

# УПРАВЛЕНИЕ И МЕНЕДЖМЕНТ КАЧЕСТВА В ОБРАЗОВАНИИ

*С.М. Конюшенко*  
доктор педагогических наук  
профессор  
Институт гуманитарных наук  
БФУ им. И. Канта  
sm\_intel@mail.ru

*С.В. Кузьмин*  
кандидат педагогических наук  
старший преподаватель  
Институт гуманитарных наук  
БФУ им. И. Канта  
lks7@ya.ru

## **Модель процесса формирования дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения**

*Рассматриваются вопросы, связанные с построением модели процесса поэтапного формирования у студентов будущих педагогов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения, описывается сама модель и детализируется ее компонентный состав*

Ключевые слова: дидактические умения; сетевое интерактивное средство обучения

Анализ нормативных документов [1], Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования [2], реальной профессиональной педагогической практики свидетельствует о том, что существующая система профессиональной подготовки будущих педагогов не в полной мере соответствует современным требованиям, предъявляемым к педагогам.

Хотя в системе высшего образования предпринимаются определенные шаги по совершенствованию дидактической подготовки будущих педагогов, студенты продолжают испытывать сложности в применении современных средств обучения, как в учебной практике, так и уже в педагогической деятельности [3].

Особенно это относится к средствам обучения, основой которых являются технологии Веб 2.0. Дидактические возможности технологий Веб 2.0 позволяют организовать сетевое интерактивное образовательное взаимодействие субъектов образовательного процесса и представить необходимые дидактические информационные ресурсы, что является основой для сетевого интерактивного средства обучения [4].

Именно поэтому, рассматривая проблему применения сетевого интерактивного средства обучения в педагогической деятельности, мы акцентируем внимание на специальные дидактические умения, которые должны быть сформированы у будущего педагога с целью создания условий для его успешной профессиональной деятельности.

В нашем исследовании проблема формирования у будущих педагогов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения решается с позиций деятельностного и системного подходов. Профессиональное становление студентов невозможно вне контекста его образовательной деятельности, которая обладает характерными для нее признаками целенаправленности, поэтапности и осознанности как целостной системы.

Важным этапом исследования процесса формирования дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения как целостной системы, а также ее структурных компонентов, стала разработка его модели.

Системообразующим фактором модели выступает результат сформированности у будущих педагогов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения в педагогической деятельности, и на достижение данного результата направлен весь образовательный процесс.

Модель процесса формирования у будущих педагогов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения в педагогической деятельности опирается на основополагающие принципы и включает целевой, организационный, содержательный, процессуальный, результативно-оценочный компоненты (рис. 1).

Разработанная модель процесса формирования у будущих педагогов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения имеет свои собственные только ей цель, задачи, содержание, методы и формы.

Целевой компонент разработанной модели ориентирован на формирование дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения в организации учебно-познавательной деятельности учащихся.

Достижение цели осуществляется путем решения задач по развитию умений создавать и применять в педагогической деятельности программную основу сетевого интерактивного средства обучения – сервис Google Blogger (блог) и различные виды заданий с опорой на возможности сетевого интерактивного средства обучения, а также проводить мини-исследования и учитывать при работе с таким средством возрастные и индивидуальные особенности учащихся.

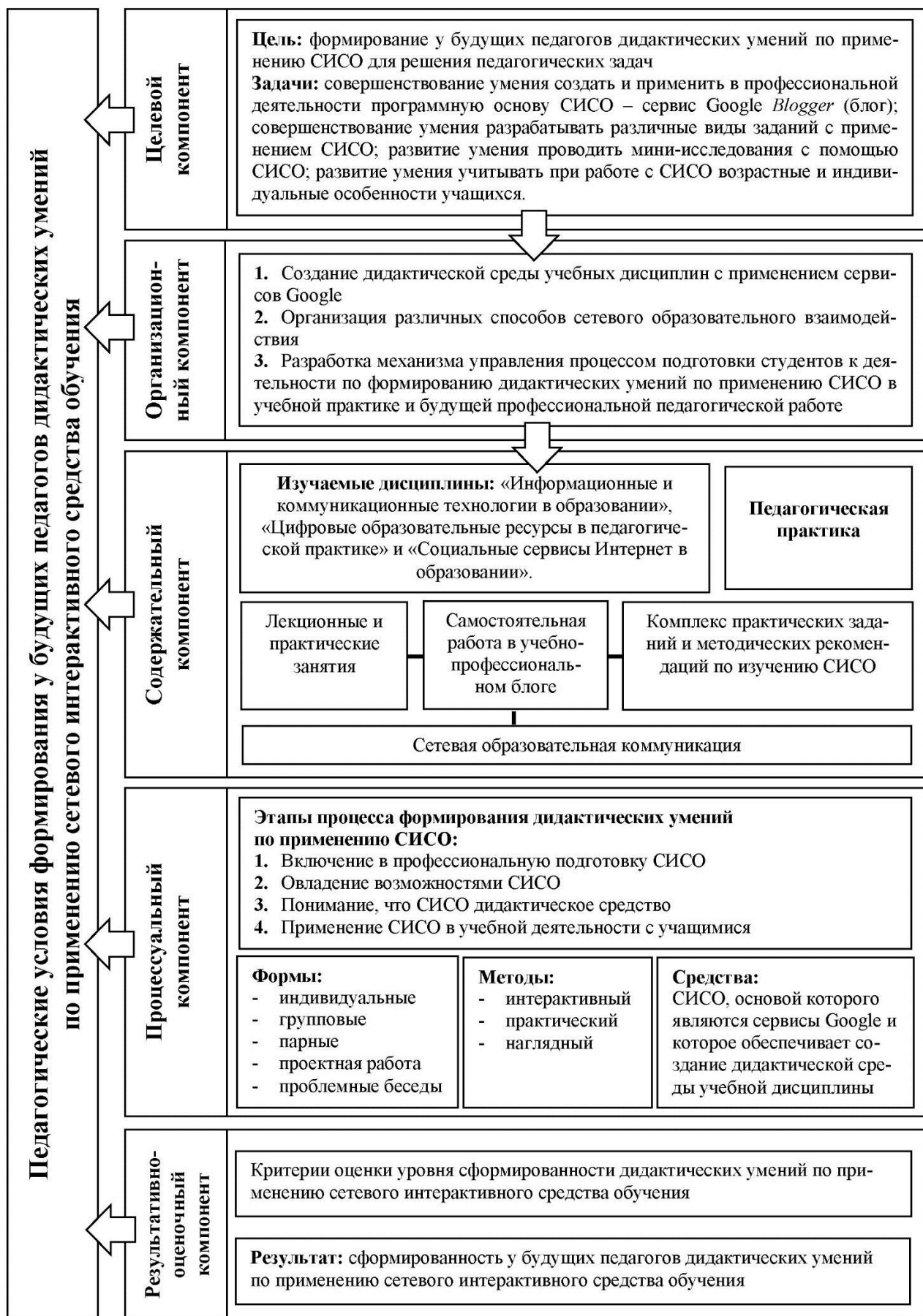


Рис. 1. Модель процесса поэтапного формирования у будущих педагогов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения

Организационный компонент модели предусматривает во-первых создание на базе сервиса Google Blogger дидактической среды учебных дисциплин, включающей учебно-методические материалы, публикацию ответов обучающихся на задания и комментарии преподавателей по ним, представление результатов анализа проблемных ситуаций и проектов, размещение видео- и фото- информации, обмен сообщениями, индивидуальные действия студентов и их коммуникации между собой и с преподавателем.

Во-вторых, организационный компонент включает разработку механизма управления процессом подготовки студентов к деятельности по формированию дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения в учебной практике и будущей профессиональной педагогической работе

Содержательный компонент модели касается, прежде всего, содержания обучения по учебным дисциплинам профессионального цикла. В таблице 1 показано распределение изучаемых дисциплин по курсам, а также формируемые дидактические умения.

Таблица 1

Распределение учебных дисциплин по курсам и формируемые дидактические умения

Курс	Дисциплины	Формируемые дидактические умения
2-й	Информационно-коммуникационные технологии в образовании	Умение создать и применить в профессиональной деятельности программную основу сетевого интерактивного средства обучения - сервис Google Blogger (блог) (ДУ1)
3-й	Цифровые образовательные ресурсы в педагогической практике  Социальные сервисы Интернет в образовании	Умение создать и применить в профессиональной деятельности программную основу сетевого интерактивного средства обучения - сервис Google Blogger (блог) (ДУ1)  Умение разработать различные виды заданий с применением сетевого интерактивного средства обучения (ДУ2)  Умения проводить миниисследования с помощью сетевого интерактивного средства обучения (ДУ3)  Умение учитывать при работе с сетевым интерактивным средством обучения возрастные и индивидуальные особенности учащихся (ДУ4)

По каждой дисциплине был разработан фонд оценочных средств, включающий специальные задания, проблемные ситуации, проекты, носящие практико-ориентированный характер. Оценочные средства предусматривают формирование дидактических умений по

- использованию студентами сетевого интерактивного средства обучения в учебных целях;
- разработке структуры и наполнению дидактическими материалами сетевого интерактивного средства обучения;
- пониманию возможностей сетевого интерактивного средства обучения как дидактического средства;

— применению сетевого интерактивного средства обучения в учебной деятельности с учащимися.

Критериями отбора содержания оценочных средств была тематика рабочей программы по дисциплинам и соответствие содержания учебно-методических комплексов дисциплин запланированному уровню сформированности у студентов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения в учебных и профессиональных целях.

Все ответы на задания студенты публиковали на учебном блоге. При этом для представления информации разного формата использовали дополнительно такие сервисы Google, как Google Диск (сетевые документы), фотосервис Picasa и др.

Процессуальный компонент модели раскрывает особенности взаимодействия субъектов образовательного процесса, преподавателя и студентов, определяет этапы процесса формирования дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения, описывает методы, формы и средства достижения целей.

Практическая актуализация разработанной модели осуществляется в рамках реализации педагогического процесса включения студентов в различные виды учебно-познавательной деятельности с применением сетевого интерактивного средства обучения.

Педагогический процесс носит поэтапный характер и адекватен следующим этапам: восприятие средства – понимание механизмов его создания – отношение к нему как дидактическому средству – формирование умения применять его в обучение других. На первом этапе сетевое интерактивное средство обучения применяется преподавателем в процессе профессиональной подготовки студентов как средство обучения, создаются условия по обеспечению применения этого средства будущими специалистами для решения своих учебных задач.

На следующем этапе у студентов формируются умения по самостоятельной разработке такого средства для осуществления своей учебной деятельности. Далее формируется понимание функциональных возможностей сетевого интерактивного средства обучения, вырабатывается целевая направленность применения сетевого интерактивного средства обучения в педагогической деятельности, т.е. студент имеет представление о том, что сетевое интерактивное средство обучения — это дидактическое средство.

На завершающем этапе создаются ситуации, в которых будущие педагоги реализуют сформированные дидактические умения по применению сетевого интерактивного средства обучения для организации учебно-познавательной деятельности учащихся, а также с целью контроля и оценки выполнения ими учебных задач [3].

Для определения уровня сформированности дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения в учебном процессе и будущей профессиональной деятельности в решении педагогических задач был введен результативно-оценочный компонент.

Уровни сформированности дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения определялись через операционально-практический критерий, основывающийся на качественных и количественных результатах выполнения оценочных средств и отражающий требования образовательных стандартов.

Формирование дидактических умений определяется тремя уровнями: начальный, стандартный и продвинутый, каждый из которых взаимодействует как с предыдущим, так и с последующим. При переходе с одного уровня на другой степень сформированности дидактических умений увеличивается.

Результатом реализации модели процесса поэтапного формирования у будущих педагогов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения является их сформированность для решения профессиональных задач, что позволяет им в дальнейшем стать востребованными и конкурентоспособными специа-

листами по применению средств информационных и коммуникационных технологий в образовании.

#### Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ. [федер. закон: принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года. Ст. 44]
2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата).[Электронный ресурс] <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440301.pdf> (17.10.2016)
3. Кузьмин С.В. Формирование у будущих педагогов дидактических умений по применению сетевого интерактивного средства обучения : Дис... канд. пед. наук. – М., 2014. – 211 с.
4. Кузьмин С.В., Колющенко С.М. Сетевые интерактивные средства обучения как педагогические средства // Научное и практическое обеспечение национальной инициативы «Наша новая школа» в педагогическом образовании : материалы Всероссийской научно-практ. конф. – СПб.: Учреждение РАО ИПО, 2011. С. 198 – 203

**Н.В. Тамарская**  
**доктор педагогических наук, профессор,**  
**профессор кафедры теории и**  
**методики профессионального**  
**образования**  
**ИПП**  
**БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»**  
**nvtam09@rambler.ru**

#### **Современные ориентиры в повышении квалификации педагогов**

*Рассматриваются детерминированные модернизацией образования современные ориентиры в повышении квалификации педагога, анализируется направленность системы повышения квалификации на новые компетенции, определенные Профессиональным стандартом*

Ключевые слова: модернизация образования; система повышения квалификации педагога; инклюзивная компетенция педагога; профессиональный стандарт

Осуществляющая в нашей стране ускоренными темпами модернизация образования самых больших усилий требует от педагога, который должен существенно повысить свою конкурентоспособность, приобрести новые компетенции, изменить взгляды на процесс образования и взаимодействия с детьми, родителями, социумом при этом постоянно выдавая высокие результаты обучения и воспитания школьников.

Осуществлению всех этих задач, в известной степени, должна способствовать соответствующая новым запросам система повышения квалификации педагога, которая опережающими темпами разрабатывает и применяет учебно-методические материалы, позволяющие педагогам успешно действовать в ситуации стремительных перемен.

Проблемы повышения квалификации педагогов исследуются в науке и решаются в практической педагогической деятельности. Изучение практической деятельности образовательных организаций показывает, что повышению квалификации педагогов отводится значительная роль: проводятся конференции, семинары, круглые столы, практические занятия и открытые уроки.

В планировании работы школы повышение квалификации занимает традиционное место, и такая работа функционально отлажена.

Наиболее важными вопросами, которые рассматриваются в процессе повышения квалификации педагога, являются новые стандарты обучения школьников.

Анализ содержания курсовой подготовки в учреждениях системы повышения квалификации показывает, что более половины курсов – это курсы по подготовке педа-

гогов к работе в условиях новых стандартов, причем, как правило, курсы проходят педагоги, приступающие или уже работающие по новым стандартам, что свидетельствует о ситуативном характере управления системой повышения квалификации педагогов. С необходимостью при оценке сложившейся ситуации встают два вопроса: первый – является ли ситуативный характер управления единственно возможным и второй – насколько высока его эффективность.

Ретроспективный взгляд на исследования системы повышения квалификации показывает, что в педагогической науке разработаны целостные и результативные для своего времени системы повышения квалификации педагогов (М.М. Поташник, Я.С. Турбовской).

Данные системы успешно работали в ситуации стабильности, пролонгированности и подготовленности (прежде всего с учетом достаточного времени) инноваций. Очевидно, что в современных условиях модернизации, когда сроки введения инноваций предельно сжаты, а результат не всегда очевиден, рассчитывать на целостность и системность в повышении квалификации педагогов приходится далеко не всегда. В этой связи ситуативный подход является оправданным, но не очевидно результативным.

О результативности можно говорить, когда задачей системы повышения квалификации становится не только и не столько передача педагогам определенных знаний об особенностях работы в новых условиях, а стратегическая ориентация на постоянные и системные изменения в своей личности, позволяющие педагогу работать в ситуации непредсказуемости, быстрой сменяемости задач, ориентации на необходимость формирования у обучающихся новых компетенций, которые будут востребованы новыми профессиями, перспектива возникновения которых уже очевидна.

Изучение современного поля исследований в области повышения квалификации показывает, что исследователи рассматривают различные аспекты деятельности по повышению квалификации педагогов. Н.В. Полякова изучает деятельность муниципального органа управления образования по повышению профессиональной компетентности работников образования, С.А. Хазова рассматривает проблему развития конкурентоспособной личности в системе образования, Т.В. Литвиненко актуализирует и обосновывает необходимость развития профессионально важных качеств педагога в процессе самообразования, Л.И. Баранова акцентирует внимание на имидже руководителя образовательного учреждения и его роли в управлении персоналом, И.К. Кобзенко рассматривает развитие личностного потенциала педагога в процессе внутришкольного повышения квалификации, С.А. Жезлова исследует модерацию как инновационную и эффективную форму повышения квалификации, Н.В. Мартыновой изучены вопросы развития готовности учителя к самоимиджмейкингу в системе внутришкольного повышения квалификации. Актуальность этих и многих других работ, исследующих процесс повышения квалификации, очевидна, однако налицо их некоторая эклектичность и недостаточно системная ориентация на проблемы модернизации образования.

Проблема повышения квалификации исследуется на различных уровнях (муниципальном, внутришкольном), однако в условиях модернизации образования, когда интенсивность изменений очень высока, не разработана дифференциация задач по повышению квалификации для этих и других уровней.

Между тем, дифференциация является очевидной с точки зрения различий в потенциале определенных организационных структур, осуществляющих повышение квалификации, в их способности определять стратегические задачи, обеспеченность квалифицированными кадрами для профессионального роста педагога.

Определение логики и последовательности задач повышения квалификации педагогов на различных уровнях (федеральный, региональный, муниципальный, уровень образовательной организации) позволит придать процессу повышения квалификации и в условиях модернизации, детерминирующей ситуативность, системный характер и обеспечит разумное распределение научного и методического потенциала. Дифференциация и систематизация

задач по повышению квалификации для разных уровней может ориентировать на оптимизацию существующей системы повышения квалификации педагогов и эффективность расходования материальных средств.

Модернизацией образования детерминирован и целый ряд отсутствовавших ранее документов, которые регламентируют деятельность педагога. Наиболее существенным среди них является Профессиональный стандарт педагога, направленный на совершенствование его профессиональной деятельности и объективизацию требований к его профессионализму. В профессиональном стандарте педагога в конкретной форме представлены профессиональные характеристики, компетенции, которые нужны будут педагогу в обозримом будущем.

В качестве таких компетенций выступают компетенции, связанные с работой с одаренными детьми, инклюзивная компетенция, пенитенциарная компетенция и другие. Профессиональный стандарт является стратегическим документом и определяет подходы к деятельности педагога на перспективу.

Создатели документа подчеркивают, что требования, которые предъявляются к педагогу, должны находиться в строгом соответствии с имеющимися у него знаниями, а новые знания должны приобретаться в условиях грамотно организованной системы повышения квалификации.

Таким образом, современные представления о направлениях повышения квалификации педагога предполагают ориентацию на новые компетенции, актуализирующиеся в процессе модернизации образования.

В связи с этим, важной проблемой современной педагогической науки становится разработка системы повышения квалификации педагога с целью формирования у него инклюзивной компетенции.

Исследования показали, что реализация системного подхода в организации повышения квалификации педагога по формированию у него инклюзивной компетенции предполагает выделение и научное обоснование всех системных компонентов (концепция, цели, содержание, методы, формы контроля), моделирование процесса формирования инклюзивной компетенции, что позволит сформировать у педагогов ту новую компетенцию, которая обозначена в профессиональном стандарте и позволяет профессионально организовать инклюзивное образование детей, и, тем самым, решить одну из важнейших задач модернизации современного российского образования.

В целом, современный подход к созданию систем повышения квалификации педагогов образовательной организации опирается на то, что необходимо ориентироваться как на десятилетиями зарекомендовавшие себя формы повышения квалификации, имеющиеся в опыте российского образования, так и на требования, содержащиеся в разработках, определяющих будущее образования и его модернизацию, а также на новые возможности для самореализации педагога, связанные с государственно-общественным и сетевым взаимодействием.

#### **Литература**

1. Методическая работа в школе: Организация и управление. Под редакцией Поташника М. М. - М: НИИУ ЭРО АПН СССР, 1990.
2. Тамарская Н.В., Черняева М.Г. Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2015. – №2(32). – С.74-77.
3. Тамарская Н.В., Прядухин Д.В. Технологии сетевого взаимодействия образовательной организации// Педагогические технологии в условиях модернизации образования: материалы международной конференции (24-25 сентября 2015 года) под ред. Л.В. Байбородовой, В.В. Юдина. – Ярославль: ИД «Канцлер», 2015. - С.434-437.

**Т.Б. Гребенюк**  
**доктор педагогических наук**



профессор  
Институт гуманитарных наук  
БФУ им. И. Канта  
grebt@yandex.ru

И.Г. Булан  
магистр педагогики  
преподаватель  
Институт транспорта  
и технического сервиса  
БФУ им. И. Канта  
blago\_ira@bk.ru

## **Концепция моделирования учебно-методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности студентов**

*Проблема учебно-методического обеспечения учебной деятельности студентов привлекает все большее внимание ученых и практиков. В педагогических исследованиях авторы используют различные подходы к моделированию такого обеспечения. Вместе с тем авторы статьи отмечают, что каждый вид деятельности студентов в процессе обучения требует как общих, так и особенных правил организации того или иного вида деятельности. В предлагаемой статье авторы излагают свои научные позиции применительно к моделированию учебно-методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности студентов*

Ключевые слова: проектная деятельность; исследовательская деятельность; проектно-исследовательская деятельность; учебно-методическое обеспечение; моделирование

На современном этапе функционирования системы профессионального образования приоритетной становится такая организация учебного процесса, которая направлена на достижение целей развития творческого мышления у будущего специалиста, развития у него способностей к проектированию и исследовательской деятельности. На необходимость данного направления указывают такие нормативные документы, как: Закон РФ "Об образовании в Российской Федерации" (2013 г.),

Национальная доктрина образования; Федеральная целевая программа развития образования на 2016 – 2020 годы, Концепция развития исследовательской и инновационной деятельности в российских вузах. Как отмечается в Концепции, подготовка специалистов нового качества должна осуществляться на основе «вовлечения преподавателей в исследования и участия студентов в исследованиях с первого курса», преподавания большинства дисциплин с использованием проектных образовательных технологий.

Развитие современной теории и практики образования характеризуется обращением ученых и практиков к проблемам проектной и исследовательской деятельности, включенных в образовательный процесс.

Исследователи видели в организации этих видов деятельности значительные возможности развития у учащихся умений проектировать различные ситуации, задачи, задания в учебной и производственной сферах и умений их исследовать, находить оптимальные варианты решения возникающих проблем.

Развитие проектных и исследовательских способностей у будущих специалистов постепенно становится приоритетной задачей профессионального образования. При этом организация названных видов деятельности студентов становится одной из важнейших задач педагогической деятельности.

Важно отметить, что изучение проектной и исследовательской деятельности и соответствующих умений с недавних пор происходит в единстве, когда ученые не разграничивают их строго, а рассматривают как интегративное явление, получившее название «проектно-исследовательская деятельность».

Вопросы, связанные с теорией проектно-исследовательской деятельности, освещены в трудах отечественных и зарубежных ученых в области философии, педагогики, психологии (В.П. Беспалько, Н.В. Бордовская, Л.С. Выготский, В.С. Гершунский, В.И. Загвязинский, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, И.П. Подласый, Е. С. Полат, Л.С. Рубинштейн, В.А., Сластенин, Л.В. Фридман, А.В. Хуторской, Д.К. Джонс, Д. Дьюи, В. Килпатрик и др.)

В то же время опыт проектно-исследовательской деятельности в педагогике пока недостаточно изучен, нет четкого обоснования методов и способов внедрения его в процесс обучения, педагогическая технология проектно-исследовательской деятельности не сформирована в полном объеме, не определены все необходимые возможности привлечения средств методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности студентов для формирования у них проектно-исследовательских умений. В частности, важно определить условия, при которых организация проектно-исследовательской деятельности студентов окажется достаточно результативной.

Одним из таких условий, как показывает практика, является разработка методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности. Понятие методического обеспечения представляется сегодня в педагогике разноречиво. Ученые по-разному трактуют его суть: и как часть методической работы, и как методическую деятельность, и как совокупность педагогических средств, и др. Единого понимания сущности методического обеспечения до сих пор не сформировано. Нет четкого разграничения понятий, близких названному, - учебно-методическое, научно-методическое и др.

Вопросы создания методического обеспечения не в полной мере представлены в теоретическом плане. Имеются отдельные пособия, статьи в журналах, сборниках, Интернете, посвященные разным аспектам методического обеспечения как педагогической проблемы.

В этих публикациях авторы в основном делятся опытом создания методических материалов для тех или иных дисциплин по разнообразным профилям подготовки бакалавров и специалистов.

Практика свидетельствует о том, что преподаватели учебных заведений испытывают немалые затруднения при разработке методических материалов, предназначенных для организации проектно-исследовательской деятельности учащихся.

Данный процесс является весьма сложным, поскольку важно учитывать не только действия преподавателя, организующего с помощью методических разработок проектно-исследовательскую деятельность учащихся, но и целый ряд факторов, стимулирующих или напротив тормозящих самостоятельную работу учащихся при выполнении проектных заданий исследовательского характера.

В системе профессионального образования уже сложились определенные подходы к решению данной проблемы. Накоплен немалый опыт ее теоретического и практического решения. Исследования в данной области (В.П. Беспалько, Ю.Л. Камашева, Е.А. Комарницкая, Н.А. Морева, Б.В. Пальчевский, Н.В. Тамарская, Ю.Г. Татур и др.) позволили убедиться в актуальности затронутой проблемы, судя по многочисленным попыткам представить суть методического обеспечения, его структуру, функции, задачи, связи с другими педагогическими понятиями.

Все убеждает в том, что становится очевидной актуальность исследований проблемы методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности, нуждающейся в уточнении понимания сути такого обеспечения, что позволит сделать его научно обоснованным с позиций современных тенденций, новейших взглядов и подходов в образовании.

В исследовании мы исходили из следующих идей.

Во-первых, проектно-исследовательская деятельность требует от студентов специфических знаний и действий, овладение которыми в полной мере невозможно за короткий срок, оно должно происходить в рамках изучаемых дисциплин, обладающих различными возможностями и предлагающих разные ситуации для постановки учебной проблемы исследования и постановки учебного проекта.

Сформировать проектно-исследовательские умения можно, если студент пройдет через определенный набор исследовательских проектов, отражающих содержание различных учебных дисциплин, теоретической и практической подготовки, а также форм самостоятельной учебно-познавательной работы.

Во-вторых, организация самостоятельной проектно-исследовательской деятельности студентов в аудиторное и внеаудиторное время окажется успешной, если студенты получают учебно-методическое обеспечение такой деятельности, опирающееся на педагогические и психологические закономерности.

Важно актуализировать и поддерживать у студентов внутреннюю мотивацию, вызывающую исследовательскую активность и стремление к учебным достижениям. В силу различной готовности студентов к проектно-исследовательской деятельности возникает необходимость в разработке вариативных методических материалов и приемов психолого-педагогической поддержки.

В-третьих, в связи с тем, что процесс обучения есть двусторонний, бинарный, характеризующийся взаимодействием преподавателя и студента, учебно-методическое обеспечение проектно-исследовательской деятельности студента следует рассматривать в единстве с методическим обеспечением деятельности преподавателя, организующего данный процесс. При этом важно обеспечить преемственность действий преподавателей разных учебных дисциплин.

Представленные взгляды позволили нам сложить концептуальные положения о моделировании учебно-методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности студента.

*Первое положение.* В процессе моделирования важно исходить из понимания сути проектно-исследовательской деятельности. Учебная проектная деятельность студента – это самостоятельное выполнение проекта от идеи и до его реализации, направленное на интеграцию ранее приобретенных учебно-познавательных умений и новых, проектных умений.

В педагогике проектную деятельность рассматривают как условие, обеспечивающее развитие проектных компетенций и профессионально значимых качеств личности обучающихся, ориентированных на достижение качества образования.

Учитывая разнообразные трактовки исследовательской деятельности, предлагаемые учеными, отметим определение, данное Е.В. Набиевой: «Исследовательская деятельность учащихся – деятельность, связанная с решением учащимися творческой, исследовательской задачи с заранее неизвестным решением».

Она предполагает наличие основных этапов, характерных для исследования в научной сфере: постановка проблемы, изучение теории, посвященной данной проблематике, подбор методик исследования и практическое овладение ими, сбор собственного материала, его анализ и обобщение, научный комментарий, собственные выводы. Любое исследование имеет подобную структуру» [1].

Сравнивая деятельности проектирования и исследования, отметим, что каждая из этих деятельностей осуществляется на основе постановки целей, анализа проблемной ситуации и выявления проблемы, в ней содержащейся.

Отличительными признаками, на наш взгляд, выступают противоречия, складывающиеся в предлагаемых ситуациях: это могут быть противоречия между имеющимся у студентов знанием и отсутствием знания, необходимого для решения проблемы (что обычно соответствует исследовательской деятельности); или противоречие между

имеющимися умениями у студентов и отсутствием таких умений, которые требуются для достижения поставленной цели (что, как правило, соответствует проектной деятельности).

Проектно-исследовательская деятельность требует выработки способа решения проблемы в виде замысла (проекта), более глубокого и разностороннего анализа проблемной ситуации и возникающей гипотезы. Но в любом случае такая деятельность направлена на процесс проектирования.

По определению Л.Е. Курнешовой, проектно-исследовательская деятельность студентов представляет собой «деятельность по проектированию собственного исследования, предполагающую выделение целей и задач, выделение принципов отбора методик, планирование хода исследования, определение ожидаемых результатов, оценку реализуемости исследования, определение необходимых ресурсов» [2].

Таким образом, при решении разнообразных задач процессы исследования и проектирования переплетаются, а это дает возможность обоснованно объединять их в целостном проектно-исследовательском процессе, что позволяет учащимся более эффективно осваивать и способы действий, и овладевать предметом исследования.

*Второе положение.* Понятие «учебно-методическое обеспечение проектно-исследовательской деятельности» отсутствует в педагогике, что можно объяснить наличием достаточно большого ряда трактовок более широкого понятия «методическое обеспечение».

Возникает необходимость в уточнении рассматриваемого понятия за счет введения в характеристику известного в педагогике понятия «методическое обеспечение» сущностных признаков проектной и исследовательской деятельности. Учебно-методическое обеспечение проектно-исследовательской деятельности студента трактуется нами как комплекс средств, направленных на активизацию внутреннего потенциала студента, необходимого для решения конкретной проектно-исследовательской задачи.

*Третье положение.* Научное обоснование модели учебно-методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности студентов включает личностный, системный, деятельностный подходы в качестве методологической базы моделирования, ряд принципов, отражающих педагогические и психологические закономерности проектно-исследовательской деятельности – теоретическая основа, а также опыт моделирования методического обеспечения, накопленный в педагогике (структуру, компоненты, связи между ними, функции, этапы и др.).

*Четвертое положение.* Разные уровни готовности студентов к проектно-исследовательской деятельности требуют при моделировании учебно-методического обеспечения этой деятельности учесть возможности различных педагогических средств в воздействии на когнитивные способности студента, на психические процессы и состояния, на условия учебной деятельности.

На наш взгляд, в модели учебно-методического обеспечения такой сложной деятельности, какой является проектно-исследовательская, важное место должно быть уделено психологическому аспекту. Нам представляется, что реализация данного аспекта возможна за счет психолого-педагогической поддержки студента, осуществляемой с помощью известных приемов (использование образцов, примеров, алгоритмов, рекомендаций, доверительных отношений и пр.).

*Пятое положение.* Модель учебно-методического обеспечения проектно-исследовательской деятельности должна отражать пролонгированный процесс организации проектно-исследовательской деятельности студентов в рамках учебного плана учреждения профессионального образования, поскольку научить студентов выполнению этой деятельности средствами одной учебной дисциплины в течение одного учебного года не представляется возможным в силу сложности такой деятельности.

Важно последовательно отрабатывать необходимые действия, формировать соответствующие умения в условиях разных ситуаций (по предметному содержанию, по уровню сложности, необычности и др.).

При этом важно предусматривать преемственность в деятельности преподавателей различных учебных дисциплин.

#### Литература

1. Набиева, Е. В. Мониторинг формирования научно-исследовательской компетентности учителя / Е. В. Набиева // Стандарты и мониторинг в образовании. – 2008. – № 5. – С. 13–17.
2. Курнешова, Л. Е. Методические рекомендации по организации проектной и исследовательской деятельности обучающихся в образовательных учреждениях г. Москвы // Учитель года Москвы. – Письмо. – 2004. – № 2. – С. 13-14.

**Н.В. Тамарская**  
доктор педагогических наук, профессор,  
профессор кафедры теории и  
методики профессионального  
образования  
ИПП  
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»  
nvtam09@rambler.ru

**Р.Б. Венцель**  
руководитель сектора инклюзивного  
образования  
Барановичский  
государственный университет  
(Республика Беларусь)  
nvtam09@rambler.ru

### **Возможности формирования инклюзивной компетенции преподавателя вуза**

*Обосновывается актуальность создания системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава по реализации инклюзивного образования и формированию инклюзивной компетенции преподавателя вуза. Проводится анализ проблемы формирования инклюзивной компетенции и приводится практика университета в реализации идеи инклюзии*

Ключевые слова: инклюзивное образование; повышение квалификации преподавателей вуза; инклюзивная компетенция; формирование инклюзивной компетенции в процессе повышения квалификации преподавателей вуза

В настоящее время идеи инклюзии достаточно активно реализуются в образовательном пространстве различных стран. Учитывая, что в зарубежных странах имеется существенный опыт инклюзивного образования, страны постсоветского пространства, включая Россию и Республику Беларусь, активно его изучают и используют в организации своей образовательной деятельности.

Между тем, поскольку в наших странах процесс реализации инклюзивного образования идет практически параллельно и при схожих условиях, наиболее полезным оказывается именно обмен собственным опытом.

В качестве схожих условий могут выступать, в частности, сложившиеся на протяжении десятилетий традиции, опирающиеся на высокопрофессиональную систему специального и дифференцированного коррекционного обучения детей с недостатками в физическом и психофизическом развитии, неподготовленность людей и, в большей степени родителей, к восприятию детей с особыми образовательными потребностями в едином образовательном пространстве. И первое условие, и второе лежат в плоскости сознания (соответственно профессионального и обыденного), что существенно и закономерно осложняет реализацию идеи инклюзивного образования.

Вопросы, связанные с инклюзивным образованием на различных уровнях (дошкольный, школьный, профессионального образования) в разной степени изучены российскими и белорусскими исследователями. Наиболее полно изучена проблема подготовки к инклюзивному образованию педагогов.

Развитие мотивационно-ценностного аспекта инклюзивной компетенции педагога исследовано О.Н. Безряковой, И.С. Володиной, формирование инклюзивной готовности педагогов изучено В.В. Хитрюк, И.Н. Хафизуллиной изучена инклюзивная компетентность будущих педагогов.

Существенно меньше внимания и недостаточный охват проблем обнаруживается в системе высшего профессионального образования. Наиболее неразработанной выглядит проблема подготовки преподавателей высшего учебного заведения к организации инклюзивного образования, поскольку, как показывает практика, наличие в группе студентов с особыми образовательными потребностями фактически не меняет процесс обучения.

Формирование инклюзивной компетенции преподавателей высших учебных заведений теоретически может опираться на разработки о подготовке будущих педагогов к инклюзивному образованию. И.Н. Хафизуллина инклюзивную компетентность определяет как интегративное личностное образование, которое обуславливает осуществление педагогом профессиональных функций в процессе инклюзивного обучения с учетом различных образовательных потребностей детей и представлена как совокупность взаимосвязанных компонентов: мотивационного, когнитивного, операционного и рефлексивного.

В качестве критериев сформированности каждого компонента инклюзивной компетентности автором предлагается следующее: в мотивационном компоненте - сформированность мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; в когнитивном - система знаний и опыта деятельности, необходимых для осуществления инклюзивного обучения; в операционном - способы и опыт решения профессиональных задач в процессе инклюзивного обучения; в рефлексивном - наличие способности к рефлексии в познавательной и квазипрофессиональной деятельности.

С.В. Алёхина полагает, что бакалавру необходимы дополнительные профессиональные компетенции по сопровождению детей с ограниченными возможностями здоровья.

К таким компетенциям относятся способность организовать совместную и индивидуальную деятельность детей с разными типами нарушенного развития; готовность применять технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи; возможность осуществлять психолого-педагогическое просвещение педагогов и родителей и другие.

Наиболее полным нам представляется исследование инклюзивной готовности будущих педагогов В.В. Хитрюк, которая в качестве структурных компонентов инклюзивной готовности педагога предлагает когнитивный, эмоциональный, когнитивный, коммуникативный и рефлексивный компоненты.

По мнению автора, компоненты представляют собой комплекс академических, профессиональных и социально-личностных компетенций, а в матрице компетентностной модели инклюзивной готовности педагога отражена полисубъектность инклюзив-

ного образовательного пространства, интересы и позиции участников образовательного процесса и структурные компоненты деятельности педагога в условиях инклюзивного образования.

Отмечая целостность и важность исследований в сфере профессионально-педагогического образования, следует акцентировать внимание на том, что вопросы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов по организации инклюзивного образования в исследованиях не затрагиваются.

Между тем, поскольку идеи инклюзии все активнее внедряются в сферу среднего общего образования и все более благоприятные условия предоставляются для обучения детям с особыми образовательными потребностями в школах, можно прогнозировать в ближайшем будущем приток таких детей и в сферу высшего профессионального образования. Насколько готовы к такой ситуации преподаватели вузов, обеспечены ли они научно-методическими разработками для осуществления своей профессионально-педагогической деятельности, сформировано ли их профессиональное сознание и осуществляется ли процесс подготовки к инклюзивному образованию в системе управления вузов?

Анализ практики высшего профессионального образования показывает, что в организации повышения квалификации актуализируются такие ее направления как сетевое взаимодействие, организация педагогической деятельности по стандартам нового поколения и т.п. Проблемы повышения квалификации преподавателей в аспекте инклюзивного образования затрагиваются крайне редко.

Обращаясь к существующему опыту, следует отметить, что в деятельности учреждения образования «Барановичский государственный университет» (БарГУ) для организации работы в сфере инклюзивного образования создано специальное структурное подразделение «Сектор научно-методических ресурсов инклюзивного образования». Сектор осуществляет деятельность по следующим направлениям: просветительское, методическое и исследовательское, консультативное, издательское и направление международного сотрудничества.

В рамках просветительского направления проводятся семинары и семинары-тренинги по темам «Инклюзивное образование: сущность, опыт, преимущества, риски», «Инклюзивное образование: пути продвижения», «Инклюзивные процессы в образовательном пространстве», «Основы формирования инклюзивной компетенции будущих педагогов», мастер-классы «Использование методики ТЕАССН в работе педагога», «Дети. Аутизм. Родители», «Актуальные проблемы инвалидности в законодательстве и практике Республики Беларусь».

Методическое и исследовательское направление обеспечивает формирование банков данных по развитию теории и практики инклюзивного образования, научное сопровождение процесса инклюзивного образования в вузе. В 2015 году завершена научно-исследовательская работа по теме «Разработка и апробация научно-методического обеспечения патроната выпускников с особенностями психофизического развития учреждений среднего специального и высшего образования»; в 2016 году начата реализация разработанной модели патроната.

Консультативное направление предполагает консультирование структур университета по вопросам доступности образования, создания безбарьерной среды и условий для проведения летних лагерей реабилитации инвалидов-колясочников. Издательское направление осуществляет содействие в разработке и подготовке печатной продукции по проблемам инклюзивного образования. Направление международного сотрудничества активизирует международные связи в сфере инклюзивного образования и обмен опытом.

Сектор научно-методических ресурсов инклюзивного образования БарГУ активно сотрудничает с общественными организациями и объединениями, представляющими

ми интересы людей с инвалидностью или с особенностями развития, школами, средними профессиональными учебными заведениями.

На базе сектора проходят различные мероприятия для учителей, родителей и общественности. Так, в 2015 году для педагогов проведены семинары и тренинги: «Тьютор – профессия будущего», «Инклюзивное образование: сущность, ценности, преимущества», «Тренинг как форма работы с родителями в инклюзивном пространстве», «Инклюзивное образование и дети с инвалидностью», «Инклюзия по принципу «Равный равному». Студенты университета встречаются с волонтерами Белорусской ассоциации помощи детям – инвалидам и молодым инвалидам (БелАПДИиМИ).

Педагогами-психологами и социальными педагогами университета проводятся методические объединения, индивидуальные встречи с кураторами учебных групп первого курса и преподавателями, непосредственно работающими со студентами первого года обучения с целью знакомства с индивидуально-типологическими, психологическими и психофизиологическими особенностями личности студентов-первокурсников.

С преподавателями и кураторами учебных групп проводятся семинары-практикумы, где акцентируется внимание на выявлении и педагогическом сопровождении студентов с инвалидностью в адаптационный период: семинар-практикум «Организационно-методические основы деятельности куратора учебной группы»; семинар-практикум «Сопровождение студентов с особенностями психофизического развития в образовательном пространстве вуза»; семинар-практикум «Профилактика суицидального поведения. Алгоритмы взаимодействия со студентами в период экзаменационной сессии».

В целом, учитывая активно развивающуюся практику, возможности формирования инклюзивной компетенции преподавателей вуза могут быть реализованы, если проблемой современной педагогической науки становится разработка системы повышения квалификации преподавателя вуза с целью формирования у него инклюзивной компетенции.

Системный подход заставляет определить концептуальную базу (разработка подходов, принципов), осуществить отбор содержания и методов обучения преподавателей, моделирование процесса повышения квалификации, установить условия и критерии результативности формирования инклюзивной компетенции преподавателя вуза. Эти и другие задачи являются в разработке указанной проблематики основополагающими.

### Литература

1. Алёхина С.В. Подготовка педагогических кадров для инклюзивного образования. [http://www.inclusive.edu.ru/content/File/alehina/podgotovka\\_ped\\_kadrov\\_alehina\\_s\\_v.doc](http://www.inclusive.edu.ru/content/File/alehina/podgotovka_ped_kadrov_alehina_s_v.doc), дата обращения 31.03.2015 г.
2. Безрякова О.Н., Володина И.С. Мотивационно-ценностный аспект инклюзивной компетенции педагога. <http://edu-open.ru/Default.aspx?tabid=489>, дата обращения 25.03.2015г.
3. Тамарская Н.В., Черняева М.Г. Инклюзивная компетенция в контексте профессионального стандарта педагога//Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2015. – №2(32). – С.74-77.
4. Хафизуллина И.Н. Формирование инклюзивной компетентности будущих учителей в процессе профессиональной подготовки. Дисс...канд. пед. наук. 2008. – Астрахань. – 213с.
5. Хитрюк В.В. Формирование инклюзивной готовности будущих педагогов в условиях высшего образования. Автореф. дисс....д.п.н. Калининград, 2015. – 54 с.
6. Чигрина А. Я. Инклюзивное образование детей-инвалидов с тяжелыми физическими нарушениями как фактор их социальной интеграции. Автореф.дисс.... канд. соц. наук. Нижний Новгород. – 2011.  
<http://www.dissercat.com/content/inklyuzivnoe-obrazovanie-detei-invalidov-s-tyazhelyimi-fizicheskimi-narusheniyami-kak-faktor-#ixzz4SpBuXw3o>, дата обращения 01.12.2016.