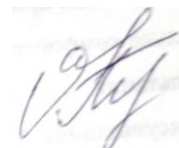


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ  
ФЕДЕРАЦИИ  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
"Омский государственный педагогический университет"  
Кафедра профессиональной педагогики, психологии и управления

*на правах рукописи*



Троцкая Ольга Александровна

**ОРГАНИЗАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ МЕТОДИСТА ПО  
ОБУЧЕНИЮ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ТЕХНИКУМА КОНСТРУИРОВАНИЮ  
УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО  
МОДУЛЯ**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования  
(педагогические науки)

диссертация на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

**Научный руководитель:**

Шипилина Людмила Андреевна, доктор  
педагогических наук, профессор

Омск, 2016

## Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретико-методологическое обоснование деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения в системе среднего профессионального образования.....	18
1.1 Содержание деятельности методиста в учреждении среднего профессионального образования.....	18
1.2 Тьюторская деятельность методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.....	48
1.3 Логико-смысловая модель организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.....	72
Выводы по первой главе.....	123
Глава 2. Опытно-экспериментальная работа по реализации организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.....	126
2.1 Диагностика практического состояния проблемы готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ и деятельности методиста.....	126
2.2 Реализация содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению конструированию УМО ПМ.....	154
2.3 Результаты опытнo-экспериментальной работы по оценке результативности организационной деятельности методиста по обучению конструированию УМО ПМ.....	186
Выводы по второй главе.....	197
Заключение.....	200
Список литературы.....	203
Приложения.....	218

## Введение

### **Актуальность исследования.**

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов, ориентация на компетентностную парадигму, потребовали пересмотра разработанных подходов в организации деятельности преподавателей в системе среднего профессионального образования.

Сегодня методические службы учреждений профессионального образования занимают значительное место в повышении профессионального мастерства педагогических работников. Основной задачей методической службы техникума является проведение в жизнь инициатив государства, разработка нового содержания образования, отвечающего на реформы в системе профессионального образования. При этом особое значение отводится усилению непрерывного характера обучения и профессионального совершенствования педагога как условие его активной адаптации к новой модели деятельности, повышения уровня его подготовленности к решению профессиональных задач на новом этапе развития образования. Стандарты третьего поколения предъявляют требования не к конкретным знаниям (квалификациям), как предыдущие, а к профессиональным компетенциям будущих рабочих и специалистов, их личным качествам. Появление профессиональных стандартов предопределили дальнейший ход и новую аналитическую работу по корректировке и обновлению содержания образования.

Деятельность методиста с момента внедрения и реализации ФГОС направлена на создание методического сопровождения педагогов, направленного на качественное изменение деятельности преподавателей и быструю адаптацию к новому содержанию образования.

Поскольку все перемены связаны с обновлением содержания образования, то приобретает особую ценность разработка нового учебно-методического обеспечения для реализации Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО), поэтому в

деятельности методиста должны появиться новые подходы к осуществлению сопровождения педагогов в области конструирования содержания учебно-методического обеспечения ФГОС СПО.

Одной из особенностей ФГОС СПО является предложенный образовательным организациям механизм обновления образовательной программы, предполагающий ежегодное обновление содержания образовательной программы на уровне анализа запросов работодателей, особенностей развития региона науки, культуры, экономики, техники и технологий. В этой связи, педагоги были вынуждены: во-первых, в короткие сроки освоить теоретические положения компетентностного подхода; во-вторых – включиться в разработку программ дисциплин и профессиональных модулей; в-третьих – осуществить быструю и качественную разработку методического обеспечения нового содержания профессионального образования; в-четвертых – освоить адекватные обновленным целям технологии обучения и контроля качества учебного процесса.

Отечественные педагоги (Б.С. Гершунский, Э.Д. Днепров, И.К. Журавлев, Л.Я. Зорина, В.В. Краевский, А.П. Тряпицына, В.В. Фирсов, А.В. Хуторской и др.), занимающиеся изучением структуры и содержания образования, выделяют целый комплекс направлений его отбора и конструирования: единство и вариативность содержания образования; преодоление диспропорции между научными знаниями и способами их получения; увеличение роли учебной деятельности; согласование содержания с запросами общества и потребностями личности.

Современные диссертационные исследования представляют результаты внедрения и реализации ФГОС СПО, говорят о разработках в области создания инновационного содержания образования (В.А. Зацепин), условий реализации профессионального модуля в образовательной организации среднего профессионального образования (С.Ю. Мальгина), модульно-компетентностной технологии реализации федерального государственного стандарта (Н.А. Куторго), но о методическом сопровождении педагогов в процессе реализации ФГОС СПО материалов представлено незначительно.

Актуальность этой проблемы подчеркивается в научных исследованиях, посвященных проблемам непрерывного образования (М.Т. Громкова, В.Н. Скворцов), образования взрослых (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Э.М. Никитин), содержания педагогического образования (В.И. Андреев, Л.С. Подымова, В.В. Сериков) и педагогической деятельности (Н.В. Кузьмина, А.К. Маркова, Л.М. Митина), управления процессом непрерывного образования педагогов (Э.М. Никитин, В.И. Подобед, И.И. Проданов); подготовки педагога к инновационной деятельности (С.А. Гильманов, Л.И. Дудина, В.И. Загвязинский, Л.С. Подымова, Л.Р. Позднякова и др.). Наиболее ценными в рамках нашего исследования оказались работы, направленные на изучение деятельности новых организационных форм методической службы, способных развивать творческий потенциал преподавателя, совершенствовать его профессионализм (Б.С. Гершунский, Н.П. Гришина, А.М. Моисеев, М.М. Поташник, А.П. Ситник и др.). Традиционно деятельность методиста заключалась в организации курсовых мероприятий, в обобщении передового педагогического опыта, и эффективность его деятельности оценивали, по количеству проведенных курсов и представленных материалов из опыта работы преподавателей. Исследователи проблем методической службы (В.И. Гончарова, С.В. Кульневич) утверждают, что методисты переходят в рамки специалистов, проектирующих и разрабатывающих цели и программы образования взрослых, учебные средства, методы и приемы обучения, обеспечивающие развитие и саморазвитие педагога. Но содержание и технология их деятельности по решению задач модернизации образования, в литературе недостаточно представлена. Исследователи деятельности методиста (Н.П. Гришина, Т.Н. Гущина, Т.В. Ильина) раскрывают различные аспекты методической деятельности в связи с появившимися новыми задачами методиста, но безотносительно к деятельности по внедрению педагогического новшества.

В связи с возрастанием роли методических служб в обеспечении инновационных процессов в профессиональном образовании активизировались исследования в области содержания деятельности и профессионализма методиста. Анализ публикаций и научных работ показал, что авторами рассмотрены

различные аспекты этой проблемы: подготовка методистов как субъектов профессиональной деятельности, включающей и обобщенные виды деятельности методиста, и специфические, обеспечивающие ему возможность решения конкретных профессиональных задач (И.В. Киселёва, С.Е. Назарова, Т.А. Сергеева, Н.М. Уварова); профессиональная деятельность методиста в системе муниципальной методической службы (Н. А. Лукина, А. И. Петренко, Е. И. Торохова и др.); организация методической работы и деятельности методиста в учреждении образования (Л. Н. Буйлова, Т. И. Олифиренко, Т. В. Максимченко, Н. В. Немова, М. М. Поташник и др.) профессиональное становление методиста, условия и факторы развития профессиональной компетентности методиста в процессе практической деятельности (Н. П. Гришина, Т. В. Ильина и др.).

Научные разработки рассматривают методическую работу либо в ракурсе управления системой образования и конкретного образовательного учреждения (Т.А. Берсенева, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и др.), либо исследовательско-поисковым компонентом практической педагогической деятельности (Ю.К. Бабанский, Г.И. Горская, Я.С. Турбовской и др.). Профессиональная деятельность специалистов, занимающих должности методистов, выступает объектом научных исследований крайне редко и рассматривается опять же либо в области управления (А.А. Арламов, Ю.А. Долженко, Д.М. Рупняк), либо в области повышения квалификации педагогов (Л.И. Дудина, Н.В. Немова, А.П. Ситник).

Работа методистов как особый вид деятельности рассматривалась вне дисциплинарного подхода В.Ю. Кричевским, М.М. Поташником, Г.П. Щедровицким; некоторые ее компоненты отождествляются с конструкторской деятельностью (Б.С. Гершунский, В.Я.Нечаев и др.).

Система среднего профессионального образования России – один из самых значимых уровней образования, она экономичная, самодостаточная и востребованная, успешно решающая важную социально-экономическую задачу в обществе, направленную на подготовку специалистов среднего звена.

Реализация Федеральных государственных образовательных стандартов требует разработки новых образовательных программ, применения новых

образовательных технологий, компетентностно-ориентированной и практико-ориентированной подготовки. Основным принципом модульного построения является интегрированный целостный набор с одной стороны знаний и умений, с другой стороны профессиональных компетенций, который должен освоить обучающийся для профессиональной деятельности в дальнейшем.

Реализация модульно-компетентностного подхода в профессиональном образовании, интегрирующего в себе основные идеи компетентностного и модульного подходов, рассматривается перспективным и востребованным направлением в современной образовательной политике нашей страны.

Появление новой дидактической единицы – профессионального модуля в системе среднего профессионального образования, проектирование его нового содержания и его реализация в образовательном процессе предопределяет большую методическую работу педагога, поскольку служит средством формирования компетенций.

Ведущим понятием компетентностного подхода впервые становится «образовательный модуль», при этом итоговая компетентность в той или иной профессиональной сфере представляется совокупностью компетенций, сформированных в процессе освоения программ профессиональных модулей, каждая из которых формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности.

Реализация требований ФГОС СПО, введение его в образовательный процесс, необходимость научно-методического обеспечения нового содержания профессионального образования ставит перед методической службой задачи по повышению качества профессионального образования.

Поэтому реально встает проблема модернизации структуры и содержания существующих учебных материалов и переходу к учебным материалам на модульно-компетентностной основе, ориентирующие подготовку специалиста на результат.

Актуальность исследования определяется дефицитом научно-методического сопровождения реализации основных профессиональных образовательных

программ СПО. Федеральные документы по внедрению федеральных государственных образовательных стандартов СПО регламентируют построение основных профессиональных образовательных программ ФГОС СПО, включая программы профессиональных модулей, но не отражают особенностей их реализации, предоставляя образовательным учреждениям дополнительные академические свободы, как в формировании содержания, так и в организации процесса обучения. В результате возникли **противоречия** между:

*–на социально-педагогическом уровне –* возросшими социальными требованиями к квалифицированным рабочим и специалистам среднего звена, отвечающим требованиям образовательных и профессиональных стандартов, и нерешенностью проблемы достижения гарантированного уровня качества профессионального образования выпускников учреждений профессионального образования;

*–на практическом уровне –* между необходимостью разработки и реализации профессиональных модулей и недостаточной готовностью преподавателей к деятельности в области конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля;

*–на научно-исследовательском уровне –* между существующей системой работы методической службы и новыми задачами деятельности методиста, возникшими в ходе модернизации образования.

Выявленные противоречия актуализируют **проблему** разработки и научного обоснования содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Актуальность проблемы, её теоретическая и практическая значимость обусловили выбор **темы** диссертационного исследования: «Организационная деятельность методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля».

**Объект исследования:** деятельность методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения.



**Предмет исследования:** содержание и процесс организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

**Цель исследования:** разработать содержание и процесс организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля и проверить результативность опытно-экспериментальным путем.

**Гипотеза исследования** основана на предположении о том, что если:

содержание организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля представить как тьюторское сопровождение,

процесс организационной деятельности, представленный в логико-смысловой модели, как нелинейная технология организации субъект-субъектного взаимодействия методиста и преподавателя по построению и реализации индивидуальной образовательной программы,

то это будет способствовать развитию готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

**Задачи исследования:**

1. На основании теоретического анализа, изучения нормативных документов и существующей практики раскрыть содержание и процесс деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля в системе среднего профессионального образования.

2. Разработать логико-смысловую модель организационной деятельности методиста, раскрывающую ее процесс и содержание по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

3. Определить критерии и показатели результативности содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей

техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

4. Доказать опытно-экспериментальным путем результативность содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

**Методологической базой исследования** являются: *системный подход*, с позиции которого организационная деятельность методиста должна создавать систему работы с педагогами, построенную на принципах единства, последовательности, модульного построения, обладающую разносторонними связями и функциями (С. И. Архангельский, В. Г. Афанасьев, Н.В. Кузьмина, Г.П. Щедровицкий);

*культурологический подход*, который формирует отношение к обучению как культуротворческому процессу, движущими силами которого являются личностные смыслы, диалог и сотрудничество его участников в достижении целей их саморазвития (В.П. Зинченко, Е.В. Бондаревская, К.Роджерс);

*компетентностный подход*, предполагает разработку инновационного содержания образования, конструирование учебно-методического обеспечения профессионального модуля, ориентация на формирование профессиональной компетентности преподавателей к осуществлению данного процесса.

*Теоретическую основу исследования* составляют:

- стратегии развития профессионального образования, направленные на формирование у педагога потребности в самообразовании (П.Ф. Анисимов, П.Н. Новиков);

- концепции менеджмента в образовании (Л.А. Шипилина); менеджмента знаний (К. Коллисон, Дж. Парселл);

- теоретические положения андрагогики об организации обучения взрослых и специфике деятельности андрагога (Т.Г. Браже, С.И. Змеев, М.Ш. Ноулз, И.А. Колесникова);

- идеи, раскрывающие отдельные аспекты конструирования

содержания обучения через логику построения структуры учебно-методического обеспечения (А. В. Макаров, О.Н. Олейникова); теории содержания образования и его обновления (И.Я. Лернер, А.П. Тряпицина); работы в области реформирования и модернизации профессионального образования (В.И. Блинов, А.Т. Глазунов, Э.Ф. Зеер, А.Н. Лейбович, М.В. Никитин, Е.В. Ткаченко и др.);

– работы по моделированию и проектированию программ, в том числе на модульно-компетентностной основе (А.А. Муравьева, О.Н. Олейникова, В.И. Блинов и др.);

– теория профессионального образования, профессиональной подготовки и повышения квалификации в системе непрерывного образования (Э.М. Никитин, А.М. Новиков, Т.И. Шамова);

– положения компетентностного подхода в системе профессионального образования, отражающие принципы разработки учебно-методического обеспечения (С.А. Ефимова, Г.В. Ярочкина, В.А. Зацепин); теоретические исследования, раскрывающие сущность компетентностного подхода в образовании, вопросы формирования и развития профессиональной компетентности специалиста (И. А. Зимняя); принципы компетентностного подхода в образовании (А.А. Вербицкий, О.Г. Ларионова, О.Н. Олейникова, А.В. Хуторской и др.)

– идеи, раскрывающие отдельные аспекты в области содержания профессиональной деятельности методиста и его подготовки (С.Ж. Гончарова, Н.П. Гришина, Т.В. Ильина, Н.П. Мурзина, Т.И. Олифиренко);

– теоретические исследования о деятельности тьютора в системе образования (Л.В. Бендова, С.В. Загребельная, К. С. Шумакова, Т.М. Ковалева).

**Суть авторской исследовательской концепции** сводится к следующим идеям:

1. Процесс обучения преподавателей техникума рассматривается как культуротворческий, самоорганизующийся процесс, в котором результатом совместной деятельности методиста и преподавателей является стимулирование

осмысленного учения, оказание помощи преподавателю в осуществлении индивидуального саморазвития, формирование установки на самосовершенствование.

2. Организационная деятельность методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля понимается нами как деятельность по созданию нелинейного взаимодействия, основанного на принципе менеджмента знаний: «обучение до», «обучение в процессе» и «обучение после», который обеспечивает непрерывность процесса обучения преподавателей, организацию их методического самообразования с учетом индивидуальных особенностей личности каждого обучаемого, выстраивается посредством проектирования индивидуальных образовательных программ, обеспечивающих эффективность выполняемой деятельности, ведущей к получению результата.

3. Тьюторское сопровождение как новая функция организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, которая с учетом принципов гибкости, непрерывности, индивидуализации, обеспечивает формирование готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

4. Логико-смысловая модель раскрывает многокомпонентность организационной деятельности методиста, содержательно представленная логическими компонентами, смысловая связь которых технологически реализуется нелинейно, обеспечивая многовариативность полученных результатов.

5. Процессуальный аспект организационной деятельности методиста рассматривается через понятие «технология». Гибкость позволяет решать задачи, возникающие в рамках формирования новой системы непрерывного образования «постоянное обновление, индивидуализацию спроса и возможностей его удовлетворения». Система работы в данном направлении предполагает учет

индивидуального темпа профессионального продвижения педагога через индивидуальный маршрут профессионального становления педагога.

В диссертационном исследовании для проверки гипотезы и решения поставленных задач использовались следующие **методы**:

– теоретические – анализ и синтез научной литературы по теме исследования; обобщение, метод моделирования для построения логико-смысловой модели педагогического сопровождения, сравнительно-сопоставительный, системно-структурный и аспектный анализ; синтез, обобщение, систематизация, моделирование;

– эмпирические – анализ результатов деятельности субъектов образовательного процесса, анализ документации, наблюдательные методы (прямое, косвенное и включенное наблюдение), анкетирование, тестирование, педагогический эксперимент; анкетирование, тестирование, изучение нормативной документации, анализ продуктов деятельности преподавателей, самоанализ деятельности субъектов тьюторского сопровождения;

– статистические (количественная и качественная обработка экспериментальных данных, методы математической статистики, графическое представление полученных результатов).

**Организация исследования.** Исследование осуществлялось в три этапа с 2010г. по 2014г. в логике поставленных задач.

*Первый этап* (2010 – 2012 гг.) – поисково-аналитический. Накопление эмпирических данных, анализ литературных источников и практического опыта по проблеме исследования. Теоретическое осмысление проблемы исследования, определение его цели и задач, формулировка гипотезы, разработка и обоснование понятийного аппарата, программы констатирующего и формирующего экспериментов. Результаты этого этапа позволили сделать вывод об актуальности поставленной проблемы.

*Второй этап* (2013 –2014 гг.) – проектировочный и организационный этапы. Изучение и выделение в деятельности методиста организационной деятельности по обучению преподавателей техникума, обоснование и

конструирование логико-смысловой модели, проведение экспериментального исследования с целью проверки сформулированной гипотезы и апробации ее на практике в учреждениях среднего профессионального образования. Эта работа позволила внести некоторые уточнения в рабочую гипотезу исследования.

*Третий этап* (2015 г.) – обобщающий: была уточнена гипотеза и понятийный аппарат исследования, завершена опытно-экспериментальная работа, проведены коррекция теоретических положений исследования, анализ и обобщение полученных результатов эксперимента, сформулированы выводы и оформлены материалы диссертации.

Информационную базу диссертации составили нормативные и рекомендационные документы Министерства образования и науки РФ, инструктивные и методические документы различных уровней, материалы, используемые в системе среднего профессионального образования, электронные ресурсы. В работе использованы законодательные и нормативно-правовые акты в области образования Российской Федерации, инновационной политике и стратегии модернизации российского образования

**База исследования:** БПОУ «Омский техникум высоких технологий машиностроения», БПОУ ОО «Омский колледж транспортного строительства».

#### **Основные положения, выносимые на защиту:**

1. Содержание организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля – это субъект-субъектное взаимодействие, реализуемое как тьюторское сопровождение, осуществляемое на принципах менеджмента знаний.

2. Логико-смысловая модель организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля раскрывает содержание и процесс деятельности методиста. Многомерность и нелинейность процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения

профессионального модуля находит отражение в технологии взаимодействия методиста и преподавателя по реализации индивидуальной образовательной программы (ИОП) в соответствии со сценариями деятельности преподавателей (репродуктивно-информационным, коммуникативно-деятельностным, творческим, самоменеджментом). Содержание деятельности методиста как тьюторское сопровождение наполняет все этапы технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля (диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный, рефлексивный), определяет ее циклический характер, выстраивает смысловые связи, формирует результаты.

3. Критериями результативности содержания и процесса организационной деятельности методиста являются эффективность деятельности методиста, которая проявляется в оценке деятельности методиста при организации тьюторского сопровождения преподавателя, и действенность, выраженная в наличии готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

#### **Научная новизна исследования:**

- содержание организационной деятельности методиста дополнено функцией тьюторского сопровождения при построении индивидуальной образовательной программы преподавателя в процессе обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля;
- разработана логико-смысловая модель организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, которая позволяет представить содержание и процесс деятельности методиста технологически реализуемым, нелинейным, характеризующимся наличием отношений и связей, вариативностью, нашедшими отражение в сценариях деятельности преподавателей;
- разработаны сценарии деятельности преподавателей в процессе обучения

конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля (репродуктивно-информационный, коммуникативно-деятельностный, творческий, самоменеджмент), которые позволяют методисту организовать совместную деятельность с преподавателем и оказать ему помощь в разработке индивидуальной образовательной программы;

– - предложена новая технология организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля на основе принципов менеджмента знаний;

– определены критерии результативности технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, отражающие эффективность деятельности методиста и готовность преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

#### **Теоретическая значимость исследования:**

– теория профессионального образования обогащена представлением о содержании организационной деятельности методиста образовательного учреждения системы среднего профессионального образования как о тьюторском сопровождении индивидуальной образовательной программы преподавателя в процессе конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля;

– теория обучения взрослых дополнена идеей об организационной деятельности методиста при обучении преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля как процессе реализации тьюторского сопровождения на основе менеджмента знаний.

#### **Практическая значимость исследования** заключается в:

- разработке технологии организационной деятельности методиста профессионального образовательного учреждения по обучению преподавателей



конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, ее методическом описании, что позволит результативно осуществлять подготовку преподавателей в области конструирования профессиональных модулей, отвечающих требованиям ФГОС СПО и профессиональных стандартов, проводить оценку качества учебно-методического обеспечения;

- разработке методических рекомендаций по организации процесса обучения преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

**Апробация и внедрение результатов исследования:** результатов исследования осуществлялись посредством участия автора в работе научно-практических конференций различного уровня: международных (Москва – 2011 г., Волгоград – 2011, North Charleston, USA – 2014, Чебоксары – 2015); всероссийских (Екатеринбург – 2011 г., Саранск – 2012 г., Омск – 2010 г.); региональных (Омск – 2010 г., Омск – 2011 г., Омск – 2012 г., Омск – 2013 г.); публикаций в печати (десяти научных статей, в том числе трех – в изданиях, включённых в реестр ВАК РФ).

Результаты, полученные в ходе исследования, докладывались на заседаниях кафедры профессиональной педагогики, психологии и управления ОмГПУ и методологических семинарах аспирантов кафедры, областном методическом объединении замов по научно-методической работе и методистов, семинарах ИнКО «Профессиональные образовательные стандарты» на базе БОУ ДПО ИРООО.

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка литературы и семи приложений. Общий объём диссертации – 234 страницы, из которых основной текст составляет 202 страницы. В тексте диссертации используются 18 рисунков и 21 таблица.

# **Глава 1. Теоретико-методологическое обоснование деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения в системе среднего профессионального образования**

## **1.1 Содержание деятельности методиста в учреждении среднего профессионального образования**

В науке закрепилось понимание методиста как специалиста в области определенной предметной методики (частной дидактики). При этом наука не определяет те критерии, по которым можно назвать субъекта деятельности «специалистом»: это может быть ученый, ведущий научные исследования в области частной дидактики и общей методики; специалист системы повышения квалификации, решающий задачи непрерывного образования педагогов; работник органов управления образованием, выполняющий в большей степени организаторские функции, которые не связаны с методикой. Такое разноплановое проявление деятельности методистов затрудняет путь их профессионального становления, приводит к ситуации отождествления профессиональной деятельности методиста с другими деятельностями [37].

Основу процессов, осуществляемых в техникуме методистом, составляет деятельность. Выявление сущности категории «деятельность» дает возможность определить общие черты и специфику профессиональной деятельности методиста.

В многочисленных исследованиях широко представлены понятийный аппарат проблемы деятельности, определена сама категория, приводятся характеристики ее сущности, даются варианты структуры, анализируются соотношения субъектов и объектов деятельности, рассматриваются разновидности предметов деятельности (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, М.К. Мамардашвили и др.). При всех разнообразных подходах к

сущности деятельности теоретический анализ позволяет обнаружить общепризнанные позиции:

– деятельность – это объективная реальность, сложная, многоуровневая, динамическая система, способная к саморазвитию; как система является целостным образованием;

– деятельность – это особая система, в которой существует и развивается человек; форма связи человека с внешним миром: изменяя мир, человек меняется сам;

– деятельность – это способ вписанности человека в мир;

– деятельность для человека – открытая система, в которой он может постоянно реализовывать свои возможности. [94]

Большинство определений, раскрывающих сущность понятия «деятельность» и представленных в научной литературе, в основе своей имеют отношение человека к окружающему, целесообразное преобразование которого составляет содержание деятельности. Деятельность как процесс рассматривается с позиции целесообразности пути к намеченному результату.

В своих работах В.Н. Сагатовский определяет деятельность как систему субъектно-объектных и субъект-субъектных отношений, выражающих сущностные силы субъекта, «там, где субъект выбирает свой путь в определенных обстоятельствах на основе уже сложившейся системы ценностей, его поведение выступает как деятельность. Деятельность, стало быть, характеризует любые формы субъектно-объектных отношений, независимо от вектора направленности, от того, где находится объект: вне или внутри субъекта (т.е. объектом может быть и сам человек, и его внутренняя жизнь, и выработка способов воздержания от неоптимальных внешних проявлений и т.д.) [94, с.44-45].

Определение «деятельность», данное В.Н. Сагатовским наиболее полно раскрывает специфику деятельности методиста, которая представлена как система субъект-субъектных отношений.

Представление в педагогической науке о деятельности методиста начало активно формироваться в конце XX века в работах таких ученых, как О.С.

Анисимов, Б.С. Гершунский, С.Ж. Гончарова, А.Т. Глазунов, Т.В. Ильина, В.Ю. Кричевский, В.М. Лизинский, Н.В. Немова, М.М. Поташник, И.П. Пастухова, А.П. Ситник, Т.А. Сергеева, Г.П. Щедровицкий и др., где она рассматривалась как особая по отношению к деятельности педагогов и управленцев. В ряде научных исследований (Ю.А. Долженко, И.В. Киселевой, Н.М. Уваровой и др.) отражены вопросы целенаправленной подготовки методистов.

Во многих исследованиях деятельность методиста рассматривается как часть системы непрерывного образования преподавателей (Г.И. Горская, Р.Г. Чуракова), как средство повышения квалификации (Л.И. Дудина, В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский), как форма творческой коллективной деятельности (В.А. Кан-Калик, Е.Н. Линчинская, А.Я. Найн, Н.Д. Никандров), как средство активизации деятельности педагогов по внедрению современных технологий обучения, улучшению качества подготовки специалистов (Г.Н. Жуков, В.П. Симонов).

Содержание методической работы в 90-х годах начинает пониматься шире. Так, по мнению В.П. Симонова, деятельность методиста – это специальный комплекс практических мероприятий, базирующийся на достижениях науки и передового педагогического опыта и направленный на всестороннее повышение компетентности и профессионального мастерства каждого преподавателя. Этот комплекс ориентирован, прежде всего, на развитие и повышение творческого потенциала коллектива в целом, а, в конечном счёте – на повышение качества и эффективности образовательного процесса: роста уровня образованности, воспитанности и развития обучающихся.

Мы поддерживаем подход, согласно которому методическая служба сегодня рассматривается как методический сервис для педагога, а методическая деятельность – как взаимодействие (а не воздействие) методиста с субъектами обеспечиваемой деятельности.

Особенности деятельности методиста учреждений среднего профессионального образования по сопровождению процессов развития образовательной практики, раскрывающие специфику ее структуры и

содержания. Структура методической деятельности интегрирует технологическую, педагогическую, экспертную, исследовательскую, информационную и управленческую виды деятельности.

Деятельность методиста в среднем профессиональном образовательном учреждении – это целенаправленный, целостный, непрерывный процесс, направленный на повышение профессионализма и квалификации преподавателей как показателя качества кадрового потенциала образовательной организации [38].

Целью деятельности методиста является удовлетворение актуальных образовательных потребностей и выявление потенциальных через освоение наиболее рациональных методов и приемов организации образовательной практики, обобщения и распространения наиболее ценного педагогического опыта, а также создания методических продуктов для улучшения обеспечения образовательного процесса.

Концептуальным основанием для разработки содержания и структуры деятельности методиста в данном исследовании стал системный подход Г.П. Щедровицкого. Этот подход позволяет рассматривать сущность деятельности методиста, выявить ее системный характер, что в свою очередь, позволит определить место деятельности методиста в педагогической системе.

О.С. Анисимов особо подчеркивает средственно-мыслительную природу метода, уточняя положение Г.П. Щедровицкого о специфически исследовательском характере деятельности методиста в ситуации смены целей в педагогической деятельности. "Внутренне присущим для методиста является аппарат теории деятельности и мышления, используя который он проектирует деятельность в зависимости от живого опыта ..." [4, с. 17].

Опираясь на работы О.С. Анисимова, Ю. В. Громько, П.Ф. Каптерева, Т.А. Сергеевой, Н.М. Уваровой, Г.П. Щедровицкого деятельность методиста рассматривается в исследовании как обслуживающая по отношению к педагогической и управленческой деятельности.

Ретроспективный анализ становления методической деятельности (И.В. Киселева, О.П. Марков, А.П. Ситник, и др.) позволил зафиксировать прямую

зависимость ее целей и содержания от потребностей образовательной практики. Появление в последнее время потребности в методическом сопровождении основных потребителей методических услуг (педагогов и управленцев) показало наличие возросшей не столько процессов функционирования, сколько развития образовательной практики. Вместе с тем, организация подготовки методистов, соответствующая новым требованиям, затруднена в силу отсутствия профессионального и образовательного стандартов, несоответствия квалификационной характеристики методиста учреждений СПО задачам развития образовательной практики.

В своей работе Т.В. Максимченко представляет следующую структуру и содержание методической деятельности образовательного учреждения СПО. Предложенная структура методической деятельности, представляет собой интеграцию ее видов: технологической, педагогической, экспертной, исследовательской, информационной и управленческой. Содержание каждого из видов деятельности представлено описанием специфических по отношению к массовой практике задач обеспечения подготовки педагогического коллектива к инновационной деятельности, проектирования и организации инновационных процессов, экспертизы и технологического оформления результатов.[56]

В данном контексте организационная (управленческая) деятельность методиста имеет содержание: анализ исходного уровня объекта, проектирование механизмов управления, определение идеи, постановка целей и задач, правовая защита интеллектуальной собственности; а результат: развитие объекта управления (методической работы).

Содержание методической работы носит комплексный характер и предполагает наличие у методиста знаний и умения эффективного осуществления следующих направлений деятельности:

– технологической, выполнение анализа на диагностической основе педагогической деятельности педагогов, феноменологическое и нормативное описание деятельности педагогов – оформление педагогического опыта;

- педагогической, обеспечивающей условия для совершенствования уровня профессионального мастерства педагогов, повышения квалификации, развития творческой инициативы и самообразования;
- управленческой, выполняющей проектирование образовательного процесса, его ресурсное обеспечение, организация профессиональной жизни педагогического коллектива как внутри образовательной организации, так и вовне, организация и руководство работой методического кабинета;
- научно-исследовательской, организующей опытно-экспериментальную работу, подготовку коллектива к инновационной деятельности, разработку и реализацию концепций и программы развития ОУ, оказание помощи педагогам в разработке методических материалов;
- экспертной, осуществляющей экспертизу индивидуальной педагогической деятельности, продуктов творческой научной и методической работы педагогов [56].

Осуществление реформ в сфере образования кардинальным образом изменило смысл и содержание деятельности методиста. В условиях реализации ФГОС, реализации концепции модернизации образования и выполнения 273-ФЗ от 29.12.12 «Об образовании в Российской Федерации», расширения самостоятельности образовательных учреждений и масштабов инновационной деятельности методист должен стать тем связующим звеном, которое обеспечит связь педагогической науки и практики на уровне образовательного учреждения. Именно на методиста возлагаются обязанности по обеспечению методического сопровождения процессов внедрения новшеств и развития образовательной практики, по технологическому оформлению продуктов инновационной деятельности педагогических коллективов, по проведению внутренней экспертизы, создаваемого в рамках ФГОС, комплексного методического обеспечения и т.д.

В диссертационном исследовании Рубановой Н.С. выделены три основных функции методиста, определены их задачи и основные навыки, которыми должен обладать работник методической службы, представленные в таблице 1.[92]

Таблица 1 – Профессиональные функции методиста в работе с преподавателями

Функции	Задачи	Навыки
Педагогическая	Организация обучения педагогических работников	<p>Обучающие:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– определять стратегии развития образования;</li> <li>– овладевать новым содержанием образования и развивающими педагогическими технологиями;</li> <li>– овладевать содержанием учебно-методического обеспечения;</li> <li>– ставить цели и задачи методической деятельности;</li> <li>– отбирать содержание, формы, методы методической работы;</li> <li>– разрабатывать программно-методическое обеспечение учебно-методических мероприятий;</li> <li>– удовлетворять образовательные потребности педагогических работников;</li> </ul>
	Отбор и анализ наиболее значимой информации фактов, явлений, необходимых для совершенствования процесса обучения	<p>Аналитические:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– формулировать проблемы, подлежащие анализу;</li> <li>– формулировать цели анализа;</li> <li>– применять адекватные методы анализа;</li> <li>– формулировать выводы, рекомендации;</li> </ul>
	удовлетворение информационных потребностей преподавателей; содействовать информационному библиографическому	<p>Информационные:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– находить нужную информацию;</li> <li>– выявлять информационные потребности педагогов;</li> <li>– своевременно предоставлять необходимую</li> </ul>



	обслуживанию;	информацию
	планирование и отбор содержания непрерывного образования преподавателей	<p>Конструктивные:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– разрабатывать план (программу) профессионального развития педагогов;</li> <li>– выбирать оптимальный вариант методического взаимодействия с различными категориями педагогов;</li> </ul>
	целенаправленная экспериментально-поисковая деятельность по внедрению инноваций в практику образовательной и методической деятельности;	<p>Исследовательские:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– работать с первоисточниками;</li> <li>– проводить педагогический эксперимент;</li> </ul>
Научно – исследовательская	Обеспечение подготовки педагогических кадров;	<p>Проектировочные:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– предвидеть результаты методического воздействия;</li> <li>– прогнозировать развитие и саморазвитие педагогов;</li> <li>– научно обосновывать отбирать материал для усвоения;</li> <li>– проектировать собственную деятельность;</li> <li>– определять основные направления и критерии развития собственной профессиональной компетентности;</li> </ul>
	экспертиза инновации, качества образования, профессиональной компетентности преподавателей	<p>Экспертные:</p> <p>анализировать и оценивать процесс и результаты инновационной деятельности;</p>
	внедрение известных образовательных моделей в педагогическую практику; обеспечение	<p>Внедренческая:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– анализировать, отбирать передовой педагогический опыт;</li> <li>– разрабатывать механизмы внедрения передового педагогического опыта;</li> </ul>

	квалифицированной помощи педагогам в процессе экспериментальной и опытной работы;	– внедрять собственный научно-методический опыт
Управленческая	Упорядочение методической работы	– анализировать, организовывать, контролировать систему методического взаимодействия в процессе развития профессиональной компетентности

Из таблицы видно, что большей функциональностью обладает педагогическая функция и в современных условиях необходимо ее расширять и пересматривать. Управленческая функция методиста менее содержательна, но в ней четко определяется организационная составляющая.

Однако методы работы, знания, умения и навыки, сформировавшиеся у большинства методистов в прежних условиях, являются недостаточными для выполнения изменившихся методических функций, решения новых задач.

Методист сегодня не транслирует знание, а дарит его, делится своим. Он проводник, который вводит обучающихся в образовательное пространство: в мир знания и в мир незнания. Подобная позиция методиста способствует становлению учебной деятельности и развитию личности обучающихся со всеми вытекающими из этого последствиями: пробуждение познавательных интересов, потребностей, мотивов учения, формирование способностей к самостоятельности, целеполаганию, рефлексии, практическому сознанию.

Методист системы СПО в процессе своей деятельности осуществляет процесс обучения, которое имеет свои особенности, так как речь идет о процессе обучения взрослых. Методист, сопровождая педагога в процессе его непрерывного профессионального образования, по своей сути, является андрагогом (от греч. *ander* - взрослый человек и *ago* - вести), т.е. специалистом, «призванным вести взрослому».

Андрагогическая составляющая пронизывает все направления деятельности методиста: педагогическое, технологическое, экспертное, исследовательское, управленческое, что предполагает наличие у методиста специальной андрагогической компетентности по мнению Вавиловой Л.Н.

Проблема профессиональной компетентности специалиста, работающего с взрослой аудиторией рассматривалась как в работах, посвященных профессионализму преподавателя учреждений дополнительного профессионального образования, преподавателя высшей школы (А. А. Вербицкий, И. Ф. Исаев, Т. А. Царегородцева и др.), так и в специальных исследованиях психологов и педагогов по проблемам образования взрослых: Б. Г. Ананьев, Т. Г. Браже, С. Г. Вершловский, С. И. Змеев, Ю. Кулюткин, Э. М. Никитин, А. М. Новиков, Е. А. Соколовская, Г. С. Сухобская, Е. П. Тонконогая, Т. В. Шадрина и др. Данная проблема также нашла отражение в работах по профессиональной подготовке и повышению квалификации в системе непрерывного образования: С.Я. Батышев, В.И. Загвязинский, Н.В. Кузьмина и др.

Таким образом, сформировалось научное направление – социально-андрагогическое под руководством доктора педагогических наук, профессора С.Г. Вершловского. На основе интеграции отечественных и зарубежных исследований сложилась теоретико-методологическая база данного направления. Взрослый человек, по определению С. И. Змеёва, «лицо, обладающее физиологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточным для ответственного самоуправления поведения» [35,с. 135].

Согласно концепции С.И. Змеева взрослый обучающийся (педагог) – это самостоятельная, самоуправляемая личность с большим запасом жизненного опыта, со стремлением к безотлагательной реализации полученных знаний, умений, навыков и качеств, его учебная деятельность в значительной мере обусловлена временными, пространственными, бытовыми, профессиональными, социальными факторами (условиями)[35].

Поэтому организация процесса обучения должна строиться на совместной деятельности обучающихся и обучающихся. Без этой формы деятельности процесс обучения просто не может быть реализован. При этом обучающий организует совместную деятельность с обучающимся на всех этапах процесса обучения, а обучающийся активно участвует в этой деятельности.

Модель обучения взрослых согласно концепции С.И. Змеева основывается на основных положениях:

- ведущая роль в процессе своего обучения принадлежит обучающемуся;
- стремится к самореализации, к самостоятельности, к самоуправлению и осознает себя способным к этому;
- обучающийся обладает жизненным (бытовым, социальным, профессиональным) опытом, который может быть использован в качестве важного источника обучения как его самого, так и его коллег;
- обучается для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретной цели;
- рассчитывает на безотлагательное применение полученных в ходе обучения умений, навыков, знаний и качеств.

Процесс обучения взрослого обучающегося организован в виде совместной деятельности обучающегося и обучающего, охватывает все этапы: планирование, реализация, оценивание и, в определенной мере, коррекция.

В андрагогике в фокусе внимания в отличие от классической педагогики оказываются роль и функции самого обучающегося понятие «обучение» не сводится к понятию «преподавание». Первоочередным является его взаимодействие со всеми остальными элементами процесса обучения.

Определяющим фактором на всех этапах обучения – тесное взаимодействие обучаемого и обучающего, которое определяет технологию обучения взрослых людей, используемые методы и сами этапы процесса обучения.

При организации этапов процесса обучения в андрагогике необходимо соблюдение последовательности: через определение первоначально цели

обучения и ведущей образовательной потребности, проведение диагностики обучающегося, организация планирования процесса обучения, создание условий для реализации процесса обучения.

Обучение взрослых осуществляется в процессе самореализации личности по мере ее культурного саморазвития и самоактуализации. Принципы обучения, принцип самовоспитания, самообучения, саморазвития социальных и духовных потребностей, норм и способностей учащегося взрослого в контексте культуры социума.

Все вышеперечисленные особенности взрослых обучающихся свидетельствуют о том, что требуют от методиста наличия не только профессионально-предметной компетентности, но и особых умений строить образовательное взаимодействие с взрослым. Положения андрагогики необходимо учитывать при проектировании, организации и осуществлении познавательной деятельности взрослого обучающегося. Требования к организации образования взрослых, представленные в таблице 2, свидетельствуют о выборе таких подходов, учитывающих все особенности обучения и требования к организации образования взрослых.

Таблица 2

## Требования к организации образования взрослых

Особенности обучения	Требования к организации образования
Стремление к самостоятельности в процессе обучения и самореализации	Предоставление возможности исполнять ведущую роль в обучении. Партнерская позиция преподавателя. Создание возможности личностного включения в обучение. Учет изначальных ожиданий взрослых от обучения, их возможностей и ограничений.
Эпизодичность, дискретность обучения	Ориентация на короткие вспышки учебной активности. Разбивка программ обучения и содержания программы на модули.
Концентрация на собственных целях обучения, текущих проблемах, задачах.	Учет потребностей и мотиваций обучающегося. Знание намерений обучающегося.

	<p>Прояснение и согласование целей обучающихся.</p> <p>Выполнение заданий, связанных с решением конкретных проблем обучающихся, возможность немедленного применения результата.</p>
Предпочтение определенных стилей и стратегий обучения;	<p>Знание стилей обучения.</p> <p>Подкрепление и поощрение, основанное на обратной связи.</p> <p>Акцент: на понимание и применение, а Гибкое использование большого разнообразия форм и методов обучения.</p>
Отсутствие интереса к общим принципам и общим теориям.	<p>Движение от конкретного к общему.</p> <p>Построение целого из частей.</p> <p>Связывание содержания обучения с имеющимися знаниями и опытом.</p>
Наличие конкурирующих интересов в обучении и многочисленных ограничений (социальных, временных, финансовых).	<p>Обеспечение возможности самостоятельно варьировать темп и маршрут обучения.</p> <p>Обеспечение возможности учиться в любом месте и в любое время за счет использования разнообразных форм и средств обучения.</p> <p>Стремление к минимизации временных и финансовых затрат при сохранении результативности обучения.</p>

Преподаватель в системе обучения взрослых должен организовывать и координировать процесс обучения, способствовать созданию атмосферы сотрудничества, при необходимости – советовать и подыскивать экспертов по определенной проблематике, а не просто передавать знания, информацию. Андрагог становится «сопроводителем» взрослого в процессе самообразования, «ведущим» взрослого на пути его непрерывного образования и саморазвития определяет качественное своеобразие деятельности. Помимо этого, андрагог-носитель и передатчик культуры деятельности, мышления, взаимодействия, а не просто передатчик определенной суммы знаний.

По мере осмысления проблем, выделяющих образование взрослых в самостоятельную область, все больше ощущается потребность в подготовке

специалистов, работающих с взрослыми (преподавателей системы повышения квалификации, методистов учреждений среднего профессионального образования, социальных работников и др.), «ориентированных на сотрудничество» [30].

В материалах Совета Европы, касающихся образования взрослых подчеркивается новая роль преподавателя, отличная от традиционной, связанной с передачей и распространением формальных знаний работник образования рассматривается как «инженер», «архитектор», разработчик концепции образования (и обучения) взрослых, как советник и спутник обучающихся. В требованиях к преподавателю – андрагогу (по документам Совета Европы) отмечается, что компетентность и ответственность должны достигаться с помощью подхода, включающего:

- 1) отзывчивость к требованиям и ожиданиям взрослых;
- 2) способность поддержать потенциал взрослых к продвижению, анализировать их затруднения;
- 3) владение набором технических приемов, чтобы не только выбирать наиболее подходящие, но и создавать и улучшать их;
- 4) умение осуществлять групповую работу [143].

Проблема изучения личности педагога, работающего со взрослой аудиторией, стала предметом исследования многих зарубежных авторов. К известным американским теоретикам и практикам образования взрослых относятся: П. Грабовски (P. Grabowski), М. Ноулз (M. Knowles), А. Нокс (A. Knox), Р. Ноубл (R. Noble), Р. Хэмстра (R. Hiemstra), Дж. Эппс (Jerold Apps). Особо американские исследователи отмечают, что педагог, работающий со взрослой аудиторией, должен владеть набором специальных качеств, где большое значение придается его собственной педагогической философии, профессионально-личностным ценностям.

По мнению П. Грабовски [140] настоящий профессионал должен обладать следующими качествами:

- ориентироваться на мотивацию и вид деятельности взрослых обучаемых;
- определять цель обучаемых и способствовать достижению этой цели;
- использовать различные методы и способы обучения, основанные на знаниях в теории и на практике о взрослых;
- обладать умением слушать;
- быть открытым в общении и позволять обучаемым следовать своим интересам;
- постоянно саморазвиваться через продолжение своего собственного образования;
- уметь качественно оценивать программу обучения.

Р. Ноубл [142] дают очень подробную характеристику преподавателю работающему с взрослыми, выделим из них те, которые представляют интерес для нашего исследования: преподаватель, работающий с взрослыми должен: провести границу между понятиями «образование взрослых» и «образование детей»; планировать обучение так, чтобы обучаемые не потеряли уверенности в себе и добились хороших результатов; применять принципы обучения, которые подходят взрослым; связывать учебную деятельность с практикой, задействовать интересы взрослых в обучении.

Таким образом, зарубежные исследователи залогом успеха преподавателя в процессе обучения взрослых считают умение общаться с людьми, уважительное отношение к коллегам и обучаемым, умение использовать всевозможные методы и способы в процессе обучения взрослых. Во многом эти позиции перекликаются с разработками российских ученых.

Т.Г. Браже обращает внимание на то, что андрагог должен владеть арсеналом продуктивных технологий сберегающих силы обучающихся. Андрагог должен обладать глубокими базовыми научными знаниями и умениями, общей эрудицией, педагогическим мастерством, выдержанным стилем общения, высокой мерой личной ответственности, способностью разбудить скрытые



возможности человека, верой в своих учеников, чтобы быть авторитетом для взрослых обучающихся. Несомненно, только отношения сотрудничества, паритетность взаимодействия обеих сторон срабатывают на нужный результат [17].

В целом, анализ многочисленных источников показал, что большинство отечественных исследователей выделяют достаточно сходный набор знаний, умений, способностей, качеств, составляющих профессионализм андрагога.

В работе Т. В. Ильиной «Формирование профессиональной деятельности методиста в сфере образования» [38] – выявлены ведущие факторы, определяющие профессиональное становление методиста, рассмотрены онтологические признаки методической деятельности, определены средства и условия формирования эффективной деятельности методиста. В диссертационном исследовании И. В. Кисилевой «Подготовка методистов для начального профессионального образования» [46] разработана научно-обоснованная модель подготовки методистов как субъектов собственной профессиональной деятельности, включающей как обобщенные виды деятельности методиста, так и специфические, обеспечивающие возможность методисту решать свои конкретные профессиональные задачи.

«Производство компетентных людей – таких людей, которые были бы способны применять свои знания в изменяющихся условиях, и чья основная компетенция заключалась бы в умении включиться в постоянное самообучение на протяжении всей своей жизни" стало главной сегодняшней задачей в сфере профессионального образования является, по мнению одного из крупнейших теоретиков и практиков образования взрослых, американского ученого М.Ш. Ноулза. Перечисленные выше позиции андрагога, позволяют организовать процесс повышения квалификации преподавателей в соответствии с их жизненным опытом, что согласуется с принципами обучения взрослых, которые выделяет Мальколм Ноулз: обучение взрослых должно быть проблемно-ориентировано; должно опираться на их опыт; опыт, полученный в результате обучения, должен быть значимым для обучаемого; у обучаемого должна быть

возможность проверить передаваемые знания и навыки; цели обучения должны быть сформулированы при участии обучаемых; обучаемый должен получать обратную связь о достигнутом прогрессе по отношению к целям.

В отношении обсуждаемой проблемы организационной формы нам представляется обоснованной позиция В.К. Дьяченко, получившая отражение в словарной статье «Содержание образования» в уже цитированном педагогических энциклопедии и словаре. Он считает, что понятие «форма организации обучения», как и другие понятия дидактики, может быть научно обосновано лишь при том условии, если ясна сущность основного понятия «обучение». Коль скоро преподаватель и учащиеся взаимодействуют друг с другом, то обучение представляет собой не передачу информации, не вооружение знаниями, а общение между теми, кто обладает знанием и опытом, и теми, кто их приобретает, усваивает [23], что является первостепенным в обучении взрослых обучающихся.

Подходы к анализу эффективности методической работы в учреждениях профессионального образования, определение критериев оценки труда методиста в первую очередь касается его квалификации, которая отражает совокупность профессиональных качеств, определяющих специфику таких видов деятельности (по О.Г. Бутузовой), как:

1. Педагогическая – оказание практической помощи инженерно-педагогическим работникам в совершенствовании педагогического мастерства, в повышении квалификации, развитии творческой инициативы и самообразования.

2. Собственно методическая – критериальный анализ педагогической деятельности инженерно-педагогических работников профессионального образовательного учреждения, оказание помощи в решении затруднений организации и проведения уроков, работа по изучению, обобщению и трансляции передового педагогического опыта.

3. Управленческая – создание педагогического коллектива инновационного типа.

4. Научная – создание информационного банка данных по научным исследованиям в области педагогики, психологии, новых технологий в процессе обучения; анализ ситуации профессионального образовательного учреждения организации педагогических экспериментов по апробации новых моделей, идей, концепций; помощь администрации в разработке стратегии развития профессионального образовательного учреждения.

5. Экспертная – проведение диагностики (анализ) деятельности инженерно-педагогических работников с целью аттестации: сбор документов, «создание» имиджа педагогического работника, подготовка его к аттестации, создание доброжелательной и доверительной атмосферы, оформление заключения аттестационной комиссии по результатам работы педагога.

Основными критериями, определяющими эффективность деятельности методиста, являются уровень организации образовательного процесса и качество подготовки квалифицированных рабочих в учреждениях профессионального образования. Критерии оценки деятельности методиста профессионального образовательного учреждения вычлняются из анализа вышеуказанных качеств, составляющих специфику его деятельности, и могут быть определены как направленность, профессионализм, педагогическое мастерство, организаторские способности и коммуникативность.

От работы методиста, умения руководить деятельностью преподавателя, от умения делать это качественно зависит и результат – формирование профессиональной компетентности, т.е. уровня мастерства, которого достигает педагог на пути своего профессионального совершенствования.

Принятие и реализация Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) возлагает на методиста обязанности по сопровождению процесса их внедрения и реализации. В функционал деятельности методической службы вошли:

- выявление заказа основных потребителей образовательных услуг (сбор, обобщение и интерпретация требований работодателей, родителей,

обучающихся к набору и уровню квалификации выпускников образовательного учреждения) и обновление вариативной части;

- организация собственно методического сопровождения (проведение курсов, семинаров, разработка методических рекомендаций, внедрение новых норм организации образовательного процесса) деятельности педагогов образовательного учреждения по переходу ФГОС;

- мониторинг процесса обновления содержания образования (разработки и внедрение профессиональных модулей и др.);

- экспертиза методического обеспечения новых образовательных стандартов (создание экспертных комиссий и разработка программ проведения экспертизы методических разработок преподавателей).

Важно подчеркнуть, что в связи с введением ФГОС происходит изменение функциональных обязанностей методиста. На первое место выходит организация деятельности педагогов по созданию методического обеспечения реализации стандартов.

Существенно меняются традиционные виды деятельности. Так, педагогическая функция методиста в течение продолжительного времени будет связана с организацией освоения педагогическими коллективами компетентностного подхода, требующего целостной перестройки образовательного процесса от изменения целей обучения до построения нового аппарата контроля, обеспечивающего проверку сформированности у обучающихся заявленных в ФГОС компетенций. [57]

Педагогическим коллективам придется преодолеть ряд трудностей, вызванных этими и другими отличиями:

- в условиях сокращения бюджетного финансирования необходимость значительного совершенствования МТБ, информационного обеспечения,

- создание принципиально иных УМК с учетом перехода с цикличной организации учебного плана (другие учебники, пособия, рекомендации, полное обновление учебно-планирующей документации),

- дидактические материалы для выстраивания индивидуальных образовательных программ (рабочие тетради, портфолио и т. д),
- массовое освоение инновационных, практико-ориентированных педагогических технологий,
- создание контрольно-оценочных материалов нового качества как для оценивания профессиональных и общих компетенций и т.д,
- создание междисциплинарных курсов (МДК) – важно, чтобы это было не механическое создание тематических групп (30% «свободного» времени новый стандарт требует отдать на освоение тех компетенций, (ОК, ПК), которые нужны заказчику, востребованы на рынке труда, интересны студенту (у него есть право выбора дополнительного вариативного модуля).

Итак, анализ деятельности методистов образовательных учреждений в контексте перехода на ФГОС показал содержательное единство выше перечисленных составляющих методической деятельности (технологической, исследовательской, педагогической, экспертной и организационной), их взаимосвязь и взаимопроникновение. Кроме того, современный методист должен владеть деятельностным, компетентностным и модульным подходами, иметь представления о методике разработки стандартов, программ дисциплин и профессиональных модулей, о специфике создания комплексного методического обеспечения и критериях его оценки.

Изучение педагогических исследований в области инновационной деятельности (В.С. Лазарев, Ю.А. Лобейко, Т.Г. Новикова, М.М. Поташник) позволяет говорить о системности нововведений в развивающихся образовательных учреждениях. Данное положение подтверждает и анализ опыта экспериментальных площадок ФИРО, показывающий, что вслед за вступлением ОУ в экспериментальный режим идет развитие всех видов методической работы. При этом в каждом из них активизируется исследовательская, технологическая и организационная составляющие.

Направления методической работы:

- организация и методическое сопровождение инновационно-экспериментальной деятельности в образовательном учреждении;
- создание инновационных разработок разного уровня и методических рекомендаций, обеспечивающих экспериментальную работу отдельных педагогов и всего педагогического коллектива и т.д. (исследовательское направление методической деятельности);
- накопление, оформление и распространение опыта инновационной работы, организация научно-практических конференций, педагогических чтений и т.д. (технологическое и информационное направления методической деятельности);
- оказание помощи педагогам в проектировании учебного процесса на основании модульно-компетентностного подхода, в разработке комплексного методического обеспечения;
- консультирование по применению новых педагогических технологий и т.д. (педагогическое направление методической деятельности);
- информационное обеспечение инновационной деятельности и удовлетворение и информационных запросов педагогов и управленцев, составление обзоров, аналитических справок, организация конференций и т.д. (информационное направление методической деятельности);
- оценка инновационных продуктов, организация внешней и внутренней экспертизы методических разработок инновационного характера, создание объективных критериев оценки, подготовка к аттестации педагогов, разработка механизмов объективной оценки методической работы преподавателей и т.д. (экспертное направление методической деятельности).

Поскольку организационная деятельность методиста носит управленческий характер, поэтому рассмотрим ее содержание и функции с позиции концепций менеджмента.

Понятие «организация» является для теории управления образовательными системами системообразующим элементом, поскольку оно задействовано в

определении управления (управление — процесс организации, в результате которого в управляемой системе появляется организация как свойство) и практически любая образовательная система (объект управления) является организационной системой.

Рассмотрим общепринятое содержание понятия «организация» (Философский энциклопедический словарь. М., 1983. с. 463):

1) внутренняя упорядоченность, согласованность взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого, обусловленная его строением;

2) совокупность процессов или действий, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого;

3) объединение людей, совместно реализующих некоторую программу или цель и действующих на основе определенных процедур и правил, то есть механизмов функционирования.

В соответствии с первым определением организация является свойством, со вторым – процессом (проявления этого свойства), с третьим – объектом (организационной системой), который обладает свойством организации и в котором имеет место процесс организации.

Организация как процесс является совокупностью операций, обеспечивающих взаимосвязь между составляющими системы в процессе ее существования. Как вид деятельности, включающий в себя распределение функций между членами данного коллектива, обеспечение взаимодействия между участниками, осуществление контроля за исполнением указаний и распоряжений вышестоящих должностных лиц. Следовательно, в этом значении организация представляет собой не что иное, как процесс управления деятельностью людей.

Организационная деятельность как функция управления, направлена на установление постоянных связей и временных взаимоотношений между всеми подразделениями организации; на определение порядка и условий функционирования. Реализуется через административное и оперативное управление.

Организационная деятельность – создание или усовершенствование механизма управления в соответствии с целями и задачами системы. Данная функция менеджмента осуществляется объектами и субъектами, относится к управлению управлением. Объекты и субъекты определяются по их отношению к управленческим воздействиям. Субъект – источник управленческого воздействия. Объект – приемник и исполнитель управленческого воздействия.

Организация как функция, заключающаяся в правильном распределении задач, полномочий, ответственности и ресурсов между исполнителями и обеспечение их совместной работы.

Однако в самом общем случае «организация» возникает на столкновении двух процессов: организационной деятельности и тех или иных процессов в организуемой деятельности, превращающихся в объект организационного манипулирования.

Во всех определениях организационная деятельность менеджера как один из специфических видов человеческой деятельности, своим объектом она всегда имеет группу людей, а, следовательно, выражает отношения "человек – группа людей", "организатор – группа организуемых", направлена, как правило, на постоянный состав исполнителей и обеспечивает их координацию в типовых, повторяющихся ситуациях. Организационная деятельность, будучи отнесенной к отдельному человеку, есть не что иное, как система взаимосвязанных действий (технологий), направленных на объединение групп людей для достижения общей цели.

Сегодня в системе профессионального образования складывается принципиально новая практика деятельности методистов, которые начинают важную роль в становлении нового типа профессионального образования.

Основная концептуальная идея нового методического профессионализма лежит в оппозиции к традиционному пониманию труда методиста как человека, который выполняет «все», что связано с образовательным процессом.

Тогда как методический профессионализм включает:

1) осознание методистом себя как субъекта методической деятельности;



2) владение нормами осуществления методической деятельности не только и не столько в ситуации стабильного функционирования, сколько в ситуации развития образовательного учреждения;

3) владение средствами собственно методической (технологической) деятельности, а также и сопровождающих ее деятельностей (педагогической, исследовательской, экспертной и управленческой).

Организационная деятельность методиста, как управление организацией обучения педагога для достижения общей цели – качественного изменения, где субъектом управления является педагог, на которого оказывается воздействие, а объектом – методист, который осуществляет организационную деятельность по осуществлению этого воздействия, цель которого состоит в проявлении свойств (знаний, умений) педагога, обеспечивающих эффективность выполняемых действий, в ходе осуществления деятельности методист создает необходимые условия для того, чтобы управленческое воздействие (регулирование) привело к желаемому результату.

Реализация компетентностного подхода предполагает не только иное видение сущности образования (не получение готовых знаний, а развитие способностей на основе приобретаемых знаний и умений), но и поиск совершенно иных оснований построения образовательного процесса. Прежде всего, это относится к целям образовательного процесса, содержанию образования, образовательным технологиям.

В данных условиях особое значение приобретает организация деятельности по обучению педагогов созданию нового содержания образования, отвечающего требованиям федеральных государственных образовательных стандартов. Обучение и инновации становятся действительной ценностью организации, в которой они осуществляются.

Исследования В. А. Благодатных, А. Т. Каюмова, О. С. Разумова, П. Сенге, Н. Н. Суртаевой, С.С. Шевелевой и других позволили утвердиться в мысли, что в условиях неопределенности внешней среды знания, полученные в процессе постоянного обучения, и способность к инновациям становятся основными

механизмами снятия напряженности и обеспечения стабильности и конкурентоспособности. Этот вывод относится как к отдельному человеку, так и к организации, что нашло свое воплощение в появлении термина «обучающаяся организация» [14].

Главным приоритетом в информационном обществе становится уникальное личностное знание, способность человека к генерации нового знания, к обучению и порождению инноваций. Не информация, а «одушевленное» (В. П. Зинченко) человеком знание начинает определять ценность человека, ценность организации, ценность страны, становясь базисом общества – общества знаний.

Знание, приобретя статус стратегического приоритета, основного ресурса, конкурентного преимущества, общественной ценности, требует определенной стратегии, методологии и культуры менеджмента. Становление концепции менеджмента знаний явилось закономерным этапом развития менеджмента. Сущность менеджмента знаний раскрывается как деятельность, связанная с поддержанием этапов жизненного цикла знания внутри организации, и как философия организации, ориентированная на признание ценности людей и их личностных знаний. Формирование в организации инновационной корпоративной культуры, способствующей обучению и инновациям, проявляется в функциях управления знаниями (совокупность процессов и технологий для выявления, создания, распространения, обработки, хранения и предоставления для использования знаний).

Именно методистам в процессе внедрения и реализации ФГОС предстоит сыграть ключевую роль, на них ложится ответственность по приращению знаний в организации, формированию знаний, связанных с изменением образовательной парадигмы.

Согласно определения М. Шелера на основе принятой в менеджменте знаний классификации предлагается модель образовательного знания, состоящая из комплекса знаний: коренные, поверхностные, глубинные, инновационные, метазнания. Знания будут нелинейно углубляться в зависимости от уровня

осознания предметной области и характера деятельности, при выполнении которой данная система реализуется.

Нелинейность личностного знания обусловлена формированием неявного компонента, символизирующего необратимость изменений в системе знаний обучающегося. Нелинейность образовательного процесса характеризуется многовариативностью путей развития каждого субъекта, в нем участвующего, генерацией каждым из них нового знания. Понятие «нового знания» в образовательном процессе трактуется, прежде всего, в субъективном смысле, знание может не быть объективно новым, но необходимо, чтобы оно стало результатом собственного открытия. Таким образом, процесс взаимодействия участников образовательного процесса также является нелинейным, потому что он «изменяет поведение человека в настоящем и будущем, его отношение и его личность» (К. Роджерс)

Именно обучение, как наглядно представляют К. Коллисон и Дж. Парселл, способствует пополнению интеллектуального актива организации (рисунок 1) [38, с. 39].



Рисунок 1 – Роль процессов обучения в пополнении интеллектуальных активов

А.И. Субетто в своей работе представляет сформулированную мысль в виде императива «опережения живым знанием, которое трансформируется в процессе обучения, знания, овеществленного в технике, технологиях, экономике, и

императив востребованности этого живого, нового знания в деятельности специалистов» [106, с. 28].

Непосредственно учебный процесс символизирует блок «*обучение в процессе*», представленный на рисунке 1. Система фиксированных знаний соединяется с системой информации на входе и выходе. Однако образовательный процесс не ограничивается только формализованными знаниями, важным компонентом является фиксирующий факт непосредственного взаимодействия участников образовательного процесса. В процессе обучения, информация трансформируется в личностное знание, и его сформированность проверить уже гораздо труднее, чем только его явные компоненты.

По мнению Н.Н. Суртаевой в понятии «обучающаяся система» выделяется два фактора, проистекающие из сути процесса обучения. Первый характеризуется обязательным присутствием компонента анализа внешней среды и фиксации ее изменений, определяющий целевую установку при дальнейшем реагировании на внешние условия. Второй, обучающаяся система способна строить, видоизменять свое поведение, деятельность, адекватно реагируя на внешние изменения. Механизмом, переводящим организацию в стадию обучающейся, Н.Н. Суртаева называет *метарефлексию*, осуществляемую в формах *супервидения, саморефлексии и ситуативного управления* [107].

Возрастание уровня неопределенности из внешней среды служат сигналами к изменениям в организации. При этом организация, стремящаяся развиться до уровня обучающейся, не становится на путь «приспособления, адаптации, а основывает свою деятельность на способности к самообновлению, метарефлексии и критической саморефлексии» [107, с. 15].

Процесс обучения, являясь нелинейным, обладает свойством ветвления на подпроцессы:

- процессуальной деятельности – преподавание, учение;
- психической – мышление, мотивы, эмоции;
- самоорганизации и саморазвитие.

Управление процессом обучения осуществляется по двум каналам: 1) извне – соответствует воздействиям со стороны обучающих и педагогической среды; 2) изнутри – собственно психические действия самого обучающегося. Оба канала не являются изолированными, в совокупности – единое целое. Содержание процессов, протекающих по второму каналу, во многом определяется информацией, которая поступает по первому каналу.

К. Коллинсон и Дж. Парселл в качестве механизма создания и развития системы знаний предложил так называемую *холистическую модель менеджмента знаний*, дополненную элементом непосредственного взаимодействия участников образовательного процесса (холистическая модель - модель, основанная на системном и синергетическом подходах, когда сумма больше, чем отдельные ее слагаемые) – рисунок 2 [38], удачно, проецируемую на образовательный процесс в профессиональном образовании.

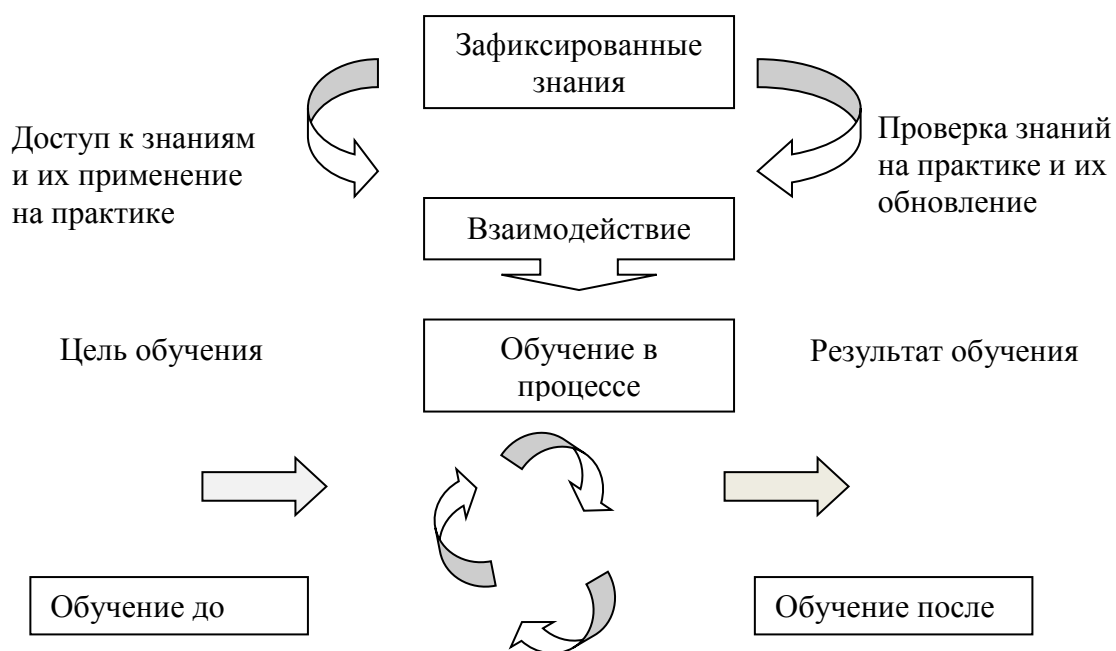


Рисунок 2 – Холистическая модель менеджмента знаний

Важными моментами данной модели являются три блока, в которых проецируется логика непрерывного образования: «обучение до»; «обучение в процессе»; «обучение после».

Рассмотрим интерпретацию смысла выделенных блоков по отношению к образовательному процессу.

Система непрерывного образования дополняется блоками «обучение до» и «обучение после», составляющими конкретный образовательный процесс. Любой этап обучения всегда базируется на всем предыдущем опыте обучающегося, на всем его предыдущем знании.

При выполнении какого-либо задания человек, прежде всего, анализирует его и пытается установить связь со своим собственным опытом, чтобы найти ассоциации, похожие ситуации, и, следовательно, варианты их решения. Полезным на этой стадии является обмен опытом различных участников образовательного процесса, получение знаний из других источников.

Действия, которые выполняются человеком, всегда повторяются. Это принцип - «Обучение после». Привыкнув к определенному алгоритму действий человек способен применить сначала в аналогичной ситуации, а затем осуществить перенос его в любое другое поле деятельности. Согласно теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина, И.И. Ильясов) данный этап обучения может быть соотнесен с третьим и четвертым типами учения. Характеристика третьего типа: полная, обобщенная ориентировочная основа действий, которая составляется самостоятельно обучающимся в каждой конкретной ситуации на примере общего метода, данного преподавателем. Однако, существует трудность переноса в новые условия несмотря на быстроту, безошибочность и устойчивость. Характеристика четвертого типа учения: самостоятельность построения ориентировочной основы действия и метода ее построения. В данном типе учения происходит творческое открытие, генерация нового знания.

Осознание полученного знания или проделанного действия и направленность на формирование обобщенных алгоритмов формирует стадию

процесса «обучение после», которая позволяет в следующий раз подобные действия выполнять быстрее, лучше, качественнее. Совместная рефлексия совместных действий, обмен опытом обучающихся друг с другом необходима, чтобы произошла не только самооценка, но и оценка со стороны.

Непосредственно образовательный процесс представляется блоком «обучение в процессе», который был описан ранее.

Понимание модели основывается, прежде всего на том, что «обучение в процессе» - это систематический процесс. Его системность проявляется не только в выполнении познавательной деятельности, но важным является процесс осознания своей деятельности, деятельности других, потому что в этом случае происходит переход на уровень метазнаний.

Особенностью данной модели является самоподдерживающийся характер процесса обучения, перекликающийся с циклом непрерывного совершенствования Шухарта – Деминга.

Данная логика хорошо отражает специфику деятельности методиста в условиях обучения преподавателей конструированию УМО ПМ, отвечающему требованиям ФГОС.

Кроме того преподаватели зачастую работают стихийно над созданием учебно-методического обеспечения не обладая технологией, алгоритмом их создания. Проблемы, стоящие перед образовательной организацией состоят в том, недостаточно полно и продуктивно преподаватели владеют теоретико-методической базой, чтобы осуществить практическую деятельность в соответствии с требованиями ФГОС. Со стороны обучающихся – имеют базовые пробелы в знаниях; масштабность и многоуровневость изменений: от локальных документов, методических инструментариев, технологических шагов по формированию новых результатов, до системообразующих программ профессиональных модулей, реализуемых программ. И суть проблем заключается в том, что новые введения недостаточно обеспечены технологическими шагами: недостаточно спроектирована и на управленческом и на педагогическом уровне система оценки новых результатов.

## **1.2 Тьюторская деятельность методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля**

Говоря об отличии стандартов третьего поколения от второго, следует отметить ряд проблем, с которыми столкнулись образовательные учреждения при внедрении ФГОС СПО третьего поколения: стандарты имеют рамочный характер и содержат сложные методологические категории (компетенции, модули); значительно увеличены свободы образовательных учреждений при формировании образовательных программ; временное отставание нормативно-правовой базы для введения ФГОС СПО; несоответствие региональных систем повышения квалификации и переподготовки специалистов ОУ СПО.

При внедрении ФГОС педагоги оказались в ситуации неопределённости, привычный принцип работы по примерным программам не действует, преподавателям самим предстояло разработать сначала рабочие программы, а затем после экспертизы определить их примерными; появление профессиональных стандартов и ФГОС, изменили подход к конструированию учебно-методического обеспечения, следовательно, чтобы решить данные проблемы, акцент в деятельности образовательного учреждения смещен был в сторону методических служб, которые осуществляют методическое сопровождение всех видов профессиональной деятельности, реализуемых педагогом в образовательном учреждении среднего профессионального образования.

Перед педагогом стояла задача – передавать не только знания умения, ФГОС дает новый посыл – формирование деятельности, практического опыта.

Важной задачей реализации компетентностного подхода становится выбор единицы построения содержания. Компетентностный подход предполагает иное содержание образования, основной единицей которого становится задача, именно она дает возможность судить о том, насколько образован, компетентен



специалист. Источником содержания образования становится личность компетентного преподавателя.

В зависимости от того, как проблема научно-методического обеспечения вписана в круг научных интересов исследователей, выбираются основные аспекты ее изучения: анализ учебно-методического комплекса как информационной модели педагогической системы (В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур и др.), основные подходы к проектированию комплексного методического обеспечения (И.И. Жуковец, Л.Б. Набатова, М.А. Петухов, В.И. Сопин и др.), состав и содержание комплексно-методического обеспечения (В.Е. Сосонко, М.А. Чекулаев, А.П. Шеховцов, А.Ф. Щепотин и др.), разработка средств обучения (А.В. Батаршев, Л.Я. Зорина, Е.А. Калмыкова, С.И. Кочетов, М.А. Чекулаев и др.).

В педагогической и методической литературе, по мнению В.В. Чебышевой, еще нет единого понимания состава и содержания научно-методического обеспечения образовательного процесса, что нередко приводит к субъективному решению данных вопросов на практике.

Поскольку в стандартах системы среднего профессионального образования появилась новая структурная единица – профессиональный модуль, поэтому возникли трудности, если конструирование учебно-методического обеспечения дисциплин претерпело незначительные изменения, то учебно-методическое обеспечение профессионального модуля потребовало перестройки всей структуры и процесса обучения, а еще и переосмысления системы работы, что для преподавателей явилось стрессом. Все методические письма ФИРО (Федеральный институт развития образования) носили рекомендательный характер, в образовательных организациях пришлось во всем положиться на методическую службу.

Неотработанность механизмов, заложенных в ФГОС СПО к организации процесса обучения, о возможности максимально приблизить его к требованиям работодателя, определили трудности при разработке учебно-методического обеспечения. Введение профессиональных модулей в ФГОС призвано объединить содержательные, организационные, методические и технологические компоненты

профессионального обучения, а также теоретические и прикладные аспекты; обеспечить структурную связанность всего образовательного комплекса, совмещение в одной организационно-методической структуре дидактических целей, логически завершенной единицы учебного материала, методического руководства и системы контроля. [113]

Содержание модульного обучения формируется на основе системного анализа профессиональной деятельности будущего специалиста, в ходе которого выявляются конкретные задачи такой деятельности, и выстраивается ее определенная структура (функциональная карта).

Ведущим понятием компетентностного подхода впервые становится «образовательный модуль», при этом итоговая компетентность в той или иной профессиональной сфере представляется совокупностью компетенций, сформированных в процессе освоения программ всех профессиональных модулей, входящих в состав образовательной программы, каждая из которых формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Таким образом, в педагогике профессионального образования компетентностный подход трансформируется в модульно-компетентностный.

Каждый модуль может осваиваться независимо, а их совокупность позволяет достичь итоговой компетентности в профессиональной сфере. Изучение теоретических и практических аспектов каждого вида профессиональной деятельности осуществляется комплексно, синхронизировано в рамках модулей.

При этом происходит не столько сокращение избыточных теоретических дисциплин, сколько пересмотр их содержания, своего рода «отсеивание» излишней теории и перераспределение объема в пользу действительно необходимых теоретических знаний, которые позволяют осваивать компетенции, упорядочивая и систематизируя их, что, в конечном счете, приводит к повышению мотивации обучающихся. Перестройка образовательного процесса на принципах модульности предполагает:

- предварительное глубокое междисциплинарное исследование содержания существующих образовательных программ с целью исключения дублирующих фрагментов из учебных дисциплин;
- установление возможных образовательных траекторий в рамках профессионального модуля;
- разработку системы реализации профессиональных модулей, которая потребует качественного обновления материально-технической, информационно-библиотечной базы образовательной организации;
- повышение квалификации педагогического коллектива в вопросах реализации ФГОС СПО;
- ведение административно-управленческой деятельности на новых принципах, отвечающих современной перестройке учебного процесса и др.

Таким образом, модуль как целевой функциональный узел программы профессиональной подготовки специалистов характеризуется законченностью, самостоятельностью, комплексностью.

Профессиональный модуль понимается как целостный набор подлежащих освоению умений, знаний, отношений и опыта (компетенций), описанных в форме требований, которым должен соответствовать обучающийся по завершению освоения основной профессиональной образовательной программы.

Каждый модуль соответствует определённой функции или виду профессиональной деятельности, отражённой в профессиональном стандарте, который должен особо оцениваться, а в перспективе – и отдельно сертифицироваться. На основе функционального анализа профессиональной деятельности может быть определён набор инвариантных модулей в рамках того или иного ФГОС СПО образования.

Требования к структуре и содержанию УМО ПМ базируются на нормативных документах Министерства образования и науки РФ, ФГОС СПО (Рекомендаций Коллегии Минобрнауки РФ по структуре ФГОС СПО нового поколения (февраль 2007 г.), Инструктивного письма Федеральной службы по

надзору в сфере образования и науки от 17.04.2006 г. № 02-55-77 ин/ак, Письма Минобрнауки РФ от 20.10.2010 г. № 12696 «О разъяснениях по формированию учебного плана ОПОП НПО/СПО» и др.), «Разъяснения по формированию примерных программ учебных дисциплин НПО и СПО», «Разъяснения по формированию примерных программ профессиональных модулей НПО, СПО».

Что же представляет собой современный учебно-методический комплекс? И как к решению этого вопроса подходят образовательные учреждения профессионального образования.

На наш взгляд, наиболее удачным является определение, данное Душенковым П.А. и соавторами в свете реализации ФГОС СПО: УМК (учебно-методический комплекс) – совокупность учебно-методических материалов, регламентирующих сочетание организационных, содержательных, методических, технологических параметров, оценочных средств, обеспечивающих целостность педагогической системы по определенной специальности, профессиональному модулю, дисциплине.[24]

ФГОС СПО требует ежегодно обновлять образовательные программы (в части состава дисциплин и профессиональных модулей, устанавливаемых образовательным учреждением в учебном плане, и (или) содержания программ учебных дисциплин и профессиональных модулей, программ учебной и производственных практик, методических материалов, обеспечивающих реализацию соответствующей образовательной технологии), разрабатывать программы, методическое обеспечение самостоятельной работы и механизмов управления ею, разрабатывать методическое обеспечение использования в учебном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий, разрабатывать методическое обеспечение курсовых работ (проектов), учебно-методическое обеспечение учебной и производственной практики, создание учебников и учебных пособий, в т. ч. электронных учебных пособий, разрабатывать методическое обеспечение лабораторных и практических занятий с учетом использования информационно-коммуникационных технологий, создавать

фонды оценочных средств, материалы государственной (итоговой) аттестации (ГИА).

Одним из направлений деятельности методиста на сегодняшний день является процесс обучения преподавателей построению нового содержания образования, отвечающего требованиям стандартов.

Педагогические работники становятся непосредственными участниками разработки концепции среднего профессионального образования, развития конкретного образовательного учреждения в новых социально-педагогических условиях, принимают активное участие в создании образовательных стандартов и их научно-методического обеспечения, проводят опытно-экспериментальную работу по основным проблемам реформирования профессиональной школы, повышения качества профессионального образования.

В практическом плане методической службе профессионального образования предстояло осуществить сложный в психологическом и организационном отношении переход от ориентации на внутренние формальные показатели (количество разработанных программ, методических рекомендаций, проведенных мероприятий и т.п.) к ориентации на достижение конечных и частных целей реализации ФГОС профессионального образования. Деятельность методической службы в профессиональных учебных заведениях заключается в переходе от административных методов руководства профессиональным обучением к методам научно-методического влияния на образовательный процесс посредством управления интересами педагогических коллективов учебных заведений и через эти интересы.

Компетентностный подход предъявляет особые требования к содержанию и структуре учебно-методического обеспечения образовательного процесса. Основным содержательным компонентом программы становится учебная задача.  
[14]

На сегодня, разработанные и утвержденные программы вновь потребовали проведения сопоставительного анализа и корректировки с появлением

профессиональных стандартов, согласования с обобщенными требованиями работодателей регионального рынка труда.

Изучив современные теоретические литературные издания, мы можем сказать, что понятийный аппарат, характеризующий смысл компетентностного подхода в образовании, ещё не устоялся. Тем не менее, можно выделить некоторые существенные черты этого подхода. Компетентностный подход — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [143].

К сожалению, проблеме проектирования и разработки учебных и учебно-методических материалов для системы среднего профессионального образования уделяется явно недостаточно внимания. При всем различии подходов к определению сущности учебно-методического комплекса в самом общем виде под ним понимается целостный набор учебных и методических материалов для педагога и обучающихся, позволяющий решать учебно-воспитательные задачи и создавать условия для самостоятельной работы студентов.

Учебно-методическое обеспечение, определяющее качество профессионального образования, представляет собой совокупность средств обучения и технологий их использования, которое проектируется преподавателем в целях продвижения студента в образовательной и учебно-профессиональной деятельности.

При проектировании учебно-методического обеспечения, определяющего качество профессиональной подготовки – будущего специалиста, необходимо соблюдение ведущих условий:

–учет этапов и закономерностей освоения образовательных инноваций при организации проектирования учебно-методического обеспечения;

–учет интегративного свойства учебно-методического комплекса, обеспечивающего его целостность, становление студента как субъекта образовательной и профессиональной деятельности;

–адекватность критериев оценки эффективности учебно-методического комплекса критериям профессионального становления студента.

Как показал анализ практики разработки учебно-методического обеспечения в образовательных организациях, их структура значительно варьируется в зависимости от существующей в учебном заведении концепции развития, действующих локальных нормативных актов, целей и задач образовательной деятельности, региональных особенностей и пр.

УМО ПМ предназначен для оказания помощи в изучении и систематизации теоретических знаний, формирования практических навыков работы, в конечном итоге, способствующих формированию определенного вида профессиональной деятельности.

Преподавателям предстоит по-новому взглянуть на процесс разработки учебно-методического обеспечения и сконструировать новое, отвечающее требованиям ФГОС и профессиональным стандартам.

Задача методиста организовать работу преподавателя по созданию УМО ПМ, сконструированного в рамках компетентностного подхода.

Конструирование УМО ПМ начинается с проектирования программы. Определенные аспекты процесса конструирования содержания образования освещались такими авторами, как Б.К. Брунер, М.О. Веселов, М.П. Кашин, И.И. Логвинов и др.

Образовательный процесс в системе образования в целом, не может успешно осуществляться без научно обоснованного методического обеспечения, важнейшим воплощением которого является учебно-методический комплекс специальности.

Из указанного выше концептуального подхода вытекают принципы разработки УМО ПМ, которые содержат основные требования и нормы, регулирующие деятельность: целостность – УМО ПМ выступает как модель проектируемой педагогической системы; детерминирования и обеспечения учебной деятельности обучающихся – УМО ПМ определяет целевую программу действий обучающихся и обеспечивает ее соответствующими средствами обуче-

нии л также создает условия для самоуправления; модульности – учебный модуль выступает единой структурной единицей УМО ПМ; эффективности, или связи между целями и результатами обучения – диагностичность описания целей, реализация образовательного стандарта, обеспечение контроля за достижением цели включая объективные методы; профильности - УМО ПМ должен соответствовать профилю специальности.

Одним из важнейших требований системного подхода является целостность (ведущая роль системы по отношению к моментам). В контексте рассматриваемой темы это требование можно принять в качестве исходного принципа построения и разработки УМО ПМ.

В анализе литературных источников преобладает понятие проектирование, а конструирование, определяется как завершающий этап проектирования.

По мнению Безруковой порядок действий по проектированию педагогического объекта Безруковой В.С., предполагает три этапа:

1. Педагогическое моделирование (создание модели) — это разработка целей (общей идеи) создания педагогических систем, процессов или ситуаций и основных путей их достижения.

2. Педагогическое проектирование (создание проекта) – дальнейшая разработка созданной модели и доведение ее до уровня практического использования.

3. Педагогическое конструирование (создание конструкта) – это дальнейшая детализация созданного проекта, приближающая его для использования в конкретных условиях реальными участниками воспитательных отношений.

Третий этап проектирования – это конструирование. Конструирование еще более детализирует проект, конкретизирует его и приближает к реальным условиям деятельности.

Под конструированием понимается процесс построения, изучения и применения моделей. Модель выступает как своеобразный, инструмент познания, который исследователь ставит между собой и объектами, с помощью которого



изучает интересующий его объект. Именно эта особенность метода моделирования определяет специфические формы использования абстракций, аналогий, гипотез, других категорий и методов познания.

Результаты анализа практики указывают на то, что между проектированием и конструированием существует весьма условное различие, которое имеет относительный характер.

«Конструирование содержания образования», которое понимается нами как процесс разработки и детализации системы знаний, опыта практической и творческой деятельности, ценностного отношения к объектам мира и определения взаимосвязей между ними с целью обеспеченности целостности, целенаправленности курса. Целостность будет определяться через соответствие и взаимосвязь целей, содержания и результатов учебного модуля. Конструирование содержания модулей реализуется в данном исследовании посредством педагогической технологии.

Для разработки профессионального модуля необходимо соблюдение определенной последовательности по этапам. Паспорт программы профессионального модуля является достаточно формальным разделом и его заполнение обычно не вызывает трудностей. Все остальные четыре раздела программы очень тесно связаны между собой и последовательность их разработки именно такая.

### Логика разработки программы ПМ



Вначале следует перенести результаты освоения модуля из стандарта, а уже затем к этим заявленным результатам необходимо дать показатели освоения. Так как заполнение каждого элемента данной схемы может вызвать изменение даже базисного плана, и тем более учебного плана программы подготовки специалистов среднего звена. Эти изменения происходят по мере дальнейшего составления программы ПМ, коррективы вносятся вплоть до раздела 4 «Условия реализации программы ПМ».

Интегративный характер разработки программы подготовки специалистов среднего звена в целом, базисного учебного плана, учебного плана программы подготовки специалистов среднего звена, программ каждого профессионального модуля и каждой учебной дисциплины следует учитывать постоянно: после прохождения каждого этапа при необходимости можно корректировать материалы, полученные на предыдущих этапах.

Особое внимание при разработке программ профессиональных модулей отведено разделу 5 «Контроль и оценка результатов». Большая часть времени при разработке программы тратится именно на формулировку показателей оценки результатов освоения программы профессионального модуля, поскольку реализация компетентного подхода требует получения результата, выраженного в виде профессиональной деятельности и сформированности профессиональных компетенций ему соответствующих.

В качестве примера предлагаются показатели оценки результатов освоения ПМ.03 «Внедрение технологических процессов изготовления деталей машин и осуществление технического контроля» по специальности 15.02.08 «Технология машиностроения», представленные в таблице 3.

Таблица 3

Показатели оценки результатов освоения ПМ.03

Результаты (освоенные профессиональные компетенции)	Основные показатели оценки результата	Формы и методы контроля и оценки
---	---------------------------------------	----------------------------------

ПК 3.1 Участвовать в реализации технологического процесса по изготовлению деталей.	- обоснованность выбора технологического оснащения и приемов работы на технологическом оборудовании - полнота и точность реализации требований технической документации	– экспертная оценка защиты практических и лабораторных работ по настройке оборудования на обработку детали – экспертная оценка процесса выполнения наладки технологического оборудования
ПК 3.2 Проводить контроль соответствия качества деталей требованиям технической документации.	- оптимальность и эффективность выбора средств и методов контроля качества деталей	– экспертная оценка защиты практических и лабораторных работ по определению качества деталей – экспертная оценка уровня владения мерительным инструментом при защите лабораторных работ

Данный пример показывает логику определения основных показателей оценки результатов. Согласно данной профессиональной компетенции обучающийся проектирует технологический процесс. На основании, каких показателей преподаватель (мастер, эксперт) сможет определить, что данная компетенция освоена? Из предложенных во втором столбце вариантов каждый показатель отражает сущность компетенции, и самое главное, ее диагностичность. Формы и методы контроля также являются наиболее приемлемыми.

Сложность заключается в том, что показатели оценки и выбранные формы, методы контроля в совокупности должны позволять однозначно диагностировать сформированность соответствующих общих и профессиональных компетенций, в итоге констатировать, что вид профессиональной деятельности освоен или не освоен.

После разработки 5 раздела можно приступать к формированию содержания программы профессионального модуля. Наименования междисциплинарных курсов (МДК) определены в ФГОС. Задача педагогов заключается в том, что им

необходимо начинить МДК соответствующими дидактическими единицами, направленными на формирование знаний. В каждом МДК планируются определенное количество лабораторных или практических занятий, в которых отрабатываются умения. В зависимости от степени функциональности знаний, изучаемых в МДК, устанавливаются уровни их усвоения.

В ФГОС СПО на внеаудиторную самостоятельную работу отводится 50% от объема обязательной учебной нагрузки обучающихся. По каждой дидактической единице обучающиеся должны отчитаться конкретным результатом, «продуктом» или «процессом» учебной или практической деятельности.

В структуре программы профессионального модуля следующим компонентом является практика: учебная, производственная.

Учебная практика направлена:

- на совершенствование у обучающихся умений;
  - приобретение первоначального практического опыта;
  - на освоение рабочей профессии (если это является одним из видов профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС СПО по специальности).
- В этом случае студент может получить квалификацию по рабочей профессии.

Производственная практика состоит из двух видов:

- практика по профилю специальности;
- преддипломная практика.

Практика по профилю специальности направлена на формирование у студента общих и профессиональных компетенций, совершенствование практического опыта и реализуется в рамках модулей программы подготовки специалистов среднего звена по каждому из видов профессиональной деятельности, предусмотренных ФГОС СПО по специальности.

Цели и задачи программы практик и формы отчетности определяются образовательным учреждением по каждому виду практики.

Содержание практики определяется требованиями к результатам обучения по каждому из модулей программы подготовки специалистов среднего звена в соответствии с ФГОС СПО, рабочими программами практик, разрабатываемыми

и утверждаемыми образовательным учреждением, реализующим программы подготовки специалистов среднего звена, самостоятельно.

Учебная практика и производственная практика (по профилю специальности) проводятся образовательным учреждением в рамках профессиональных модулей и могут реализовываться как концентрированно в несколько периодов, так и рассредоточено, чередуясь с теоретическими занятиями в рамках профессиональных модулей. Сроки проведения практики устанавливаются образовательным учреждением в соответствии с программы подготовки специалистов среднего звена.

Если ФГОС СПО в рамках одного из видов профессиональной деятельности предусмотрено освоение рабочей профессии, то по результатам освоения данного модуля программы подготовки специалистов среднего звена обучающийся получает документ (свидетельство) об уровне квалификации. Присвоение квалификации по рабочей профессии должно проводиться с участием работодателей и при необходимости представителей соответствующих органов государственного надзора и контроля.

Результаты прохождения практики представляются студентом в образовательное учреждение и учитываются при итоговой аттестации.

Таким образом, в рамках программы профессионального модуля обеспечивается завершённый цикл по формированию определенных профессиональных компетенций и отдельных общих компетенций, о чем может быть принято решение аттестационной или экспертной комиссией образовательного учреждения. Структура программы профессионального модуля отвечает принципам:

- минимальной достаточности (все необходимое для формирования тех образовательных результатов, которые заложены именно в рамках данного профессионального модуля – конкретного вида профессиональной деятельности);

- единства формирования общих и профессиональных компетенций (организация образовательного процесса предполагает сочетание активных

методов и форм деятельности, формирующих составляющие как общих, так и профессиональных компетенций);

– ориентации на результат (что обеспечивается совокупностью различных видов деятельности, требованием к практикоориентированности программы профессионального модуля: от 50% до 60%).

По завершению разработки спецификаций модулей следует перейти к следующему этапу конструирования модулей — проектированию оценочных материалов модуля.

Очевидно, что профессиональную компетенцию как результат образования можно наблюдать только в деятельности, т.е. о степени ее сформированности можно делать заключение только на основании осуществляемой человеком деятельности, либо готового продукта деятельности. Поэтому важно правильно определить некий набор различных видов деятельности, который позволит сделать достоверные выводы или заключения о компетенции обучающегося; необходимо использовать такие методы оценивания, которые могут наилучшим образом оценить интегрированный результат обучения; выбирать инструменты и методы оценки необходимо адекватно объектам оценивания, совокупность полученных оценок при этом позволит сделать выводы об уровне сформированности компетенции обучающегося.

Таким образом, выводы об уровне сформированности профессиональной компетенции обучающегося основываются на целом ряде данных, отражающих ее различные составляющие. Полученные оценки, в конечном счете, будут представлять собой субъективное профессиональное суждение экзаменатора, однако, это суждение будет основано на опыте, что делает его достоверным.

В модульно-компетеностном подходе оценочные материалы – это обязательный компонент модуля, содержащий совокупность дидактических средств для установления уровня достижения результатов обучения. Оценка представляет собой процесс определения степени соответствия реальных достижений обучающегося планируемым результатам обучения.

Материалы оценки разрабатываются на основе спецификации модуля и должны обеспечивать валидность оценки (действительно измерять то, что должны измерять), надежность оценки (проводиться разными экзаменаторами в разных обстоятельствах и давать одинаковые результаты), практичность (возможность выполнения с использованием имеющихся ресурсов).

Оценка каждого результата обучения в процедуре итогового контроля происходит отдельно. Общая итоговая оценка достигнутой компетенции складывается из оценок, полученных по каждому результату (междисциплинарного курса, учебной и производственной практики, экзамена квалификационного). Таким образом, концепция оценки получает новое осмысление и рассматривается как процесс сбора информации и выработки на ее базе суждений относительно успешности деятельности обучающихся, а, следовательно, об уровне сформированности его компетенций.

В некоторых случаях можно планировать интегрированную оценку всех результатов обучения. В этом случае эта оценка будет считаться комплексной оценкой по модулю. Следует отметить, что если планируется комплексная оценка, то из состава оценочных материалов должно быть понятно, какие результаты обучения и критерии какими заданиями оцениваются.

Дидактические средства оценки должны включать задания, позволяющие определить степень достижение результата обучения по всем критериям оценки. При проектировании оценочных материалов необходимо оценить каждый шаг достижения результата обучения при соблюдении условия о том, что нельзя оценивать деятельность, не заложенную в спецификации модуля.

Для исключения субъективности при проверке результатов выполнения заданий разрабатываются эталоны.

Проектирование оценочных материалов модуля, как правило, требует следующего учебно-методического оснащения:

– оценочные листы для обучающегося, которые заполняются во время выполнения заданий в процедуре оценивания;

– листы наблюдения для экзаменатора, в которых тот фиксирует процесс выполнения оценочных заданий.

Такая переориентация в деятельности преподавателя новая, во многом стрессовая, поэтому необходимо такое методическое сопровождение, которое бы обеспечило этот переход безболезненно. Поэтому стоит говорить о проектировании технологии обучения преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Соответственно механизмы менеджмента знаний, реализация их принципов – именно инновационное средство, которое позволит осуществить переход на развитие личного знания каждого члена педагогического коллектива, которое в конечном итоге обеспечит развитие знаний в организации в целом.

Поскольку профессиональный модуль является интегративным, то:

– педагогическое проектирование учебных материалов рассматривается как процесс, обладающий рядом свойств: цикличность (работа над учебными материалами является поэтапной, результат каждого предшествующего этапа является началом последующего, и происходит по схеме – рефлексия общественной и личной потребности в преобразовании сложившейся педагогической ситуации; целеполагание; выбор средств и методов организации; оценка качества выполненного проекта), непрерывность и принципиальная незавершенность (работа над учебными материалами практически никогда не прекращается, что связано с непрерывными изменением актуальности учебного материала курса и изменением целей и ценностей различных участников образовательного процесса);

– результатом педагогического проектирования является структурная модель построения учебных материалов (может быть использована при разработке учебных материалов различного вида), которая представляет собой систему, состоящую из взаимосвязанных компонентов: цели учебных материалов, рекомендации по работе с учебными материалами, обучающие задания и



контролирующие материалы, материалы для поддержки обучающегося, список рекомендованной литературы и электронные средства;

– методика психолого-педагогической экспертизы учебных материалов, которая покомпонентно позволяет оценить подготовленные преподавателями учебные материалы и определить степень их соответствия современным требованиям системы образования и педагогической науки;

– технология обучения преподавателей педагогическому проектированию учебных материалов позволяет сформировать компетенцию проектирования учебных материалов и компетенцию экспертной оценки их качества.

Рассмотрев виды деятельности методиста в основном традиционны для него. Данный подход обусловлен отсутствием профессионального и образовательного стандарта в данной сфере деятельности, несоответствием квалификационной, характеристики методистов учреждений СПО новым потребностям образовательной практики, большим разнообразием функциональных обязанностей методиста, отраженных в локальных актах образовательных учреждений.

Вместе с тем, анализ опыта развивающихся образовательных учреждений позволяет выделить новые виды деятельности методиста в реализации педагогической функции. Особый интерес в рамках нашего исследования представляют работы В.А. Беляева и А.А. Петренко, рассматривающих методическую деятельность как деятельность по созданию рефлексивного, информационного и образовательного поля, обеспечивающих условия для само (и взаимно-) развития педагогов. При этом методист не только выстраивает индивидуальную траекторию развития конкретного педагога, но и содействует процессам формирования педагогического коллектива, имеющего общие цели и согласованную программу действий по развитию образовательного учреждения. Данный вид деятельности методиста созвучен с позицией тьютора.

Тьюторство работает непосредственно с человеком: понимание потенциала, на который можно опереться, перевод этого потенциала в ресурс, далее в образовательную программу.

«Тьютор в системе образования выполняет функции преподавателя, консультанта, методиста и наставника», согласно мнения Ю.Л. Деражне [6. С.5].

В работах ученых (Л. В. Бендова, Г. А. Гуртовенко, Ю. Л. Деражне, С. И. Змеев, Т. М. Ковалева, Ю. А. Павличенко, Н. В. Рыбалкина, Н. Д. Хатькова, С. А. Щенников и др.) понятие «тьютор» имеет различные определения.

На сегодня в России выделяются три направления тьюторских практик, согласно исследованиям Т.М. Ковалевой, которые и соответственно задают определенный тип тьюторского сопровождения:

– тьюторская практика в системе дистанционного образования, где главной задачей является оказание помощи обучающемуся в информационной образовательной среде;

– тьюторская практика открытого образования (социальный контекст), главной задачей при этом является адекватное сопряжение различных культур в индивидуальном пространстве институтов гражданского общества;

– тьюторская практика как сопровождение индивидуальной образовательной программы (антропологический контекст), где сопровождение всего процесса проектирования и построения обучаемым своей образовательной программы становится основной целью [38. С. 188].

С. А. Щенников понятие «тьютор» определяет как преподаватель – консультант – «специалист в области организации образования и самообразования. На тьютора возлагается ответственность за ведение целостного образовательного модуля, организацию групповой и индивидуальной работы с обучающимися. Актуальные роли тьютора – дидактические, организационные, маркетинговые, консультационные, лидерские» [21, С. 488].

Уточним понятие «тьютор» применительно к процессу обучения педагогов.

Тьютор – это преподаватель – консультант, наставник, партнер обучающихся взрослых, обеспечивающий сопровождение индивидуальной образовательной траектории и развития педагога.

На тьютора возлагается ответственность по созданию условий для непрерывного роста педагога как субъекта собственной образовательной деятельности, знающего цели своего обучения, способы и средства образовательной деятельности и имеющего способности к ее осуществлению. Таким образом, особенности педагогической деятельности тьютора позволяют сформулировать его предназначение: актуализация и развитие поддерживающей образовательной среды, позволяющей педагогам в удобном для них режиме достигнуть целей развития собственной компетентности.

Принимая на себя функции тьютора, методист помогает педагогу эффективно осознать свои профессиональные трудности, возможности и перспективы, выбор форм повышения квалификации, осуществить работу по формированию индивидуальной образовательной программы.

В диссертационном исследовании Максимченко Т.В. определены позиции методиста-тьютора. В своей деятельности методист занимая тьюторскую позицию, обеспечивает становление профессиональной субъектности педагогов; которая имеет цель: обеспечение обновления практики образования, обеспечение условий для самостоятельного развития педагогов; сопровождает ее действиями: создает условия для саморазвития и изменения, организует совместное проектирование, построение и рефлексию новой практики, организует поддержку в становлении новых норм деятельности; обладает следующими характеристиками: умениями управленца: проектировать и программировать процессы и объекты, педагогическими умениями: организацией профессиональных проб, тренингов, моделированием учебных ситуаций; обеспечивает результат: развитие внутренних возможностей педагога, его самоопределение относительно собственного профессионального развития.

Определим, почему именно тьюторская позиция методиста важна при организации деятельности по обучению конструированию УМО ПМ. Да потому

что функции методиста дополняются функциями тьютора, что позволит процесс обучения сделать более эффективным. В своем диссертационном исследовании Н.И. Городецкая выделила следующие функции тьютора: информационно-содержательная, контрольно-диагностическая, организационно-деятельностная, проектная, рефлексивная, технологическая, мотивационная, консультационная.

Часть представленных функций есть и в деятельности методиста. Тьютор постоянно создает ситуации проявления, очевидности разных возможностей обучаемого и необходимости выбора, принятия решения, поэтому помогает, но не учит. При этом выбор делает сам обучаемый, а тьютор готов обсуждать основания выбора, его последствия и роль. В этом смысле тьютор сопровождает самостоятельную деятельность обучаемого. Поэтому тьюторское сопровождение – это совместная деятельность тьютора и обучаемого, в которой один задает смыслы и реализует действия, а другой формирует рефлексивную рамку, главным контекстом которой выступает культура.

Задача тьютора состоит, в том, чтобы создать ситуацию мысли, или шире – ситуацию культуры, в которой оказывается, и он сам и его ученики и которая приводит к приращению знаний-мыслей в сознании всех участников ситуации.

Движение тьютора от интересов обучающегося, помощь в реализации его цели. Тьютор знает, как надо идти, но при этом не знает пути, конечной точки пути. Задача тьютора – построить движение подопечного в поле достижений, где существует идеальное и реальное. Тьютору необходимо строить пространство опробования. Оно возникнет, если у подопечного есть творчески-продуктивная задача. [9]

В рамках сегодняшней образовательной парадигмы процесс формирования «кадров» требует поддержки, пошагового сопровождения людей, работающих в системе среднего профессионального образования.

По мнению С. И. Змеева, «тьютор – это наставник, обучающий взрослых людей, осуществляющий постоянную поддержку одного или нескольких взрослых, обучающихся в решении вопросов организации обучения» [35, с. 14].

Поскольку предметом тьюторского сопровождения может являться любая деятельность или процесс, направленные на решение образовательных задач, то это позволяет рассматривать тьюторское сопровождение как универсальную образовательную технологию, эффективную для достижения индивидуализации обучения, определения своего пути в образовании, осмыслении своего заказа к образованию, принятия ответственности за свое будущее.

Тьютор как специалист, владеющий способами и средствами содействия обучающемуся в построении индивидуальной образовательной программы на основе эффективного использования доступных образовательных ресурсов. Его способность учиться и передавать свой опыт самообразования и учения тому, кто тоже находится в процессе самообразования, главная особенность тьютора.

Тьютор рассматривается как педагог, придерживающийся определенных позиций, и поэтому из множества подходов к описанию тьюторской деятельности выделяют позиционный подход (Г.Н. Блинов, А.Т. Тупицын, Д.Н. Проскуровская, Н.В. Рыбалкина, Т.М. Ковалева). Сопровождение обучающегося в его индивидуальном движении, помощи при его самоопределении и самореализации, способствует достижению целей образования и есть тьюторская позиция.

Обучаемый, выполняемый действия по самостоятельно разработанным нормам, затем обсуждает их с тьютором, с целью осознания их эффективности и целесообразности, где тьютор выступает носителем культурного способа действия.

С философских и антропологических позиций образование определяется как один из способов становления человека в культуре (В.С. Библер, Л.С. Выготский, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили), путь к пониманию и осознанию смыслов, выработки собственной экзистенциальной позиции. В педагогике развития основным новообразованием участника образовательных процессов становится субъектное отношение к культурной форме (Б.Д. Эльконин). Субъектное отношение предполагает инициативу и самостоятельность в опробовании культурных форм. Образовательные процессы понимаются «как пробное поле и пробное отношение, а не как готовые и за их спиной принятые

положения». Поскольку индивидуальность может проявить, раскрыть себя только при столкновении своего собственного опыта, понимания, знаний с опытом, пониманием, знанием других людей. Поэтому позиция обучающегося – это позиция субъекта саморазвития и образовательной деятельности, самоопределяющегося на основе практического мышледействия и рефлексии действий.

Именно, тьютор задает три направления, соответствующих трем компонентам готовности к самообразованию, обсуждая каждое действие обучающегося: на когнитивном уровне – что я знаю о своем действии, на практическом – что я умею, на личностном – зачем мне это, что это меняет. Таким образом, в ходе тьюторского сопровождения появляется после пробного действия обучающегося культурное знание, и он оформляет этот опыт, структурируя его и делая осмысленным.

Развитие субъектности педагога реализуется через деятельностное освоение содержания образовательного процесса: решение педагогических ситуационных задач, участие в деловых, имитационных, ролевых играх, самостоятельная работа, выполнение творческих заданий и т. д. Оценивание Я-реального, Я-актуального и Я-идеального заставляет педагога взглянуть на себя как на личность, профессионала, определить резервы саморазвития, самосовершенствования, тем самым педагогическая рефлексия является условием выхода педагога на новый уровень личностно-профессионального развития.

Содержанием деятельности методиста становится не столько передача знаний, сколько приобщение педагогов к путям и методам, которые позволяют им использовать собственные резервы для решения профессиональных проблем, а образовательный процесс, в котором будут созданы названные условия, обеспечит развитие субъектности педагога.

Таким образом, если процесс обучения педагогов будет сопровождаться тьютором, то он будет индивидуальным и дифференцированным, позволяющим гибко реагировать на профессионально личностные запросы и потребности каждого педагога, устраняющим причины их профессиональной

неудовлетворенности, формирующим позитивные профессиональные установки, актуализирующим личностный потенциал развития.

Деятельность методиста по обучению преподавателей, может быть дополнена функцией тьюторского сопровождения, поскольку только тьютор решает ряд специфических задач, присущих только ему: создание условий для организации деятельности преподавателей с учетом индивидуальной программы, помощь в овладении способами и методами конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, осознание своих возможностей и профессиональных перспектив, организация рефлексии в продвижении себя по индивидуальной образовательной траектории.

Поскольку процесс организационной деятельности методиста реализуется технологически нелинейно, то возникает необходимость в проектировании технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

### **1.3 Логико-смысловая модель организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля**

Поскольку процесс организационной деятельности выступает как нелинейная технология. Как подчеркивают многие исследователи в области образования взрослых (А.А. Вербицкий, А.К. Дьяченко, В.Я. Ляудис, Л.М. Митина и др.), совместная деятельность в групповых формах обучения является наиболее результативной и перспективной, так как она отвечает социальной природе знаний. Групповые формы работы сегодня наиболее востребованы в различных образовательных технологиях.

Для преодоления такого одностороннего подхода к пониманию процесса обучения ученые и обратились к понятию «технология», поскольку оно определяет: 1) взаимодействие всех элементов, участвующих в определенном процессе, их системную связь; 2) гарантированность достижения поставленной цели.

В настоящее время очевидно, что функциональная пирамида обучения преподавателей должна быть пересмотрена, и адаптивной функции в ней должна принадлежать ведущая роль. Вместе с тем, должна возрасти и роль развивающей функции, что в свою очередь также включает и учение новых дополнительных знаний по запросам слушателей.

В технологии заключен теоретико-практический инструментарий деятельности субъекта по освоению и внедрению конкретной методики в педагогическую действительность.

Поддерживая точку зрения В.И. Боголюбова о педагогической технологии как интегративном процессе, имеющем управленческий аспект, и исходя из задач и специфики подхода нашего исследования, акцентируем внимание на следующем понимании этой категории.



Современные технологии в образовании рассматриваются как средство, с помощью которого может быть реализована новая образовательная парадигма. Тенденции развития образовательных технологий напрямую связаны с гуманизацией образования, способствующей самоактуализации и самореализации личности. Термин «образовательные технологии» — более ёмкий, чем «технологии обучения», ибо он подразумевает ещё и воспитательный аспект, связанный с формированием и развитием личностных качеств обучаемых [46]. В самом общем виде технология — это продуманная система, «как» и «каким образом» цель воплощается в «конкретный вид продукции или её составную часть. Например, из научной и методической литературы назовём некоторые варианты определения технологии:

- технический метод достижения практических целей;
- совокупность способов, используемых для получения предметов, необходимых для существования человека;
- набор процедур и методов организации человеческой деятельности;
- средства, используемые для моделирования поведения человека [7].

В результате теоретического исследования нами было отмечено, что определения понятия «технология» в различных источниках сходны, тогда как в понимании и употреблении понятия «педагогическая технология» существуют большие разночтения.

Кроме того, анализ работ отечественных и зарубежных авторов (В.П. Беспалько [11] и др. по проблемам педагогической технологии позволил нам выделить наряду с вышеназванными ещё несколько наиболее существенных признаков, присущих именно педагогической технологии: диагностичность, целеобразование, результативность, экономичность, алгоритмируемость, проектируемость, властность, управляемость, корректируемость, визуализация.

Технология дает ответ на вопрос: что следует делать, чтобы достичь конкретных изменений в объекте?

Для выявления структуры обучения как технологии управления развитием применимо модельное описание.

Процедура является одним из основных понятий технологии управления, она представляет собой совокупность взаимосвязанных операций, имеющих конкретную цель.

Согласно А.Н. Леонтьеву, операции – это способы действия, отвечающие определенным условиям, в которых дана его цель.

Развитие образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и педагогов-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является технологический подход, применение понятия «технология» к сфере образования, к педагогическим процессам.

Сегодня необходима новая модель обучения преподавателей, при реализации которой он становится субъектом планирования, реализации и оценки процесса своего обучения.

Для представления организационной деятельности методиста как многомерного явления, характеризующегося нелинейностью процессов в исследовании выбрана логико-смысловая модель, предложенная В.Э. Штейнбергом. Логико-смысловое моделирование – применительно к визуализации знаний – это бинарное (т.е. двухкомпонентное) моделирование знаний, основанное на выявлении узловых/ключевых элементов содержания (первый компонент), выявлении связей между ними (второй компонент) и свертывания обозначений первого и второго компонентов (требование визуализации).[132]

Образование вступает в сложный и длительный процесс технологизации, который разворачивается по нескольким направлениям. Педагогика долгий период опиралась на слабоформализованную и слабоструктурированную дидактику как на свод эмпирически найденных приемов, правил и средств, которые лишь интуитивно, частично, неосознанно могут учитывать закономерности организации знаний и мышления человека. Но сегодня проектно-технологическая парадигма уверенно входит в образование (В.Б. Беспалько, В.М. Монахов, В.В.

Гузеев, Г.Г. Гранатов, Н.Б. Лаврентьева, Е.А. Макарова, Р.В. Гурина и многие другие ученые) и для ее освоения педагогам необходимы адекватные дидактические инструменты, с помощью которых педагогические объекты можно было бы представлять на естественном языке обучения, управлять восприятием, переработкой и усвоением знаний, проектировать педагогические объекты.

Выбор логико-смысловой модели для представления теоретических оснований обусловлен еще и тем, что она позволяет проанализировать многомерный и нелинейный характер организационной деятельности методиста в процессе обучения преподавателей. В логико-смысловой модели два компонента: логический компонент – раскрывает порядок расстановки осей и узловых точек, представлен нумерацией осей и последовательностью расположения точек (от центра к периферии), а смысловой компонент – раскрывает содержание осей и узловых точек, представлен их названиями.

Логико-смысловая модель позволяет одновременно увидеть всю проблему целиком и каждый ее элемент в отдельности, на ней легко показать сравнительную характеристику явлений, найти сходства и различия между ними, установить причинно-следственные связи, выявить основную проблему и найти ее решение.

Еще одно преимущество логико-смысловой модели в том, что она отражает методологические подходы, которые легли в основу исследования.

Системный подход – теоретические основания организационной деятельности методиста по обучению преподавателей можно представить как сложную подсистему, обладающую разносторонними связями и функциями; в ходе анализа модели четко прослеживается ранжирование компонентов, определяется возможность попарного их сравнения.

Культурологический подход в логико-смысловой модели позволяет выявить связи, отношения между узловыми элементами содержания процесса обучения, такие как направления, определение значимости связи. Решение такой педагогической проблемы как проблема организации обучения преподавателей осуществляется посредством диалогового взаимодействия, требует осмысления и

принятия новых требований и позиций современной образовательной парадигмы, поэтому реализуется в форме тьюторского сопровождения и помогает преподавателю адаптироваться в новых условиях, определить подходы к конструированию учебно-методического обеспечения.

Компетентностный подход определяет необходимость обновления содержания учебно-методического обеспечения профессионального модуля, осуществлять новые подходы к его конструированию, ориентация на формирование профессиональной компетентности преподавателей к осуществлению данного процесса. Данный подход отражает специфику интегративности процесса конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, многовариативность деятельности методиста по организации процесса обучения преподавателей. Компетентность как гораздо более сложное образование по сравнению с набором знаний-умений-навыков в силу ее привязки к личности на уровне скрытых знаний органично вписывается в концепцию менеджмента знаний. Компетентностный подход в таком контексте рассматривается как методологическая и методическая основа реализации менеджмента знаний при организации процесса обучения преподавателей.

Используемая нами логико-смысловая модель – современный класс представления информации, который позволяет отразить технологический аспект технологии.

Таким образом, представим организационную деятельность методиста по обучению преподавателей в виде логико-смысловой модели, которая позволяет представить содержание и процесс деятельности методиста технологически реализуемым, нелинейно, характеризующимся наличием отношений и связей, вариативностью результатов, отраженных в сценариях деятельности преподавателей, рис.4

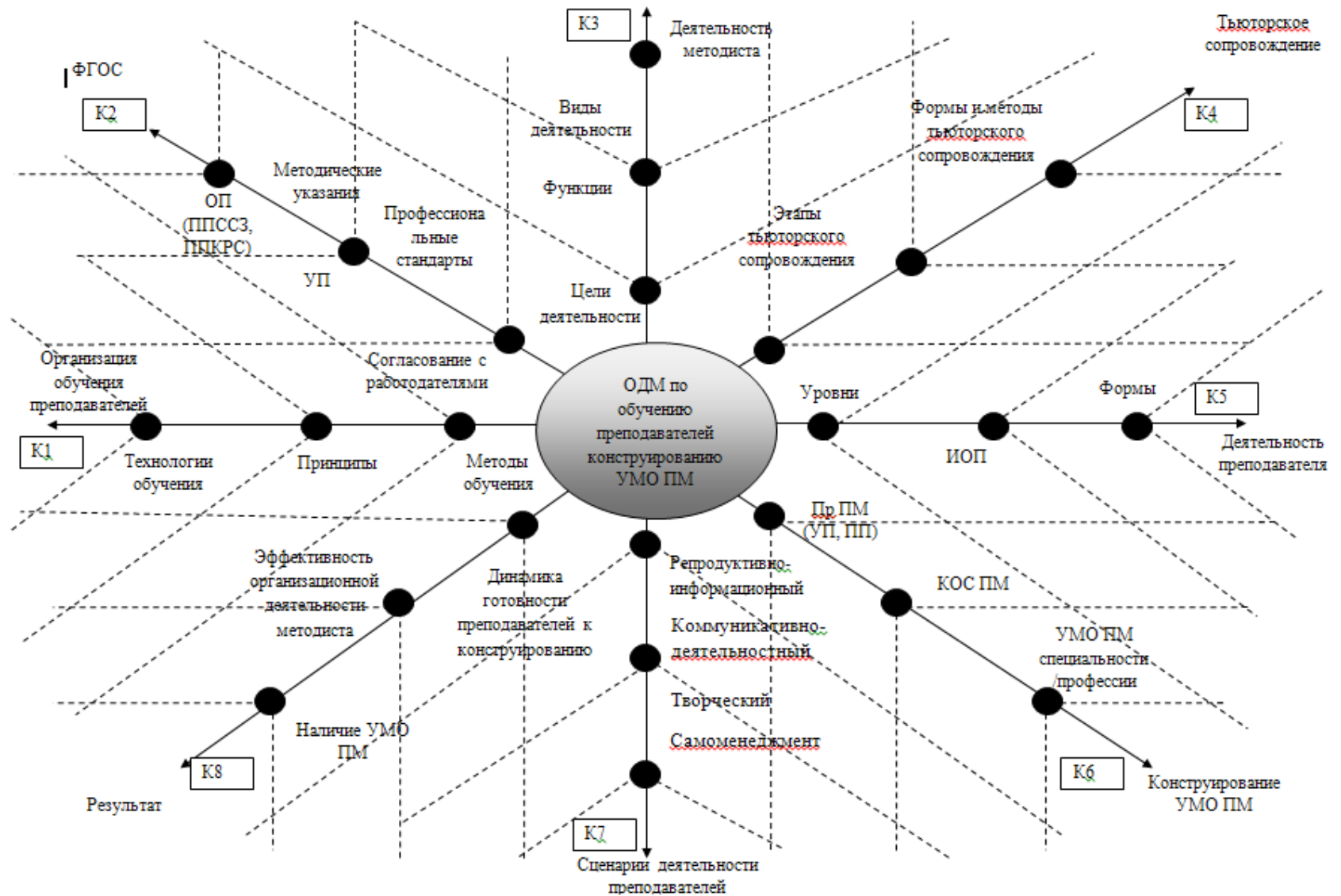


Рисунок 4 – Логико-смысловая модель организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля

Определенные смысловые координаты раскрывают содержание и процесс деятельности методиста: К1 – организация обучения преподавателей; К2 – нормативная база реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС); К3 – деятельность методиста; К4 – тьюторское сопровождение (формы, методы, и средства); К5 – деятельность преподавателя; К6 – конструирование УМО ПМ; К7 – сценарии деятельности преподавателей; К8 – результаты содержания и процесса организационной деятельности методиста.

Выбор этих координат неслучаен, поскольку в совокупности они раскрывают содержание и процесс организационной деятельности методиста и их составляющие, работающие на процесс обучения преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения.

Координата К1 – организация обучения преподавателей, раскрывает содержание технологии обучения взрослых, ее принципы, способы и формы обучения, отражающие специфику организации обучения взрослых на основе концепции менеджмента знаний. Данная координата раскрывает организацию процесса обучения преподавателей.

Координата К2 – нормативная база реализации федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС), методические рекомендации ФИРО (Федеральный институт развития образования), включающий ППССЗ (программы подготовки специалистов среднего звена), согласование с работодателем, учебный план и календарный график, профессиональные стандарты, которые определяют основу для конструирования учебно-методического обеспечения. Данная координата необходима для информационного обеспечения организационной деятельности методиста.

Координата К3 – деятельность методиста, раскрывает содержание деятельности методиста, ее структуру и формы организации, включающая цели, основные виды его деятельности, функции, необходимые для решения проблемы исследования.

Координата К4 – представляет инструментальный вектор модели, в организационной деятельности методиста выделяется новая функция –

тьюторское сопровождение, которая осуществляется поэтапно, используя следующие формы тьюторского сопровождения (тьюториалы, индивидуальные тьюторские консультации, тренинги).

Координата К5 – деятельность преподавателя, раскрывает содержание его деятельности и индивидуальную образовательную программу инновационного развития, ее уровни и формы, поскольку организационная деятельность методиста – система отношений субъектов процесса обучения. К5 – коммуникативный вектор, деятельность преподавателя в процессе обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля постоянно связана с коммуникациями, через них происходит обмен опытом, приращение знания, создание индивидуальной образовательной программы развития профессиональной компетентности, характеризующийся следующими направлениями: самообразование педагога, деятельность педагога в профессиональном сообществе, участие педагога в методической работе ОУ, как следствие профессиональное саморазвитие.

Координата К6 – конструирование учебно-методического обеспечения профессионального модуля, включающий нормативную базу, методические рекомендации по разработке рабочих программ профессиональных модулей, учебных и производственных практик, контрольно-оценочные средства, организация и сопровождение самостоятельной работы. К6 – контрольный вектор, который предполагает, что организационная деятельность методиста наполняется методическим обеспечением процесса обучения.

Координата К7 – сценарии деятельности преподавателей, выступающие как результаты применения содержания и процесса организационной деятельности методиста, за основу сценариев выбраны уровни по качеству усвоения информации, определенные в менеджменте знаний. К7 – авторский вектор раскрывает уникальность разработанной технологии, оценку ее результатов через сценарии результатов технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Координата К8 – результат, критерий действенности, выражающийся в уровне готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля с характеризующими его показателями, критерии эффективности организационной деятельности методиста по обучению преподавателей. Оценка деятельности методиста по обучению преподавателей, выражающаяся в степени развития новой функции (тьюторское сопровождение) у методиста.

Модель соединила разнородные элементы в смысловые группы; логика исследования организационной деятельности методиста по обучению такова:

Для раскрытия содержания и процесса организационной деятельности методиста необходимо понимание организации обучения преподавателей (К1), основанное на технологиях обучения взрослых. Содержание деятельности методиста разрабатывается с учетом нормативной базы реализации федерального государственного образовательного стандарта ФГОС (К2). Изучение деятельности методиста, определение его функций и целей (К3), связано с обоснованием появления новой функции методиста – тьюторского сопровождения (К4). Процесс организационной деятельности методиста связан с организацией деятельности преподавателя при построении его индивидуальной образовательной программы (К5) в процессе обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля (К6). Результат взаимодействия участников образовательного процесса определится в вариативности результатов, отраженных в сценариях деятельности преподавателей (К7).

Таким образом, сформированное содержание и процесс организационной деятельности методиста обеспечат развитие готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля и определяют эффективность деятельности методиста (К8).

Технологический аспект организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения как многомерного нелинейного процесса, заключается в том, что при реализации



на любом из этапов при произвольном (согласно ситуации) наборе и последовательности может развиваться в большей степени какой-либо компонент, достигая определённого уровня.

Выделенные координаты логико-смысловой модели, объединенные общим центром, связывают понятия «организационная деятельность методиста» и «процесс обучения конструированию учебно-методического обеспечения». Именно такое их сочетание позволяет представить процесс как технологию организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения в технологическом (процессуальном) аспекте как многомерный нелинейный процесс, согласно которому на любом из уровней управления при произвольном (согласно ситуации) наборе и последовательности этапов управления и приоритетных функциях может развиваться в большей степени какой-либо компонент, достигая определённого уровня. Поэтому результаты рассматриваются через сценарии – образцы результатов взаимодействия участников образовательного процесса.

Таким образом, логико-смысловая модель позволяет представить всю глубину, многомерность и многокомпонентность содержания организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля и показать нелинейность процесса, позволяет определить готовность преподавателей и эффективность деятельности методиста. Через выделенные координаты выстраиваются отношения взаимодействия между выделенными векторами, каждый из которых связан попарно, характеризуется множественностью процессов.

При построении индивидуальной образовательной программы преподаватель осуществляет выбор векторов, задача в деятельности методиста подобрать те методы и формы, технологии обучения, необходимые для каждого. Технология как инструмент процесса организационной деятельности методиста является управленческой, поскольку с помощью нее реализуется содержание и процесс управления процессом обучения преподавателей конструированию

учебно-методического обеспечения профессионального модуля. Однако, тот факт, что в основе данной технологии лежит культурологический подход оказывает влияние на ее построение, тем самым отличая ее от большинства управленческих технологий традиционного типа, обеспечивая ей гибкость и вариативность, поскольку сориентирован на личность педагога.

В процессе обучения преподавателей предполагается цикличность интеграционных процессов управления через реализацию системы по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения.

Этапы процесса управления характеризуют такие процессуальные функции управления: целеполагание, определение ситуации, определение проблемы, осуществление решения.

Соотнесем основные этапы тьюторского сопровождения и цикл обучения Колба, Фрая и получим циклический процесс тьюторского сопровождения преподавателей в процессе обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

В результате профессиональной деятельности тьюторское действие декомпозируется на три этапа.

Первый этап: создание тьютором такой образовательной среды, прежде всего за счет раскрытия тьюторантом образовательного потенциала окружающего социума, его собственно социальной, инфраструктурной, культурно-предметной составляющей, а также раскрытие и использование собственного антропологического образовательного потенциала. [46]

Второй этап: определение навигации образовательного маршрута тьютором и/ или самим тьюторантом.

Третий этап: стратегирование – свойство возможности разных масштабов действия тьюторанта, потому, чтобы научить человека построению стратегий необходимо что-то поменять в его сознании.

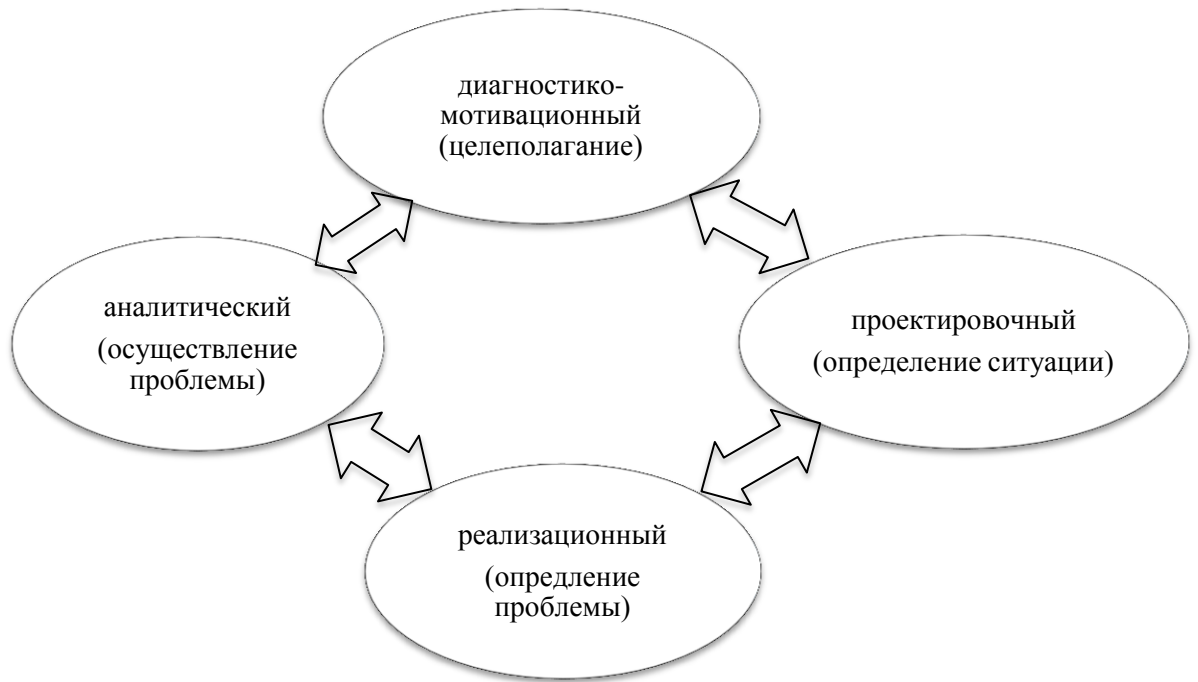


Рисунок 5 – Этапы тьюторского сопровождения

Разработанная технология осуществляется посредством взаимосвязанных этапов тьюторского сопровождения (диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный, аналитический). Особенностью технологии является то, что данные этапы жестко не фиксируются, а варьируются и повторяются на каждом управленческом цикле. Каждому циклу соответствует определённый уровень развития готовности к конструированию УМО ПМ.

Каждый из этих этапов имеет свою специфику, которая отражается как в содержании деятельности преподавателя (тьюторанта), так и в соответствующих способах деятельности методиста (тьютора). Уникальность технологии определяется также включением в процесс работодателя, который выполняет роль эксперта, корректирует разрабатываемое учебно-методическое обеспечение с учетом требований современного производства. Методист выступает в качестве проводника, координатора совместной деятельности. Продуктом их совместного действия на каждом из этапов является заполнение определенной специально структурированной технологической карты индивидуальной стратегии.

На всех ступенях тьюторского сопровождения тьюторант самостоятельно отслеживает этапы своей образовательной траектории, что и является для него эффективным инструментом самооценки.

Тьютор, помогая педагогу организовывать работу по сбору и анализу материалов его карты, одновременно ведет и собственный дневник наблюдений, где записывает свои размышления о тьюторанте, фиксирует применяемые на каждом из этапов педагогические технологии и их эффективность.

Разработанная технология обучения предоставляет преподавателям возможность выбора индивидуальной образовательной траектории, что является необходимым условием организации эффективного обучения в курсе, «настраиваемого» на личные цели и уровень подготовки в области педагогического конструирования каждого преподавателя. В технологии выделены три основные траектории индивидуального обучения, различающиеся, прежде всего, основными видами деятельности и достижениями обучающихся педагогов (подготовленными учебными материалами). Предложенная технология обучения преподавателей позволяет сформировать компетенцию конструирования и компетенцию экспертной оценки качества учебных материалов.

Технология обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля сложна, поэтому от оперативности и эффективности методического сопровождения, организации процесса обучения преподавателей будет зависеть скорость и качество преобразований.

В техникуме сопровождение осуществляет методист, он совместно с преподавателем выстраивает его индивидуальную программу развития. Выполняя функцию тьюторского сопровождения, методист может более эффективно помочь педагогу осознать свои профессиональные трудности, возможности и перспективы, выбор форм повышения квалификации, осуществить работу по формированию индивидуальной образовательной программы.

Именно, тьюторское сопровождение задает три направления обсуждения каждого действия обучаемого, соответствующих трем компонентам готовности к

самообразованию. Таким образом, любое знание в ходе тьюторского сопровождения появляется после пробного действия обучаемого, и он оформляет этот опыт, структурируя его и делая осмысленным.

Разработанная технология осуществляется посредством взаимосвязанных этапов тьюторского сопровождения (диагностико-мотивационный, проектировочный, реализационный, аналитический). Особенностью технологии является то, что данные этапы жестко не фиксируются, а варьируются и повторяются на каждом управленческом цикле. Каждому циклу соответствует определённый уровень развития готовности к конструированию учебно-методического обеспечения.

Тьюторское сопровождение преподавателя представляет собой последовательность взаимосвязанных друг с другом этапов:

- диагностико-мотивационный (конкретный опыт);
- проектировочный (рефлексивное наблюдение);
- реализационный (абстрактная концептуализация);
- аналитический (активный эксперимент).

Каждый из этих этапов имеет свою специфику, которая отражается как в содержании деятельности преподавателя (тьюторанта), так и в соответствующих способах деятельности методиста (тьютора). Но продуктом их совместного действия на каждом из этапов является заполнение определенной специально структурированной технологической карты индивидуальной траектории развития преподавателя.

В диссертационном исследовании Куторго Н.А., представлен алгоритм разработки и внедрения в профессиональной образовательной организации образовательной технологии реализации модульно-компетентностного подхода, включающий в себя последовательность действий:

1. Определение требований конкретных работодателей к компетенциям выпускников;

2. Разработка, совместно с экспертами работодателей, фонда контрольно-оценочных средств для проверки сформированности профессиональных компетенций выпускников;

3. Разработка модульной образовательной программы;

4. Разработка детализированных требований к дидактическому, кадровому, материально-техническому и информационному обеспечению реализации образовательной программы;

5. Мониторинг реализации образовательной программы;

6. Поэтапная оценка процесса внедрения образовательной технологии. [54]

Процесс конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля сопряжен с групповой формой взаимодействия педагогов в ходе реализации профессионального модуля, назначение руководителя, отвечающего за результаты освоения профессионального модуля. Поэтому в рамках технологии следует анализировать содержание деятельности преподавателя, методиста и работодателя на каждом этапе реализации технологии с целью коррекции и проектирования индивидуальной программы.

В процессе обучения преподавателей предполагается цикличность интеграционных процессов управления через реализацию системы по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, представленную в таблице 4.

Технология обучения преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля

Этапы	Содержание деятельности			Методы и приемы, помогающие методисту (тьютору) на этапе	Предполагаемый результат
	методист (тьютор)	преподаватель (тьюторант)	работодатель		
<p>Диагностико-мотивационный этап (конкретный опыт) На данном этапе – создание ситуации «позитивной атмосферы», психологического комфорта, который способствует вхождению педагога в взаимодействие, формирует готовность продолжать сотрудничество.</p>	<p>Проведение диагностики, определение уровня готовности Фиксирование первичного образовательного запроса педагога, его интересов, показывает значимость данного интереса и перспективы совместной работы в этом направлении.</p>	<p>Знакомство с нормативными документами и методическими рекомендациями, формирование проблемных вопросов. Обобщение личного опыта в конструировании учебных материалов Изучение нормативных документов и существующей практики Определение целей и потребности преподавателя в обучении</p>	<p>Знакомство с нормативными документами и методическими рекомендациями и Требования к реализации процесса обучения, результатам обучения (анкета) Оценка уровня удовлетворенности выпускниками техникума</p>	<p>Способы направления деятельности: диагностика, анализ, проектирование, согласование анкетирование тестирование свободное интервью Индивидуальные и групповые тьюторские консультации</p>	<p>Единое понимание основ конструирования УМО ПМ Единый понятийный аппарат – определение требований конкретных работодателей к компетенциям выпускников; – разработка модульной образовательной программы; – мониторинг реализации образовательной</p>

		конструированию УМО ПМ			программы;
	В целом же работа на данном этапе направлена на развитие и стимулирование у участников процесса обучения конструированию мотивации к дальнейшей образовательной деятельности. Результат рефлексия результатов совместной деятельности, анализ профессиональных затруднений, возможностей				
Проектировочный этап (рефлексивное наблюдение) Преподаватели разрабатывают компоненты УМО ПМ, по содержанию они представляют собой информационный портфолио. Материалы, предназначенные для дальнейшего совместного анализа методистом, преподавателями и работодателем.	организация сбора информации относительно зафиксированного познавательного интереса. На этом этапе методист прежде всего помогает преподавателю составить ИОП, проводит консультации, оказывает необходимую помощь Основные задачи: поддержка самостоятельности и активности, стремление преподавателей к дальнейшей	Построение индивидуального содержания практической деятельности преподавателя Анализ уже разработанных компонентов УМО профессионального модуля Сопоставляет свои разработки с требованиями ФГОС и ПС Обсуждает результаты с работодателем	Согласование ППССЗ Экспертиза	Представление разработанных компонентов УМО ПМ, составляемого преподавателями, продемонстрированы на тьюторских семинарах, совместных консультационных встречах Способы направления деятельности: предварительное оценивание результативности, коррекция и уточнение последующих действий для достижения	Разработка программы взаимной деятельности методиста и преподавателя Заполнение ИОП



	деятельности.			продуктивного результата	
	<p>Результат совместной деятельности – это материалы, структурированные преподавателем в процессе его индивидуального поиска и расположенные в определенном порядке, дают методисту реальное представление о том, каковы познавательные интересы, какие сценарии работают, а какие следует развивать.</p> <p>К этой информации методист и сам педагог будут еще не раз возвращаться: сопоставлять и сравнивать намеченные планы и их реализацию; анализировать время, посвященное проекту УМО ПМ; намечать перспективы.</p>				
<p>Реализационный этап (абстрактная концептуализация )</p> <p>На этом этапе преподаватель представляет полученные им результаты. Презентация может быть организована различными способами:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• устное небольшое сообщение во время тьюториала (занятия в минигруппе</li> </ul>	<p>Пролонгированное сопровождение методиста</p> <p>Заполнение листов наблюдений</p>	<p>На этом этапе преподаватели осуществляют реальный поиск (проект УМО ПМ, либо его отдельных компонентов) и затем представляет полученные им результаты этого поиска (проекта).</p>	<p>Согласование контрольно-оценочных средств ПМ</p> <p>Оценка результатов промежуточной аттестации на ЭК</p>	<p>Презентация проекта УМО ПМ</p> <p>Обсуждение проблемы конструирования учебно-методического обеспечения на конференциях различного уровня.</p> <p>Тьюториалы</p>	<p>Модель учебно-методического обеспечения профессионального модуля:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– разработка, совместно с экспертами работодателей, фонда контрольно-оценочных средств для проверки сформированности профессиональных компетенций выпускников;</li> <li>– разработка детализированных требований к дидактическому,</li> </ul>

преподавателей с познавательными интересами в одной сфере (по одной специальности); • выступление на семинаре • специально организованная презентация					кадровому, материально-техническому и информационному обеспечению реализации образовательной программы;
	Анализ результативности процесса обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля				
	В презентационный портфолио могут входить: • отобранные материалы из разработанного педагогом, которые помогают увидеть наиболее значимые для педагога этапы осуществленного им поиска: трудности с которыми столкнулся педагог и т.п.; • статистические материалы; • обоснование и анализ педагогом отобранных им в УМО материалов; • рефлексивное заключение преподавателей о проделанной работе и перспективные направления будущих поисков				
Аналитический этап (активный эксперимент) организуется тьюторская консультация по итогам всего процесса работы и презентации, на которой были представлены результаты	На этом этапе организуется тьюторская консультация по итогам презентации, на которой были представлены результаты работы преподавателей. Оценка уровня удовлетворенности педагогов	Представление опыта конструирования УМО ПМ Тиражирование опыта конструирования УМО ПМ	Корректировка, отзывы Результаты ЭК, ГИА	Диагностика, самодиагностика динамики сформированности и умений конструирования УМО ПМ Анализируются трудности, возникшие во время работы, проводится	Программа коррекционных действий Определение содержания дальнейшей индивидуальной образовательной программы педагога Наличие практико-ориентированного учебно-

<p>работы преподавателей. Анализируются трудности, возникшие во время работы, проводится групповая рефлексия с целью получения каждым выступающим обратной связи с аудиторией.</p>	<p>процессом и результатами обучения</p>			<p>групповая рефлексия с целью получения каждым выступающим обратной связи от аудиторий. По возможности устраивается индивидуальное, а при желании и групповое, обсуждение результатов этап развития адекватной самооценки, умению анализировать как собственные способы действия, так и способы действия окружающих, понимать происходящие в себе и в окружающих изменения:</p>	<p>методического обеспечения профессионального модуля, разработанного на компетентностной основе и учебно-производственной базы, необходимой для реализации профессионального модуля</p>
--	--	--	--	--	--

				<p>Удачно ли был выстроен процесс обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля? Тренинги</p>	
<p>Аналитический (рефлексивный) этап направлен на рефлексии преподавателями с помощью методиста своего процесса обучения, достигнутых на данном этапе результатов. Этот этап способствует развитию адекватной самооценки, умению анализировать как собственные способы действия, так и способы действия окружающих, понимать происходящие в себе и в окружающих изменения.</p> <p>Анализ результативности технологии, определение перспектив продолжения конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, его совершенствования</p>					

Критерием результативности разработанной технологии является результаты деятельности преподавателей в процессе обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

В процессе реализации технологии будет иметь свои особенности:

- учет индивидуальных образовательных потребностей педагогов в профессиональном саморазвитии требует создания особой профессиональной среды общения;
- позитивная динамика профессионального роста педагога обеспечивается за счет определения индивидуальной профессионально-образовательной стратегии, выраженной в процессе выявления и оценки состояния проблемы, причин, пути достижений и решения проблемы;
- смена роли методиста меняется: от главной, ведущей на диагностико-мотивационном этапе до роли помощника, консультанта на реализационном и аналитическом этапах;
- выполнение контрольно-диагностических, проектных, мотивационных, информационно-содержательных, организационно-деятельностных, технологических, консультационных, рефлексивных функций.

Поскольку обучение как любая деятельность, выполняемая человеком, осуществляется только на основе ранее усвоенной им информации и тем успешнее, чем это усвоение качественнее и прочнее. По качеству усвоения информации различают *репродуктивное и продуктивное* усвоение. Под **уровнем усвоения** понимают степень мастерства овладения деятельностью, достигнутую обучаемыми в результате обучения.

Усвоение содержания обучения в логике менеджмента знаний, как совокупность усвоения основных блоков. Основу сценариев (и их названия) составляет уровни по качеству усвоения информации, определенные в менеджменте знаний следующими компонентами:

*Репродуктивный компонент*, характеризующий включением в себя минимального объема понятий, законов, алгоритмов, необходимых для понимания данной области знаний. Согласно классификации менеджмента

знаний, этот тип соответствует позиции «коренные знания». В рамках нашего исследования, говорит о наличие знаний у педагогов о педагогической системе, знании основ конструирования учебно-методического обеспечения, которые обеспечивают семантическую определенность обучающихся в предметной среде, создают основу для дальнейшего развития их в ней. [38]

*Информационный компонент*, ориентированный на формирование навыков работы с информацией: поиск, сбор, обработка, обобщение или систематизация, трансформация. Этот этап в образовательной деятельности в общем виде обеспечивает, прежде всего, получение поверхностных знаний, которые в результате обработки могут трансформироваться в глубинные и, далее, инновационные. Данный компонент формируется в ходе посещения семинаров, изучения нормативной документации, накоплении методических материалов по ФГОС СПО.

*Коммуникативный компонент*, необходимый компонент при создании условий реализации «петли познания», что способствует обмену информацией, осознанию и пониманию формализуемых знаний и порождению на фоне скрытых знаний явных, подталкивает рефлексивные процессы. Этот этап также способствует появлению, если раньше этого не произошло, или развитию глубинных знаний, отражающих структуру и природу существующих отношений и процессов, протекающих в предметной области. В процессе общения педагогов на семинарах, научно-практических конференциях, происходит осознание, осмысление и анализ полученной информации, что способствует дальнейшей продуктивной деятельности. Без формирования такого типа знаний затруднен следующий этап, который требует использования элементов моделирования, прогнозирования, креативности.

*Деятельностный компонент*, который позволяет развить способность применения приобретенных знаний, выражаясь в приращении компетентности, апробация результатов работы в виде публикаций или выступления на семинарах, конференциях.

*Творческий компонент* – уровень формирования нового знания, которое по сути инновационное, может быть выход на этап «метазнания». Каждый из компонентов выполняет свою определенную функцию. Каждый из блоков может быть повторен не раз.

Последовательность компонентов также может меняться в связи с особенностями предметной области. Однако присутствие всех блоков обязательно. Поэтому компоненты содержания в представленном варианте жестко не скреплены между собой, и не существует определенных весовых коэффициентов в соотношении между ними.

Целевой функцией организации образовательного процесса является самообразование и самооценка, поэтому стержневым уровнем структуры является *самоменеджмент* – технология управления собой.

Определяя содержания сценариев как результатов технологии, мы первые четыре компонента объединили в группы, это дает возможность наиболее полно представить сценарий деятельности участников образовательного процесса.

Результативность технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, будет определяться совокупностью деятельности преподавателя по освоению основных компонентов в процессе обучения конструированию.

Сценарное планирование является эффективным инструментом стратегического планирования в неопределенных условиях. Оно помогает отточить стратегии, составить планы действий на случай неожиданного развития событий и придерживаться правильного направления в действительно важных вопросах. Но написание сценариев – это не только инструмент планирования. Оно является также эффективным средством обучения.

Поэтому и на рисунке представлены сценарии, которые находятся в взаимнообратной связи, помогают понять логику возможных изменений и определить возможности влияния на процесс обучения.

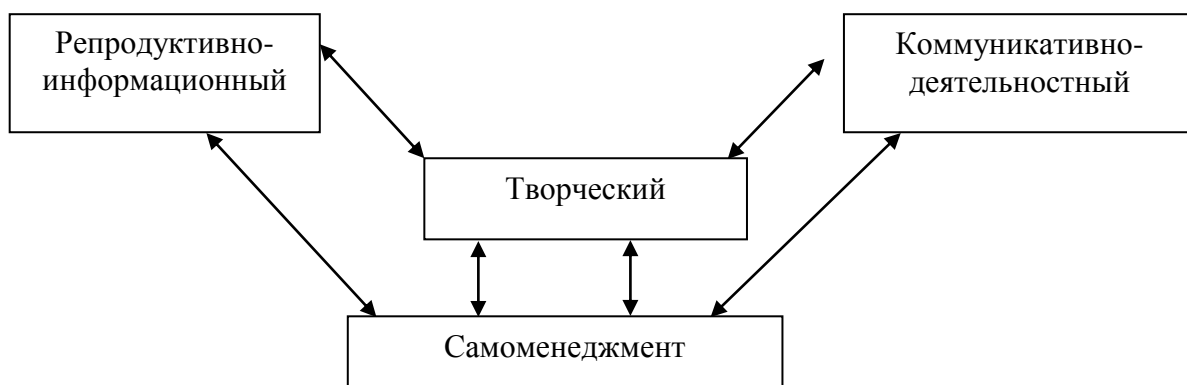


Рисунок 6 – Соотношение сценариев результатов технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию УМО ПМ

Применение сценарного подхода, предполагающего проведение качественного и количественного анализа возможных вариантов и альтернатив развития, определение наиболее вероятных сценариев его развития, а также программы действий методиста, направленных на реализацию наиболее выгодных для сценариев развития и снижения рисков неблагоприятных сценариев.

Конечно представленные в таблице 5 описание сценариев деятельности условны, но они характеризуют точные черты того или иного сценария деятельности, чтобы по ключевым моментам определить их и наметить точки роста.

Таблица 5

Сценарии деятельности преподавателей конструированию УМО ПМ

Шаг	Организационная деятельность методиста	Совместная деятельность методиста и преподавателей	Деятельность преподавателя
1.	2.	3.	4.
<b>Репродуктивно-информационный сценарий</b>			
1.	Выступает в роли транслятора знаний по обновлению УМО ПМ по ФГОС Предлагает определить цель и задачи по обновлению УМО	сбор информации сбор, хранение информации, обоснование, доказательство, аналитическая деятельность	Осознание цели и задач по обновлению УМО ПМ по ФГОС преподаватель способен воспроизводить усвоенную деятельность самостоятельно (по памяти) и в стандартных (алгоритмических)



	ПМ по ФГОС, рассмотреть основные компоненты УМО ПМ, изучить нормативную документацию		ситуациях.
2.	Диагностика профессиональной компетентности преподавателя; анализ полученных результатов; изучение индивидуальных психолого-педагогических особенностей преподавателей СПО; Формирование потребностей и мотивов, отражающих побуждение к самосовершенствованию и стремления к пополнению общих и профессиональных знаний в области конструирования УМО ПМ	Конкретизирует цель и задачи по обновлению УМО ПМ Тьюторские консультации, обсуждение и сопровождение	Самодиагностика профессиональной деятельности участие в деятельности процесса обучения.
3.	определение уровня профессиональной готовности к конструированию УМО ПМ	Анкетирование, тестирование, консультирование, самоанализ	Анализ представленных результатов диагностики
4.	Анализ диагностика уровня готовности	Проведение групповых семинаров	Преподаватель конструирует УМО ПМ только с опорой на помощь со стороны методиста
5.	Распределение преподавателей на группы в соответствии с уровнями развития готовности к конструированию УМО ПМ	Выстраивание индивидуальных образовательных программ Проектирование тьюторского сопровождения, временные творческие группы, консультирование	Репродуктивная деятельность преподавателя; осуществление рефлексивной деятельности, самостоятельная поисковая деятельность по решению проблемных ситуаций;

При реализации данного сценария преподаватель готов конструировать учебно-методическое обеспечение, но в сопровождении и под наблюдением, в ходе конструирования ощущает потребность в помощи, но и сам уже может отбирать информацию для конструирования УМО ПМ, отбирать компоненты, но не без внешнего

контроля.			
<b>Коммуникативно-деятельностный сценарий</b>			
1.	Предлагает сформулировать цель и задачи по обновлению УМО ПМ по ФГОС Контролирует цель и задачи по обновлению УМО ПМ по ФГОС	Психолого-педагогические и методические семинары и занятия, тьюториалы, презентация опыта, работа с информационными источниками, консультирование	Преподаватель способен выполнять усвоенную деятельность в нестандартных ситуациях, адаптируя к ним ранее усвоенные алгоритмы преподаватель демонстрирует способность ставить и решать проблемы, создавая новые методы деятельности и добывая новую информацию.
2.	Создание и планирование индивидуального маршрута педагога по конструированию УМО ПМ Определение направлений дальнейшего сопровождения деятельности преподавателя.	Взаимодействие с другими преподавателями, их кооперация, координация выполняемой деятельности Анкетирование, тестирование, самоанализ, консультирование, рефлексия	В ходе деятельности на этом уровне преподаватель усваивает новую для себя информацию и обогащает свой опыт по отношению к тому опыту, которым он уже владеет на предыдущих уровнях через различные формы взаимодействия педагогов.
3.	Обеспечение условий для положительной динамики развития готовности преподавателя в процессе обучения конструированию УМО ПМ	коммуникативный тренинг, «проблемно-деловые игры	интерактивная деятельность. постановка проблемных вопросов и поиск ответа на них, самоанализ образовательной и профессиональной деятельности; рефлексивная деятельность самостоятельная поисковая деятельность
4.	Организация учебного процесса; управление деятельностью преподавателей в процессе обучения; применение активных форм взаимодействия с преподавателями; организация самостоятельной работы; проведение консультаций; промежуточная	Рефлексивный анализ деятельности	Представляет результаты своей работы

	диагностика;		
<p>При реализации данного сценария преподаватель согласно предложенному алгоритму конструирует УМО ПМ, пробует представить свой опыт конструирования УМО ПМ на уровне образовательного учреждения, вне его через выступления на научно-практических конференциях, публикациях в сборниках. В ходе совместного обсуждения возникающих проблем преподаватель активно корректирует УМО ПМ, проводит экспертизу, согласует результаты с работодателем.</p>			
<b>Творческий сценарий</b>			
	<p>Проведение диагностики, определение новых перспектив развития диагностика профессиональной компетентности преподавателя; оценочная деятельность; рефлексивный анализ</p>	<p>проектирование, прогнозирование, обучение в процессе деятельности, генерация новых знаний</p>	<p>Творческая деятельность это высший уровень развития человеческой способности к применению ранее усвоенной информации путем ее преобразования, совершенствования и создания ее логически развивающихся продолжений. Новая информация не возникает из ничего, это всегда лишь новые решения старых проблем.</p>
<p>При реализации данного сценария преподаватель вносит коррективы, занимается научным поиском при конструировании УМО ПМ, способен сам разработать алгоритм конструирования и может обучать других. У преподавателя постоянно появляются новые идеи по совершенствованию УМО ПМ, разработке новых форм компонентов (в частности средств оценивания, организации и проведения экзамена(квалификационного))</p>			
<b>Сценарий самоменеджмента</b>			
	<p>Наблюдение за самостоятельной деятельностью преподавателей</p>	<p>обучение в процессе деятельности, саморефлексия</p>	<p>Самостоятельно создает новые компоненты УМО ПМ Понимает интегративный характер результатов освоения ПМ Проводит комплексную их оценку Транслирование опыта, разработка нового содержания Проводит экспертизу Заменяет методиста</p>
<p>При реализации данного сценария преподаватель демонстрирует оптимальный уровень овладения умением конструирования УМО ПМ, способен самостоятельно конструировать, модифицировать, а также оценивать качество разработанных материалов. Преподаватель самостоятельно составляет план работы по корректировке УМО ПМ, организует совместную деятельность группы преподавателей ведущих профессиональный модуль, предлагает необходимые изменения, готовит к экспертизе ОПОП.</p>			

Применение в деятельности методиста функции тьюторского сопровождения способствует разрешению противоречий и недостатков процесса

обучения, обеспечивая возможность его изменения, содержание обучения трансформируется; появляется возможность перехода на вариативные дифференцированные и индивидуальные программы обучения, появляется возможность со- и самоуправления учебной деятельностью; взаимодействие между методистом и педагогом становится субъект-субъектным (оба являются равноправными участниками педагогического процесса).

Сценарное представление результатов деятельности преподавателей позволит определить уровни усвоения технологии конструирования инновационного содержания образования с целью оказать необходимое влияние, изменение в подходах к обучению, переориентировать сопровождение.

Результативность будет определяться критерием действенности (динамика развития готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ) и эффективности (оценка деятельности методиста).

Выбор критериев и показателей, определяющих результативность методического сопровождения инновационной деятельности педагога, является необходимым условием эффективности оценочной деятельности методической работы. Они являются конкретными характеристиками и индикаторами, позволяющими в дальнейшем устанавливать взаимосвязь между факторами и условиями, препятствующими и способствующими оптимальному достижению запланированных результатов, принимать своевременные и обоснованные коррекционные и регулирующие меры.

К числу наиболее сложных и неразработанных теоретических проблем относится проблема разработки критериев и показателей в педагогике. Это положение объясняется особенностями самого педагогического процесса и его объекта. По мнению Б.В. Кулагина общая логика разработки критериального аппарата для оценки профессиональной подготовки заключается в движении познания от методологического анализа требований к профессиональной подготовке (методологический уровень) к раскрытию содержания, структуры, функций критериев и их места в системе профессиональной подготовки

(дидактический уровень). Далее – к анализу способов и средств диагностики в процессе профессиональной подготовки (инструментальный уровень).

Термин «критерий» (от греч. *kriterion*) определяется как средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо, мерило оценки.

По мнению Г. Мирошниченко, критерий – это первичная природная или искусственная зависимость каких-либо параметров системы, которая находит своё отражение как в математике и теории управления, так и в природе и в ощущениях человека тем, что вынуждает систему или организм изменять свои процессы так, чтобы самой, стремясь к общей целостности, минимизироваться или максимизироваться. Критерий – это мерило, дающее возможность оценивать то, о чём идёт речь или оценивать смыслы вообще в любой системе [89].

А. Баранцев считает, что критерий — это некоторый признак, который имеет три основных назначения: при помощи него производится 1) оценка; 2) определение; 3) классификация [64].

Словарь Д. Ушакова даёт следующее определение: «Критерий, м. (греч. *kriterion* — средство для решения) (книжн.), признак, на основании которого производится оценка, определение, классификация чего-нибудь, мерило» [114].

М.М. Поташник дополняет данное определение и считает, что критерий – это то, что позволяет соотнести, увидеть соответствие (или его отсутствие) между целью и результатом.

Индикатором критерия является показатель – это мера проявления критериев, его количественная или качественная характеристика, по которой судят о различных состояниях объекта; это внешне хорошо различимый признак измеряемого критерия [64].

Нефедова К.А. и Агалакова Е.А. считают, что показатель отражает отдельные свойства и признаки познаваемого объекта и служит средством накопления количественных или качественных данных для критериального обобщения [67].

Показатель – это средство передачи информации о какой-либо сущности или явлении, обобщающая характеристика, по которой можно судить о качестве, состоянии или развитии совокупности, группы каких-либо объектов или процессов.

При определении качественного уровня конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля необходимо, с одной стороны, анализировать содержание компонентов учебно-методического обеспечения, тщательность их разработанности, соответствия требованиям нормативной документации, так как сравнение происходит с определенным эталоном (стандартом на специальность; документами, регламентирующими создание того или иного документа). С другой стороны, проследить выполнение требований по соблюдению технологии конструирования учебно-методического комплекса, и, наконец, практическое применение методики конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Определяя критерии оценки деятельности методиста по обучению педагогических работников конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, мы исходили из того факта, что основным материалом всякой деятельности является его эффективность и качество. Обеспечить высокую эффективность – это значит достичь заранее предусмотренного, оптимального результата.

Поэтому результатом управленческого воздействия будет критерий действенности, характеризующийся готовностью преподавателя к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Опыт показал, что уровень подготовки педагогических работников к конструированию учебно-методического обеспечения можно установить, определяя фактическое состояние организации проектирования каждого вида педагогической деятельности и системы работы педагога в целом. Однако чтобы повысить объективность оценки уровня конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, по каждому параметру были

разработаны критерии оптимальности, т.е. признаки, на основе которых производилась сравнительная оценка. Критерии результативности позволили узнать, насколько тот или иной параметр системы или ее части соответствует наилучшему в данных условиях варианту.

Для определения готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля был определён критерий действенности – это относительная величина, показывающая степень исполнения преподавателями осуществленного на них управленческого воздействия, который включает следующие показатели:

- качество сконструированных учебно-методического обеспечения профессионального модуля, выраженное в оценке соответствия требованиям ФГОС СПО;

- количество сконструированных учебно-методического обеспечения профессионального модуля наполняемость, объем выполнен для каждой специальности/профессии;

- своевременность сконструированных учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Критерий эффективности характеризует то положительное влияние, которое оказывает деятельность методиста, насколько улучшается положение в обеспеченности профессиональных модулей специальности.

Критерий действенности будет определяться как готовность преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Поскольку при конструировании учебно-методического обеспечения профессионального модуля вся его деятельность будет связана с освоением инновационного содержания образования. Поэтому именно готовность будет рассматриваться как критерий. Педагог, выступая главным субъектом модернизации образования, поэтому без становления его самоопределения на нововведения как условие развития, все инновации будут носить внешний характер и не дадут нужного эффекта.

Выведем компоненты готовности, исходя от обратного через определение факторов, тормозящих процесс нововведения.

Гностические качества педагогов – это первый фактор, характеризующий их познавательные потребности и способности. По результатам исследования определено: познавательная культура у большинства педагогов не развита, сложности вызывает работа, связанная с изучением методической и научной литературы, желание к самообразованию проявляет незначительная часть педагогического коллектива.

Второй фактор торможения нововведений в образовании – психологические барьеры, возникающие в процессе принятия решений в условиях неопределенности, когда имеет место различие подходов, направлений нововведений. Данный фактор является основным для активного неприятия нововведений у 60% опрошенных педагогов. Причинами неприятия новшеств являются следующие: расхождение знаний по предмету нововведений, различное понимание проблемы, отсутствие положительной мотивации, неконструктивно-критический подход к решению проблем образования, индивидуально-психологические свойства людей.

Третий фактор торможения в 40% случаев возникает вследствие несовершенства организации инновационного процесса. Причинами являются следующие: несовпадение ценностей личности и целей инноваций, неадекватное распределение прав и ответственности, наложение функций одной структуры на другую, несоответствие представлений о профессионально-ролевой позиции реальному функционированию и развитию организации.

В 80% случаев главным фактором, тормозящим создание и внедрение новшеств, является социально-психологический как реакция на процесс и следствия нововведения, обусловленная личностными и групповыми особенностями в субъектно-субъектных отношениях. Среди основных причин здесь можно выделить следующие: несовпадение ценностного самоопределения; отношения между людьми и групповые особенности; образ жизни, своеобразие распределения времени на различные виды работы, предпочтения и вкусы.



Таким образом, главными барьерами на пути инновационных процессов являются социальные (в первую очередь, ценностные), психологические и когнитивные. Для устранения барьеров требуется осуществление деятельности по становлению готовности педагогов к созданию новшеств и к нововведениям. Рассмотрим сферы (в структуре) готовности педагогов к инновациям.

Когнитивная сфера, важное место в составе которой занимает овладение педагогами понятиями «инновация», «нововведение». Отношение личности проявляется в осознании значимости, иерархии новшеств, развивается как преодоление различного рода затруднений в процессе осознания необходимости нововведений как условия развития. В ходе рефлексии, при овладении педагогами способами инновационной деятельности, осуществляется переход к самостоятельности. При комплексной реализации этих и других принципов: проблемности, коллективности в целях развития инновационного потенциала личности и ОУ будут реализовываться метапринципы развития и саморазвития: «выращивания», деятельности, активности, личностно-опосредованного характера взаимоотношений;

Интеллектуальная сфера, характеризующаяся необходимым объемом, глубиной, действенностью знаний об инновациях в образовании. Но можно ли в целях ценностного самоопределения ограничиться развитием только когнитивно-интеллектуальной сфер? Дело в том, что процесс самоопределения в отношении нововведений отличается от усвоения предметных знаний, умений и способов действий. Здесь идёт такое освоение, в результате которого происходит актуализация мотивов и потребностей, их преобразование, соподчинение на основе ценностей;

Мотивационная сфера, являющаяся главной движущей силой развития личности, способствующая развитию личностных и общественных потребностей; активации не только известных мотивов, но и реально действующих. Знать, что должно делать, к каким новшествам следует стремиться, - не значит хотеть делать и действительно к этому стремиться. Новые мотивационные образования возникают в процессе переживания и/или проживания (Л.И. Божович, П.Я.

Гальперин, А.Н Леонтьев, С.Л. Рубинштейн; В.Н. Мясищев, В.Э. Чудновский). Этот процесс происходит в реальной жизни человека, и развитие мотивационной сферы происходит, сопровождаясь эмоциями;

Эмоциональная сфера личности педагога, находящая своё отражение в отношении к инновациям на основе переживаний, связанных с моральными нормами и нравственными принципами. Развитие инновационного потенциала личности приносит плоды в том случае, если руководителю удаётся сочетать требовательность и поддержку. Объяснение этому положению дали психологи: тот предмет (цель, отношение, ценность), который длительно и стойко насыщался положительными эмоциями, превращается в самостоятельный мотив. Если нововведение несет отрицательные эмоции, то весь механизм развития инновационного потенциала не работает. Это говорит о том, что личность выбирает тот способ удовлетворения своих потребностей в обществе, который соответствует её жизненным ценностям. Она овладевает и своими потребностями, и своими чувствами;

Волевая сфера, представляющая собой развитие и актуализацию у педагогов. Личностные качества, ставшие ценностями: как инициатива, выдержка, самостоятельность, смелость, настойчивость, дисциплинированность, коллективизм, принципиальность в отстаивании принятых инноваций. Здесь важно не только то, что личность ставит цели, но и как она их реализует, на что пойдёт ради достижения целей. Личность (по Д.Н. Узнадзе) начинается там, где она соотносит потребности не с их удовлетворением, а с другими людьми, когда она проявляет волю для управления своими потребностями и чувствами. Принятие решений – не только перебор альтернатив на рациональной основе, но и волевое разрешение противоречий, способность выполнять деятельность на разумном уровне активности. В то же время личность может проявлять активность в ситуации, когда деятельность или общение не отвечают её мотивам и чувствам: в ситуации неуспеха, неподкрепления. Тогда в действие вступает саморегуляция и в качестве оценивающего выступает сам субъект и его субъективные параметры оценки (Абульханова-Славская К.А.);

Сфера саморегуляции, характеризующаяся осознанием личностью правомерности выбора способа внедрения инновации, проявляющегося в совестливости, самооценке, самокритичности, умении соотнести нововведение с эталоном, рефлексивности и другом. Саморегуляция осуществляется в соответствии с формулой преломления внешнего через внутреннее: она реализуется как система внутреннего обеспечения направленности действия при наличии внешних условий, возможностей, задач (Рубинштейн С.Л). В процессе саморегуляции раскрывается организация активности субъекта, её системный характер, устанавливается единство познавательных, чувственных, смысловых, мотивационных и волевых моментов, подкрепляющихся индивидуальными особенностями личности;

Предметно-практическая сфера, отличающаяся способностью личности внедрять инновации. Психологи отмечают, что не всякая деятельность развивает способности, и не все возникшие способности приводят к развитию личности в целом (К.А. Абульханова-Славская). Личность выбирает тот способ применения своих способностей, который выражает её готовность на основе ценностей к овладению определёнными видами деятельности и к их успешному осуществлению.

Итак, индивидуальность – фундамент готовности педагогов к инновациям. Развитие нравственной и психологической структур определяет границы и направленность инновационного потенциала личности. Наш подход заключается в соотношении, в интеграции индивидуального и социального элементов. Если во всех сферах индивидуальности развивать вычлененные компоненты, то развитие инновационного потенциала педагога будет эффективным.

Как же выявить готовность педагогов к инновациям? Готовность к инновациям как деятельности понимается К.В. Бардиным, Л.А. Венгер, Е.Е. Кравцовой, В.С. Мухиной, Г.Г. Петроченко как состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий. Готовность к инновационной деятельности включает следующие компоненты, когнитивный, интеллектуальный,

мотивационный, эмоциональный, деятельностно-волевой, экзистенциальный, коммуникативный. Сформированность указанных компонентов готовности педагогов к инновациям в рамках системного подхода можно выявить, опираясь на программу диагностики.

Готовность к деятельности в отечественных источниках наиболее часто рассматривается с точки зрения двух подходов: личностного и функционального. Функциональный подход позволяет описать готовность как некое психическое состояние индивида. Готовность «как проявление индивидуальных качеств личности и их целостности, которые обусловлены эффективным характером деятельности с высокой результативностью» отражает личностный подход, по мнению М. Б. Колосова.

Готовность к педагогической деятельности и как целостное проявление свойств личности, по мнению А.А. Деркача выделил три компонента: познавательный, эмоциональный, мотивационный. Он также считал, что развивать готовность необходимо системно и целенаправленно.

С другой позиции М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, понятие готовность трактуется как интегративное качество личности, включающее знания, умения, навыки, настрой на конкретные действия.

У этих авторов выделяются следующие элементы в структуре психологической готовности к различным видам деятельности: осознание своих потребностей, целей и задач, решение которых приводит к удовлетворению потребностей; осмысливание и оценка условий, в которых будут протекать действия; определение на основе опыта наиболее вероятных способов решения задачи; прогнозирование. Проявления своих интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых процессов; оценка соотношения своих возможностей, в том числе уровня притязаний; мобилизация сил в соответствии с условиями и задачами.

В итоге личность настраивается на совершение действий, необходимых для достижения поставленной цели, готовит, если необходимо, базу для успешного выполнения задачи, т.е. создает определенные условия, пополняет недостаток

информации; проводит упражнения, тренировки; составляет план возможных действий и т.д.

Способность личности успешно и активно усваивать необходимые знания, приобретать нужные умения и навыки, по мнению З.И. Калмыковой, образует готовность как обучаемость, обученность.

В исследованиях школы Я.Л. Коломинского дается определение понятия социально-психологической готовности учителя к профессиональной деятельности как понимание важности совместного труда, знания и умения его организации, что способствует положительному отношению к тем или иным формам сотрудничества, интересу к совместной работе и эмоциональному удовлетворению от ее результатов. Социально-психологическая готовность включает в себя и определенные практические умения и навыки коммуникативного характера (например, умение в соответствующей форме получить и предложить помощь тому, кто в ней нуждается, умение правильно представить результаты своей деятельности коллегам по работе и дать адекватную оценку их труда, навыки решения спорных вопросов и т.д.).

Как видим, готовность в педагогической литературе имеет интегральный характер и декомпозируется на компоненты.

Опираясь на исследования, в которых рассматриваются вопросы профессиональной деятельности и профессиональной подготовки специалистов в области образования В.А. Сластенина, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова, И.А. Зимней, и др., мы рассматриваем «профессиональную готовность» как качественное, системное, динамичное состояние личности, выступающее как взаимодействие мотивационного, когнитивного, операционного, рефлексивного компонентов, наполненных качественными характеристиками и показателями.

Мотивационный компонент готовности выражается в: ценностном отношении педагога к педагогической деятельности; удовлетворенности своей профессиональной деятельностью.

Когнитивный компонент – профессионально-педагогические знания педагога. Их можно представить как сведения о методологии её сущности и специфике, особенностях применения педагогических технологий.

Мотивационный и когнитивный компоненты определяют стратегию профессионального поведения педагога.

Операционный компонент, основанный на комплексе педагогических умений и навыков, совокупность приёмов и способов для достижения цели деятельности.

Рефлексивный компонент готовности. Рефлексия это процесс мысленного (ситуативного, перспективного или ретроспективного) анализа какой-либо профессиональной проблемы, в результате которого возникает личностно окрашенное осмысление сущности проблемы и новые перспективы ее решения.

Таким образом, преобразование в подготовке педагогических кадров предполагает формирование готовности к внедрению компетентностного подхода, под которой понимается деятельность, основанная на свободно принятом личном решении, ориентированная на обновление и развитие практики образования и направленная на создание новых эффективных способов достижения установленных целей образования, на выдвижение новых прогрессивных целей образования и разработку связанных с ними новых образовательных технологий и систем в практику профессиональной школы.

В логике нашего исследования готовность к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля будем понимать как интегративное качество личности преподавателя, которое характеризуется как взаимодействие мотивационного, когнитивного, операционного, рефлексивного компонентов, представленных в таблице 6.

Таблица 6

Содержание компонентов и показателей готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля

№	Компоненты готовности	Содержание показателя
---	-----------------------	-----------------------

1.	Мотивационный	<p>Активность и инициативность к процессу конструирования и совершенствования учебно-методического обеспечения профессионального модуля – свидетельство того, насколько упорно педагог добивается внедрения в практику имеющихся у него знаний и умений, практического опыта.</p> <p>Потребность и стремление к профессиональному саморазвитию в области инновационной деятельности, способствующая личностному росту через повышение образовательного уровня в вопросах конструирования инновационного содержания образования.</p> <p>Отношение педагогов к проблеме необходимости внедрения инновационных подходов в образовательный процесс, устойчивым интересом к теоретическим проблемам, научным исследованиям и практической деятельности в области реализации ФГОС.</p>
2.	Когнитивный	<p>Наличие необходимых знаний для осуществления конструирования и совершенствования учебно-методического обеспечения профессионального модуля – указывает на компетентность педагога, уровень овладения им теоретическими знаниями, обладанием комплексом теоретических сведений, которые необходимы для выполнения эффективной педагогической деятельности, теоретических, практических и методических знаний педагога, степенью владения и умением оперировать основными понятиями, категориями и закономерностями в области реализации ФГОС и разработки содержания учебно-методического обеспечения профессионального модуля</p>
3.	Операционный	<p>Реализация приобретенных знаний, умений конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля – указывает на наличие практических навыков, основанных на степени владения умениями и навыками в области реализации ФГОС и разработки содержания учебно-методического обеспечения профессионального модуля.</p> <p>Умение перевести знания в область практического применения.</p> <p>Способность к созданию нового содержания</p>

		учебных материалов, умение творчески решать любые профессиональные задачи
4.	Рефлексивный	Осмысление процесса конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, определение новых перспектив его решения Сформированность рефлексивной позиции (характер оценки педагогом себя как субъекта инновационной деятельности).

Все компоненты готовности к успешному конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля взаимосвязаны: чем лучше педагог знает структуру и содержание компонентов, а также технологию конструирования и методику применения учебно-методического обеспечения, тем больше у него желания использовать полученные знания на практике.

В процессе выработки навыков и умений, в свою очередь, появляется внутреннее стремление к более совершенным действиям. В соответствии с этим, были разработаны следующие критерии.

Критерий действенности, выраженный в готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля будет иметь интегративное значение, определяемое совокупностью показателей и уровнях их проявления (оптимальный, допустимый и критический):

*Уровень развития мотивационного показателя готовности к конструированию учебно-методического обеспечения*

– оптимальный (они имеют глубокие и прочные знания, умеют прогнозировать деятельность, хорошо осведомлены и ориентированы на внедрение технологий, потребность использовать приобретенные знания, умения и навыки в профессиональной деятельности, всегда быстро и активно стремятся к конструированию инновационного учебно-методического обеспечения профессионального модуля, безошибочно применяя технологию. Познавательные интересы педагога, ориентированного на применение инновационных образовательных технологий, концентрируются вокруг потребности в научном понимании различных аспектов личностной ориентации образования; на



осмыслении собственного опыта, степени эффективности педагогической деятельности, формирование своей позиции относительно изменений в системе образования; использовании новых знаний в собственной практической деятельности.);

– допустимый (осознают необходимость применения технологии, в основном безошибочно конструирует учебно-методическое обеспечение профессионального модуля. Удостоверяет удовлетворения таких его личностных и профессиональных потребностей, как создание и применение нового, повышение педагогического мастерства, преодоления профессиональных трудностей);

– критический (не проявляют активности, инициативности, недостаточно умело используют полученные знания на практике, конструирует формально, в основном под наблюдением методиста).

*Уровень развития когнитивного показателя готовности к конструированию учебно-методического обеспечения*

– оптимальный (основательные теоретические знания, имеет глубокие и разносторонние знания о структуре, компонентном составе и содержании сущности конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, о технологии поэтапного конструирования);

– допустимый (владеют достаточными теоретическими знаниями, знает в основном компонентный состав и содержание конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, технологию конструирования);

– критический (имеет поверхностные, формальные знания о компонентном составе и содержании сущности конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, о технологии конструирования. В практическом их осуществлении допускает серьезные ошибки).

*Уровень развития операционного показателя готовности к конструированию учебно-методического обеспечения*

– оптимальный (обладают методическими умениями и навыками на высоком уровне и могут творчески использовать эти умения, умеет в короткие сроки безошибочно конструировать учебно-методическое обеспечение профессионального модуля);

– допустимый (владеют практически всеми методическими умениями и специальными приемами, умеет, хотя и не всегда быстро проектировать учебно-методическое обеспечение профессионального модуля, допускает несущественные ошибки);

– критический (обладают не всеми методическими умениями и специальными приемами, формально умеет, но в процессе конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля допускает существенные ошибки).

*Уровень развития рефлексивного показателя готовности к конструированию учебно-методического обеспечения*

– оптимальный (выполняет самостоятельно анализ сконструированного учебно-методического обеспечения профессионального модуля. Активизация рефлексивной позиции связана с ориентацией педагога на саморазвитие. Источником этого процесса является система осознанных педагогом противоречий в профессиональной деятельности, способность к прогнозированию);

– допустимый (выполняет анализ сконструированного учебно-методического обеспечения профессионального модуля с помощью методиста);

– критический (формально выполняет анализ сконструированного учебно-методического обеспечения профессионального модуля).

Таким образом, при определении критерия результативности содержания и процесса организационной деятельности методиста определенного как готовность к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, определили его как интегративное качество личности преподавателя, которое характеризуется как взаимодействие мотивационного, когнитивного,

операционного и рефлексивного показателей, имеющих различные уровни развития.

Наиболее эффективным методом измерения деятельности является социометрическое исследование, которое применяется для сбора информации об его качестве, степени развития инновационного потенциала и позволяет получить значительный объем эмпирической информации в короткий срок [69].

Для оценки эффективности деятельности методиста был использован метод экспертной оценки основан на анкетировании, с помощью которого выявляется информация, отражающая знания, мнения, ценностные ориентации и установки испытуемых, их отношение к событиям, явлениям действительности. Достоинство метода заключается в том, что данные, полученные в ходе такого исследования, не требуют строгого присвоения количественной меры в соответствии с типизированной шкалой, а раскрывают субъективный смысл утверждений, при этом анализ может исходить как со стороны экспертов, так и со стороны самого исследуемого. [62].

Практика показала, что без диагностики нельзя оптимально управлять какими бы то ни было педагогическими процессами. Смысл диагностирования состоит в том, чтобы получить реальную и по возможности наглядную картину действительности.

Исследования показывают, что педагоги отличают такие профессиональные качества личности, как потребность в самоанализе собственной деятельности, способность к диалогу с детьми и родителями, стремление к овладению новыми методами диагностики и самодиагностики, способность к адекватной самооценке.

Изучение деятельности и личности педагога – необходимая предпосылка повышения качества и эффективности деятельности методиста. Выполнить эту задачу можно только при условии всестороннего учета не только задач дальнейшего совершенствования, но и реальных возможностей каждого педагога.

Таким образом, диагностирование переворачивает управленческую пирамиду и во главу угла ставит личность педагога, его профессиональные запросы, потребности.

С целью их изучения и оказания помощи учреждениям можно использовать различные диагностические методики.

Необходимым условием системного преобразования является достаточный для этой деятельности уровень готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ. Сущность инновационного потенциала коллектива заключается в его способности к саморазвитию и реализации инновационных идей, проектов, технологий. Система показателей готовности включает в себя: когнитивный, мотивационный, операционный, рефлексивный компоненты.

С целью выявления уровня готовности был подобран инструментарий, комплект анкет, тестов, опросников для отработки каждого показателя готовности, представленный в таблице 7.

Таблица 7

№	Компонент готовности	Показатели	Методики
1.	Мотивационный	мотивация к конструированию и совершенствованию учебно-методического обеспечения профессионального модуля – свидетельство того, насколько упорно педагог добивается внедрения в практику имеющихся у него знаний и умений	«Способность учителя к самосовершенствованию и саморазвитию» (Зверева В., Немова Н.) Анкета "Выявление способности учителя к саморазвитию" Мотивация достижения (Д. Краун, Д. Марлоу) Оценка способности к саморазвитию и самообразованию (В.И. Андреев) Готовность преподавателей к введению ФГОС СПО
2.	Когнитивный	набор знаний для осуществления конструирования и совершенствования учебно-методического обеспечения профессионального модуля – указывает на компетентность	Информационная готовность Готовность преподавателей к введению ФГОС СПО

		педагога, уровень овладения им теоретическими знаниями.	
3.	Операционный	умение конструировать учебно-методическое обеспечение профессионального модуля – указывает на наличие практических навыков, основанных на этих знаниях	Методика. Оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога
4.	Рефлексивный	осмысление процесса конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля и определение новых перспектив его решения	Готовность преподавателей к введению ФГОС СПО Методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник А.В. Карпова)

Методика «Способность учителя к самосовершенствованию и саморазвитию» (Зверева В., Немова Н.), определяет уровень мотивационного и когнитивного показателя критерия готовности.

Когда речь идёт о педагогах, то привычный термин «самообразование» трактуется широко, что оправдано: не только как приобретение новых знаний путём самостоятельной работы, но и как самовоспитание, саморазвитие, самосозидание, самооценка, и как самостроительство собственной личности и т.п.

Найти ответ на этот вопрос поможет сформулированная ещё в 70-х годах прошлого века академиком Ю.К. Бабанским идея педагогического резонанса. Смысл её применим к жизни педагога: наивысший, наибольший успех в профессиональном росте может быть, достигнут только в том случае, когда личные усилия учителя по своему самообразованию начинают совпадать с усилиями внешних организаторов методической работы. Отсюда становится понятным, что сама по себе без самообразования методическая работа никогда не

может достичь оптимального, то есть наивысшего возможного эффекта, даже если она и очень хорошо кем-то организована.

Главным в самообразовании является наличие мотива, равноценного наличию личностного смысла в этой деятельности. Именно мотив является побудительной причиной самостоятельной работы преподавателя над собой, и он всегда связан с удовлетворением потребностей педагога как субъекта в своём развитии, то есть в профессионально-личностном росте.

Способность к самообразованию не формируется у педагога одновременно с получением диплома педагогического вуза, а развивается в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа деятельности. Однако это не означает, что самообразованием должен и может заниматься только педагог со стажем. Потребность в самообразовании может возникнуть на любом этапе профессионального роста, т. к. это одно из условий удовлетворения потребности утвердить себя в роли учителя, занять достойное место в обществе через профессию.

Анкета «Выявление способности учителя к саморазвитию» и методика Шкала оценки потребности в достижении, определяющая мотивацию достижения – стремление к улучшению результатов, неудовлетворенность достигнутым, настойчивость в достижении своих целей, стремление добиться своего, во что бы то ни стало – является одним из ядерных свойств личности, оказывающих влияние на всю человеческую жизнь.

Многочисленные исследования показали тесную связь между уровнем мотивации достижения и успехом в жизнедеятельности. Люди, обладающие высоким уровнем мотивации, ищут ситуации достижения, уверены в успешном исходе, ищут информацию для суждения о своих успехах, готовы принять на себя ответственность, решительны в неопределенных ситуациях, проявляют настойчивость в стремлении к цели, получают удовольствие от решения интересных задач, не теряются в ситуации соревнования, показывают большое упорство при столкновении с препятствиями.

Измерить уровень мотивации достижения можно с помощью разработанной Д. Крауном и Д. Марлоу шкалы – небольшого теста-опросника [32;10–12]. Шкала эта состоит из 22 суждений, по поводу которых возможны два варианта ответов – «да» или «нет».

Информационная готовность преподавателей и готовность преподавателей к введению ФГОС СПО по когнитивному компоненту определяет наличие знаний об ФГОС СПО, характеристиках нового содержания образования, основных элементах, понимание отличительных особенностей.

Оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога в баллах: в целях оценивания уровня конструктивно-проективной деятельности, которая будет необходима в процессе конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, где по пятибалльной шкале определяется степень сформированности. С помощью такой шкалы можно проследить и измерить степень развитости конструктивно-проективных умений у практикующих преподавателей.

Готовность преподавателей к введению ФГОС СПО по личностному компоненту определяет осознание необходимости проведения изменений в системе работы педагогов в процессе внедрения и реализации ФГОС.

Методика диагностики уровня развития рефлексивности (опросник А.В. Карпова) предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности. Поскольку, рефлексивность – это способность человека выходить за пределы собственного "Я", осмысливать, изучать, анализировать что-либо с помощью сравнения образа своего "Я" с какими-либо событиями, личностями.

Данная методика базируется на теоретическом материале, который конкретизирует общую трактовку рефлексивности, а также ряд иных существенных особенностей данного свойства.

Поскольку организационная деятельность методиста наполняется тьюторским сопровождением, то и проводить оценку деятельности методиста

необходимо с учетом основных функций тьютора, которые отражены в профессиональном стандарте тьютора, представленные в таблице 8.

Таблица 8

## Трудовые функции профессионального стандарта тьютора

№ п/п	Трудовые функции	
1	Сопровождать формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы	
1.1	Обеспечивать формирование и развитие индивидуального образовательного запроса тьюторанта	Выявлять область образовательных интересов и образовательных затруднений тьюторанта.
		Помогать выявлять, фиксировать и развивать образовательные цели тьюторанта.
		Консультировать тьюторанта по вопросам развития значимых для его образовательного запроса отраслей образования, науки, производства
1.2	Проводить совместно с тьюторантом анализ ресурсов образовательной среды для реализации образовательного запроса	Выявлять и обсуждать условия реализации образовательного запроса.
		Помогать тьюторанту оценивать наличные ресурсы (культурно-предметные, социальные, антропологические), целесообразность их применения по отношению к своему образовательному запросу.
		Обеспечивать составление карты образовательных ресурсов среды
1.3	Оказывать содействие тьюторанту в формировании и реализации индивидуальной образовательной программы	Организовывать целеполагание, проектирование, планирование действий и подготовку условий для реализации ИОП, рефлексию способа построения ИОП.
		Содействовать в оформлении и фиксации тьюторантом процесса разработки и реализации ИОП.
		Оказывать поддержку тьюторанту при взаимодействии с представителями работодателей
1.4	Организовывать анализ и оценку тьюторантом процесса реализации индивидуальной образовательной программы	Обеспечивать рефлексию тьюторантом процесса и результатов ИОП.
		Обсуждать необходимость и возможность внесения тьюторантом корректив в ИОП.
		Обеспечивать коррекцию тьюторантом своих способов взаимодействия с представителями групп и сообществ, должностными лицами организаций, влияющих на успешную реализацию ИОП.



		<p>Проводить консультации и занятия по развитию самоорганизации для успешной реализации ИОП.</p> <p>Обеспечивать ведение тьютором документации (маршрутные карты, портфолио и т.п.).</p> <p>Оказывать поддержку тьютору во взаимодействии с внешними организациями и сообществами при оценке продуктивности реализации ИОП и проектировании использования достигнутых результатов ИОП различных групп и сообществ, значимых для формирования и реализации ИОП, оценки ее результатов и продуктов</p>
2	Организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы	
2.1	Обеспечивать рациональное использование (при возможности – расширение) ресурсов среды для реализации индивидуальной образовательной программы	Проектировать образовательную среду для успешной реализации ИОП.
		Выявлять, оценивать и систематизировать образовательные ресурсы внутри и вне основной образовательной организации тьютора для формирования и реализации ИОП.
		Составлять карту образовательных ресурсов.
		Проектировать механизмы и формы, обеспечивающие взаимодействие тьютора с различными субъектами образовательной среды, включение тьютора в новый коллектив или социальную среду.
		Оценивать доступность ресурсов образовательной среды для тьютора с учетом его опыта.
		Влиять на предоставление доступа тьютору к необходимому для реализации ИОП ресурсу
2.2	Сотрудничать с субъектами и заинтересованными сторонами для создания условий, способствующих реализации индивидуальной образовательной программы	Выявлять субъектов, способных оказать помощь в реализации ИОП (другие образовательные учреждения, сетевые программы и сообщества).
		Анализировать интересы, возможные ресурсы и действия субъектов с точки зрения их влияния на реализацию ИОП.
		Обеспечивать продуктивную коммуникацию с субъектами для оформления предложений, способствующих реализации ИОП, оценке и проектированию вариантов использования результатов ИОП.
		Проектировать и согласовывать совместные действия с различными субъектами производства

3	Разрабатывать методическое обеспечение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы	
3.1	Разрабатывать и адаптировать методический инструментарий и дидактические средства	Разрабатывать методические и дидактические средства для обеспечения процесса формирования и реализации ИОП.
		Адаптировать методические и дидактические средства в соответствии с особенностями тьютора, содержанием и условиями реализации ИОП
3.2	Вести рабочую тьюторскую документацию	Вести дневник, ведомости, протоколы тьютора.
		Систематизировать, обобщать и оформлять отчеты или презентации о ходе или результатах тьюторского сопровождения

Представленные функции (сопровождение, организация и разработка методического обеспечения) созвучны с функциями методиста, рассмотренными ранее в главе 1 диссертационного исследования, поэтому логическая связь здесь очевидна.

Таким образом, подобранные методики позволяют провести проверку результативности содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, определить готовность преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, проследить динамику и определить эффективность деятельности методиста всеми участниками образовательного процесса, отвечающую новым функциям.

## Выводы по первой главе

Теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения позволил установить следующее:

1. Организационная деятельность методиста по обучению преподавателей техникума как деятельность по созданию нелинейного взаимодействия, основанного на принципе менеджмента знаний: «обучение до», «обучение в процессе» и «обучение после», который обеспечивает непрерывность процесса обучения преподавателей, организацию их методического самообразования с учетом индивидуальных особенностей личности каждого обучаемого, выстраивается посредством проектирования индивидуальных образовательных программ, обеспечивающих эффективность выполняемой деятельности, ведущей к получению результата.

2. Содержание организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля представлено как тьюторское сопровождение, делает процесс обучения преподавателей индивидуальным и дифференцированным, ориентированным на профессионально личностные запросы и потребности каждого педагога. Позволяет решить ряд задач: создание условий для организации обучения преподавателей с учетом индивидуальной образовательной программы, оказание помощи в овладении способами и методами конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, осознание своих возможностей и профессиональных перспектив, организация рефлексии в продвижении себя по индивидуальной образовательной траектории.

3. Процесс организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля реализуется через нелинейную технологию.

4. Логико-смысловая модель позволяет представить многокомпонентность содержания организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, раскрыть ее процесс как многомерный, нелинейный. Модель соединила разнородные элементы в смысловые группы; логика исследования организационной деятельности методиста по обучению такова: чтобы раскрыть содержание и процесс организационной деятельности методиста необходимо понимание организации обучения преподавателей, основанное на технологиях обучения взрослых. Содержание деятельности методиста разрабатывается с учетом нормативной базы реализации федерального государственного образовательного стандарта. Изучение деятельности методиста, определение его функций и целей, связано с обоснованием появления новой функции методиста – тьюторского сопровождения. Процесс организационной деятельности методиста связан с организацией деятельности преподавателя при построении его индивидуальной образовательной программы в процессе обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля. Результат взаимодействия участников образовательного процесса определится в вариативности результатов, отраженных в сценариях деятельности преподавателей (репродуктивно-информационный, коммуникативно-деятельностный, творческий, самоменеджмент).

Таким образом, сформированное содержание и процесс организационной деятельности методиста обеспечат развитие готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля и определяют эффективность деятельности методиста.

5. Выбор критериев и показателей, определяющих результативность содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля будет определяться динамикой развития уровня готовности преподавателей к конструированию учебно-методического

обеспечения профессионального модуля, характеризующееся изменениями уровней развития мотивационного, когнитивного, операционного, рефлексивного показателей и эффективностью деятельности методиста, (выполняющего новую функцию – тьюторское сопровождение, включающую в себя: сопровождение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы, организация образовательной среды для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы, организация и разработка методического обеспечения формирования и реализации индивидуальной образовательной программы).

## **Глава 2. Опытнo-экспериментальная работа по реализации организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля**

### **2.1 Диагностика практического состояния проблемы готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ и деятельности методиста**

Для выяснения реального состояния проблемы, то есть для получения полного представления о деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения в образовательном учреждении среднего профессионального образования, а также определения уровня готовности к конструированию учебно-методического обеспечения преподавателей был проведен констатирующий этап опытнo-экспериментальной работы, основными задачами которого являлись:

- исследование существующей практики деятельности методиста по обучению педагогов учреждения среднего профессионального образования: удовлетворенность преподавателей организацией методической помощи, уровень организации деятельности методиста согласно его функциям;
- диагностика уровня готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля; у педагогов: наличие системы знаний и представлений об учебно-методическом обеспечении профессионального модуля, наличие конструктивных умений, наличие системы оценивания разработанного учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Согласно концепции менеджмента знаний при организации обучения преподавателей техникума, необходимо определиться с зафиксированными знаниями, которые присутствуют на начальном этапе процесса «обучение до».

Опытнo-экспериментальная работа на констатирующем этапе включала анализ полученных эмпирических данных и существующей практики работы,

направленной на формирование готовности преподавателей техникума к конструированию УМО ПМ и определения эффективности деятельности методиста. Выборку обследуемых составили 34 преподавателя техникума и 73 преподавателя колледжа, а также 5 методистов этих профессиональных образовательных организаций.

На данном этапе были выявлены проблемы, связанные с тем, что конструирование нового содержания образования требует новых подходов, определяющих результаты обучения, отсутствие типовых программ, наличие только шаблонов и рекомендаций ФИРО; проведён опрос преподавателей, который показал, что, несмотря на имеющийся положительный опыт работы по конструированию учебно-методического обеспечения, в существующей практике есть ряд проблем, связанных с появлением новой дидактической единицы – профессионального модуля, требует дополнительных разъяснений; отсутствие нормативной базы для разработки; профессиональный модуль служит средством формирования компетенций.

Процедура диагностики включала тесты, анкеты, опросные листы. Получение эмпирических данных с помощью нескольких диагностических методик обеспечило необходимую объективность обобщениям и выводам. Результаты, полученные на констатирующем этапе эксперимента, позволили сделать выводы о том, что традиционная практика конструирования учебно-методического обеспечения требует усовершенствования, и что решение данной проблемы может быть обеспечено путем разработки и реализации технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию УМО ПМ, представленной тьюторским сопровождением.

Программа констатирующего этапа исследования реализовывалась, как диагностика общего состояния проблемы организации обучения преподавателей осуществлялась по направлениям:

- определению способности преподавателей к развитию и саморазвитию;

- определения уровня готовности преподавателей к введению ФГОС СПО;

- удовлетворенности деятельностью методиста.

В начале исследования проведен анализ кадрового потенциала образовательных организаций, представленный в таблице 9.

Таблица 9

Анализ кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций

Наименование показателя	БПОУ ОТВТМ	БПОУ ОО ОКТС
Количество педагогов	38	73
Количество преподавателей	19	73
Количество мастеров	19	2
Количество педагогов, имеющих высшую и первую категорию	19	37
Количество педагогов без категории	19	36
Количество педагогов, имеющих стаж работы от 1 до 5 лет	5	16
Количество педагогов, имеющих стаж работы от 5 до 10 лет	2	8
Количество педагогов, имеющих стаж работы от 10 до 20 лет	8	21
Количество педагогов, имеющих стаж работы более 20 лет	22	28

Для определения уровня готовности преподавателей к развитию и саморазвитию используем методику, разработанную Зверевой В., Немовой Н. «Способность учителя к самосовершенствованию и саморазвитию». Для этого подбираем необходимый диагностический инструментарий.

Проведя анкетирование среди преподавателей техникума получили следующие результаты диагностики. Активная потребность в саморазвитии наблюдается у незначительного количества преподавателей, конкретно у 15 %, нет сложившейся системы саморазвития, ориентация на развитие сильно зависит от условий у 56%, находитесь в стадии остановившегося развития – 29% преподавателей.



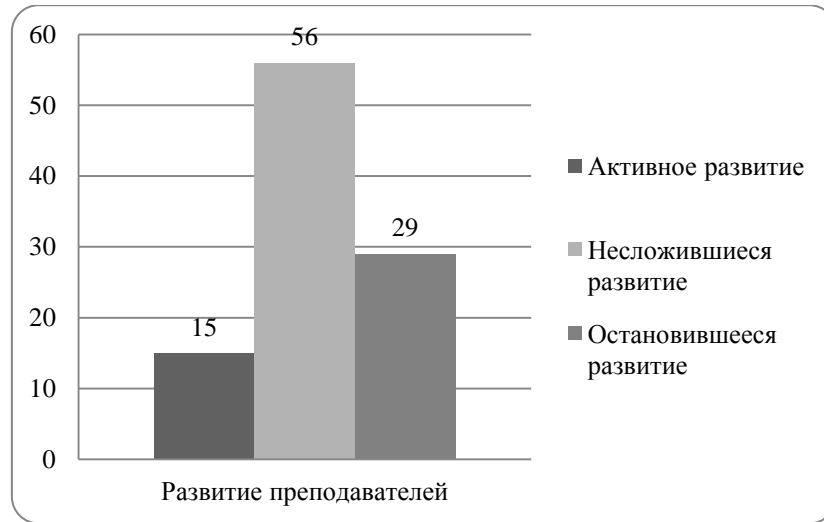


Рисунок 7 – оценка уровня развития преподавателей техникума (%)

Можно сделать вывод, что для большинства преподавателей необходимо обновление подходов к организации обучения преподавателей, которые были бы направлены на личностное развитие педагогов и способствовали бы как развитию педагогов так и образовательной организации в целом.

Далее преподавателям была предложена анкета, определяющая факторы, стимулирующие обучение и препятствующие развитию и саморазвитию преподавателей.

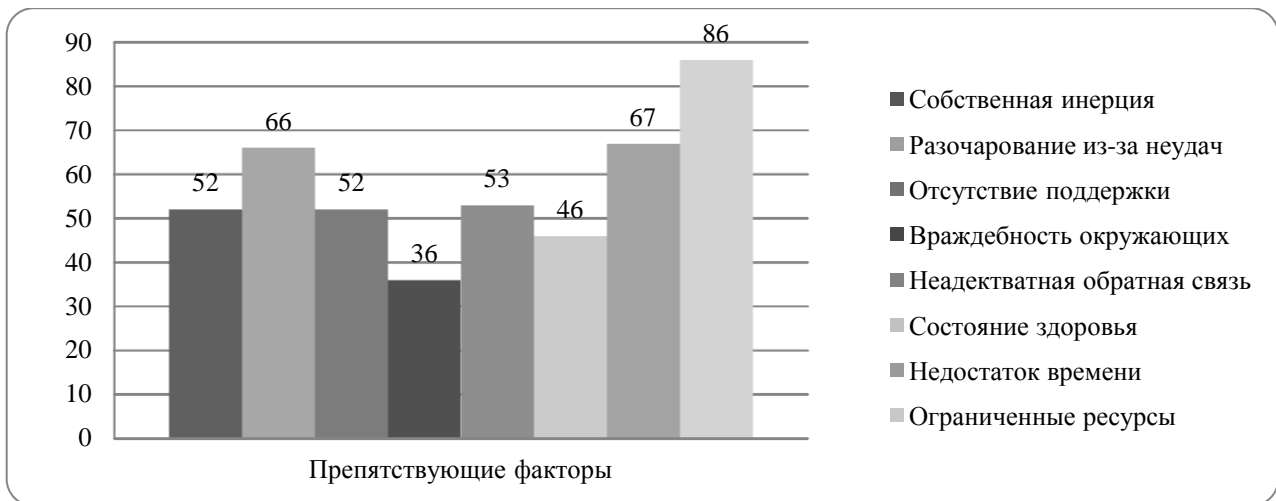


Рисунок 8 – Факторы, препятствующие развитию и саморазвитию преподавателей (%).

Анализируя полученные данные, можно сказать, что большинство преподавателей отмечает преобладание следующих факторов, препятствующих

развитию и саморазвитию преподавателей, таких как ограниченность ресурсов, недостаток времени и разочарование из-за ранее имевшихся неудач.

Действительно на ограниченность ресурсов, отсутствие нормативной базы, рамочные характеристики для введения ФГОС СПО не способствуют развитию, преподаватели оказались в состоянии неопределённости, вызванной информационным вакуумом, а поскольку реализовывать ФГОС СПО нужно было незамедлительно недостаток времени определил инертность части педагогических коллективов, что в современных условиях было нежелательно.

Распределение по преобладанию факторов, способствующих развитию и саморазвитию распределилось следующим образом.(рис.9)

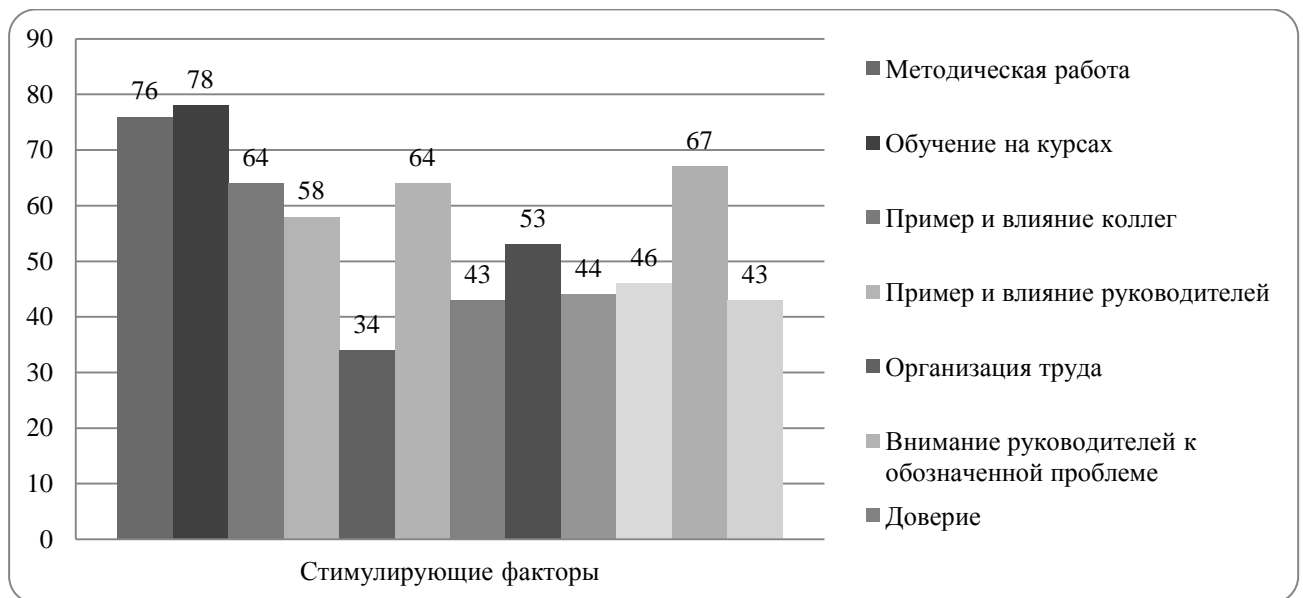


Рисунок 9 – факторы, стимулирующие развитие и саморазвитие преподавателей (%).

Очевидными стимулирующими факторами являются обучение на курсах и методическая работа, поскольку информационного и методического сопровождения было недостаточно, то только через общение, обучение и обсуждение проблем, касающихся разработки учебно-методического обеспечения профессионального модуля можно было выстроить траекторию движения. Таким образом, только в результате совместного обучения, деятельности методиста и

преподавателей приступить к конструированию инновационного содержания образования.

Чтобы данное взаимодействие было эффективным, необходимо наличие потребности в достижении результатов деятельности по внедрению ФГОС, поэтому была применена методика по оценки потребности в достижении у преподавателей.

Таблица 10

Методика 3. Шкала оценки потребности в достижении

Педагоги	Уровень потребности в достижении			Педагоги	Уровень потребности в достижении		
	низкий	средний	высокий		низкий	средний	высокий
1	6			16.		13	
2		12		17.		12	
3	7			18.			17
4		13		19.	6		
5		12		20.		14	
6	9			21.	10		
7		14		22.			19
8	8			23.		12	
9	9			24.	7		
10		13		25.			18
11		12		26.		15	
12	10			27.		12	
13		12		28.		13	
14			17	29.	8		
15			18	30.		14	
Средн. балл	12,1						

Исследование выявило средний уровень мотивации достижения у педагогов. У 16,6 % он высокий; у 50% – средний; у 33,4% – низкий. Поэтому еще раз обозначилась проблема, что необходимо изменить в деятельности методиста, какие функции у него должны появиться, чтобы обеспечить высокий уровень потребности у большинства преподавателей.

Концепция ФГОС СПО отличающаяся большой практикоориентированностью, нацеленностью на результат по оценке компетенций определил необходимым в ходе проведения констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы провести анкетирование среди преподавателей по определению уровня готовности к внедрению ФГОС СПО.

Согласно исследованиям А.А.Деркач, М.И.Дьяченко, Л.А.Кандыбович и др. готовность к деятельности рассматривается как проявление индивидуальных, личностных и субъективных особенностей свойств и качеств человека в их целостности, обеспечивающее человеку возможность эффективного выполнения своих функций. Готовность как решающее условие быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

Преподавателям первоначально был предложен тест, определяющий уровень готовности преподавателей по трем составным компонентам (когнитивному, мотивационному, личностному), он определил уровень готовности каждого к реализации ФГОС СПО.

К познавательным (когнитивным) аспектам готовности относятся понимание специалистом стоящих перед ним профессиональных задач, ясное представление различных сторон ситуаций и их психологических особенностей, профессиональная эрудированность и компетентность.

Мотивы отражают стремление к всестороннему, поэтому и объективному исследованию существующей проблемы.

Эмоциональной стороной готовности являются чувство личной ответственности за результаты деятельности.

Волевые компоненты отражают готовность личности к выполнению профессиональной задачи в сложных, часто экстремальных условиях; способность преодолеть напряженность, страх, тревожность; мобилизовать свои силы

В рамках теоретического исследования нами были определены когнитивный, мотивационный, операционный и рефлексивные компоненты.

Для определения уровня готовности преподавателям была предложена анкета, с тремя блоками вопросов, касающихся составляющих готовности (когнитивного, мотивационного, личностного).

Когнитивный компонент определял: знание основных положений, сопровождающих введения ФГОС СПО, основные термины и понятия. Мотивационный компонент направлен на определение внешней и внутренней мотивации преподавателей к введения ФГОС СПО). Личностный компонент (личностные проявления: личное отношение к новым изменениям в содержании образования).

Определения уровня готовности преподавателей к внедрению ФГОС по когнитивному критерию где вопросы были представлены на знание и понимание основных понятий ФГОС СПО, представлены в приложении.

Таблица 11

Уровень готовности преподавателей к внедрению ФГОС по когнитивному компоненту на констатирующем этапе ОЭР (%)

Вопрос	Знают	Не знают
1.	76	24
2.	76	24
3.	52	48
4.	29 зачет 10 экзамен 48 диф.зачет	14
5.	67	33
6.	24	76
7.	67	33
8.	48	52

Для диагностики было предложено восемь вопросов, отражающих владение знаниями нормативной документации и понимание особенностей ФГОС СПО, по 1 вопросу «Введение ФГОС СПО обусловлено, прежде всего тем, что...», только 76% ответили верно, по 2 вопросу – Вводимые ФГОС СПО направлены на усиление практической направленности в подготовке кадров, также верно ответили 76 %, 3 вопрос – Объем времени, отведённого на самостоятельную работу студентов составляет 50 % от обязательной учебной нагрузки студентов: 52% - верные ответы; 48 % - неверные ответы; 4 вопрос - 13% - 5 ранг - Формами промежуточной аттестации студентов являются: (зачёт-29%, экзамен – 10%, дифференцированный зачет – 48%, 87% - знают); 5 вопрос – 33% - 3 ранг - Вариативная часть основной профессиональной образовательной программы может быть использована на:

а) увеличение объёма времени, отведённого на освоение учебных дисциплин и профессиональных модулей - 33 % знают (не знают – 67%)

в) введение новых учебных дисциплин или профессиональных модулей в соответствии с получаемой специальностью- 31% знают (не знают – 69%); 6 вопрос – 24% - 4 ранг - Государственная (итоговая) аттестация обязательно включает: б) подготовку и защиту ВКР – 76% знают (не знают – 24%); 7 вопрос – 33% - 2 ранг - Освоение любого профессионального модуля основной профессиональной образовательной программы завершается: г) экзаменом (квалификационным) – 67% - знают (не знают – 33%); 8 вопрос – 48% - 1 ранг - Название профессиональных модулей совпадает с: в) видами профессиональной деятельности – 52% знают (не знают – 48%). Таким образом, определено, что изучение, понимание ФГОС еще не завершено, требуется проработка отдельных вопросов, связанных с особенностями построения стандартом, их структурного и содержательного наполнения.

В зависимости от степени проявления критерия по когнитивному показателю соотношение получилось следующее: оптимальный 47%, допустимый 29%, критический 18%, недопустимый 6%. Анализируя данные можно судить о достаточном уровне готовности по когнитивному показателю, знания,

касающихся введения ФГОС СПО присутствуют, но не в полном объеме, в частности западают знания по определению форм аттестации, поскольку связаны с изменением результатов, определение объема самостоятельной работы.

Важным при введении инноваций и реализации их в деятельности, необходимо наличие мотивации преподавателя, направленной либо на качественное выполнение своих должностных обязанностей без анализа профессиональной деятельности (внешняя мотивация), либо осмысленная деятельность, работающая на развитие профессиональной компетентности преподавателя (внутренняя зрелая мотивация). Данные результатов опроса представлены в таблице 10.

Таблица 12

Уровень готовности преподавателей к внедрению ФГОС СПО по мотивационному компоненту на констатирующем этапе ОЭР (%)

Вопрос	Внутренняя зрелая мотивация	Внутренняя недостаточная мотивация	Внешняя мотивация
1.	33	67	0
2.	62	0	38
3.	52	43	0
4.	38	43	14
5.	19	43	38
6.	10	14	76
7.	19	5	76
8.	24	0	76

Анализируя данные таблицы, видно что мотивация у преподавателей проявляется в разных стадиях в зависимости от уровней сложности предложенных действий, например при ответе на вопрос «К разработке контрольно-оценочных материалов по ФГОС СПО Вы приступите» 76 % преподавателей ответили «в соответствии с планом работы образовательного учреждения», 5% - с момента работы по новым стандартам, 19% - заблаговременно, до начала работы по новым стандартам. Ответ на вопрос «Ваше участие в разработке рабочих программ по учебным дисциплинам и модулям

ФГОС СПО было вызвано», пониманием необходимости и личным желанием – 19%, пониманием необходимости, но по требованию руководства образовательного учреждения – 76%, это обусловлено психологическими и возрастными факторами.

Характеризуя данные результаты, отмечается, что уровни сформированности профессиональной компетентности в области обновления и разработки нового содержания образования разные, но есть преподаватели с высоким потенциалом развития в данной области, которые будут влиять в дальнейшем и на развитие других участников педагогического коллектива.

Результаты, полученные по мотивационному показателю критерия готовности по степени распределились следующим образом: оптимальный 32%, допустимый 35%, критический 32%. Низкий уровень мотивации преподавателей можно объяснить следующими причинами: непонимание причины переориентации их деятельности, отсутствие знаний преимуществ внедрения стандартов, отрицания нововведений, педагогический консерватизм. Большинство ответов по побуждению преподавателей по внедрению ФГОС СПО определяется ими как неизбежность факта, понимание необходимости осваивать нововведения безусловно присутствует, но степени осознания и осмысления еще нет.

Таблица 13

Уровень готовности преподавателей к внедрению ФГОС СПО по личностному компоненту на констатирующем этапе ОЭР (%)

Личностные проявления	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
Позитивный настрой: желание, интерес, творчество, самостоятельность, активность	52	43	67	43	76	62	62	67
Сомнения, неуверенность, опасения, тревога, отсутствие	19	57	19	57	33	24	19	43



самостоятельности								
Негативное отношение, раздражение, безразличие	29	14	29	5	5	24	39	5

Анализируя, полученные результаты уровня готовности по личностному компоненту, проявляющиеся в позитивном настрое на изучение и освоение нового, наличие неуверенности, сомнений, либо негативном отношении к происходящим изменениям было определено: желание в освоении работы по ФГОС СПО есть, но самостоятельное освоение не предполагается, негативное отношение, выраженное по ряду вопросов объясняется инертностью преподавателей к освоению нового, является следствием возрастных особенностей педагогического коллектива.

Что касается операционного компонента готовности преподавателей, предлагалось оценить уровень своих умений по предложенной таблице, по уровням: высокий, выше среднего, средний, ниже среднего, низкий.

Таблица 14

#### Уровень овладения профессиональными умениями (%)

Перечень умений	Высокий	Выше среднего	Средний	Ниже среднего	Низкий
1. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём элементов воспитывающего, ценностно-смыслового характера	50	35	15	0	0
2. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём элементов развивающего характера	65	25	10	0%	0
3. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём проблемы (противоречия)	65	20	10	0	0
4. Умение провести отбор учебного материала с т.з.	40	25	30	0	0

наличия в нём возможности организовать учебное исследование					
5. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём вариативности	45	25	20	0	5
6. Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как целеполагание	40	15	35	0	5
7. Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как контроль и оценка	70	25	5	0	0
8. Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как учебный интерес	60	20	15	0	0
9. Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как содержательная рефлексия	45	30	15	0	5
10. Умение организовать учебное исследование	45	25	25	0	0
11. Умение организовать проектную деятельность студентов	30	25	30	0	5
12. Умение предоставлять студентам самостоятельность	50	35	10	0	0
13. Умение использовать разные формы организации деятельности студентов (групповой, парной, индивидуальной)	65	30	5	0	0
14. Умение работать с ошибками студентов	55	35	10	0	0
15. Умение предоставлять выбор студентам (выбор	45	40	10	0	0

уровня знания, формы работы, критериев оценки и т.д.)					
16. Умение включать студентов в учебный диалог (полилог)	65	25	5	0	0

Таким образом, развитие операционного компонента готовности на оптимальном уровне присутствует у 36% преподавателей, допустимом – 38%, критическом – 26%. При оценке профессиональных умений самые высокие уровень умений:

1 ранг - 7. Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как контроль и оценка.

2 ранг - 2. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём проблемы (противоречия).

3. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём элементов развивающего характера.

13. Умение использовать разные формы организации деятельности студентов (групповой, парной, индивидуальной).

3 ранг – 8. Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как учебный интерес.

При проведении методики по оценке сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога существенное западание наблюдалось в умении планировать работу обучающихся на уроке (42%), умении осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с рекомендациями психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта (47%).

Анализ определения уровня готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ помог выявить ряд вопросов, подлежащих изучению:

– особенности содержания учебно-методического обеспечения профессионального модуля;

- компонентный состав учебно-методического обеспечения профессионального модуля;
- содержание средств контроля профессионального модуля;
- отличительные особенности учебно-методического обеспечения профессионального модуля;
- требования, предъявляемые к современному учебно-методическому обеспечению профессионального модуля.

С целью определения уровня подготовки педагогов к конструированию УМО ПМ, была проведена оценка знаний компонентного состава и содержания УМО ПМ, тест определил сформированность знаний о компонентном составе УМО ПМ (10 заданий), согласно рекомендациям Е.А. Михайлычева о валидности тестов, была предпринята количественная оценка каждого вопроса, исходя из определения существенных операций, выполняемых по каждому вопросу. Общее количество баллов за правильное выполнение теста равно 25.

Преподавателям первоначально был предложен тест, определяющий уровень готовности преподавателей по трем составным компонентам (когнитивному, мотивационному, личностному), он определил уровень готовности каждого к реализации ФГОС.

Затем педагогам был предложен вопросник для определения готовности к конструированию УМО ПМ, поскольку готовность преподавателей имеет различные значения, то целесообразно говорить о существовании системы ее уровней (высокий, средний, низкий). В ходе ответов на вопросы предлагалось выбрать 3 варианта ответов, рассчитывались баллы, что позволило провести ранжирование по уровням (44-57 баллов – высокий, 32-43 балла – средний, 19-31 – низкий).

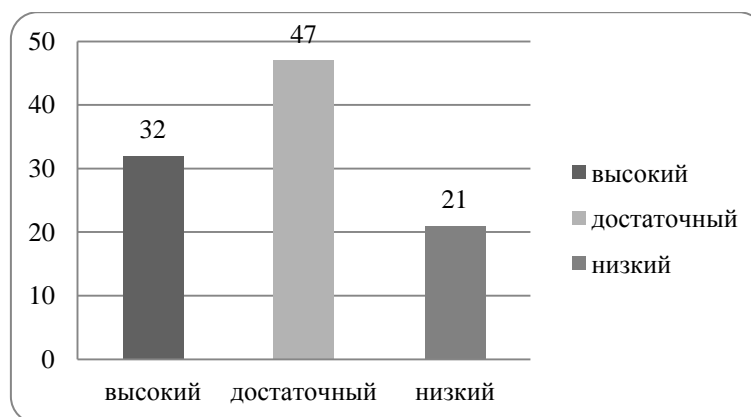


Рисунок. 10 – уровень сформированности знаний о компонентном составе УМО ПМ (%)

В зависимости от объема и качества представленных документов осуществлялась оценка учебно-методического обеспечения профессионального модуля, разработанных преподавателями. Контроль что по формальным признакам учебно-методическое обеспечение было разработано, то есть помещено в требуемые шаблоны, а содержание осталось тем же, острой проблемой стала разработка контрольно-оценочных средств, связанная с недостаточной готовностью педагогов к оценке компетенций, разработке новых средств оценивания. Данные результаты подтверждают актуальность проблемы поставленной в диссертационном исследовании.

Оценка результатов по рефлексивному компоненту готовности осуществлялась с помощью методики диагностики рефлексивности (опросник Карпова А.В., тест на рефлексию) предназначена для определения уровня развития рефлексии у личности. На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы получились следующие результаты, представленные на рисунке.

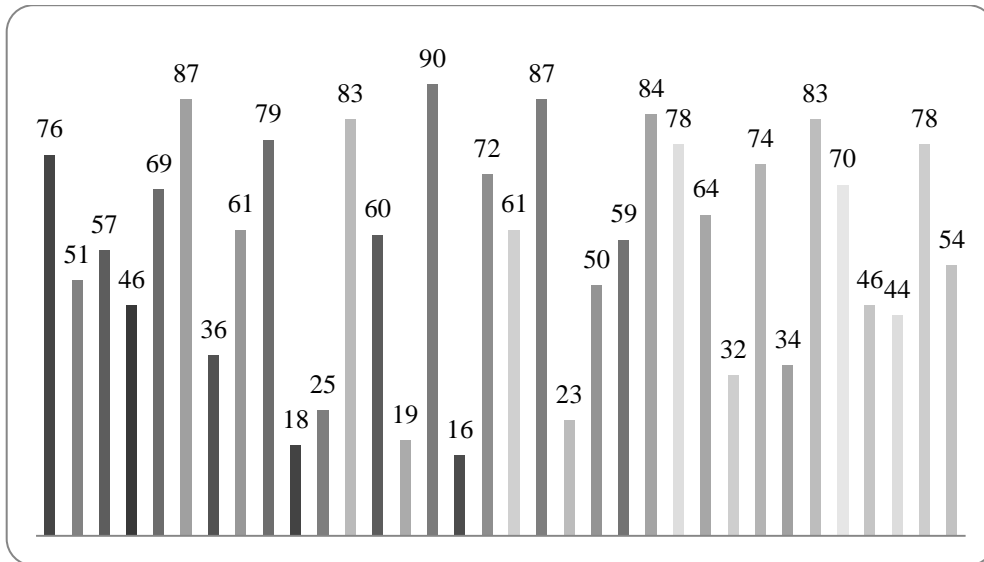


Рисунок 11 – оценка уровня профессиональных умений (%)

Высокоразвитая рефлексивность у 10 преподавателей, индикаторы среднего уровня рефлексивности у 21 преподавателя, свидетельство низкого уровня развития рефлексивности – 3. Гипотетическое измерение когнитивного стиля, основанное на наблюдении того, что в решении проблем у некоторых людей имеется тенденция быть довольно импульсивным (то есть реагировать на основе того, что первым приходит в голову), в то время как у других – тенденция быть более рефлексивным (то есть реагировать после обдумывания проблемы перед тем, как принимать решение действовать). В данном аспекте обучение конструированию учебно-методического обеспечения невозможно без рефлексии, необходимости осознания и понимания, оценивания собственной деятельности является одной из основных для успешного осуществления инновационной практики.

Все элементы подготовки и обучения конструированию учебно-методического обеспечения взаимосвязаны: чем лучше педагог знает структуру и содержание компонентов, а также процесс конструирования учебно-методического обеспечения, тем больше у него желания использовать полученные знания на практике.

Интегративный уровень готовности сложился из результатов 4-х показателей (МГ, КГ, ОГ, РГ)

Результаты анализа констатирующего эксперимента диагностика уровня готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ по степени проявления выявили уровни: оптимальный, допустимый, критический.

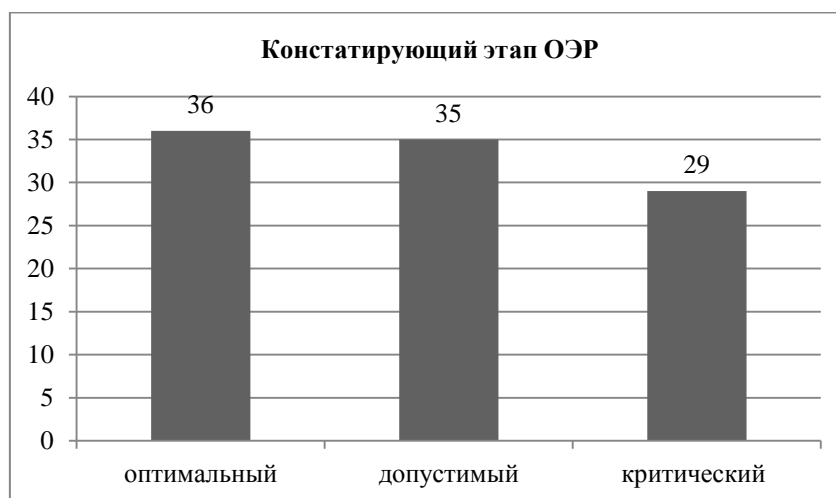


Рисунок 12 – оценка уровня готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ на констатирующем этапе ОЭР (%)

Анализ данных констатирующего эксперимента показал, что критический уровень готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ показали 29% педагогов. Допустимый уровень показали 35%. Оптимальным уровнем располагали 36%, что подтверждает необходимость решения проблемы, поставленной в исследовании.

Помимо определения уровня готовности и наличия сформированности умений у преподавателей к конструированию УМО ПМ, необходимо было определить качества профессиональной деятельности методиста, выраженное в степени удовлетворенности педагогических работников организацией методической работы, позитивной динамикой отзывов педагогических работников образовательной организации на организацию методической работы.

Конструирование учебно-методического обеспечения дело не новое, но изменение требований к образованию, реализация федеральных государственных образовательных стандартов, ориентированных на формирование профессиональных компетенций, появление профессионального модуля, требует перестройки подходов к этому процессу.

Поэтому деятельность и методиста, и преподавателя будет носить инновационный характер. Для определения востребованности услуг сопровождения инновационной деятельности была проведена анкета оценки уровня инновационного потенциала педагогического коллектива. В частности, оценивались ответы преподавателями на вопрос «Какие формы подготовки, обучения к освоению новшеств вы прошли?» Предлагалось оценить по 5-тибалльной системе. Результаты представлены в таблице 14.

Таблица 15

Формы методической подготовки к освоению инновационной деятельности

Формы подготовки	% педагогов
Методические семинары, практикумы	45
Педагогические семинары	45
Работа в ЦК (или в творческой группе)	60
Работа с научным руководителем	7
Самостоятельная работа	14
Обучение на проблемных курсах	29
Повышение квалификации	29

Результаты показывают, что современных форм методической подготовки к осуществлению инновационной деятельности недостаточно и в условиях современного общества они требуют соответствующих нововведений. Основными формами такой подготовки преподаватели отмечают работу в цикловых комиссиях или творческих группах. Кроме того, в техникуме проводятся методические и педагогические семинары и практикумы по осуществлению методической поддержки педагогов.

Для определения уровня удовлетворенности деятельностью научно-методической службы техникума был проведен опрос

Таблица 16

Результаты опроса педагогического персонала об удовлетворенности деятельностью научно-методической службы ОУ (%)

Утверждение	Не согласен	Согласен частично	Согласен
Методическая работа в	12	68	20



техникуме содействует профессиональному развитию педагогов			
Педагогический персонал регулярно получает информацию об актуальных педагогических проблемах, достижениях педагогики новых методиках опыте	39	46	15
Педагогический персонал своевременно информируется о возможностях и формах презентации личного педагогического опыта	51	37	12
Работа персонала по самообразованию поддерживается и поощряется	43	43	14
Деятельность методиста по обучению способствует развитию его профессиональной компетентности	21	55	24
Педагоги получают поддержку и консультации специалистов НМС в ситуациях профессиональных затруднений	48	34	18
НМС созданы условия для успешной подготовки педагогов аттестации, участию в НПК	46	43	21
Для деятельности методиста характерно разнообразие форм, методов и технологий обучения	54	29	17
Научно-методическая работа способствует развитию ОУ	48	37	25

Поскольку в рамках нашего исследования необходима оценка деятельности методиста на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы, то диагностика деятельности методиста проводилась через заполнение карты оценки эффективности деятельности методиста, представленные педагогами и заместителями директора, которые отражали степень удовлетворенности методическим сервисом в образовательном учреждении.

## Оценка эффективности деятельности методиста (%)

Самоанализ методиста	Оценка деятельности методиста преподавателем	Оценка деятельности методиста заместителями директора
54	46	53

Из данных результатов таблицы следует, что оценка деятельности методиста преподавателями ниже, чем самим методистом и заместителями, это обусловлено наличием барьеров взаимодействия, вследствие недостаточность мероприятий в организации методической работы в техникуме, что еще раз доказывает актуальность проблемы, поставленной в диссертационном исследовании.

Таблица 18

## Значимые формы, реализуемой методической помощи

Формы	% педагогов
Консультации методистов	7
Семинары-практикумы	43
Разработка организационно-управленческой документации	57
Обобщение опыта	62
Информирование	63
Временные творческие группы	68
Анализ деятельности по направлениям	43

В таблице 17 представлены результаты анкетирования педагогов, из данных видно, что данных форм недостаточно, необходимо искать новые формы методического сопровождения для того, чтобы качество такой поддержки было максимально высоким.

Результаты, приведенные в таблицах, говорят о востребованности в методической помощи педагогов, поэтому, что повысить качество и эффективность деятельности методистов необходимо обновить формы и методы работы по организации сопровождения педагогов для реализации требований ФГОС СПО и конструирования учебно-планирующей документации.

Существующая методическая работа не соответствовала современным требованиям, недостаточно разработаны и освоены механизмы той методической работы, которая направлена на решение новых поставленных профессиональных проблем. Конечно, речь идет о деятельностном характере, поэтому методическая работа должна находиться в постоянном совершенствовании, особенно в рамках обновления содержания.

В методической подготовке используются в основном традиционные формы, которые на данном этапе требуют обновления. Основными формами такой подготовки преподаватели отмечают работу в цикловых комиссиях или творческих группах.

Подводя итоги констатирующего этапа опытной работы, можно сделать следующие выводы:

Анализ полученных результатов констатирующего эксперимента позволяет утверждать, что существующего уровня методической поддержки педагогов учреждения среднего профессионального образования недостаточно для целенаправленного развития преподавателя в области реализации ФГОС СПО. В техникуме недостаточно используются современные формы и методы для мотивации и стимулирования педагогов к осуществлению инновационной деятельности. Кроме того, из всего многообразия форм осуществления методического сопровождения используется только формы методической поддержки, такие как методические и педагогические семинары, работа цикловых комиссий. Таким образом, в деятельности методиста техникума осуществляются только элементы методического сопровождения.

Диагностика, проведенная на констатирующем этапе ОЭР, свидетельствует о недостаточном уровне готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ, не хватает знаний о структуре и содержании УМО ПМ, не сформированы конструктивные умения, отсутствие технологии конструирования УМО ПМ по ФГОС СПО. Отмечены также западания в области методической готовности педагогов педагогического коллектива к созданию УМО ПМ, вследствие недостаточной методической поддержки со стороны методиста.

Констатирующий эксперимент свидетельствует об актуальности проблемы исследования, о необходимости разработки содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению педагогов конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Результатом констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы является определение направлений деятельности методиста в работе с педагогами по обучению педагогов конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Какие проблемы возникают при реализации ФГОС СПО нового поколения? Это: формулирование прогнозируемого результата (цели) освоения ППССЗ, ППКРС; обеспечение соответствующих условий реализации ППССЗ, ППКРС; изменение характера деятельности преподавателей (профессиональный цикл) и мастеров производственного обучения; определение адекватных форм (способов) оценки учебных достижений на этапе промежуточной аттестации и государственной итоговой аттестации.

Анализ деятельности преподавателей техникума на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы позволил сделать выводы о том, что:

- обучение преподавателей в техникуме осуществляется недостаточно эффективно;
- существует реальная необходимость в новых формах организации обучения преподавателей в современных условиях обновления содержания образования, которая была бы направлена на саморазвитие преподавателей и организации в целом;
- наблюдаются затруднения в деятельности преподавателей по собственному развитию и их готовности к введению ФГОС;
- организация обучения преподавателей, принимавших участие в исследовании, лишь частично обеспечивает их развитие, поэтому требует обновления и использования новых технологий в осуществлении этого процесса.

В целях выявления трудностей у преподавателей при разработке учебно-методического обеспечения и повышения качества образовательного процесса среди педагогов техникума было проведено анкетирование. В анкетировании приняли участие педагоги, реализующие программы подготовки специалистов среднего звена, программы подготовки квалифицированных рабочих, служащих. Результаты анкетирования позволили вывить следующее: 100 % опрошенных считают, что пройденные ими курсы повышения квалификации по внедрению и реализации ФГОС, а также занятия, проводимые в техникуме специалистами методической службы и преподавателями в рамках Школы профессионального роста, мастер-классы оказали им существенную помощь в разработке рабочих программ УД, ПМ и контрольно-оценочных средств.[112]

На вопрос: Какие трудности педагоги испытывали при разработке рабочих программ УД и ПМ, КОСов и МР? 12 (25 %) человек отметили, что при разработке программ затруднялись в определении форм, методов контроля и оценки результатов освоения дисциплины или профессионального модуля: 1 (2,08 %) респондент констатировал, что для него оказалась сложной структура макета программы ПМ (профессионального модуля); 5 (10,4 %) человек указали на недостаточный уровень знаний при разработке тестовых заданий в зависимости от уровня сложности; 11 педагогов (22,9 %) обозначили проблему при разработке практикоориентированных заданий для экзамена квалификационного по профессиональному модулю. В анкетах преподавателям было предложено дать самооценку работы по апробации ФГОС в процессе преподаваемых ими учебных дисциплин и междисциплинарных курсов. Вот каким образом педагоги оценили свою работу: высокая - 27 человек (56,25 %); средняя – 19 человек (39,4 %); 2 человек (4,35 %) затруднился ответить на данный вопрос.

На вопрос: Помогли ли Вам разработанные методической службой техникума пакеты контрольно-оценочных средств и методических рекомендаций для обучающихся УД, МДК и ПМ? 100 % педагогов констатировали тот факт, что разработанные методической службой макеты контрольно-оценочных средств и методических рекомендаций для обучающихся УД, МДК и ПМ оказали

существенную помощь в разработке учебно-методического обеспечения сопровождения ФГОС. На вопрос. Как часто Вы используете разработанные Вами комплексы дидактических средств в образовательном процессе? Постоянно - ответили 34 человека (70,8 %); периодически - 11 человек (22,9 %); не пользуюсь вообще - 3 человека (6,3 %).

На вопрос: Считаете ли Вы эффективной помощь специалистов методической службы по разработке учебно-методического обеспечения сопровождения ФГОС?, 100 % респондентов утверждают, что они в полной мере удовлетворены работой методической службы по оказанию помощи в разработке учебно-методического обеспечения и считают её вполне эффективной. Считаете ли эффективной помощь председателей методических комиссий в рамках реализации ФГОС? 43 педагога дали положительный ответ (89,5 %), 2 человека дали отрицательный ответ (4,2 %), 1 человек затруднился ответить на данный вопрос (6,3 %).

Какую реальную помощь оказывают Вам специалисты методической службы техникума по разработке учебно-методического обеспечения ФГОС? Респонденты указали следующие формы работы: консультации – 98%; инструктажи по вопросам разработки технологических компонентов учебно-методического обеспечения - 67%; корректировка содержания разработанного материала, формулировок, постановка целей и задач - 98%; разработка макетов, шаблонов – 100%; моральная, психологическая поддержка – 25%; индивидуальные беседы – 0,56%; оказывают любую помощь при разработке учебно-методического обеспечения – 1,68%.

Результаты проведенного анкетирования показали что, несмотря на положительные результаты разработки учебно-методического обеспечения, существуют и ряд проблем, которые необходимо обозначить и решать в дальнейшей работе:

- недостаточный уровень некоторых педагогов в определении основных показателей контроля и оценки результатов освоения учебных дисциплин, профессиональных модулей;

- в разработке тестовых и практикоориентированных заданий для экзамена квалификационного по профессиональному модулю;
- низкая мотивация незначительной части педагогов в разработке учебно-методического комплекса и апробации ФГОС СПО.

Решение данной проблемы мы видим в: оказании адресной помощи специалистами методической службы в определении основных показателей контроля и оценки результатов освоения учебных дисциплин и профессиональных модулей через разнообразные формы работы (мастер-классы, консультации, собеседования, семинары, занятия Школы профессионального мастерства и др.); проведении целенаправленной систематической работы с молодыми и начинающими педагогами в рамках Школы педагогического мастерства; тьюторском сопровождении ФГОС СПО; стремлении к самосовершенствованию, саморазвитию и реализации творческого потенциала самих педагогов через разнообразные формы самообразования.

Из результатов анкетирования, очевидно, что обеспечение оперативного и массового внедрения системообразующих инноваций в системе среднего профессионального образования должно быть обеспечено методическим сопровождением.

В начале в течение года методист работает с преподавателем, формируя совместно его индивидуальную образовательную программу сопровождения профессионального развития педагога.

На каждом уровне ежегодно осуществляется оценка изменений профессиональной компетенции педагога (указана доля педагогов, владеющих конструированием учебно-методического обеспечения профессионального модуля).

Характеристика элементов профессиональной компетенции педагога в области конструированием учебно-методического обеспечения профессионального модуля: знание основ модульно-компетентностной технологии, умение конструировать модули, составление модульной программы,

умение оценить компетенцию, профессиональная самооценка (рефлексия), трансляция опыта конструирования.

Методист и преподаватель вместе строят карту — где про что-то нужно и можно узнать и как это сделать. Методист и преподаватель вместе изучают специфику ФГОС, посещают обучающиеся семинары, участвуют в конференциях, тем самым определяют категориальный аппарат. Затем вместе делают проекты состава учебно-методического обеспечения профессионального модуля, осваивают технологию конструирования учебно-методического обеспечения. Затем работа, сбор материала и освоение методик конструирования учебно-методического обеспечения, и обсуждение наработок на научно-практических конференциях. Методист, используя различные формы сопровождения, но на этапе подведения итогов и оценки совместной деятельности наиболее эффективным является тьюториал.

На тьюториалах, направленных на развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей обучаемых осуществляется активное групповое обучение. Такая работа способствует овладению преподавателями технологий индивидуальной и групповой рефлексии; выработке критериев оценки результатов эффективности индивидуальной и групповой работы.

Особенность обучения преподавателей заключается в разной степени готовности к тому или иному виду деятельности, поскольку каждый идет по своему сценарию деятельности.

В ситуации наставничества функции методиста меняются – содержанием деятельности становится не столько передача знаний, сколько приобщение педагогов к путям и методам, которые позволяют им использовать собственные резервы для решения профессиональных проблем, а образовательный процесс, в котором будут созданы названные условия, обеспечит развитие субъектности педагога.



Результаты диагностики колледжа транспортного строительства были аналогичны результатам, полученным в техникуме, и подтвердили актуальность проблемы.

Цель констатирующего этапа опытно-экспериментальной работы достигнута.

Анализ результатов позволил нам разработать содержание и процесс организационной деятельности методиста, где в содержании должно выстроиться такое взаимодействие, чтобы при реализации процесса обеспечило возможность выстроить индивидуальную образовательную программу с учетом личностных особенностей каждого преподавателя.

Появление в организационной деятельности методиста функции – тьюторского сопровождения способствует разрешению противоречий и недостатков процесса обучения, т.к. содержание обучения трансформируется, обеспечивая возможность его гибкого вариативного изменения; появляется возможность перехода на вариативные дифференцированные и индивидуальные программы обучения, появляется возможность со- и самоуправления учебной деятельностью; взаимодействие между методистом и педагогом становится субъект-субъектным.

## **2.2 Реализация содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению конструированию УМО ПМ**

Последовательное решение задач исследования предполагало проведение опытно-экспериментальной проверки результативности содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Целью формирующего этапа опытно-экспериментальной работы явилась реализация содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию УМО ПМ. Названная цель обусловила характер основных задач, решаемых в ходе эксперимента:

- 1) разработать и реализовать содержание организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию УМО ПМ;
- 2) реализовать процесс как технологию организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию УМО ПМ.

Целью формирующего этапа стала применение разработанного содержания и реализация технологического процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Недостаточная эффективность существующих технологий обучения преподавателей СПО в формировании готовности преподавателей конструированию УМО ПМ, обоснованная нами в процессе теоретико-методологического анализа и подтвержденная данными, полученными на констатирующем этапе ОЭР, обусловили разработку технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию УМО ПМ.

Предлагаемая нами технология создана на основе принципов и положений, представленных в первой главе исследования.

Все этапы технологии осуществлялись с учетом исходных положений, которые отражены в ходе теоретического анализа проблемы в первой главе диссертационного исследования.

Опыт работы техникума показал, что действовавшая система повышения квалификации педагогов, система курсов и семинаров не давала необходимого педагогического результата: педагоги не обладали необходимой компетенций для внедрения ФГОС СПО, построенных на компетентностной основе и эффективных образовательных технологий. Данные анкетирования педагогов, приведены в параграфе 3.1.

Основным принципом созданной технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию УМО ПМ стали следующие: индивидуализация: когда каждому педагогу создается на основе диагностики его деятельности индивидуальная, его личная программа профессионального развития; в чем ее отличие от принципа индивидуального подхода, прежде всего это ориентация на индивидуальные образовательные приоритеты каждого педагога. Каждый обучающийся проходит собственный путь к освоению того знания, которое именно для него сейчас является наиболее важным.

Цель методиста при реализации данного принципа и заключается в помощи каждому в определении собственного образовательного пути и сопровождение его в построении индивидуальной образовательной программы. Этот принцип является ведущим при организации тьюторской деятельности. Фактически, методист выполняя функцию тьюторское сопровождение, непосредственно опираясь на принцип индивидуализации, сопровождает построение каждым обучающимся педагогом своей индивидуальной образовательной программы.

Этот принцип, значимость которого для современного образования теперь уже стала очевидна, был отражен в обеих версиях разработки стандартов.

– квалиметричность: диагностика уровня профессиональной готовности педагога на основе посещения занятий, анализа качества разработанной документации;

- гибкость: возможность в любой момент времени изменить технологию;
- открытость: возможность за счет модулей постоянно обновлять содержание повышения квалификации при появлении новых задач, требований, тенденций;
- модульность: технология для каждого педагога выстраивается в виде отдельных модулей.

На первом диагностико-мотивационном этапе технологии проведена подготовка преподавателей, включающей в себя обоснование значимости необходимых изменений в части организации процесса обучения и конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, отвечающего современным требованиям, создание условий, направленных на мотивацию деятельности педагогов.

На данном этапе были определены основные задачи, осуществляемые для повышения мотивационных потребностей педагога в реализации деятельности по конструированию учебно-методического обеспечения:

1. Обеспечение научно-методическими, информационными и временными условиями педагога.
2. Обеспечение сопровождения деятельности методистом.
3. Стимулирование деятельности педагога.

Реализуя функцию тьюторское сопровождение, методист использовал те формы и методы (тьюториалы, консультации, тренинги), рекомендованные на каждом из этапов реализации технологии.

Диагностическое исследование, результаты которого представлены в параграфе 3.1. настоящей работы, позволило определить направления по осуществлению методического сопровождения в процессе обучения конструированию УМО ПМ:

1 направление – Мотивация педагога к деятельности по конструированию учебно-методического обеспечения: предполагает осуществление сопровождения и поддержки по повышению мотивации группы педагогов через формы и методы организации обучения.

2 направление – Разработка программы взаимной деятельности педагога и методиста: предполагает осуществление сопровождения и поддержки педагогов с различными уровнями готовности и выстраивание их индивидуальной образовательной траектории.

3 направление – Конструирование учебно-методического обеспечения профессионального модуля: предполагает осуществление методического сопровождения и поддержки педагогов.

На втором проектировочном этапе организовано обучение педагогов по теоретическим и практическим аспектам конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля; осуществлено руководство и консультирование педагогов; составлены ИОП, разработаны компоненты УМО ПМ, результатом совместной деятельности – это материалы, структурированные преподавателями в процессе индивидуального поиска.

Каждый из этих этапов технологии имел свою специфику, которая отражалась как в содержании деятельности преподавателя (тьюторанта), так и в соответствующих способах деятельности методиста (тьютора). Уникальность технологии определяется также включением в процесс работодателя, который выполняет роль эксперта, корректирует разрабатываемое учебно-методическое обеспечение с учетом требований современного производства. Методист выступает в качестве проводника, координатора их совместной деятельности.

На проектировочном этапе реализации технологии были сформулированы следующие задачи:

1. Выбрать формы и методы организационной деятельности методиста по обучению преподавателей.

2. Определить сроки реализации запланированных мероприятий.

Задачами данного этапа являются:

1. Организовать обучение педагога по теоретическим и практическим аспектам конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

2. Осуществлять руководство и консультирование педагогов.

3. Оказать помощь педагогу в представлении опыта работы на различных уровнях.

Личный вклад автора при реализации опытно-экспериментальной работы обусловлен профессиональной деятельностью в должности методиста, и заключался в планировании и непосредственном участии в сборе и анализе диагностических данных, разработке технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения, осуществлению процесса обучения технологии конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Основным инструментом организации образовательного процесса является учебно-методическое обеспечение профессионального модуля, которое непосредственно отражает как способы построения учебного процесса, так и дает достаточно полное представление об объеме содержания обучения, подлежащего усвоению.

Основная цель учебно-методического обеспечения профессионального модуля – создание условий для реализации требований ФГОС СПО посредством предоставления, обучающимся полного комплекта учебно-методических материалов для аудиторного и самостоятельного освоения профессиональных модулей образовательной программы, а также формирование комплексного представления об освоении видов профессиональной деятельности по специальности, профессии.

Учебно-методическое обеспечение позволяет:

1. Систематизировать нормативные документы, методические материалы и средства обучения;
2. Повысить эффективность и качество учебных занятий;
3. Сформировать систему объективной оценки компетенций обучающихся и выпускников.

Одной из приоритетных задач системы среднего профессионального образования является создание условий для роста и развития личности в образовательном процессе. От того на сколько специалист адаптирован к

трудностям, глобальным изменениям в экономике и на рынке труда, стоек к конкурентоспособности, будет зависеть возможность его дальнейшего трудоустройства. Это обуславливается наличием таких факторов, как качественное овладение профессиональными и специальными знаниями, развитием творческих и познавательных способностей.

Опираясь на компетенции обучающихся, закреплённые Федеральным государственным образовательным стандартом, среднее профессиональное образование пересматривает организацию образовательного процесса, формирование учебно-методического обеспечения профессионального модуля, содержание образования, основанных, в первую очередь, на требованиях работодателей и рынка труда.

Обязательный показатель соответствия содержания и качества подготовки, обучающихся и выпускников требованиям Федеральных государственных образовательных стандартов – стопроцентная обеспеченность всех видов занятий учебно-методической документацией. Таким образом, нормативно определена роль учебно-методического обеспечения образовательных программ, реализуемых образовательным учреждением, как неотъемлемого условия, определяющего содержание и качество подготовки.

Формирование оптимального учебно-методического обеспечения профессионального модуля образовательного процесса в техникуме весьма сложная и трудоёмкая задача. К основным факторам, влияющим на формирование содержания УМО, относятся:

1. Наличие нормативной и учебно-методической документации, в соответствии с ФГОС.
2. Квалификация педагогического персонала. Готовность к инновационной деятельности.
3. Материально-техническая база образовательного учреждения.
4. Использование инновационных методов в обучении.
5. Уровень научно-технического процесса.
6. Наличие качественных учебников по профессиональному циклу.

7. Наличие комплексного дидактического материала, который позволяет обучающемуся достигать требуемого уровня усвоения теоретических знаний и практических навыков;

8. Обеспечение образовательного процесса по каждой дисциплине и различным видам практик.

9. Разнообразие и комплексность.

10. Соответствие документации вариативным образовательным программам.

11. Наличие объективных методов контроля качества организации образовательного процесса со стороны администрации и преподавателей.

12. Разработка учебно-методического обеспечения для всех видов учебной деятельности обучающихся. Наряду с этим, необходимо знание исходных понятий и сущности учебно-методического обеспечения, его состава, структуры, содержания, требований к разработке, технологий и методик проектирования.

Одним из необходимых условий решения поставленных задач является обновление содержания профессионального образования, в связи, с чем актуализируется проблема определения источников, механизмов, способов и условий его обновления. Общеизвестным становится утверждение, что искомый результат реализации Федеральных государственных образовательных стандартов, соответствующий новой системе показателей качества образования, должен обеспечиваться новым поколением учебно-методического обеспечения образовательного процесса.

В качестве основных показателей в области проектирования и разработки УМО ПМ следует выделить:

- участие в разработке методического обеспечения УМО ПМ;
- особенности мотивации преподавателя в процессе проектирования УМО ПМ;
- наличие определенной структуры и содержание образования УМО ПМ.



Важным является решение задачи разработки методики проектирования и создания учебно-методического обеспечения для профессионального модуля, а именно выработка способов, позволяющих практически реализовать потенциал теории учебной литературы при ее разработке с обеспечением высоких показателей качества образования.

Успешное решение профессионально-значимых задач должно базироваться на прочном научном фундаменте, гарантирующем соблюдение оптимального сочетания фундаментальных и практических знаний, использование интерактивных технологий обучения, освоение стратегий и технологий применения знаний, связь изучаемого материала с проблемами повседневной жизни. [8]

Проектирование и реализация образовательного процесса на основе комплексного осуществления учебно-методического обеспечения обеспечит высокую результативность обучения. Чем качественнее сформировано УМО, тем продуктивнее достигаются поставленные цели, а значит, формируется специалист, готовый к деятельности на производстве.

На третьем реализационном этапе были решены следующие задачи: презентация проекта учебно-методического обеспечения профессионального модуля на тьюториалах, оказана помощь педагогу в представлении опыта работы на различных уровнях и корректировке ИОП.

На четвертом аналитическом (рефлексивном) этапе проводилась апробация разработанного УМО ПМ через представление опыта конструирования УМО ПМ для возможности его тиражирования, этап был направлен на рефлексию преподавателем с помощью методиста своего процесса обучения, достигнутых на данном этапе результатов. Этот этап способствует развитию адекватной самооценки, умению анализировать как собственные способы действия, так и способы действия окружающих, понимать происходящие в себе и в окружающих изменения.

При реализации технологии деятельность методиста была связана с учетом индивидуальных образовательных потребностей педагогов в профессиональном

саморазвитии, требует создания особой профессиональной среды общения; формирование позитивной динамики профессионального роста педагога за счет определения индивидуальной профессионально-образовательной стратегии, выраженной в процессе выявления и оценки состояния проблемы, причин, пути достижений и решения проблемы; динамичность технологии обеспечивается сменой роли методиста: от главной, ведущей на диагностико-мотивационном этапе до роли помощника, консультанта на реализационном и аналитическом этапах; выполнением контрольно-диагностических, проектных, мотивационных, информационно-содержательных, организационно-деятельностных технологических, консультационных, рефлексивных функций.

Для организации процесса обучения преподавателей была разработана программа на 58 часов.

Проблематика программы отражает реальные аспекты деятельности преподавателя в условиях построения и реализации образовательной программы.

Целью программы является содействие развитию профессиональной компетентности преподавателей путем разработки учебно-методического обеспечения профессионального модуля с использованием инновационных технологий.

Основные идеи образовательной деятельности заключаются в следующем:

- опора осуществляется на новую научно-методическую и техническую базу в процессе подготовки педагогов;
- учет и применение комплексных знаний о человеке, его развитии и саморазвитии в образовательном процессе;
- учет психологических механизмов и использование различных источников освоения новой информации, современных способов коммуникаций с окружающим миром в процессе образования;
- вариативность обучения, индивидуальный образовательный маршрут, модульное обучение становятся основными ориентирами организации обучения.

При организации занятий по обучению педагогов учитывается следующее:

– каждое занятие предполагает некое информативное введение, где участники обсуждают новую для них информацию, в процессе ставятся общие цели занятия, предлагаются общие «точки» для размышлений и проектирования продукта по теме занятия;

– с опорой на профессиональный опыт работы в СПО, организуется рефлексия опыта, взаимообогащение опытом, предоставляя возможность обсуждения профессиональных находок, достижений и проблем, следовательно, необходимо такое построение занятий, которое делает возможным вовлечения в активное профессиональное общение участников;

– результатом занятий должен быть продукт – разработано учебно-методическое обеспечение профессионального модуля, при этом занятия необходимо строить по технологии проектной деятельности, то есть не только предлагать пути решения проблемы обеспечения образовательной деятельности преподавателя учебно-методическими материалами, а и презентовать конкретный продукт совместной деятельности педагогов – учебные программы, материалы для преподавателей, студентов, контрольно-оценочные средства (КОСы), и итоговым продуктом целостное учебно-методическое обеспечение профессионального модуля;

– организация занятий должна дать возможность участникам поработать на учебном занятии в формате современных способов обучения: активное обсуждение информации, обмен мнениями, дискуссии, профессиональная рефлексия, предложения вариантов решения проблемы, принятие оптимального решения, проектирование продукта, экспертиза решения или продукта, то есть «прожить» современные технологии и способы обучения; следовательно, основной способ обучения – организация командной проектной работы.

Таким образом, учитывая названные особенности организации занятий, необходима на каждом занятии лекционная часть, а также групповая работа участников, для чего на каждом занятии с каждой малой группой работают методисты.

Основными функциями при этом у методиста становятся рекомендации по организации эффективного обучения; систематизация педагогического опыта в области конструирования учебно-методического обеспечения; осуществление контроля выполнения педагогами учебных заданий; консультирование и сопровождение; организация самостоятельной работы; работа с группами педагогов, работающих в рамках одной специальности.

Методист, в ходе процесса обучения, устанавливал отношения между другими людьми на занятиях, то есть выполнял роль модератора. Организовывал повышение квалификации путем создания ситуаций с опорой на практический опыт участников, знания, способность решения проблем и творчество.

По мере изучения программы деятельность связана с заполнением карты наблюдений, опираясь на теорию вопроса, каждый преподаватель выстраивает свою индивидуальную образовательную программу, а методист в ходе обучения корректирует его деятельность в зависимости от результатов, полученных на каждом этапе, определяет какой сценарий деятельности преподавателя реализуется в данный момент, проводит корректирующие мероприятия, используя формы тьюторского сопровождения.

Результатом обучения должна стать совокупный продукт: проект целостного УМК профессионального модуля, методические рекомендации преподавателям по использованию в процессе обучения, рекомендации студентам по освоению профессионального модуля.

#### Тематический план

№п/п	Наименование разделов	Количество часов
1.	Основные характеристики образовательных программ (ППССЗ, ПКРС)	4
2.	Учебно-методическое обеспечение профессионального модуля	6
3.	Разработка программы профессионального модуля	6
4.	Разработка дидактического обеспечения тем МДК профессионального модуля	6
5.	Разработка дидактического обеспечения учебной и производственной практики	6

6.	Организация самостоятельной работы студентов	6
7.	Система оценивания образовательных результатов	12
8.	Конструирование целостного учебно-методического обеспечения	6
9.	Публичная презентация опыта	6
		58

По ходу формирующего этапа опытно-экспериментальной работы с целью оценки результативности технологии, определялись сценарии деятельности преподавателей техникума при конструировании УМО ПМ, где согласно концепции менеджмента знаний данные сценарии варьировались в порядке, в зависимости от уровня определенного в параграфе 1.3.

Для того, чтобы разработанная в логике диссертационного исследования, технология организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, обеспечивалась необходимым методическим сопровождением, характеризовалась динамикой готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ, была действенной, для администрации техникума, включенных в опытно-экспериментальную работу организована её презентация с целью обсуждения и коррекции, рассмотрения возможности включения её в деятельность преподавателей.

На проектировочном этапе реализации технологии были сформулированы следующие задачи:

1. Выбрать формы и методы организационной деятельности методиста по обучению преподавателей.
2. Определить сроки реализации запланированных мероприятий.

Поскольку уровень готовности преподавателей по результатам диагностики различался, то деятельность методиста по обучению осуществлялась по трем направлениям.

По первому направлению деятельность методиста была связана с сопровождением педагогов с критическим уровнем готовности к внедрению ФГОС, была организована временная творческая группа по обучению педагогов.

В связи с этим были выбраны следующие темы методических занятий с участниками этой группы:

1. Учебно-методическое обеспечение ФГОС (установочный семинар).
2. Проектирование учебно-методического обеспечения профессионального модуля (семинар)
3. Принципы конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, требования.
4. Оценка и экспертиза разработанного учебно-методического обеспечения профессионального модуля (творческая мастерская).

Указанные темы методических семинаров и занятий организуются с целью обучения преподавателей, формированию когнитивной составляющей готовности к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, в целом для выхода на информационный и коммуникативный сценарии деятельности.

По второму направлению деятельность методиста была связана педагогов с допустимым уровнем готовности к конструированию УМО ПМ были разработаны индивидуальные образовательные программы преподавателей.

По третьему направлению методического сопровождения педагогов с оптимальным уровнем готовности к инновационной деятельности запланированы индивидуальные консультации с участниками группы, уровень инновационного потенциала которых находится на высоком уровне. Целью методического сопровождения с указанной группой преподавателей является создание и планирование программы деятельности педагогом. Данная группа имеет разработанное учебно-методическое обеспечение, которые внедряется на базе учреждения среднего профессионального образования.

В ходе конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля решались следующие задачи:

- обобщить и осмыслить знания, полученные на семинаре, необходимые для конструирования УМО ПМ;

- получить первичный опыт конструирования модели УМО ПМ и структуры его компонентов на основе знаний, освоенных в ходе семинара;
- совершенствовать навыки взаимодействия с коллегами в процессе обсуждения предложенных вопросов по теме занятия и экспертной оценки, представленных группами разработок УМО ПМ
- осуществить рефлексию освоения компетенции, связанной с необходимостью решения профессиональной задачи конструирования УМО ПМ.

Специфика конструирования профессионального модуля заключается в том, что разработкой его занимаются несколько преподавателей, а также мастера производственного обучения, ведущие практику, вместе работающие на результат – формирование вида профессиональной деятельности, необходимо учитывать их межличностное взаимодействие, единое понимание целей и задач. При этом методисту необходимо организовать взаимодействие работодателя с преподавателями, чтобы провести экспертизу и возможную корректировку разработанного учебно-методического обеспечения.

На данном этапе происходит непосредственная реализация технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

По ходу проведения обучающих семинаров было отмечено, что включение преподавателей в процессе обучения конструирования УМО ПМ определило дальнейшее развитие когнитивной составляющей готовности преподавателей, а также усилилось развитие мотивационной. Использование форм тьюторского сопровождения, включающих преподавателей в тесное взаимодействие с методистом обусловило развитие личностного компонента готовности.

В ходе работы по обучению преподавателей УМО ПМ в большинстве использовались групповые формы взаимодействия, где организация деятельности осуществлялась по профессиональной направленности преподавателей в зависимости от профессии и специальности. Безусловно, важным на этом этапе

является постоянный мониторинг деятельности преподавателя, определение необходимой помощи на каждом из этапов конструирования.

На каждом этапе технологии включение работодателя было определенной проблемой, поскольку мнения преподавателей и работодателя не всегда совпадали, задача методиста была организовать их совместную деятельность таким образом, чтобы не нарушалась логика ФГОС, но и требования современного производства были учтены.

Поэтому результаты деятельности преподавателей на каждом из этапов сопровождались рефлексией, в ходе которой корректировалась индивидуальная программа, определялся сценарий деятельности и формировалась дальнейшая траектория развития.

Для этого была проведена организация индивидуальных консультаций проходила с упором на то, чтоб преподаватель сам пришел к решению возникшей проблемы.

Для эффективности процесс обучения конструированию УМО ПМ был разбит на блоки, составляющие, преемственность которых регламентируется нормативными документами.

Результатом работы на семинарах стали совокупность разработанных элементов учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

В результате работы преподавателями были созданы и представлены: проект целостного учебно-методического обеспечение профессионального модуля, методические рекомендации преподавателям по конструированию учебно-методического обеспечения.

Окончание каждого семинара занимала организация рефлексивной деятельности, преподаватели высказывали свое мнение.

В результате последовательного накопления преподавателем опыта в процессе обучения конструированию УМО ПМ у каждого преподавателя складывалась своя система работы, выстраивалась траектория индивидуального профессионального развития, обеспеченная условиями: реализации обучения в контексте реальной профессиональной деятельности; дифференцированности и



вариативности обучения; направленности обучения на решение актуальных для педагога проблем; организация методической работы как составной части единой системы непрерывного образования педагогов.

На всех этапах реализации технологии методист применял различные формы тьюторского сопровождения, учитывая образовательные потребности преподавателей: индивидуальные и групповые тьюторские консультации, связанных с личным развитием и самообразованием, тьюториалы.

Опираясь на вопросы, специально подобранные для встречи с каждым конкретным педагогом, тьютор и тьюторант совместно составляли рабочий план по реализации определенного шага индивидуальной образовательной программы. Так, например, для успешности тьюторской беседы необходимо установить диалогичные и эмоционально комфортные отношения.

Во время групповых тьюторских консультаций методистом реализовывалось тьюторское сопровождение индивидуальных образовательных программ педагогов по сценариям развития деятельности. В рамках таких групповых занятий (также как и на индивидуальных тьюторских консультациях) методист одновременно осуществлял мотивационную, коммуникативную и рефлексивную виды работ.

Мотивационная работа – определяет уровень мотивации педагогов на развитие своего познавательного интереса; в соотнесении различных ожиданий тьюторантов, их приоритетов и целей в построении своих индивидуальных образовательных программ.

Коммуникативная – обеспечение обратной связи в группе и ее результативности; умения вести диалог, так как для эффективного проведения тьюториала важны как совместная работа педагогов и методиста, так и взаимодействие тьюторантов между собой.

Рефлексивная – обеспечение понимания в группе, своевременную организацию конструктивной критики и поиск коллективного решения. Как правило, рефлексия – это процесс индивидуальный, но возможна и групповая рефлексия. Как раз на таких занятиях рефлексия носит групповой характер и

проводится по ходу его проведения. Важно, чтобы рефлексия проводилась на каждом занятии, и в нее уже на первых порах включались все.

В результате чего установлена, что данный процесс организационной деятельности методиста обеспечивает функционирование процесса обучения преподавателей конструированию УМО ПМ и влияет на уровень развития готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ.

Организация работы осуществлялась с учетом особенностей работы в аудитории взрослых, с учетом требований из главы 1.

При организации процесса обучения преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля деятельность методиста должна быть представлена как обучение и как сопровождение этого процесса, с использованием соответствующих технологий, основанных на принципах обучения взрослых.

Поэтому демонстрируя параллельность этих процессов, представим сначала процесс обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, который осуществлялся через этапы, определенные в 1 главе диссертационного исследования

1 этап. Подготовка к конструированию УМО ПМ (формирование умений разработки проекта УМО ПМ)

2 этап. Конструирование УМО ПМ (использование технологии конструирования УМО ПМ)

3 этап. Оценка качества сконструированного УМО ПМ (реализация методики применения УМО ПМ)

1 этап – диагностико-мотивационный (подготовка к конструированию УМО ПМ)

1.1. Определение структуры и содержания учебно-методического обеспечения профессионального модуля. Это создает необходимые условия для творческой методической работы в учреждениях среднего профессионального образования и реального воздействия учебно-методического обеспечения на процесс подготовки специалистов.

1.2. Теоретическое обеспечение учебно-методического обеспечения – это анализ информации о нормативной и учебно-методической документации, используемой при создании учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Самое сложное здесь – изучение нормативной документации, поиск структуры и содержания учебно-методического обеспечения профессионального модуля. Теоретическое обеспечение зависит от того, насколько преподаватель изучил нормативную базу, понимает ФГОС СПО, четко определяет место профессионального модуля в структуре образовательной программы. Алгоритм проектирования данного блока состоит в последовательном изучении основополагающих документов, которые необходимы для грамотного и полного создания учебно-методического обеспечения:

1) Приступая к разработке нормативной и учебно-методической документации, педагог, прежде всего, внимательно изучал ФГОС СПО, который является основополагающим элементом системы нормативной и учебно-методической документации.

Особое внимание разработчиком учебно-методического обеспечения уделяется требованиям установленные ФГОС СПО к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы, к ее структуре, в т.ч. требования к их объему, а также к соотношению обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса; к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации основной образовательной программы.

2) Затем каждый преподаватель ознакомился с Рабочим учебным планом. Зачастую можно услышать мнение, что рабочий учебный план находится у заместителя директора или в методическом кабинете и этого вполне достаточно. Однако, исходя из опыта работы, следует отметить, что выписка из учебного рабочего плана, необходима при проектировании учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

3) Далее в обязательном порядке изучаются шаблоны компонентов УМО ПМ и рекомендации по их созданию, которые отвечают требованиям стандарта.

1.3. Методическое обеспечение конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля включает создание инструментария конструирования: заготовление шаблонов документов и т.д. Хорошо иметь несколько вариантов каждого документа для выбора наиболее удобной и целесообразной структуры (особенно в части макетов контрольно-оценочных средств).

В качестве методического обеспечения можно рассматривать следующие аспекты деятельности педагога:

- изучение учебно-методической литературы, выбор учебника или источников, на основе которых составляются конспекты лекций, поурочной планирование;
- изучение технологий, используемых при реализации компетентностного подхода при реализации профессионального модуля;
- разработка методических указаний для преподавателей, студентов;
- наработки в области разработки компетентно-ориентированных заданий;
- формирование фондов оценочных средств, направленных на формирование компетенций;
- разработка проблемных вопросов, ситуаций, деловых игр и т.д.

Особое внимание педагогом обращается на разработку методических указаний. Для преподавателей такие методические указания составляются по подготовке и оформлению учебных пособий, методических разработок, по ведению учебной документации, по организации курсового проектирования, промежуточной и итоговой аттестации студентов, планированию учебной и производственной практики и т.д. Такие рекомендации разрабатываются цикловыми комиссиями и обязательны для учета преподавателями при ведении учебно-методической работы.

Составляются и методические указания для студентов - по выполнению лабораторных и практических работ междисциплинарного курса, по составу и отдельным разделам (их выполнению) курсового проекта, подготовке к экзамену квалификационному и т.п.

1.4. Пространственно-временное обеспечение связано с тем, что любой проект только тогда получает реальную ценность и способен быть реализован, если при его разработке учитывается конкретное время и определённое пространство.

#### 1.5. Материально-техническое обеспечение проектирования УМО ПМ

От материально-технического обеспечения зависит простота самого процесса конструирования и реализация УМО ПМ, удобство в деятельности педагогов и студентов. ФГОС четко определяет требования к материально-техническим условиям реализации основной образовательной программы

### 2. Конструирование УМО ПМ

2.1. Выбор системообразующего фактора необходим для создания целостного проекта УМО ПМ во взаимосвязи его составных частей, его интегративный характер.

2.2. Установление связей и зависимостей компонентов является центральной процедурой конструирования.

### 3. этап Оценка качества сконструированного УМО ПМ

#### 3.1. Экспериментирование применения УМО ПМ

3.2. Экспертная оценка УМО ПМ проверка созданного УМО ПМ представителями работодателей, а также людьми заинтересованными в его реализации с помощью сторонней экспертизы создается независимая характеристика созданного УМО ПМ. В качестве экспертов могут выступать работодатели, преподаватели сторонних образовательных учреждений, на конкурсах и конференциях.

3.3. Корректировка проекта УМО ПМ осуществляется по итогам экспертной оценки

Получив замечания, определив недостатки, разработчики учебно-методического обеспечения еще раз пересматривают его, редактируют, корректируют, использование УМО ПМ завершающее действие конструирования. Именно этот этап связан с ответственностью за качество сконструированного УМО ПМ и результаты его использования.

По мере прохождения каждого преподавателя по ИОМ конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, методист осуществлял проведение сопровождающих тьюториалов, связанных с процессом осмысления полученного результата.

Тьюториалы как правило, проходили в форме активных и интенсивных практических занятий, моделирующих профессиональную деятельность (деловых игр, "мозгового штурма"). Поскольку время проведения тьюториала ограничено, результативность его проведения во многом может быть обеспечена за счет широкого использования нетрадиционных активных методов обучения (АМО).

Во время проведения тьюториала происходит развитие мыслительных, коммуникативных и рефлексивных способностей обучающихся через:

- принудительную активизацию мышления (вынужденная активность);
- вовлечение обучаемых в образовательный процесс на весь период тьюториала;
- самостоятельная творческая выработка решений, повышенная степень мотивации и эмоциональность обучаемых;
- постоянное взаимодействие обучаемых и тьюторов с помощью прямых и обратных связей.

На проектировочном этапе реализации технологии тьюториалы проводились приблизительно раз в месяц в удобное для педагогов время.

При организации тьюториала учитывались следующие особенности:

- цели занятия (поиск решения проблемной ситуации, отработка практических умений и навыков, выработка модели поведения при определенных условиях и т.д.) в зависимости от содержания и целей занятия;

– форма занятия (деловая или ролевая игра, тренинг, мозговой штурм, презентация, анализ учебной ситуации, круглый стол, конференция, защита проекта и т.д.);

– технические средства, которые могут быть использованы при проведении занятия с целью повышения его эффективности, обеспечения наглядности, сокращения времени и т.д.

– методы и приемы создания благоприятного психологического климата на занятии;

– тема, цели и форма занятия должны быть четко определены и доведены до сведения педагогов заранее, для того чтобы они могли самостоятельно организовать свою подготовку.

Примеры планов проведения тьюториалов представлены в таблице 19

Таблица 19

Форма тьюториала	Вопросы для обсуждения	Возможны следующие методы обучения взрослых, технологии:
Тьюториал на первом этапе «Обучение до»		
Проект УМО ПМ На первом этапе «обучение до» проводим обобщение знаний о конструировании УМО ПМ, совместно составлял модель УМО ПМ специальности, ПМ наполняем структурными компонентами Изучаем опыт лучших педагогических практик Изучаем нормативные документы Утверждаем шаблоны	Почему мы это делаем? Уверены ли мы, что идем в нужном направлении? Чему мы можем научиться у других? Если мы воспользуемся чужими знаниями, мы сэконоим время?	Визуальные средства для освещения основных моментов (раздаточный материал) обратная связь подводите итоги и кратко повтор основных моментов при завершении блока тьюториала используйте вопросы для вовлечения студентов в работу и для проверки понимания ими обсуждаемых тем; соотносите рассмотренные темы с опытом преподавателей; подводите итоги в конце тьюториала для того, чтобы помочь преподавателям

		лучше запомнить ключевые моменты.
2 этап Тьюториал на этапе «Обучение в процессе»		
Индивидуальные презентации Представление собственного опыта конструирования компонентов УМО ПМ и групповое обсуждения	Приведут ли наши действия к желаемому результату? Какие уроки следует извлечь из того, что и как мы делаем? Соответствует ли то что получается нашим ожиданиям?	Деятельностные методы работы в группе <i>снежный ком (или пирамида).</i>  <i>«Жужжащие» группы</i>
3 этап Тьюториал реализуемый на этапе «Обучение после»		
Групповые презентации Представление готового варианта УМО ПМ специальности/профессии	Как сделать это лучше, чем в прошлый раз? Как зафиксировать полученные знания и поделиться ими? Могут ли они кому-то пригодиться?	Дискуссия как групповое творчество <i>Мозговой штурм сложной проблемы инновационного типа</i>

После докладов осуществляется обзор проведенных занятий по дисциплине. Для этого участники процесса обучения оценивают следующее:

- результативность занятий (достигнуты ли их индивидуальные цели, которые они ставили в начале обучения?);
- подтвердились ли опасения, которые Вы высказывали в начале обучения?
- каковы положительные и отрицательные результаты занятий (информация, организация, качество учебных материалов, разъяснение трудных моментов преподавателем, доходчивость, готовность к дискуссиям, доброжелательность и т.д.)?

На реализационном этапе технологии, так как методист заинтересован в конструктивной и искренней оценке со стороны педагогов, он должен уметь работать с различными мнениями во время проведения такой аналитической групповой работы, включая и возможные негативные высказывания, касающиеся



как выбранной темы (неактуальность темы, сложность для восприятия и обсуждения и пр.), так и содержания самого тьюториала (подбор слишком сложных или простых заданий, избыточность или нехватка определенного материала и т.д.).

Такая работа методиста будет способствовать овладению преподавателями технологий индивидуальной и групповой рефлексии; выработке критериев оценки результатов эффективности групповой работы в целом.

Ваши предположения по изменениям содержания процесса обучения и т.д.;

– какие темы оказались особенно полезными или понравились, а какие – нет?

– изменилась ли что-либо у Вас лично в результате обучения? (ничего, лучше стал работать, получил повышение зарплаты, сменил работу или место учебы и т.д.)

Целью проведения тьюториалов было проведение рефлексии при прохождении этапов конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, определение результатов технологии через реализуемые преподавателями сценарии деятельности.

Приведём сценарий проведения тьюториала, проведенного после семинара «Конструирование целостного учебно-методического обеспечения профессионального модуля».

*Задание 1.* Проведение регламентированной дискуссии.

Вначале ознакомление с материалами к занятию, чтобы приступить к обсуждению предложенных вопросов. Выполнение самостоятельной работы — 15-20 мин.

Работа в малых группах, где для каждой группы определяется блок вопросов и предлагается выработать по нему согласованное мнение (15-20 мин).

Выступление от группы. Вопросы на уточнение, развитие идей. На каждый блок не более 10 мин. Всего не более 1 ч.

Какие цели и задачи заложены в ПМ при реализации основной профессиональной образовательной программы?

Какие особенности ФГОС должны найти отражение в УМО ПМ?

На какие требования современных образовательных программ вы будете опираться при разработке УМО ПМ?

Какой основной принцип должен быть учтен при конструировании УМО ПМ?

*Разработка программы профессионального модуля.*

Какие компоненты включены в структуру программы профессионального модуля?

Как вы будете формулировать показатели оценки результата?

Что необходимо отразить в результатах освоения профессионального модуля?

По какому принципу вы будете включать в профессиональный модуль междисциплинарные курсы? Почему именно так? Чем обусловлен ваш выбор?

Как (в какой форме) вы планируете осуществлять аттестацию по модулю?

Как взаимосвязаны структурные компоненты профессионального модуля?

Как будете демонстрировать интегративный характер ПМ, выстраивать междисциплинарные связи?

Как будете декомпозировать компетенции, на формирование которых направлено содержание профессионального модуля?

Какие формы текущей аттестации вы будете использовать в ПМ?

Какие формы итоговой аттестации вы включите в ПМ?

Как будет представлено основное содержание ПМ?

Какие виды самостоятельной работы и формы ее организации вы используете в ПМ?

Какие типовые задания для самостоятельной работы вы используете в ПМ?

*Методические рекомендации (материалы) для преподавателя.*

(Должны содержать: указания на средства, методы обучения, способы учебной деятельности.)

Что обязательно должны содержать методические рекомендации (материалы) для преподавателя? Что желательно? Что нецелесообразно включать в них?

Должны ли отличаться методические рекомендации для опытного и молодого преподавателя? Если да, то как? Если нет, почему?

Какие структурные компоненты вы включите в методические рекомендации (материалы) для преподавателя? Почему именно эти?

Как вы планируете содержательно наполнить каждый из включенных компонентов?

Должны ли быть связаны методические рекомендации (материалы) для преподавателя и для студента? Если да, то как? Если нет, то почему?

*Методические указания для студентов.*

(Должны содержать: рекомендуемый режим и характер различных видов работы, выполняемой на практических занятиях междисциплинарных курсов, а также выполнение самостоятельной работы; учебные материалы для работ, выполняемых студентом на учебной и производственной практике, рекомендации и алгоритмы для подготовки к экзамену квалификационному.)

Что обязательно должны содержать методические указания для студентов? Что желательно? Что нецелесообразно включать в них?

Какие структурные компоненты вы включите в методические рекомендации (материалы) для преподавателя, методические указания для студентов? Почему именно эти?

*Задание 2. Конструирование УМО ПМ (материалы всех разделов).*

Представить разработанную модель УМО ПМ или один из его структурных компонентов, опираясь на материалы раздаточного материала, собственный опыт (не более 30 мин).

Представить разработанные материалы для обсуждения в группе.

Преподаватели заполняют таблицу «Продуктивно — Сомнительно — А что, если (регламент не более 10 мин. Всего 40 мин).

*Задание 3. Рефлексия.*

Индивидуально заполнить карту оценки. Если есть возможность или останется время то по кругу прочитать, не повторяясь, результаты заполнения.

#### Карта рефлексии

Что освоил на занятии	Вопросы, оставшиеся без ответа
Больше всего было полезно	Труднее всего было.
Больше всего порадовало	Больше всего огорчило
Хочу добавить	

Поскольку занятие представляет собой введение в проблематику проектирования современного содержания образования преподавателей техникума, поэтому оно не предполагает активной самостоятельной работы или организованного обсуждения, однако это не означает, что педагоги пассивно воспринимают информацию.

Основные положения лекционного материала должны быть представлены в раздаточных, подготовленных к занятию. В ходе лекции педагоги делают необходимые пометки в этих материалах, формулируют вопросы, которые могут быть заданы преподавателям или которые требуют дополнительного разъяснения на последующих занятиях. Помимо этого тьютору следует помочь педагогам «погрузиться» в содержание предстоящей работы, осуществить рефлексию имеющегося опыта. С этой целью рекомендуется использовать технологию рефлексивного круга.

Аналитический этап технологии сопровождается тренингами, проводимыми методистом совместно с психологами.

Тренинг как одна из эффективных форм организации тьюторского сопровождения определяется как «форма практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития конкретных компетентностей, формирования конструктивного поведения». [46]

Повышение эффективности тьюторского сопровождения достигается выполнением основных функций тренингов:

- актуализация личностного потенциала педагогов;
- повышение социально-психологической и познавательной компетентности;
- развитие профессиональных компетентностей, необходимых для формирования индивидуальной образовательной программы.

и основным правилам работы во время тренинга:

- активность, предполагающая включение всех педагогов, участвующих в тренинге, в работу группы, проявление их интеллектуальной, эмоциональной, физической активности;
- общение по принципу «здесь и теперь», предполагающее обращение к настоящему, тому, что волнует именно сейчас, обсуждение того, что происходит в тренинговой группе;
- эмоциональная поддержка друг друга участниками тренинга во время обсуждения и выполнения упражнений и заданий;
- искренность и доверительность в общении;
- недопустимость непосредственных оценок человека (оцениваются не личностные качества, а только их конкретные действия);
- конфиденциальность всего происходящего в тренинговой группе.[46]

В тьюторской деятельности, как правило, чаще используются коммуникативные, мотивационные тренинги.

При введении новых стандартов, профессий, норм, ценностей понятно сопротивление не только отлаженной системы – социального института, но и сопротивление людей, которые в нововведениях зачастую видят угрозу своей деятельности, своей профессиональной позиции. Таким образом, тьюторская позиция в деятельности методиста является своеобразным «ответом» на «вызов» современного общества, способный удовлетворить потребность человека в

расширении образовательного пространства, в самоопределении, самоактуализации.

Самостоятельное обнаружение педагогом своих профессиональных ограничений, по мнению П. Г. Щедровицкого, умение «дисквалифицироваться», усомниться является одним из важных мотивов, побуждающих усваивать новые идеи.

Уровень способности к изменению собственной системы установок адекватно меняющейся ситуации определяется уровнем развития рефлексии педагога. Осуществление перехода из позиции «реагирования» в позицию «самоорганизации» позволяет педагогу осознать свою профессиональную деятельность и провести рефлекссию. Педагог должен учиться себя учить: определять границы своего знания или незнания, сам определять условия для преодоления собственных ограничений в педагогической деятельности, развивая свою профессиональную мобильность.

Для организации рефлексии опирались на следующие вопросы:

1. Что сегодня происходило?
2. Что было важным, существенным для меня? (Проблема, открытие, неожиданная ситуация.)
3. Какую роль это может играть для моих будущих мыслей, действий? (Альтернативные варианты действий, образовательные потребности, намерения.)

Концептуальным положением, лежащим в основе понимания рефлексивного процесса как последовательности определенных стадий (шагов), является логика рефлексии, представленная в так называемой ALACT-модели (голландская технология организации рефлексии Д. Карп, Кеммис, 1986; А. Кортхаген, 1988):

1. Действие.
2. Мысленное возвращение к действию (подробное описание ситуации).
3. Выделение существенных черт ситуации, противоречий.

4. Определение нескольких альтернативных способов действия; оценка их с точки зрения возможностей обучающихся, индивидуальных возможностей педагога, а также возможностей организации педагогического процесса.

Кроме того, педагогам можно предложить ряд вопросов и заданий для размышления, которые позволят им сделать осознанный выбор дальнейшей образовательной траектории.

Анализ показал, что деятельность методиста, развившего в себе функцию тьюторского сопровождения, больше направлена на осознание и понимание себя, своего образования в самом широком смысле. В связи с этим каждый отдельный вид работы как методиста, так и преподавателей имеет разные траектории движения. Предполагая, какой же может быть результат совместной деятельности методиста и его подопечного, можно сформулировать его таким образом: осмысление и видение преподавателем личного смысла всего происходящего с ним, его собственных целей и задач, путей достижения поставленных целей.

Исследования проблем компетентности тьюторов в зарубежном и отечественном образовании определили матрицу компетентности тьютора, представленную в Приложении 6, которая дает возможность судить об умениях тьютора и дает возможность соотнести их с соответствующими качествами, приобретаемыми в процессе обучения и получения опыта. Из таблицы видно, что качества тьютора могут функционировать на разных уровнях в зависимости от приобретаемых умений.

Целью проведения тьюториалов было проведение рефлексии при прохождении этапов конструирования УМО ПМ, определение сценариев результатов технологии у преподавателей.

#### Модульные тьюториалы

Модуль 1 «Реализация ФГОС в системе среднего профессионального образования» раскрывает концептуальные основы, структуру и содержание ФГОС.

Модуль 2 «Комплексное учебно-методическое обеспечение образовательного процесса» информационно-методическое и нормативно-

правовое сопровождение реализации ФГОС, характеристика требований к условиям реализации образовательной программы.

Модуль 3 «Логика построения КОС» определение совместно с работодателями требований к компетенциям выпускников; создание с участием работодателей системы контрольно-оценочных средств, применяемых на всех этапах обучения, в том числе и на этапе профессиональной адаптации выпускников техникума

По ходу и после реализации технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию УМО ПМ были получены следующие результаты деятельности преподавателей, определившиеся на основе сценариев (образцов результатов):

В ходе у преподавателя Елены Петровны Л., выявлено преобладание творческого сценария деятельности, поскольку у данного педагога повышен уровень креативности мышления, поэтому необходимо было скоординировать ее деятельность для прохождения репродуктивно-информационного, а потом коммуникативно-деятельностного сценария, с выходом на самоменеджмент.

Людмила Ивановна Б., выявлено преобладание коммуникативно-деятельностного сценария деятельности, слабо поддается общему информационному воздействию, уровень креативности также средний, поэтому данному педагогу необходима ИОП в которой поэтапно, постепенно будет осуществлен переход с деятельностного на творческий сценарий и самоменеджмент.

Сергей Афанасьевич М., преподаватель междисциплинарных курсов профессиональных модулей, не имеет педагогического образования, поэтому то, что касается методической работы сложно, педагог осознает цель разработки учебно-методического обеспечения, демонстрирует заинтересованность в процессе конструирования, но испытывает затруднения с точки зрения дидактических основ конструирования УМО ПМ, однако имея опыт производственной деятельности у педагога происходит выход на творческий сценарий в разработке.



Яков Юрьевич К., преподаватель междисциплинарных курсов профессиональных модулей свойственно развитие коммуникативно-деятельностного сценария, способен применять усвоенные умения в нестандартных ситуациях, педагогу крайне необходимо реализовать репродуктивно-информационный сценарий, поскольку дидактических основ и систематизации процесса конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля будет не хватать для реализации дальнейших сценариев.

Наталия Петровна Ф., вышла на результат деятельности – сценарий само менеджмент. Поскольку на начальном этапе обучения конструированию довольно быстро реализовала информационно-коммуникативный сценарий перешла к деятельностному, в ходе которого постоянно представляла свой опыт на семинарах, конференциях, активно слушала опыт других, обсуждала и корректировала свой, что творческий уровень шел параллельно с деятельностным, при построении ИОП следовало учитывать, чтобы процесс творчества не затягивался, необходимо было ограничивать временной ресурс, как только все сложилось преподаватель уже самостоятельно продолжает самообразование, проводит самооценку, а методист выступает в роли консультанта.

Следует отметить, что использование данной технологии поможет преподавателю саму процедуру конструирования сделать более экономной и целенаправленной, систематизированной.

Таким образом, освоив технологию конструирования УМО ПМ и используя ее на практике, каждый преподаватель разработал учебно-программную документацию для реализации требований ФГОС СПО.

### **2.3 Результаты опытно-экспериментальной работы по оценке результативности организационной деятельности методиста по обучению конструированию УМО ПМ**

Цель контрольного этапа опытно-экспериментальной работы: определить результативность содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию УМО ПМ.

Экспериментально проверить влияние разработанной технологии организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию УМО ПМ на динамику готовности преподавателей конструированию УМО ПМ и провести оценку деятельности методиста на развитие у него новых функций.

Результативность содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля определяется:

- развитие уровня готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ, проявляющегося в динамике его показателей
- оценка эффективности деятельности методиста, освоившего функцию тьюторского сопровождения.

Анализ результативности содержания и процесса выполнен в соответствии с логикой исследования. На этапе ОЭР повторно была проведена повторная диагностика сформированности компонентов готовности всех преподавателей (с использованием того же инструментария, что и на констатирующем этапе) и проанализирована динамика результатов каждого отдельно взятого педагога. Полученные данные позволили определить динамику формирования готовности педагогического коллектива в целом.

При определении уровня мотивационного компонента готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ на контрольном этапе ОЭР, результаты получились с небольшой динамикой, поскольку мотивационная сфера сложна, так как характеризуется внешней и внутренней мотивацией.

Анализируя динамику мотивационного компонента готовности преподавателей, как видно из диаграммы он довольно сложно поддается воздействию, хотя появление внутренней мотивации во многом обеспечивает успешность освоения инновационной деятельности. Оптимальный уровень мотивационного компонента у 35%, допустимый – 33%, критический – 32%. У большинства преподавателей наблюдалось усиление интереса к процессу конструирования учебно-методического обеспечения, появилось стремление оценивать свой профессиональный и личностный потенциал, продолжить процесс совершенствования разработанного учебно-методического обеспечения профессионального модуля. (рис. 13)

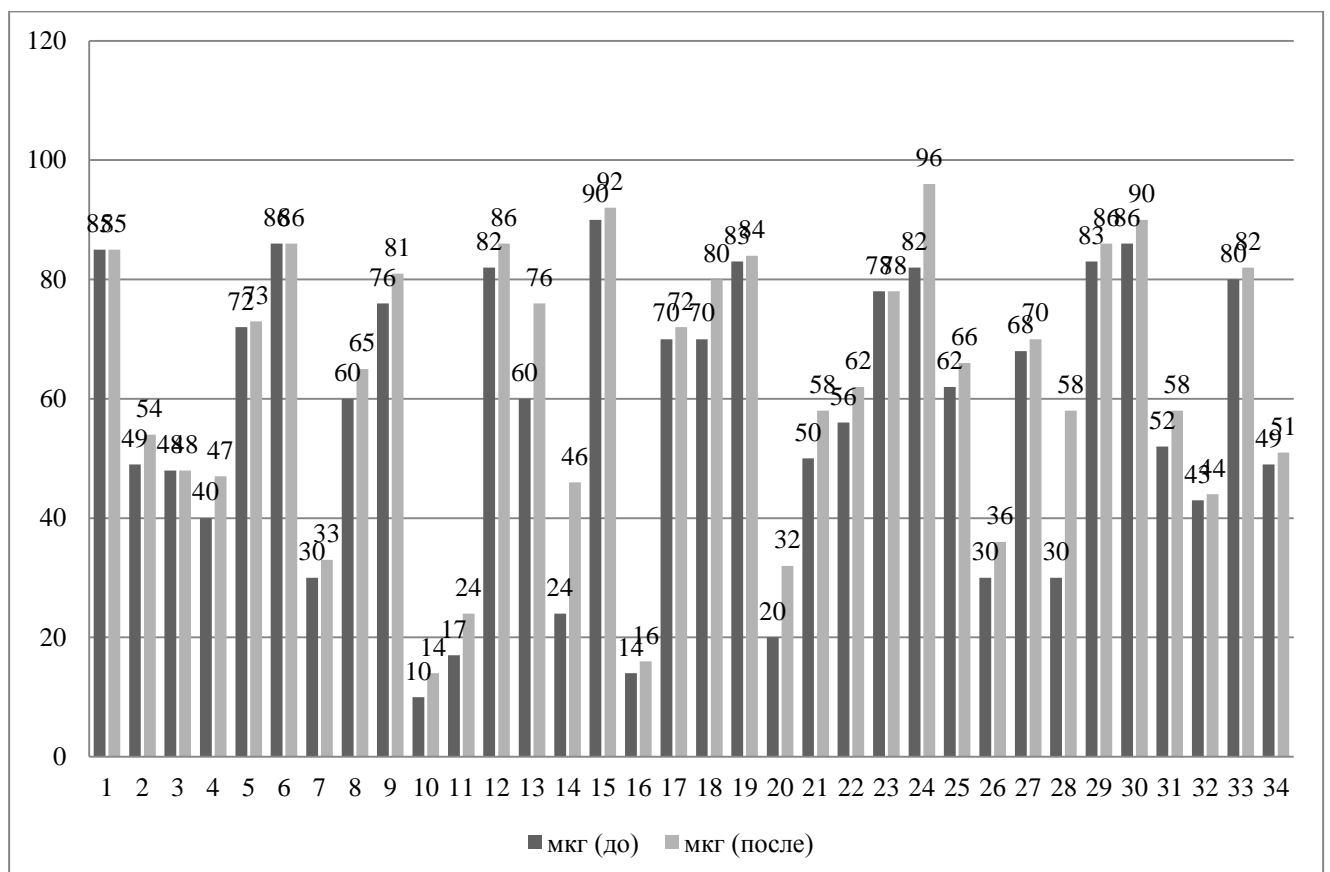


Рисунок 13 – Соотношение уровней мотивационного компонента готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР (%).

Профессионально-педагогические знания преподавателей, характеризующие когнитивный компонент готовности нивелирует желание педагогов к дальнейшему развитию и пониманию современных подходов к

конструированию УМО ПМ на основе дидактических знаний, как единицы носящей интегративный характер, понимании сущности и специфики ФГОС СПО. Анализ динамики развития когнитивного компонента готовности очевиден, большинство преподавателей имеют оптимальный 62% преподавателей и допустимый уровни 23% , критический составляет 15%.(рис. 14)

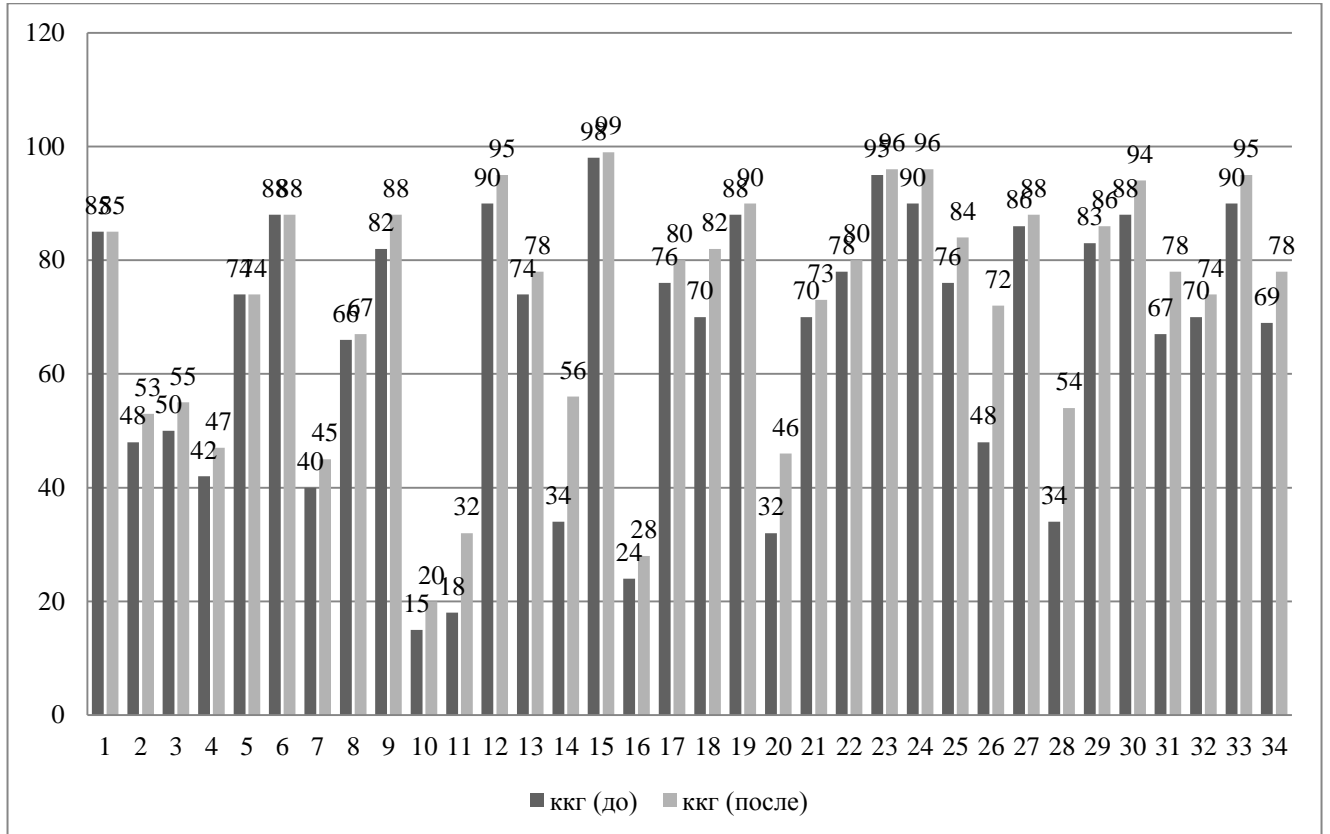


Рисунок 14 – Соотношение уровней когнитивного компонента готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР (%).

Операционный компонент определяет технологический аспект готовности преподавателей, включает в себя умения самоорганизации, профессиональной подготовки к деятельности, владение методами конкретизации образовательных результатов, обобщения, формирование контрольно-оценочных процедур, проведение внешней и внутренней экспертизы. Результаты по степени сформированности на оптимальном уровне операционный компонент развился у 32% преподавателей, допустимый – 42%, критический – 26%. В целом анализ

результатов позволяет утверждать, что преподаватели освоили алгоритм конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля. (рис. 15)

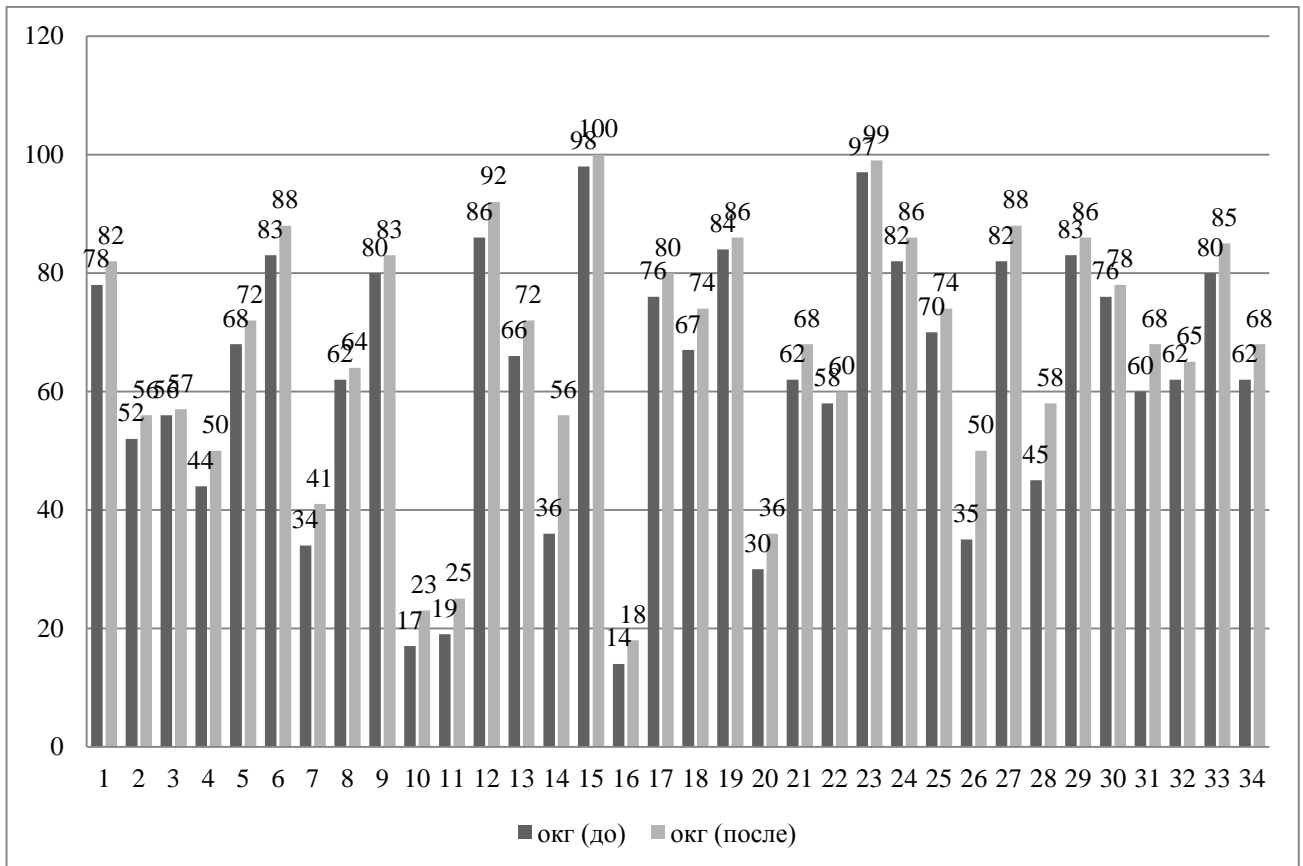


Рисунок 15 Соотношение уровней операционного компонента готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР (%).

Рефлексивный компонент готовности показал, что у преподавателей произошло осознание недостаточности достигнутых результатов в области конструирования современного содержания образования, появилось желание их улучшить, понимание своих проблем, затруднений, самостоятельность в их решении и ответственность. Поскольку процесс рефлексии перманентен, то оптимальный уровень рефлексивного компонента сформировался у 29% преподавателей, допустимый – 42%, критический – 29%. Динамика изменения этого компонента будет самой продолжительной по времени так как в процессе

конструирования УМО ПМ через представление результатов, транслирования опыта работы, преподаватели будут постоянно осмысливать разработанные материалы, обсуждать и обновлять (рис. 16).

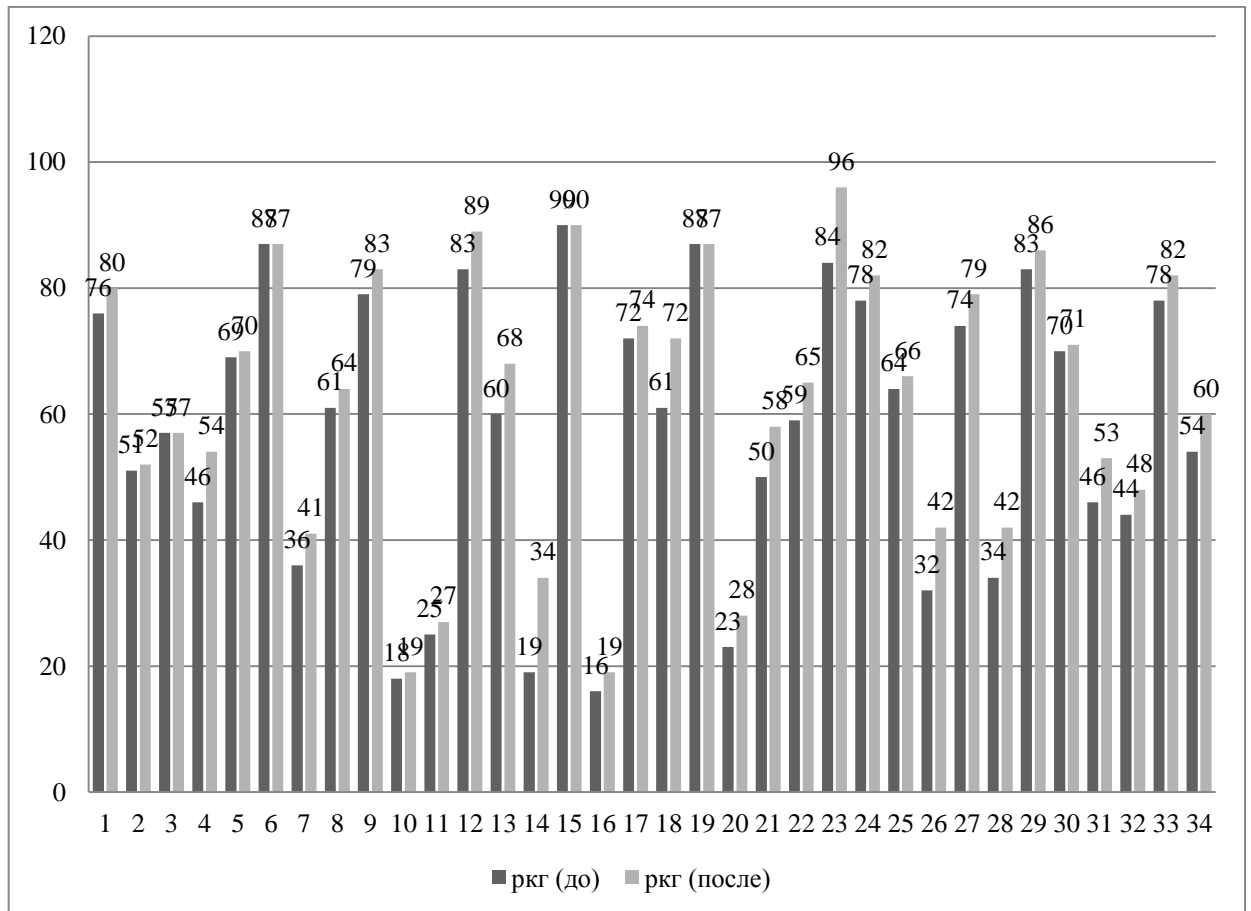


Рисунок 16 Соотношение уровней рефлексивного компонента готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ на констатирующем и контрольном этапах ОЭР (%).

Для диагностики уровней выделенных компонентов готовности преподавателей был использован комплекс тестовых методик, а также результаты внешних и внутренних экспертиз разработанного учебно-методического обеспечения, соответствующих ФГОС СПО.

Интегральная оценка уровня готовности преподавателя к конструированию УМО ПМ была рассчитана как сумма показателей сформированности мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного компонентов.

Данные показатели, в свою очередь, были подсчитаны как средний балл сформированности обозначенных компонентов (МКГ, ККГ, ОКГ, РКГ).

Ежегодно проводя тестирование по определению готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, удалось обнаружить заинтересованность преподавателей в результатах педагогического воздействия, резкий скачок готовности в 2015 году, определился выходом множества методических рекомендаций, проведения научно-практических конференций по данной проблеме, обмен и представление опыта работы образовательных учреждений по разработке и созданию учебно-методического обеспечения ФГОС.

Как видно ежегодно происходил рост числа преподавателей, показывающий оптимальный и допустимый уровни развития компонентов готовности, а критический уровень снижался.

У преподавателей сложилось четкое понимание структуры и содержание УМО ПМ, выстроилась своя методика конструирования учебно-методического обеспечения.

Таблица 20

Результаты диагностики уровня готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ (оптимальный, допустимый, критический, недопустимый)

Интегральная оценка уровня готовности	Констатирующий этап ОЭР	Контрольный этап ОЭР
оптимальный	36	39,5
допустимый	35	35
критический	29	25,5

Контрольный этап ОЭР показал, что критический уровень готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ показали 25,5% педагогов. Допустимый уровень показали 39,5%, оптимальным уровнем располагали 35%. В целом можно говорить о том, что допустимый и оптимальный уровень составили 75%, что говорит о положительной динамике готовности преподавателей к

конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, что доказывает правомерность выдвинутой гипотезы.

Педагоги активно были включены деятельность, организуемую методистов, конструировали учебно-методическое обеспечение профессиональных модулей, представляли их для обсуждения на тьюториалах.

По результатам опытно-экспериментальной работы была установлена положительная динамика по всем диагностируемым показателям:

Было вновь определено качество профессиональной деятельности методиста, выраженное в степени удовлетворенности педагогических работников организацией методической работы, позитивная динамика отзывов педагогических работников образовательной организации на организацию методической работы.

Изучение литературы, стандарта тьютора, реализация мероприятий тьюторского сопровождения позволили сформировать у методистов новые функции. На контрольном этапе опытно-экспериментальной работы карты оценки эффективности деятельности методиста были заполнены в соответствие со стандартом тьютора, согласно трем основным функциям и трудовым действиям:

- сопровождать формирование и реализацию индивидуальной образовательной программы;
- организовывать образовательную среду для формирования и реализации индивидуальной образовательной программы;
- разрабатывать методическое обеспечение формирования и реализации индивидуальной образовательной программы.

Таким образом, определена эффективность деятельности методиста, самим методистом, педагогами и заместителями директора, которые отражали степень удовлетворенности методическим сервисом в образовательном учреждении.

Таблица 21

#### Оценка эффективности деятельности методиста

Этапы ОЭР	Самоанализ методиста	Оценка деятельности	Оценка деятельности
-----------	----------------------	---------------------	---------------------



		методиста преподавателем	методиста заместителями директора
Констатирующий этап	54	46	53
Контрольный этап	64	61	65

Из данных результатов таблицы 21 следует, что оценка деятельности методиста преподавателями повысилась по сравнению с констатирующим этапом ОЭР, что самим методистом и заместителями, это обусловлено развитием функции – тьюторское сопровождение у методиста, следствие повышение качества в организации методической работы в техникуме, что еще раз доказывает правомерность гипотезы и решение проблемы, поставленной в диссертационном исследовании.

Интегральная оценка уровня готовности преподавателя к конструированию УМО ПМ была рассчитана как сумма показателей сформированности мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного компонентов. Данные показатели, в свою очередь, были подсчитаны как средний балл сформированности обозначенных компонентов по степени проявления на уровнях: оптимальном, допустимом, критическом (МКГ, ККГ, ОКГ, РКГ).

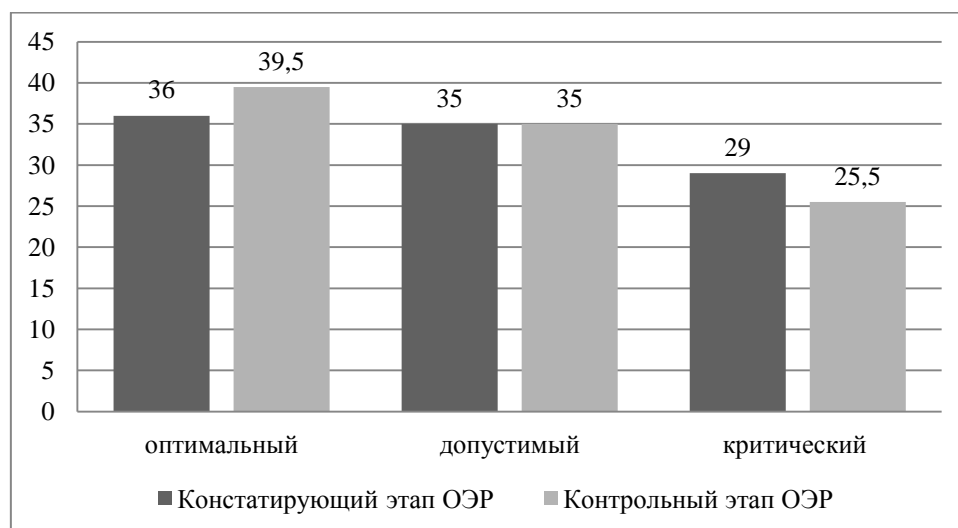


Рисунок 17 – Динамика развития готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ(%)

Итак, констатирующий и контрольный этапы доказали, что реализация нелинейной технологии, раскрывающей процесс организационной деятельности методиста, обеспечивает формирование готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессиональных модулей.

Преподаватели активно осваивали технологию, поскольку каждый из них проходил свои этапы ИОП. В ходе опытно-экспериментальной работы педагоги оттачивали методику конструирования УМО ПМ, стремились к совершенствованию и использованию созданных УМО ПМ, представлению результатов работы.

С опорой на логико-смысловую модель, где деятельность преподавателя связана с построением ИОП, результатами которой были определены сценарии деятельности преподавателей, согласно их характеристикам. Это наглядно продемонстрировано на рисунке 18 в виде диаграммы.

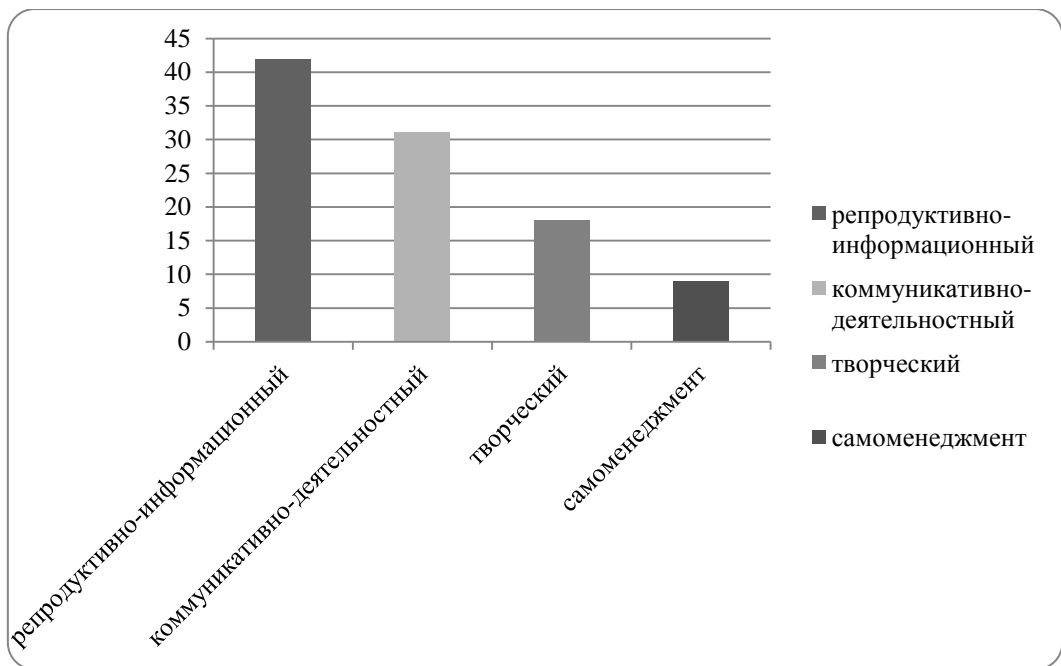


Рисунок 18 – Соотношение сценариев деятельности преподавателей на контрольном этапе ОЭР (%)

Из диаграммы на рисунке 18 видно, что на контрольном этапе репродуктивно-информационный сценарий сформировался у большей части

педагогического коллектива, коммуникативно-деятельностный сценарий также имел большинство, данное распределение объясняется спецификой педагогической деятельности, осуществляемой в основном на данных уровнях, однако творческий и сценарий самоменеджмента также нашли свое отражение, согласно которому можно говорить, что в коллективе имеются преподаватели с высоким педагогическим потенциалом, которые смогут совместно с методистом вывести и других членов педагогического коллектива на новый уровень.

Между тем стоит отметить, что процесс обучения конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля перманентен, поэтому с появлением и введением новых требований к учебным материалам, он будет постоянно совершенствоваться, но чтобы преподаватель успешно и безболезненно проходил его, необходимо работа по формированию его готовности к конструированию инновационного содержания образования.

Оценка профессиональной деятельности, по исследованиям К.К. Платонова имеет огромное значение и для самого преподавателя, так как она, как правило, положительно воздействует на формирование его личности, пробуждает интерес к более глубокому познанию своего предмета и развивает стремление к повышению педагогического мастерства (130).

Таким образом, качество подготовки специалистов напрямую зависит от профессиональной компетентности преподавателя.

Созданная технология организационной деятельности по обучению преподавателей конструированию УМО ПМ позволила с одной стороны, повысить методический и профессиональный уровень преподавателей области конструирования УМО ПМ, а с другой стороны улучшить качество деятельности методиста.

Результаты ОЭР по исследуемой проблеме подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы; практическую значимость ряда положений выносимых на защиту.

По результатам опытно-экспериментальной работы была установлена положительная динамика готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Качество результатов полученных в ходе опытно-экспериментальной работы, подтверждается методами математической статистики.

Для определения достоверности полученных данных в ходе ОЭР проводилась математическая обработка результатов с помощью статистических методов, для оценки достоверности при определении динамики готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессиональных модулей применялся критерий Вилкоксона, представленный в приложении 7, который подтвердил достоверность данных полученных результатов.

Таким образом, на контрольном этапе ОЭР установлена и экспериментально подтверждена результативность содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

## Выводы по второй главе

В ходе проведения опытно-экспериментальной работы была определена результативность содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, которая позволила сделать ряд выводов:

1. Констатирующий этап опытно-экспериментальной работы свидетельствует об актуальности проблемы исследования, о необходимости реализации организационной деятельности методиста по обучению педагогов конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

Диагностика, проведенная на констатирующем этапе ОЭР, свидетельствует о недостаточном уровне готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ, нехватке знаний о структуре и содержании УМО ПМ, недостаточности сформированности конструктивных умений, отсутствие технологии конструирования УМО ПМ по ФГОС СПО. Отмечены также западания в области методической готовности педагогов педагогического коллектива к созданию УМО ПМ, вследствие недостаточной методической поддержки со стороны методиста.

Деятельность методиста по обучению конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля осуществляется, но формы работы недостаточны для определения ее эффективности, что подтверждается результатами констатирующего этапа ОЭР:

– присутствуют сложности в деятельности преподавателей по конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля;

– организационная деятельность методиста носит разнонаправленный характер, акцента на процессе обучения конструированию учебно-методического обеспечения не делается.

2. С целью решения выявленной проблемы на формирующем этапе ОЭР осуществлялась поэтапная реализация организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, разработано и реализовано содержание, а процесс представлен как технология, осуществляемая по этапам.

На первом диагностико-мотивационном этапе проведена подготовка преподавателей, включающей в себя обоснование значимости необходимых изменений в части организации процесса обучения и конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля, отвечающего современным требованиям, создание условий, направленных на мотивацию деятельности педагогов. На проектировочном этапе организовано обучение педагогов по теоретическим и практическим аспектам конструирования учебно-методического обеспечения профессионального модуля; осуществлено руководство и консультирование педагогов; составлены ИОП, разработаны компоненты УМО ПМ. На реализационном этапе были решены следующие задачи: презентация проекта учебно-методического обеспечения профессионального модуля на тьюториалах, оказана помощь педагогу в представлении опыта работы на различных уровнях и корректировке ИОП. На аналитическом (рефлексивном) четвертом этапе проводилась апробация разработанного УМО ПМ через представление опыта конструирования УМО ПМ для возможности его тиражирования, этап был направлен на рефлексию преподавателем, достигнутых на данном этапе результатов.

Деятельность методиста осуществлялась как тьюторское сопровождение, следуя логики этапов, на основе принципов менеджмента знаний и соблюдая управленческий цикл, результативностью используемых форм тьюторского сопровождения и на основе его принципов (гибкости, индивидуализации) что привело к построению преподавателями индивидуальных образовательных программ по конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля и компонентов их образующих. Для определения результативности технологии и сценариев деятельности преподавателей была

проведена серия тьюториалов для организации и проведения рефлексии на каждом этапе. В рамках реализации технологии были спроектированы и разработаны ИОП преподавателей, результаты реализации которых нашли отражение – характеристиках сценариев деятельности преподавателей.

В результате реализации технологии установлено, что данная технология обеспечивает процесс обучения преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения новым содержанием и процессами; построение системы пролонгированного сопровождения, позволяет каждому обучаемому педагогу формировать дидактические умения индивидуально, постепенно достигая желаемого уровня сформированности.

3. Результаты диагностических методик, позволившие сопоставить изменение уровня готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля на констатирующем и контрольном этапах опытно-экспериментальной работы по проверке результативности содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, приводят к выводу, что: появилась динамика готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ; в процессе обучения преподавателей изменился характер деятельности методиста путем развития тьюторских функций, что способствовало формированию готовности преподавателей к конструированию УМО ПМ.

Математическая обработка с помощью статистических методов подтвердила достоверность полученных данных и результативность: динамика готовности состоялась, деятельность методиста стала более эффективной.

Таким образом, на контрольном этапе ОЭР установлена и экспериментально подтверждена результативность содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

## Заключение

Данное исследование посвящено изучению вопроса изучения организации методического сопровождения инновационной деятельности педагога учреждения среднего профессионального образования в процессе реализации ФГОС СПО.

Анализ литературы и опыта показывает, что методическое обеспечение образовательного процесса, существующее в традиционной практике и предполагающее наличие нормативно-правовой и учебно-методической документации, средств обучения и средств контроля, не помогает устранить профессиональные затруднения педагогов. Деятельность методиста с момента внедрения и реализации ФГОС СПО направлена на создание методического сопровождения педагогов, направленных на качественное изменение деятельности преподавателей и быструю адаптацию к новому содержанию образования.

Принципиально важную проблему для теории и практики организации деятельности по конструированию современного содержания образования представляет обоснование и разработка содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, способствующей развитию инновационного и творческого потенциалов преподавателя через реализацию индивидуальной образовательной программы.

Необходимостью решения этой проблемы обоснованы целью, понятийным аппаратом и логикой исследования. Исследование организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля позволило выявить, обосновать и апробировать ряд положений, имеющих практическую значимость.

Результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают положения выдвинутой гипотезы и позволяют сделать следующие **выводы**:



1. На основании анализа научной литературы, современных социально-педагогических и психолого-педагогических исследований выявлены и обоснованы содержание и процесс организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, где содержание представлено как тьюторское сопровождение, заключающееся в создании нелинейного взаимодействия, основанного на принципе менеджмента знаний, который обеспечивает непрерывность процесса обучения преподавателей, организацию их методического самообразования с учетом индивидуальных особенностей личности каждого, выстраивается посредством проектирования индивидуальных образовательных программ, обеспечивающих эффективность выполняемой деятельности.

Процесс организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля реализуется как нелинейная технология организации субъект-субъектного взаимодействия методиста и преподавателя по построению и реализации индивидуальной образовательной программы.

2. Разработана и теоретически обоснована логико-смысловая модель организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, которая позволяет представить многокомпонентное содержание деятельности методиста и процесс как многомерный, с наличием отношений и связей, технологически реализуемым нелинейно, характеризующейся многовариативностью результатов, которые рассматриваются через разработанные сценарии деятельности преподавателей (репродуктивно-информационный, коммуникативно-деятельностный, творческий, самоменеджмент).

3. Определены критерии результативности содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения

профессионального модуля критерий действенности (готовность преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения, конкретизируемого как интегративное качество личности преподавателя, которое характеризуется как взаимодействие мотивационного, когнитивного, операционного, рефлексивного компонентов), критерий эффективности деятельности методиста (оценка деятельности методиста).

4. Сформирован диагностический инструментарий, позволяющий определить уровень готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля.

5. Итоги проведенной опытно-экспериментальной работы позволили констатировать результативность содержания и процесса организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля, выраженная в динамике готовности преподавателей к конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля и развитие новых функций в деятельности методиста повысили эффективность деятельности методиста.

Таким образом, полученные результаты исследования организационной деятельности методиста по обучению преподавателей техникума конструированию учебно-методического обеспечения профессионального модуля позволяют считать его задачи выполненными, подтверждают правомерность выдвинутой гипотезы.

Проведенное исследование не исчерпывает все методологические, теоретические и практические аспекты многоплановой проблемы разработки содержания и процесса деятельности методиста по обучению преподавателей в системе среднего профессионального образования.

## Список литературы

1. Агаркова Е.И., Загребельная С.В. Реализация технологии тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации учителей. /Е.И. Агаркова, С.В. Загребельная // Методист – 2009 – № 8. – С.14-18.
2. Акулова О.В. Изменение целей педагогической деятельности: контекст связи образования и качества жизни человека./ О.В. Акулова // Человек и образование. – 2006 – № 6.
3. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития. Книга 2. /В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ – 2000. –312 с.
4. Анисимов, П. Ф. Управление качеством среднего профессионального образования: монография / П. Ф. Анисимов, В. Е. Сосонко. – Казань ин-т среднего проф. образования. Казань РАО. – 2001. – 256 с.
5. Анненкова Т.И. Формирование учебно-методического комплекса по специальным дисциплинам в колледже на основе требований работодателей: дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08 /Анненкова Т.И. – М., 2005. - 220с.
6. Афанасьев, В.В. Психолого-педагогическая диагностика качества образовательного процесса: учебно-методическое пособие. /В.В. Афанасьев. – М.: НИИ школьных технологий, 2008. - 133с.
7. Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода)/ В.И. Байденко // Высшее образование в России. – № 11. – 2004. – с. 4-12
8. Байденко В.И., Оскарссон Б. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М.: 2002. – С. 22 – 46.
9. Бендова Л.В. Педагогическая деятельность тьютора в сети открытого дистанционного профессионального образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08: / Бендова Лариса Васильевна. – М, 2006. – 251с.

10. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус // Интернет-журнал "Эйдос". – 2005. – 10 сентября. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.
11. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. — М.: Педагогика, 1989.
12. Беспалько, В.П. Образование 2013: что с ним происходит / В.П. Беспалько, // Народное образование. – 2013. – №8.
13. Библер, В.С. Сознание и мышление (Философские предпосылки) // Философско-психологические предположения Школы диалога культур. – М., 1998. – С. 13-87.
14. Блинов, В.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании / В.И. Блинов (в соавторстве). – М.: Изд-во ООО «МЭЙЛЕР», 2010. – 228 с.
15. Блинов, В.И. Концептуальные основы разработки федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования нового поколения / В.И. Блинов. – М.: ФИРО, 2007. – С. 23
16. Бобиенко, О.М. Теоретические подходы к проблеме ключевых компетенций / О.М. Бобиенко // Вестник ТИСБИ, – 2003. – С. 23-30.
17. Браже, Т.Г. Гуманистические основы технологии обучения взрослых в различных образовательных системах / Т.Г. Браже. – СПб.: ИОВ РАО, 1999. – 180 с.
18. Брызгалова, СИ. Формирование в вузе готовности учителя к педагогическому исследованию: теория и практика. Монография. /С.И. Брызгалова – Калининград, 2004. – 183 с.
19. Вербицкий, А.А. Новая образовательная парадигма и контекстное обучение Текст. / А.А. Вербицкий. – М.: ИЦ проблем качества подготовки специалистов, 1999. – 75 с.

20. Вербицкий, А.А. Через контекст к модулям: опыт МГГУ им. М.А. Шолохова Текст. / А.А. Вербицкий, В.Д. Нечаев // Высшее образование в России. – №6, 2010. – С.3-10.

21. Громова А. А. Тьюторская поддержка деятельности учителя общеобразовательной школы / А.А. Громова // Ярославский педагогический вестник – 2011 – № 4 – Том II (Психолого-педагогические науки), – с. 225 - 228

22. Диагностика успешности учителя: Сборник методических материалов для директоров и заместителей директоров учебных заведений, руководителям школ. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2004.

23. Дубровина, Т. Л. Технология организации неформального образования преподавателей профессионального цикла колледжа: автореф. дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 /Дубровина Татьяна Леонидовна. – Санкт- Петербург, 2013 – 22 с.

24. Душенков П. А. Учебно-методическое сопровождение федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения: Учебное пособие/Е.С. Трегубова, Т.Н. Ищук, С.В. Лапик, С.И. Петрова, И.А. Левина. – М, 2009. – 103с.

25. Загребельная С.В. Деятельность тьютора в системе повышении квалификации. / С.В. Загребельная //Вестник ТГТУ. – 2006. Том 12. № 4Б. Transactions TSTU. – с.1187 – 1189.

26. Загребельная С.В. Моделирование технологии тьюторского сопровождения процесса повышения квалификации учителей: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08/ Загребельная Светлана Викторовна. – Тамбов, 2007. – 223с.

27. Зацепин, В.А. Педагогическая технология формирования готовности преподавателей колледжа к разработке образовательных программ по ФГОС с использованием автоматизированной информационной системы: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08/ Зацепин Владимир Александрович. – Самара, 2013 – 238 с.

28. Зачесова, Е.В. С ФГОС по жизни! / Е.В. Зачесова // Учительская газета. – 2012. – № 9. – С. 14.

29. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. – М.: «Новая школа», 1997.
30. Зеер Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: 2005.
31. Зеер, Э.Ф. Профессионально-образовательное пространство личности/ Рос. гос. проф.-пед.ун-т; Нижнетагил. гос. проф. колледж им. Н.А. Демидова. Екатеринбург, 2002. – 126с.
32. Зимняя И.А. Компетентность человека – новое качество результата образования//Проблемы качества образования. – Книга 2.//Мат. XIII Всерос. совещания. – М.: Уфа: Исслед. центр проблем кач-ва подг-ки спец-в, 2003. – С.4-13.
33. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
34. Зимняя, И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования, (теоретико-методологический аспект) /И.А. Зимняя//Высшее образование сегодня.-М: Логос. – 2006. – №8. – С.20-26.
35. Змеёв С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых. — М.: ПЕР СЭ, 2007. — 272 с.
36. Игнатьева Е. Ю. Менеджмент знаний в управлении качеством образовательного процесса в высшей школе: монография / Е. Ю. Игнатьева: – НовГУ имени Ярослава Мудрого. – Великий Новгород, 2008. – 280 с. (Серия «Монографии»; Вып. 9).
37. Ильенко Л.П. Теория и практика управления методической работой в образовательных учреждениях. - М.: АРКТИ, 2003. – 90 с.
38. Ильина Т. В. Формирование профессиональной деятельности методиста в сфере образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Ильина Татьяна Владимировна. – Ярославль, 2001 – 217 с.

39. Инновации в российском образовании: среднее профессиональное образование. – М.: 2001.
40. Истратова О.Н. Психодиагностика. Коллекция лучших тестов / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – Ростов н/Д, Феникс, 2007. – 384 с.
41. Камашева Ю.Л. Оценка качества учебно-методического обеспечения основных образовательных программ высшего профессионального образования: дисс. канд. пед. наук: 13.00.01/Камашева Ю.Л. – Казань, 2009. – 242с.
42. Кан-Калик В.А., Никандров И.Д. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1990.
43. Карелин А. Большая энциклопедия психологических тестов. – М.: 2008.
44. Кисилева И. В. Подготовка методистов для начального профессионального образования: дис. канд. пед. наук: 13.00.01/ Кисилева Ирина Васильевна. – Шуя, 2001. – 205 с.
45. Ковалёва Т.М., Долгова Л.М. Концепция школы «Эврика-развитие» как школы индивидуально-ориентированного образования» / Т.М. Ковалёва, Л.М. Долгова // Управление школой индивидуального образования. — Томск, 2002. — с. 15-19
46. Ковалева Т. М., Кобыща Е. И., Попова (Смолик) С. Ю., Теров А. А., Чередилина М. Ю. Профессия «тьютор». – М.-Тверь: «СФК-офис», 2012 – 246 с.
47. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутришкольное управление. – М.: Педагогический поиск, 2000. – 222 с.
48. Коновалова Ю.В. Роль профессиональных стандартов в разработке модульных образовательных программ, основанных на компетенциях / Ю.В. Коновалова // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 7. – С. 8-12.
49. Концептуальные основы разработки Федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования нового поколения. – М., Редакционно-издательский отдел Федерального института развития образования (ФИРО), 2008.

50. Конькова Л.В. Подготовка педагогических работников к проектированию учебно-методических комплексов дисциплин в учебных заведениях среднего профессионального образования: дисс. .канд. пед. наук:13.00.08/ Конькова Л.В. – Ульяновск, 2006. – 210с.

51. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л.: 1985.

52. Кулак Д.В., Неудахина Н.А Применение логико-смысловых моделей в обучении.

Режим доступа: [http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa2009\\_3\\_2/pdf/184kulak.pdf](http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pa2009_3_2/pdf/184kulak.pdf)  
(дата обращения: 25.05.2014)

53. Кулюткин Ю.Н. Изменяющийся мир и проблема развития творческого потенциала личности. Ценностно-смысловой анализ. – СПб: 2001. – 84 с.

54. Куторго, Н. А. Модульно-компетентностная технология реализации стандарта СПО в колледже: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08/ Куторго Наталья Анатольевна. – Москва, 2014. – 240 с.

55. Ландшеер В. Концепция «минимальной компетентности» // Перспективы. Вопросы образования. 1988. – № 1.

56. Максимченко Т. В. Развитие ключевых компетенций методиста в системе повышения квалификации: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08/ Максимченко Татьяна Викторовна. – Москва, 2010. – 262 с.

57. Мальгина, С. Ю. Педагогические условия реализации профессионального модуля в учреждениях профессионального образования: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08 / Мальгина Светлана Юрьевна. – Москва, 2013 – 187 с.

58. Матюшкина М. Д. Критерии качества постдипломного образования педагогических кадров. / М.Д. Матюшкина //Академический вестник Института образования взрослых Российской академии образования. Человек и образование. – 2010.– № 1 (22) – с.80-84

59. Методическая служба общеобразовательного учреждения / авт.сост. В.В. Дубинина, А.В. Зарубин, О.И. Медведева. – Волгоград: Учитель, 2009.

60. Методический конструктор / авт.сост. О.Н. Юдинцева – Минск: Красико-Принт, 2008.



61. Михайлов О. Подводные камни рейтинговой системы / О. Михайлов // Высшее образование в России, -№8, 2008. - С.29.
62. Мухина С.А., Соловьева А.А. Современные инновационные технологии обучения. – М.: ГЭОТАР – Медиа, 2008. – 360 с.
63. Научно-методическая работа в среднем специальном учебном заведении: моделирование и организация /Под общей ред. И.П. Пастуховой. Научно-методическое пособие. – М.: Библиотека журнала «СПО», 2007. – 286 с.
64. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: Монография / М.Н. Певзнер, О.М. Зайченко, В.О. Букетов, С.Н. Горычева, А.В. Петров, А.Г. Ширин / Под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. – 316 с.
65. Нефедова К.А., Аналакова Е.А. Проблемы управления качеством образования. – Омск, ООИПКРО, 2001.
66. Нефедова К.А., Аналакова Е.А. Проблемы управления качеством образования. – Омск, ООИПКРО, 2001.
67. Никишина И.В. Диагностическая и методическая работа в образовательных учреждениях. – Волгоград, Учитель, 2007.
68. Новиков А.М. Профессиональное образование в России. – М.: 1997. – с.
69. Новикова Т.Г. Проектирование эксперимента в образовательных системах: Науч.-метод. пособ./Т.Г. Новикова. – М.: АПК и ПРО, 2002. – 76 с.
70. Об образовании в Российской Федерации: федер. закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ // Российская газета. – 2012. – 31 декабря.
71. Обласова, Л. С. Научно-методическое сопровождение педагогического персонала в становлении образовательного учреждения как «обучающейся организации»: дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ Обласова Любовь Сергеевна. – Омск, 2010 – 255 с.

72. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. // Коммюнике Комиссии Европейских Обществ, 23 октября 2006 года. КОМ (2006) // электронный ресурс. Режим доступа: <http://www.eaeabudapest.hu/EAERu/downloads/dokument/tanulas.doc>.

73. Олейникова Е.Н. Компетентностный подход в системе современного образования.//Материалы международной заочной конференции «Актуальные проблемы науки и образования». Серия «Гуманитарные науки». Выпуск 1. Ставрополь: СевКавГТУ, 2009.

74. Олейникова О.Н., Муравьева А.А., Коновалова Ю.В., Сартакова Е.В., Разработка модульных программ, основанных на компетенциях. – М.: Альфа-М, 2005, – с. 19.

75. Основы деятельности тьютора в системе дистанционного образования: Специализированный учебный курс / С.А. Щенников, А.Г. Теслинов, А.Г. Чернявская и др. – М.: Образование Сервис, 2004. Ил. 134. Табл. 28. Библиогр. 131 назв. 608 с. ISBN 5-902116-11-2

76. Панфилова А.П., Громова Л.А., Богачек И.А., Абчук В.А. Основы менеджмента. Полное руководство по кейс-технологиям / Под ред. Проф. Соломина В.П. –СПб.: Питер, 2004.

77. Певзнер М.Н., Зайченко О.М. Теория и практика сопровождения профессиональной деятельности педагогов // Научные традиции и перспективы педагогики. Герценовские чтения. – 2001: Межрегиональный сб.науч. трудов. – СПб.: Изд-во "Петрополис", 2001.

78. Педагогическая диагностика в опытно-экспериментальной работе школы. Книга для учителей. / Под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб., 1993. – 132с.

79. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002.

80. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: учеб. пособие / под ред. Л.К. Гребенкиной, Л.А Байковой. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 249 с.

81. Петренко А.А. Управление развитием образовательного учреждения инновационного типа / Под ред. В.В. Маскина, Т.К. Меркуловой. – М.: АРКТИ, 2008. – 80 с.
82. Письмо Минобрнауки РФ от 20.10.2010 № 12-696 «О разъяснениях по формированию учебного плана ОПОП НПО/СПО»
83. Повышение педагогического мастерства учителя: опыт создания системы методической работы в школе / авт.-сост. Н.В. Ширшина. – Волгоград, Учитель, 2008. – 20с.
84. Поляков С.Д. Педагогическая инноватика: от идеи до практики. – М.: Центр «Педагогический поиск», 2007. – 176 с.
85. Профессионализм методиста, или один в пяти лицах : метод, пособие / Т. А. Сергеева, Н. М. Уварова, С. Е. Назарова и др. М. : изд-во ИР-ПО МО РФ, 2002. – 224 с.
86. Профессиональные стандарты как основа подготовки конкурентоспособных работников./М.В. Привезенцев, О.Н. Олейникова, А.А. Муравьева и др. – М.: Альфа-М, 2007.
87. Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ / Под ред. Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 120 с.
88. Развитие профессиональной компетентности педагогов / авт.-сост. М.И. Чумакова, З.В. Смирнова. – Волгоград: Учитель, 2008. – 136 с.
89. Ремизова Т.Н. Методы измерения инновационного потенциала педагога // Профессиональное образование. Столица. – 2009. - № 12. - с. 53 – 57.
90. Реморенко, И.М. Разъяснения по формированию примерных программ ПМ (СПО).
91. Российская педагогическая энциклопедия. В двух томах. Том II Научное издательство «Большая Российская энциклопедия», 1999.
92. Рубанова Н. С. Организационно-педагогические основы организации методической службы в вузе как фактор оптимизации образовательного процесса

(на примере НОУ ВПО «МИУС»)»: дис. канд. пед. наук: 13.00.08/ Рубанова Наталья Сергеевна. – Москва, 2012.

93. Савина Н.М. Инновационные компетентностно-ориентированные педагогические технологии в профессиональном образовании // Среднее профессиональное образование –2008, – № 4, – с.2-5.

94. Сагатовский, В. Н. Деятельность как философская категория / В. Н. Сагатовский // Философские науки. — 1978. — № 2.

95. Самоукина Н.В. Психология и педагогика профессиональной деятельности / Н.В Самоукина. – М.: Тандем, 2000.

96. Сачкова Л.А. Информационно-методическое сопровождение инновационной деятельности субъектов муниципальной системы образования. – Методист – 2009 – № 8 – С. 18-23.

97. Светенко Т.В. Стратегический менеджмент в образовании: Учебно-методический комплект материалов для подготовки тьюторов / Т.В. Светенко, И.В. Галковская, Е.Н. Яковлева. – М.: 2007. – 76 с.

98. Семечева М.К. Формирование инновационного потенциала педагогов колледжа // Профессиональное образование. Столица, 2010, № 1, с. 42 – 47.

99. Сенге, П. Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации: [пер. с англ.] / П. Сенге. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2003. – 408 с.

100. Сергеева В.П. Управление образовательными системами: Программно-методическое пособие. – М.: ЦГЛ, 2002.

101. Сериков В.В. Компетентностный подход к разработке содержания образования: от идеи к образовательной программе // Известия ВГПУ, 2003, №1. – С. 7–13.

102. Ситуационный анализ, или анатомия кейс-метода / Под ред. Д-ра социологических наук, профессора Сурмина Ю.П. – Киев: Центр инноваций и развития, 2002.

103. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе. / Отв. Ред. Л.Н. Бережнова, В.И. Богословский, В.В. Семикин. СПб, Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2002.

104. Стародубцева, Е. В. Консультационное сопровождение профессионального развития педагогов в условиях непрерывного образования: дис. ...канд.пед.наук: 13.00.08/ Стародубцева Елена Викторовна. – Нижний Новгород, 2012 – 195 с.

105. Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]: одобрено Коллегией Минобрнауки России протокол от 18.07.2013 № ПК-5вн. – Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/3732/>

106. Субетто, А. И. Системный анализ современного общества [Текст] / А. И. Субетто. – СПб.: Изд-во КГУ им. Н.А. Некрасова, 2004. – 88 с.

107. Суртаева, Н. Н. Обучающееся учреждение XXI века – вектор реформирования отечественного образования / Н. Н. Суртаева // Человек и образование. – 2005. – № 2. – С. 12–16.

108. Тарасова Е.Г. Компетентностный подход в профессиональном образовании.// Современные подходы к компетентностно-ориентированному образованию. Материалы семинара. – Самара, 2001.

109. Терелецкая Н.В. Научно-методическое обеспечение введения ФГОС в образовательный процесс колледжа [Электронный ресурс]: Режим доступа: <http://www.ntk.rus52.ru/metodsluzhba3.html> (дата обращения 25.10.2011)

110. Троцкая О.А. Инновационные подходы в деятельности методиста профессионального образования [Текст] / О.А. Троцкая // Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки – 2015, № 1. – с. 267 – 271

111. Троцкая О.А. Интеграция в профессиональном образовании (на примере специальности «Технология машиностроения») // Профессиональное образование. Столица. – 2015. - № 9. – с. 37 – 40.

112. Троцкая О.А. Модель организационной деятельности методиста по обучению преподавателей конструированию учебно-методических комплексов [Текст] / О.А. Троцкая // Среднее профессиональное образование. – 2015. - №9 – с. 20 – 25

113. Тряпицына А.П. Методологические предпосылки построения педагогической теории образования. // Актуальные проблемы педагогической науки. Науковедческий аспект. – СПб.: 2001. – С.67-76.

114. Учебно-методический комплекс по дисциплине. Разработка, публикация, сопровождение. - Томск: Томск. гос. ун-т систем упр. и радиоэлектроники, 2010. - 64 с.

115. Учебно-методическое обеспечение образовательного процесса среднего профессионального образования: метод. рекомендации/[сост. С.Е. Лузгин]; Саран. кооп. ин-т РУК.- Саранск, 2011. - 68 с.

116. Фефелова, О. Е. Технология проектирования и диссеминации инновационного педагогического опыта в системе непрерывного образования педагогов: дис. ...канд. пед. наук: 13.00.08/ Фефелова Олеся Евгеньевна. – Нижний Новгород, 2013 – с.

117. Фролова Н.Э., Фролов В.Н. Методика оценки качества педагогической деятельности // Управление современной школой. Завуч. – 2009. - № 4, - С. 43.

118. Халудорова Л.Е. Об организации и сопровождении образовательного процесса в условиях повышения квалификации педагогов. // Методист. – 2008 - № 2. - С. 9-10.

119. Харитонов Е.А., Харитонов Н.Е. Универсальная система рейтинговой оценки знаний студентов по дисциплине как фактор обеспечения качества образования // «Актуальные проблемы профессионального образования: учебно-методическое обеспечение инновационного образовательного процесса». Материалы отчет. науч. метод. конф. КГТУ. 2007.

120. Хуторский, А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты //Интернет журнал «Эйдос», 2002. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>

121. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М.: 2005.

122. Чекалева Н.В. Теоретические основы учебно-методического

обеспечения процесса изучения педагогических дисциплин в педагогическом вузе: Монография. – Омск: Изд-во Омского Государственного педагогического университета, 1998. – 168 с.

123. Шахтомышев Г. Управление качеством образования методической службы школы / Г. Шахтомышев // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2002. - № 4. – С. 41.

124. Шевченко А. Современный подход к муниципальной методической службе: опыт работы научно-методического центра г. Орла / А. Шевченко // Методист. – 2004. – № 2. – С. 21.

125. Шипилина Л.А. Методология и методы психолого-педагогических исследований. Учебное пособие. <https://www.imobilco.ru/books/-/646137/> (дата обращения 25.09.2013)

126. Шипилина Л.А. Подготовка менеджеров образования в педагогическом университете. Монография. – Омск: Издательство ОмГПУ, 1998. – 293 с.

127. Шипилина Л.А. Технология управления саморазвитием менеджера: Учебное пособие. – Омск, 1998. – 359 с.

128. Шипилина Л.А., Шипилина В.В. Мотивационное управление в образовательных системах: Учебное пособие. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – 152 с.

129. Штейнберг В.Э. Дидактическая многомерная технология + дидактический дизайн (поисковые исследования): монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 136 с.

130. Штейнберг В.Э. От логико-смыслового моделирования – к микронавигации в содержании учебного материала. // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. - №2 (45), – с.108-114

131. Штейнберг В.Э. От логико-смыслового моделирования – к микронавигации в содержании учебного материала. // Педагогический журнал Башкортостана. – 2013. - №2 (45), – с.108-114

132. Штейнберг, В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика / В.Э. Штейнберг. – М. : Народное образование, Школьные технологии, 2002. – 304 с.
133. Шушакова Е.В. Роль рейтинговой системы оценки эффективности деятельности учреждений образования в управлении. // Методист – 2007. - № 2. – С. 26-29.
134. Шушакова Е.В. Эксперимент: расширение научно- исследовательской функции учебно-методического центра / Е. Шушакова // Методист. – 2004. – № 6. – С. 34.
135. Эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования / под ред. А.В.Баранникова. – М., 2002.
136. Эрганова Н. Е. Методика профессионального обучения: учеб, пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Н.Е.Эрганова. — М.: Издательский центр «Академия», 2007. — 160 с.
137. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. – Л., 1988. – 57 с.
138. Ярочкина Г.В., Ефимова С.А. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования. – М.: Московский психолого-социальный институт развития образования, 2006. – 177 с.
139. Apps, J.W. Mastering the Teaching of Adults / J. W. Apps. Malabar-Florida: Krieger Publishing company, 1991. - 180 p.  
Knowles, M.S. Andragogy in Action: Applying Modern Principles of Adult Learning / M.S. Knowles. San Francisco: Jossey-Bass, 1984. - 328 p.
140. Grabowski S.M. Preparing Educators of Adults. San Francisco, 1981
141. Hiemstra, R. Lifelong Education and Personal Growth / R. Hiemstra; ed. A. Monk. -N.Y.: Columbia University Press. 1994. - 200 p.
142. Knowles, M.S. Self-directed Learning / M.S. Knowles. N.Y.: Association Press, 1975. - 251 p.
143. Knowles, M.S. The Modern Practice of Adult Education: from Pedagogy to Andragogy (Rev. Ed.) / M.S. Knowles. N.Y. : Association Press. -1980.-400 p.



144. Knox, A. *Helping Adults Learn* / A. Knox. San Francisco: Jossey-Bass, 1986.-293 p.

## Приложения

### Приложение 1

#### Опросник для определения готовности к внедрению ФГОС СПО

Уважаемые коллеги!

Ответьте на вопросы, расположенные в трех блоках

Выделите один из ответов

#### Блок 1.

**Задание 1.** Введение ФГОС СПО обусловлено прежде всего тем, что:

- а) Российское образование потребовало качественных изменений для дальнейшего развития общества;
- б) Российское образование надо привести в соответствие с достижениями западных стран;
- в) с соответствующим требованием выступило российское учительство;
- г) качественных изменений в системе образования потребовали граждане РФ.

**Задание 2.** Вводимые ФГОС СПО направлены на:

- а) на углубление теоретической подготовки профессиональных кадров;
- б) на усиление практической направленности в подготовке кадров;
- в) на преодоление перекоса в теоретической и практической подготовке кадров;
- г) снижение качества образования для народа.

**Задание 3.** Объём времени, отведённого на самостоятельную работу студентов составляет \_\_\_\_\_% от обязательной учебной нагрузки студентов:

- а) 50%
- б) 30%
- в) 35-40%
- г) 25%

**Задание 4.** Формами промежуточной аттестации студентов являются:

- а) итоговая контрольная работа
- б) зачёт
- в) экзамен
- г) дифференцированный зачет

**Задание 5.** Вариативная часть основной профессиональной образовательной программы может быть использована на:

- а) увеличение объёма времени, отведённого на освоение учебных дисциплин и профессиональных модулей
- б) увеличение объёма времени, отведенного на учебную практику
- в) введение новых учебных дисциплин или профессиональных модулей в соответствии с получаемой специальностью
- г) увеличение объёма времени, отведённого на производственную практику

**Задание 6.** Государственная (итоговая) аттестация обязательно включает:

- а) междисциплинарный экзамен
- б) подготовку и защиту ВКР
- в) государственный экзамен по отдельной дисциплине
- г) подготовку и защиту курсовой работы

**Задание 7.** Освоение любого профессионального модуля основной профессиональной образовательной программы завершается:

- а) комплексным экзаменом
- б) дифференцированным зачётом
- в) зачётом
- г) экзаменом (квалификационным)

**Задание 8.** Название профессиональных модулей совпадает с:

- а) профессиональными компетенциями
- б) общими компетенциями
- в) видами профессиональной деятельности
- г) названиями междисциплинарных курсов

## **Блок 2.**

**Задание 1.** Ваше участие в введении ФГОС СПО обусловлено:

- а) осознанием значимости его в качественном изменении Российского образования;
- б) неизбежностью факта;
- в) желанием избежать увольнения;
- г) желанием получить поощрение.

**Задание 2.** Ваше участие в различных направлениях работы по введению и реализации ФГОС СПО объясняется:

- а) стремлением быть замеченным руководством образовательного учреждения.
- б) требованием руководства образовательного учреждения;
- в) нежеланием отставать от коллег;
- г) личным желанием в связи с пониманием важности этой работы

**Задание 3.** Ваше участие в обсуждении вопросов, связанных с проблемами введения и реализации ФГОС СПО, вызвано желанием:

- а) познакомиться с позицией своих коллег;
- б) узнать позицию руководства образовательного учреждения;
- в) прояснить, уточнить собственную позицию;
- г) заявить открыто о собственной позиции.

**Задание 4.** К изучению документов, связанных с введением ФГОС СПО, Вас прежде всего побуждает:

- а) понимание необходимости осваивать нововведения;
- б) понимание необходимости выполнять требования руководства образовательного учреждения
- в) понимание того, что без освоения ФГОС СПО можно потерять

работу;

г) понимание важности нововведений и желание их освоить.

**Задание 5.** Сущность компетентного подхода, положенного в основу ФГОС СПО:

а) изучается Вами по собственному желанию, самостоятельно;

б) изучается Вами самостоятельно, но в силу необходимости;

в) изучается Вами в соответствии с планом работы

образовательного учреждения

г) Вас вообще не интересует.

**Задание 6.** К разработке контрольно-оценочных материалов по ФГОС СПО Вы приступите (или уже приступили):

а) в соответствии с планом работы образовательного учреждения;

б) с момента работы по новым стандартам;

в) заблаговременно, до начала работы по новым стандартам;

г) вообще не приступите, будете ждать, когда их сделают коллеги.

**Задание 7.** Ваше участие в разработке рабочих программ по учебным дисциплинам и модулям ФГОС СПО было вызвано:

а) пониманием необходимости и личным желанием;

б) пониманием необходимости, но по требованию руководства

образовательного учреждения;

в) Вы не принимали участия в их разработке, но проявляли интерес к работе коллег;

г) Вы не принимали участия в их разработке и не жалеете о том.

**Задание 8.** Ваша работа по введению ФГОС СПО будет обусловлена (уже обусловлена)

а) распределением учебной нагрузки;

б) собственным желанием взять группы, обучающиеся по новым стандартам;

в) желанием получить поощрение за свою деятельность;

г) желанием избежать негативных оценок коллег и руководства или потерять работу.

**Блок 3.**

**Задание 1.** Трудности в освоении работы по ФГОС СПО вызывают у Вас:

- а) желание проявлять настойчивость и упорство в их освоении;
- б) мысли о завершении педагогической деятельности;
- в) чувство тревожности за свою профессиональную деятельность;
- г) состояние безразличного к ним отношения.

**Задание 2.** Материалы, связанные с введением ФГОС СПО осваиваются Вами преимущественно:

- а) самостоятельно;
- б) с помощью коллег;
- в) через разные формы научно-методической работе в образовательном учреждении;
- г) через разные формы повышения квалификации вне образовательного учреждения.

**Задание 3.** Необходимость выстраивать с обучающимися субъект-субъектные отношения в процессе работы по ФГОС СПО:

- а) вызывает у Вас некоторую тревожность;
- б) воспринимается Вами как должное;
- в) оставляет Вас равнодушными;
- г) вызывает у Вас раздражение.

**Задание 4.** Необходимость реализации демократического стиля общения со студентами в процессе работы по ФГОС СПО:

- а) побудила Вас к более глубокому изучению стилей педагогического общения и деятельности;
- б) побудила Вас к наблюдению за тем, как это получается у коллег;
- в) не беспокоит Вас, так как это происходит в Вашем опыте само собой, естественно;
- г) не вызвала у Вас желания размышлять над этим.

**Задание 5.** Новые подходы к организации самостоятельной внеучебной работы студентов по ФГОС СПО

- а) обеспокоили Вас и побудили к более глубокому изучению данных вопросов;
- б) не обеспокоили Вас, но активизировали вашу деятельность по разработке методических рекомендаций по её организации;
- в) не обеспокоили и не вызвали желания разрабатывать методические рекомендации по её организации;
- г) обеспокоили Вас, и вы ожидаете указаний по данному вопросу сверху.

**Задание 6.** Новые подходы к оценке учебных достижений студентов по ФГОС СПО вызвали у Вас:

- а) чувство досады, раздражение, так как их освоение потребует времени и усилий;
- б) интерес и желание самостоятельно их освоить;
- в) любопытство и ожидание того, что будет предложено руководством для их освоения;

г) беспокойство и неуверенность в их освоении.

**Задание 7.** Необходимость разрабатывать новые рабочие программы по учебным дисциплинам и модулям в соответствии с ФГОС СПО вызвала у Вас:

- а) творческий подъём и желание успешно выполнить эту работу;
- б) досаду и раздражение в связи с нервно-психическими перегрузками из-за этой работы;
- в) желание остаться в стороне от этой работы;
- г) желание участвовать в этой работе в творческой группе, но не быть ответственным за конечный результат.

**Задание 8.** Осознание того, что введение и реализация ФГОС СПО сопряжено с внедрением новых образовательных технологий, вызвало у Вас:

- а) намерение не торопиться с внесением соответствующих изменений в собственную работу;
- б) негативное отношение к тому, что придется отказываться от привычных способов работы;
- в) желание вносить изменения в собственную работу, но по мере распоряжений и требований сверху;
- г) желание вносить соответствующие изменения в свою работу, не дожидаясь указаний сверху.

**Оценить по 10-балльной шкале уровень овладения Вами следующими умениями**

Перечень умений	Ранг
1. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём элементов воспитывающего, ценностно-смыслового характера	
2. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём элементов развивающего характера	
3. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём проблемы (противоречия)	
4. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём возможности организовать учебное исследование	
5. Умение провести отбор учебного материала с т.з. наличия в нём вариативности	
6. Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как целеполагание	
7. Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как контроль и оценка	

8 Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как учебный интерес	
9. Умение работать над формированием такого компонента учебной деятельности, как содержательная рефлексия	
10. Умение организовать учебное исследование	
11. Умение организовать проектную деятельность студентов	
12. Умение предоставлять студентам самостоятельность	
13. Умение использовать разные формы организации деятельности студентов (групповой, парной, индивидуальной)	
14. Умение работать с ошибками студентов	
15. Умение предоставлять выбор студентам (выбор уровня знания, формы работы, критериев оценки и т.д.)	
16. Умение включать студентов в учебный диалог (полилог)	

Вопросник для определения уровня методической готовности педагогического коллектива к созданию УМО ПМ

№ п/п	Вопросы	да	нет	частично
1.	Имеете ли вы четкое представление о компонентном составе УМО ПМ			
2.	Можете ли вы охарактеризовать УМО ПМ на уровне содержания			
3.	Знаете ли вы весь перечень нормативных и учебно-методических документов, входящих в компонент УМО ПМ			
4.	Можете ли вы охарактеризовать всю нормативную и учебно-методическую документацию, входящую в этот компонент			
5.	Знакомы ли вам требования к разработке программ профессиональных модулей			
6.	Знаете ли вы содержание компонента УМО ПМ «Средства обучения»			
7.	Можете ли вы охарактеризовать средства обучения, входящие в группу «учебно-методическая литература»			
8.	Можете ли вы перечислить разделы программы ПМ			
9.	Можете ли вы представить алгоритм (последовательность) разработки программы ПМ			
10.	Способны ли вы перечислить и охарактеризовать технические средства обучения как компонент УМО ПМ			
11.	Знаете ли вы содержание компонента УМО ПМ «Средства контроля»			
12.	Отличие содержания УМО дисциплины и ПМ			
13.	Осведомлены ли вы об организации			



	работы по разработке нормативной и учебно-методической документации			
14.	Владете ли вы информацией об организации работы по разработке и созданию контрольно-оценочных средств			
15.	Считаете ли вы что УМО ПМ требуют непрерывного совершенствования			
16.	В состоянии ли вы определить эффективность созданного вами УМО ПМ			
17.	Знаете ли вы критерии оценки эффективности созданного УМО ПМ			
18.	Владете ли вы методикой организации работы студентов с применением компонентов УМО ПМ			
19.	Способны ли вы усовершенствовать предлагаемые УМО ПМ			

Тест определения сформированности знаний о структуре и содержании  
УМО ПМ

№п/п	Вопрос	Количество баллов
1.	<p><i>Дополните</i> Структурными компонентами УМО ПМ</p> <p style="text-align: center;">— — — — .</p>	36
2.	<p><i>Заполните</i> Структура программы ПМ</p> <p>1. 2. 3. 4.</p>	26
3.	<p><i>Определите документ по описанию</i> включают в себя три вида требований</p> <p>1) к результатам освоения основной профессиональной образовательной программы</p> <p>2) к структуре основных образовательных программ, в т.ч. требования к их объему, а также к соотношению обязательной части и части, формируемой участниками образовательного процесса;</p> <p>3) к кадровым, финансовым, материально-техническим и иным условиям реализации основной образовательной программы</p>	26
4.	<p><i>Определите документ по описанию</i> _____ часть образовательной программы, имеющая определённую логическую завершенность по отношению к заданным стандартом результатам образования, и предназначенная для освоения профессиональных компетенций, обеспечивающих реализацию определенной профессиональной функции</p>	26
5.	<p><i>Продолжите</i> Результатом освоения программы профессионального модуля является овладение обучающимися _____, в том числе _____ и _____</p>	16
6.	<p><i>Определите документ по описанию</i> ФОС включают оценочные материалы, которые</p>	36

	<p>классифицируются по видам контроля:</p> <p>текущий контроль, осуществляемый преподавателем в процессе изучения обучающимися учебного материала (входной контроль; контроль на практических занятиях, при выполнении лабораторных работ и т.п.);</p> <p>промежуточная аттестация, осуществляемая аттестационной/экзаменационной комиссией после изучения теоретического материала учебной дисциплины/профессионального модуля, прохождения учебной/производственной практики и т.п.;</p> <p>государственная (итоговая) аттестация, проводимая государственной аттестационной комиссией.</p>	
7.	<p>Виды контроля по этап обучения ПМ</p> <p>Контроль по МДК</p> <p>Контроль по практике</p> <p>Экзамен квалификационный</p>	26
8.	<p>Средствами контроля на экзамене квалификационном могут служить:</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	46
9.	<p><i>Уровни освоения :</i></p> <p>1. -</p> <p>2. -</p> <p>3. -</p>	16
10.	<p>Продолжите определение «результатом освоения профессионального модуля является...»</p>	5
	Итого	25 баллов

## Методика.

Оценка сформированности конструктивно-содержательных и конструктивно-оперативных умений педагога в баллах:

2 - ярко выраженное умение

1- имеет место

0- отсутствует

№	Характеристика умений	баллы
1	1.Конструктивно-содержательные Умение осуществлять перспективное и текущее планирование	
2	Умение выбрать рациональную структуру урока и определить его композиционное построение	
3	Умение четко спланировать материал урока: - отобрать необходимый материал на один урок, выделить в нем главное, существенное - расположить теоретический материал от более легкого и простого к более трудному, сложному -определить место и характер демонстрационного эксперимента на уроке -расположить задачи и упражнения в порядке возрастания их трудности для обучающихся	
4	Умение планировать работу обучающихся на уроке: -выбрать наиболее рациональные виды учебной работы группы, отдельных обучающихся при усвоении нового материала - определить характер деятельности различных групп обучающихся во время проверки пройденного материала - предусмотреть возможные затруднения обучающихся в тех или иных видах деятельности - увеличить степень самостоятельности обучающихся в учебной работе от одного урока к другому	
5	Умение планировать свою работу на занятиях: -рационально распределять время на разных этапах урока -планировать логические переходы от одного этапа к другому - определить характер руководства работой обучающихся по овладению новым материалом на каждом этапе урока - предусмотреть возможные варианты изменения хода	

	урока	
6	2. Конструктивно-операционные Умение осуществлять педагогическую деятельность в соответствии с рекомендациями психолого-педагогической науки и передового педагогического опыта	
7	Умение при обучении осуществлять умственное воспитание	
8	Умение создавать условия для творческой деятельности	
9	Умение создавать условия для положительного отношения обучающихся к учению, для формирования познавательного интереса и потребности в знаниях	
10	Умение создавать благоприятный психологический климат	
11	Умение использовать все средства обучения	
12	Умение применять образовательные технологии, интерактивные методы	
13	Умение осуществлять контроль за усвоением учебного материала обучающимися, их способностью сравнивать, обобщать, делать выводы	
14	Умение анализировать и правильно оценивать устные и письменные ответы обучающихся	
15	Умение планировать все виды педагогической деятельности	
16	Умение осуществлять индивидуальный и дифференцированный подходы	
17	Умение психологически анализировать уроки, в том числе свои	
18	Умение анализировать свою деятельность, ее результаты	

Опрос педагогического персонала об удовлетворенности деятельностью  
научно-методической службы ОУ

Утверждение	Не согласен	Согласен частично	согласен
Методическая работа в техникуме содействует профессиональному развитию педагогов			
Педагогический персонал регулярно получает информацию об актуальных педагогических проблемах, достижениях педагогики новых методиках опыте			
Педагогический персонал своевременно информируется о возможностях и формах презентации личного педагогического опыта			
Работа персонала по самообразованию поддерживается и поощряется			
Деятельность методиста по обучению способствует развитию профессиональной компетентности педагогов			
Педагоги получают поддержку и консультации специалистов НМС в ситуациях профессиональных затруднений			
НМС созданы условия для успешной подготовки педагогов аттестации, участию в НПК			
Для деятельности методиста характерно разнообразие форм, методов и технологий обучения			
Научно-методическая работа способствует развитию ОУ			

## Матрица компетентности тьютора

Компетентность: познавательные умения	
Качества, приобретаемые в процессе обучения и получения опыта	Характеристика
Уверенный	обеспечить всей необходимой поддержкой в обучении, в общении, узнавать (оценивать, судить) интересы обучающегося, экспериментировать с различными подходами в обучении, быть примером для обучающегося
Конструктивный	быть в состоянии вызывать доверие у обучающихся, чтобы они знали, что они должны делать и как
Совершенствующийся	быть в состоянии помочь другим и обеспечить индивидуальное обучение, выступать как катализатор, стимулировать обсуждение, подводить итог, контролировать понимание/непонимание, получать обратную связь
Поддерживающий и облегчающий обучение	знать, когда контролировать группу или отдельного обучающегося и когда пора заканчивать обучение; что делать, если занятия не посещаются, знать, как следить за обсуждением и временем
Делящийся знанием	быть в состоянии исследовать идеи, развивать суждения, помогать с важными программами
Креативный	быть в состоянии использовать широкий ряд подходов в обучении, основанных на специфической деятельности, а также оценивать и судить об их успехе
Компетентность: коммуникативные умения	
Качества, приобретаемые в процессе обучения и получения опыта	Характеристика
Уверенный	быть вежливым и уважительным в письменном или устном общении
Конструктивный	быть в состоянии писать лаконичные, интересные, красивые сообщения
Совершенствующийся	уметь общаться с людьми разной возрастной группы
Поддерживающий и облегчающий обучение	быть в состоянии вести беседы, а также достигать взаимодействия между остальными
Делящийся знанием	быть в состоянии оценить различия в культурной щепетильности
Креативный	быть в состоянии общаться свободно без подсказок
Компетентность: личностная характеристика	

Качества, приобретаемые в процессе обучения и получения опыта	Характеристика
Уверенный	быть решительным и мотивированным в качестве тьютора
Конструктивный	быть в состоянии идентифицировать себя как тьютора
Совершенствующийся	быть в состоянии адаптироваться к новому контексту в обучении, слушателям, ролям и т.д.
Поддерживающий и облегчающий обучение	показывать чувствительность к взаимоотношениям и взаимодействию
Делящийся знанием	показывать положительное отношение, обязательства и энтузиазм
Креативный	знать, как создавать соответствующее обучающееся сообщество
Компетентность: умение оценивать содержание	
Качества, приобретаемые в процессе обучения и опыта получения	Характеристика
Уверенный	быть уверенным в знаниях и опыте, которыми можно поделиться, быть готовым вносить свой вклад
Конструктивный	быть в состоянии стимулировать других вносить важный вклад
Совершенствующийся	быть в состоянии вызывать дискуссии, задавая занимательные вопросы
Поддерживающий и облегчающий обучение	иметь полномочия выставлять оценки обучающимся
Делящийся знанием	знать важные источники и отсылать к ним обучающихся
Креативный	быть в состоянии проводить интересные конференции, используя различные мультимедийные и электронные ресурсы



## Расчет критерия Вилкоксона

В ранжировании были учтены нулевые сдвиги. Однако за нетипичный сдвиг было принято «нулевое значение».

Код испытуемого	Значение измеряемого показателя		Сдвиг показателя ( $t_{\text{после}} - t_{\text{до}}$ )	Абсолютное значение сдвига	Ранговый номер сдвига
	"До"	"После"			
1	82	83	1	1	5
2	50	54	4	4	18
3	54	54	0	0	2
4	43	50	7	7	26
5	71	72	1	1	5
6	87	87	0	0	2
7	35	40	5	5	22
8	63	65	2	2	8.5
9	80	84	4	4	18
10	15	19	4	4	18
11	20	27	7	7	26
12	85	90	5	5	22
13	65	74	9	9	29.5
14	28	50	22	22	34
15	95	95	0	0	2
16	17	20	3	3	13
17	74	76	2	2	8.5
18	67	78	11	11	31
19	86	87	1	1	5
20	27	36	9	9	29.5
21	58	64	6	6	24
22	63	67	4	4	18
23	89	92	3	3	13
24	83	90	7	7	26

25	68	72	4	4	18
26	36	50	14	14	32
27	78	81	3	3	13
28	36	54	18	18	33
29	83	86	3	3	13
30	80	83	3	3	13
31	56	64	8	8	28
32	55	57	2	2	8.5
33	84	86	2	2	8.5
34	59	64	5	5	22
Сумма рангов нетипичных сдвигов:					<b>6</b>

Построим ось значимости:

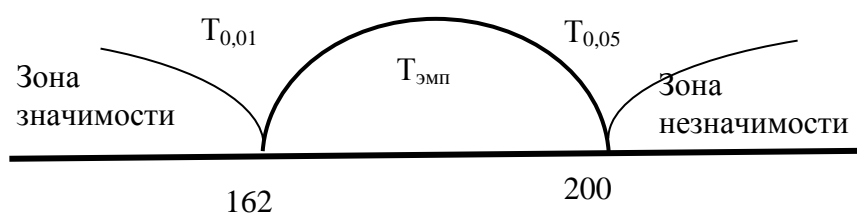


Рисунок 19 – ось значимости

Если  $T_{\text{эмп}} \leq T_{\text{кр}}$ , принимается гипотеза о том, что типичный сдвиг по интенсивности не является случайным, а статистически достоверно преобладает.

Полученное эмпирическое значение  $T_{\text{эмп}}$  находится в зоне значимости.

Ответ:  $H_0$  отвергается. Интенсивность отрицательного сдвига готовности преподавателей не превышает интенсивность положительного сдвига, следовательно, данные, полученные в ходе проведенного исследования достоверны.