

На правах рукописи



БЕРОЕВА Елена Александровна

**РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

13.00.08 – Теория и методика профессионального образования

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

Оренбург 2020

Работа выполнена на кафедре общей и профессиональной педагогики
федерального государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Оренбургский государственный университет»

- Научный руководитель:** **Каргапольцева Наталья Александровна,**
доктор педагогических наук, профессор
- Официальные оппоненты:** **Соловова Наталья Валентиновна,**
доктор педагогических наук, доцент, ФГАОУ ВО
«Самарский национальный исследовательский университет
имени академика С.П. Королева» (Самара), заведующий
кафедрой управления человеческими ресурсами;
- Мезенцева Олеся Ивановна,**
кандидат педагогических наук, доцент, Куйбышевский
филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет» (Куйбышев), заведующий
кафедрой психологии и педагогики
- Ведущая организация:** федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования «Нижегородский
государственный педагогический университет имени
Козьмы Минина»

Защита диссертации состоится 16 декабря 2020 года в 13:00 часов на заседании
объединенного диссертационного совета Д 999.074.02 по защите диссертаций на соискание
ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук на базе ФГБОУ
ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО
«Оренбургский государственный университет» по научным специальностям: 13.00.01 –
Общая педагогика, история педагогики и образования, 13.00.08 – Теория и методика
профессионального образования по адресу: 460014, г. Оренбург, ул. Советская, д. 2,
аудитория 204.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке ФГБОУ ВО «Оренбургский
государственный педагогический университет» и на официальном сайте университета по
адресу: <https://ospu.ru/resources/users/nauka/Disser.%20Beroeva.pdf>

Автореферат разослан « ____ » _____ 2020 года.

Ученый секретарь диссертационного совета,
доктор педагогических наук, профессор



О.Г. Тавстуха

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Социокультурные преобразования современного общества, определяющие цели и задачи модернизации современной системы педагогического образования (в аспекте разработки введения и реализации обновленных федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования, увеличения вариативности и многообразия образовательных услуг), актуализируют проблему повышения требований к уровню развития профессиональной компетентности преподавателя, способного адаптироваться к изменениям, происходящим в образовательной сфере, к принятию новых профессиональных задач и инноваций, обеспечению качества преподавания и процесса подготовки будущих специалистов. Востребован высококомпетентный преподаватель, обладающий профессиональной квалификацией, способный к осмысленному выбору целей реализации профессионального пути на основе личностной заинтересованности в непрерывном развитии профессионального мастерства, совершенствовании профессиональной деятельности, проектировании стратегии карьерного роста. Значительную роль в развитии профессиональной компетентности преподавателя играет дополнительное профессиональное образование как базовый компонент непрерывного образования и формирования конкурентных преимуществ личности, позволяющий на протяжении всей жизни осваивать новые квалификации, получать новые компетенции для обновления содержания профессиональной деятельности исходя из образовательных потребностей и дефицитов, запросов работодателей и общества, региональных и глобальных образовательных приоритетов.

Первоочередные государственные задачи по обеспечению развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании отражены в основополагающих нормативных документах. В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» указана значимость дополнительного профессионального образования для удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей, профессионального развития специалиста, обеспечения соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. В Указе Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Национальном проекте «Образование» (2018-2024 гг.) предполагается внедрение национальной системы профессионального роста педагогических работников, формирование системы непрерывного обновления профессиональных знаний и приобретения новых профессиональных навыков. В Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года одной из основных задач выступает формирование системы непрерывного образования, развитие компетенций и поведенческих моделей субъектов, необходимых для инновационного общества. В Государственной программе «Развитие системы образования Оренбургской области» на 2014–2020 годы отражена необходимость обеспечения непрерывности образования в течение всей жизни человека, подготовки высокообразованных и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности. В Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года отмечена важность программ переподготовки кадров для формирования у взрослого человека необ-

ходимых профессиональных компетенций, квалификаций и, как следствие, приобретение новых профессиональных возможностей, повышение его трудовой мобильности.

Вместе с тем в существующей практике дополнительное профессиональное образование часто оказывается недостаточно продуктивным для развития профессиональной компетентности преподавателя. Объясняется это тем, что традиционное дополнительное профессиональное образование осуществляется преимущественно в репродуктивном формате, характеризуется консервативностью (присутствием значительной части устаревших, монологических, пассивно-авторитарных форм обучения), фрагментарным использованием при разработке и реализации дополнительных профессиональных программ знаний о закономерностях психического развития и особенностях обучения взрослых людей, игнорированием влияния на обучение слушателей личностного фактора, отсутствием у преподавателей реальной свободы выбора содержания и организационных форм повышения своей квалификации (Я.А. Ветрова, Г.Р. Ситдикова). Дополнительное профессиональное образование ориентирует преподавателя на решение типовых профессиональных задач вне учета региональных особенностей профессиональной деятельности, обеспечения оптимальной интеграции теоретической и практико-ориентированной составляющих в содержании дополнительных профессиональных программ, запросов работодателей и личностных потребностей субъекта.

Ситуацию характеризует также недостаточная мотивация преподавателей (23% опрошенных) на непрерывное развитие профессиональной компетентности (И.С. Шапка), формальный подход к дополнительному профессиональному образованию, возникающие кризисы профессионального роста, профессиональной карьеры, социально-профессиональной самоактуализации (Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк). Кроме того, 34% респондентов, участвовавших в опросе НИУ ВШЭ, на вопрос о причинах нежелания повышать квалификацию в дополнительном профессиональном образовании указали: «лично мне это вообще не нужно для моего профессионально-личностного развития», 27% респондентов ответили: «не было предпосылок, не было нужно для работы» (Н.В. Бондаренко). Результаты констатирующего эксперимента подтверждают выводы исследователей и свидетельствуют о том, что 34,8 % опрошенных не рассматривают дополнительное профессиональное образование как значимый ресурс развития профессиональной компетентности; 43,6 % респондентов недооценивают значимость освоения новых компетенций для совершенствования профессиональной деятельности и творческой самореализации в профессии; 49,4 % преподавателей демонстрируют приверженность сложившимся стереотипам в профессиональной деятельности, недостаточную готовность к инновационным преобразованиям в системе образования, неспособность находить личностный смысл в проектировании перспектив карьеры профессионального труда, повышении качества преподавания в вузе.

В этой связи актуализируется проблема развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании.

Степень научной разработанности проблемы. В современной науке и практике к настоящему времени накоплен достаточный фонд знаний, необходимых для анализа и решения поставленной проблемы:

– феномен *компетентности* в *отечественной науке* рассматривается как: актуализируе-

мое, интегративное, базирующееся на знаниях, интеллектуально и социокультурно обусловленное качество, проявляющееся в деятельности, поведении человека, в его взаимодействии с другими людьми в процессе решения разнообразных задач (И.А. Зимняя); обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности (А.В. Хуторской); способ существования знаний, умений, образованности, способствующий личностной самореализации, нахождению своего места в мире (В.А. Болотов, В.В. Сериков); *в зарубежных исследованиях* трактуется в рамках: специфической способности, проявляющейся в ходе продуктивного действия в определенной предметной области, интегрирующей знания, навыки, способы мышления, а также осознание своей ответственности за осуществляемые действия (Дж. Равен); комплекса индивидуальных способностей, интегрирующего знания, навыки и деятельностные установки, которые мобилизуются в определенном контексте для решения определённой задачи (М. Mulder);

- теоретико-прикладные аспекты понятия *профессиональной компетентности преподавателя* исследованы в научных разработках в контексте: системы знаний, умений и способностей, составляющих основу профессиональной деятельности преподавателя как педагога и ученого (Ф.В. Шарипов); субъектного опыта, собственного почерка специалиста, саморазвивающейся формы образованности (Л.Н. Макарова, Н.Е. Копытова); совокупности умений и знаний, научно-исследовательских и педагогических способностей, необходимых для выполнения функций воспитания и обучения студентов (Л.В. Большанина);

- концептуальные основы проектирования содержания *дополнительного профессионального образования* представлены в трудах: И.В. Вагнер (подходы к проектированию содержания дополнительного образования педагогов), С.М. Зверева (теоретико-методологические основания проектирования содержания дополнительного профессионального образования), Ю.С. Тюнникова (проблемы и решения проектирования содержания послевузовского образования), Э.М. Никитина (вопросы модернизации системы дополнительного профессионального образования педагогических работников); Л.А. Амировой (развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного профессионального образования);

- концептуальные психолого-педагогические основания *образования взрослых* исследуются в работах: С.Г. Вершловского (специфика обучения взрослых), М.Т. Громковой (практика образования взрослых), В.Г. Онушкина (терминология педагогики обучения взрослых), С.И. Змеева (психолого-педагогические условия обучения взрослых), Ю.Н. Кулюткина (психология обучения взрослых), Г.С. Сухобской (цели и ценности обучения взрослых).

В аспекте рассматриваемой проблемы значительный интерес представляют диссертационные исследования последнего десятилетия: Т.А. Прищепа «Развитие готовности педагога к инновационной деятельности на основе обогащающей образовательной среды в системе дополнительного профессионального образования» (Томск, 2010), Л.Ф. Красинская «Формирование психолого-педагогической компетентности преподавателя технического вуза в системе дополнительного профессионального образования» (Москва, 2011), И.С. Шапка «Психолого-педагогические условия повышения квалификации научно-педагогических кадров вузов в системе дополнительного профессионального образования» (Владикавказ, 2012), К.Ш. Шарифзя-

нова «Проектирование индивидуальной образовательной траектории повышения квалификации педагогов в условиях информационной образовательной среды» (Казань, 2014), Г.В. Калькова «Совершенствование процесса повышения квалификации педагогических кадров среднего профессионального образования» (Москва, 2015), А.В. Окерешко «Стимулирование педагогов к информальному образованию в процессе повышения их квалификации» (Великий Новгород, 2016), И.О. Ибрагимов «Социально-педагогические условия развития профессиональной компетентности специалиста на факультете повышения квалификации» (Махачкала, 2017), М.С. Бриткевич «Инновационный педагогический опыт как фактор профессионального совершенствования учителя в условиях системы повышения квалификации» (Белгород, 2018).

Анализ состояния исследуемой проблемы выявил определенные предпосылки ее научной разработки. Однако в существующих исследованиях недостаточно целостно представлен аспект реализации педагогических возможностей дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности преподавателя.

Вышеизложенное позволило выявить объективно сложившиеся **противоречия** между:

- социальным заказом общества в преподавателе, обладающем высоким уровнем профессиональной компетентности, нацеленном на непрерывное развитие и самореализацию в профессии, и недостаточной готовностью учреждений дополнительного профессионального образования к организации подготовки преподавателя, соответствующей современным тенденциям развития общества, ожиданиям работодателей к качеству педагогического труда профессионала;

- педагогическими возможностями дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности преподавателя и недостаточным теоретическим обоснованием их результативного использования для совершенствования профессиональных компетенций, удовлетворения образовательных и профессиональных потребностей субъекта образования;

- необходимостью обновления программно-методического обеспечения развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании и недостаточной его разработанностью в педагогической науке и практике.

Указанные противоречия актуализируют **проблему исследования**: каковы организационно-педагогические условия, методы, формы и средства, обеспечивающие развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании?

Актуальность проблемы, ее недостаточная изученность, а также необходимость образовательного преодоления указанных противоречий определили **тему исследования**: «Развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность процессной модели развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании.

Объект исследования: дополнительное профессиональное образование.

Предмет исследования: процесс развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании.

Гипотеза исследования. Предполагаем, что развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании *базируется* на концептуальных идеях деятельностного подхода, *предусматривает* реализацию взаимосвязанных этапов (мотивационно-ориентирующего, познавательного-обучающего, прогностически-рефлексивного в логике последовательного воплощения цели – содержания – результата), *осуществляется* результативно, если:

- проектируется содержание дополнительной профессиональной программы повышения квалификации на основе персонифицированности, модульного построения и практико-ориентированной направленности процесса развития профессиональной компетентности преподавателя;

- реализуются вариативные профессионально-ориентированные ситуации, нацеленные на восполнение профессиональных дефицитов преподавателя;

- используется электронная обучающая платформа Moodle для активизации самостоятельной работы слушателя, формирования ценностного отношения к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию и дальнейшему профессиональному росту.

В соответствии с поставленной целью, предметом и гипотезой определены **задачи исследования:**

1. Уточнить содержание понятия «профессиональная компетентность преподавателя».
2. Выявить педагогические возможности дополнительного профессионального образования, обуславливающие развитие профессиональной компетентности преподавателя.
3. Определить организационно-педагогические условия реализации процессной модели развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании.
4. Разработать программно-методическое обеспечение развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании.

Методологической основой исследования является деятельностный подход, задающий ориентир для организации вариативных, постоянно усложняющихся форм, методов, способов и средств освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации в зависимости от профессиональных дефицитов и потребностей преподавателя, обеспечивающий поэтапное изменение индивидуального педагогического опыта, мотивации слушателя к освоению нового в профессиональной сфере, повышению качества подготовки выпускников вуза по новым стандартам высшего образования.

Теоретической основой исследования выступили:

- *на философском уровне:* ведущие идеи философии образования, отражающие объективные закономерности развития образовательной сферы во всех аспектах ее функционирования (Э.Н. Гусинский, Ю.И. Турчанинова, Г.П. Щедровицкий); культурно-антропологические идеи модернизации образования, приоритетом и ценностью которых выступает человек, его индивидуальность, неповторимость, внутреннее пространство (А.Г. Бермус, А.С. Запесоцкий); социально-философские идеи рассмотрения профессиональной компетентности как устойчивых профессионально значимых новообразований, обеспечивающих эффективное выполнение про-

фессиональной деятельности (Л.О. Колбасова, Г.Д. Петрова); положения о непрерывности образования, составляющего основу продуктивной стратегии устойчивого развития общества (Г.Л. Ильин, Б.О. Майер);

– *на общенаучном уровне*: теоретические представления о методологии разработки и изучения фундаментальных категорий педагогической науки (Е.А. Александрова, Р.М. Асадуллин, Е.В. Бережнова, В.Г. Рындак); деятельностный подход, определяющий деятельность как основу развития личности (К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн); положения теории профессиональной подготовки кадров в системе образования (А.М. Новиков, В.В. Сериков, Н.Ф. Радионова, А.П. Тряпицына); технологии и методика профессионального обучения (С.Я. Батышев, И.Д. Белоновская, В.Г. Гладких, В.В. Кузнецов); стратегические основы профессионального карьерного развития учителя (Т.Н. Криковец, Н.С. Пряжников); технологии реализации субъектности в системе образования (Т.А. Ольховая, Л.Г. Пак); идеи обоснования аксиологического квартета культуры профессиональной деятельности современного учителя (А.В. Кирьякова, О.В. Фролов); положения акмеологии, изучающей развитие взрослого человека и его движение к вершинам зрелости (А.А. Бодалев, Я.А. Ветрова, А.А. Деркач, Г.Н. Князева, Н.В. Кузьмина); ведущие идеи образования взрослых (С.Г. Вершловский, С.И. Змеев, Ю.Н. Кулюткин); научные положения использования электронной обучающей платформы Moodle в образовательном процессе (А.В. Андреев, С.В. Андреева, И.Б. Доценко); ведущие положения витагенного образования в системе педагогического знания (А.С. Белкин, Н.О. Вербицкая); концептуальные идеи, связанные с развитием непрерывного профессионального образования (Э.М. Бурцева, С.М. Маркова, Е.И. Огарев, О.Г. Прикот, А.Г. Фролов); идеи реализации информационных технологий в модульном обучении по программам дополнительного профессионального образования (В.А. Сеницын, М.В. Томашев);

– *на конкретно-научном уровне*: концептуальные идеи рассмотрения профессиональной компетентности как многоуровневой, динамичной категории, обуславливающей продуктивность осуществления трудовой деятельности (А.К. Маркова, Т.А. Матвеева, О.И. Мезенцева, Н.В. Соловова, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына); основы профессионально-личностного развития и формирования профессиональной позиции преподавателя вуза (Н.В. Бордовская, О.М. Коломиец, О.П. Морозова, О.С. Руденко, Е.В. Титова); современные ориентиры профессионально-педагогической деятельности преподавателя высшей школы (С.И. Аксенов, Е.Ю. Илалтдинова, Е.А. Соколовская, Г.С. Сухобская, Т.В. Шадрина); научные положения о возможностях дополнительного профессионального образования (О.Л. Березина, А.М. Новиков); основы управления качеством дополнительного профессионального образования (Е.А. Ганаева, Э.Р. Саитбаева, Е.Г. Матвиевская); идеи проектирования содержания дополнительного профессионального образования (И.В. Вагнер, С.М. Зверев, Н.К. Зотова, Е.И. Исаев, Н.А. Каргапольцева, Э.М. Никитин, В.И. Слободчиков); положения о создании персонифицированной модели повышения квалификации как условия профессионально-личностного развития преподавателя (М.П. Войтеховская, А.А. Муратова, В.В. Обухов, Е.Е. Сартакова, О.Г. Тавстуха); положения модернизации профессионального образования в рамках компетентностного подхода (О.Б. Даутова, Э.Ф. Зеер, В.В. Сериков, А.В. Хуторской); идеи конструирования программ по-

вышения квалификации профессорско-преподавательского состава в области проектирования и реализации учебно-методического обеспечения подготовки бакалавров (Э.В. Балакирева, Е.В. Быстрицкая, А.Г. Гогоберидзе, Н.Ф. Радионова).

База исследования. Экспериментальная работа проводилась на базе федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный университет» (Факультет повышения квалификации преподавателей). В педагогическом эксперименте на разных его этапах участвовало 167 преподавателей вуза, которые являлись слушателями дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Современные образовательные технологии в учебном процессе в условиях реализации ФГОС 3++», 24 научно-педагогических работника дополнительного профессионального образования.

Этапы исследования. Исследование проводилось в период с 2013 по 2020 гг. и включало три этапа.

На *первом этапе* (2013—2018 гг.) проводился анализ философской, психолого-педагогической, методической литературы и нормативной документации по проблеме исследования; определялись теоретико-методологическая база и научный аппарат диссертационной работы; конструировался инструментарий экспериментальной работы; осуществлялся констатирующий эксперимент с учетом обоснованных критериев и показателей профессиональной компетентности преподавателя. Основные *методы исследования*: изучение нормативных документов, теоретический анализ междисциплинарной литературы, анкетирование, тестирование, интервьюирование, наблюдение, констатирующий эксперимент.

На *втором этапе* (2018—2019 гг.) осуществлялась экспериментальная работа с целью уточнения рабочей гипотезы; разрабатывалась процессная модель развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании и апробировались организационно-педагогические условия ее эффективной реализации; конкретизировались методологические и теоретические позиции исследования. Основные *методы исследования*: моделирование, анкетирование, тестирование, интервьюирование, наблюдение, анализ результатов деятельности слушателей; формирующий эксперимент.

На *третьем этапе* (2019—2020 гг.) анализировались, обобщались и систематизировались результаты эксперимента; уточнялись полученные выводы, производилась проверка воспроизводимости основных идей работы, осуществлялось оформление и представление результатов диссертационного исследования. Основные *методы исследования*: качественный и количественный анализ результатов исследования; математическая и графическая интерпретации экспериментальных данных.

Научная новизна исследования состоит в том, что:

1. Уточнено содержание понятия «профессиональная компетентность преподавателя» как интегративной профессионально-личностной характеристики, отражающей готовность продуктивно осуществлять педагогическую деятельность на основе аксиологических приоритетов: усвоенных профессиональных знаний, эмоционально-ценностного отношения к реализации трудовых функций и выраженной субъектной позиции саморазвития в профессии. В отличие от

ранее известных дефиниций, определяющих профессиональную компетентность преподавателя как сложный комплекс профессиональных знаний и умений, профессионально значимых личностных качеств, определяющих адекватное решение профессиональных задач (Л.В. Ведерникова), обобщенное личностно-профессиональное образование, характеризующееся наличием базовых и ключевых компетенций, позволяющих оптимально осуществлять профессионально-педагогические функции (Л.Н. Харченко), в авторской трактовке уточнено определение аксиологических приоритетов рассматриваемого понятия (ценности цели, средства, отношения, знания, качества) осуществления трудовых функций преподавателя, связанных с ценностями саморазвития, самореализации, непрерывным построением профессиональной карьеры, нацеленностью на достижение оптимальных образовательных результатов студентов.

2. *Выявлены педагогические возможности дополнительного профессионального образования:* смысловые (интенсификация побудительных мотивов самоутверждения, самореализации в профессии, карьерного роста; переосмысление сложившихся в педагогической деятельности стереотипов и формирование новых смыслов реализации трудовых функций и действий); содержательные (обеспечение расширения, углубления и индивидуального характера подбора содержания модулей, дисциплин, разделов дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, способствующих качественному осмыслению и присвоению нового знания слушателем как профессионально и личностно значимого); интегративные (ориентация на многоуровневое сотрудничество с участниками образовательных отношений для диссеминации опыта педагогической деятельности; усиление информатизации дополнительного профессионального образования), обуславливающие развитие профессиональной компетентности преподавателя.

3. *Сконструирована процессная модель развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании, отражающая последовательность этапов (мотивационно-ориентирующий, познавательный-обучающий, прогностически-рефлексивный) и связей между ними соответственно блокам: целевому (целевой ориентир исследования), методологическому (научный подход и принципы), содержательному (дополнительная профессиональная программа повышения квалификации, конструкты интенсификации, андрагенности, витагенности, акмеологичности), результативному (динамика профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании); интегрированная с организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими ее результативность, что выступает организационно-технологической основой исследуемого феномена.*

4. *Определены организационно-педагогические условия реализации процессной модели развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании:* проектирование содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации на основе персонифицированности, модульного построения и практико-ориентированной направленности процесса развития профессиональной компетентности преподавателя; реализация вариативных профессионально-ориентированных ситуаций, нацеленных на восполнение профессиональных дефицитов преподавателя; использование электронной обучающей платформы Moodle для активизации самостоятельной работы слушателя, фор-

мирования ценностного отношения к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию и дальнейшему профессиональному росту.

Теоретическая значимость исследования:

– *продуктивно* реализован *деятельностный подход* как методологическая основа развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании, педагогически конкретизированный совокупностью частнонаучных принципов – аксиологичности, профессиональной направленности, персонификации, профессиональной активности, преэминентности и перспективности в обучении, расширяющих границы применимости результатов;

– *обоснованы конструкты* развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании: *интенсификации* (своевременность, высокая интенсивность и качество осуществления дополнительной профессиональной программы повышения квалификации; актуализация подачи практико-ориентированного и актуально востребованного учебного материала); *андрагенности* (приоритетность знания специфики и закономерностей психологии обучения взрослых, управляемого самообучения); *витагенности* (конструирование профессионального будущего слушателя на основе приобретаемого жизненного и профессионального видов опыта); *акмеологичности* (ориентация на реализацию личностного потенциала, достижения преподавателем вершин профессионализма и продуктивности педагогической деятельности), что конкретизирует педагогические средства развития профессиональной компетентности преподавателя в теории профессионального образования;

– *раскрыты* возможные риски (*организационно-технологические*: недооценка преподавателем использования педагогических возможностей дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности с учетом вложения инвестиций в себя, повышения собственной ценности как квалифицированного специалиста на рынке педагогического труда; формальный подход слушателя к прохождению дополнительной профессиональной программы повышения квалификации; краткосрочность обучения; фрагментарность практикоориентированности и персонифицированности содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации; рассогласование имеющегося педагогического опыта с предлагаемым учебным материалом; недостаточная готовность самостоятельного использования ресурсов электронной обучающей платформы Moodle; отсутствие профессиональных перспектив после освоения образовательной программы; *личностные*: профессиональная пассивность преподавателя и инертность прогнозирования путей развития профессиональной компетентности; низкая мотивация к повышению образовательного уровня для достижения высокой эффективности труда; консервация профессионально-педагогического опыта и закрытость для восприятия новых альтернатив, образовательных инноваций; профессиональная усталость; сложность в выстраивании профессионально-педагогической коммуникации), знание и учет которых расширяют научные представления о прогнозировании развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании.

Практическая значимость результатов исследования:

– *обоснован* критериально-диагностический инструментарий отслеживания динамики раз-

вития профессиональной компетентности преподавателя по мотивационному, когнитивному, деятельностному критериям и соответствующим показателям, обеспечивающий объективность, комплексность, упорядочивание оценочных процедур результатов исследования;

– *разработаны* дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Современные образовательные технологии в учебном процессе в условиях реализации ФГОС 3++» и рабочие программы дисциплин, ориентированные на достижение качественных результатов развития профессиональной компетентности преподавателя;

– *реализованы* в педагогической практике вариативные профессионально-ориентированные ситуации (аналитические, нормативно-содержательные, рефлексивно-эвристические, игровые, видеоситуации, информационно-графические, ситуации обучения с «опорой на опыт коллег»), формы и методы (поисковый практикум, пленарная дискуссия, вебинар, интенсив-тренинг, аукцион педагогических идей, профессиональный таймлайн, методический квилт, форсайт-проект прогнозирования профессионального будущего, дистант-коучинг, творческая лаборатория) развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании;

– апробирован педагогический ресурс электронной обучающей платформы Moodle, обеспечивающий интенсификацию и многовариантность представления информации, гибкость и вариативность осуществления процесса развития профессиональной компетентности преподавателя.

На защиту выносятся следующие положения:

1. *Профессиональная компетентность* преподавателя как интегративная профессионально-личностная характеристика отражает готовность продуктивно осуществлять педагогическую деятельность на основе аксиологических приоритетов: усвоенных профессиональных знаний, эмоционально-ценностного отношения к реализации трудовых функций и выраженной субъектной позиции саморазвития в профессии. *Структура профессиональной компетентности преподавателя* интегрирует аксиологический, гносеологический, праксиологический компоненты и определяется на основе комплекса критериев и соответствующих им показателей: мотивационного (направленность на достижения в педагогической деятельности; ответственное отношение к образовательным результатам студентов; интерес к смыслообразованию и целеполаганию в профессиональной деятельности, построению профессиональной перспективы); когнитивного (психолого-педагогические и методические знания; представления о себе как субъекте самосовершенствования); деятельностного (опыт продуктивной педагогической деятельности; активность самообразования и самосовершенствования в педагогической профессии).

2. *Педагогические возможности* дополнительного профессионального образования, обуславливающие развитие профессиональной компетентности преподавателя подразделяются на *смысловые* (интенсификация побудительных мотивов самоутверждения, самореализации в профессии, карьерного роста; переосмысление сложившихся в педагогической деятельности стереотипов и формирование новых смыслов реализации трудовых функций и действий); *содержательные* (обеспечение расширения, углубления и индивидуального характера подбора содержания модулей, дисциплин, разделов дополнительной профессиональной программы повы-

шения квалификации, способствующих качественному осмыслению и присвоению нового знания слушателем как профессионально и личностно значимого); *интегративные* (ориентация на многоуровневое сотрудничество с участниками образовательных отношений для диссеминации опыта педагогической деятельности; усиление информатизации дополнительного профессионального образования).

3. *Процессная модель* развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании носит закономерный, целенаправленный, управляемый и поступательный характер, определяет качественное преобразование интегративной профессионально-личностной характеристики согласно деятельностного подхода, принципов (аксиологичности, профессиональной направленности, персонификации, профессиональной активности, преемственности и перспективности в обучении), интегративной взаимосвязи блоков (целевого, методологического, содержательного, результативного), этапов (мотивационно-ориентирующего, познавательного-обучающего, прогностически-рефлексивного). Разработанная процессная модель обладает свойством непрерывности, раскрывает последовательность и содержательное наполнение этапности процесса развития изучаемого явления (дополнительная профессиональная программа повышения квалификации, конструкты интенсификации, андрагенности, витагенности, акмеологичности), интегрирована с организационно-педагогическими условиями, обеспечивающими ее результативность.

4. *Организационно-педагогические условия*, выделенные в результате теоретического анализа и экспериментальной работы (проектирование содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации на основе персонифицированности, модульного построения и практико-ориентированности направленности процесса развития профессиональной компетентности преподавателя; реализация вариативных профессионально-ориентированных ситуаций, нацеленных на восполнение профессиональных дефицитов преподавателя; использование электронной обучающей платформы Moodle для активизации самостоятельной работы слушателя, формирования ценностного отношения к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию и дальнейшему профессиональному росту), *выступают* необходимым и достаточным регулятивом развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании.

5. *Программно-методическое обеспечение* развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании (критериально-диагностический инструментарий, методические рекомендации по разработке дополнительной профессиональной программы повышения квалификации) содействует продуктивной организации педагогической деятельности в рамках исследовательской проблематики.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается общим методологическим подходом к изучению профессиональной компетентности преподавателя; использованием комплекса методов, адекватных предмету и задачам исследования; детальной проработкой логической структуры проведения экспериментальной работы и непротиворечивостью результатов, основных выводов исследования; качественной и количественной обоснованностью и интерпретацией результатов экспериментальной работы; внедрением в практику раз-

работанных автором методических рекомендаций; подтверждением гипотезы исследования статистической значимостью данных эксперимента. С целью подтверждения достоверности экспериментальных данных использован критерий Пирсона.

Личный вклад автора состоит в: непосредственном участии во всех этапах диссертационного исследования, организации и проведении обучения по дополнительным профессиональным программам повышения квалификации; сборе научно-практического материала для уточнения содержания понятия «профессиональная компетентность преподавателя»; обосновании педагогических возможностей дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности преподавателя; разработке и апробации процессной модели изучаемого феномена и организационно-педагогических условий ее реализации; определении критериально-диагностического инструментария развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании; в написании и оформлении рукописи диссертации, основных публикаций по выполненной работе.

Соответствие диссертации паспорту научной специальности. Диссертация посвящена решению вопросов, включенных в области исследования паспорта научной специальности 13.00.08 – Теория и методика профессионального образования (педагогические науки): п. 8 Переподготовка и повышение квалификации работников и специалистов; п. 31 Профессиональное образование через всю жизнь; п. 36 Компетентностный подход в профессиональной подготовке специалиста.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования отражены в 15 публикациях: 14 научных статей, из которых 5 размещено в научных изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки Российской Федерации, 1 статья, включенная в базу Scopus, 8 – в сборниках научных статей международных и всероссийских научно-практических и научно-методических конференциях (Воронеж, 2013; Санкт-Петербург, 2014, 2015; Самара, 2014; Оренбург, 2014, 2015, 2020); 1 учебное пособие.

Структура и объем диссертации: соответствует логике научного исследования и включает введение, две главы, заключение, список литературы из 192 источников, из них 15 иностранных источников, 2 приложения. В работе приведено 18 таблиц, 9 рисунков.

Основное содержание работы

Профессиональная компетентность преподавателя как педагогическое явление. Обоснование содержательных характеристик изучаемой дефиниции исходит из того, что профессиональная компетентность рассматривается в интеграционном единстве изучения понятий «компетентность» и «компетенция» (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Т.Е. Исаева, А.К. Маркова, Ю.Г. Татур, А.П. Тряпицына, Б.И. Хасан, А.В. Хуторской), нахождения специфического и особенного в их осмыслении для определения собственной позиции автора в преломлении к аспекту профессиональной деятельности преподавателя.

При определении понятия «профессиональная компетентность преподавателя» основополагающими стали исследования ученых, объясняющих данный феномен как: совокупность профессиональных, междисциплинарных и методических знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств (Л.В. Ведерникова); личностно-профессиональное новообразова-

ние, отражающее диапазон базовых и ключевых компетенций, позволяющих в рамках требований федеральных государственных образовательных и профессиональных стандартов реализовать трудовые функции (Л.Н. Харченко); комплекс профессиональных знаний и умений, научно-исследовательских и педагогических способностей, необходимых преподавателю для реализации функционала обучения и воспитания студентов (Л.В. Большанина); совокупность знаний, умений и способностей субъекта образования, выступающих фундаментом его педагогической деятельности как преподавателя и ученого (Ф.В. Шарипов).

Выделение общего смыслового поля исследуемой дефиниции позволило охарактеризовать понятие «профессиональная компетентность преподавателя» как интегративную профессионально-личностную характеристику, отражающую готовность продуктивно осуществлять педагогическую деятельность на основе аксиологических приоритетов: усвоенных профессиональных знаний, эмоционально-ценностного отношения к реализации трудовых функций и выраженной субъектной позиции саморазвития в профессии. В авторской трактовке рассматриваемого понятия уточнено определение аксиологических приоритетов (ценности цели, средства, отношения, знания, качества) осуществления трудовых функций преподавателя, связанных с ценностями саморазвития, самореализации, непрерывным построением профессиональной карьеры, нацеленностью на достижение оптимальных образовательных результатов студентов.

Структура профессиональной компетентности преподавателя раскрыта на основе анализа исследований Л.Ф. Красинской, О.Ю. Ратьевой, В.Д. Шадрикова, А.А. Шехонина. Несмотря на разнообразие структур, были установлены универсальные компоненты профессиональной компетентности преподавателя (аксиологический, гносеологический, праксиологический), развитие которых определяется на основе комплекса критериев и соответствующих им показателей: мотивационного (направленность на достижения в педагогической деятельности; ответственное отношение к образовательным результатам студентов; интерес к смыслообразованию и целеполаганию в профессиональной деятельности, построению профессиональной перспективы); когнитивного (психолого-педагогические и методические знания; представления о себе как субъекте самосовершенствования); деятельностного (опыт продуктивной педагогической деятельности, активность самообразования и самосовершенствования в педагогической профессии).

Педагогические возможности дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности преподавателя. В исследовании на основе научных разработок М.П. Ивановой, М.А. Казаковой, О.П. Морозовой, Ф.Ш. Мухаметзяновой, Э.М. Никитина, Т.С. Паниной, И.Ю. Тархановой уточнено, что дополнительное профессиональное образование рассматривается как значимая сфера образования, обеспечивающая непрерывное развитие профессиональной компетентности преподавателя посредством расширения диапазона профессионально-педагогических знаний, удовлетворения образовательных потребностей и минимизации профессиональных дефицитов, углубления функционала выполняемых трудовых действий.

Анализ ведущих идей теории возможностей Д. Канеман и А. Тверски в контексте ожидаемой полезности, принятия риска и выбора возможностей позволил выявить три группы педагогических возможностей дополнительного профессионального образования, обуславливающие

развитие профессиональной компетентности преподавателя: *смысловые* (интенсификация побудительных мотивов самоутверждения, самореализации в профессии, карьерного роста; переосмысление сложившихся в педагогической деятельности стереотипов и формирование новых смыслов реализации трудовых функций и действий); *содержательные* (обеспечение расширения, углубления и индивидуального характера подбора содержания модулей, дисциплин, разделов дополнительной профессиональной программы повышения квалификации, способствующих качественному осмыслению и присвоению нового знания слушателем как профессионально и личностно значимого); *интегративные* (ориентация на многоуровневое сотрудничество с участниками образовательных отношений для диссеминации опыта педагогической деятельности; усиление информатизации дополнительного профессионального образования).

Доказано, что смысловые, содержательные и интегративные возможности педагогические возможности дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности преподавателя актуализируются в рамках определенных *конструктов*: *интенсификации* (своевременность, высокая интенсивность и качество осуществления дополнительной профессиональной программы повышения квалификации; актуализация подачи практико-ориентированного и актуально востребуемого учебного материала); *андрагенности* (приоритетность знания специфики и закономерностей психологии обучения взрослых, управляемого самообучения); *витагенности* (конструирование профессионального будущего слушателя на основе приобретаемого жизненного и профессионального видов опыта); *акмеологичности* (ориентация на реализацию личностного потенциала, достижения преподавателем вершин профессионализма и продуктивности педагогической деятельности).

Подтверждено, что педагогические возможности дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности имеют отличительные характеристики (прогностичность, темпоральность, пространственность, ресурсность, социальность, полисубъектность), отражающие специфику освоения преподавателем обновленных трудовых функций.

Характеристика процессной модели развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании. Разработанная модель отражает состояние моделируемого процесса развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании, блоки, этапы, позволяющие рассмотреть внутреннее содержание исследуемого процесса, выявить направления развития в целом и определить результат функционирования данного процесса (рис. 1).

Целевой блок модели отражает цель исследования и соотносится с содержанием основополагающих нормативных документов (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Указ Президента РФ «О национальных целях и стратегических задачах развития Российской Федерации на период до 2024 года», Национальный проект «Образование» (2018 - 2024 гг.), Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, Концепция развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года), рассматривающих развитие профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании как социально значимый результат образовательной политики государства.

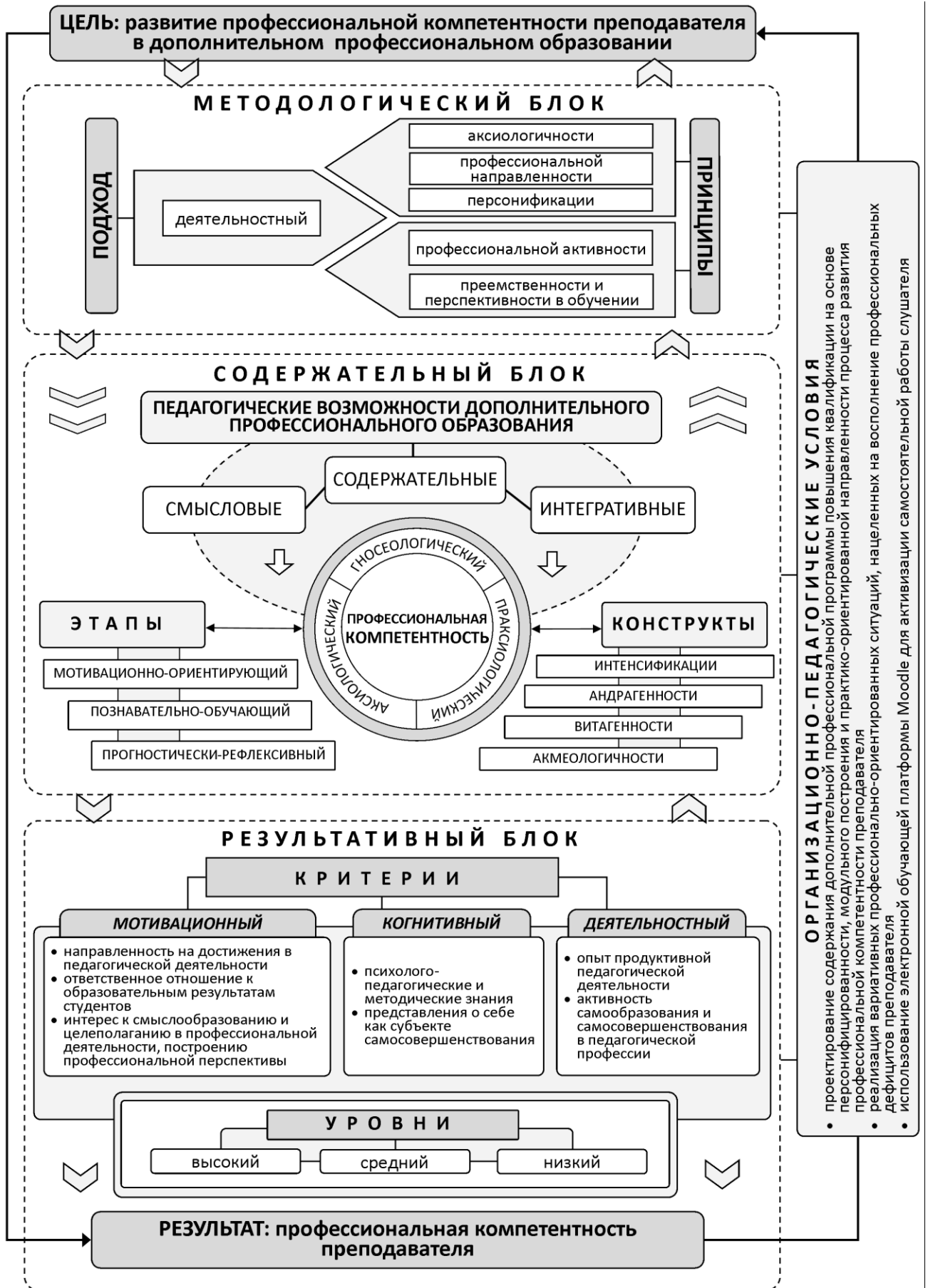


Рис. 1. Процессная модель развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании

Методологический блок модели отражает выбор деятельностного подхода, задающего методологический ориентир для организации вариативных, постоянно усложняющихся форм, методов, способов и средств освоения дополнительной профессиональной программы повышения квалификации в зависимости от профессиональных дефицитов и потребностей преподавателя, обеспечивающий поэтапное изменение индивидуального педагогического опыта, мотивации слушателя к освоению нового в профессиональной сфере, повышению качества подготовки выпускников вуза по новым стандартам высшего образования. Значимым при этом являлось дополнение деятельностного подхода совокупностью частнонаучных принципов (аксиологичности, профессиональной направленности, персонификации, профессиональной активности, ответственности и перспективности в обучении).

Содержательный блок модели задает направления развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании (развивающее, профессионально-деонтологическое, прогностическое) в логике реализации вариативных профессионально-ориентированных ситуаций (аналитические, нормативно-содержательные, рефлексивно-эвристические, игровые, видеоситуации, информационно-графические, ситуации обучения с «опорой на опыт коллег»), методов и форм (поисковый практикум, пленарная дискуссия, вебинар, интенсив-тренинг, аукцион педагогических идей, профессиональный таймлайн, методический квилт, форсайт-проект прогнозирования профессионального будущего, дистант-коучинг, творческая лаборатория).

Результативный блок модели включает характеристику динамики профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании по мотивационному, когнитивному, деятельностному критериям, соответствующим показателям и предполагает оценку уровней (высокого, среднего, низкого) сформированности изучаемой профессионально-личностной характеристики как основного результата исследования.

Опыт развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании.

Первое организационно-педагогическое условие – проектирование содержания дополнительной профессиональной программы повышения квалификации на основе персонифицированности, модульного построения и практико-ориентированности направленности процесса развития профессиональной компетентности преподавателя – осуществлялось на: теоретическом уровне (определение направленности конструирования программы, деятельностного подхода к организации образовательной деятельности слушателей); нормативном уровне (фиксация новой структуры содержания программы в рамках реализации авторской процессной модели); уровне структурной единицы (модуля) (отбор содержания с учетом конструкторов интенсификации, андрагенности, витагенности, акмеологичности); уровне учебно-методического обеспечения модуля (разработка вариативных профессионально-ориентированных ситуаций, методов и форм изучаемого процесса, оценки образовательных результатов).

Проектирование дополнительной профессиональной программы повышения квалификации «Современные образовательные технологии в учебном процессе в условиях реализации ФГОС 3++» предполагало модульное построение, интегрирующее три модуля: «ФГОС ВО 3++

в контексте меняющегося образования в современном мире» («Ценностно-смысловые ориентиры и ключевые позиции внедрения ФГОС ВО 3++», «Изменение стратегии высшего образования в связи с современными тенденциями развития высшего образования в России и за рубежом», «Студентоцентрированный подход к организации учебного процесса в вузе», «Ключевые позиции образовательного взаимодействия в высшей школе»); «Современные образовательные технологии в условиях реализации ФГОС ВО 3++» («Общие вопросы и принципы использования современных образовательных технологий в условиях ФГОС ВО 3++», «Разнообразие образовательных технологий реализации нового стандарта», «Обзор технологических решений образовательных задач в соответствии с требованиями ФГОС ВО 3++»); «Оценка образовательных результатов студентов в условиях реализации ФГОС ВО 3++» («Система оценивания образовательных результатов студентов в современном вузе», «Универсальные компетенции студентов: подходы к формированию и оцениванию», «Разработка компетентностно-ориентированных заданий, способы формирующего оценивания образовательных результатов»).

Проектирование программы осуществлялось на основе концепции организационной «мозаичности», отражающей идею комплексной конфигурации модулей (самоценных и самостоятельных в их автономности и одновременно единстве), где каждый модуль, с одной стороны, обладал высокой степенью автономности в рамках совершенствования определенных компетенций, представленных во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование; с другой, представлял элемент целостной структуры содержания программы, ориентированный на конечный измеримый образовательный результат развития профессиональной компетентности преподавателей. Модульное проектирование программы на основе организационной «мозаичности» позволило выстраивать гибкое практико-ориентированное содержание обучения с учетом профессиональных дефицитов, перспективных запросов слушателей и потребностей современной системы высшего образования. Учет персонифицированности в проектировании программы предопределял возможности выбора слушателями ведущих специалистов, модулей, дисциплин, видов и форм обучения, результатов оценивания, временного темпоритма освоения модулей в рамках изменяющихся требований к деятельности преподавателей высшей школы, основных тенденций модернизации образования.

Определено, что проектирование дополнительной профессиональной программы повышения квалификации обеспечило: содержательную наполненность модулей в соответствии с профессиональными дефицитами слушателей, требованиями образовательного стандарта; практико-ориентированную направленность содержания обучения, персонифицированную образовательную траекторию развития профессиональной компетентности преподавателей.

Второе организационно-педагогическое условие – реализация вариативных профессионально-ориентированных ситуаций, нацеленных на восполнение профессиональных дефицитов преподавателя; осуществлялось в логике постепенного усложнения на: репродуктивном (демонстрация преподавателем накопленных профессиональных знаний и традиционных способов осуществления профессиональной деятельности); частично-поисковом (приоритетность выбора профессионального решения, связанного с умением ориентироваться в педагогической деятельности и оценивать имеющиеся альтернативы); продуктивном (самостоятельный поиск путей

решения с учетом творческого применения освоенных профессиональных знаний, умений и опыта, генерирования и внедрения новых идей в преподавательской деятельности) уровнях.

Слушателям предлагались следующие вариативные профессионально-ориентированные ситуации: аналитические («Заполнить «маршрутный лист преподавателя высшей школы» в соответствии с «матрицей возможностей», определяющей варианты достижения поставленных целевых ориентиров «ЗД: думай, действуй, добивайся»; «Сконструировать содержание «декартовых координат» с ответами на вопрос: «Что Вам дает обучение на курсах повышения квалификации?»), нормативно-содержательные («Разработать концепцию представления ФГОС ВО 3++ и способы ее творческой презентации с учетом интересов всех заинтересованных (целевых) групп»; «Проанализировать ФГОС ВО 3++, должностные инструкции и соотнести собственную профессиональную деятельность в соответствии с различными типами требований»), рефлексивно-эвристические («Составить креативную профессиограмму преподавателя вуза с учетом приемов «Все у меня в руках!», «Звезда сбывшихся ожиданий»); «Определить проблемные области в профессиональной деятельности с использованием приема «Рефлексивный профессиональный ринг», «Рынок образовательных мнений» и пути их коррекции»), игровые ситуации («Разыграть событие, которое происходило в вузе в истории педагогики прошлого, происходит в настоящем в системе высшего образования и может произойти в будущем», «Смоделировать игровые действия преподавателя и студента в ситуации возникновения конфликта на занятии со студентом»), видеоситуации («Проанализировать видеофрагмент «Гуманистическая педагогика - мастер-класс Ш.А. Амонашвили»; «Большая перемена»; «Толерантность или Жизнь с непохожими людьми» и описать алгоритм продуктивной поведенческой модели преподавателя»), информационно-графические («Составить ментальную карту приемов работы над совершенствованием профессиональной компетентности», «Заполнить линию профессионального таймлайна»), ситуации обучения с «опорой на опыт коллег» («Проанализировать фрагмент открытого занятия, произвести отбор удачных приемов и аргументировать отказ от неэффективных методов организации образовательного процесса в вузе»).

Результативность решения вариативных профессионально-ориентированных ситуаций отслеживалась в рамках технологии ситуационного анализа «Восемь шагов»: «Неопределенная ситуация» (анализ проблемного ресурса с позиции прояснения ситуации); «Поиск фактов» (сбор фактов и аргументов, конкретизирующих анализируемую ситуацию и поиск выхода из нее); «Определение проблемы» (коллегиальное осмысление и конкретизация поставленной проблемы); «Создание поля идей» (выдвижение множества альтернативных способов разрешения предлагаемой ситуации); «Оценка и отбор» (критический анализ, оценка выдвигаемых решений с позиции реалистичности, ресурсности, временного периода, достижимости); «Образ решения» (планирование алгоритма практической реализации наиболее продуктивного идейного решения); «Согласование ресурсов, сроков, средств, ответственных лиц, мероприятий».

Определено, что реализация условия способствовала: формированию готовности преподавателей к оптимальному выбору вариантов и способов решения профессионально-педагогических задач на основе восполнения профессиональных дефицитов; получению нового педагогического опыта; творческому воплощению в профессии передовых педагогических идей,

мотивации на самообразование и принятие ответственности за преподавательскую работу.

Третье организационно-педагогическое условие – использование электронной обучающей платформы Moodle для активизации самостоятельной работы слушателя, формирования ценностного отношения к профессиональному саморазвитию, самосовершенствованию и дальнейшему профессиональному росту. Самостоятельной работе слушателя отводится существенная роль при обучении по дополнительной профессиональной программе повышения квалификации, организовывать которую традиционными средствами достаточно сложно. В свою очередь, использование электронной обучающей платформы Moodle позволяло в большей степени автоматизировать и интенсифицировать процесс обучения, что способствовало формированию навыков самоорганизации и рационального планирования учебного времени.

Для активизации самостоятельной работы слушателей научно-педагогическими работниками дополнительного профессионального образования разработаны и постоянно модифицируются электронные учебные материалы. Педагогический ресурс обучающей платформы Moodle включает организационный компонент, содержащий информацию о целях и задачах программы, позволяющий ознакомиться с содержанием учебного плана, процедурами оценки результатов обучения, возможностью синхронного и/или асинхронного взаимодействия между участниками образовательного процесса. Это позволяет спроектировать слушателями индивидуальную образовательную траекторию развития профессиональной компетентности посредством обмена коммуникацией с научно-педагогическими работниками, которые оперативно реагируют, выделяя проблемные области изучаемого процесса, корректируют пути самостоятельного освоения содержания программы.

Активизация самостоятельной работы нацеливала респондентов на повышение уровня образовательной ответственности личности за результаты учебного труда и предусматривала: гибкое сочетание самостоятельной деятельности слушателей; оптимальный выбор способов, форм и технологий профессионального саморазвития; контроль учебной деятельности слушателей и презентацию промежуточных и итоговых результатов обучения.

Установлено, что электронная обучающая платформа Moodle, характеризуемая доступностью, широтой и оперативностью предоставления информации, гибкой организацией и автоматизацией учебного процесса, интерактивностью обучения, обеспечивает конструирование индивидуальной образовательной траектории развития профессиональной компетентности слушателей.

Динамика развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании. Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный университет» (Факультет повышения квалификации преподавателей). С целью исследования развития профессиональной компетентности преподавателя нами был разработан диагностический инструментарий: по мотивационному критерию (тест-опросник «Потребность в достижении цели. Шкала оценки потребности в достижении успеха» (Ю.М. Орлов), экспертная оценка «Ценностно-рефлексивные приоритеты в оценке показателей профессиональной квалификации педагогических работников» (Г.В. Калькова), анкета «Мотивация преподавателей в повышении своей квалификации» (Г.Р. Ситдикова); по ко-

гнитивному критерию (анкета для преподавателей «Проблемы современного содержания образования» (Т.А. Макарова), методика «Диагностика потребности в самосовершенствовании» (Г.Д. Бабушкин); по деятельностному критерию (диагностика уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов); лист мониторинга профессиональной компетентности преподавателя (М.А. Казакова)

Результаты экспериментальной работы свидетельствуют о действенности реализации процессной модели развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании, что подтверждается положительной динамикой исследуемого феномена (табл. 1).

Таблица 1 – Распределение респондентов по уровням развития профессиональной компетентности преподавателей, %

Критерии	Уровень развития профессиональной компетентности преподавателей					
	Экспериментальная группа (констатирующий этап)			Экспериментальная группа (аналитический этап)		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Мотивационный	26,8	46,5	26,7	10,5	44,6	44,9
Когнитивный	26,3	42,8	30,9	9,1	30,9	60
Деятельностный	23,1	39,8	37,1	10,4	31,2	58,4

Анализ результатов с помощью χ^2 - критерия Пирсона показал, что доля лиц, у которых развитие профессиональной компетентности после эксперимента статистически (χ^2 Эмп = 11,626) превышает долю лиц, у которых изучаемая интегративная профессионально-личностная характеристика недостаточно развита.

Положительная динамика результатов проведенного исследования дает основание считать, что выдвинутая гипотеза подтверждена, поставленные задачи решены, цель достигнута.

Основные выводы исследования

1. Установлено, что профессиональная компетентность преподавателя выступает как интегративная профессионально-личностная характеристика, отражающая готовность продуктивно осуществлять педагогическую деятельность на основе аксиологических приоритетов: усвоенных профессиональных знаний, эмоционально-ценностного отношения к реализации трудовых функций и выраженной субъектной позиции саморазвития в профессии.

2. Определено, что дополнительное профессиональное образование обладает смысловыми, содержательными и интегративными педагогическими возможностями в развитии профессиональной компетентности преподавателя.

3. Подтверждено, что разработанная процессная модель развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании, отображающая совокупность целевого, методологического, содержательного, результативного блоков, в логике описывающих мотивационно-ориентирующий, познавательный-обучающий, прогностически-рефлексивный этапы достижения результата, выступает в качестве организационно-технологической основы исследования.

4. Доказана необходимость и достаточность организационно-педагогических условий,

обеспечивающих действенную реализацию процессной модели развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании.

5. Разработано программно-методическое обеспечение развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании, выступающее основной действенной организацией педагогической деятельности.

6. Выявлены организационно-технологические и личностные риски при реализации процессной модели развития профессиональной компетентности преподавателя в дополнительном профессиональном образовании, знание и минимизация последствий которых расширяют научные представления о способах повышения успешности изучаемого процесса.

Проведенное исследование не претендует на исчерпывающий характер, может служить перспективным направлением научного поиска, связанного с рассмотрением акмеологических основ дополнительного профессионального образования как средства развития профессиональной компетентности преподавателя; реализацией дополнительной образовательной программы профессиональной переподготовки, направленной на получение компетенции, необходимой для выполнения других видов профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации; обоснованием механизмов проектирования педагогической карьеры как регулятива развития профессиональной компетентности преподавателя.

Основное содержание и результаты исследования изложены в следующих публикациях автора:

Статьи, опубликованные в изданиях, рекомендованных ВАК РФ

1. Борщева, Е.А. Дополнительное профессиональное образование как фактор развития профессиональной компетентности специалиста / Е.А. Борщева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2015. – № 2. – С. 4-9.

2. Бероева, Е.А. Индивидуальная образовательная траектория как средство развития профессиональной компетентности специалиста в системе дополнительного профессионального образования / Е.А. Бероева // Вестник Оренбургского государственного университета. - 2017. - № 10 (210). - С. 19-23.

3. Бероева, Е.А. Реализация современных педагогических технологий в развитии профессиональной компетентности преподавателя в системе повышения квалификации / Е.А. Бероева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019 – №3 (221). – С. 15–20.

4. Бероева, Е.А. Активизация самостоятельной работы преподавателей в системе электронной обучающей среды Moodle при реализации программ повышения квалификации / Е.А. Бероева // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2019. – №4 (222). – С. 6–11.

5. Бероева, Е.А. Возможности дополнительного профессионального образования в развитии профессиональной компетентности преподавателя / Е.А. Бероева, Н.А. Каргапольцева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. - Т. 7. - № 6. - С. 1-9.

Научные статьи в журналах, индексируемых в международной системе цитирования (SCOPUS)

6. Beroeva, E.A. Institutional mechanisms of university teacher professional development / L.A. Shibankova, A.V. Ignatieva, I.A. Belokon, S.M. Kargapol'tsev, E.A. Ganaeva, E.A. Beroeva,

S.N. Trubenkova, E.B. Kozlova // Humanities & Social Sciences Reviews. - 2019. - Vol. 7. - Iss. 4. - P. 1061-1068.

Учебные пособия

7. Бероева, Е.А. Дополнительное профессиональное образование как средство развития профессиональной компетентности преподавателя: учебное пособие / Е.А. Бероева. – Оренбург: ООО ИПК «Университет», 2019. – 101 с.

Статьи в научных сборниках, журналах

8. Борщева, Е.А. Развитие профессиональной компетентности преподавателя университета в системе дополнительного профессионального образования / Е.А. Борщева // Воспитание личности в образовательном пространстве университетского округа: материалы седьмой междунар. научн.-практ. конференции университетских округов. – Воронеж, 2013. – С. 339-343.

9. Борщева, Е.А. Методологические подходы и технологии развития профессиональной компетентности преподавателя в системе дополнительного профессионального образования / Е.А. Борщева // Социально-гуманитарные технологии личностного развития: опыт, инновации, перспективы: материалы III междунар. научн.-практ. конференции. – Самара, 2014. – С. 134-137.

10. Борщева, Е.А. Развитие профессиональной компетентности преподавателя как условие повышения качества образовательного процесса в системе дополнительного профессионального образования / Е.А. Борщева // Образовательная среда в условиях модернизации системы образования: региональный аспект: материалы междунар. научн.-практ. конференции. – СПб., 2014. – С. 88-91.

11. Борщева, Е.А. Теоретические и методические проблемы дополнительного профессионального образования / Е.А. Борщева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. научн.-метод. конференции. – Оренбург, 2014. – С. 3190-3193.

12. Борщева, Е.А. Инновационные формы повышения квалификации преподавателя в системе дополнительного профессионального образования / Е.А. Борщева // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сб. научных статей по материалам междунар. научной конференции. – СПб., 2015. – С. 75-83.

13. Борщева, Е.А. Педагогические технологии и условия развития профессиональной компетентности специалиста / Е.А. Борщева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всерос. научн.-метод. конференции (с междунар. участием). – Оренбург: ОГУ, 2015. – С. 2845-2848.

14. Борщева, Е.А. Развитие профессиональной компетентности специалиста в системе дополнительного образования / Е.А. Борщева // Миссия университетских округов в сохранении национальной культуры: материалы Восьмой междунар. научн.-практ. конференции университетских образовательных округов. – СПб. – М., 2015. – С. 82-87.

15. Бероева, Е.А. Проектирование и реализация программ повышения квалификации преподавателей / Е.А. Бероева // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры: материалы Всероссийской научн.-метод. конференции (с междунар. участием). – Оренбург: ОГУ, 2020. – С. 3342-3346.