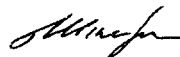


13.00.08
Ш 666

На правах рукописи



ШКЕРИНА Галина Анисимовна

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ
МОЛОДЫМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА**

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Челябинск – 2010

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Мировой экономический кризис и существующие в России социально-экономические условия хозяйствования актуализировали необходимость значительного повышения кадрового потенциала страны, которое возможно только через реформирование системы непрерывного образования. В связи с этими требованиями возрастает потребность учебных заведений различного уровня в высокопрофессиональных педагогических кадрах, которые способны стать носителями новой системы профессионально-педагогических ценностей, демонстрировать высокий уровень профессиональной компетентности, органически адаптироваться к изменениям во внешней среде и иметь мотивацию к непрерывному профессионально-личностному развитию и саморазвитию. Поэтому современные образовательные учреждения заинтересованы в преподавателях, ориентированных на выявление и решение профессиональных проблем, активно участвующих в инновационной деятельности, стремящихся к обогащению, систематизации и распространению передового педагогического опыта как собственного, так и своих коллег.

Анализ практики показывает, что одной из серьезных проблем современной системы высшего профессионального образования является недостаточный уровень подготовленности выпускников к педагогической работе в условиях, требующих самостоятельного принятия оптимальных педагогических решений. Особенно ярко это проявляется в работе выпускников непедагогических вузов, которые даже в общих чертах после окончания высшего учебного заведения не имеют представления ни о методике преподавания, ни о правилах подачи учебного материала, ни о педагогических технологиях.

Вместе с тем высшая школа остро нуждается в квалифицированных молодых преподавателях, так как средний возраст профессорско-преподавательского состава в большинстве вузов более 50 лет. В настоящее время большинство молодых преподавателей повышают свой профессиональный уровень по избранному научному направлению: обучаются в аспирантуре, выполняют научные разработки, участвуют в исследовательских проектах. А область методической подготовки к педагогической работе остается без внимания. Одним из путей решения данной проблемы может быть целенаправленная работа внутривузовской системы повышения квалификации по накоплению, анализу, теоретическому обобщению, систематизации и оценке молодыми преподавателями профессионального опыта.

Степень разработанности проблемы. Профессиональный опыт преподавателя является средством фиксации, хранения и передачи информации о результатах педагогической деятельности. В современных условиях он выступает важнейшим инструментом повышения качества образования. Передовой педагогический опыт изучался, обобщался и использовался в массовой работе учителей на протяжении всей истории отечественной школы и развития педагогической мысли. Так в 20-30-е гг. XX века – это работы педагогов-энтузиастов и ученых-педагогов П.П. Блонского, А.С. Макаренко, М.М. Пистрака, В.Н. Сорока-Росинского, С.Т. Шацкого и др. С конца 50-х гг. появляются первые фундаментальные исследования педагогического опыта А.М. Гельмонта, М.Н. Скаткина, Н.П. Тучнина.

Дальнейшие исследования ученых (Ю.К. Бабанский, А.Н. Бойко, В.Н. Бондарь, Б.С. Гершунский, В.Е. Гмурман, М.А. Данилов, В.Н. Котляр, В.В. Краевский, М.И. Махмутов, Э.М. Монозон и др.) были посвящены отдельным направлениям в разработке многочисленных аспектов проблемы изучения, обобщения и внедрения передового педагогического опыта.

В период 1970–1990 гг. проблема исследования педагогического опыта становится особенно актуальной и разработка ведется по ряду направлений: а) изучение передового педагогического опыта политехнического обучения, трудового воспитания учащихся и их профессиональной ориентации (П.Р. Атутов, К.Ш. Ахияров, А.С. Батышев, С.Е. Матушкин, А.М. Новиков, В.Г. Рындак, В.Д. Симоненко, Э.Ш. Хамитов и др.); б) дидактические аспекты изучения передового педагогического опыта (А.С. Батышев, Н.В. Карнаух, А.Г. Козлова); в) изучение и обобщение передового педагогического опыта в деятельности учреждений дополнительного профессионального-педагогического образования (Т.Р. Абдуллаев, Т.Ф. Кулдавлетов, А.И. Курзина, Л.В. Ушенина и др.); г) подготовка студентов педагогических вузов и учителей к изучению, обобщению, анализу и использованию передового педагогического опыта (Э.Т. Ардаширова, Э.П. Бронникова, Т.А. Клименко, А.Г. Козлова, Н.П. Тучнин, О.Г. Ярошенко и др.); д) внедрение передового педагогического опыта в систему дошкольного образования (Т.Н. Доронова, С.А. Козлова, Р.Б. Стеркина) и др.

Совсем недавно ученые стали обращать внимание на развитие умений теоретического осмысления как собственного, так и чужого педагогического опыта – на умения концептуализации педагогического опыта (О.С. Анисимов, М.В. Артюхов, В.И. Кочетов, А.П. Ситник, Л.А. Филиппова и др.) Это направление, на наш взгляд очень перспективное, и мало исследованное. Перспективность его состоит в том, что любые изменения в практике будут происходить только тогда, когда преподаватель способен проанализировать свои действия (или действия коллег), обобщить полученные факты, перевести в теоретический конструкт (концептуализировать) и распространить.

При всей несомненной значимости проведенных исследований без внимания остаются вопросы содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта: не выявлена специфика этого содействия, не обоснованы движущие силы, условия, механизмы и средства. Указанные положения и определили содержание проведенного исследования.

Таким образом, в педагогической теории и практике сложилась ситуация, которая характеризуется рядом **противоречий**:

– *на социально-педагогическом уровне* – между возросшими требованиями к уровню профессионализма преподавателей высшей школы и сложившейся системой внутривузовского повышения квалификации, слабо сориентированной на осуществление педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта;

– *на научно-теоретическом уровне* – между необходимостью теоретического обоснования процесса педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта и неразработанностью соответст-

вующих содержательных, организационно-педагогических и процессуально-действенных средств;

– на научно-методическом уровне – между необходимостью повышения эффективности педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта и недостаточностью методического обеспечения исследуемого процесса.

Из вышеизложенных противоречий вытекает **проблема исследования**: как использовать потенциал внутривузовской системы повышения квалификации кадров для развития готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта?

На основании анализа актуальности, противоречий и проблемы исследования нами сформулирована тема диссертации: **«Педагогическое содействие молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта»**.

Цель исследования – разработать и экспериментально проверить модель педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта и педагогические условия ее эффективной реализации.

Объект исследования – система внутривузовского повышения квалификации педагогических кадров.

Предмет исследования – научно-методическое обеспечение процесса педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта.

Гипотеза исследования: развитие готовности молодых преподавателей высшей школы к концептуализации профессионального опыта будет проходить успешно, если:

1) данный процесс осуществляется в системе внутривузовского повышения квалификации кадров на основе модели педагогического содействия, разработанной в соответствии с положениями системного, деятельностного, личностно ориентированного и акмеологического подходов;

2) определены и экспериментально проверены педагогические условия реализации модели:

– формирование проблемного профессионального пространства в системе внутривузовского повышения квалификации на основе реализации принципов самообучающейся организации;

– включение в содержание внутривузовского повышения квалификации молодых преподавателей элементов научного знания, отражающих сущность и специфику профессионального опыта как объекта концептуализации;

– стимулирование «типологизирующей активности» у молодых преподавателей через создание сетевого взаимодействия между преподавателями вузов (филиалов) и расширение связей с социальными партнерами;

3) разработана и внедрена методика развития готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были определены следующие **задачи исследования**:

1. Охарактеризовать современное состояние и основные теоретико-методологические подходы к проблеме педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта.

2. Определить сущность, содержание и ожидаемый результат педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта.

3. Разработать и реализовать модель педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта.

4. Определить и проверить в ходе опытно-экспериментальной работы педагогические условия успешной реализации модели содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта.

5. Создать методику развития готовности молодых преподавателей высшей школы в концептуализации профессионального опыта.

Методологической основой исследования явились: системный (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, И.В. Блауберг, В.Н. Садовский, В.С. Тюхтин, Э.Г. Юдин и др.), деятельностный (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.И. Ильясов, А.Н. Леонтьев, А.Г. Лурия, А.К. Маркова, С.Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др.), лично ориентированный (Н.А. Алксеев, В.А. Беликов, Е.В. Бондаревская, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, В.В. Сериков и др.) и акмеологический (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, В.Г. Зазыкина, Н.В. Кузьмина, В.Н. Максимова, А.К. Маркова, В.Н. Марков, А.П. Ситник и др.) подходы.

Теоретическую базу исследования составили: концепции непрерывного образования (А.П. Владиславлев, Д.Ф. Ильясов, А.В. Курлов, Н.И. Ланин, В.Г. Онушкин, Ф.И. Перегудов, Л.Г. Петерсон, Е.В. Ткаченко и др.); теоретические представления о сущности и структуре профессионально-педагогической деятельности (О.А. Абдуллина, Н.В. Кузьмина, Л.Ф. Спириин, Н.Н. Тулькибаева, А.И. Щербаков, Н.М. Яковлева и др.); исследования в области профессионально-личностного становления и развития преподавателя высшей школы (Б.С. Алишева, Л.А. Болдин, Л.Ю. Бондаренко, А.Л. Бусыгина, С.Г. Вершиловский, К. Голюонов, М.Е. Добрускин, З.Ф. Есарева, Э.А. Захарян, Н.В. Корепапова, А.В. Коржув, Л.А. Корнилова, Н.Н. Лобанова, А.Н. Маркова, В.В. Скворцов, М.Н. Стриханов, Г.С. Сухобская и др.).

Нормативно-правовая основа исследования: Закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10 июля 1992 г. с последующими изменениями и дополнениями); «Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года» (29 декабря 2001 г.); «Приоритетный национальный проект «Образование» (15 сентября 2005 г.); «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года» (17 ноября 2008 г.); Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы (28 июля 2008 г.).

Методы исследования. В исследовании использовались *теоретические методы*: анализ нормативных документов, психолого-педагогической литературы, понятийно-терминологический анализ базовых определений исследования, моделирование и системный анализ; *эмпирические методы*: анкетирование, тестиро-

вание, изучение личных дел и продуктов деятельности, педагогическая экспертиза, методы математической статистики.

Экспериментальная база и этапы исследования. Экспериментальная работа осуществлялась на базе пяти филиалов Южно-Уральского государственного университета: Усть-Катавского, Златоустовского, Миасского, Кыштымского, Саткинского. Отдельные положения проверялись на базе Уральского государственного технического университета, Тюменского государственного университета нефти и газа, Магнитогорского государственного технического университета, Магнитогорского государственного университета, Челябинского агроинженерного университета. Всего в работе приняло участие 532 преподавателя высшей школы. Исследование проводилось в течение 2005–2010 гг. и состояло из трех этапов.

Констатирующий этап (2005–2006 гг.) – изучение современного состояния разработанности проблемы в теории и практике, особенностей организации и осуществления помощи молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта; осуществление констатирующего эксперимента; разработка общей стратегии, задач и программы исследования; формулирование рабочей гипотезы.

Формирующий этап (2006–2008 гг.) – составление модели педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта, определение условий ее успешной реализации; разработка методики развития готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта; проведение формирующего эксперимента и обработка его результатов.

Обобщающий этап (2008–2010 гг.) – анализ и обобщение результатов теоретико-прикладного исследования, определение логики изложения диссертационного материала; уточнение теоретических и практических выводов; представление их в форме методических рекомендаций, докладов и научных статей.

Научная новизна исследования заключается в разработке целостной системы педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта в процессе внутривузовского повышения квалификации:

1. Спроектирована модель, определяющая содержательный, организационно-педагогический и процессуально-действенный аспекты педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта.

2. Разработаны педагогические условия реализации модели педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта: а) формирование проблемного профессионального пространства в системе внутривузовского повышения квалификации на основе реализации принципов самообучающейся организации; б) включение в содержание внутривузовского повышения квалификации молодых преподавателей элементов научного знания, отражающих сущность и специфику профессионального опыта как объекта концептуализации; в) стимулирование «типологизирующей активности» у молодых преподавателей через создание сетевого взаимодействия между преподавателями вузов (филиалов) и расширение связей с социальными партнерами.

3. Составлена методика, раскрывающая целенаправленный, последовательный и этапный характер развития готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта в системе внутривузовского повышения квалификации кадров.

Теоретическая значимость исследования состоит в том, что:

1. Уточненные понятия «концептуализации профессионального опыта», «педагогическое содействие в концептуализации профессионального опыта», «готовность к концептуализации профессионального опыта» расширяют терминологическое пространство проблемы педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта.

2. Разработанная модель и педагогические условия служат ориентиром для дальнейшего исследования вопроса о развитии готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта в системе внутривузовского повышения квалификации.

3. Сконструированная методика представляет собой вариант интерпретации способов осуществления педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта, которую целесообразно использовать при построении иных методик и технологий, применяемых в системе внутривузовского повышения квалификации кадров.

Практическая значимость исследования состоит в том, что выводы и рекомендации по внедрению модели и комплекса педагогических условий развития готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта способствуют совершенствованию системы внутривузовского повышения квалификации кадров. Она определяется разработкой и внедрением содержательных, организационно-педагогических и процессуально-действенных средств педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта; критериально-оценочного аппарата, позволяющего определить успешность развития готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта; прикладных научно-методических пособий и разработок. Результаты исследования могут быть использованы в практике внутривузовского повышения квалификации кадров, а также в образовательном процессе в учреждениях дополнительного профессионально-педагогического образования.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Модель педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов (методологический, перспективно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный). Ее существенной особенностью является опора на системно-деятельностную парадигму, реализуемую в условиях внутривузовского повышения квалификации педагогических кадров.

2. Совокупность педагогических условий обеспечивает успешность осуществления процесса педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта. Интегративное действие педагогических условий способствует развитию когнитивных, эмоциональных, рефлексивно-оценочных и деятельностных аспектов построения молодыми преподавателями

концепции профессионального опыта, а также совершенствованию их способностей использования разработанного концептуального продукта в реальной профессиональной деятельности.

3. Методика развития готовности молодых преподавателей высшей школы к концептуализации профессионального опыта включает: 1) изучение алгоритмов концептуализации профессионального опыта в различных формах; 2) освоение преподавателями методических заданий по пяти уровням сложности; 3) стимулирование самостоятельной работы преподавателей с различными источниками информации по педагогическим новинкам; 4) сознательное включение преподавателей в активную оценочно-рефлексивную деятельность по анализу эффективности своей работы, самоконтролю, планированию профессионального развития в области концептуализации профессионального опыта.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивались выбранной методологической основой; применением комплекса методов, адекватных объекту, предмету, цели и задачам исследования; целенаправленной экспериментальной работой; репрезентативностью полученных диагностических данных; соответствием полученных результатов имеющимся научным представлениям в теории и практике высшего профессионального образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты исследования обсуждались в ходе выступлений на научных и методологических семинарах на кафедре управления персоналом Южно-Уральского государственного университета, а также на всероссийских и межрегиональных научно-практических конференциях: «Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров» (Челябинск, 2009–2010 гг.), «Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования» (Челябинск, 2009 г.); «Инновации в образовательных системах» (Челябинск, 2009 г.); «Управление персоналом в условиях экономического кризиса» (Челябинск, 2009 г.); «Открытые информационные технологии: пути развития и внедрения» (Уфа, 2008 г.); «Современные тенденции развития бизнеса и бизнес-образования в России» (Челябинск, 2010 г.).

Структура диссертации. Диссертационное исследование состоит из введения, двух глав, заключения, списка цитируемой и использованной литературы, включающего 308 источников.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования и формулируется его проблема; определяется понятийный аппарат: объект, предмет, гипотеза, цель, задачи, методология и методы исследования; излагаются положения, выносимые на защиту; раскрывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования.

Первая глава «Теоретико-методологические основы педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта» посвящена рассмотрению теоретических и методологических основ исследования, анализу экспериментальных работ по теме, раскрытию основных понятий и терминов, используемых в диссертации. В этой же главе ре-

шается задача проектирования модели педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта, исследуются педагогические условия ее успешной реализации.

При определении ключевого понятия диссертационного исследования «концептуализация профессионального опыта» мы исходили из укоренившегося в научной литературе определения категории «опыт» – это способ отражения в человеческом сознании объективного мира, совокупности практически освоенных знаний, умений и навыков, полученных человеком в процессе непосредственного взаимодействия с внешним миром.

Установлено, что существуют специфические особенности понимания феномена «опыт» в философии, психологии и педагогике. Так, в философской литературе опыт является первичным источником знаний человека, которые обеспечивают его дальнейшую познавательную деятельность (Дж. Дьюи, М.К. Мамардашвили, М. Монтень, А.М. Пятигорский, Т. Липс, Э. Гуссерль, Р. Ингарден, Г. Лейбниц и др.). В психологической литературе опыт рассматривается как качество личности, обобщающее знания, умения, навыки и привычки человека или как система смысловых отношений личности, как упорядоченные в сознании человека образцы пережитых событий (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анцыферова, Л.П. Буева, Ф.С. Исмагилова, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, В.С. Мерлин, К.К. Платонов, Г.К. Серeda и др.). Специфика педагогической интерпретации понятия «опыт» проявляется в подчеркивании объемности накопленных знаний, умений и способов деятельности, обуславливающих осмысленное поведение человека в окружающей социальной действительности (С.Г. Вершловский, Б.В. Куприянов, Л.В. Мардахаев, А.В. Мудрик, И.В. Протасова и др.).

В контексте описания практики молодых преподавателей высшей школы используется категория «профессиональный опыт», к которой ученые часто обращаются при определении содержания, форм и методов профессиональной подготовки и повышения квалификации кадров. Нередко профессиональный опыт становится составляющей таких категорий, как «профессиональное становление», «профессиональная квалификация», «профессиональная компетентность», «профессиональный рост» (А.С. Гаязов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, Ф.С. Исмагилова, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.).

В основу определения профессионального опыта в диссертации положено понятие «события профессиональной деятельности» (Ф.С. Исмагилова), в соответствии с которым *профессиональный опыт* рассматривается как субъективное отражение в сознании специалиста осмысленного поведения в различных ситуациях осуществленной им профессиональной деятельности, которая представлена в виде целостного образа, сконструированного из отдельных событий его профессиональной жизни.

В исследовании доказывается, что в обращении к явлению концептуализация обуславливается возможностью рассмотрения профессионального опыта с теоретических и практических позиций. Нами установлено, что *концептуализация* представляет собой особый вид теоретической деятельности и активно используется при проведении экспертизы, моделировании, проектировании, исследовании

и т.д., обеспечивая теоретическое понимание целостности объекта, поддерживая системные представления о нем в исследовательских процедурах.

Результатом концептуализации является построение концепции, которая рассматривается в диссертации как комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особенности исследуемого явления, его существование в действительности или практической деятельности человека.

На этом основании *концептуализация профессионального опыта* определена в диссертации как особый вид теоретического исследования, связанного с осмыслением различных событий профессиональной жизни с целью определения научной сущности понятий, отношений и механизмов, лежащих в основе решения профессиональных задач в избранной предметной области.

Концепция гуманного образования, предусматривающая учет индивидуальных способностей и возможностей молодых преподавателей высшей школы (как субъектов концептуализации профессионального опыта), обусловила изложение вопроса о педагогическом содействии. Такое содействие предполагает помощь молодым преподавателям в осмыслении профессионального опыта, определении его основных идей и сущностных характеристик, выявлении закономерностей и принципов существования такого опыта, установлении условий его успешного функционирования в практике высшей школы.

В соответствии с этим в диссертации раскрыты особенности профессиональной деятельности молодых преподавателей вуза. Исходя из анализа публикаций Н.Б. Букаевой, В.И. Вагановой, Е.В. Герасимовой, В.П. Косырева, Е.В. Турчиной, А.А. Яшиной, было установлено, что категория молодых преподавателей высшей школы является достаточно разнородной. В качестве значимых параметров, позволяющих дифференцировать эту категорию, называется возраст, специфика преподаваемых дисциплин, наличие стажа деятельности и базового педагогического образования. Молодые преподаватели характеризуются неустойчивостью профессиональной позиции, пограничным характером профессионального статуса. Иными словами, они занимают маргинальное положение в социальной структуре вуза, что собственно и подразумевает двойную идентификацию и сопровождается переживанием отсутствия социальной принадлежности.

Обобщая выделенные подходы, мы определили *педагогическое содействие в концептуализации профессионального опыта* как объективно необходимую, адресную и целесообразную педагогическую помощь, которая оказывается молодым преподавателям высшей школы с учетом их социально-профессионального положения и испытываемых ими существенных затруднений в осуществлении теоретической деятельности по выявлению, осмыслению и оценке сложившегося профессионального опыта. Делается вывод о том, что правильно спроектированная система педагогического содействия направлена, с одной стороны, на активизацию теоретической деятельности молодых преподавателей по выявлению, осмыслению и оценке профессионального опыта, с другой стороны, – на обеспечение их профессиональной самореализации в социально и профессионально значимых направлениях.

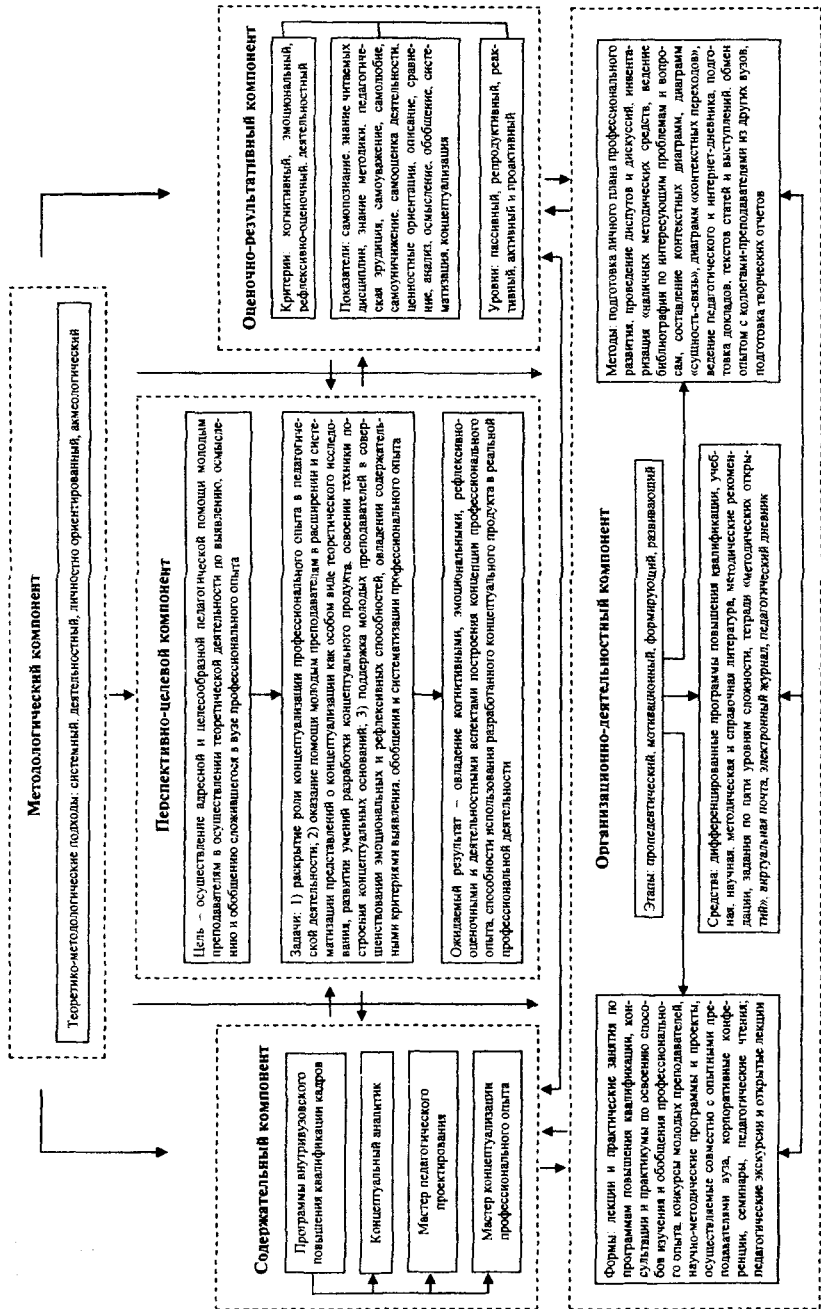
В качестве ожидаемого результата педагогического содействия в диссертационном исследовании рассматривается *готовность молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта*, под которой понимается интегративное, внутриличностное образование, выражающее меру овладения молодыми преподавателями когнитивными, эмоциональными, рефлексивно-оценочными и деятельностными аспектами построения концепции профессионального опыта как результата его концептуализации, а также способности использования разработанного концептуального продукта в реальной профессиональной деятельности. Структурными компонентами готовности к концептуализации профессионального опыта являются: когнитивный, эмоциональный, рефлексивно-оценочный и деятельностный.

Когнитивный компонент отражает проявления самопознания личности, знание читаемых дисциплин, методики преподаваемого предмета, педагогической эрудиции и в наиболее общем плане показывает, насколько осознанной является деятельность молодых преподавателей в ходе концептуализации профессионального опыта. *Эмоциональный компонент* связан с эмоциональной и мотивационной сферами личности, основанными на самоуважении, самолюбии и самоуничижении; данный компонент показывает, какие эмоции и мотивы лежат в основе концептуализации профессионального опыта. *Рефлексивно-оценочный компонент* определяется внутренними процессами осмысления и самоанализа, оценкой профессиональной деятельности; описываемый компонент проявляется в самооценки деятельности и ценностных ориентациях молодых преподавателей. *Деятельностный компонент* касается поведенческой стороны личности, основанной на внешних проявлениях молодых преподавателей, выраженных в конкретных действиях и поступках в ходе описания, сравнения, анализа, осмысления, обобщения, систематизации и концептуализации профессионального опыта.

Значительное место в диссертации уделяется разработке и обоснованию *научно-методического обеспечения* исследуемого процесса. Оно включает: методологические основания, модель, педагогические условия, методику педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта, а также программы, положения и инструкции, регламентирующие и направляющие деятельность и взаимодействие студентов, преподавателей и администрации вуза.

Представленная в диссертации *модель* раскрывает содержательный, организационно-педагогический и процессуально-действенный аспекты педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта. Она образована совокупностью взаимосвязанных компонентов (методологический, перспективно-целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный), существенной особенностью которой является опора на системно-деятельностную парадигму, реализуемую в условиях внутривузовского повышения квалификации (см. рисунок).

Методологический компонент определяет теоретико-методологическую стратегию, положенную в основу проектирования целостной системы педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта. *Перспективно-целевой компонент* отражает стратегический за



Модель педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта

мысел реализации модели и находит свое воплощение в формулировках цели, задач и ожидаемого результата. *Содержательный компонент* обуславливает смысловое наполнение основных направлений внутривузовского повышения квалификации, в рамках которых осуществляется педагогическое содействие молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта. *Организационно-деятельностный компонент* свидетельствует об этапном характере исследуемого процесса, а также описывает различные целесообразные сочетания форм, методов и средств педагогического содействия. *Оценочно-результативный компонент* позволяет судить о степени успешности педагогического содействия молодым преподавателям. Он включает в себя критерии, соответствующие им показатели и уровни развития готовности к концептуализации профессионального опыта.

Для обеспечения успешного функционирования модели развития научно-методической компетенции преподавателя учреждения среднего профессионального образования нами определены следующие педагогические условия:

- формирование проблемного профессионального пространства в системе внутривузовского повышения квалификации на основе реализации принципов самообучающейся организации;

- включение в содержание внутривузовского повышения квалификации молодых преподавателей элементов научного знания, отражающих сущность и специфику профессионального опыта как объекта концептуализации;

- стимулирование «типологизирующей активности» у молодых преподавателей через создание сетевого взаимодействия между преподавателями вузов (филиалов) и расширение связей с социальными партнерами.

При обосновании *первого педагогического условия* мы исходили из того, что систематичность и последовательность овладения молодыми преподавателями когнитивными, эмоциональными, рефлексивно-оценочными и деятельностными сторонами построения концепции профессионального опыта как результата его концептуализации обеспечивается специально созданным в вузе проблемным профессиональным пространством. Проблемное профессиональное пространство представляет собой совокупность факторов объективного значения, определяющих характер профессионального совершенствования молодых преподавателей и образующих благоприятную обстановку для преодоления ими различных проблемных ситуаций. В диссертации подчеркивается, что формирование проблемного профессионального пространства определяется особой инфраструктурой, нацеленной на непрерывное научно-методическое сопровождение профессиональной деятельности молодых преподавателей. Действенность такой инфраструктуры обуславливается ее направленностью на принципы самообучающейся организации (Д. Гервин, М. Диксон, М. Педлер, Т. Питерс, П. Сенге и др.).

В обобщенном плане самообучающаяся организация – это организация, в которой построена система обучения на собственном опыте, т.е. в атмосфере доброжелательности анализируются ошибки в профессиональной деятельности специалиста и разрабатывается алгоритм правильных действий, иными словами сотрудники учатся друг у друга. По существу, главная идея самообучающейся организации состоит в том, что эффективность деятельности организации и ее персонала зависят не столько от накопления и использования уже найденных решений,

сколько от развития собственных навыков решения возникающих вопросов, от способности персонала обучаться на собственном опыте. Это обстоятельство явно указывает на то, что использование принципов самообучающейся организации (индивидуальное совершенство, ментальность моделей, единство взглядов, коллективное обучение, системное мышление) обеспечивает возможность создания в высшей школе проблемного профессионального пространства.

Во втором педагогическом условии акцент делается на включении в содержание внутривузовского повышения квалификации молодых преподавателей элементов научного знания, отражающих специфику профессионального опыта как объекта концептуализации. Сущность данного условия состоит в том, чтобы определить содержательную и организационно-педагогическую основу для осуществления молодыми преподавателями процесса концептуализации профессионального опыта. С целью обеспечения дифференцированной помощи в отработке умений анализировать профессиональный опыт, осмысливать собственные достижения, ошибки и неудачи содержание внутривузовского повышения квалификации представлено в форме образовательных программ «Концептуальный аналитик», «Мастер педагогического проектирования», «Мастер концептуализации профессионального опыта».

Выдвижение *третьего педагогического условия* обуславливается возможностью применения типологического подхода на стадии идентификации молодого преподавателя с профессией для структурирования своего профессионального пространства, устойчивых способов отражения и преобразования разнообразных профессиональных ситуаций. Исходя из исследований Д.Н. Завалишиной, нами доказано, что стимулирование «типологизирующей активности» позволяет молодым преподавателям воспринимать ситуации профессиональной деятельности в контексте сложившихся у них систем оценки. Иначе говоря, преподаватель не просто работает с каждой ситуацией, а начинает активно типологизировать эти ситуации, переходя от единичного, к «типовому» способу действия в них. Исследованием установлено, что «типологизирующая активность» позволяет обеспечить существенное сокращение в профессиональной деятельности молодого преподавателя количества ситуаций, оцениваемых им как проблемные или как неразрешимые.

Нами обосновано, что успешная реализация «типологизирующей активности» обеспечивается за счет расширения связей вуза с социальными партнерами и создания сетевого взаимодействия между преподавателями вузов. Подобная организация партнерского взаимодействия способствует повышению социальной ответственности молодых преподавателей за качество профессиональной деятельности. В качестве социальных партнеров в диссертации рассматриваются: общественные организации, органы студенческого самоуправления, представители партий и молодежных объединений. В зависимости от того, кто выступает в роли социального партнера, определяется и само содержание «типологизирующей активности» в деятельности молодых преподавателей.

В исследовании установлено, что если рациональным образом организовать внутривузовское повышение квалификации, создать максимум условий для реализации данных программ, то это будет способствовать формированию у моло-

дых преподавателей глубоких теоретических знаний в области разработки концептуального продукта, практическому осмыслению подходов к выявлению, обобщению и систематизации профессионального опыта, и, как следствие, развитию их готовности к его концептуализации.

Первую главу исследования завершает вывод о том, что разработанные модель и условия определяют содержательную и организационно-педагогическую основу для осуществления педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта. Подчеркивается, что они являются основанием для построения методики развития готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта.

Во второй главе «Опытно-экспериментальная работа по педагогическому содействию молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта» описываются структура, логика и содержание педагогического эксперимента, диагностика его результатов, раскрывается методика развития готовности молодых преподавателей высшей школы к концептуализации профессионального опыта, анализируются и обобщаются полученные результаты.

Целью опытно-экспериментальной работы являлась проверка успешности реализации модели педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта при создании совокупности педагогических условий. Эта цель обусловила основные задачи работы: 1) определить наличие и состояние педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта; 2) экспериментальным путем проверить теоретические предположения, обоснованные в первой главе исследования и лежащие в основе выдвинутой гипотезы; 3) апробировать методику развития готовности молодых преподавателей высшей школы к концептуализации профессионального опыта; 4) обобщить полученные результаты на основе методов математической статистики.

Опытно-экспериментальная работа проводилась с 2005 по 2010 год на базе 6 вузов Уральского региона. Всего в работе приняло участие 532 преподавателя высшей школы. Из них 354 преподавателя – со стажем работы до 5 лет (молодые преподаватели) и 178 преподавателей – со стажем работы более 15 лет.

Для успешного решения первой задачи был разработан диагностический инструментарий. При его создании была сделана опора на структуру готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта, что позволило выделить критерии и показатели исследуемого феномена, а также принципы обоснованности, устойчивости, правильности и точности информации. В соответствии с этим были подобраны средства диагностики (табл. 1).

Далее были определены уровни протяженности показателей исследуемой дефиниции, которым были даны качественные характеристики: пассивный, репродуктивный, реактивный, активный и проактивный.

Проведя констатирующий этап опытно-экспериментальной работы, получив статистические данные, нами был сделан вывод о низком (репродуктивном) уровне готовности молодых преподавателей высшей школы к концептуализации

Диагностические средства оценки критериев и показателей готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта

Критерии	Показатели	Методы диагностики
Когнитивный	Самопознание	Опросник «Я аналитик», «Я эксперт», «Я мастер» Дидактические тесты, оценки старших преподавателей, оценки студентов. Самооценка, методические тексты, педагогические кейс-стади, оценки преподавателей. Педагогическое наблюдение, анализ авторских разработок, тесты из педагогических разминок
	Знание читаемых дисциплин Знание методики преподавания Педагогическая эрудиция	
Эмоциональный	Самоуважение	Опросные методы (собеседования, беседы, дискуссии, интервью и т.д.). Беседы; интервью; наблюдения в специально организованных педагогических ситуациях. «Определение степени мотивации к успеху» Дж. Роттера
	Самолюбие Самоуничижение	
Рефлексивно-оценочный	Самооценка деятельности	Самооценка уровня онтогенетической рефлексии Н.П. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Тест на самооценку личностных достижений Э.Ф. Зеера и О.Н. Шахматовой. ЦОЕ (индекс ценностно-ориентационного единства) М. Рокича. Оценка потребности в саморазвитии В.И. Андреева и Л.М. Митиной. «Мотивация профессиональной деятельности» К. Замфир» (в модификации А. Реан)
	Ценностные ориентации	
Деятельностный	Описание	Метод анализа документов, метод наблюдения. Опросные методы (собеседования, беседы, дискуссии, интервью и т.д.). Метод наблюдения за учителями в период занятий и в специально-организованных педагогических ситуациях. Анализ самостоятельных практических работ преподавателей.
	Сравнение Анализ Осмысление (достижения, ошибки) Обобщение Систематизация Концептуализация	

профессионального опыта. Проведенные опросы и анкетирование преподавателей вузов с различным стажем работы показали, что такое положение дел требует качественно новых подходов к организации повышения квалификации молодых преподавателей, обеспечения им педагогического содействия и разработки программно-методического обеспечения данного процесса.

Положения гипотезы проверялись в ходе формирующего эксперимента, в котором приняли участие 64 молодых преподавателя Международного факультета и 5 филиалов ЮУрГУ, которые условно были объединены в одну экспериментальную группу. Контрольную группу составили 67 молодых преподавателей из Уральского государственного технического университета (УГТУ-УПИ) и Челябинского агроинженерного университета.

Методика развития готовности молодых преподавателей высшей школы к концептуализации профессионального опыта состоит из 4-х этапов (пропедев-

тический, мотивационный, формирующий и развивающий). Для каждого из них был разработан комплекс задач, определены формы и методы работы, обучающие программы и дидактическое обеспечение всех мероприятий.

На первом – пропедевтическом этапе, который являлся подготовительным этапом процесса развития готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта и занимал по времени 4 месяца (осенний семестр), основное внимание уделялось трём аспектам профессиональной деятельности преподавателя: а) отбор, систематизация и анализ нужной информации по непрерывному профессионально-педагогическому развитию; б) описание и сравнение педагогического опыта; в) оценка эффективности собственной педагогической деятельности.

Осуществлению первого этапа способствовало *первое педагогическое условие* – формирование проблемного профессионального пространства в системе внутривузовского повышения квалификации на основе реализации принципов самообучающейся организации. Это должно было способствовать обоснованию зависимости успешности педагогической деятельности от непрерывного обновления и расширения профессионального опыта, полученного при анализе личной деятельности и деятельности коллег.

Создание первого педагогического условия осуществлялось с помощью ряда мероприятий, направленных на развитие каждого компонента готовности к концептуализации профессионального опыта. На развитие когнитивного компонента были направлены: разработка личного плана профессионального развития; посещение открытых занятий по различным темам и вопросам учебно-воспитательной работы; создание электронной методической библиотеки. Для развития эмоционального компонента были организованы торжественное посвящение в преподаватели вуза (гимн, клятва, испытания) и несколько встреч с бизнес-сообществом. Рефлексивно-оценочный компонент развивался с помощью конкурса сочинений – «Мое первое занятие со студентами» и ведения электронного журнала подготовки, проведения и оценки занятия. И последний, деятельностный компонент получал импульс к развитию за счет выступления доцентов и профессоров с лекциями о педагогических трудностях; контроля за разработкой планов, конспектов и дидактических материалов к каждому занятию; посещения корпоративных семинаров и конференций.

На *втором этапе* – мотивационном, продолжительность которого составляла 5 месяцев (весенний семестр), целенаправленно формировалась потребность преподавателей в непрерывном развитии способности к концептуализации профессионального опыта. Для этого необходимо было активизировать рефлексивно-оценочную деятельность молодых преподавателей, способствовать им в самоопределении сильных и слабых сторон, в построении личной программы профессионального совершенствования, стимулировать интерес к формированию или развитию необходимых умений и навыков в методической и научной сферах.

На этом этапе реализовывались первое и второе педагогическое условие – включение в содержание внутривузовского повышения квалификации молодых преподавателей элементов научного знания, отражающих сущность и специфи-

ку профессионального опыта как объекта концептуализации, которое выступало в качестве стимулирующего фактора.

Реализация первого условия на данном этапе обеспечивалась рядом мероприятий, которые (по сравнению с первым этапом) были усложнены по своим задачам. Так влияние на когнитивный компонент осуществлялось через ведение педагогического дневника, Влияние на эмоциональный компонент оказывали такие мероприятия как принятие желающих в гильдию молодых преподавателей, которая являлась молодежным объединением и ведала самыми различными вопросами жизнедеятельности молодых преподавателей (профессиональными, социальными, профориентационными, досуговыми). Рефлексивно-оценочный компонент совершенствовался с помощью конкурса «Я умею...» (по аналогу с конкурсами «Учитель года») и электронного журнала. На развитие деятельностного компонента влияли научно-методические конференции.

Создание второго педагогического условия обеспечивалось специально разработанной образовательной программой – «Концептуальный аналитик» (72 часа), которая предусматривала отработку умений анализировать профессиональный опыт (как собственный, так и коллег) и осмысливать свои достижения, ошибки и неудачи. Разный уровень понимания необходимости развития готовности к концептуализации профессионального опыта у молодых преподавателей обусловил необходимость проведения дополнительных мотивационных мероприятий для создания нужной заинтересованности в теоретических занятиях по данному аспекту. К таким мероприятиям мы отнесли индивидуальные беседы, сопоставление реальных данных и фактов, отражающих зависимость педагогических результатов от способности концептуализации профессионального опыта.

Третий этап – формирующий. По времени продолжался 5 месяцев (осенний семестр). На этом этапе реализовывались все три педагогических условия. Реализация первого педагогического условия представлена такими мероприятиями как ведение педагогического дневника, проведение педагогической выставки, электронный журнал «Педагогическая мастерская», открытие педагогических гостиных. Реализация второго педагогического условия также содержала ряд новых элементов: образовательная программа «Мастер педагогического проектирования», что обусловлено освоением новых форм концептуализации: построению педагогической модели и системы; создание «карты профессиональной активности» (ЖПА), которая представляла собой ежемесячное критическое осмысление преподавателями своих действий по 7-ми балльной шкале; итоговые совещания каждый месяц; задания преподавателям для самостоятельной работы различного уровня сложности. Особо выделим такие мероприятия данного этапа, как: инвентаризация «наличных методических средств»; ведение библиографии по интересующим вопросам; подготовка методической темы с выбором формы обобщения (доклад, статья и др.).

На данном этапе было введено третье педагогическое условие – стимулирование «типологизирующей активности» у молодых преподавателей через создание сетевого взаимодействия между преподавателями вузов (филиалов) и расширение связей с социальными партнерами. Осуществляя это условие, ос-

повное внимание было уделено межвузовским мероприятиям и мероприятиям по расширению взаимодействия с социальными партнерами.

Развитие когнитивного компонента осуществлялось с помощью систематизации полученных сведений в «банке педагогических технологий»; проведение открытых лекций «В мире науки». Эмоциональный компонент готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта получал свое развитие за счет выполнения поручения по организации сетевого взаимодействия между молодыми преподавателями других вузов (филиалов). А рефлексивно-оценочный – за счет осуществление обратной связи с работодателями по вопросам качества работы выпускников вуза. На развитие деятельностного компонента были направлены диспуты и дискуссии по актуальным проблемам учебно-воспитательной работы; выступления преподавателей на научно-практических конференциях.

Взаимодействие с социальными партнерами мы выстраивали таким образом, чтобы молодые преподаватели прочувствовали социальную ответственность за качество подготовки студентов к профессиональной деятельности. Такими партнерами для вуза являются общественные организации, органы студенческого самоуправления, представительства партий и молодежных объединений. Данную работу полностью контролировала гильдия молодых преподавателей под патронажем руководства вуза.

4 этап – развивающий, был посвящен освоению молодыми преподавателями самых сложных форм концептуализации профессионального опыта: обобщение, систематизация и концептуализация. Для достижения поставленных целей на этом этапе, который длился 5 месяцев (учебный семестр), реализовывался вся совокупность педагогических условий, но с частичными обновлениями.

При реализации первого педагогического условия, нововведения были следующие: ведение интернет-дневника (разумеется с ограниченным доступом) молодыми преподавателями; проведение фотовыставки «педагогический дебют», работа электронного журнала «Педагогическая мастерская» обновилась рубрикой «Электронная почта», в рамках которой можно было отправить сообщение любому адресату статьи или комментария; проведение конкурса молодых преподавателей «Педагогические надежды»; осуществление научно-методических программ совместно с опытными преподавателями вуза.

Реализация второго педагогического условия имела свои особенности, к которым мы относим, прежде всего, проведение занятий по программе «Мастер концептуализации педагогического опыта» (72 часа). Введен практикум по оценке педагогического опыта, на котором преподаватели самостоятельно разрабатывали систему критериев и показателей для данной процедуры. Использовались и новые средства для выделения ключевых понятий, отношений и характеристик, которыми стали диаграммы: контекстные, «сущность-связь», потоковых данных, «состояний-переходов». Для подготовки молодых преподавателей к проведению лекций была введена практика ведения виртуальной лектория для студентов по дополнительным вопросам соответствующей дисциплины. Подведение итогов 2-х летней работы происходило в виде конкурса ме-

тодических работ, на который молодые преподаватели представили свои авторские разработки практических или лабораторных занятий.

При создании третьего педагогического условия, также были введены ряд дополнений: 1) создание возможности общения между коллегами из других городов Челябинской области и России; 2) введение педагогических экскурсий в другие вузы; 3) осуществление молодыми преподавателями обратной связи с работодателями; 4) организация между преподавателями обмена знаниями, полученными в ходе самостоятельной работы

Для подтверждения эффективности разработанной нами модели педагогического содействия молодым преподавателям в концептуализации профессионального опыта и комплекса педагогических условий, способствующих её реализации, были проведены диагностические мероприятия.

Диагностический срез, проведенный до опытно-экспериментальной работы с помощью критерия φ^* Фишера, показал, что группы молодых преподавателей статистически не различаются и, следовательно, пригодны для проведения исследования. Анализа полученных данных после каждого этапа работы показал, что наиболее значимые результаты отмечены по окончанию четвертого этапа работы. Поэтому мы посчитали возможным проанализировать два результата: до опытно-экспериментальной работы и после её окончания (табл. 2).

Таблица 2

Распределение преподавателей по уровням развития компонентов готовности к концептуализации профессионального опыта до и после эксперимента

Критерии готовности	Уровни	Оценка по 7-ми балльной шкале	Значения по группам, чел			
			Э		К	
			до	после	до	после
Когнитивный	1	1-2	0	0	0	0
	2	3	54	6	58	43
	3	4	8	41	7	20
	4	5	2	17	2	4
	5	6-7	0	0	0	0
Эмоциональный	1	1-2	0	0	0	0
	2	3	23	8	24	23
	3	4	24	36	22	22
	4	5	17	20	21	22
	5	6-7	0	0	0	0
Рефлексивно-оценочный	1	1-2	0	0	0	0
	2	3	53	4	58	46
	3	4	8	41	5	16
	4	5	3	19	4	5
	5	6-7	0	0	0	0
Деятельностный	1	1-2	0	0	0	0
	2	3	55	6	58	43
	3	4	6	38	6	20
	4	5	3	20	3	4
	5	6-7	0	0	0	0

Для определения статистической различимости результатов был применен вновь критерий φ^* Фишера. Таблицы результатов по всем критериям готовности к концептуализации профессионального опыта находятся в Приложении диссертации. Для анализа изменений, происходящих в результате эксперимента, был использован G-критерий знаков, так как количество респондентов в группах превышает 50 человек. Данный критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых, и позволяет установить не только направленность изменений, но и степень их усиления. На основании данных были рассчитано количество типичных, нетипичных и нулевых сдвигов. Результаты показали, что в экспериментальной группе неслучайными являются значительные сдвиги по когнитивному, рефлексивно-оценочному и деятельностному компонентам, Значительные сдвиги по эмоциональному компоненту, аналогично контрольной группе, не наблюдались. Однако по этому компоненту незначительные сдвиги наблюдаются у 18 респондентов, а в контрольной группе – у 2, т.е. эксперимент усилил общую результативность сдвигов по эмоциональности.

Приведем для сопоставления результатов в контрольной и экспериментальной группах значения средней арифметической взвешенной и их приращення, которые свидетельствуют о количестве качественных изменений, произошедших в показателях по каждому из компонентов (табл. 3).

Таблица 3

Значения средней арифметической взвешенной до и после эксперимента

Компоненты	Э ₄		К	
	до	после	до	после
Когнитивный	3,19	4,17	3,16	3,42
Эмоциональный	3,91	4,19	3,96	3,99
Рефлексивно-оценочный	3,22	4,23	3,19	3,39
Деятельностный	3,19	4,22	3,18	3,42

Естественное развитие компонентов готовности к концептуализации профессионального опыта в контрольной группе было незначительным, так как не осуществлялась систематическая и целенаправленная работа по формированию интересующего нас качества.

Таким образом, количественная математическая и статистическая обработка результатов опытно-экспериментальной работы убедительно доказала взаимозависимость и взаимообусловленность выдвинутого нами комплекса педагогических условий для эффективного функционирования модели педагогического содействия молодым преподавателям вуза в концептуализации профессионального опыта.

В заключении диссертации представлены выводы, сформулированные на основе теоретического анализа и экспериментальной работы, намечены перспективы дальнейшего изучения проблемы.

Основные выводы исследования

1. На основе теоретического анализа установлено, что концептуализация профессионального опыта представляет собой особый вид теоретического исследования, связанный с осмыслением различных событий профессиональной жизни с целью определения научной сущности понятий, отношений и механизмов, лежащих в основе решения профессиональных задач в избранной предметной области.

2. Доказано, что концептуализация профессионального опыта является сложным видом теоретической деятельности, которая предусматривает наличие специальных знаний, умений и способностей у ее субъектов. Для успешной концептуализации профессионального опыта молодыми преподавателями высшей школы необходимы специальные меры педагогического содействия.

3. Обосновано, что результатом педагогического содействия является готовность молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта, которая, как интегративное и внутриличностное образование, имеет сложную структуру и включает когнитивный, эмоциональный, рефлексивно-оценочный и деятельностный компоненты.

4. Целостный процесс педагогического содействия молодым преподавателям высшей школы в концептуализации профессионального опыта описан в виде модели, особенностью которой является опора на системно-деятельностную парадигму, реализуемую в условиях внутривузовского повышения квалификации.

5. Выявлена, обоснована и экспериментально проверена совокупность педагогических условий успешной реализации модели.

6. Методика развития готовности молодых преподавателей вуза к концептуализации профессионального опыта состоит из 4-х этапов: пропедевтический, мотивационный, формирующий и развивающий. Её особенность заключается в поэтапном педагогическом влиянии на развитие каждого компонента исследуемой готовности.

7. Разработанный диагностический инструментарий позволил зафиксировать качественный изменений в развитии готовности молодых преподавателей к концептуализации профессионального опыта в экспериментальной группе.

Проведенный анализ полученных результатов опытно-экспериментальной работы показал, что выдвинутая гипотеза нашла свое подтверждение, задачи научного поиска решены, цель исследования достигнута.

Данное диссертационное исследование не исчерпывает всех аспектов обозначенной проблемы. Дальнейшая работа может быть продолжена в следующих направлениях: а) совершенствование модели на основе иных методологических подходов; в) совершенствование форм и методов взаимодействия молодых преподавателей с более опытными; в) разработка учебно-методического обеспечения целенаправленного процесса развития готовности преподавателей к концептуализации профессионального опыта.

Основные положения диссертации опубликованы в следующих работах:

Статьи в журналах, включенных в реестр ВАК РФ

1. Шкерина, Г.А. Концептуализация педагогического опыта в процессе внутриорганизационного повышения квалификации / Г.А. Шкерина, И.В. Резанович // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2010. – Вып. 4(94) – С.51–55.
2. Шкерина, Г.А. Концептуализация педагогического опыта как инновационная форма повышения квалификации / Г.А. Шкерина // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – №2. – С.334–340.

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

3. Шкерина, Г.А. Использование средств информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе вуза / Г.А. Шкерина, Л. Ю. Филатова // Наука ЮУрГУ: матер. 60-й юбилейной науч. конф. Секция естественно-научных и гуманитарных наук. – Челябинск: изд-во ЮУрГУ, 2008. – Т. 3. – С.128–130.
4. Шкерина, Г.А. Использование OPEN OFFICE.ORG в образовании / Г.А. Шкерина, Л. Ю. Филатова // Открытые информационные технологии: пути развития и внедрения: матер. Всерос. науч.-практ. конф. (16–17 апреля 2008 г.). – Уфа: Восточный университет, 2008. – С.176–178.
5. Шкерина, Г.А. Характеристики становления профессионального опыта будущих специалистов / Г.А. Шкерина // Инновации в образовательных системах: матер. I Всерос. науч.-практ. конф. (25 декабря 2009 г.) / Под ред. И.В. Резанович. – Челябинск: изд. центр ЮУрГУ, 2009. – С.8–12.
6. Шкерина, Г.А. Трудоустройство молодежи в малых городах Челябинской области / Г.А. Шкерина // Социология и философия: история и современность / Под ред. Е. В. Мирнова. – Челябинск: изд-во ЮУрГУ, 2009. – С.181–188.
7. Шкерина, Г.А. Факторы формирования опыта профессиональной деятельности будущих инженеров в вузе / Г.А. Шкерина // Управление персоналом в условиях экономического кризиса: матер. VI Всерос. науч.-практ. конф. (20–22 декабря 2009 г.) / Под ред. И.В. Резанович. – Челябинск: изд. центр ЮУрГУ, 2009. – С.32–34.
8. Шкерина, Г.А. Использование принципов самообучающейся организации для развития готовности преподавателей к концептуализации опыта в системе внутривузовского повышения квалификации / Г.А. Шкерина // Модернизация системы профессионального образования на основе регулируемого эволюционирования : матер. VIII Всерос. научно-практ. конф. : в 8 ч. Ч. 1. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2009. – С.141–145.
9. Шкерина, Г.А. Сущность и отличительные черты профессионального опыта педагогов высшей школы / Г.А. Шкерина // Качество высшего образования в условиях реализации Болонской декларации : матер. Всерос. научно-метод. конф. – Якутск: изд-во БГУЭП, 2010. – С.151–156.
10. Шкерина, Г.А. Развитие готовности молодых преподавателей высшей школы к концептуализации профессионального опыта / Г.А. Шкерина // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : матер. XI Всерос. науч.-практ. конф.: в 7 ч. Ч. 1. – М.; Челябинск: изд-во «Образование», 2010. – С.198–204.
11. Шкерина, Г.А. Содействие молодым преподавателям вуза в концептуализации профессионального опыта / Г.А. Шкерина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров: науч.-теоретич. журнал. – 2010. – № 2(4). – С.89–93.
12. Шкерина, Г.А. Командный способ организации педагогических исследований в высшем учебном заведении / Г.А. Шкерина, И.В. Резанович // Современные тенденции развития бизнеса и бизнес-образования в России: матер. Междуна. науч.-практ. конф. (18–19 марта 2010 г.) / под ред. В.П. Горшенина. – Челябинск: изд. центр ЮУрГУ, 2010. – С.199–203.

ШКЕРИНА Галина Анисимовна

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОДЕЙСТВИЕ
МОЛОДЫМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯМ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ
В КОНЦЕПТУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОПЫТА

13.00.08 – теория и методика профессионального образования

Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 25.10.2010. Формат 60×84 1/16. Печать трафаретная.
Усл. печ. л. 1,39. Уч.-изд. л. 1,48. Тираж 140 экз. Заказ 429/733.

Отпечатано в типографии Издательского центра ЮУрГУ.
454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.