированный GPS-навигатор:



В ответ, вся рекламная армия BMW не без
основания заявила: «Пока другие переводили
навигацию, мы сделали лучший в мире двигатель».



Audi ответили рекламой своей фирменной
системы полного привода quattro:



У BMW вскоре появилась возможность ответить:
«Вот что происходит, когда у Вас есть quattro»



Очередной виток конфронтации ознаменовался в
США выпуском рекламного щита Audi с
вызывающим слоганом "Твой ход, BMW!":



Обратившись за помощью к местному рекламному агентству Juggernaut
Advertising, BMW делает тот самый «Ход конем», разместив свой
билборд BMW M3 со слоганом «Checkmate» (Шах и мат) прямо
напротив щита Audi на противоположной стороне улицы



Рисунок А.1– Рекламные войны автомобильных гигантов

Частные правила игры:

- команда может «перекупить» людей из других команд или же «обменять» их на своих участников;
- стоимость каждой двухминутной консультации с экспертами оплачивается командой в размере 100 условных единиц игровой валюты;
- каждая дополнительная минута подготовки, взятая командой на выполнение задания, оплачивается в размере 10 условных единиц игровой валюты.

Как вы можете видеть, такие правила игры отражают реальные условия, в которых функционирует бизнес: если выполнение запланированной задачи по той или иной причине оказывается просрочено, бизнес-команда несет финансовые убытки.

Рекомендации по конструированию игрового процесса:

- в ходе деловой игры у участников появляется уникальная возможность взглянуть на свою будущую бизнес-деятельность со стороны, освоить новые способы решения профессиональных задач, а также открыть для себя новые возможности командного взаимодействия.

По этой причине рекомендуется перемежать различные этапы игрового процесса с краткими обучающими вставками, проводимыми преподавателем или приглашенными экспертами;

- в течение всей деловой игры желательно периодически «отвлекаться» на эмоционально-интеллектуальные разминки, логично связанные с сюжетом игры.

Особенно такие разминки необходимы до и после выполнения заданий, требующих от участников максимального напряжения интеллектуальных и эмоциональных сил.

Внешнее техническое задание на игру, отражающее реальное направление профессиональной деятельности участников: на примерах из других отраслей бизнеса отработать модель продвижения продуктов компании.

Приложение Б

Примеры ситуационно-методических задач

Задача 1. Охарактеризуйте объективное и субъективное препятствия контакту преподавателя и аудитории, которые приводит А.П. Чехов, описывая требования к лектору в повести «Скучная история». С какими педагогическими приемами вы не согласны и почему?

«Чтобы читать хорошо, то есть нескучно и с пользой для слушателей, нужно, кроме таланта, иметь ещё сноровку и опыт, нужно обладать самым ясным представлением о своих силах, о тех, кому читаешь, и о том, что составляет предмет твоей речи. Кроме того, надо быть человеком себе на уме, следить зорко и ни на одну секунду не терять никого из поля зрения. Хороший дирижер, передавая мысль композитора, делает сразу двадцать дел: читает партитуру, машет палочкой, следит за певцом, делает движение в сторону то барабана, то валторны, то проч. То же самое и я, когда читаю. Передо мною полтора-два лица, не похожих одно на другое, и триста глаз, глядящих мне прямо в лицо. Цель моя – победить эту многоголовую гидру. Если я каждую минуту, пока читаю, имею ясное представление о степени ее внимания и о силе разума, то она в моей власти. Другой мой противник сидит во мне самом. ... Каждую минуту я должен иметь ловкость выхватывать из этого громадного материала самое важное и нужное и так же быстро, как течет моя речь, облекать свою мысль в такую форму, которая была бы доступна разумению гидры и возбуждала бы ее внимание, причем надо зорко следить, чтобы мысли передавались не по мере их накопления, а в известном порядке, необходимом для правильной компоновки картины, какую я хочу нарисовать. Далее я стараюсь, чтобы речь моя была литературна, определения кратки и точны, фраза возможно проста и красива. Каждую минуту я должен осаживать себя и помнить, что в моем распоряжении имеются только час и сорок минут. Одним словом, работы немало. В одно и то же время приходится изображать из себя и ученого, и педагога, и оратора, и плохо дело, если оратор победит в вас педагога и учёного или наоборот».

Задача 2. Проанализируйте педагогическую деятельность преподавателя В., а также умения, которыми он владеет. Определите, какие педагогические умения преподавателю В. следует сформировать. Аргументируйте свою позицию.

Доцент В. излагает курс «Техническая механика». Он выпускник факультета механизации сельского хозяйства (диплом с отличием), заочно окончил магистратуру по специальности «Педагогика высшей школы». Основательно владеет знаниями в области, которую преподает.

Предварительно изучает структуру межличностных взаимоотношений в студенческой группе, с которой начинает работать, знает психолого-педагогическую характеристику каждого студента. Умеет объективно оценить уровень учебных достижений и воспитанность студентов. На занятиях проявляет эмоциональную устойчивость, умело руководит своим эмоциональным состоянием. Владеет методикой отбора содержания обучения согласно познавательным возможностям студента.

При объективных замечаниях коллег по кафедре относительно неточностей или ошибок во время проведения открытых занятий отстаивает собственную позицию. В общении со студентами необходимо чёткое выполнение требований, рекомендаций. На консультацию к нему студенты идут неохотно.

Задача 3. Внимательно прочитайте отрывок. Обоснуйте свою позицию относительно целесообразности проведения лекционных занятий. Проанализируйте каждое положение, которое выдвигают противники лекции, поддерживая, или наоборот, отклоняя его. Аргументируйте свои подходы.

«... в преподавательской среде не утихали дискуссии о целесообразности лекции, ее месте в системе методов обучения, объединении с самостоятельной работой и т.п. Противники лекционного метода оппонировали к следующим положениям:

- лекционная система приучает к пассивному, некритическому восприятию чужих мыслей, не развивает познавательные способности студентов, самостоятельность мышления;*
- лекция не даёт возможности студентам продумать и усвоить поток научной информации;*
- чем самостоятельнее усваиваются знания, тем глубже прорастают корни в памяти и уме студента;*
- основа изучения наук в университете – личный опыт, наблюдение и размышление, критический анализ научных фактов. Усвоение знаний репродуктивным образом нецелесообразно;*
- познать действительность можно лишь через личные ощущения, методы преподавания должны дать студентам не только знания, но и умения и навыки;*
- никакая система обучения (а лекционная в первую очередь) не даст положительного результата, если не будет «свободного побуждения к занятиям», если не сформируется «свободный интерес к науке»;*
- лекция была необходима в схоластический период, когда отрасль научных знаний была бедной, а книги – редкостью. К тому же малое количество учеников в свое время при этих условиях вызвало необходимость и целесообразность читать лекции;*
- ежегодное повторение одних и тех же по смыслу лекций преподавателем унижает его достоинство, он превращается в «граммофон».*

Задача 4. Проанализируйте ситуацию. Выделите методически грамотные, неправильные, ошибочные или педагогически вредные действия лектора. Обоснуйте ответ. Предложите собственный вариант решения методических проблем.

В начале лекции преподаватель В. опросил старост академических групп на предмет отсутствующих на занятии, сделал необходимые записи в журнал. Потом напомнил о ключевых проблемах (вопросах), которые освещались на предыдущей лекции, сделал акцент на важности и актуальности темы для практики. Три студента опоздали (на 5 минут). Обращаясь к аудитории, лектор сказал: «После меня в аудиторию никому заходить нельзя!» и не позволил студентам присутствовать на занятии.

Перед изложением учебного материала лектор предупредил студентов: «Добросовестно выполняйте записи в конспектах. На экзамене, который запланирован в этом семестре, буду проверять конспект каждого!».

После изложения первого вопроса лекции (18 минут) сразу же перешёл к освещению следующего, чётко связывая между собой материал. Завершив изложение второго вопроса (16 минут), рассказал шутливую историю о студенте, который не умел выделять в тексте главные положения и старался выучить все, а потому всегда был отстающим.

При изложении третьего вопроса использовал наглядность – презентацию. Сложную схему технологического процесса лектор демонстрировал 15 минут – фактически все время, которое отвёл на объяснение третьего вопроса.

В конце занятия преподаватель сжато обобщил учебный материал, который освещался на лекции. Потом опросил трёх студентов, корректируя их ответы. Обратился к аудитории: «Все ли всё поняли?» Студент С., который сидел на последней парте, сказал: «Не понятно, почему эта технология называется «прогрессивной, экологически безопасной». Преподаватель ответил: «В ходе занятия ты, Сергей, был невнимательным, отвлекался. В следующий раз садись в первом ряду, тогда все будет понятно» (на реплику студента из задних рядов «На схеме ничего нельзя было увидеть!» преподаватель не отреагировал).

Пожелание лектора основательно дома поработать с дополнительной литературой (перечень источников был передан старостам групп) фактически совпало со звонком. Лекция завершилась вовремя.

Задача 5. Сформулируйте закономерность организации творческой деятельности, о которой идёт речь в приведённых примерах. Назовите необходимые условия организации учебно-творческой среды, которые бы позволяли студентам овладевать продуктивными, творческими уровнями учебно-познавательной деятельности.

«Эту закономерность использовал в своей творческой деятельности А.С. Пушкин. Он садился за работу, когда вокруг царила ночная тишина. На чистом столе зажигал свечу и возле нее клал лист бумаги. В поле зрения поэта был лишь этот лист, освещённый маленьким языком пламени свечи. Все другое тонulo в ночном мраке... И в такое время, как сам пишет поэт,

Когда для смертного умолкнет шумный день,

И на немые стогны града

Полупрозрачная наляжет ночи тень

И сон, дневных трудов награда,

В то время для меня влачатся в тишине

Часы томительного бденья...

В. Высоцкий, который был поэтом, композитором и бардом в одном лице, по свидетельству его жены М. Влади, ... ставил стол для работы у стены, на которой ничего не висело. На столе также ничего не было, кроме бумаги, ручки и т.п. Садился за свой стол лицом к стене, и в ночной тишине рождались музыка, новые стихи и в итоге – закончена песня».

Задача 6. Внимательно прочитайте отрывок из монографии. Определите закономерность обучения, которую не учитывал Г. Лозанов при привлечении учащихся к поочерёднему изучению предметов. Предложите свой вариант овладения магистерской программой по специальности «Педагогика высшей школы», оптимизировав ее по временным параметрам.

«Сколько делается попыток возродить систему обучения, характерную для средневековых учебных заведений, то есть отказаться от ежедневной многопредметности и перейти к монопредметному обучению. Сначала выучить один предмет, после его окончания весь учебный процесс перевести на второй предмет, потом – на третий, и так далее в определённой очередности. Если на изучение предмета предусмотрено, например, 180-190 часов, то его усвоение происходит на протяжении полутора месяца (при пятидневной рабочей неделе), а для 60-часового – надо всего две недели... Даже известный всему миру болгарский профессор Г. Лозанов, который внес много прогрессивного в теорию и практику обучения, не смог добиться положительных результатов в экспериментальных школах, когда ввел поочерёдное изучение предметов, то есть монопредметность, с куцыми сроками их изучения».

Задача 7. По приведённому примеру организации самостоятельной работы определите закономерность, влияющую на продуктивную учебную деятельность. Предложите методику проведения лекционного занятия, которая будет учитывать эту закономерность.

«Приходилось наблюдать, как дипломница, стоя за чертёжной доской, вдруг бросала чертить, брала в руки недовязанную кофту, лежащую рядом, и быстро начинала орудовать спицами. Потом откладывала вязание на место и снова продолжала чертить. Время от времени она снова бралась за вязание. На вопрос, почему она отвлекается, она отвечала так: «Когда захожу в тупик во время черчения, немного повяжу, потом возвращаюсь к черчению, и мысли мои начинают работать продуктивнее, я снова нахожу правильное решение и продолжаю чертить».

Задача 8. Прочитайте отрывок из монографии. Определите, о каких закономерностях овладения знаниями речь идёт. Научно обоснуйте, почему именно такие учебные результаты были получены в том или ином случае. Предложите собственный подход к решению проблемы применения наглядных пособий (когда, как, почему и т.п.).

«Решение задач о движении транспортных средств без наглядных пособий для многих учеников растягивалось на довольно продолжительное время, так, что большинство из них теряли веру в свои силы и прекращали работу. Однако ситуация изменилась к лучшему, когда начертили рисунок в виде схемы, выполненной в линиях и точках: линией был обозначен путь предполагаемого движения транспорта, точками – пункты отправления, назначения, а также сами транспортные средства. Появление нехитрого рисунка дало возможность возобновить попытки решения. Мысль заработала яснее, энергичнее, многие из разочарованных довели решение задачи до конца. Если задачу решать с помощью такого рисунка схемы с самого начала, то у учеников под влиянием этой схемы ... энергичнее работает мысль на этапе активного повторения (втором) и значительно меньше остаётся учеников, которым решение не поддаётся за один сеанс попыток.

В одной группе для решения такой задачи вместо схемы предложили рисунок, на котором художник изобразил красивые сооружения пунктов отправления и назначения, приятный вид пути, где разместил транспортные средства, изображённые в натуральном виде. Наглядное пособие по привлекательности значительно превосходило рисунок-схему, и ученики с любопытством его рассматривали. А вот решение задачи не получалось. Результаты работы учеников над задачей были хуже, чем в группе, где решали ее совсем без всякого рисунка. Мысль почему-то не работала с той интенсивностью, которую следовало ожидать с надеждой на более информативный рисунок».

Задача 9. Внимательно прочитайте отрывок. Охарактеризуйте педагогическую деятельность преподавателя по ее структурным элементам.

Выделите педагогические умения, которыми владел доцент В.К. Шкурский. Определите, можно ли утверждать, что он – мастер педагогического дела.

«Хорошим примером приведенного положения является педагогическая деятельность доцента Вадима Кирилловича Шкурского – хорошо известного выпускника факультета механизации сельского хозяйства. Он преподавал «Детали машин», имел авторские учебники и учебные пособия, владел чрезвычайно глубокими знаниями в этой отрасли, а педагогическая работа для него была смыслом жизни. Надо сказать, что этот учебный предмет изучается будущими инженерами-механиками в течение третьего курса и довольно сложен, но крайне важен для инженерной подготовки. Лекции, семинарские, лабораторно-практические занятия, курсовой проект (4 листа графической части!) наряду с самостоятельной работой по овладению теоретическими расчётами составляют львиную долю в бюджете времени студента-третьекурсника.

Уже с первого курса студенты-механики знали: если лекции будет читать Вадим Кириллович (и, соответственно, принимать экзамен, зачёты, курсовой проект), то ни на какие компромиссы можно не рассчитывать. Надо будет добросовестно посещать лекции, вовремя выполнять разделы курсового проекта и приходить на консультации, потому что экзамены будут принципиальные и объективные.

Он мастерски читал лекции. Глубоко эрудированный, опытный, всегда имел текст лекции. Часто обращался с риторическими вопросами к аудитории, одним взглядом мог одобрить ответ, показать положительное отношение к внимательности студента. Когда кто-то делал ошибочное суждение или неточное – не комментировал, а лишь жестом, движением головы возражал и ждал, пока найдётся правильное решение. Удачно пользовался наводящими вопросами. Абсолютная тишина при объяснении материала сменялась ситуацией высказывания мнений, «поиском истины». Внимательность студентов была будто запрограммирована личностью лектора, его авторитетом педагога. Потом студенты с гордостью говорили: «Детали» у нас читал Вадим Кириллович!», или «Я на «отлично» сдал «Детали машин» самому Вадиму Кирилловичу!».

Задача 10. На семинарском занятии, где рассматривался вопрос педагогических способностей, возникла дискуссия. Одни студенты придерживались точки зрения, согласно которой если у будущего преподавателя высшего учебного заведения нет способностей к педагогической деятельности, то он не сможет быть мастером своего дела, он не приобретёт их на практике. Как аргумент, приводили примеры преподавателей, которые были плодотворными

учёными, но так и не научились читать лекции, продуктивно взаимодействовать со студентами.

Другая группа магистрантов доказывала, что настойчивой работой над собой можно развить способности эффективного осуществления педагогической деятельности, овладеть необходимыми педагогическими умениями и довести свою работу до уровня мастерства. При этом приводили следующий аргумент:

«В работе «Человек и культура» А.Г. Леонтьев приводит такой пример: «В Парагвае живёт племя гуайакилов (Guayaquils), которое относится к самым отсталым из известных ныне ... Однажды ... на месте поселения, оставленном племенем, была обнаружена совсем маленькая девочка возрастом до 2 лет. Французский этнограф Веллар, нашедший девочку, поручил ее воспитание своей матери. Через 20 лет (в 1958 г.) она ничем не отличалась по своему развитию от интеллигентных европейских женщин. Она занимается этнографией, владеет французским, испанским и португальским языками».

Аргументируйте свою точку зрения, докажите правильность своей позиции.

Задача 11. Прочитайте мысли психолога В. Моляко о сущности творчества. Опишите несколько ситуаций, в которых преподаватель и студенты решают творческие задачи.

«Украинский психолог В. Моляко, раскрывая сущность творчества с позиции психологии, подчёркивает, что под творчеством понимают процесс создания чего-либо нового для определённого субъекта. Поэтому понятно, что творчество в той или иной форме не является талантом «избранных», оно доступно каждому. ... и рабочий, выполняющий новую техническую задачу, и комбайнёр, которому нужно во время сбора урожая учесть влажность колосьев, направление ветра, – все они занимаются творчеством, решают творческие задачи».

Задача 12. Внимательно прочитайте мысли о внимании студентов на лекции. Представьте, что Вы проводите лекционное занятие по теме «Педагогическая техника преподавателя». Составьте план лекции. Предложите методические приемы активизации внимания студентов в ходе лекционного занятия.

«Исследования доказывают, что в ходе лекции внимание студентов меняется: «кризис внимания» начинается на 15-20-й и 30-35-й минуте первой половины лекции (до перерыва). То же самое повторяется и во второй половине занятия. По этому поводу А.П. Чехов писал: «...читаешь четверть, полчаса и

вот замечаешь, что студенты начинают поглядывать на потолок... один полезет за платком, другой сядет поудобнее, третий улыбнётся своим мыслям... Это значит, что внимание утомлено. Нужно принять меры. Пользуясь первым удобным случаем, я говорю какой-нибудь каламбур. Все полтора лица улыбаются, глаза весело блестят, слышится ненадолго гул моря... Я тоже смеюсь. Внимание освежилось, и я могу продолжать».

Задача 13. В приведённом ниже отрывке речь идёт о характеристике одного из логических методов обучения – дедуктивном способе овладения знаниями, представлен пример дедуктивного мышления. Разработайте фрагмент объяснения учебного материала (тема – по базовой подготовке, продолжительность изложения – 5-7 минут) на основе дедуктивного метода.

«Дедуктивной называют такую умственную конструкцию, в которой вывод по какому-либо элементу множества делается на основании знания общих свойств всего множества. Содержанием дедукции как метода познания является использование общих научных положений при исследовании явлений, процессов. Дедуктивным в широком смысле считается любой вывод в целом, в более широком смысле – доказательство или выведение утверждения (следствия) из одного или нескольких других утверждений на основе законов логики, имеющих достоверный характер. На всех этапах развития классическая наука применяла дедуктивный метод для сведения в систему результатов исследования. Но дедуктивный метод применяется не только в учебно-научной работе, но и в практической деятельности. Он имеет особенно большое значение, поскольку базируется на достижениях науки. И инженер сельскохозяйственного производства, и ветеринарный врач, и экономист – когда они решают какую-либо производственно-технологическую ситуацию, мыслят дедуктивно, поскольку они не создают что-то новое, а лишь используют достояние науки. Возьмём, например, агронома. Допустим, что он решил применить на поле гербицид «раундап». Процесс его мышления приблизительно таков: поле необходимо готовить под посев озимой пшеницы, но оно очень заросло бурьяном, преимущественно пыреем. Высота пырея – 20-25 см – достаточна, чтобы гербицид эффективно подействовал. Он относится к семейству злаковых, как и пшеница. Если его припахать, то весной бороться с ним бесполезно: ни один гербицид его не уничтожит, потому что пшеница – тоже злаковая культура. Значит, на хороший урожай надеяться не стоит. Следовательно, сорняки необходимо уничтожить химическим способом сейчас, до вспахивания. Лучше всего внести гербициды абсолютного действия. Значит, надо внести раундап».

Задача 14. Прочитайте фрагмент методики применения метода анализа ситуаций при устном контроле учебных достижений студентов. Составьте три производственно-технологических (педагогические, социально-педагогические, правовые и т.п.) ситуации по одной из тем специальной дисциплины (по базовой подготовке).

«Если студенты основательно владеют учебным материалом, умеют сравнивать, обобщать, анализировать изучаемые факты, явления, процессы, то в дальнейшем целесообразно предложить им решить производственно-технологические ситуации. Такой опрос позволяет не только выявить умение студентов применять приобретённые знания на практике, переносить их в другую отрасль, но и хорошо активизирует аудиторию, стимулирует к творческому поиску. При этом можно использовать как индивидуальную, так и звеньевую форму учебной работы. Для примера приведём несколько ситуаций, которые применялись при изучении студентами курса «Сельскохозяйственные машины»:

1. Нам нужно выполнить закрытие влаги, выровнять гребни зяблевой вспашки перед посевом яровой пшеницы. Из каких машин Вы комплектуете агрегат? Как будете направлять агрегат?

2. Пользуясь схемой комбинированного землеобрабатывающего агрегата Европак 6000, обоснуйте возможность его применения при таких условиях: а) Вы работаете в районе, где земли получают недостаточно влаги; б) поле, на котором Вы хотите применить этот агрегат, готовится под озимую пшеницу; в) конец лета и начало осени удалились засушливыми; г) в Вашей местности грунт каменистый.

3. Вам надо вспахать поле, подвергающееся ветровой эрозии, под посев кукурузы на зерно. Агроном посоветовал выполнить глубокую вспашку без вращения ломти. Обоснуйте состав агрегата».

Приложение В

Фрагмент Лекции-презентации



Рисунок В.1 – Слайд-кадр 1

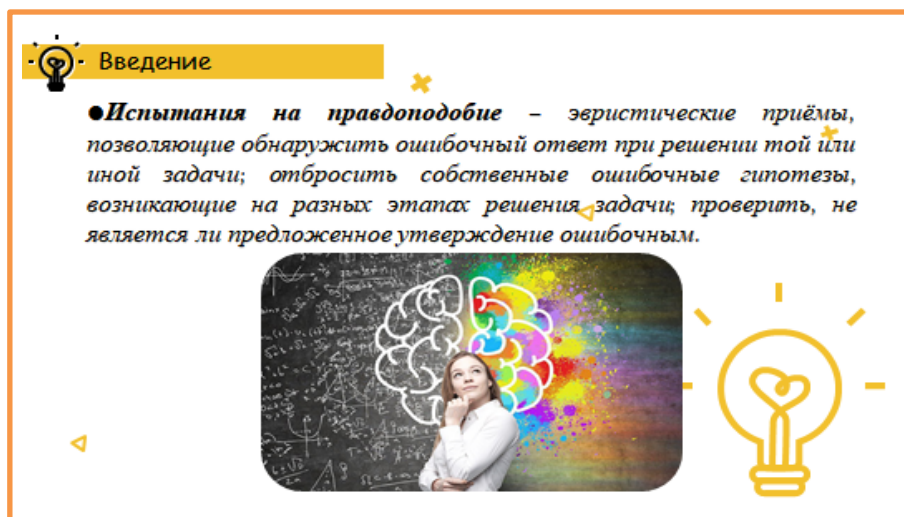


Рисунок В.2 – Слайд-кадр 2



Рисунок В.3 – Слайд-кадр 3



Рисунок В.4 – Слайд кадр 6

Введение

● Если кто-либо утверждает, что птицы отличаются от других животных наличием крыльев, то можно в качестве контрпримера указать на бескрылую птицу киви, живущую в Новой Зеландии, или же на летучих мышей (входятся на всех континентах кроме Антарктиды).

Рисунок В.5 – Слайд кадр 9

Введение

● Также существуют такие методы как:
 – проверка на частные случаи.
 Метод неполной индукции не приводит к вполне надёжным выводам, но он полезен тем, что позволяет сформулировать гипотезу, которую потом можно доказать или опровергнуть.

Рисунок В.6 – Слайд кадр 10

Введение

– проверка по размерности.
 Проверка по размерности – эвристический приём быстро и эффективно физические формулы. В любой формуле величина, записанная в правой части, должна иметь такую же размерность, что и величина в левой части формулы.



Рисунок В.7 – Слайд кадр 11

Введение

– проверка на симметрию.
 Пусть в условии задачи говорится о каких-то величинах $a, b, c, d, \dots$. Если условие не изменяется, когда меняются местами две из этих величин (скажем a и b), то говорят, что оно симметрично относительно этих величин. Этим свойством должен обладать и ответ к задаче.



Рисунок В.8 – Слайд кадр 12

ЗАДАЧА

01

Прав ли Платон, высказав мысль о том, что человек есть двуногое существо без перьев?

Какой прием применить для ответа на вопрос?

Рисунок В.9 – Слайд кадр 13



Исследование

Решение



Диоген ошипал петуха, принес его в Академию и заявил:
"Вот человек Платона".

контрпример

Рисунок В.10 – Слайд кадр 14

02



ЗАДАЧА

Составьте задание, в котором утверждение будет верным, проверив это, применяя прием «проверка на частных случаях».

Рисунок В.11 – Слайд кадр 15

03



ЗАДАЧА

Составьте задание, в котором утверждение будет неверным, проверив это, применяя прием «проверка на симметрию».

Рисунок В.12 – Слайд кадр 16

Приложение Г

Лист оценивания сайтов

образовательных организаций высшего образования

Таблица Г.1 – Лист оценивания сайтов вузов

№ 1 сайт - указать адрес сайта (например <i>http://donnu.ru</i>)	Указать сайт	Город	Указать город	образовательная организация высшего образования	
Наименование обр. орг.	Донецкий национальный университет				
Краткое описание сайта	Официальный сайт вуза				
Использованная платформа для сайта	ru				
№ 2 сайт -		Город		образовательная организация высшего образования	
Наименование обр. орг.					
Краткое описание сайта					
Использованная платформа для сайта					
№ 3 сайт -		Город		образовательная организация высшего образования	
Наименование обр. орг.					
Краткое описание сайта					
Использованная платформа для сайта					
№ 4 сайт -		Город		образовательная организация высшего образования	
Наименование обр. орг.					
Краткое описание сайта					
Использованная платформа для сайта					
Номер сайта	1	2	3	4	
Обязательный раздел "Основные сведения об образовательной организации"					
Наименование организации					Критерии оценивания: 0 б - информация отсутствует; 1 б - информация присутствует
Дата создания					
Учредитель					
Филиалы (при наличии)					
Местонахождение					
Режим (график работы)					
Способы обратной связи (телефон, эл. почта)					
Раздел "Документы"					
Устав организации					Критерии оценивания: 0 б - информация отсутствует; 1 б -
Лицензии					
Свидетельства о государственной аккредитации					

Правила внутреннего трудового распорядка					информация присутствует
Правила приема обучающихся					
Правила внутреннего распорядка обучающихся					
Локальные нормативные акты					
План финансово-хозяйственной деятельности образовательной организации или бюджетных смет образовательной организации					
Коллективный договор					
Отчет о результатах самообследования					
Результаты проверок					
Раздел "Образование"					
Языки обучения					Критерии оценивания: 0 б - информация отсутствует; 1 б - информация присутствует
Основные образовательные программы					
Государственные образовательные стандарты					
Рабочие программы по дисциплинам					
Программы практик					
Методические указания к проведению всех видов занятий					
Контрольно-измерительные материалы по дисциплинам					
Годовой календарный график учебного процесса					
Раздел "Материально-техническое обеспечение и оснащённость образовательного процесса"					
Наличие учебных лабораторий по дисциплинам					
Наличие музыкального и спортивного залов					
Доступ к цифровым ресурсам библиотеки					
Лента новостей					Критерии оценивания: 0 б - плохо; 1 б - удовлетворительно; 2 - отлично
Содержание					
Актуальность					
Полезность					
Интересность					
Отсутствие орфографических и грамматических ошибок					

Приложение Д

Онлайн-тест для диагностики результатов обучения дисциплине «Государственная тайна РФ и ее обеспечение»

(разработка магистрантов направления «Педагогическое образование»
Исаевой Е.А., Тарасовой В.Н.)

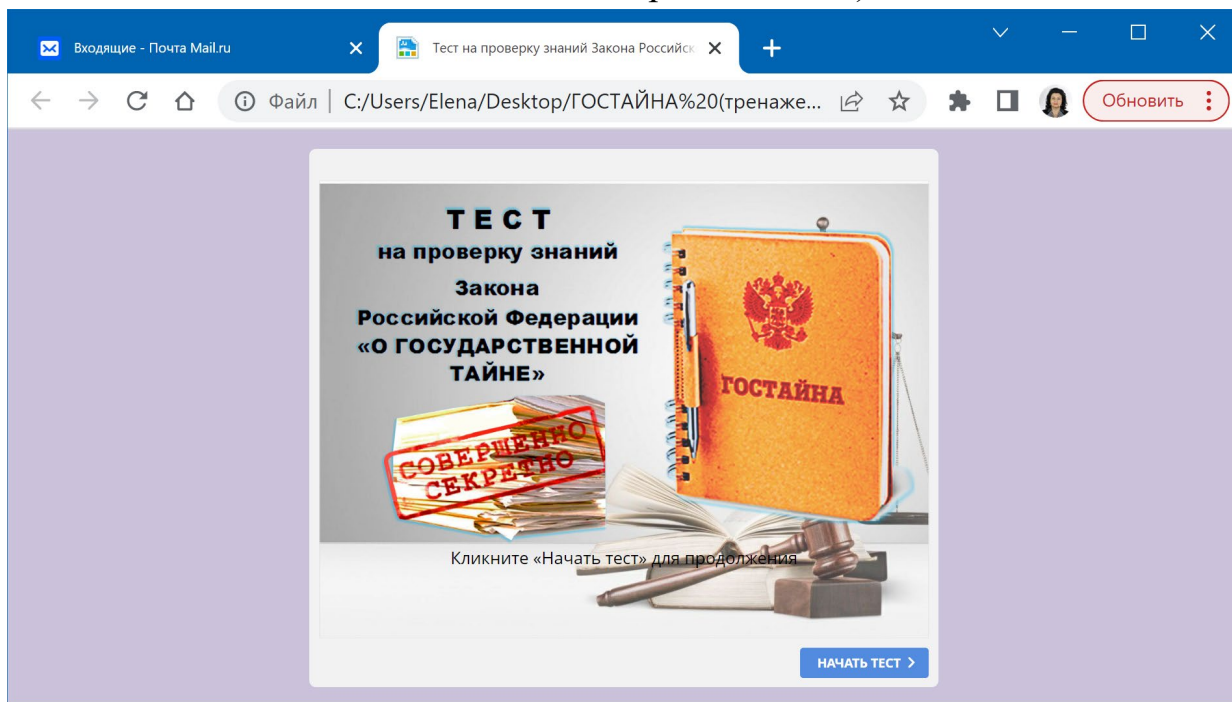


Рисунок Д.1 – Заставка теста онлайн

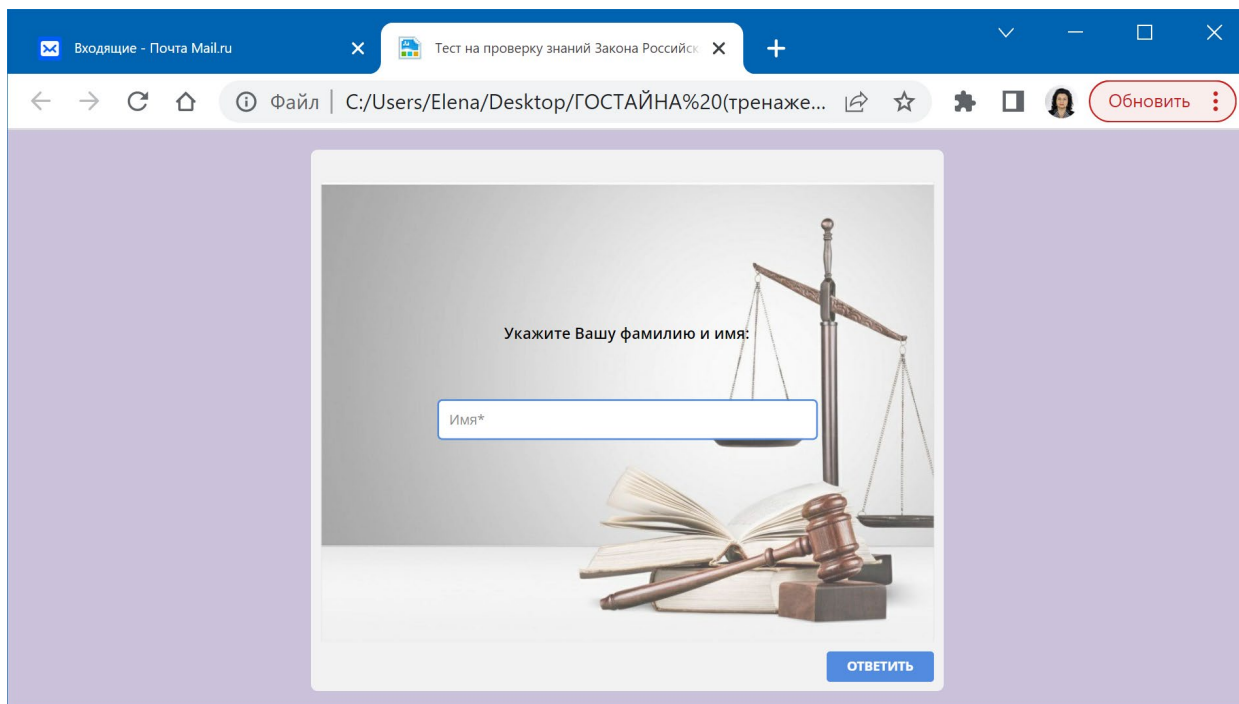


Рисунок Д.2 – Начало тестирования

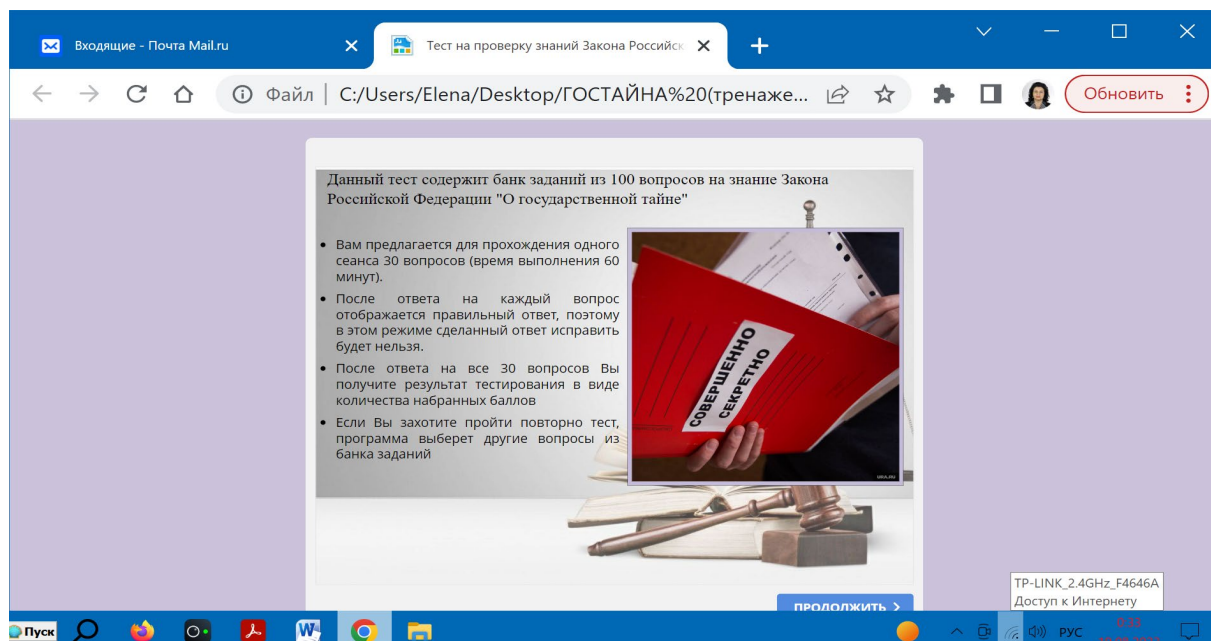


Рисунок Д.3 – Инструкция для теста

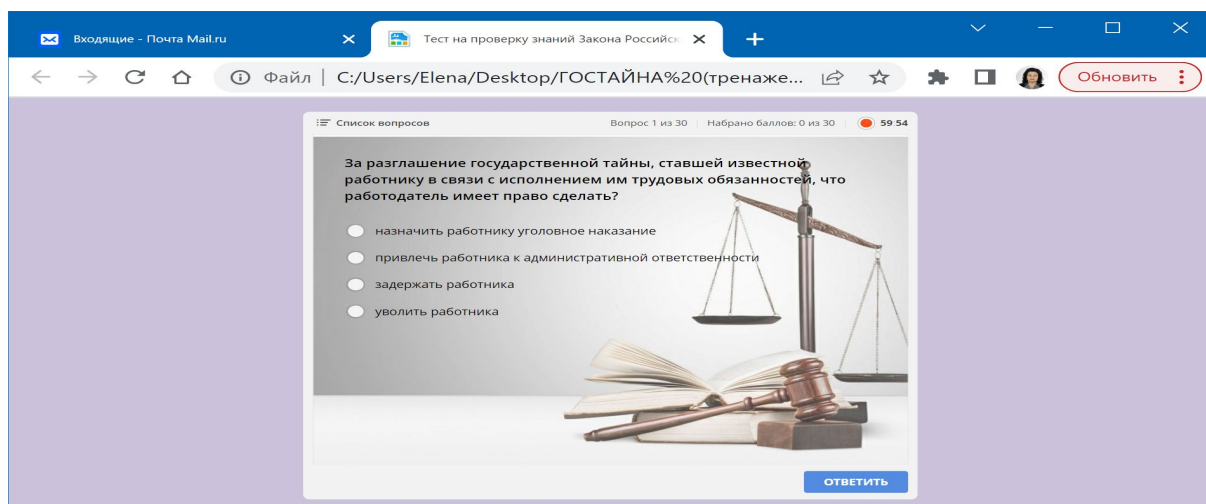


Рисунок Д.4 – Пример тестового задания

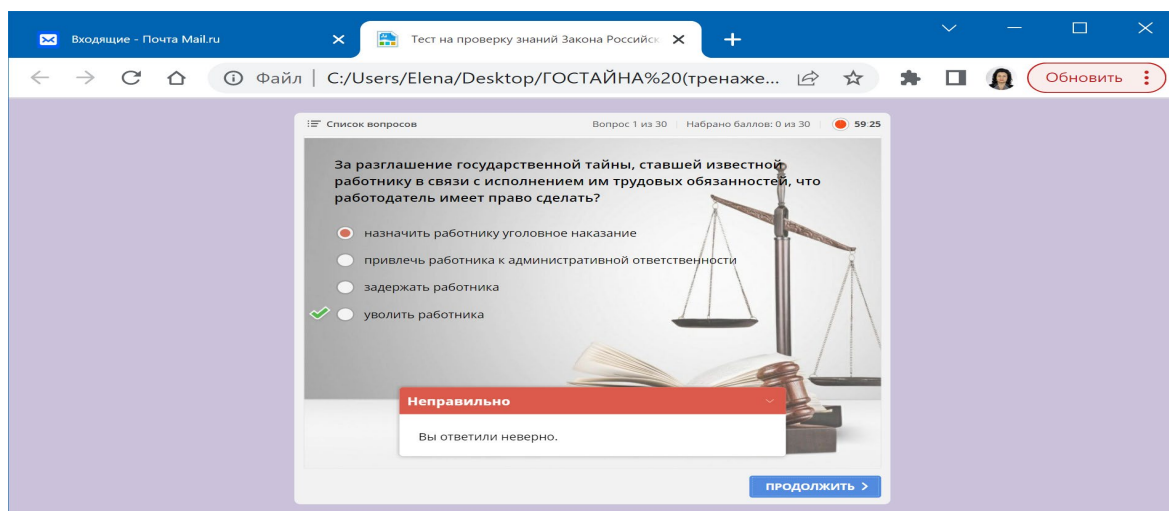


Рисунок Д.5 – Пример неправильного ответа

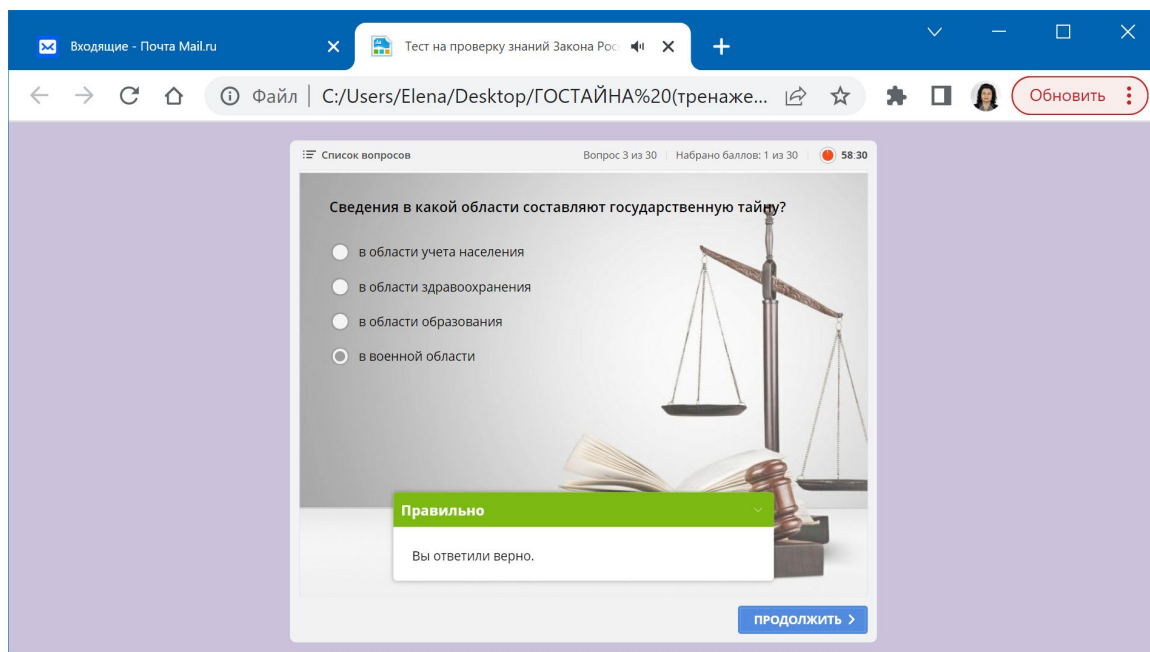


Рисунок Д.6 – Пример правильного ответа

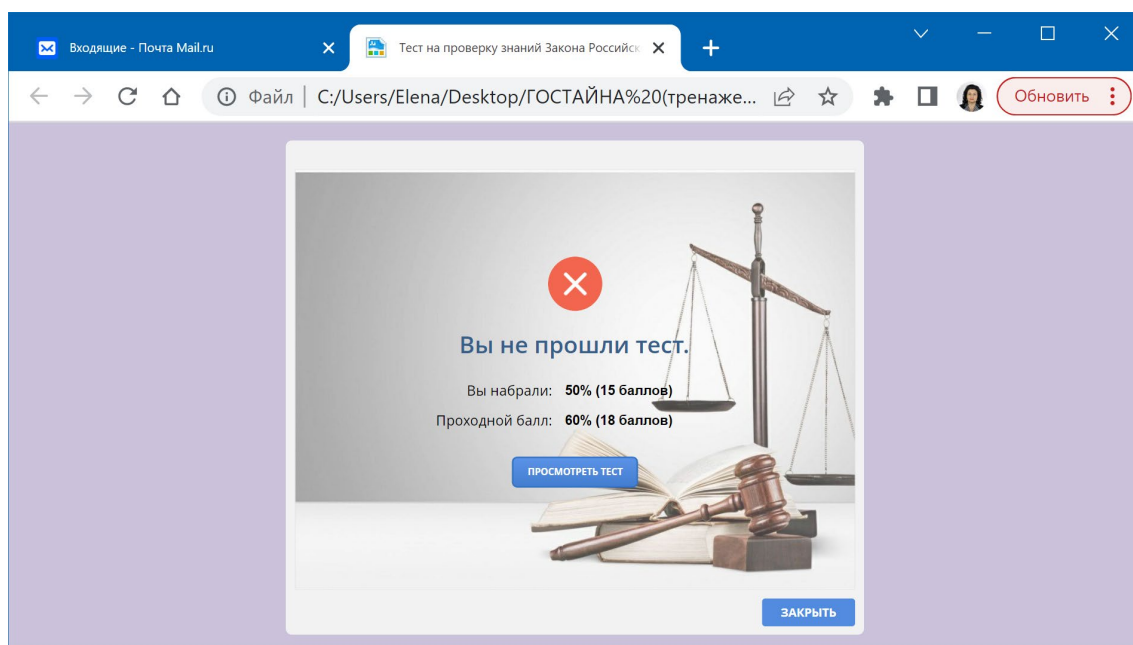


Рисунок Д.7 – Получение результата прохождения теста

Приложение Е

**Мультимедийный тренажер по обобщению и систематизации знаний
английского языка для студентов 1 курса**

(разработка магистрантов направления «Педагогическое образование»

Качалина А.Н., Чебаненко В.А.)

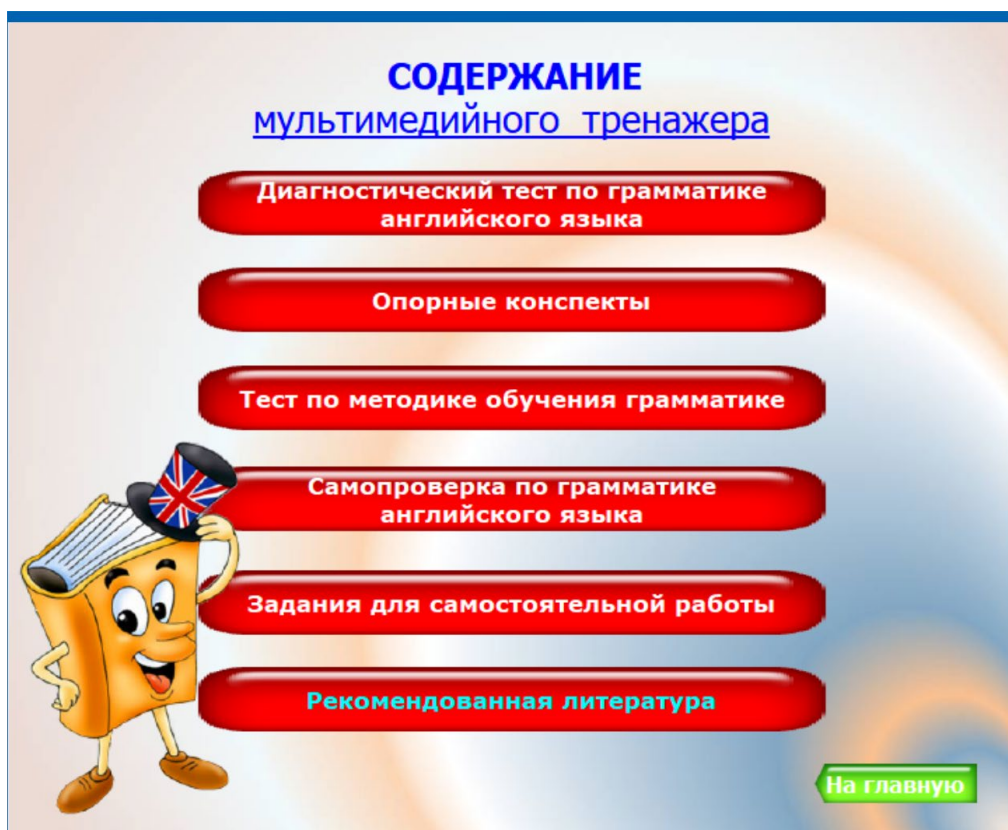


Рисунок Е.1 – Заставка теста мультимедийного тренажера

The image shows a software interface for a diagnostic test. The background is dark blue with a light blue diagonal stripe. White text on the left reads: '«ГРАММАТИКА АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ»' and 'диагностический тест для будущего учителя'. On the right, there is a text input field with the label 'Введите фамилию и имя'. At the bottom, there is a status bar with a white box containing 'Всего заданий' and '20', a blue button with white text 'ИНСТРУКЦИЯ', a white box containing 'Время тестирования' and '20 мин.', and a red 'X' icon in the top right corner.

Рисунок Е.2 – Заставка раздела диагностики мультимедийного тренажера



Рисунок Е.3 – Заставка раздела опорных конспектов мультиседийного тренажера



Рисунок Е.4 – Заставка теста по методике мультиседийного тренажера

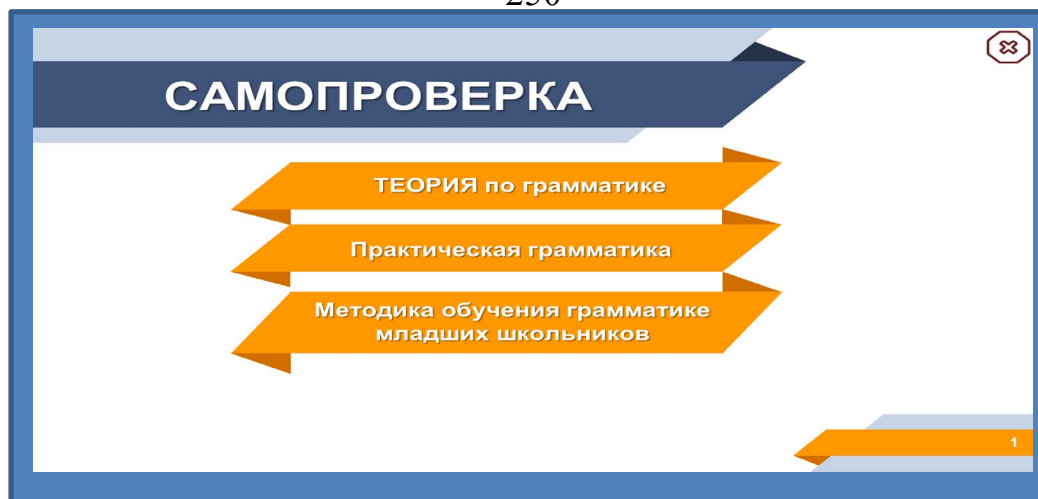


Рисунок Е.5 – Заставка самопроверки в мультиседийном тренажере

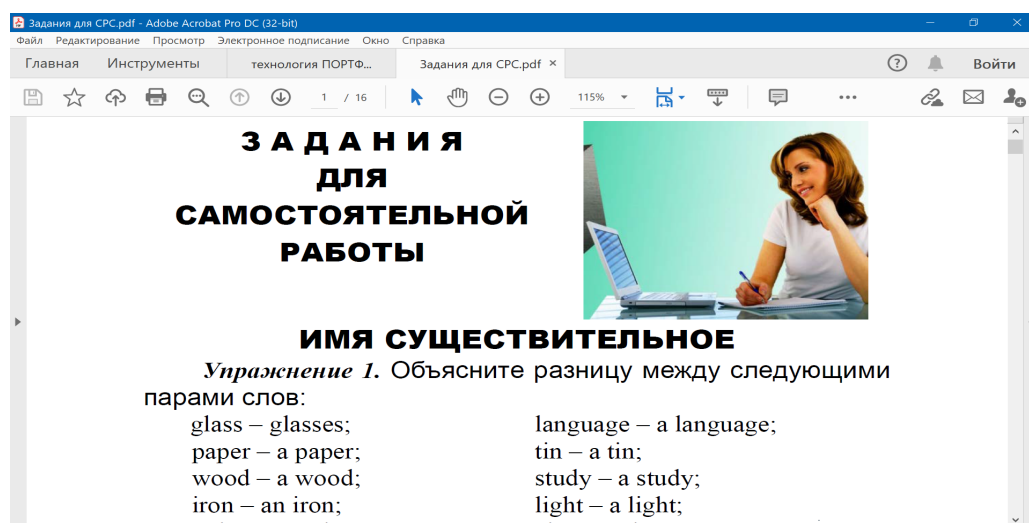


Рисунок Е.6 – Заставка заданий для самостоятельной работы в мультиседийном тренажере

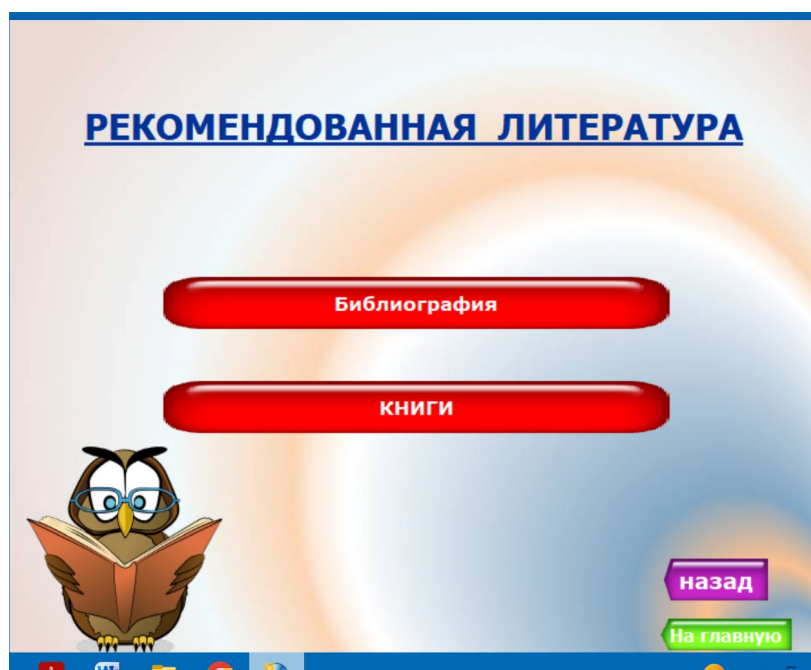


Рисунок Е.7 – Заставка работы с литературой в мультиседийном тренажере

Приложение Ж

Проект «Управление учебно-познавательной деятельностью студентов по теме «Производная и ее геометрический смысл» с помощью мобильных приложений»

(разработка магистрантки направления «Педагогическое образование»
Байтимировой И.А.)

Цель проекта: разработка темы «Производная и ее геометрический смысл» по дисциплине «Математика» для студентов первого курса с помощью мобильных технологий и описание процесса управления учебно-познавательной деятельностью студентов.

Задачи проекта:

- провести анализ современных мобильных приложений по математике;
- проанализировать научно-методическую литературу о методике обучения математике с помощью мобильных технологий;
- разработать мобильные приложения, демонстрирующие возможности организации обучения одной из тем дисциплины «Математика» с помощью мобильных технологий;
- описать влияние использования мобильного приложения на активизацию учебной деятельности студентов первого курса.

Актуальность проекта: одними из составляющих цифровых образовательных технологий являются мобильные технологии, которые предполагают использование мобильных средств и приложений в процессе обучения как отдельно, так и в сочетании с другими информационно-коммуникационными технологиями, независимо от места и времени.

Проблему возможностей использования мобильных технологий в образовательной сфере рассматривали многие авторы, в том числе Л. И. Миронова, Л. В. Сардак, Б. Е. Стариченко, А. В. Слепухин, И. Н. Семенова и др. В их работах отмечается, что современный педагог должен знать тенденции развития современных информационных технологий, включающих мобильные технологии, владеть ими и быть в состоянии грамотно и обоснованно применить их в образовательном процессе. При этом, разделяя позицию М. А. Горюновой и М. Б. Лебедевой, укажем, что мобильное обучение можно рассматривать и как условие, и как средство достижения целей ФГОС ВО в контексте подготовки обучающегося к жизни в информационном обществе.

Сегодня актуальной проблемой является применение современных мобильных технологий и соответствующей программно-технической платформы при обучении математике студентов вузов. В первую очередь это связано с тем, что необходимо повысить уровень заинтересованности студентов в изучении данной дисциплины. Во-вторых, трудно интегрировать накопленные методологические и дидактические знания с возможностями цифровых и мобильных образовательных технологий. В-третьих, требования к базовым

результатам обучающихся по математике должны отражать овладение навыками использования мобильных приложений при решении задач.

Одним из решений данных проблем мы видим в использовании в учебном процессе по математике мобильных технологий и приложений. На примере темы «Производная и ее геометрический смысл» создадим цифровой образовательный проект для использования его на практических занятиях и для индивидуальной самостоятельной работы студентов.

Описание цифрового образовательного проекта: используем сервисы для создания мобильных приложений без навыков программирования. К таким ресурсам можно отнести: Appsfera, AppsGeyser, NWICODE, MIT App Inventor, AppGyver и др. Однако данные ресурсы не позволяют в полной мере создать комплексное интегрированное мобильное приложение, включающее в себя различные средства для взаимодействия с обучающимися. В связи с этим возникла необходимость подбора такого ресурса, который позволит разрабатывать полноценный курс в виде мобильного приложения. Такое приложение может содержать множество тем и уроков, что обеспечит наиболее систематичный подход к подаче учебного материала. Анализируя опыт зарубежных исследователей, мы пришли к выводу, что таким ресурсом является сетевой ресурс EdApp.

EdApp является сетевым ресурсом, специализирующимся на разработке мобильных приложений для образования. Вот основные особенности и достоинства платформы EdApp:

1. Интуитивный редактор контента: EdApp предоставляет простой и интуитивно понятный редактор контента, который позволяет создавать образовательные материалы без необходимости в программировании или специальных технических навыках.

2. Множество интерактивных функций: Платформа предлагает широкий набор интерактивных функций, таких как викторины, голосования, тесты, задания и другие элементы, которые делают обучение более увлекательным и эффективным.

3. Поддержка мультимедиа контента: EdApp позволяет легко интегрировать разнообразный мультимедийный контент, такой как изображения, видео и аудиофайлы, чтобы создать более наглядное и понятное обучающее окружение.

4. Адаптивный дизайн и мобильная совместимость: Приложения, созданные в EdApp, имеют адаптивный дизайн, что означает их оптимальное отображение на различных устройствах, включая смартфоны, планшеты и компьютеры. Это позволяет учащимся иметь гибкость и удобство доступа к материалам в любом месте и в любое время.

5. Управление и мониторинг обучения: EdApp предлагает возможности управления и мониторинга прогресса обучающихся. Вы можете отслеживать прогресс учащихся, оценивать их успеваемость, а также получать статистические данные и отчеты о выполнении заданий и тестов.

6. Возможность масштабирования: EdApp позволяет масштабировать обучающие программы и адаптировать их под разные потребности и цели

обучения. Вы можете создавать и управлять несколькими курсами и приложениями одновременно, что облегчает организацию и масштабирование образовательных проектов.

7. Социальное взаимодействие и обратная связь: EdApp предоставляет возможности для социального взаимодействия и обратной связи между учащимися и преподавателями. Учащиеся могут общаться, делиться своими мыслями и вопросами, а также получать обратную связь и поддержку от преподавателей.

8. Безопасность и конфиденциальность: EdApp обеспечивает высокий уровень безопасности и конфиденциальности данных. Все персональные данные и информация об учащихся защищены и хранятся в безопасной среде.

Платформа EdApp обладает рядом достоинств, делающих ее эффективным инструментом для разработки мобильных приложений в образовательной сфере.

В рамках данного проекта применение данного сетевого ресурса для обучения студентов математике предлагаем рассмотреть на основе разработанного нами курса по теме «Производная и её геометрический смысл». При разработке курса по освоению студентами данной темы мы опирались на рабочую программу дисциплины «Математика» для химического факультета. Нами сформирован план изучения темы, который и послужил основой для создания курса.

Таблица Ж.1 – План изучения темы «Производная и ее геометрический смысл» (8 часов)

<i>№/№</i>	<i>Практические занятия</i>	<i>Кол-во часов</i>
1.	Производная	1
	Производная степенной функции	1
2.	Правила дифференцирования	1
	Производные некоторых элементарных функций	1
3.	Геометрический смысл производной	1
	Уравнение касательной к графику функции	1
4.	Контрольная работа	1
	<i>Анализ контрольной работы</i>	1

Содержание проекта: рассмотрим основные особенности разработанного проекта. Структура элементов, входящих в проект имеет следующий вид:

1. Историческая страничка. Она включает в себя интерактивное изображение с известными математиками (Ньютоном, Лейбницом, Бернулли, Лагранжем), которые сыграли важную роль в открытии производной, развитии и становлении темы «Производная». Каждое фото содержит в себе маркеры, раскрывающие историю появления производной (Рисунок Ж.1).



Рисунок Ж.1 –
Историческая страничка

В качестве мотивации на изучение темы студентам предлагается информация о том, почему функции похожи на американские горки, или, как с помощью производной оценить рост популярности видео в социальной сети (Рисунок Ж.3).

2. Теоретический материал включает в себя серию авторских видео-уроков, текстовый материал для изучения данной темы. Так, например, для первого занятия темы «Производная» разработан видео-урок. Текстовый теоретический материал по данной теме является повторением того, что изучалось в школе в доступной для студентов форме, основан на знакомых жизненных ситуациях и примерах (Рисунок Ж.2).

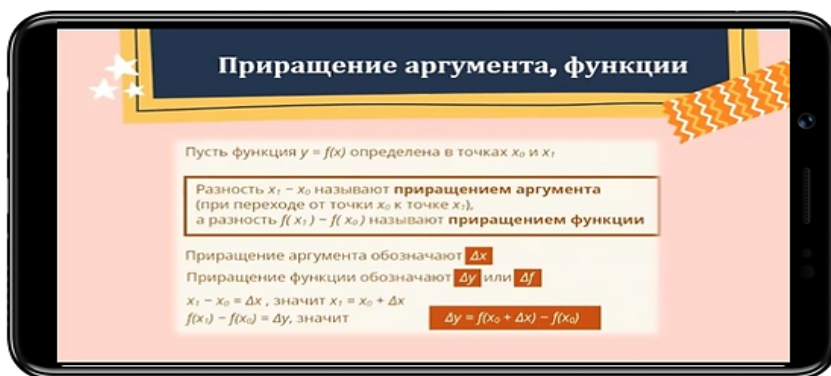


Рисунок Ж.2 – Теоретический материал по теме

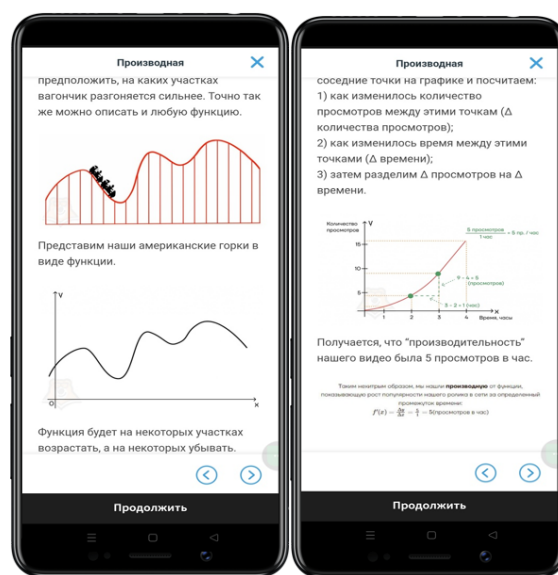


Рисунок Ж.3 – Мотивация изучения темы

3. Тестовые задания для закрепления материала. После изучения теоретического материала, студентам предлагается выполнить тест, который включает в себя различные типы вопросов и заданий: выбор одного правильного ответа, краткий текстовый ответ, выбор из списка, задание на соответствие, ввод числового ответа, перетаскивание объектов, множественный выбор. После завершения теста каждый студент может посмотреть свой результат и проанализировать допущенные ошибки (Рисунок Ж.4).

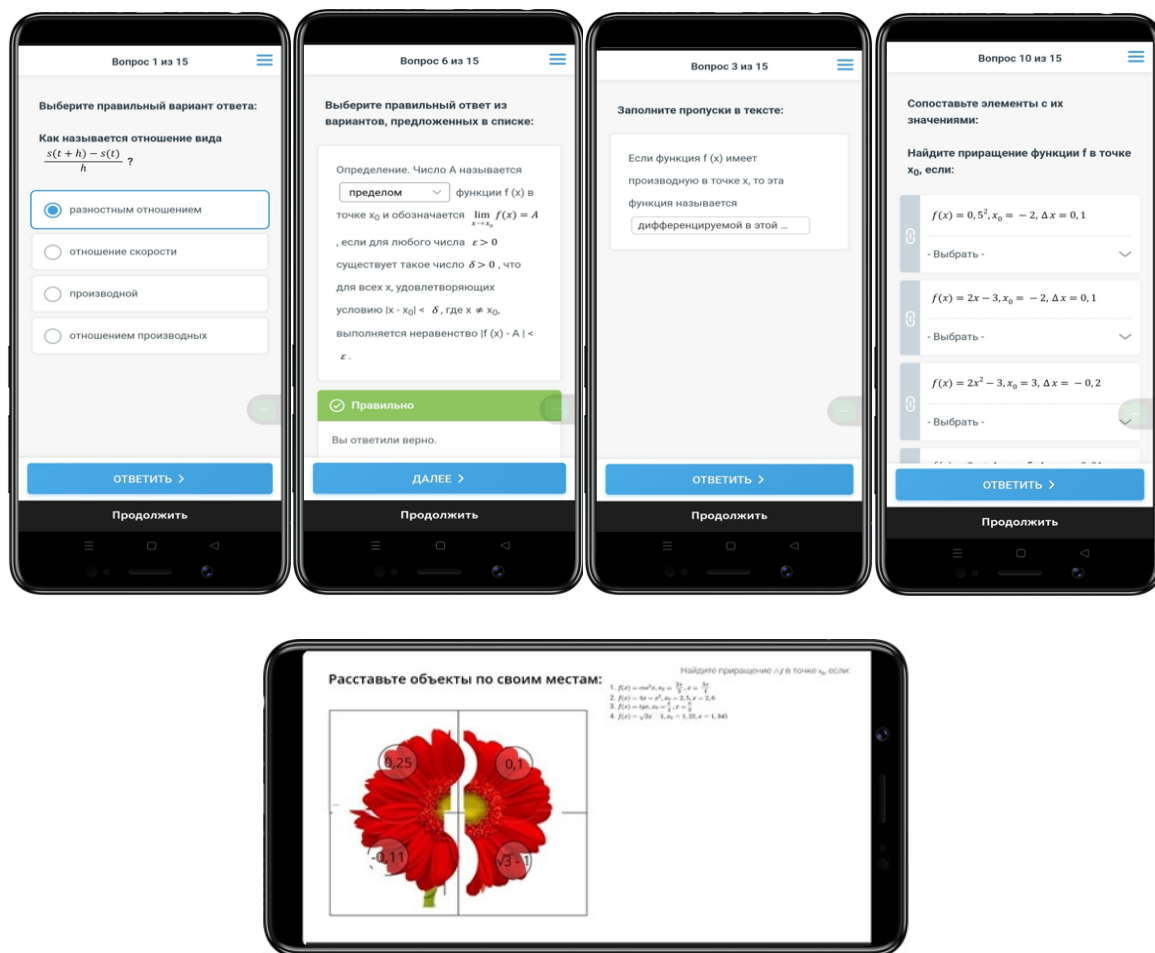


Рисунок Ж.4 – Тестовые задания

4. Контрольные вопросы. Контрольные вопросы носят преимущественно теоретический характер и способствуют закреплению основных понятий и утверждений (Рисунок Ж.5).

5. Задачи для СРС ориентированы на формирование практических навыков по теме «Производная» (Рисунок Ж.6).

6. Задания для домашней работы. Данные задания студентам предлагается выполнить в интерактивной среде ЯКласс.

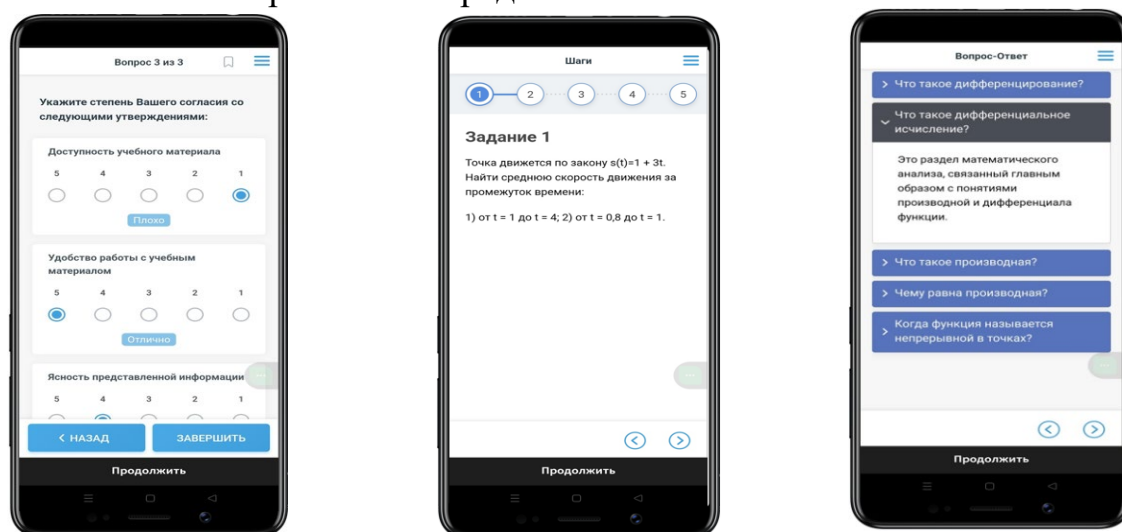


Рисунок Ж.5 – Вопросы и задачи для СРС

Данный проект содержит материал по решению задач. Он представляет собой видео-урок по решению задач, куда входит комплекс 20 задач с подробным пошаговым решением. Направлены задачи на отработку учебных умений и навыков по теме.

В завершении обучающимся предлагается выполнить интерактивный квест, который предусматривает решение практико-ориентированных задач в виде деловой игры. Он разработан для закрепления и применения знаний на практике (Рисунок Ж.6).

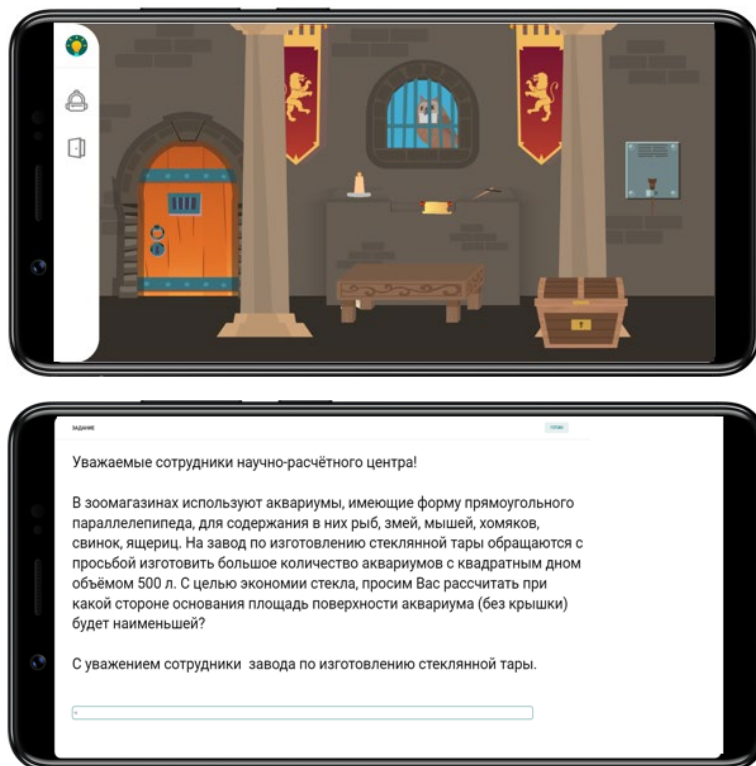


Рисунок Ж.6 – Фрагменты квеста по теме «Производная»

В программе предполагается и обратная связь со студентами. Предлагается заполнить анкету о качестве и доступности учебного мобильного приложения.

Выводы по проекту: таким образом, использование проектов, построенных на основе мобильных технологий, позволяют организовать обучение студентов в доступной и интересной форме, создать мотивацию к обучению, разнообразить учебно-познавательную деятельность и обеспечить качественную взаимосвязь всех участников образовательного процесса.

Приложение И

Тест диагностики учебной мотивации магистрантов к обучению по магистерской программе «Педагогика высшей школы» и его результаты

(разработан на основании методики Н. Ц. Бадмаевой [14])

Инструкция к тесту

Оцените по 5-балльной системе приведенные мотивы учебной деятельности по значимости для Вас: 1 балл соответствует минимальной значимости мотива, 5 баллов – максимальной.

ТЕСТ

В таблице мотивов учебной деятельности необходимо закончить фразу «я учусь, потому что...»

Талица И.1 – Таблица мотивов учебной деятельности в магистратуре

№/ №	Мотив учебной деятельности	Значимость мотива				
		1	2	3	4	5
1.	Мне нравится избранная профессия					
2.	Хочу обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности.					
3.	Хочу стать преподавателем университета					
4.	Хочу дать ответы на актуальные вопросы, относящиеся к сфере будущей профессиональной деятельности					
5.	Хочу в полной мере использовать имеющиеся у меня задатки, способности и склонности к выбранной профессии преподавателя					
6.	Стремлюсь не отставать от друзей					
7.	Чтобы работать с людьми, надо иметь глубокие и всесторонние знания					
8.	Хочу быть в числе лучших студентов					
9.	Хочу, чтобы наша учебная группа стала лучшей в университете					
10.	Хочу заводить знакомства и общаться с интересными людьми					
11.	Полученные знания позволят мне добиться всего необходимого					
12.	Необходимо окончить магистратуру, чтобы у знакомых не изменилось мнение обо мне как способном, перспективном человеке					
13.	Стараюсь избежать осуждения и наказания за плохую учебу					

14.	Хочу быть уважаемым человеком учебного коллектива					
15.	Не хочу отставать от сокурсников, не желаю оказаться среди отстающих					
16.	От успехов в учебе зависит уровень моей материальной обеспеченности в будущем					
17.	Хочу успешно учиться, сдавать экзамены на «4» и «5»					
18.	Просто нравится учиться.					
19.	Попав в университет, вынужден учиться, чтобы окончить его					
20.	Хочу быть постоянно готовым к очередным занятиям					
21.	Должен успешно продолжить обучение на последующих курсах, чтобы дать ответы на конкретные учебные вопросы					
22.	Стремлюсь приобрести глубокие и прочные знания					
23.	В будущем думаю заняться научной деятельностью по направлению, которое закончил в бакалавриате					
24.	Любые знания пригодятся в будущей профессии					
25.	Хочу принести больше пользы обществу					
26.	Стать высококвалифицированным преподавателем					
27.	Узнавать новое, заниматься творческой деятельностью					
28.	Дать ответы на проблемы развития общества, жизнедеятельности людей					
29.	Хочу быть на хорошем счету у преподавателей					
30.	Хочу добиться одобрения родителей					
31.	Хочу выполнить долг перед родителями					
32.	Знания дают мне уверенность в себе					
33.	От успехов в учебе зависит мое будущее служебное положение					

Ключ к тесту и обработка результатов теста

Шкала 1. Коммуникативные мотивы: 7, 10, 14, 32.

Шкала 2. Мотивы избегания: 6, 12, 13, 15, 19.

Шкала 3. Мотивы престижа: 8, 9, 29, 30, 34.

Шкала 4. Профессиональные мотивы: 1, 2, 3, 4, 5, 26.

Шкала 5. Мотивы творческой самореализации: 27, 28.

Шкала 6. Учебно-познавательные мотивы: 17, 18, 20, 21, 22, 23, 24.

Шкала 7. Социальные мотивы: 11, 16, 25, 31, 33.

При обработке результатов тестирования необходимо подсчитать средний показатель по каждой шкале опросника.

РЕЗУЛЬТАТЫ

**диагностики учебной мотивации магистрантов направления подготовки
44.04.01 Педагогическое образование**

(магистерская программа: Педагогика высшей школы)

Таблица И.2 – Протокол тестирования магистрантов

<i>№ вопроса</i>	<i>Количество положительных ответов</i>
1	13
2	4
3	6
4	4
5	8
6	2
7	3
8	5
9	2
10	7
11	0
12	5
13	3
14	4
15	2
16	5
17	2
18	7
19	0
20	9
21	5
22	6
23	3
24	12
25	5
26	6
27	4
28	7
29	2

30	2
31	5
32	5
33	6
34	4

Таблица И.3 – Среднее арифметическое число ответов по шкалам мотивов магистрантов

<i>№ п/п</i>	<i>Название шкалы мотивов</i>	<i>Вопросы</i>	<i>Среднее арифметическое число положительных ответов</i>	<i>Магист- рантов, %</i>
1.	Коммуникативные мотивы	7, 10, 14, 32	$(3+7+4+5)/4=4,75$	2,8 %
2.	Мотивы избегания	6, 12, 13, 15, 19	$(2+5+3+2+0)/5=2,4$	1,4%
3.	Мотивы престижа	8, 9, 29, 30, 34	$(5+2+2+2+4)/5=3$	1,7%
4.	Профессиональные мотивы	1, 2, 3, 4, 5, 26	$(13+4+6+4+8+6)/6=6,9$	4,1%
5.	Мотивы творческой самореализации	27, 28	$(4+7)/2=5,5$	3,2%
6.	Учебно-познавательные мотивы	17, 18, 20, 21, 22, 23, 24	$(2+7+9+5+6+3+12)/7=6,2$	3,6%
7.	Социальные мотивы	11, 16, 25, 31, 33	$(0+5+5+5+6)/5=4,2$	2,5%

Приложение К

Характеристики уровней сформированности методической компетентности будущих преподавателей в условиях магистратуры

Таблица К.1 – Характеристика сформированности методической компетентности по уровням

Уровень	Критерии и показатели
1	2
Элементарный	<i>Гностический критерий:</i> ограниченное знание государственных нормативных документов об образовании, очень низкий уровень учебных достижений в дидактике, методике обучения, в сфере педагогических технологий, поверхностные научные знания по учебной дисциплине, специальности (по профессиональной подготовке); студент не осведомлен о новых научных исследованиях в определенной сфере (по профессиональной подготовке), научное мировоззрение очень низкое
	<i>Мотивационный критерий:</i> студент не проявляет интерес к педагогической деятельности, научной сфере, дисциплине, которую должен преподавать; не демонстрирует умение корректировать свое поведение; познавательные мотивы неустойчивы, импульсивны; задачи выполняются только под воздействием внешних стимулов; потребность в усовершенствовании собственной профессиональной деятельности не сформирована; студент не связывает свою профессиональную жизнь с педагогикой
	<i>Деятельностный критерий:</i> студент не владеет умением подготовить и провести учебное занятие, составить учебно-методическую документацию, навыками отбора содержания обучения. Ограничены знания и умения по конструированию учебников, учебных пособий, методических рекомендаций, применению на занятиях современных средств обучения
	<i>Личностный критерий:</i> студент лишь поверхностно владеет знаниями своего личностного развития, но не демонстрирует умения развивать собственную память, мышление, внимание, воображение, интуицию. Самоанализ и самооценка не сформированы. Профессионально-педагогическое мышление практически не сформировано. Часто демонстрирует неуверенность, равнодушие, неумение планировать свое время

1	2
Низкий	<i>Гностический критерий:</i> поверхностные, неглубокие знания государственных нормативных документов об образовании, уровень учебных достижений ниже посредственного в дидактике, методике обучения, в сфере педагогических технологий, поверхностные научные знания по учебной дисциплине, специальности (по профессиональной подготовке); студент слабо осведомлен о новых научных исследованиях в определенной сфере (по профессиональной подготовке), научное мировоззрение ниже посредственного
	<i>Мотивационный критерий:</i> овладение магистерской программой осуществляется как принудительное выполнение задач преподавателей. Слабая заинтересованность, инициатива в овладении педагогической специальностью. Студент почти не хочет пополнить запас знаний по дисциплине, которую должен преподавать; очень редко демонстрирует умение корректировать собственное поведение; познавательные мотивы неустойчивы; отсутствуют заинтересованность, инициатива в выполнении индивидуальных учебных задач. Студент не полностью уверен, что его профессиональная жизнь будет связана с педагогикой. Редко проявляет потребность в усовершенствовании собственных действий
	<i>Деятельностный критерий:</i> студент знает, как подготовить учебное занятие, но не демонстрирует совершенных умений в его проведении. Обучение осуществляется исключительно на репродуктивном уровне: творческие индивидуальные задачи студент выполнить не может. Преимущественно умеет применять традиционные средства обучения, однако информационно-коммуникативные технологии не использует. Владеет умениями проведения объяснительно-иллюстративной лекции, но не может провести проблемные занятия, ролевую игру и т.п. Может отбирать содержание учебного материала (для занятий репродуктивного типа) без учета познавательных возможностей студентов. Способен разработать учебно-методическую документацию по аналогу (учебный план, учебная программа)
	<i>Личностный критерий:</i> студент эпизодически занимается личностным развитием. Имеют место элементы самоанализа, самооценки, но бессистемно. Профессионально-педагогическое мышление без креативной составляющей. Редко планирует учебную деятельность, преимущественно не организован, не проявляет настойчивости при выполнении творческих задач

1	2
Средний	<i>Гностический критерий:</i> уровень учебных достижений достаточный. Студент владеет знанием государственных нормативных документов об образовании, комплексом дидактических и методических знаний, хорошо подготовлен в научной сфере, которую будет преподавать. Выявляет осведомленность о новых научных исследованиях в определенной сфере (по профессиональной подготовке)
	<i>Мотивационный критерий:</i> студент с заинтересованностью выполняет большинство учебных задач, проявляет эпизодичный интерес к дополнительной учебно-научной литературе. Обучение осуществляется как на репродуктивном, так и на продуктивном уровне. Проявляет профессиональный интерес к научной сфере, учебной дисциплине, которую будет преподавать. Студент уверен, что его профессиональная жизнь будет связана с педагогикой. Часто проявляет потребность в усовершенствовании своих действий
	<i>Деятельностный критерий:</i> студент владеет достаточными умениями подготовки и проведения учебных занятий репродуктивного или поискового характера. Умеет разрабатывать разную учебно-методическую документацию (учебный план, рабочая программа, логико-структурную схему), может разработать содержание современного учебника или пособия. Умеет отбирать учебный материал в соответствии с познавательными возможностями студентов. Демонстрирует при преподавании умение применять информационно-коммуникационные технологии
	<i>Личностный критерий:</i> студент занимается личностным саморазвитием, но не системно, часто эпизодически, нецеленаправленно. Демонстрирует положительное отношение к общей эрудиции, умеет корректировать свое поведение. Может критически анализировать свою деятельность, адекватно оценивать ее результаты. Умеет планировать работу, рационально распределять усилия по ее выполнению
Высокий	<i>Гностический критерий:</i> уровень учебных достижений высокий. Студент владеет основательным знанием государственных нормативных документов об образовании, комплексом общедидактических и технологических знаний. Усердно выполняет учебные задачи творческого характера. Самостоятельно обрабатывает дополнительную литературу (профессиональную по специальности и психолого-педагогическую), широко осведомлен о новых научных исследованиях. Отличается духовной культурой, общей эрудицией, образованностью

1	2
	<i>Мотивационный критерий:</i> студент проявляет развитый профессиональный интерес к педагогической деятельности и научной сфере по специальности. Постоянно демонстрирует потребность в усовершенствовании собственного педагогического мастерства. Сформированы совершенные умения анализировать эффективность своей учебно-методической деятельности, правильность постановки учебных целей, прогнозировать ход и результаты учебного процесса, потребность в обоснованном планировании своей работы, умение предусматривать себя в педагогической ситуации. Студент целеустремленно формирует свою программу самосовершенствования и скрупулезно ее выполняет. Он ассоциирует педагогическое образование с будущей профессиональной деятельностью, возможностями обучения в аспирантуре <i>Деятельностный критерий:</i> студент владеет умениями подготовить и эффективно провести объяснительно-иллюстративную или проблемную лекцию, лабораторно-практическое, семинарское занятие репродуктивного или поискового характера, учебную или производственную практику. Демонстрирует развитые умения составлять учебно-методическую документацию (учебный план, учебную программу, график учебного процесса, логическую схему изучения дисциплины, разноуровневые тестовые задания), основанные на проектных технологиях. Выпускнику присущи основательные умения разрабатывать дидактическую конструкцию современного учебника, учебного или методического пособия (в частности электронного). Он умеет отбирать и творчески использовать в учебном процессе современные средства обучения, в частности цифровые ресурсы, разрабатывать и применять на занятиях инновационные технологии с применением цифровых инструментов. Студент способен отбирать содержание учебного материала с учетом его степени сложности и познавательных возможностей студентов по его усвоению, использует проектную технологию <i>Личностный критерий:</i> студент основательно владеет знаниями и умениями своего интеллектуального развития, демонстрирует высокий уровень развития профессионального мышления (критичность, гибкость, креативность, самостоятельность, наблюдательность). Имеет глубокие знания и умения применять специальные методики коррективки своего психического и психофизиологического состояния. Постоянно демонстрирует требовательность к себе, трудоспособность, организованность, распорядительность, настойчивость. Регулярно осуществляет самооценку своей деятельности.

Приложение Л

Анкета

«Модель современного преподавателя высшей школы»

Инструкция. *Оцените по степени важности знания и умения современного преподавателя образовательной организации высшего образования. Для оценки используйте 10-балльную шкалу. Если вы считаете, что указанное умение имеет исключительную важность, поставьте оценки (3); (4); (5). Если, по вашему мнению, умение наносит ущерб в педагогическом взаимодействии, оцените его оценкой (-5); (-4); (-3). Если указанные умения не влияют на результат педагогического процесса, являются нейтральными, отметьте это оценкой (-2); (-1); (0); (1); (2).*

Таблица Л.1 – Знания и умения современного преподавателя образовательной организации высшего образования

№	Группа знаний и умений преподавателя	Оценка
1.	Понимание того, что студент – это личность, чье достоинство важно уважать	
2.	Умение правильно и грамотно говорить, владеть богатым словарным запасом, быть эрудированным	
3.	Умение доверять и открыто общаться, вести диалог, в том числе с помощью ИКТ	
4.	Умение делать студентов соавторами учебного процесса, обладая цифровыми навыками управления образовательной деятельностью	
5.	Умение сосредотачивать внимание студентов на учебном материале, формировать их мотивацию	
6.	Умение слушать студента, интересоваться его мнением	
7.	Знать потребности и интересы студентов, обеспечивать их индивидуализацию обучения	
8.	Ориентироваться на одаренных, способных студентов	
9.	Умение обеспечивать активную работу студентов на занятиях, используя инновационные педагогические технологии	
10.	Быть принципиальным, объективным в оценивании знаний студентов	
11.	Умение держать дистанцию, не становиться на один уровень со студентами	
12.	Умение добиваться у студентов способности следить за ходом мыслей преподавателя	
13.	Равно воспринимать студентов, не выделяя «любимчиков»	
14.	Умение выполнять все цели дисциплины на занятии, добиваться усвоения материала всеми студентами	
15.	Умение при любых обстоятельствах придерживаться плана занятия	
16.	Умение определять учебные возможности и работоспособность студентов, абстрагируясь от второстепенных черт личности	
17.	Умение оставлять свои чувства в стороне, руководствуясь в общении со студентами только педагогической целесообразностью	
18.	Умение сочувствовать студентам	

Таблица М.1 – Результаты анкетирования магистрантов

№ n/n	<i>Группы знаний, умений и качества преподавателя</i>																	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	5	5	3	5	5	5	4	3	5	5	5	5	5	5	5	5	5	3
2	2	4	3	3	3	2	4	2	2	2	-1	3	2	2	-2	0	-1	1
3	5	4	3	4	4	2	0	-4	3	5	5	3	5	5	4	5	5	5
4	-3	5	5	3	5	4	3	2	4	4	-3	5	-2	5	5	5	5	3
5	5	5	3	-1	5	5	-3	4	3	0	5	-3	4	4	4	5	5	4
6	3	3	2	2	4	3	1	0	2	4	0	-2	5	3	1	3	4	3
7	-4	5	4	3	5	4	4	3	5	4	-3	5	-1	5	5	4	5	4
8	5	5	4	3	4	5	5	0	5	5	0	0	5	5	1	0	0	3
9	5	5	4	2	5	5	4	2	5	4	4	1	5	4	4	2	-4	4
10	5	5	5	5	5	5	5	0	5	0	0	0	5	5	0	-3	5	-5
11	5	5	4	4	5	4	4	3	4	4	4	4	5	4	4	4	4	4
12	4	5	3	4	5	5	4	4	5	4	4	3	5	4	0	3	3	3
13	5	5	4	4	3	4	2	1	5	2	0	0	-3	5	5	5	5	1
14	4	5	2	4	4	3	3	-4	5	5	5	5	5	3	4	4	5	2
15	4	5	5	5	5	5	4	3	5	5	4	4	5	5	3	5	4	3
16	4	5	4	4	5	5	4	3	5	5	4	4	5	5	4	4	5	4
17	4	5	2	-2	4	2	3	-5	4	4	5	4	5	3	5	3	3	2
18	4	-5	4	4	5	4	-5	4	4	5	4	5	4	5	5	4	4	1
19	3	5	5	5	3	2	2	-3	5	4	0	3	5	3	0	0	3	0
20	5	5	5	0	5	5	0	-5	5	0	0	0	5	0	5	0	5	5
21	2	0	3	0	3	4	3	5	5	0	4	3	-5	0	4	4	-3	0
22	5	5	4	4	5	4	3	3	4	4	5	4	5	3	3	3	3	3
23	5	5	3	4	4	5	5	-5	0	0	0	0	5	4	4	0	3	0
24	5	5	4	4	5	4	5	4	5	4	-3	3	5	5	5	4	5	4
25	0	5	5	5	5	5	5	-3	5	-4	5	5	5	5	-5	0	-5	5
26	5	5	5	5	5	5	5	5	3	4	4	4	5	5	4	4	3	5
27	4	3	4	3	4	4	3	2	4	4	4	3	5	4	5	5	5	5
28	-1	2	1	0	2	-1	0	3	0	0	4	1	0	2	3	2	-1	-3
29	5	5	5	5	5	5	0	0	5	5	0	3	5	2	-5	5	0	57

Приложение М
 Матрица результатов анкетирования магистрантов
 (анкета «Модель современного преподавателя»)

Продолжение таблицы М.1

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
30	4	5	3	3	5	3	3	3	5	5	5	0	5	4	3	-1	-1	0
31	5	5	4	3	4	5	4	3	4	5	1	-1	3	4	4	4	5	4
32	5	4	4	4	4	5	4	5	4	5	4	3	3	3	3	3	5	3
33	5	4	3	3	5	5	3	3	4	5	0	-2	4	3	-2	4	2	0
34	5	5	5	4	3	4	3	2	5	5	5	4	5	4	2	4	5	3
35	5	5	5	3	5	5	5	5	5	4	0	5	0	5	0	-5	-3	4
36	4	5	2	-3	5	2	0	-3	5	5	5	0	5	5	4	3	5	-5
37	5	5	4	4	5	5	5	4	4	4	4	3	5	4	3	2	4	4
38	4	5	4	4	5	5	4	0	4	4	4	4	5	5	3	3	2	3
39	5	5	4	3	4	4	4	3	4	4	0	4	5	4	3	4	5	3
40	4	4	4	4	5	5	5	0	5	2	0	3	5	4	1	5	0	3
41	4	5	5	3	3	1	5	4	3	3	5	1	3	3	2	2	3	4
42	5	4	5	4	5	4	3	0	4	5	3	4	5	3	4	5	5	1
43	4	5	3	3	5	4	0	-5	5	5	4	0	5	5	4	3	-3	4
Σ	164	194	163	133	191	171	125	54	178	149	104	103	152	163	114	118	114	102
X_i	3,81	4,51	3,81	3,09	4,44	3,97	2,90	1,25	4,13	3,46	2,41	2,39	3,53	3,79	2,65	2,74	2,65	2,37

*1. Понимание того, что студент – это личность, его достоинство важно уважать.

2. Умение правильно и грамотно говорить, владеть богатым словарным запасом, быть эрудированным.

3. Умение доверять и открыто общаться, вести диалог, в том числе с помощью ИКТ.

4. Умение делать студентов соавторами учебного процесса, обладая цифровыми навыками управления образовательной деятельностью

5. Умение сосредоточивать внимание студентов на учебном материале, формировать их мотивацию.

6. Умение слушать студента, интересоваться его мнением.

7. Знать потребности и интересы студентов, обеспечивать их индивидуализацию обучения.

8. Ориентироваться на одарённых, способных студентов.

9. Умение обеспечивать активную работу студентов на занятиях, используя интерактивные педагогические технологии.

10. Быть принципиальным, объективным в оценивании знаний.

11. Умение держать дистанцию, не становиться на один уровень со студентами.

12. Умение добиваться у студентов способности следить за ходом мыслей преподавателя.

13. Равно воспринимать студентов, не выделяя «любимчиков».

14. Умение выполнять все цели дисциплины на занятии, добиваться усвоения материала всеми студентами

15. Умение при любых обстоятельствах придерживаться плана занятия

16. Умение определять учебные возможности и работоспособность студентов, абстрагируясь от второстепенных черт личности

17. Умение оставлять свои чувства в стороне, руководствуясь в общении со студентами только педагогической целесообразностью

18. Умение сочувствовать студентам.

Приложение Н

Комплексный контрольный срез знаний и его результаты (определение уровня сформированности методической компетентности будущих преподавателей высшей школы)

(срез проводится на завершающем этапе обучения в магистратуре)

ЗАДАНИЯ

1. Опишите структуру учебно-методического комплекса дисциплины, необходимого для организации продуктивной учебно-познавательной деятельности студентов при организации учебного процесса в электронном формате. Чем такой комплекс отличается от традиционного УМКД?

2. Создайте план образовательного проекта по одной из тем дисциплины, читаемой в высшей школе, направленного на развитие самообразовательной деятельности студентов.

3. Опишите процесс управления самостоятельной работой студентов при внедрении технологии гибридного, смешанного, дистанционного обучения. В чем их отличия?

4. Охарактеризуйте возможность и целесообразность внедрения игровых технологий в практику обучения студентов образовательных организаций высшего образования. Какие игры, на Ваш взгляд, предпочтительны и почему?

5. Будете ли Вы в своей практической работе использовать ситуационно-методические задачи? Ответ обоснуйте.

6. Каким цифровым инструментам нужно отдавать предпочтение при сопровождении обучения студентов следующих направлений:

- технических и математических;
- естественно-научных;
- гуманитарных;
- социальных и экономических? Почему?

7. Какими средствами можно формировать мотивацию студентов к их будущей профессиональной деятельности? Ответ обоснуйте.

8. Что Вы понимаете под понятием «самовоспитание студентов»? Какие методические приемы можно использовать в учебной деятельности для обеспечения этого процесса?

**Сведенные данные результатов диагностики уровней сформированности
методической компетентности будущих преподавателей
по доминантным показателям в контрольной и экспериментальной группах**

Таблица Н.1 – Результаты КГ

<i>Доминантные показатели (КГ)</i>						
№	П 1.2	П 2.1	П 3.1	П 4.2	Сред.з нач.	Уровень
1	3,7	3,9	3,3	3,2	3,53	средний
2	4	3,6	3,7	3	3,58	средний
3	3,7	3,3	3,7	3,1	3,45	низкий
4	2,2	2,3	2,3	2	2,20	элементарный
5	2,7	2,9	3,1	2,5	2,80	низкий
6	2,4	2,2	2,5	2,4	2,38	элементарный
7	3,8	4,1	3,8	3,5	3,80	средний
8	1,9	2,1	2,3	2,5	2,20	элементарный
9	3,1	2,9	3,4	2,4	2,95	низкий
10	4,1	3,5	3,5	3,9	3,75	средний
11	1,1	2,2	1,8	2	1,78	элементарный
12	3,9	3,9	4,1	3,8	3,93	средний
13	2,9	2,8	2,6	2,7	2,75	низкий
14	3,8	3,9	3	3,7	3,60	средний
15	2,5	2,3	2,9	2,8	2,63	низкий
16	3,4	3,5	3,4	3	3,33	низкий
17	4,3	3,6	3,5	3,1	3,63	средний
18	4,1	3,5	3,4	3	3,50	средний
19	2,5	2,3	2,9	2,8	2,63	низкий
20	3,4	3,5	3,4	3	3,33	низкий
21	4,3	3,6	3,5	3,1	3,63	средний
22	4,1	3,5	3,6	3	3,55	средний
23	4,9	2,5	4,1	3,4	3,73	средний
24	2,8	3,1	3,6	2,9	3,10	низкий
25	2,4	2,6	5,6	2,4	3,25	низкий
26	2,1	3,0	3,0	3,2	2,83	низкий
27	2,2	2,8	2,3	2,1	2,35	элементарный
28	3,2	2,8	3,4	2,8	3,05	низкий
29	3,2	3,5	2,4	3,7	3,20	низкий
30	3,9	3,0	2,2	2,8	2,98	низкий
31	3,0	3,4	2,4	2,4	2,80	низкий
32	2,7	5,0	3,4	2,7	3,45	низкий
33	3,4	2,1	3,0	2,4	2,73	низкий
34	4,8	4,4	3,8	2,7	3,93	средний
35	2,9	3,0	5,3	3,2	3,60	средний
36	2,7	3,1	2,4	3,4	2,90	низкий
37	3,3	3,3	3,2	2,3	3,03	низкий
38	2,6	2,3	2,9	2,5	2,58	низкий
39	2,9	5,0	3,6	2,3	3,45	низкий
40	4,5	4,3	4,0	3,5	4,08	средний
41	4,2	4,1	3,7	3,0	3,75	средний
42	4,8	4,4	4,4	4,8	4,60	высокий
43	4,5	4,6	4,5	3,0	4,15	средний
44	4,4	3,7	4,4	2,3	3,70	средний
45					0,00	-
46					0,00	-

Таблица Н.2 – Результаты ЭГ

<i>Доминантные показатели (ЭГ)</i>						
№	П 1.2	П 2.1	П 3.1	П 4.2	Сред.з нач.	Уровень
1	2,5	2,3	2,9	2,8	2,63	низкий
2	3,4	3,5	3,4	3	3,33	низкий
3	4,3	3,6	3,5	3,1	3,63	средний
4	4,1	3,5	3,6	3	3,55	средний
5	1,1	2,2	1,8	2	1,78	элементарный
6	3,9	3,9	4,1	3,8	3,93	средний
7	2,9	2,8	2,6	2,7	2,75	низкий
8	3,8	3,9	3	3,7	3,60	средний
9	2,1	2,2	2,5	2,4	2,30	элементарный
10	3,9	4,1	3,8	3,5	3,83	средний
11	1,9	2,1	2,3	2,5	2,20	элементарный
12	3,1	2,9	3,4	2,4	2,95	низкий
13	4,1	3,5	3,5	3,9	3,75	средний
14	3,8	3,9	3,4	3,2	3,58	средний
15	4,1	3,6	3,7	3	3,60	средний
16	3,6	3,3	3,9	3,1	3,48	низкий
17	2,1	2,3	2,3	2	2,18	элементарный
18	2,8	2,9	3,1	2,5	2,83	низкий
19	4,6	3,9	3,6	4,1	4,05	средний
20	4,6	4,2	4,1	4,0	4,23	средний
21	5,0	4,1	4,5	4,4	4,50	высокий
22	4,4	2,1	3,4	3,3	3,30	низкий
23	4,9	3,9	4,6	4,9	4,58	высокий
24	4,6	4,2	3,6	4,3	4,18	средний
25	5,0	4,8	3,6	4,4	4,45	средний
26	4,3	4,6	4,3	4,2	4,35	средний
27	4,7	4,8	4,8	4,7	4,75	высокий
28	3,6	3,5	3,5	3,5	3,53	средний
29	4,7	4,4	3,2	4,5	4,20	средний
30	4,9	3,7	3,9	4,4	4,23	средний
31	4,2	3,5	4,4	3,6	3,93	средний
32	4,1	4,3	5,0	4,1	4,38	средний
33	4,4	4,1	4,6	2,2	3,83	средний
34	4,2	4,5	4,3	4,5	4,38	средний
35	3,8	3,9	4,9	4,4	4,25	средний
36	4,2	4,5	4,3	4,0	4,25	средний
37	5,0	4,2	4,1	3,7	4,25	средний
38	4,9	4,8	4,4	3,8	4,48	средний
39	4,2	4,5	4,6	4,5	4,45	средний
40	4,2	4,9	3,6	4,4	4,28	средний
41	4,0	4,7	4,6	4,2	4,38	средний
42	4,3	4,2	4,3	4,8	4,40	средний
43	4,3	4,1	5,0	3,1	4,13	средний
44	2,1	4,9	3,2	4,2	3,60	средний
45	5,0	3,9	4,7	3,1	4,18	средний
46	5,0	5,0	3,2	3,2	4,10	средний

Критические значения критерия для уровня значимости $\alpha = 0.05$

$L-1$	1	2	3	4	5	6	7	8	9
$\chi^2_{0.05}$	3.84	5.99	7.82	9.49	11.07	12.59	14.07	15.52	16.92

$$\chi^2_{\mathfrak{M}} = N \cdot M \cdot \sum_{i=1}^L \frac{\left(\frac{n_i}{N} - \frac{m_i}{M} \right)^2}{n_i + m_i}$$

Ранжирование

	Значение	КТ	ЭГ
A1	Элементарный	5	4
A2	Низкий	21	7
A3	Средний	17	32
A4	Высокий	1	3

Cymma	44	46	0.00626
-------	----	----	---------

т.к.: $12,66 > 7,82$, то:

достоверность различий характеристик экспериментальной и контрольной групп после окончания эксперимента составляет 95%.

№	КТ	ЭГ	КТ				ЭГ								
			X<=2,49	2,5<X<=3,49	3,5<X<=4,49	4,5<X<=5	A1	A2	A3	A4					
1	3,53	2,63	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0
2	3,58	3,33	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
3	3,45	3,63	0	1	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0
4	2,20	3,55	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
5	2,80	1,78	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
6	2,38	3,93	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
7	3,80	2,75	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
8	2,20	3,60	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0
9	2,95	2,30	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0
10	3,75	3,83	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
11	1,78	2,20	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0
12	3,93	2,95	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
13	2,75	3,75	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
14	3,60	3,58	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0
15	2,63	3,60	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0
16	3,33	3,48	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
17	3,63	2,18	0	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	0
18	3,50	2,83	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
19	2,63	4,05	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
20	3,33	4,23	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	0
21	3,63	4,50	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
22	3,55	3,30	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
43	4,15	4,13	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
44	3,70	3,60	0	0	1	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0
45	0,00	4,18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
46	0,00	4,10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
			5	21	17	1	44				4	7	32	3	46

Приложение Р**Тест самооценки уровня владения
методической компетентностью преподавателя высшей школы
у выпускников магистратуры**

Уважаемые выпускники, просим вас оценить уровень развитости своей методической компетентности преподавателя высшей школы после освоения магистерской программы «Педагогика высшей школы»

(в каждом вопросе, из предложенных ответов а-г, выберите один, на ваш взгляд, правильный ответ. Выполнив все задания, просуммируйте баллы, полученные вами)

1. Умеете ли Вы разрабатывать учебно-методические комплексы по читаемой Вами дисциплине:

- а) да, умею; 3б.
- б) да, умею, но испытываю определенные затруднения в разработке контрольно-измерительных материалов; 2б.
- в) да, умею, но мне необходимо проработать большое количество методической литературы; 1б.
- г) нет, самостоятельно еще не умею. 0б.

2. Умеете ли Вы методически грамотно, успешно и творчески провести со студентами практическое занятие в традиционном формате:

- а) да, умею; 3б.
- б) да, умею, однако, попрошу помощи у лектора; 2б.
- в) да, умею, но мне нужно проработать необходимую методическую литературу; 1б.
- г) нет, такие умения у меня не сформированы. 0б.

3. Умеете ли Вы самостоятельно подобрать необходимые цифровые инструменты, чтобы провести занятие на основе смешанной формы обучения:

- а) да, умею делать это самостоятельно; 3б.
- б) да, умею, но мне необходима консультация лектора или зав. кафедрой; 2б.
- в) да, умею, но мне нужно проработать необходимую литературу по информационно-коммуникационным технологиям; 1б.
- г) нет, самостоятельно еще не умею. 0б.

4. Умеете ли Вы подобрать для обучающихся тестовые задания разноуровневые и различной конфигурации для проведения практического занятия:

- а) да, умею; 3б.
- б) да, умею, однако, попрошу помощи лектора; 2б.
- в) да, умею, но мне нужно проработать необходимую методическую литературу; 1б.
- г) нет, такие умения у меня не сформированы. 0б.

5. Умеете ли Вы в доступной форме объяснить учебный материал студентам:
- д) да, умею; 3б.
 - е) да, умею, однако, попрошу помощи у лектора; 2б.
 - ж) да, умею, но мне нужно проработать необходимую методическую литературу; 1б.
 - з) нет, такие умения у меня не сформированы. 0б.
6. Умеете ли Вы подобрать для студентов дополнительные задания творческого уровня, связанные с изучаемой лекцией согласно программным требованиям и теме каждого занятия:
- а) да, умею делать это самостоятельно; 3б.
 - б) да, умею, но мне необходима консультация лектора; 2б.
 - в) да, умею, но мне нужно проработать необходимую методическую литературу; 1б.
 - г) нет, самостоятельно еще не умею. 0б.
7. Умеете ли Вы создавать цифровой образовательный проект для организации учебно-познавательной деятельности студентов:
- д) да, умею делать это самостоятельно; 3б.
 - е) да, умею, но мне необходима консультация преподавателей, владеющих цифровыми программами; 2б.
 - ж) да, умею, но мне нужно проработать необходимую профессиональную литературу; 1б.
 - з) нет, самостоятельно еще не умею. 0б.
8. Умеете ли Вы разрабатывать и проводить со студентами занятия на основе игрофикации (кейс-проекты, дидактические игры, деловые игры):
- а) да, умею; 3б.
 - б) да, умею, но не системно, а лишь отдельные элементы; 2 б.
 - в) да, умею, но, чтобы внедрять эти технологии, мне необходимо значительно повысить свой уровень знаний; 1б.
 - г) нет, не умею, такие умения у меня совсем отсутствуют. 0б.
9. Умеете ли Вы создавать ситуационно-методические задачи для управления учебно-познавательной деятельностью студентов на занятиях:
- а) да, умею; 3б.
 - б) да, умею, но мне необходима консультация лектора; 2б.
 - в) да, умею, однако, отдаю предпочтение традиционной методике обучения на своих занятиях; 1б.
 - г) нет, я с большим трудом представляю себе, что такое ситуационно-методические задачи. 0б.
10. Умеете ли Вы подобрать задания для студентов, возможно в цифровом формате по дисциплине с целью личностно-ориентированного развития обучающихся:
- а) да, умею; 3б.
 - б) да, умею, однако, нужно с кем-то посоветоваться; 2б.
 - в) да, умею, но мне нужно проработать необходимую методическую и компьютерную литературу; 1б.
 - г) нет, такие умения у меня не сформированы. 0б.

Шкала оценивания:

22–26 баллов – Вы перспективный будущий преподаватель высшей школы. В Вашей дальнейшей педагогической деятельности не будет возникать значительных трудностей. Вашим будущим студентам будет интересно на занятиях, они будут проявлять желание добывать новые знания.

16–21 баллов – Вы разбираетесь в методической работе преподавателя, однако, для того, чтобы эффективно работать со студентами, Вам необходимы дальнейшие знания.

11–15 баллов – Ваших знаний явно недостаточно для успешной работы с обучающимися в качестве преподавателя высшей школы. Вы должны научиться ставить перед собой более реальные цели в овладении профессиональными умениями и методическими компетенциями, а для этого Вы должны стать более требовательны к себе.

0–10 баллов – Вам необходимо пересмотреть свое отношение к овладению профессией преподавателя высшей школы, методическая компетентность у Вас не развита.

РЕКОМЕНДАЦИИ: при получении от 0 до 15 баллов необходимо пройти курсы повышения квалификации по программе «Педагогика высшей школы и ИКТ» (например, в Донецком государственном университете)

Таблица Р.1 – Результаты самооценки уровня владения методической компетентностью (проведенные с выпускниками магистратуры)

Шкала оценивания	Количество магистров (%)	
	<i>Группа Э</i>	<i>Группа К</i>
22–30 баллов	55	45,7
16–21 баллов	30,8	34,4
11–15 баллов	14,2	13,3
0–10 баллов	-	6,6