

ПЕДАГОГИКА

УДК 37.034

ИНТЕГРИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОТИВАЦИИ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

канд. пед. наук, доц. Е.В. ЧЕКИНА, канд. мед. наук Л.П. ВИЛЬЧИНСКАЯ,
Т.А. ТЮФАНОВА

(Гродненский государственный университет имени Янки Купалы)

Рассмотрены проблемы модернизации профессиональной подготовки будущих педагогов путем усиления ее практической направленности. Одним из путей решения этой проблемы является конструирование нового образовательного пространства, основанного на тесном взаимодействии и интеграции ресурсов университета и организаций-заказчиков кадров. Охарактеризована авторская модель интегрированного образовательно-профессионального пространства подготовки педагогов, включающая ряд взаимосвязанных компонентов: целевой, структурный, ресурсный, содержательный, процессуально-деятельностный и результативный. Профессионально-педагогическая мотивация у будущих педагогов изучалась с помощью соответствующей методики Н.П. Фетискина «Самооценка профессионально-педагогической мотивации». Данный инструмент позволяет определить, на какой ступени мотивационной лестницы находится студент: от равнодушия к будущей профессии до профессиональной потребности овладеть основами педагогического мастерства.

Ключевые слова: высшее образование, образовательное пространство, подготовка будущих педагогов, модель.

Введение. В настоящее время развитие национального образования проявляет все противоречия и тенденции, характерные для эволюционного развития образования в мире и объединенные общим понятием его кризиса. Кризисные тенденции проявляют себя ослаблением связей между профессиональным образованием и рынком труда. Задача по ускорению социально-экономического развития стран требует повышения качества подготовки персонала как для материального производства, так и для нематериальной сферы экономики.

Ведущей детерминантой обретения специалистом сферы образования конкурентоспособности является наличие у него мотивации к педагогической деятельности, что определяет не только результативность выполнения им профессиональных задач, но и эффективность его действий в нестандартных ситуациях. Профессиональная мотивация выступает важным внутренним фактором развития профессиональной компетентности и педагогического мастерства специалиста образования. Данные положения определяют значимость обращения к проблеме развития профессиональной мотивации студентов, ориентирующихся на педагогические профессии, поскольку именно в этой научной плоскости характерным образом прорисовываются ключевые аспекты взаимодействия в диаде «личность – профессия», где архитектура образовательного процесса обретает приоритетное значение.

В этом плане весьма актуальной становится трансформация традиционного образовательного пространства подготовки педагогических кадров на основе принципа социального партнерства и взаимодействия, субъектами которого становятся университет и организации-заказчики педагогических кадров. В качестве основных средств создания такого пространства выступают процессы социальной интеграции, цель которых – объединение системы профессионально-педагогического образования с иными региональными институциями, основанное на кооперации ресурсов и разделении ответственности за профессиональную подготовку будущих педагогов.

Основная часть. В течение последних десятилетий ученые все чаще обращаются к категории образовательного пространства при решении педагогических, организационно-управленческих и иных проблем [1–6]. Однако до настоящего времени понятие «образовательное пространство» остается одной «из недостаточно разработанных категорий педагогической науки, которая находится в стадии накопления представлений» [7, с. 241]. Базовое понятие «пространство» имеет длительную историю употребления в социально-гуманитарных науках: философии, социологии, психологии. Обобщенное понимание пространства связано с порядком расположения (взаимным расположением) одновременно сосущест-

вующих объектов. Понятие же образовательного пространства в научных исследованиях не столь однородно по трактовке и наполняется различным содержанием.

Так, например, по мнению Р.Е. Пономарева, «...образовательное пространство человека представляет собой вид пространства, место, охватывающее человека и среду в процессе их взаимодействия, результатом которого является приращение индивидуальной культуры образующегося» [6, с. 29]. С.К. Гураль и О.А. Обдалова рассматривают образовательное пространство как «структурированное многообразие отношений между субъектами образовательного процесса» [8, с. 90].

В.А. Козырев считает, что, «говоря об образовательном пространстве, мы имеем в виду набор определенным образом связанных между собой условий, которые могут оказывать влияние на образование человека. При этом по смыслу в самом понятии образовательного пространства не подразумевается включенность в него обучающегося. Образовательное пространство может существовать и независимо от обучающегося» [9, с. 26].

Таким образом, образовательное пространство может рассматриваться как определенное место расположения взаимодействующих объектов и связанные с ним условия, где осуществляются качественные изменения личности обучающегося в соответствии с целями избранной им образовательной программы.

Инновационное развитие образовательного пространства подготовки педагогических кадров в условиях современности требует тесного сотрудничества учреждения высшего образования и социальных партнеров, основными из которых являются работодатели, в целях модернизации содержания образования и образовательных технологий. Сотрудничество, налаженное в рамках социального партнерства, некоторым образом касается и процесса совершенствования механизма управления образованием, ориентируя его на инновационный режим развития.

Университет является открытой структурой, способной устанавливать многосторонние горизонтальные связи с внешней средой и выходить на тесное взаимодействие с другими социальными системами, интегрируя их ресурсы для решения стоящих перед ним задач.

Приведенные выше общие положения позволили нам создать модель интегрированного образовательно-профессионального пространства подготовки будущих педагогов.

Вопросам моделирования в педагогических исследованиях посвящены работы В.П. Беспалько, Е.А. Лодатко, В.И. Михеева, В.М. Монахова, В.А. Ясвина и др. [10–14]. Авторы излагают общие подходы к моделированию, обосновывают и доказывают необходимость применения метода моделирования в педагогике. Подчеркивая значение данного исследовательского метода, И.В. Гребенков и Е.В. Чупрунов отмечают, что «моделирование как способ деятельности и модели как объекты деятельности являются необходимым элементом инструментария любой области знания, претендующей на статус науки» [15, с. 28].

Понятие «модель» (лат. *modulus* – мера, образец) трактуется как объект-заместитель, который в определенных условиях может заменять объект-оригинал, воспроизводя интересующие свойства и характеристики оригинала, а также предоставляя возможность переноса результатов, полученных в ходе построения и исследования моделей, на оригинал [16, с. 115]. Воспроизведение свойств и характеристик оригинала при моделировании осуществляется как в предметной (макет, устройство, образец), так и в знаковой формах (изображение, график, схема, программа, теория).

Методологическая и прогностическая ценность моделирования состоит в том, что оно «дает возможность изучить процесс до его осуществления. При этом становится возможным выявить отрицательные последствия и ликвидировать или ослабить их до реального проявления» [17, с. 39].

Сконструированная нами модель образовательно-профессионального пространства подготовки педагогических кадров для регионального развития представляет собой совокупность взаимосвязанных компонентов: целевого, структурного, ресурсного, содержательного, процессуально-деятельностного и результативного (рисунок 1).

Целевой компонент направлен на достижение основной цели – объединения учебно-научно-производственного потенциала университета и организаций-заказчиков кадров для обеспечения потребности региона в педагогических кадрах, востребованных и конкурентоспособных на рынке труда, адаптированных к условиям производства, мотивированных на педагогическую профессию и способных продемонстрировать ее успешность. Цель конкретизирована комплексом задач, представляющих частные цели субъектов выстраиваемого образовательно-профессионального пространства, а также экономики и социума региона (результаты взаимовыгодного сотрудничества): для обучающегося – это пребывание в процессе обучения в условиях рабочего места с освоением необходимых компетенций; для заказчиков кадров – подготовка будущих сотрудников с заданным набором необходимых профессиональных характеристик; для университета – повышение привлекательности в социуме, обеспечиваемой клиенто-ориентированной позицией; востребованность образовательных услуг; для экономики региона – облегчение трудоустройства и найма на работу специалистов сферы образования, увеличение производительности труда молодых специалистов, в т.ч. за счет сокращения периода адаптации к условиям рабочего места.

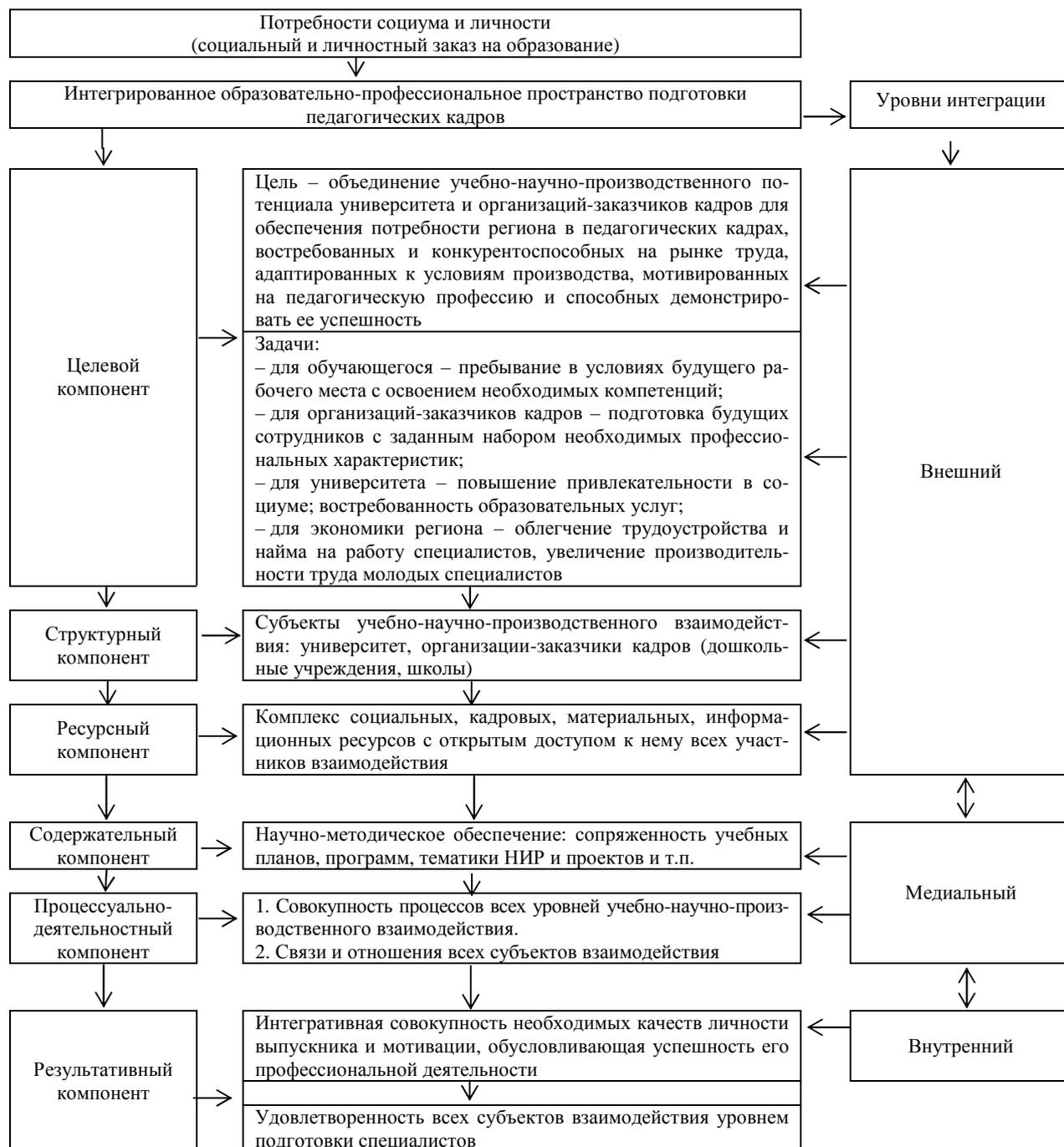


Рисунок 1. – Модель интегрированного образовательно-профессионального пространства подготовки педагогических кадров

Структурный компонент модели включает субъектов взаимодействия, реализуемого в процессе подготовки педагогических кадров и основанного на кооперации труда и кооперации в использовании основных средств (фонды, технологический потенциал, оборудование): учреждение высшего образования (университет) и организации-заказчики кадров (учреждения дошкольного образования, средние школы).

Ресурсный компонент содержит комплекс необходимых социальных, кадровых, материальных, информационных ресурсов, которыми располагает каждый из субъектов взаимодействия, и предполагает открытый доступ к указанному комплексу всех участников образовательно-профессионального пространства.

Содержательный компонент объединяет необходимое научно-методическое обеспечение, предназначенное как для обучающихся по образовательным программам подготовки педагогических кадров, так и для профессорско-преподавательского состава университета и педагогических работников органи-

заций-заказчиков кадров, осуществляющих свою профессиональную деятельность в условиях интегрированного образовательно-профессионального пространства.

Процессуально-деятельностный компонент модели обеспечивает реализацию подготовки специалистов в условиях интегрированного образовательно-профессионального пространства и представляет собой совокупность процессов всех уровней взаимодействия его субъектов, взаимосвязи и взаимоотношения территориально разобщенных учреждений образования различных уровней и иных организаций.

Результативный компонент модели отражает продуктивность функционирования интегрированного образовательно-профессионального пространства, проявляющуюся в интегративной совокупности сформированных у выпускника необходимых профессиональных качеств и профессионально-педагогической мотивации, обуславливающей успешность его трудовой деятельности, что, в свою очередь, должно определять удовлетворенность субъектов социума и экономики региона уровнем подготовки специалистов сферы образования.

Перечисленные компоненты являются инвариантной составляющей модели. Вариативная составляющая зависит от содержания образовательных программ подготовки педагогических кадров (в соответствии с выбранной специальностью), характеризует деятельность конкретного участника учебно-научно-производственного взаимодействия в различных образовательных ситуациях, обуславливает выбор форм, методов, технологий, используемых в образовательном процессе. Данная модель обеспечивает продуктивную подготовку педагогических кадров на основе интеграции инвариантной и вариативной составляющих, пронизывающих и дополняющих друг друга.

Моделирование интегрированного образовательно-профессионального пространства подготовки педагогических кадров для регионального развития позволило увидеть потенциальную позицию современного университета как интегратора различных ресурсов – внешних и внутренних, определяющих подготовку эффективных, мотивированных на профессионально-педагогическую деятельность специалистов; как центра, обеспечивающего социальное партнерство в сфере подготовки педагогических кадров и интегрированный результат этого процесса, выражающийся в формировании у выпускников целостного комплекса профессионально значимых свойств.

В связи с этим в предлагаемой нами модели выделен ряд уровней в системе функционирования университета при подготовке педагогических кадров, каждый из которых вносит свой вклад в обеспечение интеграционных процессов:

- внутренний, объединяющий в себе инициированные университетом, его социальными практиками внутриличностные изменения, обеспечивающие интегративный результат подготовки выпускника как совокупности необходимых компетентностей;
- медиальный, обусловленный интеграцией процессов образования, научного исследования и производственной практики, теоретической и практической подготовки специалистов, межкафедрального, межподразделенческого сотрудничества, учебной, научной и практической деятельности обучающихся в ее операциональном аспекте;
- внешний, охватывающий сферу социального партнерства университета с другими организациями, региональным сообществом.

Внедрение разработанной нами модели интегративного образовательно-профессионального пространства в практику подготовки педагогических кадров, по нашему замыслу, должно, в частности, обеспечить оптимальный содержательный уровень развития профессионально-педагогической мотивации будущих специалистов сферы образования.

Соответствующее образовательно-интегративное пространство было сконструировано для студентов 1–2 курсов специальностей педагогического факультета Гродненского государственного университета имени Янки Купалы. В исследование были включены студенты, осваивающие образовательные программы «Дошкольное образование», «Начальное образование», «Олигофренопедагогика», «Логопедия» (экспериментальная ($n = 50$) и контрольная ($n = 42$) группы).

Профессионально-педагогическая мотивация у будущих педагогов изучалась с помощью диагностической методики «Самооценка профессионально-педагогической мотивации», адаптированной Н.П. Фетискиным [18]. Данный инструмент позволяет определить, на какой ступени мотивационной лестницы находится студент: от равнодушия к будущей профессии до профессиональной потребности овладеть основами педагогического мастерства. Материалом для исследования, согласно данной методике, является опросник, утверждения которого респонденты оценивали по частоте. В дальнейшей обработке опросников ответ «всегда» оценивался баллом 5, ответ «часто» – баллом 4, ответ «не очень часто» – баллом 3, ответ «редко» – баллом 2, ответ «никогда» – баллом 1. Определение содержания преобладающих мотивов каждого респондента основывалось на суммировании полученных баллов по категориям вопросов, обозначающих наличие профессиональной потребности, функционального интереса, развивающейся любознательности, показной заинтересованности, эпизодического любопытства или равнодушного от-

ношения. По каждому из критериев был определен один из уровней профессионально-педагогической мотивации: 11 и более баллов – высокий, 6–10 – средний, 5 и менее – низкий.

В ходе анализа данных диагностики самооценки профессионально-педагогической мотивации были получены подтверждающие эффективность апробируемой модели результаты (рисунок 2).

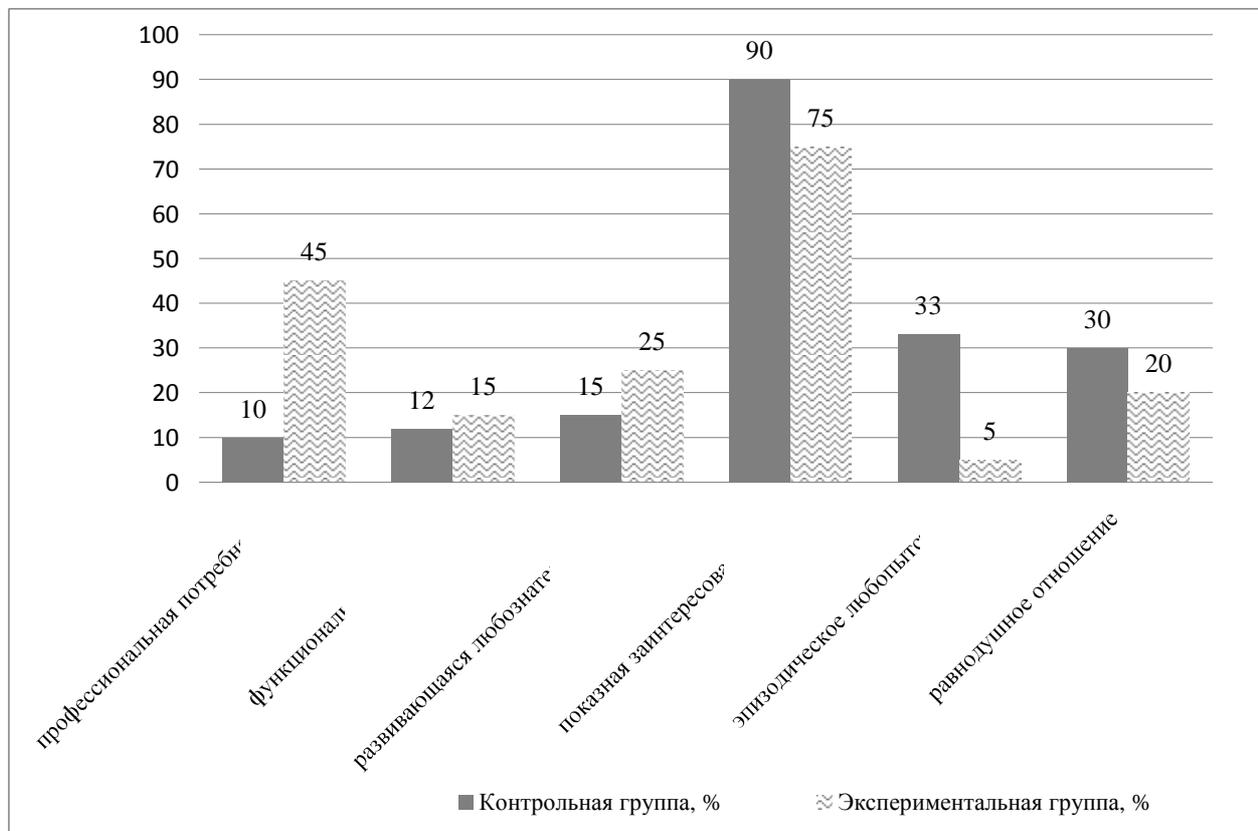


Рисунок 2. – Результаты самооценки профессионально-педагогической мотивации студентов

С помощью непараметрического критерия U Манна-Уитни нами были установлены статистически значимые различия в выборках студентов 1 и 2 курсов экспериментальной и контрольной групп. У студентов контрольной группы преобладают высокие показатели по следующим шкалам: показная заинтересованность (90%), эпизодическое любопытство (46%), равнодушное отношение (38%), что в целом определяет недостаточный содержательный уровень профессионально-педагогической мотивации. У студентов же экспериментальной группы отмечены высокие показатели профессиональной потребности (45%). Указанные различия в группах респондентов являются статистически значимыми ($U = 0,0003$, при $p \leq 0,05$). Так, показатель по критерию «показная заинтересованность» имеет тенденцию к уменьшению в экспериментальной группе, а показатели по критерию «профессиональная потребность» ($U = 0,0008$, при $p \leq 0,05$) увеличиваются в зависимости от перехода с курса на курс, что подтверждает благоприятное влияние сконструированного нами интегративного образовательно-профессионального пространства на профессионально-педагогическую мотивацию будущих педагогов.

Заклучение. Таким образом, отвечая на вызовы современности, система высшего педагогического образования стремится к развитию по пути осознания необходимости обоснования и разработки новых моделей профессиональной подготовки обучающихся на основе принципа прагматизации, предполагающего сближение содержания и организации обучения со спецификой содержания и организации будущей профессиональной деятельности специалиста педагогического профиля. Одним из путей решения этой проблемы является конструирование нового, интегрированного образовательно-профессионального пространства, основанного на тесном взаимодействии и интеграции ресурсов университета и организаций-заказчиков педагогических кадров и результирующего распределенной ответственностью за образовательный продукт. Внедрение модели интегрированного образовательно-профессионального пространства в систему подготовки будущих специалистов образования обеспечивает эффективное развитие у обучающихся профессионально-педагогической мотивации до оптимального содержательного уровня, что подтверждается данными диагностики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Бондырева, С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства / С.К. Бондырева // Избр. тр. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 352 с.
2. Борытко, Н.М. Пространство воспитания: образ бытия : моногр. / Н.М. Борытко. – Волгоград : Перемена, 2000. – 225 с.
3. Виленский, М.Я. Образовательное пространство как педагогическая категория / М.Я. Виленский, Е.В. Мещерякова // Пед. образование и наука. – 2002. – № 2. – С. 8–12.
4. Гинецинский, В.И. Проблемы структурирования мирового образовательного пространства / В.И. Гинецинский // Педагогика. – 1997. – № 3. – С. 10–15.
5. Мещерякова, Е.В. Педагогическое взаимодействие в образовательном пространстве: методологические основы профессиональной подготовки учителя : моногр. / Е. В. Мещерякова. – Волгоград : Перемена, 2002. – 323 с.
6. Пономарев, Р.Е. Образовательное пространство как основополагающее понятие теории образования / Р.Е. Пономарев // Пед. образование и наука. – 2003. – № 1. – С. 29–31.
7. Громкова, М.Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности : учеб. пособие для вузов / М.Т. Громкова. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2003. – 415 с.
8. Гураль, С.К. Синергетическая модель развития образовательного пространства / С.К. Гураль, О.А. Обдалова // Язык и культура. – 2011. – № 4. – С. 90–94.
9. Козырев, В.А. Построение модели гуманитарной образовательной среды / В.А. Козырев // Педагог: наука, технология, практика. – 1999. – № 2 (7). – С. 26–32.
10. Беспалько, В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Г. Ю. Татур. – М. : Высш. школа, 1989. – 144 с.
11. Лодатко, Е.А. Моделирование педагогических систем и процессов : моногр. / Е.А. Лодатко. – Славянск : СГПУ, 2010. – 148 с.
12. Михеев, В.И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В.И. Михеев. – М. : Высш. школа, 1987. – 189 с.
13. Монахов, В.М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактических исследований / В.М. Монахов // Школьные технологии. – 2001. – № 5. – С. 75–89.
14. Ясвин, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Смысл, 2001. – 366 с.
15. Гребенков, И.В. Теория обучения и моделирования учебного процесса / И.В. Гребенков, Е.В. Чупрунов // Вестн. Нижегород. ун-та им. Н.И. Лобачевского. – 2007. – № 1. – С. 28–32.
16. Камалеева, А.Р. Теоретические основы моделирования педагогических систем / А.Р. Камалеева, Э.Ф. Нургазизова // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2010. – № 1. – С. 114–127.
17. Шибаев, В.П. Моделирование как вид профессиональной деятельности вузовского педагога / В.П. Шибаев // Вестн. Ставропол. гос. ун-та. – 2008. – № 54. – С. 39–42.
18. Фетискин, Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов. – М. : Изд-во Ин-та психотерапии, 2002. – 490 с.

Поступила 09.02.2017

**THE INTEGRATED EDUCATIONAL-PROFESSIONAL SPACE AS THE FACTOR OF INCREASE
IN PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL MOTIVATION
OF FUTURE SPECIALISTS OF EDUCATION**

A. CHEKINA, L. VILCHYNSKAYA, T. TJUFANOVA

The article is devoted to consideration of a problem of modernization of vocational training of future teachers by strengthening of its practical orientation. One of solutions of this problem is designing of the new educational space based on close interaction and integration of resources of university and organizations-customers of specialists. In article the author's model of the integrated educational-professional space of training of teachers is characterized. This model including a number of the interconnected components: target, structural, resource, substantial, procedural-activity and productive.

The professional-pedagogical motivation at future teachers was studied by means of "Self-assessment of Professional-Pedagogical Motivation" by N. P. Fetiskin. This tool allows to define at what step of a motivational ladder there is a student: from indifference to future profession to the professional need to seize bases of pedagogical skill.

Keywords: higher education, educational space, training of future teachers, model.