

Коломиец Ольга Михайловна

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ
НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО
ПОДХОДА**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

АВТОРЕФЕРАТ
диссертации на соискание ученой степени
доктора педагогических наук

Москва - 2018

Работа выполнена на кафедре теории и технологии обучения в высшей школе Института профессионального образования Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования города Москвы «Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова» Минздрава России (Сеченовский Университет)

**Официальные
оппоненты:**

доктор педагогических наук, профессор
Бережная Ирина Федоровна, заведующая
кафедрой педагогики и педагогической
психологии ФГБОУ ВО «Воронежский
государственный университет»

доктор педагогических наук, доцент
Лопанова Елена Валентиновна, заведующая
кафедрой педагогики, психологии и социальной
работы ЧУОО ВО «Омская гуманитарная
академия»

доктор педагогических наук, доцент
Сорокопуд Юнна Валерьевна, профессор
кафедры гуманитарных и естественно-научных
дисциплин АНО ВО «Московский
Международный университет»

Ведущая организация: ФГБОУ ВО «Иркутский государственный
университет»

Защита диссертации состоится «16»_октября_2018 года в _11_ час. _00_ мин.
на заседании диссертационного совета Д 212.135.03 на базе ФГБОУ ВО
МГЛУ по адресу: 119034, г. Москва, ул. Остоженка, д. 38.

С диссертацией можно ознакомиться в Фундаментальной библиотеке и на
официальном сайте ФГБОУ ВО МГЛУ <http://www.linguanet.ru/>.

Автореферат разослан «__» _____ 2018 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета
доктор педагогических наук, доцент,
профессор МГЛУ

Яроцкая Людмила Владимировна

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Содержание диссертационного исследования составляют разработанная педагогическая концепция преподавания на основе сформулированных теоретических положений компетентностно-деятельностного подхода, дидактическая модель преподавания и комплексная методика его оценивания как результат теоретико-эмпирических исследований автора 2000-2017 годов.

Актуальность темы исследования.

Решение одной из главных задач Федеральной целевой программы развития российского образования на 2016-2020 годы обеспечить доступность каждому обучающемуся качественного образования и повысить конкурентоспособность Российской Федерации на мировом рынке образовательных услуг определило требование к «другому уровню профессиональной работы педагога», как было отмечено В. В. Путиным в Послании Президента Федеральному Собранию на 2016 год. Поэтому неслучайно центральным видом профессиональной деятельности педагога становится *преподавание* (или *преподавательская деятельность*), которое «практически однозначно» определяет результаты обучения (А. В. Сластенин) - обеспечивает достижение каждым обучающимся образовательных результатов запланированного уровня качества.

В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования преподавание выступает образовательным результатом. По направлению подготовки в аспирантуре «Образование и педагогические науки» способность и готовность организовать преподавательскую деятельность в образовательном процессе включена в блок профессиональных компетенций. В стандартах по непедагогическим направлениям подготовки кадров по программам магистратуры и аспирантуры готовность к преподаванию включена в блок общепрофессиональных компетенций. В профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» преподавание выделено в качестве обобщенной трудовой функции.

В современных условиях преподавание в отличие от педагогической деятельности «представляет собой организационную помощь обучающемуся в ведении своей учебной деятельности» (В. И. Блинов) и в подготовке к успешному прохождению контроля качества овладения образовательными результатами на основе независимых от системы образования экзаменов, аккредитационных процедур и т. д. Данная функция преподавания определяет методологическую основу профессиональной деятельности педагога - ориентироваться на психолого-педагогические теории и концепции, раскрывающие закономерности и условия овладения каждым обучающимся разработанными в компетентностном подходе образовательными результатами в соответствии с предъявляемыми к ним требованиями.

Таким образом, необходимость разработки теоретических положений компетентностно-деятельностного подхода и на их основе концептуальных основ организации преподавания, обеспечивающего достижение каждым обучающимся нормативно установленных образовательных результатов заданного социумом уровня качества, определяет актуальность темы диссертационного исследования.

Степень разработанности темы исследования. Отдельные методологические и теоретические вопросы организации преподавания учебных дисциплин рассматриваются в контексте изучения педагогической деятельности в работах Б. Ц. Бадмаева, И. Ф. Бережной, К. А. Березовина, Б. М. Бим-Бада, В. И. Блинова, А. А. Вербицкого, В. Г. Виненко, М. Н. Ермоленко, В. И. Загвязинского, И. И. Ильясова, И. Ф. Исаева, А. В. Козулина, В. А. Кондрашова, М. Н. Коха, Е. В. Лопановой, Н. С. Макаровой, А. Ф. Меняева, В. А. Мижерикова, А. И. Мищенко, Н. Н. Нечаева, Л. В. Папшевой, Т. Н. Пешковой, П. И. Пидкасистого, В. И. Ружина, И. С. Сергеева, В. А. Сластенина, Ю. В. Сорокопуд, И. Ю. Устинова, Ю. Г. Фокина, Б. И. Хозиева, И. И. Черкасовой, И. Д. Шарифова, Е. Н. Шиянова, Т. А. Ярковой и других.

Вопросы теории и практики преподавания в соответствии с общедидактическими требованиями к организации педагогической деятельности рассматриваются в исследованиях Н. А. Ананьина, Г. И. Баврина, Т. Е. Беньковской, Н. К. Гладышевой, И. В. Глазковой, О. Н. Демчука, И. В. Иевлевой, Т. П. Кавериной, Е. В. Ковалевской, Э. А. Локтионовой, В. П. Малых, М. Ж. Мухашевой, А. Л. Никишиной, Н. Г. Плюща, Д. Ш. Садетдинова, М. И. Сухарева, А. А. Червовой, С. А. Чететкина, Э. Д. Шантиной, В. П. Шумилина, А. В. Яникова и других на материале методики обучения математике, физике, русскому и иностранным языкам, литературе, истории, биологии, психологии, электродинамике, начертательной геометрии, информационным технологиям, математическому анализу, технологии и предпринимательству, художественной графике, легкой атлетике и т. д.

Изучению методических аспектов преподавания гуманитарных, педагогических, естественно-научных, технических и общепрофессиональных, медицинских, физкультурно-спортивных и других дисциплин посвящены работы В. О. Бобылевой, А. В. Бондаревой, Г. В. Букаловой, Ю. И. Горловой, И. В. Дмитриева, Т. И. Забурдаевой, Е. О. Зинченко, А. Д. Ивановой, А. Г. Калашниковой, Н. Р. Киселевой, И. В. Колосковой, О. В. Крючкова, О. К. Леоновец, Е. В. Лестевой, Е. Е. Лобановой, Л. А. Логиновой, Т. А. Масловой, Е. П. Мельниковой, А. Ю. Минько, В. А. Петрушева, О. Н. Польшиковой, В. В. Полумиенко, Л. П. Русиновой, С. А. Саркисова, А. П. Соболевой, А. В. Филатовой, В. А. Шапкиной, И. Д. Шарифова, С. А. Щелкунова и других.

Вопросы оценивания качества педагогической деятельности в преподавании учебных дисциплин рассматриваются в исследованиях С. Ю. Анохиной, Е. Ю. Васильевой, Н. Р. Киселевой и других.

В зарубежной педагогической литературе отдельные вопросы процесса преподавания изучаются в работах L. Bruin, V. Curran, R. Epstein, G. Grant, H. Han, E. Hundert, P. Jarvis, R. Killen, W. Klykylo, M. Knowells, J. Lockyer, R. Mager, G. Marton, E. Meats, D. Resch, J. Thompson и других.

Анализ содержания работ отечественных и зарубежных авторов позволяет сделать выводы:

1) рассматриваемые учеными вопросы имеют отношение к педагогической деятельности учителя и преподавателя, однако, организация деятельности преподавания не выступает отдельным предметом исследования в полном объеме ее функции и методологии, характеристик, структуры и содержания, технологий, методов, средств и форм организации, оценочных средств;

2) исследователи предлагают разные пути, технологии, методы, способы, средства, формы и другие условия обновления и усовершенствования педагогической деятельности, развития педагогического мастерства *вне связи* с тем, что формируется в голове обучающегося в процессе выполнения им конкретного вида деятельности, как управлять формированием мыслительной деятельности, каким способом можно проверить сформированный в сознании обучающегося психический образ усваиваемого объекта и т.д.; педагогами высказывается мнение, что этим должны заниматься психологи. Поэтому в исследованиях по педагогической психологии Н. В. Афанасьевой, Л. Ф. Красинской, М. Г. Матвеевой, А. В. Моложавенко, Л. А. Першиной, Л. К. Портновой, Е. А. Пономаревой, З. А. Решетовой, М. Ю. Семидел, И. Г. Суворовой, Ю. А. Терешихиной, Э. Э. Ульяновой, Т. Л. Худяковой и других поднимается вопрос о необходимости разработки педагогической теории, которая бы раскрыла закономерности организации профессионально-педагогической деятельности учителя и преподавателя «сообразно психологической природе процесса усвоения субъектом социального опыта»¹;

3) оставшиеся традиционными в компетентностном подходе модели учебной деятельности обучающегося и преподавательской деятельности педагога не разработаны в соответствии с психологической структурой и содержанием деятельности, благодаря чему стало бы возможным овладение образовательными результатами заданного социумом уровня качества. Поэтому неслучайно, как отмечает А. М. Новиков, в обществе появилось осознание необходимости придания компетентностному подходу в образовании деятельностной направленности.

Анализ научной литературы по проблеме организации преподавательской деятельности позволил выявить определившее актуальность нашего исследования ведущее **противоречие** между потребностью образовательной практики в педагогической концепции

¹ Решетова З. А. Психологическая теория деятельности и деятельностный подход к обучению. – М., 2002.

преподавания на разных ступенях образовательной системы, разработанной на основе компетентностно-деятельностного подхода, раскрывающего психолого-педагогические закономерности усвоения обучающимся социального опыта, с одной стороны, и отсутствием в педагогической науке теории преподавательской деятельности, раскрывающей ее специфику, благодаря которой образовательные результаты обучающегося «практически однозначно определяются деятельностью преподавания» (В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов).

Необходимость разрешения ведущего противоречия определила **проблему исследования**. На теоретическом уровне она состоит в необходимости разработки научного подхода организации преподавательской деятельности, реализующего психолого-педагогические закономерности процесса усвоения субъектом социального опыта; на его основе разработки *педагогической концепции преподавания и модели преподавательской деятельности*. На практическом уровне проблема заключается в *овладении педагогом преподавательской деятельностью* в системе его профессиональной подготовки на основе обучающей программы, реализующей положения педагогической концепции преподавания.

Недостаточная разработанность проблемы, необходимость ее теоретического осмысления и практического решения определили **тему исследования**: *«Педагогическая концепция преподавания на основе компетентностно-деятельностного подхода»*.

Объектом исследования является содержание и процесс преподавания в условиях реализации компетентностного подхода в образовании.

Предмет исследования: педагогическая концепция преподавания на основе компетентностно-деятельностного подхода.

Цель исследования – разработать теоретические положения компетентностно-деятельностного подхода и на их основе педагогическую концепцию преподавания и модель преподавательской деятельности; теоретически обосновать и практически доказать их эффективность.

Задачи исследования:

1. На основе анализа подходов к организации преподавания учебных дисциплин в отечественной и зарубежной теории и практике образовательного процесса выявить функцию, характеристики, структуру и содержание преподавательской деятельности, способы и условия ее организации педагогом в отношении к качеству образовательных результатов обучающихся.

2. Определить психолого-педагогические закономерности овладения обучающимся образовательными результатами в контексте идей психолого-педагогической теории усвоения социального опыта и представить их в содержании компетентностно-деятельностного подхода.

3. Разработать на основе компетентностно-деятельностного подхода и теоретически обосновать педагогическую концепцию преподавания,

раскрывающую систему требований к преподавательской деятельности и условиям ее организации на разных ступенях образовательной системы.

4. Разработать модель преподавательской деятельности; описать ее функцию и характеристики, раскрыть структуру и содержание, используемые в ней технологии, методы, способы, средства и формы; практически доказать эффективность организации преподавательской деятельности в соответствии с разработанной моделью.

5. Разработать обучающую программу овладения педагогом преподавательской деятельностью и учебно-методическое обеспечение; теоретически обосновать и практически доказать их эффективность.

6. Разработать комплексную методику оценивания преподавательской деятельности.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что в педагог в процессе деятельности сможет обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов, отвечающих требованиям стандартов, если преподавание будет организовано на основе компетентностно-деятельностного подхода, а именно:

– если характеристики, структура и содержание преподавательской деятельности будут детерминироваться социальными требованиями к нормативно установленным образовательным результатам обучающегося;

– если педагогом на основе специальной программы учебного исследования будет организована теоретическая, учебно-исследовательская деятельность обучающегося с изучаемым объектом, направленная на «рождение» им новых для него элементов знаний, становящихся субъектными;

– если будет организована знаково-символическая деятельность обучающегося (кодирование, схематизация, моделирование) с новыми знаниями по их представлению в материализованной форме в «индивидуальных схемах ориентировки», характеризующихся полнотой, обобщенностью, системностью;

– если учебно-практическая деятельность обучающегося будет направлена на поэтапные изменения выполняемых им видов деятельности по форме от распределенной с педагогом и другими обучающимися к индивидуальной, от громкоречевой, социализированной к умственной;

– если будет разработана система учебно-методических материалов для преподавателя по управлению индивидуальной аудиторной и внеаудиторной учебно-профессиональной деятельностью каждого обучающегося;

– если профессиональная подготовка педагога будет организована на основе обучающей программы, дающей ему возможность овладевать технологическими основами деятельности преподавания и далее применять «присвоенную» модель преподавательской деятельности в собственной практической деятельности в образовательном процессе;

– если в процедуру оценивания профессиональной подготовки педагога будет включено оценивание преподавательской деятельности с учетом

достигнутого его обучающимися уровня качества образовательных результатов.

Научная новизна исследования заключается в следующем:

– на основе анализа отечественной и зарубежной теории и практики организации профессионально-педагогической деятельности, ФГОС общего, среднего профессионального и высшего образования, нового профессионального стандарта педагога обоснована необходимость выделить ведущим видом деятельности педагога преподавание, отличие которого от педагогической деятельности состоит в направленности на организацию и управление индивидуальной учебной или учебно-профессиональной деятельностью каждого обучающегося на аудиторных и внеаудиторных занятиях, что обеспечивает достижение им конкретных образовательных результатов нормативно установленного уровня качества;

– разработаны теоретические положения компетентностно-деятельностного подхода, представляющие психолого-педагогические закономерности организации учебно-профессиональной деятельности обучающегося и преподавательской деятельности педагога в контексте идей психологической теории усвоения учебного материала и овладения образовательными результатами;

– выявлена и научно доказана зависимость уровня достижения обучающимся образовательных результатов от полноты реализации в преподавательской деятельности психолого-педагогических закономерностей процесса усвоения: эффективность применения обучающимся образовательного результата в практической деятельности определяется его образом в сознании субъекта; «нормативные» характеристики, структура и содержание этого образа образовательного результата проектируются педагогом в «дидактических схемах ориентировки»; управляемое формирование педагогом образа образовательного результата в сознании обучающегося осуществляется сначала в его теоретической (учебно-исследовательской) деятельности по «производству» субъектных знаний и их систематизации в «индивидуальных схемах ориентировки», далее продолжается в учебно-практической деятельности на основе разных форм деятельности и речи;

– разработано и обосновано содержание двух понятий: «дидактическая схема ориентировки» выступает «материальным носителем» проектируемого преподавателем образовательного результата обучающихся, «индивидуальная схема ориентировки» является «материальным носителем» образовательного результата обучающегося; разработана типология дидактических и индивидуальных схем ориентировки, раскрыта структура и содержание метасхем ориентировки, опорных таблиц и опорных карт для педагога и обучающегося; раскрыто значение схем ориентировки с характеристиками полноты, обобщенности, системности для развития у обучающегося профессионального мышления;

– на основе разработанной теории компетентностно-деятельностного подхода созданы и научно обоснованы педагогическая концепция преподавательской деятельности и ее дидактическая модель, раскрывающие: характеристики, структуру и содержание преподавания, используемые технологии, методы, способы, формы, средства, условия организации, учебно-методическое сопровождение в соответствии с новыми требованиями к качеству образовательных результатов обучающегося и новыми формами его оценивания (вводимыми аккредитационными процедурами, независимыми экзаменами и т. д.);

– разработана и обоснована комплексная методика оценивания преподавательской деятельности для выявления нереализованных педагогом в преподавании учебной дисциплины дидактических условий, обеспечивающих достижение каждым обучающимся запланированных образовательных результатов; для прогнозирования уровня образовательных результатов обучающегося и качественных изменений его учебно-профессиональной деятельности; для определения уровня (высокого, базового и низкого) реализации педагогом функции преподавания как показателя необходимости его дальнейшего профессионального развития; раскрыт механизм повышения объективности и достоверности результатов применения методики на основе «перекрестного» оценивания каждого критерия разными оценочными средствами;

– обосновано значение разработанной обучающей программы по подготовке к преподавательской деятельности, обеспечивающей педагогу овладение технологическими основами деятельности преподавания с последующим применением «присвоенной» модели преподавания в собственную практическую деятельность в образовательном процессе.

Теоретическая значимость работы состоит в теоретическом обосновании с позиций компетентностно-деятельностного подхода разработанной педагогической концепции преподавания, дидактической модели преподавательской деятельности, комплексной методики оценивания преподавания учебной дисциплины, образовательной программы «Развитие преподавательской деятельности педагога». Концептуальные научные результаты:

1) позволяют расширить категориальный аппарат преподавательской деятельности понятиями: дидактическая схема ориентировки, индивидуальная схема ориентировки, опорная таблица, опорная карта, образ образовательного результата в сознании обучающегося, учебно-исследовательская деятельность, зона ближайшего профессионального развития обучающегося и другие;

2) отражают современные научные представления: о функции, характеристиках, структуре и содержании, методике оценивания преподавательской деятельности, реализующей в образовательном процессе психолого-педагогические закономерности психологического процесса усвоения социального опыта; о структуре и содержании учебной и учебно-

профессиональной деятельности обучающегося, условиях организации и управления ею, способах формирования умственной деятельности и понятий, их диагностики; о значении схем ориентировки с характеристиками полноты, обобщенности, системности для развития профессионального мышления обучающегося;

3) могут послужить теоретической базой для исследования проблем повышения качества овладения обучающимся образовательными результатами, развития его учебной самостоятельности, индивидуализации образовательного процесса; а также дальнейших исследований в области профессиональной педагогики.

Практическая значимость работы состоит в ее направленности на развитие преподавательской деятельности педагога в связи с качественными изменениями учебно-профессиональной деятельности обучающегося и уровнем овладения им образовательными результатами в соответствии с требованиями ФГОС. Материалы диссертации и теоретические выводы могут быть использованы для совершенствования учебных планов и программ высшего педагогического образования.

Разработанная образовательная программа «Развитие преподавательской деятельности педагога» может быть использована в системе высшего образования по педагогическим специальностям и дополнительного профессионального образования преподавателя высшей и средней профессиональной школы, равно как и учителя средней школы.

Разработанные дидактические средства для организации преподавательской деятельности и управления учебно-профессиональной деятельностью каждого обучающегося как на аудиторных занятиях, так и в часы его самостоятельной работы по индивидуальным образовательным программам (на едином образовательном портале, в тренажерном зале, лингафонном кабинете, медицинских симуляционных условиях и т. д.), могут быть использованы в системе высшего образования, повышения квалификации и переподготовки педагогических работников.

Разработанная комплексная методика оценивания преподавательской деятельности может использоваться в аттестационных и аккредитационных процедурах. На научно-прикладных результатах исследования может основываться дальнейшая разработка современных технологий, методов, форм и средств профессиональной подготовки преподавателя к преподаванию учебных дисциплин, а также коррекция содержания и структуры профессионально-педагогической деятельности педагогов системы дополнительного профессионального образования и переподготовки педагогических кадров.

Методологию исследования составили:

– философские положения и принципы методологии педагогической науки (Ю. К. Бабанский, Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, Э. В. Ильенков, И. А. Колесникова, В. В. Краевский, Ю. Н.

- Кулюткин, Т. Ф. Михайлов, А. М. Новиков, В. А. Слостенин, Е. Н. Шиянов и другие);
- идеи компетентностного подхода о результативно-целевой основе образовательного процесса в высшей школе (В. И. Байденко, В. И. Блинов, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. А. Козырев, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторской и другие);
 - положения о развитии педагогической деятельности и ее оценивании в теории развивающегося образования, раскрывающие связь показателей высокого уровня образовательных результатов обучающегося с развитием компетенций преподавателя (Н. Н. Нечаев, В. Г. Ермаков, В. Я. Лифшиц, А. Е. Одинцова);
 - научные положения психологической теории деятельности и деятельностной теории усвоения социального опыта о функции психики ориентировать субъекта и его деятельность в предметном мире, социально-исторической природе психики человека, сущности процессов интериоризации и экстериоризации (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, З. А. Решетова, Н. Н. Нечаев, А. И. Подольский и другие);
 - философское положение о сущности, происхождении и значении идеального образа в жизнедеятельности человека (К. Маркс);
 - положения теории поэтапного формирования умственных действий и понятий о системе условий формирования схемы ориентировочной основы действия с определенными характеристиками, формировании умственной деятельности человека, плане образа как одномоментном отражении исходных условий, хода деятельности и ее ожидаемого результата (П. Я. Гальперин);
 - идеи системно-деятельностного подхода об организации структуры и содержания деятельности как системного образования, о программе исследования объекта процедурами метода системного анализа и формировании схемы ориентировочной основы действия системного типа (З. А. Решетова, С. А. Баляева, Н. Е. Дерябина, О. М. Коломиец, Е. А. Логинова, О. А. Малыгина и другие);
 - положения контекстного подхода о социальном и внутреннем контексте деятельности субъекта образовательного процесса и видах деятельности студента (А. А. Вербицкий);
 - положения теории учебной деятельности студентов (А. И. Подольский, В. Я. Ляудис, Т. В. Габай);
 - положения теории развития у учащегося учебной самостоятельности (А. Л. Венгер, Г. А. Цукерман);
 - идеи теории, описывающей структуру процесса учения и проектирование курса обучения по учебной дисциплине (И. И. Ильясев, Н. А. Галатенко);
 - принципы теории управления процессом усвоения знаний и научный подход к построению профиля специалиста (Н. Ф. Талызина);

– положения теории качества подготовки специалистов и отбор критериев и показателей качества образования (В. И. Звонников, М. Б. Чельшкова).

Методы исследования:

а) теоретические: анализ философской, науковедческой, психолого-педагогической, андрагогической, методической литературы; изучение нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность преподавателя высшей школы; обобщение научных направлений организации преподавания учебной дисциплины; анализ материалов учебно-методического комплекса для реализации преподавательской деятельности; анализ результатов преподавательской деятельности педагогов вузов; теоретическое моделирование и проектирование преподавательской деятельности; педагогический эксперимент, в котором использовались: диагностика, изучение образовательных результатов обучающегося, самооценка педагогом преподавательской деятельности, экспертная оценка продуктов деятельности педагога, изучение продуктов учебной деятельности обучающегося;

б) эмпирические: педагогическое наблюдение за учебно-профессиональной деятельностью обучающихся и преподавательской деятельностью педагога на академических занятиях; беседа и письменный опрос педагогов и их обучающихся; обсуждение достигнутых результатов в форме научных и учебно-практических конференций, научно-методических семинаров, проведения мастер-классов, заседаний предметных методических объединений; проведение экспертного анализа и оценки преподавательской деятельности по видеозаписи аудиторного занятия и участниками мастер-класса, оценивание преподавательской деятельности опосредованно через рефлексию обучающимся его учебно-профессиональной деятельности на учебном занятии; методы математической статистики, метод экспертных оценок, сравнение самооценки и экспертной оценки; анализ, обобщение и интерпретация полученных результатов для формулирования выводов исследования.

Положения, выносимые на защиту.

1. Преподавательская деятельность педагога высшей школы *определяется образовательными результатами* обучающихся. Являясь конкретным выражением социального заказа общества системе общего, среднего профессионального и высшего образования, образовательные результаты (их виды, характеристики, структура и содержание, заданный социумом уровень качества) и психолого-педагогические условия овладения ими определяют, какой должна быть *учебная* или *учебно-профессиональная деятельность* обучающегося в образовательном процессе. Она, в свою очередь, задает требования к характеристикам, структуре и содержанию, способам организации, учебно-методическому сопровождению, оценочным средствам преподавательской деятельности. Реализация педагогом этой деятельности определяет требования к его профессиональной подготовке в системе высшего образования, дополнительного профессионального

образования, повышения квалификации, профессиональной переподготовки, а также требования к профессиональной подготовке самого педагога этой системы.

2. Расширенно *содержание понятия «преподавательская деятельность»* на основе выявленной и научно доказанной зависимости уровня достижения обучающимся образовательных результатов и характеристик его учебно-профессиональной деятельности от организуемого педагогом преподавания учебной дисциплины, реализующего психолого-педагогические закономерности процесса усвоения субъектом социального опыта.

В контексте содержания профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования и компетентностно-деятельностного подхода *преподавание (или преподавательская деятельность)* рассматривается как вид профессиональной деятельности педагога, направленный на формирование в сознании обучающегося образа образовательного результата в его ориентировочной функции к практической деятельности, что обеспечивает достижение каждым обучающимся образовательных результатов с запланированными характеристиками и уровнем качества.

Преподавание направлено на проектирование структуры и содержания образовательных результатов, их характеристик и организацию учебного материала, учебной или учебно-профессиональной деятельности обучающегося и профессиональной деятельности педагога, разработку учебно-методических материалов и контрольно-оценочных средств. Преподавательская деятельность социально обусловлена и нравственно-морально-этически нормирована. Реализация в преподавании представленных в профессиональном стандарте педагога трудовых функций и трудовых действий определяет ее актуальность для выполнения системой образования социального заказа.

3. Разработанная на основе компетентностно-деятельностного подхода *педагогическая концепция преподавательской деятельности* раскрывает:

– факторы детерминации функции преподавательской деятельности (социальный заказ общества к содержанию и качеству образовательных результатов обучающегося);

– ее специфику, характеризующуюся направленностью на организацию и управление процессом формирования в сознании обучающегося образа образовательного результата в его ориентировочной функции к практической деятельности;

– виды учебной или учебно-профессиональной деятельности обучающегося, детерминируемые структурой психологического процесса усвоения субъектом социального опыта;

– характеристики, структуру и содержание, используемые технологии, методы, способы, формы, средства и другие условия организации, учебно-

методическое сопровождение преподавательской деятельности, детерминируемые структурой учебно-профессиональной деятельности обучающегося, психолого-педагогическими закономерностями процесса усвоения, требованиями к качеству образовательных результатов обучающегося;

– структуру профессиональной деятельности педагога как одновременное проявление содержания трех ее взаимосвязанных компонентов: субъектного, деятельностного и предметного.

4. Разработанная инвариантная *структура учебной и учебно-профессиональной деятельности* обучающегося (школьника, студента, обучающегося преподавателя) включает три вида деятельности:

– учебно-исследовательскую по построению материализованного образа овладеваемого образовательного результата в индивидуальных схемах ориентировки;

– учебно-практическую по формированию образа образовательного результата в сознании обучающегося на основе развития умений выполнять виды деятельности с опорой на индивидуальные схемы ориентировки;

– самостоятельную профессионально-практическую деятельность в разных социально-профессиональных ситуациях по автоматизации видов деятельности и развитию практических навыков на основе образа образовательного результата в сознании.

Каждый вид деятельности выполняет свою функцию; имеет свойственные ему характеристики; его структурными этапами выступают: мотивационный, ориентировки, планирования, исполнения, самоконтроля, самооценки, самокоррекции, рефлексии; на каждом из структурных этапов компонентами содержания выступают: цель, предмет, технологии, методы, средства, формы, др. условия, действия и операции, продукт, результат.

5. Разработанная на основе концепции преподавательской деятельности *дидактическая модель преподавания* раскрывает:

– его *функцию* – обеспечить каждому обучающемуся овладение нормативно установленными образовательными результатами;

– *характеристики*: реализация психологического процесса усвоения, опосредованность внешней формы деятельности образом в сознании педагога, осознанность, обобщенность, скорость, полнота реализации на практике структурных этапов и содержания всех видов деятельности в составе преподавания, формы реализации деятельности на практике (материальная, речевая, умственная), устойчивость к внешним условиям и психофизиологическому состоянию педагога, его степень самостоятельности в деятельности и др.;

– *структурный состав*, в который входят различающиеся по функции и содержанию четыре вида профессиональной деятельности педагога: первый предполагает проектирование структуры и содержания образовательных результатов, их характеристик; три следующие направлены на организацию трех видов деятельности обучающегося: учебно-исследовательской, учебно-

практической и самостоятельной профессионально-практической деятельности обучающегося;

– *компонентный состав* каждого из названных видов деятельности: а) деятельностный (к структурным этапам которого относятся: мотивационный, ориентировочный, планирующий, исполнительский, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, рефлексия; на каждом из них содержание раскрывается категориями: цель, предмет, технология, метод/способ, средства, формы, действия и операции, продукт, результат); б) предметный, включающий в себя умения, под которые определяется объем необходимых знаний педагога и чем ему необходимо владеть, а также навыков из психологической и психолого-педагогической, педагогической и андрагогической, технологической и методической, др. предметных областей; в) субъектный, который составляют личностно-профессиональные характеристики педагога;

– *технологии* организации деятельности;

– *типологию* дидактических средств;

– *комплексную методику* оценивания.

6. Преподавательская деятельность может быть организована на основе разработанных технологий: а) самоорганизации деятельности по решению практических задач; б) системной организации структуры и содержания деятельности в опорной карте; в) системной организации структуры и содержания изучаемого объекта в опорных таблицах; г) систематизации элементов знаний в опорных таблицах; д) проектирования педагогом структуры и содержания образовательных результатов в дидактических схемах ориентировки; е) организации педагогом учебно-исследовательской деятельности обучающегося; ж) поэтапного формирования педагогом образа образовательных результатов в сознании обучающегося; з) поэтапной автоматизации деятельности обучающегося по решению практических задач на основе сформированного в его сознании образа образовательных результатов.

7. *Виды учебных занятий* обучающихся, *их функция, структура и содержание* задаются видами деятельности обучающегося в структуре его учебной или учебно-профессиональной деятельности:

– лекция направлена на построение обучающимся материализованного образа образовательных результатов в виде индивидуальных схем ориентировки (опорных таблиц, опорных карт, др.);

– аудиторное практическое занятие необходимо для формирования в сознании обучающегося психического образа образовательного результата, мыслительной психической деятельности на основе развития умений выполнять виды деятельности с опорой на индивидуальные схемы ориентировки;

– внеаудиторное практическое занятие (в смоделированной социально-профессиональной ситуации на едином образовательном портале, в лингафонном кабинете, тренажерном зале) направлено на автоматизацию

видов деятельности и формирование практических навыков на основе образа образовательного результата в сознании;

– контрольное занятие или контрольный этап занятия состоит в определении уровня (высокий, базовый, минимальный), с одной стороны, реализации образовательного результата в практической деятельности, с другой стороны, его психического образа в сознании обучающегося.

8. Разработанная и проверенная опытно-экспериментальным путем образовательная программа «Развитие преподавательской деятельности педагога» позволяет подготовить его к преподаванию учебной дисциплины в соответствии с его функцией, характеристиками, структурой и содержанием, условиями организации. Данная программа предполагает организацию учебно-профессиональной деятельности обучающегося педагога, структурные компоненты которой являются аналогичными учебной или учебно-профессиональной деятельности его обучающегося:

– учебно-исследовательская деятельность;

– учебно-практическая деятельность по формированию образа образовательного результата в сознании на основе развития умений выполнять виды профессиональной деятельности с опорой на индивидуальные схемы ориентировки;

– самостоятельная профессионально-практическая деятельность по автоматизации деятельности преподавания и развитию практических навыков на основе образа образовательного результата в сознании. Особенностью программы является возможность обучающегося педагога овладевать технологическими основами деятельности преподавания и применять «присвоенную» модель преподавательской деятельности в собственной практической деятельности.

9. Разработанное понятие «схема ориентировки» является ключевым в организации преподавательской деятельности, выступая «материальным носителем» образовательного результата обучающегося. Характеристики, структура и содержание, способы и условия построения обучающимся схемы ориентировки определяют сущность сформированного в сознании субъекта образа образовательного результата, влияют на развитие его учебной самостоятельности.

Разработана типология схем ориентировки: а) по функции различают дидактические схемы ориентировки для организации деятельности педагога и индивидуальные схемы ориентировки для организации учебной или учебно-профессиональной деятельности обучающегося; б) по структуре и содержанию различают опорные карты, представляющие систему знаний о структуре и содержании деятельности, и опорные таблицы, отражающие используемую в деятельности систему знаний о признаках, свойствах, характеристиках объекта, его закономерностях, структуре и содержании и т. д.; в) по степени обобщенности выделяют метапредметные, инвариантные и конкретно-предметные схемы ориентировки.

10. Разработанная комплексная методика оценивания преподавательской деятельности включает:

– предмет оценивания: функция преподавательской деятельности; ее характеристики; виды деятельности педагога в составе преподавания, их структура и содержание; содержание структурных компонентов преподавательской деятельности, ее продукт и результат;

– оценочную шкалу с показателями диагностируемых критериев и уровнями оценки (высокий, базовый и минимальный);

– методы оценивания (диагностика, анализ образовательных результатов обучающегося и его учебно-профессиональной деятельности, экспертный анализ и оценка структуры и содержания преподавательской деятельности и учебно-профессиональной деятельности обучающегося, самооценка педагогом преподавательской деятельности на основе разработанных оценочных средств, экспертный анализ и оценка преподавательской деятельности экспертом, участниками мастер-класса (по видеозаписи учебного занятия), обучающимся через рефлекссию его учебно-профессиональной деятельности, изучение и экспертная оценка продуктов деятельности педагога и обучающегося, письменный опрос и интерпретация результатов, самоанализ, сравнение самооценки и экспертной оценки, наблюдение, анкетирование и др.);

– десять видов оценочных средств, применение которых в разных комбинациях позволяет обеспечить объективность, достоверность и валидность полученных результатов.

Степень достоверности и обоснованности результатов исследования обусловлена согласованностью исходных методологических позиций, их глубокой и всесторонней теоретической обоснованностью и практической верифицированностью, широким признанием в педагогическом научно-практическом пространстве; полнотой и системностью рассмотрения в работе предмета исследования; широкой и разноплановой базой источников, включающей философские, психологические, педагогические, андрагогические, методические и др. книги, пособия, статьи, диссертации и авторефераты; использованием разнообразных теоретических и эмпирических методов исследования в соответствии с его концептуальными положениями и логикой диссертации; подтверждением гипотезы исследования в ходе эксперимента на репрезентативной выборке участников на основе комплексной методики оценивания с применением десяти видов оценочных средств, - все это позволило обеспечить объективность, достоверность и валидность полученных результатов.

Апробация результатов исследования. Основные положения, выводы, модели, обучающие программы и разработанные учебно-методические материалы выполненного диссертационного исследования, имеющие теоретическое и прикладное значение, отражены в 70 работах: 5 монографиях, 10 учебно-методических пособиях, 2 обучающих программах по психолого-педагогическому направлению; 11 электронных учебно-

методических комплексах (по медицинской, технической, педагогической и языковой дисциплинам); 16 научных статьях из списка журналов, рекомендованных ВАК; 1 научной статье из списка журналов, входящих в наукометрическую базу данных Web of Science; 13 статьях в журналах и 25 статьях в сборниках материалов международных конференций (из них 8 статьях в зарубежных изданиях); 16 докладах на всероссийских и международных конференциях и 11 докладах на иностранном языке.

Теоретические положения, материалы и результаты исследования докладывались и обсуждались:

– на научно-теоретических и научно-практических семинарах Московского государственного лингвистического университета (2004-2009 гг.), Московского государственного университета имени М. В. Ломоносова (2002-2012 гг.), Московского государственного гуманитарного университета имени М. А. Шолохова (2011-2014 гг.), Первого Московского государственного медицинского университета имени И. М. Сеченова (2009-2016 гг.);

– на всероссийских и международных научно-практических конференциях в городах России: Краснодаре (2003-2004 гг.), Челябинске (2002 г., 2006 г., 2009 г.), Липецке (2009 г.), Тамбове (2013 г.), Омске (2011 г., 2014 г.), Иркутске (2014 г., 2015 г., 2017 г.), Новосибирске (2014 г.), Волгограде (2012-2013 гг.), Воронеже (2014-2018 гг.), Орле (2018 г.);

– на международных конференциях в докладах на иностранном языке в: Болгарии (2009 г.), Гонконге (2009 г.), Турции (2010 г.), Испании (2014 г.), Великобритании (2015 г.), Черногории (2016 г.), Израиле (2015 г., 2017 г.), Республике Казахстан (2011-2018 гг.), Республике Беларусь (2014-2018 гг.).

Экспериментальной базой исследования стали:

– в Российской Федерации: Учебный центр переподготовки работников сферы образования при ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова», АНО «Международный институт образования», АНО «Институт профессионального развития педагога», ФГБОУ ВО «Астраханский государственный технический университет», ФГБОУ ВО «Омский государственный медицинский университет», ФГБОУ ВО «Иркутский государственный медицинский университет», ФГБОУ ВО «Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования», ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный медицинский университет», ФГАОУ ВО

«Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова»;

– в Республике Казахстан: ФОУ «Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова», ФОУ «Казахский Национальный педагогический университет имени Абая», ФОУ «Казахская Академия туризма и спорта», ФАО «Национальный центр повышения квалификации педагогов «Орлеу»;

– в Республике Беларусь: ГУО «Гродненский государственный университет имени Янки Купалы», ГУДОВ «Витебский институт повышения квалификации педагогов».

За период эксперимента было осуществлено 11 целевых выпусков обучающихся в г. Москве и других городах страны, 3 в Казахстане и 1 в Беларуси. Реализация эксперимента осуществлялась как самим автором исследования, так и подготовленными им преподавателями системы повышения квалификации, которые предварительно прошли обучение по программе «Развитие преподавательской деятельности педагога» в Международном институте образования (г. Москва) и Институте профессионального развития педагога (г. Москва). Участие в опытно-экспериментальной работе осуществлялось в очно-заочной форме (с использованием информационно-коммуникативных технологий) на основе учебно-методических материалов на электронных носителях. Общее количество охваченных экспериментом за 11 лет студентов, магистрантов, аспирантов, педагогов составило около 2530 обучающихся. Данная исследовательская база позволила обеспечить репрезентативность статистически достоверной выборки и расширить границы использования теоретических выводов и практических рекомендаций.

Этапы исследования. Теоретико-методологическая база, цель и задачи исследования определили логику исследовательской работы, которая проводилась с 2000 по 2017 годы.

На первом подготовительном этапе (2000-2004 гг.) была выбрана тема исследования, обоснована ее актуальность, проведена конкретизация объекта и предмета исследования, его методологической и теоретической основы; обоснована гипотеза, разработаны методы, способы и направления её проверки, средства и формы исследования. Изучался отечественный и мировой опыт организации преподавательской деятельности и подготовки к ней педагога; анализировалась сложившаяся практика этой деятельности в стенах школ, средних профессиональных и высших учебных заведений, образовательных организаций, занимающихся повышением квалификации педагогов; выявлялись противоречия и факторы, влияющие на эффективность преподавания.

Идеи реализации в преподавательской деятельности психолого-педагогических закономерностей усвоения обучающимся социального опыта определили разработку теоретических положений компетентностно-деятельностного подхода как методологической основы организации педагогом преподавания учебных дисциплин в свете реализации требований новых ФГОС, в соответствии с которыми была подготовлена Педагогическая концепция преподавания и определены требования к содержанию профессиональной подготовки педагога по организации преподавательской деятельности. В контексте компетентностно-деятельностного подхода на основе педагогической концепции преподавания была разработана дидактическая модель преподавательской деятельности, реализующая

психолого-педагогический процесс усвоения субъектом объектов окружающего мира.

Второй основной этап опытно-экспериментальной работы (2005-2016 гг.) проводился как эксперимент в естественных условиях функционирования образовательных учреждений Российской Федерации, Республики Казахстан и Республики Беларусь. Были определены цели, поставлены задачи, подобраны методы и способы, спланированы организационные условия эксперимента, выбраны экспериментальные и контрольные группы для проведения исследования, разработаны учебно-методические материалы для его реализации, комплексная методика оценивания преподавательской деятельности и учебно-профессиональной деятельности обучающегося. Экспериментальная проверка эффективности профессиональной подготовки педагога высшей школы к преподавательской деятельности проводилась в форме повышения квалификации по дополнительной профессиональной программе «Развитие преподавательской деятельности педагога». Педагогический эксперимент состоял из констатирующего, формирующего и контрольного этапов.

На третьем заключительном этапе (2016-2017 гг.) опытно-экспериментальной работы осуществлялась обработка полученных данных на основе их обобщения, систематизации, группировки, сопоставления между собой, построения причинно-следственных связей. Был проведен анализ итоговых результатов и проверка их соответствия гипотезе исследования, сформулированы выводы.

Внедрение результатов исследования. Результаты исследования используются в учебном процессе в образовательных учреждениях:

– России: Астраханский государственный технический университет, Астраханский государственный институт дополнительного профессионального образования, Иркутский государственный медицинский университет, Иркутская государственная медицинская академия последипломного образования; Волгоградский государственный медицинский университет; Омский государственный медицинский университет, Первый Московский государственный медицинский университет имени И. М. Сеченова, Международный институт образования (г. Москва) и Институт профессионального развития педагога (г. Москва);

– Казахстана: Карагандинский государственный университет имени Е. А. Букетова, Казахский Национальный педагогический университет имени Абая, Казахский Национальный центр повышения квалификации педагогов «Орлеу», Казахская Национальная академия туризма и спорта;

– Беларуси: Гродненский государственный университет имени Янки Купалы, Витебский институт повышения квалификации педагогов.

Тема диссертационного исследования является ведущей темой научно-исследовательской деятельности в Институте профессионального развития педагога (г. Москва) и Международном институте образования (г. Москва). Результаты диссертационного исследования выступают предметом внедрения

в практику образовательного процесса в сетевом взаимодействии педагогов России, Казахстана и Беларуси, являющихся участниками Международного школьно-вузовского кластера «Профессиональное развитие педагога».

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов, заключения, списка литературы, приложений. Объем работы составил 1329 страниц, из них объем основного текста составляет 525 страниц. Список литературы состоит из 505 наименований. Основной текст диссертации представлен в томе I, 22 приложения представлены в томе II.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **введении** обосновывается актуальность темы исследования, определяются его объект и предмет, ставится цель, выдвигается гипотеза, формулируются задачи, определяются методологические основы и методы исследования, обосновывается научная новизна, теоретическая и практическая значимость выполненной работы, представлены выносимые на защиту положения, охарактеризована область апробации и внедрения результатов, полученных в ходе исследования.

В тексте первой главы *«Преподавательская деятельность как научная категория и ее организация в образовательном процессе»* рассматриваемая деятельность изучается в контексте современного социального заказа образованию, проводится анализ педагогической теории и практики преподавания учебных дисциплин на разных уровнях образовательной системы в исследованиях отечественных и зарубежных авторов, изучается состояние проблемы профессиональной подготовки педагога к преподавательской деятельности в системе дополнительного профессионально-педагогического образования.

Анализ исследований в области политики развития образования Г. В. Андрущак, А. А. Вербицкого, А. Е. Волкова, М. В. Кондурара, А. В. Коржуева, И. В. Коняхиной, Я. И. Кузьминова, Т. Ю. Ломакиной, Н. Н. Нечаева, В. М. Новиковой, И. М. Реморенко, Б. Л. Рудник, М. Г. Сергеевой, И. Д. Фрумина, М. М. Юджевича, Л. И. Якобсона и др. позволил определить отправные для нашего исследования требования к преподаванию учебных дисциплин и оценке его результатов: обеспечить право каждого обучающегося достигнуть нормативно установленных образовательных результатов, делающих его конкурентоспособным; использовать для этого новые технологии, методы, способы, формы, средства и другие условия; индивидуализировать учебную деятельность обучающегося за счет распространения индивидуальных образовательных маршрутов, значительного увеличения удельного веса самостоятельной работы, разработки необходимого количества учебно-методических материалов; реализовать информатизацию и компьютеризацию учебной деятельности обучающегося; ориентироваться на психологические и психолого-педагогические теории и концепции, раскрывающие закономерности и условия овладения каждым обучающимся разработанными в компетентностном подходе образовательными результатами в соответствии с предъявляемыми к ним требованиями и др.

Теоретическое исследование деятельности преподавания в психолого-педагогических работах Б. Ц. Бадмаева, К. А. Березовина, Б. М. Бим-Бада, В. И.

Блинова, В. Г. Виненко, М. Н. Ермоленко, В. И. Загвязинского, И. Ф. Исаева, А. В. Козулина, В. А. Кондрашова, М. Н. Кох, Н. С. Макаровой, А. Ф. Меняева, В. А. Мижерикова, А. И. Мищенко, Л. В. Папшевой, Т. Н. Пешковой, П. И. Пидкасистого, В. И. Ружина, И. С. Сергеева, В. А. Сластенина, И. Ю. Устинова, Ю. Г. Фокина, Б. И. Хозиева, И. И. Черкасовой, И. Д. Шарифова, Е. Н. Шиянова, Т. А. Ярковой и других позволило сформулировать вывод о том, что представленная в теории и практике образовательного процесса преподавательская деятельность не может в полной мере реализовать задачи социального заказа по причине ряда существующих несоответствий: а) заданной социумом функции деятельности преподавания ее реальному проявлению в практике образовательного процесса; б) разработанных психологических теорий и концепций усвоения субъектом социального опыта существующим в дидактике принципам организации преподавательской деятельности; в) транслируемого обучающимся учебного материала содержанию образовательных результатов; г) организуемой учебной деятельности обучающегося ее психологической структуре и содержанию, реализующей процесс усвоения социального опыта; д) структуры и содержания преподавательской деятельности, используемых в ней технологий, методов, способов, средств, форм и других условий социальному заказу обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов заданного уровня качества.

В педагогических исследованиях акцент в большей степени делается на использовании наследственных и индивидуальных особенностей обучающегося; не рассматривается зависимость качества овладения им образовательными результатами от уровня сформированности их «психического образа» в сознании, который выступает в ориентировочной функции к внешней практической деятельности ее субъекта; не раскрыты дидактические закономерности реализации психологических механизмов процесса усвоения. Описанные в педагогической психологии механизмы усвоения знаний и формирования мыслительной деятельности, управления процессами интериоризации и экстериоризации не получили дальнейшего развития в дидактических исследованиях. Учебная деятельность обучающегося и преподавательская деятельность педагога не разработаны в соответствии с психологической структурой и содержанием деятельности.

Анализ эффективности преподавательской деятельности за счет используемого в ней педагогом большого количества разных технологий, методов, способов, средств, форм обучения позволил констатировать, что они применяются: а) без понимания педагогом конкретных психических процессов, по отношению к которым эти технологии, методы, способы, средства, формы выступают в инструментальной функции; б) вне связи с видами, структурой и содержанием как образовательных результатов, так и учебной деятельности обучающегося, выступающих в ориентировочной функции по отношению к организации преподавательской деятельности.

В исследованиях описаны важные и значимые характеристики педагогической деятельности преподавателя, однако при этом не выделены те, которые раскрывают специфику преподавательской деятельности, благодаря которой обеспечивается высокий уровень овладения обучающимся образовательными результатами.

Проведенное исследование выявило неразработанность учебно-методических материалов для организации деятельности преподавания, которые бы обеспечили управление педагогом учебной деятельностью каждого обучающегося и овладение им образовательными результатами требуемого социумом уровня качества. Установлено, что не разработана методика и система оценочных средств, позволяющих в полном объеме оценить функцию, характеристики, структуру и содержание преподавательской деятельности, эффективность ее реализации в образовательном процессе, что позволило бы каждому педагогу сформировать объективное представление о собственном профессиональном уровне, выявить резервы и определить направления самообразования.

Анализ теории и практики реализации программ обучения преподавателей и исследований в области организации профессионального педагогического образования показал, что психолого-педагогическая подготовка не ориентирована на обобщенные трудовые функции нового профстандарта педагога; преподаватель-слушатель получает общую психолого-педагогическую информацию об образовательном процессе; по свидетельству педагогов, предлагаемые им учебно-методические материалы являются малоэффективными, т. к. пробираться в «джунглях» психолого-педагогических знаний самостоятельно посылно далеко не каждому преподавателю непедагогического вуза в силу отсутствия соответствующего базового образования; имеет место немотивированное и формальное отношение педагогов к их профессиональной подготовке вследствие отсутствия независимого государственного контроля в виде специализированных аккредитационных процедур.

Изучение зарубежных работ D. Aggarwalt, D. Bienenfeld, L. Bruin, V. Curran, R. Epstein, R. Gagne, G. Grant, H. Han, E. Hundert, P. Jarvis, R. Killen, W. Klykylo, M. Knowells, P. Kokotailo, J. Lockyer, R. Mager, G. Marton, E. Meats, B. McCullough, D. Menefee, C. Ramnanan, D. Resch, C. St Onge, J. Thompson, E. Van Melle и других по рассматриваемой проблеме показало, что в контексте исследований по психологии учения, обучения и развития авторами активно разрабатываются такие проблемы, как: а) организация в образовательном процессе тесного взаимодействия обучающихся в группах, приводящего к высокому уровню обучения каждого ее участника; при этом учеными не раскрывается управленческий механизм организации такого группового и индивидуального самообучения, в которое мог бы «легко» погрузиться каждый обучающийся; как правило, в таких работах фигурируют ссылки на «сильных лидеров», за счет которых включаются в процесс обучения и так называемые «несильные» обучающиеся; б) работа педагога над полным осмыслением обучающимся всех этапов и действий деятельности учения на основе учебных компетентностных программ по формированию сознательного мышления; в) индивидуализация педагогом процесса обучения и труда обучающегося, учета его индивидуальных особенностей в контексте персонализированной системы обучения (Personalized System of Instruction); г) роль педагога как наставника, консультанта, помогающего обучающемуся; д) разработка высокого уровня научно-методического обеспечения для образовательного процесса; е) организация совместного взаимодействия участников процесса обучения, которое должно обеспечить

достижение высокого уровня образовательных результатов каждому обучающемуся и другие.

Решение социального заказа ставит новые задачи перед дидактикой, направленные на разработку новых научных подходов и концепций организации преподавательской деятельности, ее модели для образовательного процесса, необходимых для дидактических средств и системы оценивания.

В тексте второй главы рассматривается *педагогическая концепция преподавания* в контексте компетентностно-деятельностного подхода, реализующая содержание профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования. Ее методологической основой выступает область психологии образования, раскрывающая психологическую сущность процесса усвоения субъектом социального опыта (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Б. Ц. Бадмаев, П. Б. Бондарев, И. Л. Бульгин, А. А. Вербицкий, И. В. Возняк, И. В. Гудовский, З. А. Решетова, И. И. Ильясов, И. А. Майорова, А. В. Моложавенко, Н. Н. Нечаев, А. М. Новиков, С. Н. Орлова, Н. Н. Пачина, А. И. Подольский, С. Д. Смирнов, В. Б. Хозиев и др.).

Исходным положением является философское понимание К. Марксом «идеального» как материального, пересаженного в человеческую голову и преобразованного в ней, которое Э. В. Ильенков конкретизирует как образ какого-нибудь предмета, процесса или явления. Этот психический образ, как указывает П. Я. Гальперин, представляет собой субъективный образ объективного мира как результат его интериоризации: «психика человека задается извне и все ее структуры подлежат усвоению», «психическое отражение объективной реальности порождается внешней деятельностью человека».

Сформированный психическим отражением в сознании субъекта «образ объекта усвоения выступает в ориентировочной функции в процессе экстериоризации в практической деятельности», отмечает З. А. Решетова, опираясь на научное положение А. Н. Леонтьева о том, что «любая деятельность человека опосредуется психическим отражением реальности, функция которого состоит в ориентировании субъекта в предметном мире».

Так, усвоение есть процесс взаимных переходов деятельности внешней во внутреннюю и наоборот. В этом процессе «присвоения» объекта, указывает А. Н. Леонтьев, индивид по отношению к нему должен выполнить познавательную деятельность, чтобы раскрыть в нем запечатленное «психологическое содержание деятельности».

П. Я. Гальперин отмечает, что «усвоение всегда происходит только через собственную деятельность, которая сама должна быть организована», так как, как указывает Ф. Т. Михайлов, «всякое бытие как свершившееся событие включает в себя сам способ его свершения». Поэтому процесс усвоения в образовательной системе, отмечает З. А. Решетова, следует рассматривать как особую деятельность, в которой «объективное содержание знаний, добытых наукой, воспроизводится в субъективной форме - теоретической деятельностью учащегося в форме «исследования» объекта, его анализа, организуемой педагогом по определенной программе.

На основе идей научной концепции усвоения субъектом социального опыта во втором пункте главы обоснованы и сформулированы теоретические положения компетентностно-деятельностного подхода, раскрывающие психолого-педагогические закономерности процесса овладения обучающимся образовательными результатами, организации преподавательской деятельности педагога и системы повышения квалификации.

1. Эффективность реализации образовательного результата на практике определяется его образом в сознании обучающегося (т. е. психическим образом), выступающим в ориентировочной функции в процессе экстерииоризации, а именно: характеристиками образа (полный, обобщенный, системный); его структурой и содержанием (в него входят виды деятельности, необходимые для их выполнения предметные знания, личностно-профессиональные характеристики); условиями формирования в сознании (в контексте психологического процесса интерииоризации) (см. рис. 1).

2. Формирование в умственном плане обучающегося осознанного образа образовательного результата зависит от полноты реализации психологического механизма - интерииоризации, что предполагает (см. рис. 1):

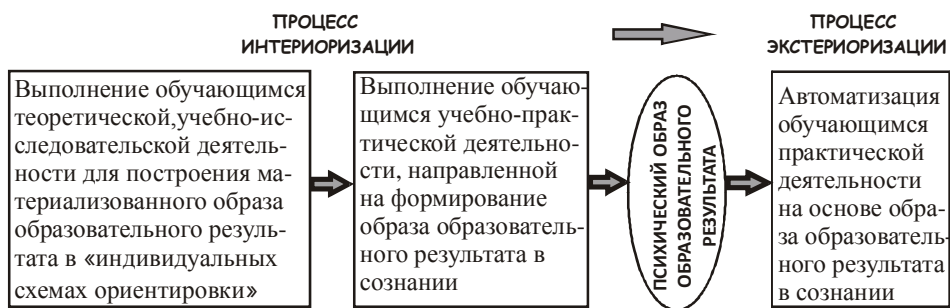


Рисунок 1. Психолого-педагогический процесс усвоения социального опыта

- на первом этапе выполнение обучающимся теоретической, учебно-исследовательской деятельности с изучаемым объектом, «рождение» новых элементов знаний и выполнение с ними знаково-символической деятельности (кодирования, схематизации, моделирования), направленной на построение в материализованной форме полного, обобщенного и системного образа образовательного результата в «индивидуальных схемах ориентировки»;

- на втором этапе выполнение обучающимся учебно-практической деятельности, в которой происходят поэтапные изменения выполняемых им видов квазипрофессиональной деятельности: по форме от распределенной с педагогом и другими обучающимися к индивидуальной; от громкоречевой, социализированной к умственной.

3. Формирование в сознании обучающегося образа образовательного результата с характеристиками полноты, обобщенности и системности зависит от

предварительного проектирования педагогом в «дидактических схемах ориентировки» стандартизированного содержания образовательного результата.

4. Виды дидактических и индивидуальных схем ориентировки, их количество, структура и содержание определяются компонентами образовательного результата: *опорная карта* представляет модель овладеваемой деятельности, ее структурные этапы (мотивационный, ориентировочный, планирующий, исполнительский, самоконтроля, самооценки, самокоррекции, рефлексии) и компоненты содержания (цель, предмет, технология, метод, способ, средства, формы, действия и операции, продукт, результат); в *опорной таблице* (системе таблиц) систематизируются необходимые для выполнения деятельности элементы предметных знаний (о материальном объекте, явлении, процессе и др.); в схеме ориентировки раскрываются проявления личностных характеристик обучающегося или личностно-профессиональных характеристик будущего специалиста в виде конкретных действий).

5. Требования к *характеристикам* любой схемы ориентировки обусловлены ее функцией выступать «материальным носителем» заданного социумом нормативного содержания образовательного результата: а) быть полной, что предполагает проявление всех элементов ее содержания в практической деятельности; б) иметь системно-структурную форму схематизации; в) являться обобщенной, что выражается в количестве профессиональных видов деятельности, по отношению к которым схема ориентировки может быть реализована; г) быть построенной в знаково-символической деятельности (кодирование, моделирование, схематизация) с помощью процедур системно-деятельностного метода и метода системного синтеза; д) являться субъектной как продукт учебного исследования обучающимся изучаемого объекта.

6. Показатели качества овладения обучающимся образовательным результатом тем выше, чем более полно по структуре и содержанию организована его учебно-профессиональная деятельность в преподавании учебной дисциплины.

7. Уровень овладения обучающимся будущей профессиональной деятельностью и ее реализации в социально-профессиональной ситуации зависит от того, как и с помощью каких учебно-методических материалов как «орудий» деятельности (А. Н. Леонтьев) преподаватель организует условия поэтапного становления у обучающегося «зоны ближайшего профессионального развития» в преподавании учебной дисциплины.

8. Уровень овладения обучающимся педагогом преподавательской деятельностью в системе повышения квалификации или ДПО зависит от того, какие условия для него в этой системе организует обучающий педагог, а именно: – направлены ли они на поэтапное становление его «зоны ближайшего профессионального развития»; – организуется ли учебно-профессиональная деятельность обучающегося преподавателя; – какие учебно-методические материалы выступают «орудиями» деятельности обучающегося преподавателя и обучающего его педагога; – какая методика обеспечивает объективность, валидность и достоверность оценивания преподавательской деятельности и др.

9. Виды деятельности педагога в структуре преподавания определяются видами деятельности его обучающегося в структуре учебно-профессиональной деятельности, которые организуются сообразно психологической природе процессов интериоризации и экстериоризации, обеспечивая реализацию дидактического принципа природосообразности в образовательном процессе. Виды деятельности педагога системы повышения квалификации и ДПО определяются видами деятельности его обучающегося преподавателя (см. рис. 2).



Рис. 2. Система видов деятельности субъектов образовательного процесса в контексте психолого-педагогического процесса усвоения социального опыта

В третьем пункте главы описывается разработанная в контексте компетентностно-деятельностного подхода концепция преподавательской деятельности, отправным положением которой является детерминация преподавания образовательными результатами обучающегося (их характеристиками, структурой и содержанием, требованиями к их качеству) и его учебно-профессиональной деятельностью в соответствии со структурой и содержанием психолого-педагогического процесса усвоения социального опыта.

Функция преподавательской деятельности организовать систему условий овладения каждым обучающимся образовательными результатами заданного социумом уровня качества выступает основанием для раскрытия содержания рассматриваемого понятия. Под преподавательской деятельностью понимается деятельность педагога, направленная на проектирование структуры и содержания образовательных результатов и организацию учебного материала, учебно-профессиональной деятельности обучающегося и профессиональной деятельности педагога на конкретном учебном занятии в соответствии с психолого-педагогическими закономерностями усвоения социального опыта, что обеспечивает овладение каждым обучающимся образовательными результатами с запланированными характеристиками и уровнем качества, отвечающим требованиям социума; преподавательская деятельность социально обусловлена и нравственно-морально-этически нормирована; эффективность ее выполнения опосредована образом этой деятельности в сознании педагога, выступающим в ориентировочной функции.

Специфика преподавательской деятельности характеризуется ее направленностью на организацию процесса усвоения, являющегося по своей природе психологическим, в котором происходит овладение компетенцией, являющейся психологической категорией как готовности и способности выполнить деятельность. Функция и специфика преподавательской деятельности определяют, какой должна быть она по количеству видов деятельности, ее составляющих; по выполняемым ими функциям в отношении к общей функции преподавательской деятельности; по характеристикам, количеству компонентов и объему их содержания в каждом виде деятельности.

В концепции описываются следующие в определенной последовательности четыре вида деятельности педагога в структуре преподавательской деятельности:

1) проектирование в дидактических схемах ориентировки образовательных результатов (их структуры, содержания и характеристик);

2) организация учебно-исследовательской деятельности обучающегося с научной информацией, обеспечивающей «рождение» им системы субъектных знаний, составляющих содержание образовательных результатов, и построение ее материализованного образа в индивидуальных схемах ориентировки;

3) организация учебно-практической деятельности обучающегося, направленной на формирование образа образовательных результатов в его сознании на основе развития умений выполнять виды квазипрофессиональной деятельности с опорой на индивидуальные схемы ориентировки;

4) организация самостоятельной практической деятельности обучающегося, направленной на автоматизацию видов квазипрофессиональной деятельности и развитию практических навыков на основе образа образовательного результата в сознании.

Организация разных видов деятельности обучающегося в структуре его учебно-профессиональной деятельности и разных видов деятельности педагога в структуре преподавательской деятельности может быть выполнена:

– на основе технологий: самоорганизации деятельности в соответствии с ее психологической структурой и содержанием, проектирования структуры и содержания образовательных результатов в «дидактических схемах ориентировки»; организации учебно-исследовательской деятельности обучающегося, обеспечивающей формирование у него системы субъектных знаний, составляющих содержание образовательных результатов; систематизации элементов знаний в опорных таблицах; системной организации структуры и содержания деятельности в опорной карте; поэтапного формирования образа образовательного результата в сознании обучающегося; самоорганизации деятельности в социально-профессиональной ситуации; поэтапной автоматизации деятельности по решению профессиональных задач;

– системой методов с разработанным процедурным составом: системно-деятельностного, системного анализа, системного синтеза;

– в разных формах деятельности и речи: а) от распределенной с педагогом и другими обучающимися деятельности к полураспределенной и от нее к индивидуальной; б) от социализированной, громкоречевой формы к речи «про себя» и от нее к внутренней, умственной речи; в) от развернутой формы деятельности к свернутой, автоматизированной;

– средствами, выполняющими функцию ориентировки для преподавателя и обучающегося: метасхемами ориентировки, схемами ориентировки, опорными таблицами, опорными картами и др.

Функция преподавательской деятельности определяет ее характеристики: обеспечение достижения обучающимся образовательных результатов запланированного уровня качества; реализация деятельностью психологического процесса усвоения, опосредованность выполняемой деятельности ее образом в сознании субъекта, осознанность, полнота реализации, обобщенность, форма реализации на практике, скорость выполнения, самостоятельность, устойчивость к внешним условиям и психофизиологическому состоянию педагога.

Функция, характеристики, структура и содержание преподавательской деятельности, условия ее организации определяют требования к профессиональной подготовке обучающегося педагога в системе повышения квалификации и переподготовки. Для определения уровня владения преподавательской деятельностью разработанная комплексная методика направлена на оценивание функции, характеристик, структуры и содержания преподавания.

В тексте третьей главы *«Дидактическая модель преподавательской деятельности, реализующая педагогическую концепцию преподавания»* первым пунктом описывается *дидактическая модель преподавания*, раскрывающая его:

– *функцию*;

– *характеристики*: реализация психологического процесса усвоения, опосредованность внешней формы деятельности образом в сознании педагога, осознанность, обобщенность, скорость, полнота реализации на практике структурных этапов и содержания всех видов деятельности в составе преподавания, формы реализации деятельности на практике (материальная, речевая, умственная), устойчивость к внешним условиям и психофизиологическому состоянию педагога, его

степень самостоятельности в деятельности;

– *структурный состав*, в который входят различающиеся по функции и содержанию четыре вида профессиональной деятельности педагога: проектирование структуры и содержания образовательных результатов, их характеристик; организация учебно-исследовательской, учебно-практической и самостоятельной практической деятельности обучающегося;

– *компонентный состав* каждого из описанных четырех видов профессиональной деятельности педагога: а) деятельностный, структурными этапами которого являются: мотивационный, ориентировочный, планирующий, исполнительный, самоконтроль, самооценка, самокоррекция, рефлексия; на каждом из них содержание раскрывается категориями: цель, предмет, технология, метод/способ, средства, формы, действия и операции, продукт, результат; б) предметный, включающий умения, в соответствии с содержанием которых определяется объем, что нужно знать и чем владеть; в) субъектный, включающий личностно-профессиональные характеристики;

– *технологии* организации деятельности;

– *дидактические средства*;

– *комплексную методiku оценивания*.

Во втором пункте главы рассматривается понятие «дидактическая *схема ориентировки*», выступающая системообразующим элементом дидактической модели преподавательской деятельности. Проектируемая преподавателем дидактическая схема ориентировки является многофункциональной по своей сущности - она: а) выступает «материальным носителем» образовательного результата обучающегося, представляя его структуру и содержание; б) задает требования к организации учебно-профессиональной деятельности обучающегося, реализующей процесс усвоения учебного материала и достижения образовательных результатов; в) определяет, какой должна быть сама преподавательская деятельность по своей структуре и содержанию, чтобы обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов в его учебно-профессиональной деятельности.

Разработана типология схем ориентировки, направленных на организацию преподавательской и учебно-профессиональной деятельности:

1) *метасхемы ориентировки* I, II и III типа включают в себя состав процедур способов, методов и технологий, выступая основой для построения педагогом и обучающимися других схем ориентировки - опорных таблиц (ОТ) (см. рис. 3) и опорных карт (ОК) (см. рис. 4);

2) *дидактические схемы ориентировки для преподавателя* выступают в ориентировочной функции для проектирования и реализации педагогом всех видов его деятельности в структуре преподавательской деятельности; одна группа схем представляет систему знаний о преподавательской деятельности и учебно-профессиональной деятельности обучающегося, другая - о структуре и содержании каждого вида деятельности, входящих в преподавание;

ОТ (опорная таблица)

СИСТЕМНО-СТРУКТУРНАЯ ФОРМА ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ЗНАНИЙ

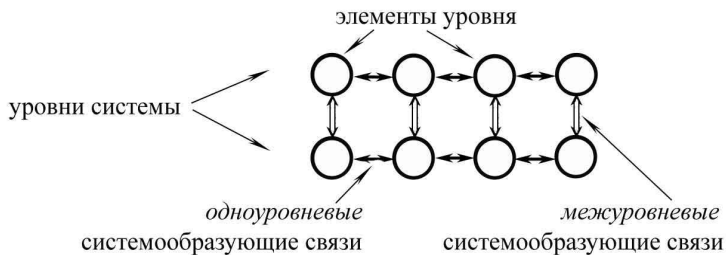


Рисунок 3. Структура опорной таблицы

3) *индивидуальные схемы ориентировки для студента* представляют систему знаний о структуре, содержании и характеристиках его образовательных результатов; они выступают ориентировкой для обучающегося, показывая, какими образовательными результатами он должен овладеть в своей учебно-профессиональной деятельности;

4) *опорные карты преподавателя* раскрывают систему знаний о структуре и содержании четырех видов его деятельности в структуре преподавательской деятельности;

5) *опорные карты студента* представляют систему знаний о структуре и содержании конкретных видов профессиональной деятельности обобщенного типа, которыми должен овладеть студент как образовательными результатами;

6) *опорные таблицы студента* раскрывают систему знаний (о научных фактах, явлениях, закономерностях, событиях, процессах и т. д.) конкретно-предметной области, которыми должен овладеть студент в учебно-профессиональной деятельности для выполнения видов профессиональной деятельности.

В третьем пункте главы описываются *дидактические средства*, выступающие необходимым «орудием» (А. Н. Леонтьев) педагога в преподавательской деятельности. В соответствии с выполняемой ими функцией разработаны:

1) средства самоорганизации педагогом преподавания (Сборник дидактических схем ориентировки «Проектирование образовательных результатов студента по дисциплине «...»; Методическое руководство по организации учебно-исследовательской деятельности студента (с нормативными вариантами выполнения учебно-исследовательских заданий); Методическое руководство по организации учебно-практической деятельности студента (с нормативными вариантами выполнения практических заданий, решения логических и практических задач и нормативными критериями оценивания для деятельности обучающегося по самоконтролю и самооценке); Методическое руководство по организации самостоятельной квазипрофессиональной практической деятельности студента (с нормативными вариантами решения профессиональных задач для самоконтроля и нормативными критериями оценивания для выполнения самооценки);

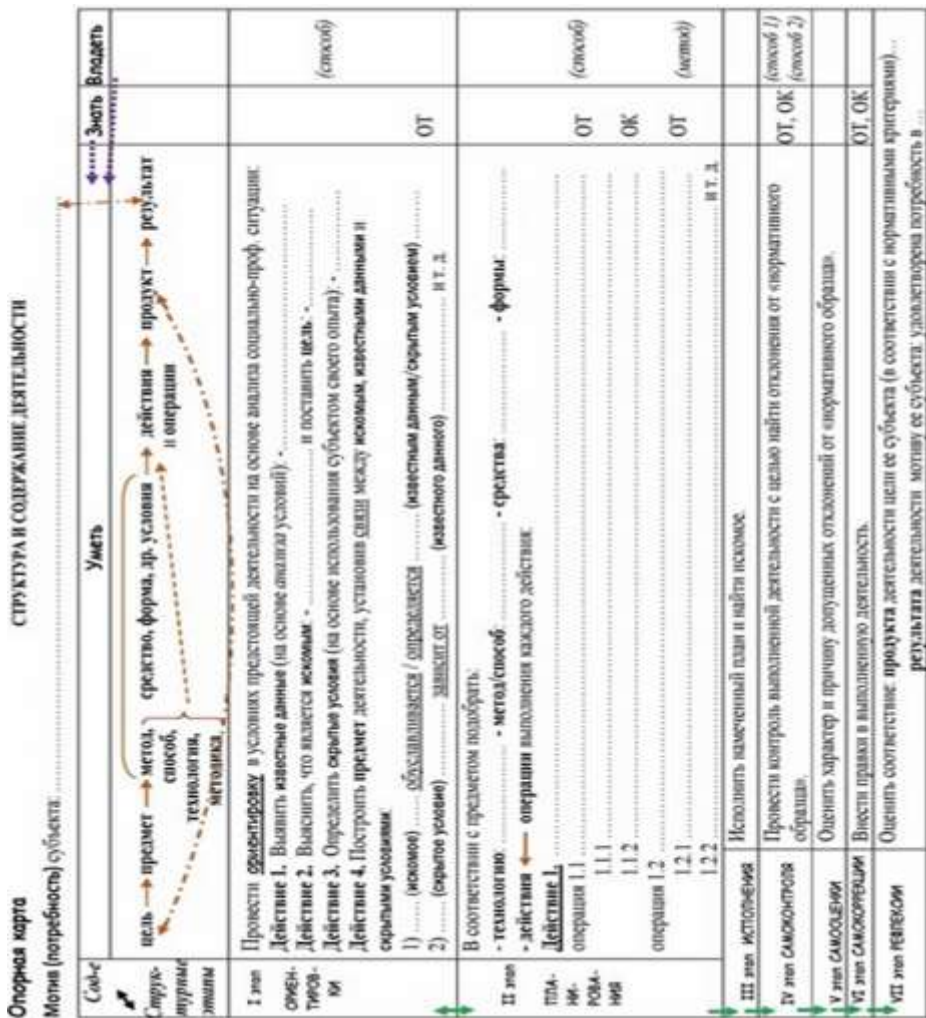


Рисунок 4. Структура и содержание опорной карты

2) средства для организации индивидуальной учебно-профессиональной деятельности студента в составе группы на аудиторных занятиях и в часы его самостоятельной работы на едином образовательном портале (Сборник индивидуальных схем ориентировки «Образовательные результаты студента по дисциплине «...»; Учебная тетрадь студента (как средство управления поэтапным формированием в сознании обучающегося образа образовательных результатов через решение логических и практических задач с опорой на индивидуальные схемы ориентировки); Программа учебно-исследовательской деятельности студента по теме «...»; Хрестоматия с учебным материалом по дисциплине «...»; Сборник материалов учебно-практической деятельности студента и Сборник материалов самостоятельной

квазипрофессиональной деятельности студента (как средство управления поэтапной автоматизацией деятельности обучающегося решать профессиональные практические задачи); Схема измерения и оценивания у обучающегося уровня образовательных результатов с запланированными характеристиками;

3) средства для профессиональной подготовки педагога к преподавательской деятельности в системе повышения квалификации и переподготовки (Сборник дидактических схем ориентировки «Организация преподавательской деятельности»; Сборник дидактических метасхем ориентировки «Организация деятельности в образовательном процессе: способы, методы, технологии, формы»).

В четвертом параграфе главы описывается разработанная обучающая программа овладения педагогом преподавательской деятельностью, состоящая из пяти разделов: в первом представлены теоретические (психолого-педагогические) основы преподавательской деятельности; в следующих четырех разделах раскрываются четыре вида профессиональной деятельности педагога в структуре преподавания. Описывается система занятий, последовательно реализующих содержание подготовки обучающегося:

а) аудиторные занятия: на лекционном когнитивном занятии организуется учебно-исследовательская деятельность обучающихся; на проектировочных занятиях проводится разработка в предметных группах структуры и содержания видов профессиональной деятельности педагога в структуре преподавания, подготовка сценария учебных занятий, разработка учебно-методических материалов; на мастер-классах проводится демонстрация модели спроектированной преподавательской деятельности с последующей ее рефлексией и анализом разработанных учебно-методических материалов; на рефлексивных занятиях - анализ видеозаписи проведенного ранее преподавателем учебного занятия и его экспертная оценка;

б) самостоятельная работа каждого обучающегося в дистанционной форме на едином образовательном портале или с использованием ресурсов электронной почты, направленная на: - выполнение диагностических заданий; - выполнение учебно-исследовательской деятельности в работе с учебным материалом; - изучение образцов (на разном предметном материала) сценариев преподавательской деятельности и учебно-методических материалов; - индивидуальное проектирование собственных учебно-методических материалов; - проведение самоконтроля, самооценки и самокоррекции сделанных учебно-методических разработок; - проведение экспертизы по форме и содержанию сделанных другими обучающимися материалов и разработок и т. д.

Профессиональная подготовка обучающегося специалиста по разработанной программе позволяет ему получить запланированные результаты:

- овладеть методологической основой преподавательской деятельности;
- спроектировать образовательные результаты в «дидактических схемах ориентировки» и организовать учебный материал для обучающихся;
- организовать его учебно-исследовательскую деятельность по изучению нового предметного материала и формированию материализованного образа о структуре, содержании и характеристиках образовательных результатов в построенных им индивидуальных схемах ориентировки;

- организовать его учебно-практическую деятельность по формированию образа образовательных результатов в сознании;
- организовать его самостоятельную практическую учебно-профессиональную деятельность по автоматизации решения профессиональных задач и формированию практических навыков;
- разработать дидактические средства организации и управления индивидуальной учебно-профессиональной деятельностью каждого обучающегося на аудиторных и внеаудиторных занятиях.

В тексте четвертой главы описывается *опытно-экспериментальное исследование эффективности овладения педагогом моделью преподавательской деятельности и ее реализации в практике образовательного процесса*. Объектом педагогического эксперимента стала система подготовки педагога, а предметом – его профессиональная подготовка к преподавательской деятельности. Общая цель работы состояла в проверке эффективности разработанной модели преподавания и педагогической программы подготовки педагога к ее реализации в системе повышения квалификации и переподготовки. Была разработана комплексная методика оценивания преподавательской деятельности и учебно-профессиональной деятельности обучающихся.

Предметом оценивания выступили:

- функция преподавательской деятельности;
- ее характеристики: реализация психологического процесса усвоения, опосредованность психическим образом, осознанность, обобщенность, форма реализации на практике, скорость выполнения, устойчивость к внешним условиям, степень самостоятельности педагога в деятельности, полнота реализации деятельности на практике;
- виды деятельности педагога, реализующие процесс преподавания, их структура и содержание;
- содержание структурных компонентов преподавательской деятельности (предметно-деятельностного, предметного, субъектного);
- ее продукт (качественные изменения педагога и его преподавательской деятельности) и результат (уровень образовательных результатов обучающегося, качественные изменения в нем и его учебно-профессиональной деятельности).

Данные компоненты предмета исследования были выделены в качестве диагностируемых критериев, для которых были разработаны критериальные показатели. Экспертным путем были выделены уровни оценки (минимальный, базовый, высокий) и построены шкалы оценивания.

Было разработано 10 оценочных средств: диагностические задания; схема оценивания уровня образовательных результатов обучающегося; деятельностно-ориентированные задания; схема определения уровня реализации в преподавательской деятельности психологического процесса усвоения; оценочный лист преподавательской деятельности для педагога и эксперта; оценочный лист преподавательской деятельности на учебном занятии для обучающегося; схема оценивания характеристик преподавательской деятельности; письменный опросник для педагога и письменный опросник для обучающегося; карты установления соответствия: а) методических

средств педагога видам его деятельности в структуре преподавания; б) разработанных педагогом учебных средств для обучающегося видам его учебно-профессиональной деятельности; в) сделанных обучающимся опорных карт и опорных таблиц (в Сборнике его индивидуальных схем ориентировки) тем видам образовательных результатов, которыми он должен овладеть в рамках изучаемой дисциплины.

В исследовании были использованы методы: диагностика; анализ образовательных результатов обучающегося; самооценка педагогом структуры и содержания преподавательской деятельности; экспертный анализ и оценка структуры и содержания преподавательской деятельности; изучение продуктов деятельности педагога и их экспертная оценка; изучение продуктов деятельности обучающегося и их экспертная оценка; письменный опрос и интерпретация его результатов; самоанализ; сравнение самооценки и экспертной оценки; наблюдение; анкетирование; проведение экспертного анализа и оценки преподавательской деятельности: а) по результатам посещения экспертом аудиторного занятия; б) участниками мастер-класса; в) по видеозаписи учебного занятия; г) опосредованно через рефлексии обучающимся его учебно-профессиональной деятельности на учебном занятии и другие.

Комплексная методика оценивания имела отличительные характеристики: 1) разработанные оценочные средства позволяли определить, какие психолого-педагогические условия были реализованы педагогом в преподавании учебной дисциплины, а какие нет; 2) анализ и оценка преподавательской деятельности были проведены по трем направлениям: самооценка испытуемого педагога, оценка деятельности преподавателя его обучающимися, экспертная оценка компетентного педагога-методиста; 3) перекрестное оценивание одного и того же критерия разными оценочными средствами повышало валидность, объективность и достоверность полученных результатов.

Констатирующий и формирующий эксперименты проводились с преподавателями из следующих вузов: в 2011 г. - МИО (г. Москва, РФ); в 2012 г. - МИО (г. Москва, РФ), НИЦКП «Орлеу» (г. Алматы, Казахстан); в 2013 г. - МИО (г. Москва, РФ), Астраханский ГТУ (г. Астрахань, РФ), КарГУ (г. Караганда, Казахстан); в 2014 г. - МИО (г. Москва, РФ), Омский ГМУ (г. Омск, РФ), Волгоградский ГМУ (г. Волгоград, РФ); в 2015 г. - ИПРП (г. Москва, РФ), Иркутская ГМАПО (г. Иркутск, РФ), КазНПУ имени Абая (г. Алматы, Казахстан); в 2016 г. - ИПРП (г. Москва, РФ), ГродГУ имени Я. Купалы (г. Гродно, Беларусь). Общее число участников экспериментальной работы составило 354 человека. В 2011 г. обучались две группы слушателей общей численностью 50 преподавателей (1 гр. – 26 чел. по педагогическому направлению; 2 гр. – 24 чел. по экономическому направлению); в 2012 г. две группы слушателей общей численностью 41 преподаватель (1 гр. – 21 чел. по инженерному направлению; 2 гр. – 20 чел. по педагогическому направлению); в 2013 г. три группы слушателей общей численностью 74 преподавателя (1 гр. – 28 чел. по направлению менеджмента; 2 гр. – 20 чел. по инженерному направлению; 3 гр. – 26 чел. по педагогическому направлению); в 2014 г. три группы слушателей общей численностью 72 преподавателя (1 гр. – 23 чел. по инженерному направлению; 2 гр. – 24 чел. и 3 гр. – 25 чел. по медицинскому направлению); в 2015 г. три группы слушателей общей численностью 69 преподавателей (1 гр. – 25 чел. по инженерному направлению; 2 гр. –

21 чел. по медицинскому направлению; 3 гр. – 23 чел. по педагогическому направлению); в 2016 г. две группы слушателей общей численностью 48 преподавателей (1 гр. – 24 чел. по направлению менеджмента; 2 гр. – 24 чел. по педагогическому направлению).

Проведение констатирующего эксперимента в контрольных и экспериментальных группах позволило сделать выводы.

1. Исходный уровень обучающихся в обеих группах был практически одинаковым, тем самым подтверждались равные условия для них в начале эксперимента.

2. Ни один из испытуемых, пройдя проверку согласно ОС-1 ÷ ОС-7, не показал высокого уровня знаний; незначительное количество педагогов показали знания базового уровня (11 %), а основная масса преподавателей (89 %) показала низкий уровень знаний, что подтверждает гипотезу эксперимента о недостаточном уровне подготовки педагога высшей школы к выполнению преподавательской деятельности (см. рис. 5).

3. Преподаватели педагогических специальностей продемонстрировали наиболее низкий уровень профессиональных умений проектировать структуру и содержание конкретных видов профессиональной деятельности в структуре образовательных результатов обучающихся; разрабатывать учебно-методические материалы для развития и автоматизации умений и навыков обучающихся; наиболее высокий уровень показали педагоги, ведущие занятия со студентами по инженерным и финансово-экономическим специальностям.

По результатам констатирующего эксперимента был сформулирован основной вывод о том, что педагог высшей школы с имеющимся у него исходным уровнем владения преподавательской деятельностью не может в процессе преподавания учебной дисциплины обеспечить достижение каждым обучающимся образовательных результатов с запланированными характеристиками в соответствии с требованиями социума.

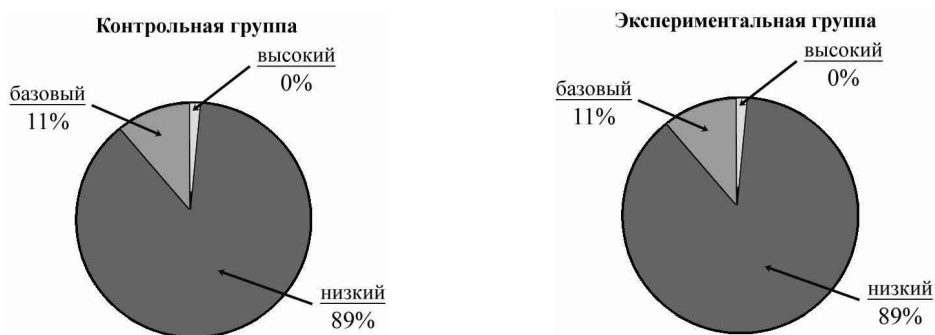


Рис. 5.

В ходе исследования в экспериментальных группах проводился формирующий эксперимент в форме повышения квалификации по разработанной нами программе «Развитие преподавательской деятельности педагога» (144 часа), параллельно в

контрольных группах подготовка преподавателей осуществлялась в форме повышения квалификации по традиционной программе «Психолого-педагогические основы профессиональной подготовки преподавателя» (144 часа).

На заключительном этапе педагогического эксперимента проводилась статистическая обработка данных из 15 выборок. Была выдвинута статистическая гипотеза H_0 об однородности выборочных данных по результатам педагогического измерения и оценивания владения преподавательской деятельностью обучающимися всех контрольных и экспериментальных групп в ходе констатирующего эксперимента. Проверка достоверности данных выполнялась с использованием критерия однородности Пирсона χ^2 . Сопоставление значений коэффициента $\chi^2_{\text{эмп}}$ с критическим значением $\chi^2_{0,05} = 5,99$, соответствующим трехуровневой шкале оценивания характеристик, показало, что в констатирующем эксперименте результаты контрольной и экспериментальной групп совпадают с уровнем значимости 0,05 ($0,3 \leq 5,99$), следовательно, была подтверждена гипотеза H_0 об отсутствии различий между группами. Значение $\chi^2_{\text{эмп}}$ в результате контрольного эксперимента оказалось равным 36,1, что значительно выше критического значения коэффициента ($36,1 > 5,99$). Это позволило принять альтернативную гипотезу о достоверности различий результатов контрольных и экспериментальных групп на уровне 95%, объединить данные пятнадцати выборок в одну общую выборку, содержащую результаты педагогического измерения и оценивания 354 обучающихся преподавателей высшей школы и подтвердить репрезентативность результатов педагогического эксперимента.

Анализ уровня подготовки педагогов после повышения их квалификации в экспериментальных и контрольных группах позволил сделать выводы.

1. Никто из участников контрольных групп после повышения квалификации не показал результатов высокого уровня. Увеличилось количество педагогов, достигших базового уровня, с 11 % до 42 %, но большая их часть - 58 % - продемонстрировала низкий уровень профессиональной подготовки.

2. Среди участников экспериментальных групп 28 % педагогов показали высокий уровень подготовки, 72 % - базовый уровень и ни одного обучающегося с низким уровнем подготовки (см. рис. 6).

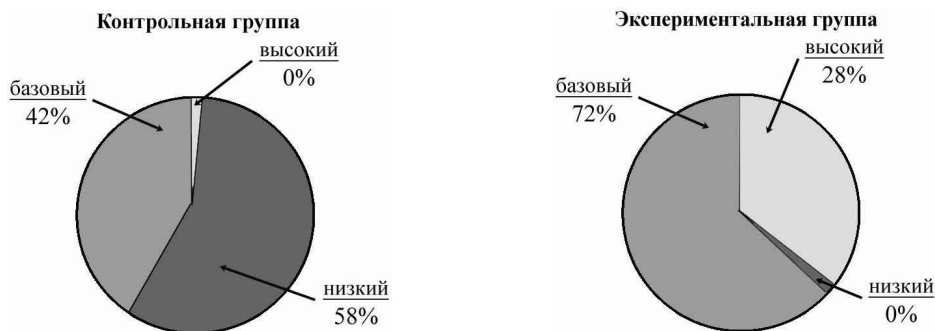


Рис. 6.

На основе статистической обработки данных были сформулированы выводы.

1. В контрольных группах произошло увеличение числа обучающихся педагогов, показавших базовый уровень овладения преподавательской деятельностью, однако ни один из них не смог достигнуть высокого уровня. Это свидетельствовало о том, что традиционная форма повышения квалификации педагогов не обеспечивает достижение ими образовательных результатов заданного социумом уровня качества.

2. В экспериментальных группах после окончания обучения не осталось педагогов с низким уровнем овладения преподавательской деятельностью. Около четверти педагогов поднялись на высокий уровень, остальные закрепились на базовом уровне. Это доказало эффективность используемой в ходе формирующего эксперимента программы подготовки к преподавательской деятельности, которая обеспечила достижение обучающимися педагогами образовательных результатов базового и высокого уровня качества.

3. Исходный уровень педагогической подготовки преподавателей не оказал значимого влияния на уровень качества образовательных результатов, достигнутых ими по окончании обучения. Было отмечено, что уровень подготовки преподавателей в различных по специализации экспериментальных группах стал примерно одинаковым безотносительно направления преподаваемого предмета (педагогическое, медицинское, инженерное, экономическое, менеджмент).

4. Появившиеся качественные изменения профессиональной деятельности педагога проявились в ее направленности на становление у каждого обучающегося зоны его ближайшего профессионального развития и диагностику ее проявлений. Данные факты выступили доказательством эффективности используемой дидактической модели организации преподавательской деятельности по отношению к обучающимся педагогам в системе повышения их квалификации.

Однако, разделяя точку зрения педагогов-психологов, что индикатором «профессиональной пригодности» преподавателя выступает качество образовательных результатов его обучающихся, в нашем опытно-экспериментальном исследовании одной из задач было также доказать эффективность модели организации преподавательской деятельности по отношению к студентам. Поэтому на этапе констатирующего эксперимента и по окончании формирующего эксперимента проводился анализ академических результатов студентов, которые обучались у педагогов экспериментальных групп указанных ранее 15 выборов.

Разработанные для этого оценочные средства позволили констатировать следующие результаты.

1. На этапе констатирующего эксперимента, в среднем, у 9-11 % студентов наблюдался высокий уровень качества достигнутых образовательных результатов, 50-43 % обучающихся показывали средний уровень, а у 41-46 % был отмечен минимальный уровень.

2. По окончании формирующего эксперимента, в течение которого обучающиеся педагоги овладевали дидактической моделью преподавания учебной дисциплины и использовали ее в собственной педагогической практике, были получены результаты:

– «рождение» студентом индивидуальных схем ориентировки привело к резкому сокращению количества допускаемых ранее ошибок и снижению числа задолженностей и «пересдач» учебного материала;

– за счет новых технологий овладения образовательными результатами повысился уровень мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности в среднем на 40-45%;

– вырос индекс посещаемости занятий и консультаций в 3,1 раза;

– как следствие, высокую успеваемость показали, в среднем, 25-29% студентов, что более чем в 2,4 раза превысило исходные показатели. На базовом уровне закрепились 62-56% обучающихся от их общего числа, составив 20%-е увеличение по сравнению с данными констатирующего эксперимента. Число студентов, показавших низкий уровень успеваемости, сократилась более, чем в три раза – только 13-15% не смогли перейти с низкого уровня на базовый.

3. Среди качественных изменений учебно-профессиональной деятельности обучающегося основными были отмечены:

– *учебная самостоятельность*, которую обеспечивало наличие построенных студентом индивидуальных схем ориентировки и владение структурными этапами деятельности и содержанием для ее самоорганизации;

– осознание обучающимся *личностного смысла* его учебной деятельности для профессионального становления и развития профессионального мышления.

Заключение. Решение задач исследования позволило доказать, что организация преподавания учебных дисциплин в контексте педагогической концепции преподавательской деятельности на основе компетентностно-деятельностного подхода обеспечивает достижение каждым обучающимся образовательных результатов уровня качества, отвечающего требованиям стандартов.

Раскрытые в работе положения компетентностно-деятельностного подхода реализуют в образовательном процессе идеи психолого-педагогической теории усвоения социального опыта, а именно:

1) эффективность практической деятельности обучающегося определяется сформированным в его сознании *образом* образовательного результата:

– его функцией (выступать ориентировкой);

– его характеристиками (полнотой, обобщенностью, системно-структурной формой, осознанностью, устойчивостью);

– структурой и содержанием (виды деятельности и необходимые для их выполнения знания, навыки, личностно-профессиональные характеристики);

– условиями поэтапного формирования, обеспечивающими становление у обучающегося «зоны ближайшего профессионального развития» (- в теоретической деятельности по «рождению» новых знаний и их схематизации в «индивидуальных схемах ориентировки»; - в учебно-практической деятельности от распределенной с педагогом и другими обучающимися к индивидуальной, от громкоречевой, социализированной к умственной);

2) уровень овладения обучающимся преподавателем деятельностью преподавания в системе повышения квалификации или ДПО зависит от условий его

учебно-профессиональной деятельности, которые организует обучающий педагог, а именно:

- направленности на поэтапное становление «зоны ближайшего профессионального развития» обучающегося преподавателя;
- учебно-методических материалов организации разных видов деятельности обучающегося преподавателя и обучающего его педагога;
- методики оценивания образовательных результатов обучающегося преподавателя.

Сформулированное в контексте компетентностно-деятельностного подхода понятие «преподавание» раскрывает содержание профессиональной деятельности педагога, реализующей представленную в новом профстандарте обобщенную трудовую функцию.

В работе представлена разработанная на основе компетентностно-деятельностного подхода концепция преподавательской деятельности, раскрывающая: функцию преподавания, его специфику, характеристики, структуру и содержание, учебно-методическое сопровождение; организуемые виды учебно-профессиональной деятельности обучающегося, реализующие психолого-педагогические механизмы процесса усвоения; структуру преподавательской деятельности педагога системы повышения квалификации и переподготовки.

Разработана модель деятельности, структурными этапами которой являются: мотивационный, ориентировки, планирования, исполнения, самоконтроля, самооценки, самокоррекции, рефлексии; на каждом этапе компонентами содержания выступают: цель, предмет, технологии, методы, средства, формы, др. условия, действия и операции, продукт, результат.

Разработана структура учебной и учебно-профессиональной деятельности обучающегося любой ступени образования, на организацию и управление которой направлена деятельность преподавания включающая виды деятельности: 1) учебно-исследовательскую по построению материализованного образа овладеваемого образовательного результата в индивидуальных схемах ориентировки; 2) учебно-практическую по формированию образа образовательного результата в сознании на основе развития умений выполнять виды деятельности с опорой на индивидуальные схемы ориентировки; 3) самостоятельную практическую деятельность по развитию практических навыков на основе образа образовательного результата в сознании.

Разработано и введено в дидактику понятие «схема ориентировки», выступающая «материальным носителем» образовательных результатов. Разработанная типология схем ориентировки (метасхемы и схемы, дидактические и индивидуальные, опорные карты и опорные таблицы) используется в организации преподавательской деятельности педагога и управлении индивидуальной учебной деятельностью обучающегося в системе образования и повышения квалификации и переподготовки.

В работе представлена дидактическая модель преподавания, которая раскрывает: его функцию и характеристики; структурный состав видов деятельности и содержание каждого из них; технологии организации преподавания; типологию используемых в нем дидактических средств; комплексную методику оценивания.

Разработаны новые *технологии организации деятельности*: самоорганизации деятельности, системной организации структуры и содержания деятельности в опорной карте, системной организации структуры и содержания изучаемого объекта в системе опорных таблиц, систематизации элементов знаний в системе опорных таблиц, проектирования педагогом структуры и содержания образовательных результатов в дидактических схемах ориентировки, организации педагогом учебно-исследовательской деятельности обучающегося, поэтапного формирования педагогом образа образовательных результатов в сознании обучающегося.

Разработаны *дидактические средства* для самоорганизации деятельности педагога; управления учебно-профессиональной деятельностью студента на аудиторных занятиях и в часы его самостоятельной деятельности на едином образовательном портале; профессиональной подготовки педагога к преподавательской деятельности в системе повышения квалификации и переподготовки.

Определены функции и содержание *видов учебных занятий* (лекции, аудиторного практического занятия, внеаудиторной самостоятельной работы, контрольного занятия) в соответствии с видами деятельности обучающегося в структуре учебно-профессиональной деятельности.

Разработана, опытно-экспериментальным путем проверена эффективность и внедрена в образовательный процесс *педагогическая программа* «Развитие преподавательской деятельности педагога», позволяющая подготовить его к преподаванию учебной дисциплины в соответствии с его функцией, характеристиками, структурой и содержанием. Доказана целесообразность организации профессиональной подготовки педагога к преподаванию в процессе повышения квалификации или переподготовки в форме учебно-профессиональной деятельности, структура и содержание которой аналогичны такой же деятельности обучающегося студента.

Разработана *комплексная методика оценивания преподавательской деятельности*, которая включает: - критерии оценивания; - оценочную шкалу с показателями диагностируемых критериев и уровнями оценки (высокий, базовый и минимальный); - разнообразными методами оценивания и десятью видами оценочных средств, позволяющими обеспечить объективность, достоверность и валидность полученных результатов.

Теоретически обоснована и доказана в опытно-экспериментальной работе эффективность проведения подготовки педагога к преподавательской деятельности по разработанной программе: выполняя индивидуальную учебно-профессиональную деятельность на основе разработанных авторами программы учебно-методических материалов, обучающийся педагог, овладевая ее содержанием, усваивает технологические основы деятельности преподавания и использует «присвоенную» модель преподавательской деятельности в собственной практической деятельности. Достижение каждым обучающимся высокого (в среднем 57 %) и базового (в среднем 43 %) уровней овладения образовательными результатами выступает реальностью профессиональной подготовки обучающегося и итоговым показателем качества преподавательской деятельности педагога.

Работа открывает направления дальнейших исследований: изучение проблем повышения качества овладения обучающимися образовательными результатами, развития его учебной самостоятельности, индивидуализации образовательного процесса; исследований в области профессиональной педагогики.

Публикации в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК при Министерстве образования и науки Российской Федерации для публикации основных результатов диссертационных исследований:

1. Коломиец, О. М. Особенности построения учебного пособия по предмету с позиций деятельностного и системного подходов к обучению // Психологические и педагогические проблемы развития образования / Вестник МГЛУ, 2004. – Вып. № 484. – Серия: Педагогическая антропология. – С. 126–136. (0,7 п. л.)
2. Коломиец, О. М. Значение системного изучения объекта для формирования процесса понимания в учебном процессе // Тенденции развития непрерывного образования: проблемы и перспективы / Вестник МГЛУ, 2007. – Вып. 531. – Серия: Педагогическая антропология. – С. 91–101. (0,6 п. л.)
3. Коломиец, О. М. Место исследовательской деятельности школьника в учебном процессе // Психолого-педагогические аспекты развития образования / Вестник МГЛУ, 2008. – Вып. 539. – Серия: Педагогическая антропология. – С. 144–154. (0,56 п. л.)
4. Коломиец, О. М. Психолого-педагогические условия становления субъекта учебной деятельности в контексте современных теорий обучения // Психологические закономерности формирования познавательной деятельности / О. М. Коломиец, Т. В. Грановская ; Вестник МГЛУ, 2009. – Вып. № 563. – Серия: Психологические науки. – С. 163–176. (0,87 п. л.)
5. Коломиец, О. М. Роль схемы ориентировочной основы действия в учебной деятельности школьника // Психолого-педагогические проблемы развития образования / О. М. Коломиец, Т. В. Факушина ; Вестник МГЛУ, 2009. – Вып. № 562. – Серия: Педагогические науки. – С. 110–119. (0,62 п. л.)
6. Коломиец, О. М. Технология развития педагогической деятельности в образовательном учреждении / Вестник МГГУ имени М. А. Шолохова, 2011. – Вып. № 4. – Серия: Педагогика и психология. – С. 15–19. (0,3 п. л.)
7. Коломиец, О. М. Формирование педагогом системно-понятийного мышления учащихся в учебном процессе / О. М. Коломиец, И. А. Подругина ; Преподаватель XXI век, 2014. – № 2. – Ч.1. – С. 155–162. (0,5 п. л.)
8. Коломиец, О. М. Развитие педагогической деятельности преподавателя на основе кейс технологии / Вестник МГГУ имени М. А. Шолохова, 2014. – №2. – Серия: «Педагогика и психология». – С. 64–69. (0,4 п. л.)
9. Коломиец, О. М. Деятельностная основа профессиональных компетенций преподавателя высшей школы / Вестник Московского университета, 2015. – №2. – Серия 20. – С. 73–89. (1,0 п. л.)

10. Коломиец, О. М. Организация учебно-профессиональной деятельности студента в преподавании на основе компетентностно-деятельностного подхода / Педагогический журнал, 2016. – №5. – С. 47–58. (0,25 п. л.)
11. Коломиец, О. М. Развитие теории и практики преподавательской деятельности на основе компетентностно-деятельностного подхода / Журнал «Современная наука: актуальные проблемы теории и практики», 2016. – Серия: Гуманитарные науки. – №12. – С. 86–90. (0,3 п. л.)
12. Коломиец, О. М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода / Вестник Московского педагогического государственного университета, 2017. – №1. – С. 82–92. (0,7 п. л.)
13. Коломиец, О. М. Компетентностно-деятельностный подход – методологическая основа преподавания в высшей школе / Вестник Московского университета, 2017. – Серия 20: Педагогическое образование. – №1. – С. 84–98. (0,9 п. л.)
14. Коломиец, О. М. Структура и содержание программы подготовки педагога к преподавательской деятельности в контексте психологической теории усвоения социального опыта / Журнал «Педагогический ИМИДЖ», 2018. – №1. – С. 91–104. (0,9 п. л.)
15. Коломиец О. М. Инновационные технологии в преподавательской деятельности педагога, гарантирующие достижение обучающимся образовательных результатов // Проблемы современного педагогического образования. – Серия: Педагогика и психология / Ялта: РИО ГПА, 2018. – Вып. 58(4). – С. 127–131. (0,3 п. л.)
16. Коломиец, О. М. Модель преподавательской деятельности в контексте психологической теории усвоения социального опыта / Педагогический журнал, 2018. – №2. – С. 242–255. (1,75 п. л.)

Монографии:

17. Коломиец, О. М. Деятельность учителя по педагогическому проектированию учебного занятия / О. М. Коломиец. – М.: Издательская группа «Граница», 2010. – 200 с. (12,5 п. л.)
18. Коломиец, О. М. Самоорганизация преподавателем педагогической деятельности / О. М. Коломиец. – М.: Изд. группа «Граница», 2011. – 222 с. (13,9 п. л.)
19. Коломиец, О. М. Профессиональные компетенции преподавателя высшей школы / О. М. Коломиец. – М.: Изд. группа «Граница», 2014. – 168 с. (10,4 п. л.)
20. Коломиец, О. М. Концепция преподавательской деятельности в контексте компетентностно-деятельностного подхода / О. М. Коломиец. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 157 с. (9,9 п. л.)
21. Коломиец, О. М. Дидактическая модель преподавательской деятельности педагога / О. М. Коломиец. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 230 с. (14,4 п. л.)

Учебно-методические пособия:

22. Коломиец, О. М. Организация деятельности учащихся по решению практических задач : учебное пособие для студентов. – М.: МГЛУ, 2006. – 96 с. (6,0 п. л.)
23. Коломиец, О. М. Изучение иностранного и русского языков : методическое пособие для преподавания учебной дисциплины. – М.: МГЛУ, 2006. – 144 с. (9,0 п. л.)
24. Коломиец, О. М. Технология самоорганизации преподавателем медицинского вуза педагогической деятельности : учебно-методическое пособие. – М.: Изд-во «Медицинское информационное агентство», 2014. – 176 с. (22,0 п. л.)
25. Коломиец, О. М. Реализация преподавателем-врачом профессионально-педагогической компетенции организовать учебный материал (дисциплина «внутренние болезни», 4 курс) : методическое пособие для преподавателя / О. М. Коломиец, В. М. Лебедева, Е. Н. Попова. – М.: Издательская группа «Граница», 2015. – 110 с. (6,9 п. л.)
26. Коломиец, О. М. Преподавательская деятельность учителя : учебно-методическое пособие. – М.: ИД «Развитие образования», 2017. – 176 с. (11,0 п. л.)
27. Организация преподавания учебных дисциплин в школе : методическое пособие / Под ред. О. М. Коломиец, Е. В. Мартыновой (Россия, Беларусь, Казахстан). – М.: ИД «Развитие образования», 2017. – 154 с. (9,6 п. л.)
28. Атемкулова, Н. О. Профессиональная деятельность классного руководителя : учебное пособие / Н. О. Атемкулова, О. М. Коломиец (Россия, Казахстан). – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 160 с. (10,0 п. л.)
29. Коломиец, О. М. Управление индивидуальной учебно-профессиональной деятельностью студентов медицинского вуза в преподавании учебной дисциплины «фармакология» : учебно-методическое пособие / О. М. Коломиец, Е. А. Карева. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 201 с. (12,6 п. л.)
30. Коломиец, О. М. Организация преподавания учебной дисциплины «акушерство и гинекология» студентам медицинского вуза : учебно-методическое пособие / О. М. Коломиец, Н. А. Макацария, И. В. Хамани. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 138 с. (8,6 п. л.)
31. Коломиец, О. М. Преподавательская деятельность тренера по футболу: учебно-методическое пособие / О. М. Коломиец, А. А. Коломиец, И. Н. Просвирын. – М.: ИД «Развитие образования», 2018. – 130 с. (8,0 п. л.)

Научные публикации в других изданиях:

32. Коломиец, О. М. Требования к содержанию учебного пособия по предмету с позиции деятельностного и системного подходов к обучению // Педагогические проблемы образования : Сборник статей. – Вып. 2. – Ногинск, 2005. – С. 29–35. (0,4 п. л.)
33. Коломиец, О. М. Значение психолого-педагогической компетентности врача-педагога для развития его профессиональной деятельности // Международный

- семинар по проекту TEMPUS «Система обучения в течение жизни» : Сборник статей. – Омск, 2011. – С. 49–55. (0,4 п. л.)
34. Коломиец, О. М. Психолого-педагогические условия повышения уровня подготовки студентов в медицинском вузе / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, Е. С. Егорова ; Сеченовский вестник, 2012. – №3(9). – С. 64–69. (0,35 п. л.)
35. Коломиец, О. М. Учебная деятельность студента медицинского вуза на занятии: ее структура и содержание / Сеченовский вестник, 2013. – №4 (14). – С. 86–90. (0,3 п. л.)
36. Коломиец, О. М. Разработка преподавателем медицинского вуза новых видов дидактических средств как фактор развития его профессионально-педагогических компетенций / О. М. Коломиец, Н. А. Макацария, И. В. Хамани ; Акушерство, гинекология и репродукция, 2014. – Том 8. – №3. – С. 71–75. (0,3 п. л.)
37. Коломиец, О. М. Модель методической подготовки преподавателя в системе дополнительного профессионального образования / О. М. Коломиец, М. А. Фокина, О. В. Бутыльченко ; Электронный научно-образовательный Вестник «Здоровье и образование в XXI веке», 2013. – №1. – Том 15. – С.14–18. (0,3 п. л.)
38. Коломиец, О. М. Содержание профессиональных компетенций преподавателя вуза / Вестник Екатеринбургского Института, 2014. – № 3 [27]. – С. 98–102. (0,3 п. л.)
39. Коломиец, О. М. Новые психолого-дидактические средства управления процессом развития профессиональных компетенций у преподавателя / Вестник Воронежского ГТУ, 2014. – Т.4. – № 1.2. – С. 85–89. (0,3 п. л.)
40. Коломиец, О. М. Развитие профессионально-педагогических компетенций преподавателя на основе инновационных образовательных технологий / Вестник Воронежского ГТУ, 2014. – Т.10. – № 3.2. – С. 123–128. (0,35 п. л.)
41. Коломиец, О. М. Организация педагогом учебного материала в структуре его преподавательской деятельности / Сеченовский вестник. – 2015. – №4 (22). – С. 53–62. (0,6 п.л.)
42. Коломиец, О. М. Организация преподавательской деятельности (из опыта сотрудничества Республики Казахстан и Российской Федерации) / Журнал «Педагогика». – Алматы, Республика Казахстан. – 2016. – С. 94-100. (0,4 п. л.)
43. Коломиец, О. М. Реализация инноваций в преподавательской деятельности / Адукацыя і выхаванне. – Минск, Республика Беларусь. – № 6. – 2017. – С. 39–43. (0,5 п. л.)
44. Kolomiets, O. Psychological and pedagogical basis of teaching / The Bulletin of Israeli Independent Academy for Development of Science 'Proceedings'. – VOL.7. – №2. – 2015. – P. 64–70. (0,4 п. л.)

Статьи и тезисы в материалах конференций:

45. Коломиец, О. М. Методическое обеспечение формирования психолого-педагогических компетентностей педагога в образовательном учреждении. Интеграция методической работы и системы повышения квалификации кадров //

- Материалы X Всероссийской научно-практической конференции, 2009. – Ч.6. – Москва-Челябинск. – С. 45–52. (0,5 п. л.)
46. Коломиец, О. М. Педагогические условия развития психолого-педагогической компетентности педагога в образовательном учреждении. Актуальные вопросы современной психологии и педагогики // Сборник статей международной научной заочной конференции (г. Липецк, 13 июня 2009 г.). – Ч. II: Психологические науки / Отв. ред. А. В. Горбенко. – Липецк: Изд. центр «Де-факто», 2009. – С. 77–82. (0,35 п. л.)
47. Коломиец, О. М. Формирование профессиональных психолого-педагогических компетентностей педагога в образовательном учреждении // Психология образования: Психологическое обеспечение «Новой школы» : Материалы V Всероссийской научно-практической конференции (г. Москва, 27-29 января 2010 г.). – М., 2010. – С. 33–34. (0,25 п. л.)
48. Коломиец, О. М. Развитие методического компонента профессиональной подготовки педагога / Новая жизнь классической теории: 110 лет со дня рождения П.Я. Гальперина // Сборник материалов конференции (г. Москва, 2-4 октября 2012 г.) / Под ред. А. И. Подольского, О. А. Карабановой и др. – М., 2012. – С. 255–262. (0,5 п. л.)
49. Коломиец, О. М. Система методической подготовки педагога // Технологии построения систем образования с заданными свойствами : Материалы III-й Международной научно-практической конференции (г. Москва, 12-13 ноября 2012 г.). – М.: РИЦ МГГУ имени М. А. Шолохова, 2013. – С. 184–186. (0,35 п. л.)
50. Коломиец, О. М. Организация профессиональной подготовки преподавателя в контексте психологической теории деятельности // Образование и наука: современное состояние и перспективы развития : сборник научных трудов Международной научно-практической конференции (г. Тамбов, 28 февраля 2013 г.). – Тамбов: Изд-во «Бизнес-наука-общество», 2013. – С. 73–75. (0,35 п. л.)
51. Коломиец, О. М. Развитие профессиональных компетенций преподавателя высшей школы в системе повышения квалификации // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров : XV Международная заочная научно-практическая конференция : Сб. науч. тр. – Челябинск, 2014. – С. 28–32. (0,3 п. л.)
52. Коломиец, О. М. Место методической компетенции преподавателя высшей медицинской школы в структуре его профессиональной деятельности // Профессиональная компетентность преподавателя медицинского вуза как условие повышения качества образования : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (г. Омск, 13-14 марта 2014 г.). – Омск: Полиграфический центр КАН, 2014. – С. 38–41. (0,2 п. л.)
53. Коломиец, О. М. Психологическая теория деятельности – методологическая основа развития профессиональных компетенций педагога // Проблемы и перспективы развития образования в России: сборник материалов XXV Всероссийской научно-практической конференции / Под общ. ред. С. С. Чернова. – Новосибирск: Изд-во ЦРНС, 2014. – С. 112–116. (0,3 п. л.)

54. Коломиец, О. М. Условия повышения качества развития профессионально-педагогических компетенций педагога // Система менеджмента качества: сборник материалов конференции / Под общ. ред. А. Н. Калягина. – Иркутск: ИГМУ, 2014. – Вып. 3. – С.134–140. (0,4 п. л.)
55. Коломиец, О. М. Структура и содержание деятельностной компоненты профессиональной компетенции преподавателя вуза проектировать учебное занятие // Преподаватель высшей школы: от проектировочной деятельности – к проектировочной компетентности : Сб. науч. статей по материалам Международной заочной научно-практической конференции (г. Воронеж, 14 июня 2014 г.). – Воронеж: ЦНТИ ; филиал ФГБУ «РЭА» Минэнерго России, 2014. – С. 15–20. (0,35 п. л.)
56. Коломиец, О. М. Психологический аспект содержания профессиональных компетенций педагога // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы II Международной научно-практической конференции. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2015. – С. 48–50. (0,35 п. л.)
57. Коломиец, О. М. Новые дидактические средства профессиональной деятельности преподавателя // Профессиональное развитие педагога : материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (г. Иркутск, 22-23 июня 2015 г.) / О. М. Коломиец, И. Ю. Глазкова. – Иркутск, Изд-во ИГУ, 2015. – С. 158–161. (0,2 п. л.)
58. Коломиец, О. М. Разработка преподавателем новых учебно-методических материалов, обеспечивающих высокий уровень образовательных результатов обучающихся // V Общероссийская конференция с международным участием «Медицинское образование – 2015» : сборник тезисов (г. Москва, 2-3 апреля 2015 года) / О. М. Коломиец, Н. К. Аймадинова, А. В. Алексеев, И. Ю. Глазкова. – М.: Изд-во Первого МГМУ имени И. М. Сеченова, 2015. – С. 220–222. (0,35 п. л.)
59. Коломиец, О. М. Структура и содержание преподавательской деятельности педагога высшей школы // Развитие личности как стратегия современной системы образования : материалы Международной научно-практической конференции (г. Воронеж, 22-23 марта 2016 г.). – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – Ч.2. – С. 181–186. (0,35 п. л.)
60. Коломиец, О. М. Преподавательская деятельность – главный фактор достижения обучающимся образовательных результатов // Системная модернизация педагогического образования : сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Алматы, Республика Казахстан, 26-27 мая 2016 г.). – Алматы: КазНПУ, 2016. – С. 41–44. (0,25 п. л.)
61. Коломиец, О. М. Направления психолого-педагогической подготовки педагога для реализации преподавательской деятельности // Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности : материалы VI международной научно-практической конференции (Университет Подгорицы, Черногория, 21-23 июля 2016 г.). – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2016. – С. 15–17. (0,35 п. л.)
62. Коломиец, О. М. Преподавание учебной дисциплины, гарантирующее

достижение студентом образовательных результатов // Сборник Трудов научно-практической конференции «Окружающая среда и общество» (г. Ашдод, Израиль, ноябрь 2017 г.). – Изд-во ИНАР. – С. 157–162. (0,35 п. л.)

63. Коломиец, О. М. Психологический аспект преподавательской деятельности педагога // Тенденции развития современной психологической науки и практики : Сборник статей Международной научно-методической конференции (г. Алматы, Республика Казахстан, 7 декабря 2017 г.). – Алматы: КазНУ им. Аль-Фараби, 2017. – С. 53–58. (0,35 п. л.)

64. Коломиец, О. М. К вопросу о «психологизации» преподавательской деятельности педагога // Психолого-педагогическое сопровождение образовательного процесса: проблемы, перспективы, технологии : сборник научных трудов участников V Международной научно-практической конференции (г. Орел, 6-7 апреля 2018 г.) / Под ред. О. В. Тарасовой. – Орел, 2018. – С. 223–226. (0,35 п. л.)

65. Коломиец, О. М. Новое содержание образования в преподавательской деятельности педагога // Обновление содержания образования в условиях модернизации общественного сознания : сборник статей Международной научно-практической конференции (г. Караганды, Республика Казахстан, 19-20 апреля 2018 г.). – Караганды: КарГУ имени Е. А. Букетова, 2018. – С. 343–347. (0,2 п. л.)

66. Kolomiets, O. Forming of Psychological and Educational Competencies of Teachers of Different Levels of the Educational System // Comparative Education and Teacher Training / World Conference of Comparative Education Societies, 29 June – 3 July, 2009. – Sofia. – P. 142–147. (0,35 п. л.)

67. Kolomiets, O., Predushchenko, O. College Students Research Activity / Comparative Education and Teacher Training – 2009. – Sofia. Bureau for Educational Services. – Volume 7. – P. 147–151. (0,3 п. л.)

68. Kolomiets, O., Predushchenko, O. Research Activity in Teacher Training College // Visions for Education in the Twenty-first Century / International Conference on Education. – Hong Kong. – 2009. – P. 122–125. (0,25 п. л.)

69. Kolomiets, O. The Significance of Teacher's Psycho-Pedagogical Competence for Arranging of the Educational Process // Bordering, Re-Bordering and New Possibilities in Education and Society / XIV World Congress of Comparative Education Societies. – Istanbul. – 2010. – P. 279–281. (0,25 п. л.)

Публикация в журнале наукометрической базы данных Web of Science:

70. Litvinova, T., Glazkova, I., Kolomiets, O., Smyslova, O., Denisova, M. Using Case Method in Organizing Student Academic // Professional Activity as Part of the Educational Process / Journal Espacios. – Vol. 38. – №65. – 2017. – P. 29–35. (0,8 п. л.)

Подписано в печать 28.05.2018

Объём 3,25 усл. печ. л.

Формат 60*84/16

Тираж 100 экз.

Отпечатано в ООО «Итака» на цифровом оборудовании.

170039, г. Тверь, ул. Румянцева 44.

+7 (4822) 75-06-85