



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Повышение качества профессиональной
подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской
деятельности**

**Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Направленность программы бакалавриата
«Декоративно-прикладное искусство и дизайн»
Форма обучения заочная**

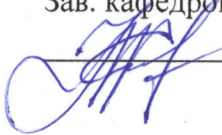
Проверка на объем заимствований:

62.05% авторского текста

Работа рекомендована к защите

«22» июня 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-509-080-5-1

Мельникова Анастасия Денисовна 

Научный руководитель:

к.п.н., доцент

Алексеева Л. П. 

Челябинск
2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ .	8
1.1. Эволюция понятия «качество профессиональной подготовки педагога» в педагогической науке	8
1.2 Основные компоненты и критерии качества профессиональной подготовки будущих педагогов.....	14
1.3 Исследовательская деятельность как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов.....	19
Выводы по главе 1	26
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	28
2.1. Организация диагностического исследования уровня сформированности исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1»	28
2.2. Разработка заданий, направленных на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности.....	35
2.3. Анализ уровня развития исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» после апробации заданий	44
Вывод по главе 2	47
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	49
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	53
ПРИЛОЖЕНИЕ	59

ВВЕДЕНИЕ

Современные тенденции в развитии системы образования, обусловленные переходом к информационному обществу и реализацией ФГОС ВО (Федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования), предъявляют повышенные требования к качеству профессиональной подготовки будущих педагогов. Сегодня преподаватель – это не только транслятор знаний, но и исследователь, способный проектировать образовательный процесс, анализировать педагогические ситуации и внедрять инновации.

Анализ практики показывает, что существует противоречие между необходимостью формирования у студентов исследовательских умений и недостаточным уровнем их реальной готовности к самостоятельной научно-педагогической деятельности. Повышение качества подготовки будущих педагогов требует усиления практико-ориентированного обучения и активного включения студентов в исследовательскую деятельность, что позволяет соединить теоретические знания с реальными педагогическими задачами.

Исследовательская деятельность выступает мощным средством развития профессиональной компетентности, способствуя формированию субъектной позиции студента, творческого мышления и способности к самообразованию. Однако вопросы эффективной организации этой деятельности в вузе остаются актуальными.

Наиболее востребованными становятся не просто высококвалифицированные специалисты, а специалисты, способные самостоятельно ориентироваться в потоке меняющейся информации, способные сравнивать, анализировать, обобщать и находить лучшие варианты решений, то есть проводить исследования конкретных областях знаний.

Для педагога, профессионального обучения все большее значение приобретают такие качества личности, как готовность к постоянному

самообразованию, креативность, способность осуществлять поисковую деятельность, получать новые знания, видеть перспективы и планировать стратегии развития производства, образования и науки. Особую роль в процессе подготовки педагога профессионального обучения имеет научно-исследовательская деятельность, обеспечивающая подготовку высокопрофессиональной творческой личности, способной к эффективной научно-исследовательской и профессиональной деятельности.

Известно, что основу профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов составляют отраслевая, психолого-педагогическая и производственно-технологическая подготовка на изменение и практическую реализацию которых влияют тенденции, закономерности инновационного развития производства и общества. В связи с этим актуальными становятся проблемы исследования научно-исследовательской деятельности педагогов профессионального обучения; разработки средств, механизмов, технологий формирования готовности будущих педагогов профессионального обучения к научно-исследовательской деятельности, что вызывает необходимость научного переосмысления сути профессионально-педагогической подготовки будущих специалистов.

Вместе с тем, следует отметить, что проблема подготовки к научно-исследовательской деятельности будущих педагогов профессионального обучения недостаточно изучена в отечественном педагогическом опыте. Во многих отечественных исследованиях не придается должного значения тому, что основополагающим принципом профессионально-педагогического образования является его интегративный характер. В процессе научно-исследовательской деятельности исследуются составляющие профессионально-педагогического образования, что придает еще большую весомость педагогическому аспекту данной проблемы.

Таким образом, актуальность проблемы исследования определяется объективной потребностью научного обоснования и создания системы подготовки к научно-исследовательской деятельности будущих специалистов.

Вышеизложенное определяет выбор темы исследования: «Повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности».

Цель исследования – разработать и применить задания, направленные на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности.

Объектом исследования – процесс повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

Предметом исследования – исследовательская деятельность как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

В связи с этим в исследовании необходимо решить ряд следующих **задач**:

- 1) рассмотреть эволюцию понятия «качество профессиональной подготовки педагога» в педагогической науке;
- 2) изучить основные компоненты и критерии качества профессиональной подготовки будущих педагогов;
- 3) раскрыть исследовательскую деятельность как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов;
- 4) провести диагностическое исследование уровня сформированности исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1»;
- 5) разработать задания, направленные на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности;
- 6) выполнить анализ уровня развития исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» после апробации заданий.

Теоретическую основу работы составляют: концепции и теории по проблемам модернизации образования (Н.М. Борытко, Е.В. Бондаревская, И.С. Сергеев, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.); концепции

профессионального образования и становления личности педагога (Б.Г. Ананьев, М.Я. Виленский, А.А. Кузьмина, А.К. Маркова, Е.И. Рогов, Н.М. Сажина и др.); теории компетентностного подхода в профессиональном образовании (Е.А. Климов, В.Н. Куницына, В.В. Сериков, А.В. Тихоненко, Т. Хоффман, А.В. Хуторской, С.Е. Шишов и др.).

Методологической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных ученых в области педагогики и психологии, изучающих проблемы повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

В исследовании шел упор на следующие **методы исследования**:

1. Теоретико-методологический анализ педагогической, психологической, социальной литературы по проблеме активизации учебно-познавательной деятельности студентов.
2. Анализ документации (рабочих программ, планов, отчетов протокола и т.п.).
3. Изучение и обобщение педагогического опыта для того, чтобы выявить прогресс и затруднения по исследуемой проблеме.
4. Наблюдение, тесты, беседы, опросы и т.п.

Научная новизна исследования заключается в теоретическом обосновании использования исследовательской деятельности как ключевого фактора повышения качества профессиональной подготовки педагогов, а также в уточнении педагогических условий ее организации в учебном заведении.

Практическая значимость исследования состоит в том, что разработанные методические рекомендации и модель организации исследовательской деятельности могут быть использованы в педагогических учебных заведениях для повышения уровня профессиональной компетентности студентов.

Практическая работа проводилась на базе исследования:
Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение

«Челябинский педагогический колледж № 1» (ГБПОУ «ЧПК №1»),
расположен по адресу: 454136, г.Челябинск, ул.Молодогвардейцев, 43.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, приложения, списка источников. Содержание выпускной квалификационной работы изложено на 60 страницах.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Эволюция понятия «качество профессиональной подготовки педагога» в педагогической науке

Понятие «качество профессиональной подготовки педагога» не является статичным, оно исторически изменчиво и отражает доминирующие в ту или иную эпоху социальные, экономические и культурные запросы к системе образования и личности учителя. Анализ эволюции данного понятия позволяет проследить его трансформацию от разрозненных представлений об идеальных качествах наставника до сложной, системной и многокомпонентной модели, лежащей в основе современных образовательных стандартов. Историко-педагогический анализ дает возможность глубже понять сущность современных подходов и выявить преемственность и инновационность в требованиях к педагогической профессии [4].

На ранних этапах развития человеческой цивилизации, в античном мире, педагогическая деятельность не была выделена в отдельную профессию, и подготовка к ней не носила систематического характера. Однако уже в трудах философов Древней Греции и Рима мы находим размышления о качествах, необходимых для воспитателя и наставника. Платон в своих диалогах «Государство» и «Законы» подчеркивал, что воспитателями должны быть лучшие граждане полиса, обладающие мудростью, справедливостью, мужеством и высокими моральными устоями. Аристотель, в свою очередь, акцентировал внимание на знании предмета и логике изложения. В Древнем Риме Квинтилиан в своем труде «Воспитание оратора» создал один из первых образов идеального учителя, который должен быть не только высокообразованным человеком, но и «мужем добрым», обладающим

нравственной чистотой и любовью к детям . Таким образом, в античности качество подготовки учителя отождествлялось, прежде всего, с его личностными и моральными качествами, а также с общей эрудицией [8].

В эпоху Средневековья, с распространением христианства, главным требованием к учителю становится его религиозность и приверженность церковным догматам. Образование было сосредоточено в монастырях и церковных школах, а качество подготовки наставника определялось глубиной его теологических знаний и способностью воспитывать в учениках благочестие и покорность. Педагогическая деятельность рассматривалась как служение Богу, и личностные качества учителя оценивались через призму христианских добродетелей [19].

Эпоха Возрождения и Нового времени принесла с собой гуманистические идеалы и новый взгляд на образование. В трудах Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо выдвигаются идеи природосообразности воспитания, уважения к личности ребенка. Я.А. Коменский в «Великой дидактике» подчеркивал, что учитель должен не только знать свой предмет, но и владеть «искусством обучения» – дидактическими принципами и методами . Дж. Локк делал акцент на воспитании джентльмена, и его наставник должен был быть образцом благовоспитанности и здравого смысла. Ж.-Ж. Руссо в романе «Эмиль, или О воспитании» рисовал образ воспитателя-наставника, который следует за природой ребенка и создает условия для его свободного развития. В этот период происходит постепенное смещение акцента с исключительно моральных и религиозных качеств на профессиональные умения, связанные с методикой и организацией обучения [20].

Становление системной профессиональной подготовки учителей в России начинается в XVIII веке. По указу Петра I открываются цифирные школы, а затем и первые учительские семинарии. Однако качество подготовки в них было невысоким и сводилось к освоению элементарных навыков чтения, письма, счета и Закона Божьего. Значительный вклад в развитие

педагогической мысли и представлений о качестве подготовки учителя внес М.В. Ломоносов, выступавший за создание системы светского образования и подготовку национальных педагогических кадров.

Решающий поворот в понимании сущности педагогического труда и требований к учителю в России связан с деятельностью К.Д. Ушинского в середине XIX века. Его можно по праву считать основоположником отечественной научной педагогики и теории подготовки учителя. Ушинский первым стал рассматривать педагогику как науку и искусство одновременно. Он утверждал, что для успешной деятельности учителю недостаточно одного лишь знания предмета, ему необходимо глубокое знание психологии и физиологии ребенка, владение теорией и практикой воспитания. В своей знаменитой работе «Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии» он писал, что учитель должен быть не только исполнителем инструкций, но и исследователем, постоянно изучающим своих учеников. Качество подготовки, по Ушинскому, складывается из трех ключевых элементов: 1) общее образование; 2) специальное педагогическое образование (теоретическое и практическое); 3) личностные качества, убеждения и любовь к своему делу. Он настаивал на необходимости тесной связи теоретической подготовки с практической работой в школе. Идеи Ушинского заложили фундамент для научного подхода к определению качества педагогического образования на многие десятилетия вперед [8].

В советский период система педагогического образования была полностью перестроена на основе марксистско-ленинской идеологии. Качество подготовки педагога стало оцениваться, в первую очередь, через призму его идейно-политической убежденности и готовности воспитывать строителя коммунистического общества. Наряду с этим, большое внимание уделялось методической подготовке. Доминирующей стала знаниевая парадигма, а качество подготовки было тесно связано с формированием системы прочных знаний, умений и навыков (ЗУН). Учитель рассматривался как ключевой проводник государственной идеологии и носитель предметных

знаний. В работах А.С. Макаренко и В.А. Сухомлинского, несмотря на их новаторство в области практической педагогики, образ учителя также неразрывно связан с высокой идейностью и коммунистической моралью. Система подготовки была унифицирована и стандартизирована, что, с одной стороны, обеспечивало массовую подготовку кадров с гарантированным минимумом знаний, но, с другой стороны, подавляло творческую инициативу и индивидуальность как студентов, так и преподавателей [25].

Понятие «качество» в советской педагогике было тесно связано с понятием «успеваемость» и степенью освоения учебной программы. Основными критериями выступали глубина и прочность знаний, способность применять их на практике в стандартных ситуациях. Развивались теории и технологии программированного, проблемного обучения (И.Я. Лернер, М.И. Махмутов), направленные на повышение эффективности усвоения знаний, что также рассматривалось как путь к повышению качества подготовки [23].

Конец 80-х – начало 90-х годов XX века, период «перестройки» и демократизации общества, привел к кардинальной переоценке ценностей в образовании. На смену идеологизированной и авторитарной педагогике приходит гуманистическая парадигма, в центре которой – личность ребенка. Это потребовало нового взгляда на личность и деятельность учителя. В научный оборот прочно входят понятия «педагогическая культура», «профессиональная компетентность», «педагогическое творчество». Существенный вклад в разработку этих понятий внесла научная школа В.А. Сластенина. Качество подготовки педагога теперь стало рассматриваться не просто как совокупность ЗУНов, а как целостное, интегративное свойство личности, включающее в себя аксиологический (ценности), технологический (способы деятельности) и личностно-творческий компоненты. Качество начинает ассоциироваться с готовностью педагога к гуманистически ориентированной деятельности, к диалогу, к созданию развивающей образовательной среды, к рефлексии и саморазвитию [35].

На рубеже XX-XXI веков, в связи с вхождением России в Болонский процесс и глобализацией образовательного пространства, в отечественной педагогике утверждается компетентностный подход. Это знаменует собой новый, современный этап в эволюции понятия «качество профессиональной подготовки педагога». Качество образования в целом и подготовки педагога в частности теперь определяется не столько объемом усвоенной информации, сколько способностью использовать ее для решения профессиональных задач [30].

Результат образования формулируется на языке компетенций – динамичной совокупности знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую выпускник способен применять в реальных профессиональных ситуациях. Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО), разработанные на основе этого подхода, определяют перечень универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, которыми должен овладеть будущий педагог [39].

Вместе с ФГОС ВО важным документом, определяющим современное понимание качества труда педагога и, следовательно, ориентиры для его подготовки, стал Профессиональный стандарт «Педагог». В нем перечислены необходимые учителю знания, умения и трудовые действия, сгруппированные по трудовым функциям (обучение, воспитание, развитие). Таким образом, современное понятие качества подготовки смещается от абстрактных качеств и разрозненных ЗУНов к деятельностной, практико-ориентированной и измеряемой модели специалиста. Качество теперь – это не столько «быть» (знающим, культурным), сколько «быть способным делать» (проектировать, организовывать, анализировать, сотрудничать).

Таким образом, можно выделить следующие основные этапы эволюции понятия «качество профессиональной подготовки педагога»:

1. Допрофессиональный (античность – средневековье): качество отождествляется с личностными, моральными и религиозными качествами, общей эрудицией наставника.

2. Становление профессиональных основ (Новое время – середина XIX в.): к личностным качествам добавляется требование владения методикой обучения, «педагогическим искусством». Качество начинает ассоциироваться с профессиональными навыками.

3. Научно-педагогический (середина XIX в. – начало XX в.): связан с именем К.Д. Ушинского. Качество рассматривается как система, включающая общее и специальное образование, личностные убеждения и практические умения, основанные на знании «педагогической антропологии».

4. Советский (идеологизированно-знаниевый) (1917 – конец 1980-х гг.): качество определяется идейной убежденностью и уровнем овладения системой ЗУНов в рамках унифицированных программ. Главный критерий – соответствие государственному стандарту и идеологии.

5. Гуманистически-личностный (конец 1980-х – конец 1990-х гг.): происходит поворот к личности учителя, его культуре, творчеству, рефлексии. Качество связывается с готовностью к гуманистическому взаимодействию с учеником.

6. Компетентностный (начало XXI в. – настоящее время): качество трактуется как результат образования, выраженный в виде совокупности компетенций, и определяется готовностью и способностью выпускника к эффективному решению профессиональных задач в реальных условиях. Это интегративное понятие, отражающее единство мотивации, знаний, умений и личностных качеств в действии [34; 36; 41; 45].

Таким образом, проведенный исторический анализ показывает, что понятие «качество профессиональной подготовки педагога» постоянно усложнялось, вбирая в себя новые элементы и смещая акценты. Современное понимание не отрицает важности предыдущих компонентов (личностных качеств, знаний, умений), а интегрирует их в более сложную структуру

компетенций. Этот эволюционный путь привел к необходимости детального рассмотрения современной структуры и содержания данного понятия, чему и будет посвящен следующий параграф.

1.2 Основные компоненты и критерии качества профессиональной подготовки будущих педагогов

Современное понимание качества профессиональной подготовки педагога, формирующееся в рамках компетентностного и системного подходов, требует рассмотрения этого феномена как сложной, многокомпонентной структуры. Отход от простой знаниевой парадигмы (ЗУН) означает, что качество не может быть сведено к одному показателю, например, к академической успеваемости. Оно представляет собой интегративную характеристику личности и деятельности будущего специалиста, отражающую его готовность к эффективному выполнению профессиональных функций [1].

Анализ современных исследований в области педагогики и психологии профессионального образования (труды И.А. Зимней, В.А. Сластенина, Л.М. Митиной, Э.Ф. Зеера, А.В. Хуторского и др.) позволяет выделить несколько ключевых взаимосвязанных компонентов, составляющих в совокупности структуру качества профессиональной подготовки педагога. К таким компонентам относятся мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный [18; 35; 44].

Первым и основополагающим является мотивационно-ценностный компонент. Он выступает в качестве смыслового ядра профессиональной подготовки и личности педагога в целом. Без устойчивой положительной мотивации к педагогической деятельности, без сформированной системы гуманистических ценностей и профессионально-педагогической направленности о высоком качестве подготовки говорить не приходится. Этот компонент включает в себя:

1. Профессионально-педагогическую направленность: устойчивый интерес к педагогической профессии, к работе с детьми, осознание ее социальной значимости. Сюда относится так называемое «педагогическое призвание», которое, как показывают исследования, является мощнейшим фактором профессионального успеха и профилактики эмоционального выгорания.

2. Гуманистические ценностные ориентации: признание личности ребенка высшей ценностью, уважение его достоинства, прав и свобод. Это убежденность в необходимости создания поддерживающей, доброжелательной и развивающей образовательной среды, ориентация на субъект-субъектное взаимодействие.

3. Мотивацию к саморазвитию и самосовершенствованию: потребность в постоянном обновлении знаний, освоении новых технологий, рефлексии собственной деятельности. Современный мир меняется так быстро, что педагог, не мотивированный на непрерывное обучение (lifelong learning), стремительно теряет свою профессиональную состоятельность [33].

Критериями оценки сформированности данного компонента могут выступать: степень осознанности выбора профессии, преобладание внутренних мотивов (интерес к детям, к предмету) над внешними (гарантированная работа, длинный отпуск), выраженность эмпатии, толерантности, наличие педагогического идеала, активное участие в профессиональных конкурсах, конференциях, чтение профессиональной литературы сверх учебной программы [28].

Второй важнейший компонент – когнитивный (или содержательный). Он представляет собой фундамент профессионализма и включает в себя систему знаний, необходимых для успешной педагогической деятельности. Однако в современном понимании речь идет не о простом наборе фактов, а о гибкой, систематизированной и междисциплинарной базе знаний. В структуру когнитивного компонента входят:

- специальные (предметные) знания: глубокое, выходящее за рамки школьного учебника, знание преподаваемого предмета, его истории, методологии и связей с другими науками;
- психолого-педагогические знания: знание закономерностей возрастного и индивидуального развития детей, теорий обучения и воспитания, основ дидактики, психологии общения, конфликтологии. особую важность приобретают знания в области инклюзивного образования и работы с детьми с особыми образовательными потребностями ;
- методические знания: знание конкретных методов, приемов, форм и средств обучения и воспитания, современных педагогических технологий (проектное обучение, игровое обучение, кейс-стади, технологии критического мышления, цифровые образовательные технологии);
- нормативно-правовые знания: знание основных положений законодательства в сфере образования (конституционных прав на образование, закона «об образовании», фгос, локальных актов образовательной организации) [5; 8].

Критериями оценки когнитивного компонента являются не только полнота и прочность знаний (что проверяется на экзаменах), но и их системность, гибкость, способность к интеграции знаний из различных областей для решения комплексных педагогических задач.

Третий, центральный компонент, в котором знания преобразуются в действие, – операционально-деятельностный (технологический). Именно он наиболее полно раскрывается через понятие «компетенция». Этот компонент представляет собой совокупность профессиональных умений и навыков, позволяющих реализовывать педагогическую деятельность. Вслед за Н.В. Кузьминой и В.А. Сластениным, в его структуре можно выделить несколько групп взаимосвязанных умений :

- гностические (исследовательские) умения: умение изучать и анализировать педагогический опыт, научную литературу, диагностировать уровень развития учащихся, анализировать собственную деятельность и ее

результаты. это основа для рефлексии и сознательного совершенствования своего труда;

- проектировочные умения: умение ставить педагогические цели и задачи, планировать учебно-воспитательный процесс (урок, серию уроков, воспитательное мероприятие, образовательную программу), прогнозировать его результаты и возможные трудности. это умение переводить общие цели образования в конкретные педагогические действия;

- конструктивные умения: умение отбирать и компоновать учебный материал, разрабатывать дидактические средства, адаптировать типовые методики к конкретным условиям и особенностям учащихся;

- организаторские умения: умение организовывать различные виды деятельности учащихся (индивидуальную, групповую, коллективную), создавать условия для их активности, управлять своим временем и временем учеников, поддерживать дисциплину не авторитарными, а педагогическими методами;

- коммуникативные умения: умение устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися, родителями, коллегами. сюда входят умения ясно и убедительно излагать свои мысли, слушать и понимать собеседника, управлять общением, предотвращать и разрешать конфликты [10; 11].

Современные требования дополняют этот список цифровыми умениями: использование интерактивной доски, образовательных платформ, создание собственного цифрового контента, организация дистанционного и смешанного обучения. Критериями оценки деятельностного компонента выступает наблюдаемое поведение студента во время педагогической практики: качество разработанных им конспектов уроков, эффективность использования различных методов и технологий, способность установить контакт с классом, стиль общения и т.д. [21].

Четвертый компонент, пронизывающий все остальные и обеспечивающий их интеграцию и развитие, – рефлексивный (или

рефлексивно-оценочный). Рефлексия – это процесс и способность к самоанализу, самооценке и самокоррекции своей профессиональной деятельности и ее результатов. Педагог, обладающий развитой рефлексией, способен видеть сильные и слабые стороны своей работы, осознавать причины успехов и неудач, ставить перед собой цели по самосовершенствованию. Как отмечал Дональд Шон, эффективный профессионал – это «рефлексивный практик». В структуру рефлексивного компонента входят:

- самоанализ: способность анализировать свои действия, мысли, чувства в ходе педагогического взаимодействия;
- самооценка: умение адекватно оценивать уровень своего профессионализма, сформированность компетенций, соответствие требованиям профессии;
- самокоррекция: способность на основе самоанализа и самооценки вносить изменения в свою дальнейшую деятельность, исправлять ошибки, искать новые, более эффективные подходы [24].

Критерием развитости рефлексивного компонента является способность студента к аргументированному анализу проведенного им урока или мероприятия, умение видеть проблемы и намечать пути их решения, готовность воспринимать конструктивную критику, наличие рефлексивных дневников по итогам практики.

Важно подчеркнуть, что все перечисленные компоненты – мотивационно-ценностный, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный – не существуют изолированно. Они тесно взаимосвязаны и взаимопроникают друг в друга. Например, гуманистические ценности (мотивационный компонент) определяют выбор гуманных технологий взаимодействия (деятельностный компонент). Глубокие знания (когнитивный компонент) являются основой для уверенных практических действий (деятельностный компонент). А рефлексия (рефлексивный компонент) позволяет осознать нехватку знаний или умений и мотивирует на дальнейшее обучение (связь с мотивационным и когнитивным компонентами). Именно в

этой целостности и взаимообусловленности компонентов и заключается сущность качества профессиональной подготовки педагога. Высокое качество достигается тогда, когда все компоненты развиты гармонично и интегрированы в единую систему профессиональной компетентности. Следовательно, образовательный процесс в педагогическом вузе должен быть направлен на одновременное и взаимосвязанное формирование всех этих составляющих.

Таким образом, можно заключить, что качество профессиональной подготовки педагога в современных исследованиях трактуется как интегральная характеристика, определяемая единством и гармоничным развитием мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов, которые в совокупности обеспечивают готовность и способность выпускника к успешной, творческой и гуманистически-ориентированной профессиональной деятельности, а также к непрерывному саморазвитию.

1.3 Исследовательская деятельность как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов

Исследовательская работа занимает особое место в учебной деятельности студентов, в том числе и будущих педагогов.

Понятие «исследование» рассматривается в современной науке как «процесс выработки новых научных знаний, один из видов познавательной деятельности», как процесс научного изучения какого-либо объекта с целью выявления его закономерностей возникновения, развития и изменения, и преобразования его в интересах общества»[2, с.268].

По мнению А. С. Третьякова, научное исследование характеризуется как «целенаправленное познание, результаты которого выступают в виде системы понятий, законов и теорий». Оно направлено на получение принципиально новых знаний (закономерности, классификация, систематизация и т.д.), на которые еще не обращали внимания другие исследователи и должно

соотноситься с нормами и традициями, выработанными в соответствующем научном сообществе [38].

С точки зрения теории деятельности М. В. Федюниной, О. А. Поповой, научное исследование представляет собой особый вид деятельности – исследовательскую деятельность. В свою очередь, исследовательская деятельность рассматривается как специфический вид познавательной деятельности, в ходе которой с помощью разнообразных методов выявляются новые, прежде не известные стороны, отношения, грани изучаемого объекта [40].

В. Н. Худяков под «исследовательской деятельностью понимает особый вид интеллектуально-творческой деятельности, порождаемый в результате функционирования механизмов поисковой активности и строящийся на базе исследовательского поведения» [43, с.163]. Но если поисковая активность определяется лишь наличием самого факта поиска в условиях неопределенной ситуации, а исследовательское поведение описывает преимущественно внешний контекст функционирования субъекта в этой ситуации, то исследовательская деятельность характеризует саму структуру этого функционирования. Она логически включает в себя мотивирующие факторы исследовательского поведения и механизмы его осуществления. В их роли выступает дивергентное и конвергентное мышление. Именно это требуется для успешного осуществления исследовательского поведения в ситуациях неопределенности [47].

Исследовательская деятельность не исчерпывается наличием факта поисковой активности, она предполагает также анализ получаемых результатов, оценку на их основе развития ситуации, прогнозирование (построение гипотез) в соответствии с этим дальнейшего ее развития. Сюда же можно присовокупить моделирование и реализацию своих будущих, предполагаемых действий – коррекцию исследовательского поведения. В дальнейшем все это, будучи проверено на практике (наблюдение и эксперимент) и вновь оценено, выводит поисковую активность на новый

уровень, и вновь вся схематически описанная последовательность повторяется [14].

Следующим понятием, требующим уточнения, является терминологическое сочетание «исследовательские умения», которое тоже трактуется неоднозначно. Все учёные считают исследуемые умения сложными, но определяют разный их состав. Так, В. С. Елагина рассматривает исследовательские умения (способности) с позиции традиций отечественной психологии и характеризует их «как индивидуально -психологические особенности личности, являющиеся субъективными условиями успешного осуществления исследовательской деятельности»[29, с. 48]. По мнению Л.Г. Савенковой, такими индивидуально-психологическими особенностями, позволяющими школьникам эффективно осуществлять исследовательскую деятельность в любой области знаний, являются следующие умения: «1) видеть проблемы; 2) ставить вопросы; 3) выдвигать гипотезы; 4) давать определение понятиям; 5) классифицировать; 6) наблюдать; 7) проводить эксперименты; 8) делать умозаключения и выводы; 9) структурировать материал; 10) объяснять, доказывать и защищать свои идеи» [32, с. 98].

Е. В. Чердынцева, определяет исследовательские умения как «интеллектуальные и практические умения, связанные с самостоятельным выбором и применением приёмов и методов исследования на доступном детям материале и соответствующие этапам учебного исследования» [46, с. 253]. В. А. Попков, А. В. Коржуев выделяют пять групп исследовательских умений: «1) организационные (умения организовывать свою работу; 2) поисковые (умения и знания, связанные с осуществлением исследования); 3) информационные (умения работать с информацией, текстом); 4) презентационные (умения оформить и представить результат своей работы); 5) оценочные (умения, связанные с анализом и оценкой своей деятельности)» [31, с. 13].

Рассматривая исследовательские умения в качестве метапредметного результата освоения основной образовательной программы, О.А. Коренева относит к ним:

«1) организационно-практические (умение планировать работу, формулировать вопросы и отвечать на них, выдвигать предположения, применять общелогические приёмы (анализ, синтез, сравнение, обобщение), использовать различные формы представления результатов исследования);

2) поисковые (умения видеть проблему, выбирать тему и ставить цель исследования; выбирать и применять доступные методы исследования; устанавливать причинно-следственные связи; искать и обрабатывать информацию);

3) информационные (умения находить источники информации, пользоваться ими; внимательно слушать выступающего; работать с определениями, понятиями, терминами; понимать и интерпретировать устный и письменный текст; фиксировать информацию в виде символов, условных знаков; формулировать выводы);

4) рефлексивные (умение оценивать работу, видеть в ней положительное и отрицательное; аргументировать свою оценку; составлять рекомендации)» [22, с. 45].

Под исследовательской компетентностью Е.В. Хоменко понимает совокупность знаний, способностей, навыков и опыта в проведении исследования, получении определенного нового знания, нового интеллектуального = продукта, создания нового проекта, нового решения проблемы; качества и умения, которые человек должен проявлять в проведении эффективного исследования любого вопроса [42].

Исследовательская компетентность формируется в течение определенного времени, поэтапно, комплексно. Последовательность процесса формирования исследовательских компетенций – может варьироваться в зависимости от специфики учебного заведения, особенностей организации

учебно-воспитательного процесса, работы научного общества в школе, возраста учащихся, возможностей социального научного партнерства.

Следовательно, исследовательская компетентность студентов – это способность и готовность учащегося самостоятельно осваивать и получать новые знания, выдвигать идеи, гипотезы в результате выделения проблемы, работы с различными источниками знаний, исследования темы, проведения наблюдения (опыта, эксперимента и т.д.), предложение путей решения проблемы и поиска наиболее рациональных вариантов решения вопросов, проектов [37].

Для организации исследовательской деятельности в будущей профессии, студенту необходимо приобрести в университете компетенцию по готовности руководить проектно-исследовательской деятельностью обучающихся. Для этого у него должно быть не только знание основ организации учебно-исследовательской и проектной деятельности, но и умение её организовать, полученное в ходе первичного опыта при ведении образовательной деятельности. Как отмечает, Р.Ч. Бектурганова, для педагога профессионального обучения все большее значение приобретают такие качества личности, как готовность к постоянному самообразованию, креативность, способность, осуществлять поисковую деятельность, получать новые знания, видеть перспективы и планировать стратегии развития производства, образования и науки [14; 16].

Одной из форм научно-исследовательской деятельности студентов является научная конференция, где результаты их работы представлены для обсуждения в виде выступления с сообщением, сопровождаемым презентацией. Обучающиеся учатся кратко излагать исследуемую проблему, отвечать на вопросы, грамотно аргументировать и формулировать практическую ценность своей работы. Публичное выступление первоначально представляет определенную сложность для обучающихся, однако регулярное участие в данном виде научной деятельности позволяет приобрести уверенность в собственных силах, снять напряжение, а также

выявить сферу их научных интересов, определить творческий потенциал и тем самым способствовать формированию у студентов мотивации к изучению конкретных дисциплин [12].

Р. Ч. Бектурганова, еще одну возможность для формирования исследовательской компетенции обучающихся видит в подготовке докладов по темам, предлагаемым преподавателями изучаемых дисциплин. Обучающиеся выбирают темы, которые представляют для них интерес и самостоятельно презентуют их своей академической группе. Преподаватель направляет работу студентов, исправляет очевидные недочеты и поощряет их творческий подход. Важным в данном случае является приобщение всех к исследовательской работе, овладение студентами научной терминологией, особенностями оформления данного вида сообщения и соответствие требованиям к печатным работам. Создаются условия для самореализации и самовыражения каждого обучающегося, постепенно происходит формирование профессионально значимых качеств и культивируются навыки ведения научной дискуссии и общения с преподавателем и студентами группы [7].

Важнейшая цель современного профессионально-педагогического образования – сформировать у будущего педагога не только определенный комплекс знаний и умений, но и дать установку на самостоятельную исследовательскую деятельность, что является необходимым условием для самообразования и саморазвития специалиста в течение всей жизни.

Если студент, опираясь на собственный опыт, способен самостоятельно приобретать знания, вести исследовательский поиск, критически осмысливать успехи и недостатки современной системы образования, видеть перспективы его развития в период своей профессиональной подготовки, то он этот опыт перенесет и в свою будущую педагогическую деятельность [6].

Одним из путей воспитания творчески думающих педагогов-исследователей является привлечение студентов к учебно- и научно-

исследовательской работе, в процессе которой формируется исследовательские умения и компетенция выпускников.

Вовлечение студентов в фундаментальные исследования позволит вырастить учителей-исследователей, владеющих методологическими знаниями и умениями, технологией исследовательской деятельности. Студентов, занимающихся исследовательской деятельностью, характеризует познавательная активность, желание не просто приобрести профессионально важные знания и умения, но и исследовать образовательный процесс в школе, изучить возрастные, психологические особенности обучающихся, характер их взаимоотношений друг с другом, с учителями, использовать в организации образовательного процесса в школе инновационные методы и формы обучения и воспитания; стремление проверить на собственном опыте педагогические новации, современные педагогические технологии, находить новую информацию, обобщать собственный опыт; особая чувствительность проблемам; способность к дивергентному поиску решения выявленных проблем, к рефлексии [3].

Студенты, овладевая знаниями и умениями, необходимыми для исследовательской деятельности, должны четко осознавать:

- «актуальность и необходимость данного вида деятельности для их обучения и будущей профессионально-педагогической деятельности в школе;
- уровень своих знаний и умений, необходимых для качественного проведения микроисследований, работы над исследовательским проектом, постановки педагогических экспериментов, анализа полученных результатов, интерпретации выводов и др.;
- какими личностными качествами должен обладать педагог-исследователь, и сформированы ли они у него;
- влияние исследовательской деятельности на уровень сформированности профессионально-педагогической компетентности будущего педагога;

– связь между эффективностью процесса обучения студентов и высоким уровнем профессионально-педагогической компетентности педагога»[2, с.40].

Таким образом, активное вовлечение будущих педагогов студентов в исследовательскую деятельность создает условия для успешной самореализации педагогов и повышения качества профессиональной подготовки в целом.

Выводы по главе 1

Понятие «качество профессиональной подготовки педагога» исторически трансформировалось и отражало запросы общества на разных этапах развития. Изначально оно связывалось с личностными и моральными качествами наставника, затем акцент смещался на владение методикой обучения, а в советский период – на идейную убежденность и систему знаний, умений и навыков. Ключевым поворотом стал переход к гуманистической парадигме, а затем – к компетентностному подходу, в рамках которого качество подготовки определяется способностью решать реальные профессиональные задачи. Сегодня оно предстаёт как интегративная характеристика, объединяющая мотивацию, знания, умения и личностные качества в практическом действии. Эта эволюция демонстрирует усложнение требований к педагогу и ориентацию современной системы образования на деятельностный, практико-ориентированный результат.

Качество профессиональной подготовки педагога в современных исследованиях трактуется как интегральная характеристика, определяемая единством и гармоничным развитием мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов, которые в совокупности обеспечивают готовность и способность выпускника к успешной, творческой и гуманистически-ориентированной профессиональной деятельности, а также к непрерывному саморазвитию.

Исследовательская деятельность выступает значимым фактором повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Анализ научных позиций позволяет заключить, что она не сводится к элементарному поиску информации, а представляет собой сложный вид интеллектуально-творческой деятельности. Её суть – в целенаправленном познании, выдвижении гипотез, применении различных методов исследования, анализе и интерпретации результатов, прогнозировании и рефлексии. На практике исследовательская компетентность развивается через конкретные формы работы: участие в научных конференциях, подготовку докладов, проведение наблюдений и экспериментов, проектную деятельность. Для будущей педагогической деятельности такой опыт критически важен: педагог-исследователь способен изучать образовательный процесс, учитывать психологические и возрастные особенности учеников, внедрять и оценивать эффективность новых методик, обобщать собственный опыт и видеть перспективы развития образования.

ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО ПОВЫШЕНИЮ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В ПРОЦЕССЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1. Организация диагностического исследования уровня сформированности исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1»

Исследование проводилось на базе Государственного бюджетного профессионального образовательного учреждения «Челябинский педагогический колледж № 1» (ГБПОУ «ЧПК №1»), который расположен по адресу: 454136, г.Челябинск, ул.Молодогвардейцев, 43, по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах».

После теоретического осмысления литературы, мы определили следующие задачи практической работы:

- 1) провести анализ оснащенности техникума и особенностей развития исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1»;
- 2) разработать учебное пособие по предмету «ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе» для изучения раздела разделу 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе»
- 3) выполнить анализ уровня сформированности исследовательской компетентности студентов после апробации учебного пособия.

Для реализации первой задачи мы провели анализ оснащенности техникума и для развития сформированности исследовательской компетентности студентов, рассмотрели особенности обучения в техникуме и его контингент.

История колледжа начинается с 1910 году. В 1922 году учительская семинария была переименована в техникум, который позже стал училищем. Колледж готовит специалистов по направлениям:

- 53.02.01. Музыкальное образование;

- 43.02.10. Туризм;
- 49.02.01. Физическая культура;
- 44.02.02. Преподавание в начальных классах;
- 09.02.05 Прикладная информатика (по отраслям);
- 44.02.05 Коррекционная педагогика в начальном образовании;
- 44.02.02. Преподавание в начальных классах;
- 49.02.01. Физическая культура;
- 44.02.01 Дошкольное образование;
- 09.02.07 Информационные системы и программирование.

Для участия в эксперименте привлекались студенты 4 курса, обучающиеся по специальности 44.02.02 - «Учителя начальных классов». Согласно ФГОС СПО Область профессиональной деятельности выпускников: обучение и воспитание детей в процессе реализации образовательных программ начального общего образования.

Занятия проводились в группе будущих учителей начальных классов, в рамках программы курса ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе.

В результате изучения профессионального модуля обучающийся должен освоить основной вид деятельности «преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе» и соответствующие ему общие компетенции и профессиональные компетенции:

Перечень общих компетенций

ОК 01. Выбирать способы решения задач профессиональной деятельности применительно к различным контекстам.

ОК 02. Использовать современные средства поиска, анализа и интерпретации информации, и информационные технологии для выполнения задач профессиональной деятельности.

ОК 04. Эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде.

ОК 05. Осуществлять устную и письменную коммуникацию на государственном языке Российской Федерации с учетом особенностей социального и культурного контекста.

ОК 09. Пользоваться профессиональной документацией на государственном и иностранном языках.

Перечень профессиональных компетенций:

ВД 4. Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе

ПК 4.1. Проектировать, организовывать и контролировать процесс изучения дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе на основе федеральных государственных образовательных стандартов, примерных основных образовательных программ начального общего образования.

В результате освоения профессионального модуля обучающийся должен:

- владеть навыками: проектирование, организация и контроль процесса изучения дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе на основе федеральных государственных образовательных стандартов, примерных основных образовательных программ начального общего образования;

- уметь: определять цели и задачи урока, планировать его с учетом особенностей предметов художественно-эстетического цикла, возраста, класса, отдельных обучающихся и в соответствии с санитарно-гигиеническими нормами на основе федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования с учетом особенностей социальной ситуации развития обучающихся; владеть формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий; проектировать и реализовывать проектно-исследовательскую деятельность в начальной школе при изучении дисциплин художественно-эстетического

цикла; формирование технологического мышления обучающихся в процессе изучения дисциплин художественно-эстетического цикла;

– знать: теоретические основы методики обучения предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе; система обучения предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе; цели, содержание, принципы, методы и средства обучения предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе; концептуальные основы УМК начальной школы, включая предметы художественно-эстетического цикла; типы, виды уроков художественно-эстетического цикла, технология их проведения в начальной школе; современные технологии обучения предметам художественно-эстетического цикла.

Количество часов, отводимое на освоение профессионального модуля: всего часов 180, в том числе в форме практической подготовки- 108. Из них на освоение МДК 108 часа, в том числе самостоятельная работа 4, практики, в том числе практика - 72 часов Промежуточная аттестация: 8 часов.

Для того чтобы решить первую задачу, мы провели исследование уровня сформированности исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1».

В качестве измерительного инструмента для определения уровня сформированности исследовательской компетентности у будущих педагогов авторский опросник А.В. Теребенковой, Т.Г. Суминой (Приложение 1).

Цель опросника: выявить уровень развития исследовательской компетентности студентов.

Данный опросник содержит 49 признаков сформированности исследовательской компетентности. Степень проявления признака представлена на четырех уровнях в виде ответов: «Да» – 3 балла, «Скорее Да, чем Нет» – 2 балла, «Скорее Нет, чем Да» – 1 балл, «Нет» – 0 баллов.

Каждый уровень проявления признака характеризуются следующим:

– уровень «Да» говорит о том, что исследовательская компетентность проявляется значительно;

- «Скорее да, чем нет» – компетентность проявляется частично;
- «Скорее нет, чем да» – компетентность сформирована слабо;
- «Нет» – компетентность не сформирована совсем.

В опроснике уровень сформированности исследовательской компетентности рассматривается по пяти группам признаков:

- выявление сущности обучения и воспитания;
- выявление особенностей учебно-производственного процесса;
- исследование документации;
- организация научного исследования;
- исследование требований работодателей.

Результаты определяющей диагностики исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» представлены на рисунке 2.

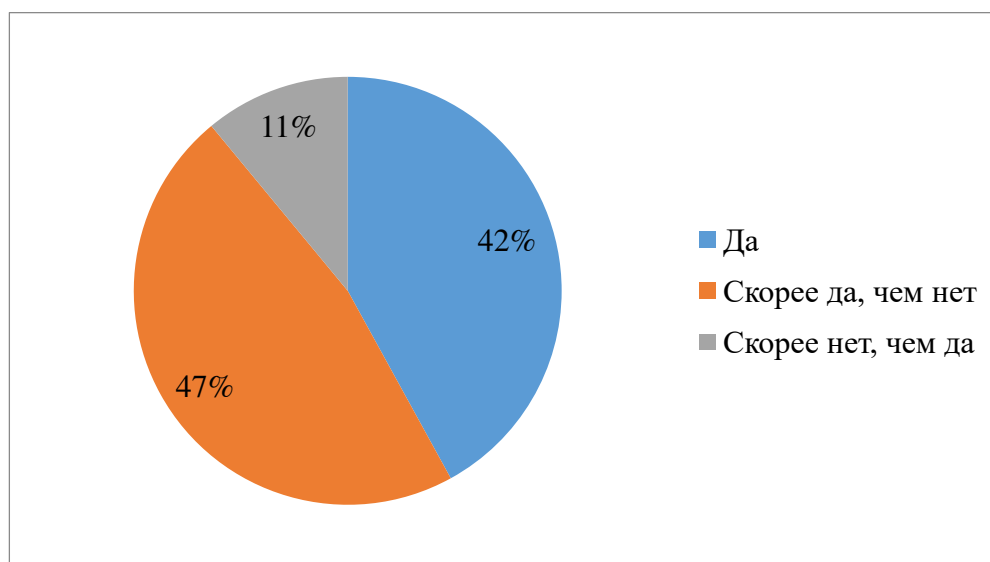


Рисунок 1 – Уровень развития исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1».

Таким образом, подведение итогов первичной диагностики фиксирует, что из 8 обучающихся (42%) ответили на большинство вопросов «да». Их ответы свидетельствуют о высокой сформированности исследовательской компетентности: человек уверенно владеет необходимыми знаниями и умениями, самостоятельно планирует и реализует исследовательскую деятельность, способен выявлять проблемы, формулировать цели и задачи, анализировать результаты и применять их на практике.

9 обучающихся (47%) ответили на большинство вопросов «Скорее да, чем нет». Их ответы отражают частичное проявление исследовательской компетентности: отдельные навыки и знания присутствуют, человек может решать типовые исследовательские задачи, но порой нуждается в поддержке или дополнительных ориентирах при планировании и анализе сложных ситуаций.

9 обучающихся (47%) ответили на большинство вопросов «Скорее нет, чем да». Их ответы указывают на слабую сформированность компетентности: базовые представления об исследовательской деятельности есть, но применять их системно человек затрудняется — ему сложно ставить цели, выделять значимое, анализировать источники и оценивать результаты собственной работы.

Таким образом, из представленных данных констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что у испытуемых исследовательская компетентность сформирована не полностью. Это свидетельствует о необходимости и актуальности применения педагогического средства, позволяющего сформировать и выявить уровень сформированности исследовательской компетентности.

Далее мы попросили студентов будущих педагогов профессионального образования ответить на вопрос «Какие основные пути, методы и технологии формирования исследовательской компетентности у студентов будущих педагогов профессионального образования наиболее эффективны, на Ваш взгляд?».

В анкету также можно было вписывать несколько вариантов ответа одновременно.

Обобщённые данные представлены на рисунке 2.

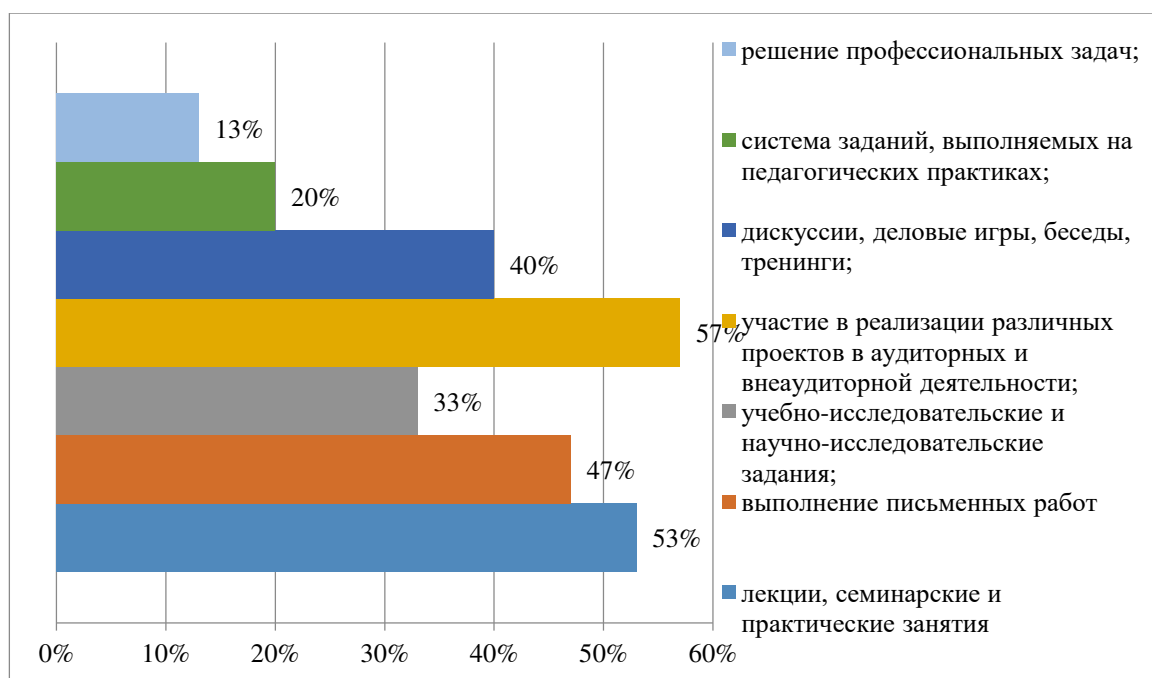


Рисунок 2 – Пути, методы и технологии формирования исследовательской компетентности у студентов

Как видим на рисунке 2, большинство студентов выбрали: лекции, семинарские и практические занятия – 53%, участие в реализации различных проектов в аудиторных и внеаудиторной деятельности – 57%, выполнение письменных работ (рефераты, курсовые и выпускные квалификационные (дипломные) – 47%.

Вариантами получившими меньше количество стали: дискуссии, деловые игры, беседы, тренинги – 40%; учебно-исследовательские и научно-исследовательские задания – 33%; система заданий, выполняемых на педагогических практиках – 20%; решение профессиональных задач – 13%.

Таким образом, среди основных путей, методов и технологий формирования исследовательской компетентности студенты выбрали более распространенные, тогда как, например, система заданий, выполняемых на педагогических практиках и решение профессиональных задач не получили много отклика. К таким заданиям именно и относятся разработанные нами задания, направленных на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности.

Таким образом, исходя из того что уровень исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» недостаточный, возникла необходимость разработать учебное пособие по предмету дисциплине ПМ.06 «Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе». Данное пособие позволит всем студентам принимать активное участие в процессе усвоения учебного материала и способствуют повышению исследовательской компетентности.

2.2. Разработка заданий, направленных на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности

На основании исследования исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» на этапе диагностики была предложена методическая разработка по учебной дисциплине ПМ.06 «Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе для обучающихся IV курса по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах».

Целью заданий является повышение уровня знаний и практических умений, исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1».

Методическая разработка содержит теоретическую часть, практические и творческие упражнения по разделу 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе». По следующим учебным заданиям:

Задание 1. Составить технологическую карту урока по теме «Тёплые и холодные цвета».

Задание 2. Подготовить этап урока «Педагогический показ» к уроку по теме «Образ человека и его характер. Портрет доброго и злого сказочного героя».

Задание 3. Составить технологическую карту урока по теме «Живописные просторы Родины. Осенний пейзаж».

Методическая разработка нацелена на:

1. Ознакомление с теоретическими основами методики обучения предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе; система обучения предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе; целями, содержанием, принципами, методами и средствами обучения предметов художественно-эстетического цикла в начальной школе.
2. Закрепление профессиональных терминов по изучаемому разделу.
3. Повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности.
4. Составление студентами IV курса по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» технологических карт уроков изобразительного искусства, выполнение к ним педагогического показа рисования портрета гуашью (используйте средства выразительности и технические приемы для начальной школы).

Методическая разработка предназначена для студентов IV курса по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах», форма обучения – очная.

Методическая разработка дает обучающимся более подробное изложение учебной информации по разделу 2 учебной дисциплины ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе. Дает краткий экскурс по основным понятиям классической теории эстетического воспитания, раскрывает историю развития методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе. В пособии представлены теоретические основы современной методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе.

Охарактеризованы методы и формы преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе. Обучающиеся научатся использовать сведения из истории при выполнении рисунка для

педагогического показа рисования, с использованием средств выразительности и технических приемов для начальной школы.

Методическое пособие включает выполнение рисунков для педагогического показа рисования портрета гуашью, рисунка с изучением цветовых сочетаний и осеннего пейзажа.

Основные трудности, возникающие при выполнении учебных задач у обучающихся:

1. Отсутствие навыка работы с декоративно-плоскостной композицией.
2. Сложности со стилизацией формы для более выразительной подачи изображаемого объекта.
3. Слабое творческое мышление в поиске более эстетической подачи изображаемого объекта.
4. Отсутствие креативности или полное копирование аналогов по теме задания.
5. Неаккуратность исполнения работы.

Основная проблема методической разработки:

Научить обучающихся самостоятельно осуществлять поиск, анализ и оценку информации, необходимой для постановки и решения профессиональных задач, находить художественные специфические средства, новые образно-пластические решения для каждой творческой задачи. Выполнять учебные задачи на высоком профессионально-эстетическом уровне.

Основные обучающие методы и формы:

1. Визуальный (показ учебных работ из методического фонда техникума);
2. Визуально-аналитический (просмотр и анализ учебных работ по учебным заданиям раздела 2);
3. Практический (выполнение практического упражнения);

4. Репродуктивный (выполнение учебного задания в рамках заданной темы и определенных приемов);

5. Творческий (поиск художественных специфических средств, новых образно-пластических решений);

6. Рефлексивный (анализ выполненных творческих работ).

Теоретическая часть методической разработки раздела 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе» по учебной дисциплины ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе для углубленного самостоятельного выполнения практических работ. В данном разделе представлены понятия классической теории эстетического воспитания, раскрыта история развития методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе. Представлены теоретические основы современной методики преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе. Охарактеризовано методы и формы преподавания дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе. Для лучшего восприятия краткой исторической справки представлены изображения в Приложении.

Также в теоретическую часть для обучающихся представлен глоссарий с терминами, которые используются в данном разделе и обязательны для изучения. Проверка знания терминов проходит с помощью теста. Глоссарий и тест для проверки представлены в Приложение Б.

Практическая часть методической разработки раздела 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе» по учебной дисциплины ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе предназначена для ознакомления и выполнения практических упражнений и творческих задач с разьяснениями по учебным заданиям 1, 2, раздела 3 с показом наглядного материала, практические упражнения.

1 задание: Составление технологической карты урока по теме «Тёплые и холодные цвета» (по учебнику «Изобразительное искусство», авт. Е. И. Коротаяева, 2 класс, 4 четверть, стр. 110–113).

Цель работы: закрепить теоретические знания о методике преподавания изобразительного искусства через разработку и практическое выполнение технологической карты урока с акцентом на демонстрационную часть (педпоказ), отработать навыки планирования и визуализации учебного материала для младших школьников.

Студентам было необходимо выполнить серию упражнений на листах А5 по теме «Тёплые и холодные цвета», демонстрирующих различные приёмы работы с гуашью. Также студентам нужно было выполнить практическое задание — создать образ объекта (например, дерева или дома) с использованием контраста тёплых и холодных цветов на листе А5.

В ходе теоретической части студенты определили цели и задач урока, в соотношении их с возрастными особенностями учащихся 2 класса. Был выполнен подбор содержания – выбор ключевых понятий (тёплые/холодные цвета, контраст), отбор иллюстративного материала (репродукции, схемы цветового круга).

Далее необходимо было нарисовать рисунок для педагогического показа на листе А5, ниже представлены этапы его выполнения:

1. Подготовка листа:

- расположить лист вертикально или горизонтально в зависимости от замысла;
- лёгким нажимом карандаша наметить основные контуры объекта (например, ствол и крону дерева).

2. Упражнение 1. «Цветовые пятна» :

- на палитре смешать чистый красный и жёлтый — получить оранжевый (тёплая гамма);
- смешать синий и белый — получить голубой (холодная гамма);
- нанести на лист два крупных пятна: одно тёплое (оранжевое),

другое холодное (голубое), не смешивая их;

- пояснение: «Обратите внимание, как цвета „спорят“ между собой.

Тёплые кажутся ближе, холодные – дальше».

3. Упражнение 2. «Градация тона» (7 мин):

- в тёплой гамме: создать растяжку от жёлтого к оранжевому и красному, добавляя понемногу красный;

- в холодной гамме: создать растяжку от голубого к синему, добавляя синий;

- нанести полосы или сегменты рядом на листе;

- пояснение: «Так мы видим, как меняется настроение цвета — от лёгкого и светлого к насыщенному и глубокому».

4. Практическое задание. «Образ объекта» :

- изобразить упрощённое дерево: ствол – коричневый (нейтральный), крона – разделённая на две части;

- левая половина кроны – в тёплой гамме (жёлтый, оранжевый, красный);

- правая половина кроны – в холодной гамме (голубой, синий, фиолетовый);

- фон: слева — светло-оранжевый (закат), справа — светло-голубой (вечернее небо);

- использовать широкие мазки кистью № 6 для кроны, тонкую кисть № 3 для деталей ствола;

- пояснение: «Мы создаём контраст, чтобы показать, как цвет меняет восприятие одного и того же объекта. Тёплая сторона кажется солнечной и радостной, холодная – спокойной и таинственной».

5. Завершение и анализ:

- дать работе подсохнуть;

- разместить на доске рядом с другими примерами;

- кратко прокомментировать: «Какие цвета использовали? Как

контраст помог передать настроение?»

В ходе выполнения задания предъявляются следующие требования к обучающимся:

- знать определения: тёплые/холодные цвета, цветовой контраст, колорит;
- уметь работать гуашью (ровные заливки, смешение на палитре, растяжки);
- владеть навыками компоновки на листе А5;
- соблюдать этапы работы: эскиз → подготовка палитры → нанесение цвета;
- формулировать словесные пояснения к каждому этапу педпоказа, связывая технические приёмы с педагогическими целями.

Критерии оценки рисунка для педагогического показа:

— Оценка «отлично»: работа выполнена точно, соответствует поставленным целям задания, корректно использованы полученные знания; соблюдается оригинальность и выразительность художественной формы, аккуратность;

— Оценка «хорошо»: работа, в общем, соответствует требованиям учебной программы, но имеет незначительные недочёты (композиционные или пластические);

— Оценка «удовлетворительно»: работа выполнена в соответствии с заданием, но допущены грубые ошибки (не выявлена выразительность и оригинальность образов, работа выполнена неаккуратно);

— Оценка «неудовлетворительно»: работа не соответствует всем требованиям.

Вопросы, стимулирующие анализ учебных работ:

1. Удалось ли чётко разделить тёплые и холодные цвета в композиции? Как это повлияло на восприятие образа?
2. Насколько плавно выполнены растяжки тона? Какие приёмы

помогли добиться плавности?

3. Соответствует ли выбор цветовых сочетаний поставленной задаче (например, передача времени суток)?

4. Какие технические сложности возникли при работе с гуашью? Как их можно преодолеть в будущем?

5. Как можно адаптировать это упражнение для детей с разным уровнем подготовки (одарённые, начинающие)?

6. Какие дополнительные элементы (фон, детали) усилили образ?

7. Что можно улучшить в следующем варианте педпоказа?

Остальные два задания также включали все этапы, описанные ранее:

Задание 2. Подготовить этап урока «Педагогический показ» к уроку по теме «Образ человека и его характер. Портрет доброго и злого сказочного героя».

Задание 3. Составить технологическую карту урока по теме «Живописные просторы Родины. Осенний пейзаж».

В конце выполнения каждого из заданий раздела 3 «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе» по учебной дисциплины ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе обучающиеся проводят рефлексию своих выполненных работ вместе с педагогом. По итогам выполненных заданий проводится итоговая рефлексия.

Методы проведения рефлексии: устный и письменный.

Устный метод рефлексии для задания 3. «Облако тегов». Каждый обучающийся выбирает по 1–2 предложения и заканчивает их. Варианты:

«Сегодня я узнал...», «Было трудно...», «Я понял, что...» и т. д.

Устный метод рефлексии для задания 4. «Светофор». Обучающиеся в начале занятия выбирают один из цветов: красный, жёлтый или зелёный. После выполненной работы они должны высказать своё мнение по вопросу цвета: красный – нет (что не понравилось, ошибки), жёлтый – не совсем (сомнения, трудности), зелёный – да (что понравилось, что получилось).

Итоговый метод рефлексии по разделу 7. «Плюс – минус – интересно». Обучающимся предлагается заполнить таблицу из трёх граф:

В графу «П» — «плюс» записывается всё, что понравилось на занятии, информация и формы работы, которые вызвали положительные эмоции.

В графу «М» — «минус» записывается всё, что не понравилось на занятии, показалось скучным, вызвало неприязнь, осталось непонятным.

В графу «И» — «интересно» обучающиеся вписывают все любопытные факты, о которых узнали на занятии, и что бы ещё хотелось узнать по данной проблеме, вопросы к педагогу.

Рефлексия нужна для того, чтобы обучающийся смог осмыслить опыт обучения, который он получил во время выполнения учебных заданий. Рефлексия помогает решить множество функций в образовательном процессе:

1. Погружение в материал. Размышления помогают обучающимся связать новые знания с тем, что они уже знают. Когда они анализируют то, что изучили, им легче применять это на практике;

2. Понимание своего обучения. Рефлексия развивает навыки метапознания – понимание того, как они учатся. Это включает осознание собственных стилей обучения и сильных и слабых сторон. Обучающиеся, которые могут задумываться о своих действиях, лучше контролируют процесс обучения;

3. Критическое мышление. Когда обучающиеся анализируют свои поступки и мнения, они лучше оценивают информацию, строят аргументы и принимают обоснованные решения;

4. Увлечение и мотивация. Регулярная рефлексия помогает обучающимся оставаться вовлечёнными и мотивированными, поскольку они видят плоды своих усилий и могут отслеживать свой прогресс. Осознание собственных успехов создаёт положительный эффект и желание учиться дальше (это, кстати, подтверждается научными исследованиями);

5. Навыки самооценки. Рефлексия помогает обучающимся развивать умение оценивать себя и регулировать собственное обучение.

Таким образом, в рамках данного исследования нами разработана методическая разработка по учебной дисциплине ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе для изучения раздела разделу 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе» для обучающихся IV курса по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» ГБПОУ «ЧПК №1». Цель методической разработки: повышение уровня знаний и практических умений, исследовательской компетентности студентов.

2.3. Анализ уровня развития исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» после апробации заданий

Контрольная диагностика исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» после апробации заданий была проведена аналогично первоначальной.

Результаты диагностики исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» на контрольном этапе представлены на рисунке 3.

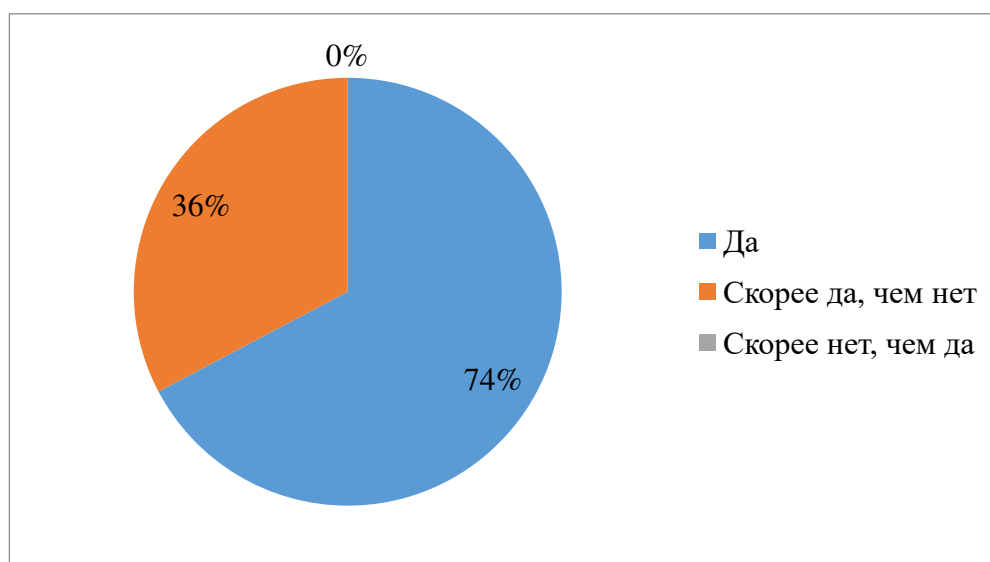


Рисунок 3 – Уровень развития исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» на контрольном этапе

Таким образом, подведение итогов первичной диагностики фиксирует, что из 14 обучающихся (74%) ответили на большинство вопросов «да»

(высокий уровень). Их ответы свидетельствуют о высокой сформированности исследовательской компетентности: человек уверенно владеет необходимыми знаниями и умениями, самостоятельно планирует и реализует исследовательскую деятельность, способен выявлять проблемы, формулировать цели и задачи, анализировать результаты и применять их на практике.

5 обучающихся (36%) ответили на большинство вопросов «Скорее да, чем нет» (средний уровень). Их ответы отражают частичное проявление исследовательской компетентности: отдельные навыки и знания присутствуют, человек может решать типовые исследовательские задачи, но порой нуждается в поддержке или дополнительных ориентирах при планировании и анализе сложных ситуаций.

На контрольном этапе исследования при проведении повторной диагностики исследовательской компетентности мы выявили, что наметилась положительная динамика роста исследовательской компетентности у многих обучающихся, что подтверждает эффективность используемых нами средств, приемов и способов педагогической деятельности.

Сравнение результатов представлены в виде диаграммы на рисунке 4.

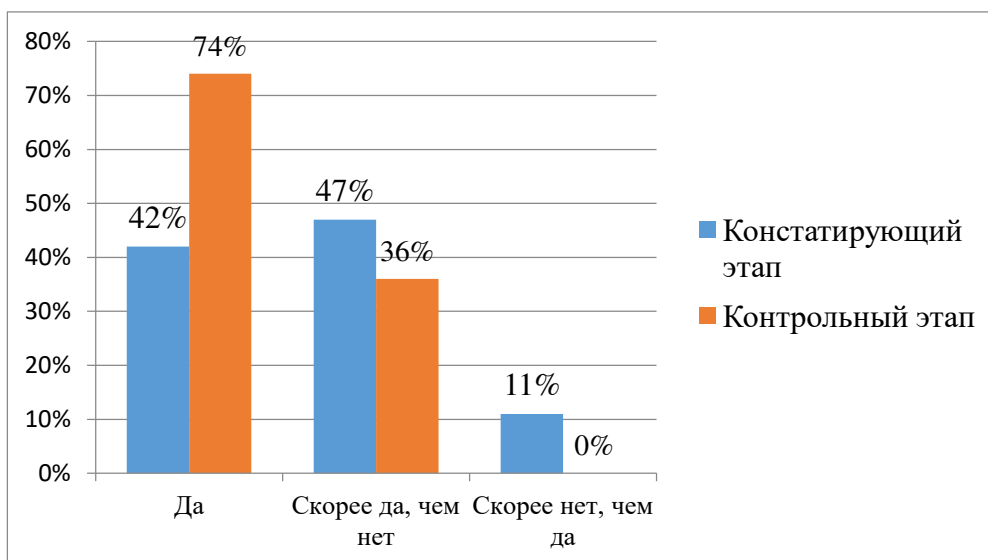


Рисунок 4 – Сравнение результатов определяющего и контрольного уровня исследовательской компетентности студентов

Исходя из сравнения результатов опроса, прослеживается общая положительная динамика в определении уровня исследовательской компетентности обучающихся ГБПОУ «ЧПК №1».

Количество студентов которые имеют высокий сформированности исследовательской компетентности выросло с 42 до 74%. Данные студенты, самостоятельно проводят теоретический анализ исследовательской задачи, самостоятельно формулируют проблему, выдвигают гипотезы, идеи, с построением моделей, с рациональным использованием мыслительных операций. Самостоятельно осуществляют проверку и анализ полученных результатов. На этом этапе для студентов характерно абстрагирование от конкретных количественных отношений и пространственных форм, конкретизация, оперирование формальными структурами.

Количество студентов которые имеют средний сформированности исследовательской компетентности снизилось с 47% до 36%. Данные студенты на основе сформулированной проблемы делают попытку выдвинуть различные предположения. По рекомендации преподавателя проектируют решение и проводят его, проверяют и анализируют результаты с помощью педагога. Проводят аналогии, делают обобщения.

Анализируя полученные результаты, следует считать проведенную работу эффективной. В рамках педагогического исследования и эксперимента были проведены занятия с использованием методического пособия.

По окончании опытно-экспериментальной работы можно сделать вывод об эффективности учебного пособия по предмету «ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе» для изучения раздела разделу 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе» для обучающихся IV курса по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» ГБПОУ «ЧПК №1».

Таким образом, анализ полученных результатов апробации учебного пособия позволяет сделать вывод о том, что направление не на механическое

заучивание информации, а на активную и творческую переработку содержания изучаемого материала создает условия для формирования практических навыков будущего педагога и развивает его исследовательскую компетентность. Все это оказывает положительное влияние на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

Вывод по главе 2

В результате проведенной практической работы по повышению качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности были достигнуты значительные результаты, подтверждающие эффективность предложенных методов и подходов. Анализ данных, собранных в ходе исследования и эксперимента, позволил сделать следующие выводы.

Исследование проводилось на базе ГБПОУ «ЧПК №1», который расположен по адресу: 454136, г.Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 43, по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». Для реализации первой задачи мы провели анализ оснащенности техникума и для развития сформированности исследовательской компетентности студентов, рассмотрели особенности обучения в техникуме и его контингент. Для участия в эксперименте привлекались студенты 4 курса, обучающиеся по специальности 44.02.02 - «Учителя начальных классов». Мы провели исследование уровня сформированности исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1». Из представленных данных констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что у испытуемых исследовательская компетентность сформирована не полностью. Это свидетельствует о необходимости и актуальности применения педагогического средства, позволяющего сформировать и выявить уровень сформированности исследовательской компетентности.

На формирующем этапе исследования апробировано учебное пособие по дисциплине ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-

эстетического цикла в начальной школе для изучения раздела разделу 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе» для обучающихся IV курса по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» ГБПОУ «ЧПК №1». Цель методической разработки: повышение уровня знаний и практических умений, исследовательской компетентности студентов. Методическая разработка содержит теоретическую часть, практические и творческие упражнения по разделу 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе». Данное пособие позволило всем студентам принимать активное участие в процессе усвоения учебного материала и способствуют повышению эффективности образовательного процесса.

Анализ полученных результатов апробации учебного пособия позволяет сделать вывод о том, что направление не на механическое заучивание информации, а на активную и творческую переработку содержания изучаемого материала создает условия для формирования практических навыков будущего педагога и развивает его исследовательскую компетентность. Все это оказывает положительное влияние на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью нашего исследования являлось разработать и применить задания, направленные на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности. В ходе решения задач нашего исследования получены следующие основные результаты.

1. Рассмотрена эволюция понятия «качество профессиональной подготовки педагога» в педагогической науке.
2. Изучены основные компоненты и критерии качества профессиональной подготовки будущих педагогов.
3. Раскрыта исследовательская деятельность как средство повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов.
4. Проведено диагностическое исследование уровня сформированности исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1».
5. Разработаны задания, направленные на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов в процессе исследовательской деятельности.
6. Выполнен анализ уровня развития исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1» после апробации заданий.

По итогам выполнения дипломной работы были сделаны выводы.

Понятие «качество профессиональной подготовки педагога» исторически трансформировалось и отражало запросы общества на разных этапах развития. Изначально оно связывалось с личностными и моральными качествами наставника, затем акцент смещался на владение методикой обучения, а в советский период – на идейную убежденность и систему знаний, умений и навыков. Ключевым поворотом стал переход к гуманистической парадигме, а затем – к компетентностному подходу, в рамках которого качество подготовки определяется способностью решать реальные профессиональные задачи. Сегодня оно предстаёт как интегративная характеристика, объединяющая мотивацию, знания, умения и личностные

качества в практическом действии. Эта эволюция демонстрирует усложнение требований к педагогу и ориентацию современной системы образования на деятельностный, практико-ориентированный результат. В основе современного понимания качества лежат ФГОС ВО и Профессиональный стандарт «Педагог», задающие чёткие ориентиры подготовки специалистов.

Качество профессиональной подготовки педагога в современных исследованиях трактуется как интегральная характеристика, определяемая единством и гармоничным развитием мотивационно-ценностного, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов, которые в совокупности обеспечивают готовность и способность выпускника к успешной, творческой и гуманистически-ориентированной профессиональной деятельности, а также к непрерывному саморазвитию.

Исследовательская деятельность выступает значимым фактором повышения качества профессиональной подготовки будущих педагогов. Анализ научных позиций позволяет заключить, что она не сводится к элементарному поиску информации, а представляет собой сложный вид интеллектуально-творческой деятельности. На практике исследовательская компетентность развивается через конкретные формы работы: участие в научных конференциях, подготовку докладов, проведение наблюдений и экспериментов, проектную деятельность. Для будущей педагогической деятельности такой опыт критически важен: педагог-исследователь способен изучать образовательный процесс, учитывать психологические и возрастные особенности учеников, внедрять и оценивать эффективность новых методик, обобщать собственный опыт и видеть перспективы развития образования. Систематическое включение студентов в исследовательскую деятельность формирует не просто набор компетенций, а особую профессиональную позицию – установку на непрерывное саморазвитие и осмысленное преобразование педагогической практики. Это напрямую повышает качество

подготовки педагога и его готовность эффективно действовать в условиях неопределённости и постоянных изменений в сфере образования.

Исследование проводилось на базе ГБПОУ «ЧПК №1», который расположен по адресу: 454136, г.Челябинск, ул. Молодогвардейцев, 43, по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах». Для реализации первой задачи мы провели анализ оснащённости техникума и для развития сформированности исследовательской компетентности студентов, рассмотрели особенности обучения в техникуме и его контингент. Для участия в эксперименте привлекались студенты 4 курса, обучающиеся по специальности 44.02.02 - «Учителя начальных классов». Мы провели исследование уровня сформированности исследовательской компетентности студентов ГБПОУ «ЧПК №1». Из представленных данных констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о том, что у испытуемых исследовательская компетентность сформирована не полностью. Это свидетельствует о необходимости и актуальности применения педагогического средства, позволяющего сформировать и выявить уровень сформированности исследовательской компетентности.

На формирующем этапе исследования апробировано учебное пособие по дисциплине ПМ.06 Преподавание дисциплин художественно-эстетического цикла в начальной школе для изучения раздела разделу 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе» для обучающихся IV курса по специальности 44.02.02 «Преподавание в начальных классах» ГБПОУ «ЧПК №1». Цель методической разработки: повышение уровня знаний и практических умений, исследовательской компетентности студентов. Методическая разработка содержит теоретическую часть, практические и творческие упражнения по разделу 2. «Теоретические и методические основы преподавания изобразительного искусства в начальной школе». Данное пособие позволило всем студентам принимать активное участие в процессе усвоения учебного

материала и способствуют повышению эффективности образовательного процесса.

Таким образом, анализ полученных результатов апробации учебного пособия позволяет сделать вывод о том, что направление не на механическое заучивание информации, а на активную и творческую переработку содержания изучаемого материала создает условия для формирования практических навыков будущего педагога и развивает его исследовательскую компетентность. Все это оказывает положительное влияние на повышение качества профессиональной подготовки будущих педагогов.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Айсмонтас Б. Б. Педагогическая психология. Схемы и тесты: учебное пособие для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 226 с.
2. Акбаева М. Д. Понятие «исследовательская компетентность» в педагогической теории. // Педагогический журнал. – 2021. – Том 6. – № 6А. – С. 268-282.
3. Аскарлов И. Б. Подготовка к исследовательской деятельности будущего педагога профессионального обучения / И. Б. Аскарлов // Педагогическое мастерство. – Москва : Буки-Веди, 2021. – С. 39-42.
4. Асмолов А. Г. Психология образования в России: от экспериментальных исследований к образовательным практикам / А. Г. Асмолов, Г. У. Солдатова, В. Н. Шляпников // Вопросы психологии. – 2021. – № 3. – С. 10–23.
5. Байденко В. И. Компетентностный подход в описании результатов образования // Высшее образование сегодня. – 2021. – № 5. – С. 12–19.
6. Бахтишаева А. Я. Научно-исследовательская деятельность как условие повышения профессиональной компетентности педагога / А. Я. Бахтишаева, А. К. Иралиева, Р. Т. Сахалова // Педагогическое мастерство. – Казань : Молодой учёный, 2022. – С. 5–9.
7. Бектурганова Р. Ч. Развитие инструментов формирования исследовательской культуры у будущих педагогов / Р. Ч. Бектурганова // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 6. – С. 18-22.
8. Бордовская Н. В. Педагогика: учеб. пособие для вузов рек. УМО вузов России / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 299 с.
9. Вайндорф-Сысоева М. Е. Педагогика : учебное пособие для среднего профессионального образования и прикладного бакалавриата / М. Е. Вайндорф-Сысоева, Л. П. Крившенко. – Москва: Юрайт, 2023. – 197 с.

10. Вартанян, А. С. Проблемы и перспективы изучения студентами педагогического образования курса «Основы проектной деятельности» / А. С. Вартанян // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 6(85). – С. 143-145.
11. Вербицкая Л. А. Компетентностный подход в образовании: методология, теория, практика / Л. А. Вербицкая, М. В. Ильязова // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2022. – № 2. – С. 34–45.
12. Воскрекасенко О. А. Учебная практика (научно-исследовательская работа) в системе профессиональной подготовки бакалавров педагогического образования // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 11-1. – С. 127-131.
13. Гаджиева П. Д. Актуальные вопросы подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета // МНКО. – 2023. – №2 (63). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualnye-voprosy-podgotovki-buduschego-uchitelya-prava-v-usloviyah-pedagogicheskogo-universiteta> (дата обращения: 11.05.2026).
14. Герасимова Р. Е., Григорьева Н. А. Научно-педагогическое наставничество как фактор профессионального становления молодых педагогов // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2022. – № 4(28). – С. 91-96.
15. Головей Л. А. Психология развития и возрастная психология: учебник и практикум для вузов; 2-е изд., испр. – Москва: Юрайт, 2024. 415 с.
16. Горчакова А. Ю. К вопросу о значении научно-исследовательской деятельности в педагогическом вузе в подготовке будущих учителей // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 4. – URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=27775> (дата обращения: 11.10.2024).
17. Гриншкун В. В. Искусственный интеллект в образовательной деятельности и подготовке педагогов: необходимость исследований / В. В.

Гриншкун, Л. А. Шунина // Информатизация образования и методика электронного обучения: цифровые технологии в образовании : материалы VII Международной научной конференции, Красноярск, 19–22 сентября 2023 г. – Красноярск : Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, 2023.

18. Зеер Э. Ф. Критерии качества профессиональной подготовки педагогов в условиях цифровизации / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова // Педагогическое образование в России. – 2023. – № 3. – С. 15–22.

19. Зеер Э. Ф. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровизации образования // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 2. – С. 5–12.

20. Зеер Э. Ф. Психология профессионального развития: учебное пособие для вузов. – Москва: Издательство Юрайт, – 2024. – 234 с.

21. Коджаспирова Г. М. Педагогика: учебник для вузов / Г. М. Коджаспирова. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 711 с.

22. Коренева О. А. Исследовательская деятельность будущих педагогов как инструмент развития навыков и компетенций XXI века // Интерактивное образование. – 2023. – № 5. – С. 45–52.

23. Корнетов Г. Б. Историко педагогический анализ трансформации понятия «качество образования» // Историко педагогический журнал. – 2023. – № 1. – С. 45–58.

24. Курицына С. И. Методы, приёмы и техники рефлексии на занятиях: иллюстрированный каталог для педагогических работников образовательных организаций / С. И. Курицына – Ярославль: МОУ ДО Центра «Истоки», 2024 – 118 с.: – Текст: непосредственный.

25. Лебедева О. Е. Эволюция подходов к качеству профессиональной подготовки педагогов в отечественной педагогике // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2021. – № 3. – С. 25–34.

26. Микитенко А. А. Формирование готовности будущих педагогов к сопровождению исследовательской деятельности учащихся в процессе получения педагогического образования / А. А. Микитенко // Роль социогуманитарного знания в подготовке педагога будущего / Под общей редакцией М.М. Мусарского, Е.А. Омельченко, А.А. Шевцовой, сост. С.А. Горохов. – Москва: Московский педагогический государственный университет, 2022. – С. 99-105.

27. Никитина А. А. Основы композиции в декоративно-прикладном искусстве : учебно-методическое пособие / А. А. Никитина. – Улан-Удэ : ВСГИК, 2020. – 77 с.

28. Овчарова Р. В. Практическая психология образования / Р. В. Овчарова. – Москва : Академия, 2012. – 446 с.

29. Организация исследовательской деятельности студентов как фактор формирования профессионально-педагогической компетентности монография / В. С. Елагина, Н. П. Пичугова, Н. В. Веденьева. – Челябинск: НП «Инновационный центр «РОСТ», 2023. – 128 с.

30. Пидкасистый П. И. Психология и педагогика: учебник для бакалавров. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 781 с.

31. Попков В. А. Основные направления научных исследований в области педагогического поиска / В. А. Попков, А. В. Коржуев. – Москва: Лаборатория знаний, 2021. – 215 с.

32. Савенкова Л. Г. Исследовательская деятельность в профессиональной подготовке педагогов: современные подходы // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 3. – С. 89–98.

33. Ситаров В. А. Критерии оценки качества подготовки педагогов: от традиционных к современным подходам / В. А. Ситаров, Ю. Г. Тюнников // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 1. – С. 56–67.

34. Ситаров В. А. Современные тенденции развития профессиональной подготовки педагогов: от компетентностного подхода к

моделированию образовательных результатов // Педагогика и психология образования. – 2022. – № 4. – С. 78–89.

35. Сластенин В. А. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Издательский центр «Академия», 2022. – 576 с.

36. Смирнов, С. А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С. А. Смирнов. - М.: Академия, 2006.- 544 с.

37. Технологии создания и публикации цифровой мультимедийной информации : практикум для СПО / Л. Н. Титова, Е. П. Жилко, Э. И. Дямина, Р. Р. Рамазанова. — Саратов : Профобразование, 2011. — 83 с

38. Третьяков А. С. Анализ сущности и обобщение понятия исследовательской компетенции / А. С. Третьяков // Вестник науки. – 2024. – Т. 1, № 4(73). – С. 277-280.

39. Федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ (ред. от 25.12.2023) «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп., вступ. в силу с 01.01.2024). URL: <https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=462735> (дата обращения: 12.05.2026).

40. Федюнина М. В. Основы исследовательской деятельности : Учебно-методическое пособие (для студентов, обучающихся по специальностям среднего профессионального образования) / М. В. Федюнина, О. А. Попова. – Горно-Алтайск: Горно-Алтайский государственный университет, 2023. – 48 с.

41. Фролов А. А. Том 1. Хрестоматия по истории социальной педагогики и воспитания: Зарубежная история / А.А. Фролов, Ю.Х. Трушина. - Москва: Народное образование, 2020. – 304 с.

42. Хоменко Е. В. Исследовательское обучение: к вопросу конститутивных признаков понятий «исследовательская деятельность», «исследовательские умения» // Гуманитарная парадигма. – 2021. – №4 (19). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/issledovatel'skoe-obuchenie-k-voprosu>

konstitutivnyh-priznakov-ponyatiy-issledovatel'skaya-deyatelnost-issledovatel'skie-umeniya (дата обращения: 11.05.2026).

43. Худяков В. Н. Особенности терминологической работы над понятиями в организации научно-исследовательской работы молодых ученых / В. Н. Худяков, К. Б. Буриев // Подготовка профессиональных управленческих кадров: опыт, проблемы, инновационные образовательные технологии : сборник научных трудов / Научный редактор Е.И. Семушина. – Челябинск : РАНХиГС, Челябинский филиал, 2021. – С. 162-171.

44. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования // Педагогический журнал. – 2021. – № 4. – С. 23–31.

45. Хуторской А. В. Педагогика: учебник для вузов. Стандарт третьего поколения / А.В. Хуторской. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 608 с.

46. Чердынцева Е. В. Реализация наставничества в научно-исследовательской деятельности будущих педагогов / Е. В. Чердынцева // Наставничество как трансфер к новым возможностям в образовании: модели, формы, перспективы, риски. – Арзамас: НИНГУ им. Н.И. Лобачевского, 2023. – С. 247-251.

47. Шляпников В. Н. Исследовательская компетентность педагога: структура и критерии сформированности // Вопросы психологии. – 2021. – № 6. – С. 34–42.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Признаки сформированности исследовательской компетентности

Уровень сформированности исследовательской компетентности рассматривается по пяти группам признаков:

- выявление сущности обучения и воспитания;
- выявление особенностей учебно-производственного процесса;
- исследование документации;
- организация научного исследования;
- исследование требований работодателей.

Вопросы:

1. Знаете ли Вы основные подходы к процессу обучения и воспитания?
2. Как Вы думаете, важно ли уметь выбирать и анализировать подходы к процессу обучения и воспитания?
3. Используете и реализуете ли Вы на месте своей работы подходы к процессу профессиональной подготовки рабочих (специалистов)?
4. Как Вы думаете, изменятся ли результаты обучения, если использовать несколько подходов к процессу обучения и воспитания?
5. Умеете ли Вы выявлять противоречия в учебно-производственном процессе с точки зрения современных подходов к процессу подготовки рабочих (специалистов)?
6. Знаете ли Вы, какой подход используется в современной системе образования?
7. Знаете ли Вы, что такое компетенция?
8. Знаете ли Вы цель выявления механизма формирования компетенций в профессиональной деятельности?
9. Как Вы думаете, необходимо ли знать и уметь анализировать ценности и культуру обучающихся?

10. Как вы считаете, проявляется ли подход к обучению и воспитанию в оценке ценностей обучающихся и их культуры?
11. Существует ли связь между ценностями и культурой обучающихся и результатами их обучения?
12. Умеете ли Вы проводить анализ структуры профессиональных компетенций?
13. Знаете ли Вы, что такое дескрипторный анализ компетенций?
14. Можете ли Вы разложить компетенцию на дескрипторы?
15. Знаете ли Вы основные направления деятельности Вашей учебной организации?
16. Владете ли Вы приемами анализа ценностей и культуры обучающихся?
17. Знаете ли Вы сущность многоуровневого непрерывного образования
18. Как Вы считаете, важна ли индивидуализация процесса обучения и воспитания при организации учебной деятельности?
19. Занимаетесь ли Вы самообразованием?
20. Как Вы считаете, нужно ли мотивировать обучающихся на общее и профессиональное самообразование?
21. Умеете ли Вы выделять значимое в изучении педагогического процесса?
22. Умеете ли Вы соотносить инновационные процессы в образовании с конкретным педагогическим процессом?
23. Обладаете ли Вы приемами анализа условий для профессионального становления рабочего (специалиста)?
24. Знаете ли Вы сущность догоняющего, синхронного и опережающего образования?
25. Применяете ли Вы в организации учебной деятельности современные производственные технологии?

26. Владеете ли Вы приемами анализа современных педагогических технологий?
27. Знакомы ли Вы с основной нормативно-правовой документацией в области профессионального образования?
28. Знаете ли Вы структуру и содержание нормативно-правовой и учебно-методической документации профессионального образования?
29. Умеете ли Вы анализировать правовую документацию, выделять необходимое?
30. Умеете ли Вы составлять учебно-методические документы в соответствии с нормативными документами профессионального образования?
31. Умеете ли Вы оценивать нормативно-правовую документацию с точки зрения развития педагогического процесса?
32. Умеете ли Вы выявлять соответствие нормативно-правовой и учебно-методической документации требованиям технического и технологического развития отрасли?
33. Владеете ли Вы приемами оценивания документации с точки зрения уровня развития образовательного учреждения?
34. Понимаете ли Вы сущность и структуру научной деятельности?
35. Можете ли самостоятельно планировать и осуществлять свою научную работу?
36. Знаете ли вы основные цели, задачи и методы научно-исследовательской деятельности?
37. Умеете ли Вы выделять значимое в научной работе, ставить соответствующие цели и задачи?
38. Можете ли Вы выявить и сформулировать объект и предмет исследования?
39. Как вы думаете, хорошо ли владеете самостоятельным поиском фактов для научного исследования?
40. Можете ли Вы сформулировать современные проблемы профессионального образования?

41. Можете ли вы на основе изучаемых источников выявить современные проблемы профессионального образования?

42. Как Вы думаете, умеете ли Вы оценивать уровень организации научно-исследовательской работы в образовательном учреждении?

43. Вызывает ли у Вас затруднения в составлении научных докладов, статей?

44. Знаете ли Вы основные направления развития образования?

45. Умеете ли Вы организовывать образовательный процесс в соответствии с актуальными направлениями экономики страны?

46. Знаете ли Вы основные требования работодателей к профессиональному образованию обучающегося?

47. Умеете ли Вы соотносить требования работодателей с реальным педагогическим процессом?

48. Владеете ли Вы методикой составления анкет, опросников и т.п. с целью выявления требований работодателей к профессиональной подготовке рабочих (специалистов)?

49. Проектируете ли Вы организационные формы взаимодействия с работодателем?

Критерии оценивания:

Уровень «Да» (2,6-3 балла) свидетельствует о высокой сформированности исследовательской компетентности: человек уверенно владеет необходимыми знаниями и умениями, самостоятельно планирует и реализует исследовательскую деятельность, способен выявлять проблемы, формулировать цели и задачи, анализировать результаты и применять их на практике.

Уровень «Скорее да, чем нет» (2-2,6 балл) отражает частичное проявление исследовательской компетентности: отдельные навыки и знания присутствуют, человек может решать типовые исследовательские задачи, но порой нуждается в поддержке или дополнительных ориентирах при планировании и анализе сложных ситуаций.

Уровень «Скорее нет, чем да» (1-1,9 балл) указывает на слабую сформированность компетентности: базовые представления об исследовательской деятельности есть, но применять их системно человек затрудняется — ему сложно ставить цели, выделять значимое, анализировать источники и оценивать результаты собственной работы.

Уровень «Нет» (0-0,9 баллов) означает, что исследовательская компетентность практически не сформирована: отсутствуют устойчивые знания и навыки исследовательской работы, возникают существенные затруднения при поиске и анализе информации, постановке задач и интерпретации данных, а самостоятельная организация научного поиска недоступна.