

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
«АРМАВИРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ  
УНИВЕРСИТЕТ»

*На правах рукописи*

**АРАКЕЛЯН Элла Симоновна**

**ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА  
БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ  
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

5.8.7 – Методология и технология профессионального образования

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание ученой степени  
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:  
доктор педагогических наук,  
профессор  
**Галустов Амбарцум Робертович**

Армавир – 2023

## СОДЕРЖАНИЕ

	<b>Введение</b>	3
<b>Глава I.</b>	<b>Теоретико-методологические основы функционально-технологической подготовки будущих педагогов к работе в новой социальной реальности</b>	16
1.1.	Системно-функциональный подход к исследованию трансформаций профессиональной деятельности педагога в меняющейся социальной реальности	16
1.2.	Понятие и системные параметры функционально-технологической готовности будущего педагога к работе в новой социальной реальности	40
1.3.	Педагогическая система функционально-технологической подготовки будущего педагога в меняющейся культурно-образовательной среде вуза	68
	Выводы по I главе	84
<b>Глава II.</b>	<b>Экспериментальная работа по функционально-технологической подготовке будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности</b>	87
2.1.	Диагностика функционально-технологической готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности и результаты констатирующего эксперимента	87
2.2.	Экспериментальная педагогическая технология подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности	124
2.3.	Динамика функционально-технологической готовности будущих педагогов в формирующем эксперименте	151
	Выводы по II главе	165
	<b>Заключение</b>	167
	<b>Список литературы</b>	171
	<b>Приложение</b>	191

## ВВЕДЕНИЕ

### **Актуальность и постановка проблемы исследования.**

Преобразования современного социального мира происходят с нарастающей интенсивностью и имеют многовекторный характер движения от дальнейшего социального развития и совершенствования на основе образования новых форм и технологий созидающего взаимодействия больших и малых социальных систем до их деградации и распада. Происходит глобальное онтологическое усложнение мира, переживающего небывалое ранее в истории человечества кризисное состояние перехода к новому миропорядку. Российское общество потребления, ослабленное деструктивными последствиями постсоветских либеральных реформ и беспрецедентным изоляционным давлением коллективного Запада, отстаивая свои национальные интересы, оказалось в эпицентре цивилизационных противоречий. От способности мобилизовать свой экономический и социально-культурный потенциал, преодолеть социальный раскол и духовно-нравственную деградацию зависит дальнейшая судьба нации – свобода или колониальная зависимость. В создании аксиологического базиса здоровой социосистемы российского общества педагогическому образованию отводится фундаментальная роль. Являясь ядром национальной системы образования, как наиболее массового социального института формирования индивидуального и общественного сознания, педагогическое образование становится инструментально-деятельностным компонентом преобразования общества.

В меняющемся социуме, обретающем стратегию и идеологию социального единства и созидания, современное педагогическое образование, как и вся национальная система образования, по-прежнему реализует доминирующую функцию оказания образовательных услуг, ориентированную на запросы работодателей, с недостаточно выраженными социально-аксиологическими функциями преобразования российского общества. В силу этого в профессиональном образовании будущих педагогов

целенаправленная подготовка к профессиональной деятельности в новой социальной реальности не осуществляется. Государственная программа РФ «Развитие образования» до 2030 года в качестве стратегических приоритетов образования относит «сбережение народа России, развитие человеческого потенциала, укрепление традиционных российских духовно-нравственных ценностей, культуры и исторической памяти».<sup>1</sup> При этом отмечается малое количество опережающих научных исследований по этой проблематике. Исследование проблемы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности имеет опережающий характер, что свидетельствует о его актуальности.

### **Состояние разработанности проблемы исследования.**

Исследования проблем педагогического образования опираются на идеи системности в мировой педагогике (Сократа, Платона, Аристотеля, Я.А. Каменского, И.Ф. Гербарта, А. Дистерверга) и в отечественной дореволюционной педагогике (К. Маркса и Ф. Энгельса, А.И. Герцена, Н.А. Добролюбова, К.Д. Ушинского, Н.И. Пирогова, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта и др.); проблемой социальной функции педагогики – служения обществу активно занимались Н.К. Крупская, П.П. Блонский, Б.П. Есипов, Л.В. Занков, М.Н. Скаткин, И.Т. Огородников, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко и другие советские педагоги-новаторы; в постсоветский период системный подход в педагогических исследованиях активно разрабатывался и применялся В.И. Байденко, В.И. Загвязинским, В.С. Ильиной, В.В. Краевским, Б.Т. Лихачевым, Л.И. Новиковой, В.А. Сластениным, А.М. Столяренко, В.П. Беспалько, и др. учеными.

Функции педагогической деятельности изучались Н.Я. Сайгушевым (функциональный анализ деятельности)» А.И. Щербаковым (анализ ситуаций, постановка педагогических задач и др.), М.М. Кашаповым, (планирование, проектирование, саморегуляция и др.), Е.Н. Шияновым

---

<sup>1</sup> Стратегические приоритеты в сфере реализации государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года. Утверждены постановлением Правительства Российской Федерации от 7 октября 2021 г. № 1701. <http://publication.pravo.gov.ru/>

(целеполагание, рефлексия целей и др.), И.Ф. Исаевым (аксиологическая функция), М.Р. Леонтьевой (социальная функция контроля и др.), В.А. Якуниным (функция мониторинга результатов и др.), что дает в совокупности полный набор технологических этапов самоуправления педагогической деятельностью, ориентированного на реализацию внутренних функций педагогической системы.

В.Г. Афанасьевым разработана макроструктура исследования социальных систем, соотносимая с общей теорией систем (П.К. Анохина, А.Д. Холла, У.Р. Эшби, К. Боулдинга и др), состоящая из четырех последовательно реализуемых направлений, важных для выделения внешних функций педагогической деятельности (системно-компонентного, системно-структурного, системно-функционального и системно-интегративного).

Особенностям реализации компетентностного подхода в профессионально-педагогической деятельности посвящены работы Дж. Равена, В. Вестера, Ю.П. Ветрова, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Г.И. Ибрагимова, И.Ф. Игропуло, А.М. Новикова, В.В. Осипов Г.В., Серикова, А.В. Хуторского и др., дающие возможность систематизации функций педагогической деятельности в условиях реализации ФГОС.

Проблема трансформации социальных функций профессионального образования в современных условиях, в том числе и педагогического образования, решалась в философии образования Е.П. Белозерцевым, Б.С. Гершунским, Ю.В. Громыко, В.М. Межуевым, Е.Н. Мотовниковой, Н.Д. Никандровым, В.И. Слободчиковым, О.Н. Смолиным, и др. В их трудах содержатся методология познания современной педагогической реальности, векторы происходящих в ней изменений и возможные сценарии развития.

Проблемы готовности педагога к профессиональной деятельности, её структура, функции разрабатывались научными педагогическими школами Н.В. Кузьминой, Л.И. Новиковой, В.А. Сластенина и их последователями. уже в составе своих педагогических школ. Теоретические основания профессиональной подготовки педагогов к работе в меняющемся социуме

разрабатываются научной школой Э.Ф. Зеера, предложившей концепцию социально-ориентированного подхода в профессиональном образовании, обеспечивающей не только направленность образования на учет интересов и ожиданий общества и государства, но и на интеграцию социально-педагогических и социально-психологических компонентов в процессе социализации обучающегося, что очень важно при разработке социально-ориентированной образовательной технологии функционально-технологической подготовки будущего педагога.

Операционально-деятельностные умения в составе готовности педагога к профессиональной деятельности изучались С.И. Гусевым, А.И. Щербаковым, О.А. Абдулиной, С.Б. Елкановым, А.П. Акимовой, Т.Д. Андроновой и др. исследователями, чьи результаты позволили более полно представить содержание структурных компонентов функционально-технологической готовности педагога к работе в меняющемся социуме.

Во множестве проведенных диссертационных психолого-педагогических исследований готовности педагогов к профессиональной деятельности (Самарцева Е.Г., Макашева М.С., Шаронова В.Б., Воронина Ю.В., Белая Е.А., Зернова Г.П., Лукьянова М.И., Головятенко Т.А., Иванова Т.Е., Антропова Л.В., Мавродина Ю.Н. и др.) не выявлено работ, изучающих проблему функционально-технологической готовности педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, остающейся открытой для изучения.

Таким образом, несмотря на наличие множества исследований по проблемам готовности педагогов к профессиональной деятельности, исследований функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности не проводилось, что подчеркивает актуальность исследования и указывает на наличие в образовательной практике и педагогической науке **противоречий** между:

– растущим социальным запросом на смену вектора развития отечественной системы образования с оказания образовательных услуг на стратегию базового основания развития общества и неготовностью педагогического образования к таким изменениям;

– необходимостью подготовки будущих педагогов к творческой профессиональной деятельности в условиях возрастающей сложности социальной реальности и консервативностью системы педагогического образования, не соответствующего уровню такой социально-культурной динамики;

– готовностью педагогического сообщества к трансформациям профессиональной деятельности, обусловленным факторами социальной среды и отсутствием в педагогической науке теоретико-методологических оснований и рекомендаций по изменению функционально-технологической составляющей профессиональной деятельности педагогов в новых условиях.

Выявленные противоречия и необходимость их разрешения определили **проблему исследования**: какова педагогическая система функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности?

**Цель исследования** разработать и обосновать педагогическую систему функционально-технологической подготовки будущих педагогов в вузе к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

**Объект исследования**: функционально-технологическая готовность будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

**Предмет исследования**: функционально-технологическая подготовка будущих педагогов в вузе к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

**Гипотеза исследования** заключается в предположении о том, что функционально-технологическая подготовка будущих педагогов в вузе будет эффективной, если:

- опирается на методологию, обеспечивающую выделение факторов меняющейся социальной среды, обуславливающих изменения функций профессиональной деятельности педагогов;

- направлена на развитие сущностных и содержательных характеристик функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности;

- обеспечена системная целостность функциональных, ценностно-смысловых, детерминационных, содержательных, процессуальных и результативных элементов этого педагогического процесса;

- реализуется образовательная социально-ориентированная технология формирования функционально-технологической готовности будущего педагога к профессионально-педагогической деятельности в новой социальной реальности;

- выявлен и обеспечивается комплекс педагогических условий эффективности этого процесса,

#### **Задачи исследования:**

1. Определить методологическую и концептуальную основу исследования.

2. Выделить сущностные характеристики и системные параметры функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

3. Разработать и обосновать педагогическую систему функционально-технологической подготовки студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности в меняющемся российском социуме.

4. Спроектировать и апробировать в экспериментальной работе образовательную технологию формирования функционально-технологической готовности к профессионально-педагогической деятельности будущего педагога.



5. Выявить педагогические условия эффективности функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

**Методологическая основа исследования:** системный подход (В.Г. Афанасьев, В.И. Байденко, И.В. Блауберг, В.И. Загвязинский, В.П. Беспалько, М.С. Каган, Г.П. Щедровицкий Э.Г. Юдин и др.); личностно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, М.С. Каган, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубенштейн, и др.); субъектный подход (Б.Г. Ананьев, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, В.С. Мухина, Д.Б. Эльконин; компетентностный подход (В.И. Байденко, А.А. Вербицкий, А.А. Деркач, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.Г. Сорокин, А.П. Тряпицына, А.В. Хуторской, J.C. Raven и др.) и технологический подход (А.А. Вербицкий, М.В. Кларин, В.А. Сластенин, В.В. Юдин и др.).

**Теоретическую основу исследования составили:** теория и концепции профессионального образования (Н.Ш. Валеева, А.А. Вербицкий, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, И.Ф. Исаев, И.М. Осмоловская, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, и др.); труды по педагогическим аспектам социализации (Б.М. Бид-Бад, А.Р. Демченко, И.С. Кон, А.В. Мудрик, В.А. Сластенин); научные труды по теории и методике высшего образования А.Р. Галустова, Н.В. Зеленко, Ю.П. Ветрова, Р.А. Галустова, Э.Ф. Зеера, Ю.А. Коваленко В.И. Лобейко, О.Г., Спириной В.И., Игропуло И.Ф., Тринитатской, Ю.В. Сорокопуд, Л.Н. Харченко и др.;

**Методы исследования:** теоретические методы (анализ научных источников, обобщение теоретических позиций, сравнение педагогических концепций, моделирование педагогической системы; обобщение функций деятельности; типология системных характеристик объектов); эмпирические методы (анкетирование, эссе, методика неоконченных предложений, методика определения значимости функций педагогической деятельности, методика определения способов реализации функций управления педагогическим процессом, методика определения способов реализации

социальных функций педагогической деятельности, карта самооценки уровня реализации функций профессионально-педагогической деятельности, тест рефлексии деятельности Шадрикова В.Д.), методы статистической обработки данных (сводка, группировка и представление данных, анализ структуры совокупности).

**Опытно-экспериментальной базой исследования** явился ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет». В опытно-экспериментальной работе также участвовали студенты факультета дошкольного и начального образования. (286 человек), В констатирующем эксперименте участвовали 129 студентов психолого-педагогического факультета Северо-Кавказского федерального университета. Исследование проводилось с 2020 по 2023 гг. в три этапа:

**1 этап – поисковый (2020 - 2021 гг.)** – изучалась нормативная основа и состояние образовательной практики, проводился анализ научных источников по проблеме исследования, уточнялся научный аппарат, методология и методика исследования, разрабатывались модель педагогической системы, критериально-диагностический инструментарий и план опытно-экспериментальной работы.

**2 этап – опытно-экспериментальный (2021 – 2022 гг.)** – проводились констатирующий и формирующий эксперименты, сводились и обобщались первичные данные, проводилась их статистическая обработка.

**3 этап – аналитический (2022 – 2023 г.г.)** – включал анализ, интерперетацию и объяснение результатов формирующего эксперимента, внедрение результатов исследования в образовательную практику, оформление текста диссертации.

**Обоснованность и достоверность полученных результатов** подтверждена непротиворечивостью выверенных методологических подходов и теоретических оснований исследования; соблюдением общенаучных и частнонаучных принципов педагогического исследования; предметной направленностью применяемых теоретических и эмпирических

методов исследования; наличием достоверных данных о состоянии наблюдаемых переменных в традиционном образовательном процессе педагогических вузов; сравнительным исследованием полученных эмпирических данных по результатам формирующего эксперимента с данными контрольной группы традиционного образовательного процесса,

**Основные научные результаты, полученные лично автором, их научная новизна:**

– **расширено** научное представление о социальных функциях профессиональной деятельности педагога в новой социальной реальности;

– **реализована идея** формирования готовности педагогов к профессиональной деятельности в меняющемся социуме на основе их функционально-технологической подготовки к осуществлению социальных функций педагогического образования;

– **определены** теоретико-методологические основания исследования проблемы функционально-технологической подготовки будущих педагогов на основе идей и исследовательских позиций системного и социально-ориентированного подходов, обеспечивших выделение факторов меняющейся социальной среды и функционально-технологической основы реализации социальных функций педагогического образования в их профессиональной деятельности;

– **предложено** определение понятия «функционально-технологическая готовность будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности» как личностно-деятельностного конструкта, целенаправленно формируемого в образовательном процессе педагогического вуза, отражающего степень способности студента к осознанной функционально-технологической самоорганизации предстоящей педагогической деятельности, направленной на реализацию стратегии преобразования и развития российского общества;

– **разработана и обоснована** педагогическая система функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной

деятельности в новой социальной реальности, выраженная в структурной модели, отражающей её теоретико-методологическое обоснование, стратегические, тактические и оперативные цели, закономерности и принципы, содержание образования и учебного материала, функционально-матричную технологию и мониторинг образовательного результата;

– **выявлен** комплекс необходимых и достаточных педагогических условий, обеспечивающих эффективное формирование у обучающегося ценностно-смысловой направленности, функционально-технологической основы самоорганизации, саморегуляции и рефлексии предстоящей педагогической деятельности в динамично меняющемся социуме.

**Теоретическая значимость исследования** определяется тем, что оно расширяет исследовательское поле социального контекста профессиональной деятельности педагога; полученные результаты способствуют становлению и развитию теории самоорганизующихся субъектов образовательного процесса в меняющемся социуме; предложена модель педагогической системы профессиональной подготовки будущих педагогов на основе формирования функционально-технологической основы самоорганизации ими деятельности, позволяющая моделировать иные педагогические системы с использованием функционально-технологического подхода в педагогических исследованиях; функционально-матричный подход, примененный при разработке педагогической технологии может быть использован при проектировании технологических оснований педагогических исследований.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что: теоретические положения и выводы, содержащиеся в них, прошли эмпирическую проверку, подтвердившую их эффективность, и могут служить основой для разработки содержания учебного материала и технологий обеспечения социального контекста образовательного процесса; функционально-матричная технология может быть применима для решения иных педагогических задач подготовки не только педагогов, но и других специалистов; программа спецкурса «Функционально-технологические

основания профессиональной деятельности педагога в новой социальной реальности», являясь междисциплинарным, содержит теоретический и практический блоки, формы занятий, задания, игры, упражнения, использование которых возможно для формирования готовности будущих специалистов к иным социально ориентированным видам деятельности.

**На защиту выносятся следующие положения:**

1. Профессиональная деятельность педагога в новой социальной реальности, характеризуемой высокой интенсивностью и векторной неопределенностью происходящих социокультурных трансформаций российского общества, обострением деструктивных внутренних социальных процессов и снижением духовно-нравственного потенциала нации, предполагает системное изменение процесса его профессиональной подготовки. Наблюдаемые тенденции смещения роли образования в социуме с социального института оказания образовательных услуг к роли стратегического ресурса развития нации обуславливают необходимость разработки теоретических оснований формирования особого вида готовности педагогов к реализации в своей профессиональной деятельности функции конструктивного преобразования общества. Одним из средств обеспечения системной целостности и адекватности такой готовности факторам социальной среды является её структурно-функциональная основа самоорганизации субъектом педагогической деятельности.

2. Функционально-технологическая готовность будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях динамично меняющегося социума выступает как системное личностно-деятельностное образование, целенаправленно формируемое в педагогическом процессе вуза, интегрирующее в себе: ценностно-смысловые характеристики его профессиональной направленности; индивидуальную функционально-технологическую концепцию самоорганизации профессионально-педагогической деятельности; навыки самоорганизации, саморегуляции и рефлексии деятельности, обеспечивающие социально-преобразовательную

направленность предстоящей профессиональной деятельности с учетом особенностей образовательных запросов российского общества.

3. Структурная модель педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, включающая в себя: теоретическое и технологическое обоснование, социальные функции профессионально-педагогической деятельности в новой социальной реальности; детерминационный компонент (цели, закономерности, принципы); содержательно-образовательный компонент (содержание образования и содержание учебного материала); процессуально-технологический компонента (педагогические формы, методы, средства, педагогическая функционально-матричная технология); критериально-диагностический компонент (ценностно-смысловой, когнитивно-организационный, регулятивно-деятельностный, интегративно-рефлексивный критерии и соответствующие показатели оцениваемых проявлений); результативный компонент, отражающий реальный уровень функционально-технологической готовности педагога (эмпирический, теоретический, алгоритмический).

4. Функционально-матричная технология подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, представляющая собой систему педагогических действий и применяемых средств для становления и поэтапного перевода готовности будущих педагогов к ценностно-смысловому управлению, функционально-технологической самоорганизации, саморегуляции и рефлексии предстоящей педагогической деятельности на более высокий уровень средствами актуализации, дифференцированного обогащения и интеграции компонентов готовности. Технологический алгоритм процесса формирования готовности представляет собой матрицу социальных функций образования в новой социальной реальности и технологических этапов самоуправления педагогической деятельностью педагогом. Пересечения функций составляют

поле способов реализации социальных функций образования в профессионально-педагогической деятельности, которое корреспондирует с полем педагогических задач функционально-технологической подготовки будущих педагогов.

5. Педагогическими условиями эффективности реализации педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов являются: гармоничное сочетание личностно-ориентированного и социально-ориентированного обучения и воспитания; обеспечение социального контекста профессионального будущего обучающихся; вариативность социально-ориентированной учебно-профессиональной деятельности обучающихся; включенность в содержание образования личностного опыта будущего педагога; создание ситуации успеха в совместной деятельности образовательных субъектов.

**Апробация и внедрение результатов исследования** осуществлялись посредством внедрения результатов исследования в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Армавирский государственный педагогический университет; обсуждения хода и результатов исследования на аспирантских, методологических семинарах и заседаниях кафедры педагогики дошкольного и начального образования университета; внедрения результатов исследования в ФГБОУ ВО «Белгородский государственный институт искусств и культуры».

Основные положения и результаты, полученные в процессе исследования, были представлены на научно-практических конференциях различного уровня: международных (3); всероссийских (1) и в научных изданиях, рекомендованных ВАК Минобрнауки РФ (4).

**Структура диссертации.** Диссертация состоит из введения, двух глав и заключения, списка литературы (204 источника), 7 приложений. Общий объем рукописи составляет 201 страница. Работа содержит 32 таблицы и 7 рисунков.

# **ГЛАВА I. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К РАБОТЕ В НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

## **1.1. Системно-функциональный подход к исследованию трансформаций профессиональной деятельности педагога в меняющейся социальной реальности**

Изучение проблем профессиональной подготовки педагогов в современном вузе предполагает определение исходных методологических позиций исследования. Рассматривая студента – будущего педагога в качестве сложного, многомерного, динамично развивающегося объекта исследования, базовым методологическим подходом, несомненно, становится системный подход, позволяющий рассматривать обучающегося в качестве отдельной, сложной биосоциальной системы, являющейся одновременно элементом системы более высокого уровня (к примеру, социума или учебно-профессионального сообщества, образовательного процесса и т.д.), испытывающим на себе влияние её внешних факторов. Одновременно, обучающийся оказывает воздействие на свое ближайшее окружение, образовательную среду, педагогический процесс своей поисковой активностью, творчеством, результативностью учебно-профессиональной деятельности, либо, напротив, своей пассивностью и низкой результативностью.

В педагогической науке накоплен огромный теоретический и эмпирический материал по подготовке учителя к профессиональной деятельности, касающийся как самого обучающегося, так и предстоящей деятельности. Наиболее широко представлены исследования проблемы становления личности педагога, развития его профессионально-важных качеств и профессионального мастерства в образовательном процессе вуза. В этих исследованиях профессионально-важные качества, рассматриваемые



авторами в качестве факторов успешного выполнения профессиональной роли педагога, представляют собой общие и частные способности, компетенции, компетентности, компетенции. В работах Б.Г. Ананьева, А.К. Марковой, В.А. Сластенина, Т.И. Шамовой и др. при определении профессионально-важных качеств в традиционной педагогике прослеживается три основных подхода: функционального анализа деятельности (труды А.К. Марковой и др.), стадийного анализа деятельности (труды Ю.К. Бабанского и др.), системный подход (В.А. Сластенин, М.И. Лукьянова, Е.Ю. Максимова и др.). С введением в отечественной системе образования федеральных государственных образовательных стандартов базовым подходом стал компетентностный подход, ориентированный на удовлетворение запросов рынка труда и работодателей, нацеленный в профессиональном образовании на реализацию функции воспроизводства трудовых ресурсов общества (Дж. Равен, В. Вестер, Ю.П. Ветров, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.И. Ибрагимов, И.Ф. Игропуло, А.М. Новиков, В.В. Сериков, А.В. Хуторской и др.).

В литературе понятие «системный подход» иногда употребляется в упрощенном значении метода системного анализа. Однако, системный подход выходит далеко за рамки метода и представляет собой, как и любой иной методологический подход «идеологию и методологию решения проблемы, основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей» [53]. Для решения проблемы подготовки человека к определенной деятельности в образовании важно рассматривать его в диалектической связи со средой, в развитии и в системности. «Эти три ведущих, взаимообусловленных принципа системно-диалектического подхода, по мнению Э.Г. Винограя, разворачиваются в своем содержании как диалектические алгоритмы, связывающие разные грани этих принципов в логическую цепь» [25].

Согласно методологического алгоритма, детализирующего принцип связи, при исследовании сложного объекта необходимо: во-первых, выявить его существенные связи (взаимодействия) с его средой; во-вторых, определить его качественные особенности, обусловленные этими связями (взаимодействиями), которые формируют, изменяют его характеристики, состояния, поведение; в-третьих, необходимо установить насколько всесторонне определены существенные связи и параметры объекта.

Предложенный автором алгоритм изучения значимых связей объекта с его средой применим для исследования факторов меняющейся социальной среды, оказывающих влияние на педагога и педагогическую деятельность. Диалектика познания социальных связей и зависимостей проявляется в изучении существенных противоречий, возникающих во внешней среде, внутренних противоречий в состояниях, функционировании и развитии педагога, вызванных взаимодействием, равно как и противоречия самого процесса взаимодействия педагога со средой.

Решение проблемы подготовки педагогических кадров для работы в новой реальности потребовало определения методологических позиций, с которых можно наиболее полно описать профессиональную деятельность педагога в меняющихся условиях. Для этого было необходимо представить этот сложный объект познания в системных категориях (параметрах), позволяющих выбрать адекватные инструменты его дальнейшего исследования и преобразования на образовательном уровне субъектов этой деятельности. Системный подход к организации исследования сложного объекта исходит из необходимости обращения к его основным системным качествам целостности и сложности (Афанасьев В.Г., 1980; Блауберг И.В., Юдин В.Г., 1973). Именно познание этих качеств системы определяюще влияет на адекватность процесса отображения системы.

Целостность системы обеспечивается такими свойствами как интегрированность, активность и связность, с ведущей ролью интегрированности. М.И. Сетров, как и П.К. Анохин, в качестве отправной

точки познания того, как и почему устроена та или иная система выделяют её функциональную ориентированность на разрешение актуальных внутренних или внешних противоречий. Посредством функции происходит связывание в один функциональный узел внутренних элементов системы, её взаимодействия с внешней средой, способы разрешения актуальных противоречий и задействованный в этом интегрированный потенциал системы. Поэтому педагогическую деятельность в меняющейся социальной среде следует изучать не саму по себе, а в функциональном контексте, определяя, как тот или иной фактор влияет на функциональные изменения системы, вызывает образование новых или видоизменение старых функций, что и является разрешением актуального противоречия. В свою очередь функция системы проявляет необходимые требования к её элементам, преобразующимся в векторе реализации функции. Образование структурных ансамблей элементов (компонентов) системы обусловлено её функциями (Афанасьев В.Г., 1980; Блауберг И.В., Юдин В.Г., 1973; Уемов А.И. 1978).

Выявление функций профессионально-педагогической деятельности педагога в новой социальной реальности составлял первый этап системного анализа и предполагал определение взаимодействующих с исследуемым объектом иных систем. Профессиональная деятельность педагога реализует свои функции в двух системах более высокого порядка: социальной среде российского общества и образовательной среде вуза. На пересечении этих сред образуется педагогическая реальность, в которой непосредственно и протекает эта деятельность. В силу этого функции профессионально-педагогической деятельности педагога исследовались в составе двух групп:

- а) социально-педагогические функции (функции в социальной среде;
- б) собственно-педагогические (в образовательной среде вуза).

Анализ актуальных факторов-противоречий, детерминирующих трансформации функций профессионально-педагогической деятельности педагогов в новой реальности предполагал изучение сущностных характеристик и тенденций изменений, происходящих в новой социальной

реальности. Новая социальная реальность, складывающаяся в условиях глобализации, информатизации, переформатирования центров силы, обострения противоборства больших и малых социальных систем объективно оказывает существенное влияние и на национальные системы образования. России, оказавшейся в условиях экономической, политической и социо-культурной изоляции со стороны коллективного Запада, предстоит сложный путь коренного социального-экономического переустройства государства, выработки новой стратегии развития, смены прозападных либеральных ценностных ориентаций и стандартов жизни традиционными культурными ценностями русской цивилизации и справедливой государственности.

Выход из под колониального влияния мирового доминирующего центра силы и защита собственных национальных интересов предполагает рост субъектности не только государства, но и всего российского общества, его гражданских институтов и граждан России. Объективная необходимость активизации механизмов самоорганизации общества вскрыла множество системных и внесистемных противоречий в социальной сфере, в том числе и системе отечественного образования. Эти противоречия касаются, в первую очередь, миссии образования и культуры в этих непростых условиях. С одной стороны, социально-экономическое и социально-культурное расслоение российского общества требует активизации всех форм и средств его интеграции и сплочения, формирования единого мобилизационного общественного сознания и системного мировоззрения граждан, что является традиционной миссией культуры и образования, а с другой стороны, явная неспособность этих социальных институтов в нынешнем их состоянии к выполнению этой исторической миссии.

Сегодня происходит функциональный сдвиг в отечественной системе образования, проявляющийся в смене стратегических приоритетов его развития с обслуживания рынка труда и оказания образовательных услуг на превращение образования в стратегический ресурс развития нации [36].

Перед образованием встает задача способствовать становлению нового типа общества, названного М. Мид, «обществом с префигуративной культурой» («когда яйца курицу учат»), ориентированным на будущее и творчество молодых поколений» [11, с. 88]. Это потребует не только разработки новых подходов к выбору содержания образования, но и повлечет смену образовательных ценностей и технологий, усиления личностного и социального контекстов образования, включения обучающихся в деятельное преобразование социальной реальности, обретения опыта субъектной самоорганизации, самореализации и решения многих иных проблем социализации и развития подрастающих поколений.

Велика роль в этих процессах педагогического образования, обеспечивающего готовность и способность будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, к решению возникающих в ней проблем и противоречий. Совершенствование вузовской профессиональной подготовки педагогов в новых условиях возможно с использованием выше приведенного методологического алгоритма выявления связей объекта с его средой. Алгоритм, как абстрактная модель процесса исследования нуждается в операционализации формы. Таким операциональным инструментом исследования зависимостей профессиональной деятельности педагога от социально-педагогической реальности является функциональный подход, как один из уровней системного подхода. Динамизм социальных процессов определяющим образом влияет на трансформацию функций профессиональной деятельности педагога, общество проявляет все нарастающее ожидание духовно-нравственных и организационно-справедливых перемен в своей жизни, связывая их с воспитанием человека, соответствующего этим социальным ожиданиям.

Социальная реальность, в отличие от мира природы, образована в результате деятельности человека и является продуктом его социальных действий, взаимодействий больших и малых социальных групп, социальных

институтов и этно-культурных общностей. Она является одновременно средой и объективным продуктом развития человеческой цивилизации и представляет собой, по мнению академика РАН Г.В. Осипова, «непредвиденное последствие преднамеренных действий людей, функционирующая и развивающаяся по своим собственным относительно объективным законам, оказывая обратное влияние не только на создавшего её человека, но и на всю природу в целом» [127, с. 96].

Доминирующим способом жизнедеятельности человека техногенной цивилизации стало потребление, в первую очередь, неограниченное, хищническое расходование сырьевых ресурсов планеты, её катастрофическое загрязнение промышленными отходами, уничтожение флоры и фауны. Планета начинает испытывать запредельные антропогенные нагрузки и соответствующим образом реагирует на них глобальными изменениями климата, геотектоническими аномалиями, разрушительными наводнениями и ураганами. Техногенный путь развития ускоряет темпы и социального развития, главенствующим фактором которого становится развитие техники и технологий, стремительно преобразовывается предметная среда обитания человека и его социальные связи. «Общество разнородно, подвижно, изменчиво и как целое, и в каждой сколь угодно малой его части, – регионе, нации, общности, малой группе, вплоть до единичного человеческого существа» отмечает Е.Н. Мотовникова [117, с. 36].

Одной из основных тенденций развития современного российского общества является потребительство, как тип культуры общества массового потребления с символизмом вещей и предметов, способных в сознании их потребителя наделять его определенным статусом. В основе потребительства лежит идея зависимости счастья и благополучия человека от количества имеющихся у него материальных ценностей.

Вектор развития постсоветской России с начала 90-х прошлого столетия в результате либеральных реформ сменился с созидательной направленности на вектор массового потребления, что привело к развалу

промышленности, падению валового продукта, к обнищанию большой части населения страны. Увеличивающийся разрыв между бедными и богатыми приводит к доминированию потребления, «становящегося на индивидуальной и надстатусной реальностью, задающей соответствующий тип мышления, ценностные ориентации и поведенческие практики» [3, с. 8]. По мнению А.Н. Ильина «потребление является мягкой методологией нового порабощения и социального контроля, «ненавязчиво» предписывая человеку и обществу определенные поведенческие паттерны и культурные образцы» [56, с. 61].

Происходят глубинные трансформации социальной нравственности российского общества размываются критерии различения добра и зла, справедливости, чести, отношения к человеку и его труду. Социализация подрастающего поколения подвержена влиянию потребительства и приводит к формированию индивидуализма и конкурентности, не объединяющих молодых людей в совместных созидательных действиях, а разъединяющих и атомизирующих их в стремлении к собственному обогащению.

Усиление геополитического противостояния России и «коллективного запада» привело к обострению их экономических и социально-культурных противоречий, активизации ограничительных и силовых методов решения проблем. Развал СССР и утрата Россией государственной субъектности охарактеризована В.В. Путиным как «крупнейшая геополитическая и национальная катастрофа», выход из которой лежит в преодолении сырьевого типа развития страны, отставания в сфере электронно-информационных технологий и рассогласования культурных трансформаций в обществе.

Информационно-коммуникационные технологии, способствуя экономическому и инновационному развитию отдельных отраслей производства и социально-экономическому развитию регионов страны, несут в себе и элементы рисков и угроз, связанных с целенаправленным деструктивным воздействием на мировоззрение, сознание человека и

формирование социальной реальности. В условиях современной информационной войны против России, начавшейся задолго до событий 2014 года в Крыму, коллективный Запад решает глобальную проблему, озвученную президентом США Джо Байденом, «отбросить Россию далеко назад». Действуя ограничительными мерами, Запад осуществляет многочисленные попытки отключения России от информационного поля, нарушает доступ к информации, изолирует от рынка высоких цифровых технологий, мировых банковских систем и финансовых инструментов, вводит многочисленные экономические санкции. Политика расширения НАТО на восток вынудила Россию к проведению специальной военной операции на Украине, что усилило информационную войну и всестороннее давление на российскую экономику.

Эти меры, в совокупности с масштабными последствиями коронавирусной пандемии свидетельствуют о том, что российское общество ведет справедливую борьбу уже не за свои локальные интересы, а борьбу против мирового господства США и англосаксонских кланов, за многополярный мир и более справедливое мироустройство, за право всех государств жить, развиваться и отстаивать свою субъектность и традиционную культуру. Это борьба не только, и не столько экономик, сколько цивилизационных идей, ценностей и смыслов, мировоззрений и культур. На форуме Агенства стратегических инициатив «Сильные идеи для нового времени» Президент Российской Федерации В.В. Путин отметил, что «Как на национальном, так и на глобальном уровне идет выработка основ, принципов гармоничного, более справедливого, социально ориентированного и безопасного миропорядка – альтернативного существующему, или можно сказать, существовавшему до сих пор однополярному мироустройству, которое по своему характеру, безусловно, становится тормозом для развития цивилизации».

Для новой российской социальной реальности характерны ускоренный переход общества в информационно-цифровую стадию своего развития на



основе широкого использования социальных сетей и современных электронных средств коммуникаций при явном «снижении идейного, морального и эстетического уровня производимого культурного продукта» [112, с. 22].

Механизмом такого низко-культурного производства является усиливающаяся зависимость не только отдельных творцов культуры, но и целых социальных институтов культуры (к примеру, кино, театра) от потребителей (читателей, зрителей слушателей), точнее от их покупательского спроса. Современные деятели культуры чаще своими средствами оплачивают процесс культурного производства, превращая свой творческий продукт в товар, продаваемый на рынке услуг. Качество этих произведений оценивается на рынке не их художественной, культурной ценностью, а количеством его продаж, его массовой популярностью. Ориентация авторов на массовый спрос порождает массовую культуру, проявляющую устойчивую тенденцию к снижению идейного, морального и эстетического уровня. Культура все более обретает признаки коммерческой индустрии, обслуживающей интересы финансово-маркетинговых структур, теряет воспитательный потенциал фактора воспроизводства традиционных основ российского общества. Культура в современной России перестает быть образованием человека. Почему?

Научный поиск ответа на этот вопрос предполагает определение методологии исследования факторов современной социально-культурной среды и их влияния на образовательную деятельность. В междисциплинарном исследовании механизма влияния социально-культурных факторов на образование, профессионально-педагогическую деятельность будущего педагога и его развитие применимы возможности функционального подхода, являющегося одним из уровневых элементов системного подхода. Функциональный подход позволяет изучать и устанавливать взаимозависимости сложных объектов на уровне взаимосвязанных систем, в частности, между факторами меняющейся

социальной реальности и функциями профессионально-педагогической деятельности педагога.

Теоретический анализ научных источников, отражающих результаты исследования факторов современной социально-культурной ситуации в российском обществе, позволил определить наиболее значимые факторы среды, оказывающие влияние на цели, функции, содержание, и качество профессиональной деятельности педагога. Е.В. Пискунова в качестве основных факторов, влияющих на образование, выделяет: «информатизацию, демократизацию (становление гражданского общества), глобализацию (открытость общества); становление нового культурного типа личности и профессионализацию в течение всей жизни» [135, с. 170].

Г.В. Осипов указывает на: практику неадекватного использования высоких технологий, грозящую катастрофическими последствиями для общества; усиливающееся глобальное экономическое неравенство; упадок традиционных ценностей; ускоренную религиозную и идеологическую радикализацию [128, с. 17].

Автор обращает внимание на два системных противоречия современной социальной реальности, непосредственно касающихся сферы образования: «между ускоренным переходом страны к электронно-цифровой стадии развития, с одной стороны, и отставанием его культурного, морально-нравственного состояния, с другой. Вторая тенденция заключается в рассогласованности усиленного влияния знания на сферу управления в усложняющейся реальности, с одной стороны, и управленческого отставания, с другой» [128, с. 17].

Особенно ярко это противоречие проявляется в системе государственного управления в нашей стране. Подпав под колониальное внешнее управление развитого запада, реализующего в отношении России и стран бывшего Советского Союза модель управления «по ценностям» российское государство выстроило систему управления даже не по «результату», т.к. в нем на протяжении тридцати лет отсутствует стратегия

развития и ожидаемый её реализации, а управление «по процессу». Управление «по ценностям», как показали события на Украине, оказалось значительно эффективнее в условиях информационной экспансии влияния на умы и мировоззрение её граждан, чем меры экономического давления. Социальная реальность, развивающаяся по своим объективным закономерностям, с начала специальной военной операции продемонстрировала и в российском обществе масштабный педагогический эксперимент, вскрыв пагубные последствия отсутствия государственной идеологии в воспитании молодежи в соответствии со статьей 13 главного закона страны. Сотни тысяч молодых, здоровых, годных к воинской службе, ни в коем случае не подлежащих отправке в зону боевых действий, сбежали из страны, продемонстрировав всему миру равнодушие к проблемам своего государства, трусость и малодушие, ставших закономерным следствием их эгоистического мировоззрения.

Е.В. Поликарпова, исследуя социальные каналы и области воздействия информационно-коммуникативных технологий в новой реальности показывает их широкий диапазон применения от идеологической сферы до интеллектуальных войн, ведущихся сегодня западом в полную силу, используя для этого многообразный арсенал средств влияния на сознание человека, начиная с мифологии и фейковых новостей, заканчивая компьютерными играми [139]. Парциальное информационное воздействие средств социальной мифологии, рекламы, ритуалов, религии, искусства, научной фантастики, новостных блоков и т.д., становясь привычной составляющей обыденной сферы людей, обрабатывает человеческое сознание, изменяет поведенческую и деятельностную активность индивида, изменяет мировоззренческие координаты, образы и конструкты человека. Складывающиеся при этом в обыденной жизни стандарты и стереотипы мышления создают видимость адекватного отображения социальной реальности, при этом информационное пространство живет своей управляемой жизнью в её составе. Становится более чем очевидной, в целях

обеспечения безопасности сознания подрастающих поколений, необходимость усиление мировоззренческой функции образования, как наиболее массового социального института просвещения и обучения российских граждан.

Социальное конструирование реальности осуществляется посредством знаний, их социальным распределением, социальным приобретением, социальным одобрением intersубъективным миром человека [178].

Осипов Г.В. обращает внимание на важность субъектной организации социального знания и связанных с ним жизненных конструкций социума. Целостность социального знания социального субъекта происходит спонтанно по мере накопления жизненного опыта, проверки истинности знания в реальном бытие, обретая индивидуальную целостность и полноту. В образовании отсутствуют психолого-педагогические модели концептуализации социального знания обучающихся, являющегося когнитивной основой их мировоззрения. Российские ученые Вал.А. и Вл.А. Луковы предложили тезаурусный подход, позволяющий смоделировать понятийное поле социального знания, ориентирующего повседневную жизнедеятельность субъекта социальных отношений [103]. «Под социальным конструированием реальности авторы понимают представление социального субъекта (человека, социальной группы и т. д.) о его жизненном мире исходя из имеющегося опыта, устойчивых суждений об этом мире — верных или нет, статусных и ролевых позиций с целью ориентации и самореализации в нем» [104, с. 248]. Тезаурус, обладая системными функциональными свойствами является системой, обеспечивающей посредством взаимодействия с другими подсистемами жизнедеятельность социального субъекта. Тезаурус имеет функциональную систему, ориентирующую его носителя в социальной реальности и является формой функциональной триады Ильинского «от знания к пониманию и далее к умению [57]. Он выполняет роль когнитивных концептов в сознании человека на уровне понимания окружающего мира. Он в основе своей не научен, однако

различается степенью проникновения субъекта в глубину сущности предметов, объектов, процессов этого мира до уровня научных понятий и их определений. Мировоззренческие концепты молодежи изменчивы, поддаются трансформациям, сменяемы и подвержены внешнему влиянию информационных социальных технологий. Именно тезаурус социального субъекта поддерживает связь поколений, обеспечивает их понимание друг друга, служит сохранению общего понятийного поля культуры или его разрушению.

Новая российская реальность характеризуется не только социально-экономическим разломом между олигархической элитой и подавляющим большинством населения, но и межпоколенным разрывом традиций и способов жизнедеятельности. Во многом это объясняется уже упомянутым противоречием культурного и морально-нравственного отставания общества от темпов информатизации и технологизации, создающих трудно преодолимые барьеры на пути освоения их продуктов для старшего поколения. Вымывание неосознанных и не осмысленных до конца конструктов традиционной коллективистской культуры старших поколений сопровождается их замещением, часто формируемыми виртуальной реальностью, конструктами общества потребления и западной индивидуалистской культуры, ведут к деградации отношений человека к человеку и природе.

Функция целенаправленного формирования социально-культурного тезауруса учащейся и студенческой молодежи является первостепенной функцией профессионально-педагогической деятельности в новой реальности, обеспечивающей не менее важную функцию сохранение и развитие традиционной культуры Русского мира. Проект национальной доктрины образования в Российской Федерации, разработанной коллективом ученых под руководством член-корреспондента РАО В.И. Слободчиковым, и предложенной в 2022 году российской общественности и органам государственного управления, содержит систему традиционных, базовых,

культурно-исторических и духовно-нравственных ценностных основ народов России. Среди них авторы Доктрины выделяют: «Отечество, народ, семья, державность и справедливость, созидательный труд и взаимопомощь, долг и воля, свобода и ответственность, вера, честь, совесть и достоинство» [121]. Именно эти ценности должны лежать в обновляемых социально-педагогических функциях профессионально-педагогической деятельности, равно как и в основе функционально-технологической подготовки будущих педагогов.

По мнению Б.С. Гершунского, основателя отечественной философии образования, «сфера образования, откликаясь на общественные и цивилизационные проблемы, будучи чувствительной к ним, способна и обязана оказывать свое существенное влияние на развитие тех или иных тенденций в обществе, поддерживать или, напротив, тормозить их, находить свои специфические возможности решения назревающих социальных проблем, упреждать нежелательное развитие событий, » [33, с. 13]. Ученый в качестве отличительных характерных черт новой социальной реальности, за которые сфера образования несет свою долю ответственности, отмечает: потерю человека, лишившегося жизненных ориентиров и не находящего ответов на ключевые мировоззренческие вопросы, веру в нравственные духовные ценности мира и смыслочеловеческой жизни; возобновление разрушительных войн и катаклизмов, небывалое экономическое расслоение, ментальную несовместимость, деформации нравственных идеалов и ценностей [33, с. 14]. Наряду с технологическими функциями образования (обучения, воспитания, развития человека) Б.С. Гершунский выделяет не выполняемые современным образованием «интегративную функцию, способствующую духовному единению и взаимопониманию людей, а также культуuroобразующую и менталеформирующую функции» [33, с. 20].

Г.И. Герасимов и Е.В. Куницына, «исследуя генезис социального смысла педагогики и педагогический идеал в условиях новой социальной реальности, характеризуют сферу непосредственной педагогической

деятельности как сферу возрастающих системных противоречий, проявляющихся: в её философском основании («оторванность образования от личности» [32, с. 104]. от его философского обоснования); в чрезмерной технологизации образовательного процесса, не «схватывающей» его бытийную сущность; в научно-технократическом подходе, не позволяющем постигать и раскрывать духовную сущность человека; во фрагментарной дифференциации образовательного результата, не отвечающего социальной потребности в образовании человека целостного и высоко духовного; в моносубъектном характере образования, не позволяющем осуществить актуальный переход к «полисубъектным образовательным средам, полноценному полилогу, духовной общности и становлению субъектности. В этой связи авторы определяют «сущность педагогической деятельности как системы, предстающей в том или ином технологическом обеспечении образовательных действий, направленных на достижение поставленной цели. Особое значение в этом обретает организация педагогической деятельности, заключающаяся в определении содержания образования, отборе и логическом построении содержания учебного материала» [32, с. 105], пошагово реализуемых в русле педагогических технологий, обеспечении продуктивного способа взаимоотношений образовательных субъектов с учебным материалом. Тем самым профессиональная деятельность педагога представляет собой системную деятельность по искусственному созданию части педагогической реальности, культуры, посредством социальных механизмов трансляции и социокультурной трансформации реально существующих элементов культуры. Сохраняющийся же в профессиональном образовании предметоцентризм, нивелирует гуманитарный смысл образования, его социально-культурный и личностный контексты.

Т.Б. Гребенюк и С.А. Любишина, продолжатели разработки концепции педагогики индивидуальности, начатой О.С. Гребенюком, развивающей гуманистическую парадигму образования, подчеркивают самоценность

человека и обращают внимание на две группы факторов, оказавших существенное влияние на развитие педагогической мысли и педагогической деятельности в постсоветской России. Первая группа – *социальные факторы*: а) деидеологизация отечественной системы образования, позволившая «расконсервировать» педагогическую науку, освободить её от влияния коммунистической идеологии и дать возможность ученым и педагогам-практикам отвечать на вызовы меняющейся реальности; б) интеграция России в европейское образовательное пространство в рамках Болонского процесса (из которого в настоящее время делаются попытки выйти, что не остановит объективный процесс глобальной интеграции национальных образовательных систем); в) появление новых требований общества к педагогическим кадрам и педагогической деятельности, направленных на развитие не абстрактно-идеального человека, а человека реально существующего, живущего в определенный культурно-исторический период, делающего себя и свое социальное окружение.

Вторая группа – *психолого-педагогические факторы*: а) возможность и необходимость разработки и обоснования новых педагогических целей, отвечающих актуальному социальному заказу на обеспечение обучающимся возможности достойно и полноценно жить в своем отечестве; б) придание нового смысла традиционным для российской системы образования координатам «коллективизм-индивидуализм», теряющим антагонистическое противопоставление и обретающим в новой педагогической реальности новую аксиологическую направленность на принятие индивидом «ценности собственной независимости, свободы в интегративной целостности с признанием ценности сообщества в котором живет»; в) педагогическая наука и практика делают существенный поворот к психологии человека и использование педагогических знаний в его образовании; г) инновационная активность в педагогике и образовательной практике, разнонаправленность оригинальных концепций и технологий социального воспитания и



становления человеко-центрированного мировоззрения обучающихся [132, с. 6].

Все отмеченные выше факторы меняющейся российской социальной, в том числе и педагогической, реальности обуславливают наполнение традиционных функций педагогической деятельности новым содержанием, порождают её новые виды, предъявляют к педагогам и педагогическому образованию новые требования. Отечественное педагогическое образование в своем развитии прошло путь от модели закрытой системы, направленной на воспроизводство опыта прошлого вне социального заказа, к открытой системе, ориентированной на социокультурный заказ воспроизводства настоящего, и далее к моделированию и опережению социокультурных потребностей общества и самого образования. В условиях борьбы за выживание «российской нации, как носителя духовной целостности и историко-культурной самобытности, миссия современного педагогического образования как социального института заключается в сохранении черт национально-культурной идентичности» [172, с. 23]. Это влечет усиление его социальной функции опережающего социокультурное развитие общества влияния на этот процесс. Функции педагогической деятельности «должны максимально способствовать оптимальному развитию страны» [36, с. 105], являясь стратегическим ресурсом этого процесса [2, с. 23].

Теория содержания педагогического образования, по мнению И.Ф. Исаева, в новых условиях ориентирована на познание педагогической реальности, законов, закономерностей и правил образовательной деятельности, знание современных образовательных технологий, традиционных и инновационных её форм и методов, проявляющихся в многообразных видах целостного опыта педагогической деятельности (когнитивном, конативном, творческом, ценностном) [60, с. 12]. Функции профессиональной деятельности педагогов при этом приобретают особую социокультурную специфику и трансформируются в обновленные функции педагогической деятельности: трансляции будущего социального опыта;

сохранения и развития культуры; регулятивную; креативную; аксиологическую; интеркультурной коммуникации и др., что требует разработки и освоения будущими педагогами соответствующего технологического обеспечения в рамках вузовской функционально-технологической подготовки.

Таким образом, отечественное педагогическое образование в новой социальной реальности оказывается на острие проблем не только обеспечения прорывного развития страны подготовленными трудовыми ресурсами, но и опережающего социокультурного развития нации, конструирования информационно-коммуникативной культуры и безопасности российского общества, интеграции социума, развития его духовного, созидательного и креативного потенциала.

Вызовы современности обуславливают социокультурные трансформации традиционных функций педагогической деятельности, наполнение их новым содержанием и гуманитарными технологиями реализации, выдвигают повышенные требования к функционально-технологической подготовке педагогов к работе в новой социальной реальности.

Профессиональное образование педагогов осуществляется в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами (ФГОС), задающими в качестве целевого образовательного результата комплекс универсальных, общепрофессиональных, профессиональных, специальных компетенций, представляющих собой конгломерат нормативного уровня знаний, умений, навыков, владений способами выполнения отдельных видов деятельности, которыми должен обладать выпускник среднего профессионального либо высшего образовательного учреждения. Преподавателю этих образовательных учреждений приходится самостоятельно выстраивать гипотетические системные образования, в которые вписывались бы те компетенции, которые формируются в преподаваемом им предмете, учебной дисциплине. Если

участь то обстоятельство, что закрепление компетенций за учебными дисциплинами происходит исходя из общего впечатления руководителя структурного подразделения, методиста, преподавателя, либо всех их коллегиально об относимости компетенции к предмету изучения дисциплины, а также пожелания равномерного их распределения (по 2-3 на дисциплину), то становится очевидным их бессистемность и отсутствие какой-либо целостности на уровне получаемого образовательного результата.

ФГОС определяет нормативно заданный уровень усвоения обучающимися учебного материала и способов профессиональной деятельности применительно определенному состоянию системы образования, его нормативно-правовой базы и определенного уровня развития общества с перспективой смены поколения образовательных стандартов в диапазоне не менее 10 лет. Как показывает реальная жизнь, динамика изменений социально-экономической, социально-культурной, идеологической ситуации в обществе значительно интенсивнее. Образование, являясь одним из наиболее консервативных социальных институтов, ограниченное компетентностным подходом к определению образовательного результата, лишённое воспитательной составляющей, не успевает своевременно реагировать на духовно-нравственные и экзистенциальные проблемы, противоречия и вызовы внешних и внутренних угроз дезинтегрирующих российское общество. Имеющийся опыт организации образовательного процесса с ориентацией на апробированные ранее модели выбора содержания образования, исходя из содержания преподаваемого предмета, становятся не только мало эффективными, но и, порой, вредными, поскольку не вписываются в реальный жизненный опыт обучающихся и блокируют их познавательный интерес.

Необходим поиск новых подходов к выбору содержания профессионального образования педагогов, обеспечивающего его соответствие актуальным процессам, происходящим в обществе. Культурологический подход, предложенный В.В. Краевским и

ориентирующий педагога на выбор структуры содержания образования изоморфной структуре осваиваемой в нем культуры, становится трудно применимым в силу неопределенности и мало понятности самой складывающейся культуры современного российского общества. Вероятно, миссией образования становится всемерное содействие становлению и развитию культуры обновленной России с опорой на её традиционные, вековые ценности державности, соборности и справедливости, посредством соответствующего воспитания подрастающих поколений молодежи.

Профессиональная деятельность педагога, являясь частью большей образовательной системы и общества в целом, выполняет в них определенные функции, одновременно решая основные задачи обучения и воспитания обучающихся, подготовки их к жизни в изменяющемся обществе. Процесс профессионального образования, не взирая на происходящие в обществе перемены, достаточно традиционен в своих целях, задачах, закономерностях, принципах, методах, средствах и технологиях их применения. Современные тенденции развития педагогической науки направлены, в большей части, не на переработку и замещение инвариантных системных компонентов педагогического процесса, а на его гуманитаризацию, гуманизацию, либерализацию образовательных отношений и педагогического взаимодействия.

Ярким примером современных научных тенденций в педагогике является научная школа А.В. Хуторского, разрабатывающая методологию человекообразного образования будущего, идеи которого проецируются на хозяйственную, социальную и духовную сферы общества. В своей доктрине образования человека в РФ А.В. Хуторской пишет «Человек есть творец. Поэтому одной из главных задач системы образования является обучение человека творению, творчеству» и обосновывает идею не только развивающего образования, но и эвристического обучения [168, с. 14].

Но бытует тривиальное утверждение о том, что только опытный человек способен к творчеству в противовес другому суждению о истинном

творчестве лишь детей, открывающих мир. Если вычленять чистый, рафинированный процесс творчества как создание чего-то ранее не существовавшего, то, наверное, более близко второе утверждение, построенное на субъективном восприятии нового, но это субъективное новое для ребенка может являться будничным прошлым для более взрослого человека.

В педагогической деятельности, безусловно, есть место творчеству. Более того, без творческого отношения и творческого применения педагогического знания и опыта не может быть продуктивного образовательного процесса. Но в этом симбиозе опыта и творчества следует различать инвариантную и вариативную составляющие. Педагогический процесс подчиняется определенным закономерностям развития личности ребенка, закономерностям социализации и воспитания, закономерностям взаимодействия педагогических субъектов, которые обуславливают выбор наиболее эффективных форм, методов и средств, технологий и методик обучения и воспитания, педагогических систем и их моделей, что выдержало испытание временем, сменяемыми эпохами и формациями, передавалось от одного поколения учителей к другому и становилось основой их мастерства, умений, навыков, подтверждаемых и закрепляемых в индивидуальном опыте. Как и на какой основе можно объединить, сконцентрировать эти инвариантные основания образования человека человеком, чтобы они обрели определенную целостность и системность?

Помогает решению этой проблемы системный подход к исследованию профессиональной деятельности педагога, представляющий собой «идеологию и методологию решения проблемы, основную идею, социально-экономические, философские, психолого-педагогические предпосылки, главные цели, принципы, этапы, механизмы достижения целей» [53].

Е.В. Коваленко, определяя «роль гуманитарного образования в преодолении разрушительного влияния факторов новой социальной реальности» выделяет ряд его функций: социально-культурные

(направленные на реализацию стратегии обеспечения интегративной целостности российского общества, его социального гомеостаза, развитие и реализацию его созидательного субъектного потенциала развития, объединенные автором в группу социально-культурных метафункций, включающую мировоззренческую (направленную на разрешение мировоззренческих противоречий в обществе), со-бытийную (обеспечивающую развитие у обучающихся опыта построения и обустройства жизни).

Более применимой, на наш взгляд, для определения функций педагогической деятельности во внешней системе является классификация функций гуманитарного образования, предложенная Е.В. Коваленко, ориентированная на факторы меняющегося социума и социально-культурные противоречия, которые предстоит решать будущим специалистам гуманитарного профиля. Опираясь на результаты системного анализа трансформаций способов социального взаимодействия больших и малых социальных систем в новой социальной реальности, автор выделяет две группы функций гуманитарного образования в российском обществе. Первую группу (мета-функции) образуют *социокультурные функции*, оказывающие опосредованно воздействие на формирование общества и его культуру через образование граждан, его составляющих, а вторую группу – *образовательные функции* подготовки будущих специалистов к профессиональной деятельности в информационном обществе знаний и высоких технологий. К социокультурным функциям автор относит со-бытийную, созидательную и культуросберегающую, а к образовательным – мировоззренческую, субъектно-развивающую, когнитивно-творческую, информационно-технологическую функции [75, с. 6].

Решая проблемы профессионального образования педагога и подготовки его к профессиональной деятельности, необходимо рассматривать будущего педагога в триаде среды, развития и системности, являющейся триадой базовых принципов системно-диалектического подхода,

обеспечивающего функциональное единство различных граней изучаемого объекта. Чтобы овладеть системным знанием проектирования и организации образовательного процесса в меняющейся среде педагог должен обладать функционально-технологической готовностью к работе в этой среде, чему в современном педагогическом образовании уделяется недопустимо мало внимания. Речь больше идет о факторах неопределенности, хаоса, информатизации и технологизации, искусственном интеллекте и возрастании общей сложности и неустойчивости социальной среды. Но крайне мало говорится, а еще меньше делается, в направлении подготовки педагогов к управлению образовательным процессом в меняющемся мире.

Либеральная модель реформирования образования предлагает не усиливать системно-функциональную подготовку педагога для управления сложными процессами, а предлагает её упрощенный вариант освоения основ образовательного менеджмента в сетевом обучении. Это противоречит одному из законов управления, закону Эшби – Шеннона – Винера, гласящему, что «управляющая система должна быть сложнее управляемой» [167]. Педагог должен обладать опытом управления образовательным процессом. Он управленец на уровне проектирования и организации педагогического процесса. Только такая позиция позволяет осуществлять профессиональную подготовку будущего учителя или преподавателя адекватную в усложняющейся педагогической реальности.

На основе результатов системно-функционального анализа реальности нами выделены социально-педагогические функции профессионально-педагогической деятельности педагога в новой социальной реальности: культуuroобразующая, мировоззренческая, со-бытийная, созидательная, субъекторазвивающая, когнитивно-творческая, информационно-технологическая, направленные на разрешение актуальных противоречий современного российского социума.

## **1.2. Понятие и системные параметры функционально-технологической готовности будущего педагога к работе в новой социальной реальности**

Цель функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности содержит в себе идеальный, ожидаемый образовательный результат этого процесса. Таким желаемым результатом является готовность будущего педагога к профессионально-педагогической деятельности в новых условиях. Решение второй исследовательской задачи – определение понятия и системных параметров готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в новых условиях, – решалась на основании результатов аналитического обзора научных источников, отражающих теоретические концепции и отдельные аспекты изучения этого сложного психолого-педагогического феномена.

Базовым понятием, детерминирующим системные параметры готовности, как некоего состояния субъекта к деятельности, является деятельность. Особенности деятельности определяют комплекс характеристик и свойств субъекта деятельности. Большая советская энциклопедия определяет понятие «деятельность» как «специфически человеческую форму активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет его целесообразное изменение и преобразование» [21]. Словарь системы основных понятий «Педагогика» академика РАО А.М. Новикова дает следующее определение понятия «деятельность»: «активное взаимодействие человека с окружающей действительностью, в ходе которого человек выступает как субъект, целенаправленно воздействующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» [125, с. 28], а педагогической деятельности – «деятельность педагога по управлению образовательной деятельностью обучающегося (обучающихся),.... организации образовательной деятельности обучающегося (обучающихся)» [125, с. 105].





Рис.1. Процессуальные компоненты деятельности (по А.М. Новикову).

Управление образовательной деятельностью обучающихся носит еще название «педагогическое управление», связанное с идеями программирования в педагогическом процессе. В.Я. Якунин, рассматривая педагогическое управление, выделял в нем три педагогические задачи: определить стратегию управления, принятие решения, выполнение решений, а само педагогическое управление он определяет как «комплекс принципов, методов, организационных форм и технологических приемов» [185, с. 16]. По мнению С.И. Архангельского структуру педагогического управления образуют функциональная подсистема непосредственного управления и подсистема его ресурсного обеспечения (программного, алгоритмического, нормативного, инструктивного и пр.) [11, с. 145].

Л.Н. Павлова к общим функциям педагогического управления относит функции анализа, планирования, организации, регулирования, контроля, а к специальным – специфические функции, опосредованные спецификой объекта управления [130, с. 142].

Применительно деятельности вузовского педагога В.И. Горюва и Е.Н. Белозубова в русле субъект-субъектной образовательной парадигмы предлагают учитывать существенные характеристики педагогической ситуации и этапы педагогического управления: целеполагания (ожидаемые

изменения знаний, умений, навыков, личностных качеств, ценностных ориентаций студентов); управленческого обследования (определение исходной готовности и потенциала обучающихся); выбора типа обучения (традиционного, проблемного, программированного, междисциплинарного, самостоятельного и т. д); организации учебной деятельности (применение форм, методов, технологий): организации обратной связи, контроля и самоконтроля (выявление расхождений и результативности процесса) [34, с. 210].

Системно-функциональный анализ профессиональной деятельности педагога позволил выделить основные социальные функции деятельности, направленные на разрешение системой образования актуальных противоречий современного российского социума. Социально-педагогические функции в интегративном единстве с собственно-педагогическими функциями определяют содержательные и процессуальные особенности педагогической деятельности. Социально-педагогические функции являются внешними по отношению к самому процессу педагогической деятельности, выполняющими роль вектора «цель – результат». Для будущего педагога его предстоящая профессиональная деятельность представляется в форме социально значимого и личностно избранного способа деятельности. Причем этот способ является нормативно заданным. В исследуемой профессиональной деятельности педагога это нормативный функционально-технологический способ деятельности. Обучающимся, выражаясь языком психологии, в процессе подготовки способ деятельности «распредмечивается», становясь его индивидуальным способом деятельности [99].

Индивидуальный способ деятельности представляет собой особым образом организованные функциональными связями между собой психические регуляторы активности субъекта, выраженные в его внешних предметных действиях. В.Д. Шадриковым была предложена психологическая модель деятельности, построенная по аналогии с моделью функциональной

физиологической системы П.К. Анохина. Функциональная система деятельности В.Д. Шадрикова строилась на 6 функциональных блоках: мотива, цели, программы, информационной основы, принятия решения, подсистемы деятельностно-важных качеств. Все эти компоненты психологической структуры деятельности включены в модель в силу их представленности во внешней активности субъекта и могут служить исходными элементами для выявления теоретических оснований изучаемой деятельности [174].

Такая модель принципиально применима и для исследования профессионально-педагогической деятельности, с одним лишь дополнением. Образующие её компоненты имеют различную сущностную модальность: мотивы и личностные качества имеют психологическую природу, а цели, программы, информационная основа, принятие решений – процессную природу, они продукт отдельного действия субъекта деятельности. В силу этого, при построении функциональной модели педагогической деятельности мы ориентировались на структуру управленческого цикла, состоящего из процессных элементов организации деятельности, имеющих свои особенности в разных концепциях теории управления системами. Это не означает, что мотивы деятельности и деятельностно-важные качества не значимы для предмета исследования. Наоборот, мотивы и качества субъекта важны для определения уровня его готовности к профессиональной деятельности.

Оценивая вслед за Б.С. Гершунским сферу образования как наиболее технологичную сферу становления личности человека и формирования духовных, нравственных ценностей всего человеческого сообщества» и принимая это её свойство в качестве исходного положения проектирования модели педагогической деятельности мы выделили в ней функционально-технологическое ядро, наделив его особой функцией сохранения и воспроизводства заложенной в нем программы системной целостности и «генетического» кода деятельности, имея ввиду под последним

закладываемую нами идею функционально-технологического управления педагогической деятельностью. Такие исходные вводные для моделирования педагогической деятельности не только позволили нам не отклоняться от цели исследования, но и послужили средством ограничения его проблемного поля.

Наиболее простой, и в то же время обладающей высоким потенциалом глубинного внутреннего разворота исследуемого процесса, формой модели деятельности нами была избрана матрица. Матрица является многомерной моделью исследуемых объектов реальности, в частности педагогического процесса для обозначения его скрытых ориентирующих основ реализации и развития. В древнем Китае с помощью матрицы решали линейные уравнения, в наши дни матрицы широко применяются в программировании в экономике, культурологии, социологии. Применительно проблем социальной реальности используют матрицу глобализации, матрицу культурного кода и т.д.

В ходе проектирования подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности нами была разработана функционально-технологическая модель педагогической деятельности, позволяющая интегрировать её внешние функции педагогической деятельности и организационно-процессуальную основу – технологию управления деятельностью. Содержательной основой этой модели явилась функционально-технологическая матрица, представляющая собой табличную структуру, по горизонтали которой располагаются социально-педагогические функции педагогической деятельности в новой социальной реальности, а по вертикали – этапы управления ею (таблица 1).

В качестве социально-педагогических функций профессиональной деятельности будущего педагога при его подготовке к работе в новой социальной реальности нами были определены:

**Функционально-технологическая матрица педагогической деятельности**

№ п. п.	Этапы управления педагогической деятельностью	Социально-педагогические функции педагогической деятельности						
		Культурообразующая	Мировоззренческая	Со-бытийная	Созидательная	Субъекто-развивающая	Когнитивно-творческая	Информационно-технологическая
1.	Педагогический анализ	1.1	1.2	1.3	1.4	1.5	1.6	1.7
2.	Целеполагание	2.1	2.2	2.3	2.4	2.5	2.6	2.7
3.	Декомпозиция целей на педагогические задачи	3.1	3.2	3.3	3.4	3.5	3.6	3.7
4.	Разработка планов и технологии решения педагогических задач	4.1	4.2	4.3	4.4	4.5	4.6	4.7
5.	Организация педагогического взаимодействия в решении педагогических задач	5.1	5.2	5.3	5.4	5.5	5.6	5.7
6.	Диагностика и педагогическое оценивание образовательного результата	6.1	6.2	6.3	6.4	6.5	6.6	6.7
7.	Рефлексия процесса и результата педагогической деятельности	7.1	7.2	7.3	7.4	7.5	7.6	7.7

– «культурообразующая функция, «трансляция из поколения в поколение ценностей духовных, культурных, нравственных в их

национальном и общечеловеческом понимании; укоренение обучающегося в ценностях и смыслах культуры, освоение культурного наследия;

– *мировоззренческая функция*, обеспечивающая целостность восприятия и понимания обучающимся картины окружающего материального и духовного мира, формирующего своеобразную матрицу программ поведения, деятельности, взаимодействий человека в социуме;

– *со-бытийная функция*, направленная на формирование у обучающегося опыта построения со-бытийных сообществ и жизни в них на принципах равенства, уважения и справедливости;

– *созидательная функция*, обеспечивающая осознанную ориентацию обучающегося в выборе им доминирующей стратегии жизни в бинарных координатах «быть» – «иметь» («созидание» – «потребление»), активное созидательное преобразование мира и себя в нем;

– *субъекторазвивающая*, способствующая развитию и активному проявлению потенциала самости обучающегося на уровнях субъекта жизнедеятельности, деятельности, познания и развития;

– *когнитивно-творческая функция*, направленная на развитие способности обучающегося выходить за пределы решаемых задач, на созидание результата или оригинального метода его достижения с помощью переструктурирования, комбинации и достраивания знания, с выходом за исходные границы познанного;

– *информационно-технологическая функции*, обеспечивающая формирование потребности и способности обучающегося к продуктивной работе с информацией и эффективному использованию информационных технологий в процессе решения конкретных и проектных задач» [75]  
Управление профессионально-педагогической деятельностью педагога в предлагаемой модели, применительно обозначенных выше социально-педагогических функций осуществляется посредством реализации следующих этапов: педагогический анализ ситуации, целеполагание, декомпозиция целей на педагогические задачи, разработка планов и

технологии решения педагогических задач, организация педагогического взаимодействия в решении педагогических задач, диагностика и педагогическое оценивание образовательного результата, рефлексия процесса и результата педагогической деятельности.

Предлагаемая модель управления педагогической деятельностью, являясь, на первый взгляд отражением общего содержания и компонентного состава иных моделей, в том числе и приведенных выше, отличается одним существенным признаком – она «заточена» под педагогическую деятельность, элементарной «клеточкой» которой является педагогическая задача. Термин «педагогическая задача» являясь общеупотребительным, фигурирует во всех учебниках и учебных пособиях, употребляется в научных источниках и нормативной базе образования, но, но на наш взгляд, не достаточно изучен функциональный аспект педагогической задачи в целостном педагогическом процессе. Педагогическая задача рассматривается как «педагогическая ситуация, соотнесенная с целью деятельности», как «цель применительно к конкретным условиям её достижения», «педагогическая задача выступает как некоторая знаковая модель педагогической ситуации и изменяется в соответствии с логикой целей педагогического процесса» и т.д.

Являясь неделимым элементом педагогической системы на уровне структурного анализа педагогического процесса, педагогическая задача содержит в себе всю полноту управленческого алгоритма её решения, повторяющего общую логику управленческого цикла. Педагогическая задача обладает универсальным свойством полиуровневости, способностью представлять задаваемый образовательный результат на стратегическом, тактическом и оперативном уровнях его планирования, обретая соответствующий уровневый статус задачи-цели. Тем самым, педагогическая задача является интегрирующим элементом всего педагогического процесса, ибо в ней заложена его векторная направленность качественного преобразования ситуативного содержания образовательного процесса.

По нашему мнению, не в полной мере в теории педагогического процесса отражена функция педагогической задачи в интеграции учебно-профессиональной и профессиональной деятельности. В профессиональной деятельности, как и в любой иной, способ является её базовым элементом, на уровне которого осуществляется подготовка будущего специалиста к этому виду деятельности. Таким образом, диада «педагогическая задача – способ профессиональной деятельности» является базовым уровнем для выбора содержания образования и проектирования педагогических технологий. По мнению А.М. Новикова, с которым мы полностью согласны, каждая педагогическая задача имеет свою технологию решения. Эти свойства педагогической задачи в полной мере реализуются в функционально-матричной модели педагогической деятельности. Пересечение вертикальных столбцов и горизонтальных строк образуют поле педагогических задач для каждого управленческого этапа реализации определенной социально-педагогической функции педагогической деятельности. Место социально-педагогических функций может занимать любая иная функция – обучения, воспитания, развития, формирования, реализуемая в педагогической деятельности.

Алгоритм решения педагогической задачи, отражающий этапы управления (организации) её решения создает еще одну, третью дополнительную, технологическую ось описываемой модели, придавая ей объемное наполнение. Такая модель педагогической деятельности позволяет описывать её содержание на задачно-технологическом уровне.

Включение педагогических задач в наименование управленческих этапов педагогической деятельности обеспечивает задачно-технологический подход и векторную направленность на реализацию её социально-педагогических функций. В этой связи возникает вопрос «Каковы особенности управления профессионально-педагогической деятельностью учителя, педагога в новой реальности?».



Управление педагогической деятельностью условно можно разделить на два уровня – внешнее управление и самоорганизация деятельности субъектом. Условность разделения заключается в том, что внешнее управление преобразуется в предметную деятельность на субъективном уровне, на уровне самоуправления, самоорганизации и саморегуляции деятельности педагогом. Нормативное регулирование, приказы, инструкции, распоряжения, поступающие извне, преобразуются в сознании исполнителя и выполняются личностно-приемлемым для педагога способом. Приемлемость способа определяется социальной и личностной значимостью (ценностью) внешнего управляющего воздействия, готовностью и способностью педагога к адекватному поведению и деятельности по его исполнению.

Проблемы управления в педагогической науке чаще рассматриваются в контексте организации работы образовательных систем регионального уровня, школ, вузов, организации воспитательной работы, однако в последние годы все громче звучат идеи коренного изменения всей системы отечественного образования. Что примечательно, эти идеи не новы и имеют под собой череду многолетних безрезультативных реформ и модернизаций. Как и тридцать лет назад они осуществляются методом «проб и ошибок», не только не достигая задуманного, но все более расшатывая традиционные устои российского образования вариативностью его школьной и вузовской составляющих. Б.С. Гершунский в этой связи отмечает: «Плюралистичность во взглядах на пути развития российского образования сплошь и рядом оборачивается многовекторным дерганьем образовательной сферы в разные (нередко - диаметрально противоположные) стороны, стихийной неополитизацией и неоидеологизацией выдвигаемых образовательных парадигм и, в конечном итоге, приводит к растерянности и нигилизму значительной части и ученых, и педагогов-практиков» [33, с. 34].

В обществе растет запрос на устойчивую и ясную стратегию развития отечественного образования в интересах общества и государства, а не в угоду западным либеральным моделям и рекомендациям. В глобальной

системе передела мира и выстраивания новой его конфигурации на образующихся полюсах силы реализуется высший уровень управления – управление по ценностям, управление умонастроениями, мировоззрением молодого поколения, как уже отмечалось выше, яркий результат такого управления наглядно демонстрирует сегодняшняя Украина. Наша национальная система образования отвечает на такую ментальную агрессию управлением по процессу, которое в принципе, не способно решать противоречия на глобальном ценностно-смысловом уровне. Важен перевод образования на более высокий ценностно-государственный уровень, с подобающим ему местом ведущего средства преобразования духовно-нравственного состояния общества и стратегического ресурса развития нации. Такой системный скачок в развитии неизбежно обострит проблему управленческих кадров в системе образования, преодоления её бюрократической инертности. Важную роль в решении этих проблем призвано сыграть педагогическое образование, способное реально, а не лозунгами интегрировать в общественном сознании государственную, общественную и личностную составляющие ценности образования.

Реализация любой стратегии деятельности требует адекватной подготовленности к этому процессу непосредственного её realizатора. Об этом кратко и емко сказал А.В. Суворов «Каждый солдат должен знать свой маневр», обучая своих воинов инициативной тактике на поле боя. Как показали результаты пилотажного исследования, выпускники педагогических вузов с легкостью перечисляют педагогические технологии, которые они знают и, по их мнению, хорошо освоили, но при этом большинство из опрошенных испытывают значительные трудности при разработке собственной технологии решения несложной педагогической задачи. Объяснением этому служит репродуктивный характер обучения будущих педагогов, сформированность их профессиональной установки на использование в учебном процессе проверенных и рекомендованных форм и педагогических средств обучения и воспитания.

Для работы в усложняющейся и трудно прогнозируемой педагогической реальности будущего важно уметь решать нестандартные проблемы нестандартными способами, но имеющими под собой концептуально-организационную основу решения определенного класса задач. О необходимости развития творческого начала в будущем педагоге написано немало научных трудов, но алгоритмизировать этот процесс значительно сложнее. Функционально-технологическая подготовка будущего педагога является одним из шагов в направлении решения этой научно-прикладной задачи. В её процессе важно сформировать у будущего педагога функционально-технологический каркас модели педагогической деятельности и управления ею, на который в процессе обучения «наращивается» объем профессиональных знаний и учебно-профессионального опыта, что и составляет основу функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. Для решения этой задачи важно определить в функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности её сущностную природу, структуру, содержание структурных компонентов, способы и инструменты мониторинга динамики их целенаправленных изменений в образовательном процессе.

Понятие «готовность» широко представлено в педагогических исследованиях в контексте компетентного подхода к решению проблем образовательного результата педагогического процесса. Результативные конструкты «компетентность» и «компетенция» содержат в себе «готовность» в качестве функционального компонента наряду со способностью субъекта к выполнению какой либо деятельности. С позиций авторов учебного пособия «Педагогика» И.Ф. Исаева, А.И. Мищенко, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова готовность к педагогической деятельности является комплексной мотивационной характеристикой профессионализма педагога, выражающей его профессионального становления [154, с. 40].

Авторы делают акцент на мотивах выбора профессии, побуждающих будущих учителей к выбору этой профессии и вызывающих у них стремление лучше к ней подготовиться, на познавательных потребностях, чувстве долга и ответственности, стремлении к самореализации, подчеркивая, что в современном педагогическом образовании углубляется противоречие между уровнем требований к личности и деятельности педагога и фактически недостаточным для педагогической деятельности уровнем готовности выпускников педагогических вузов. Это, по мнению авторитетных ученых, «требует решения актуальных проблем нового целеполагания и структуры образования, обновления организационных форм и методов» [154, с. 43]. Все эти проблемы лежат в плоскости функционально-технологических оснований педагогической деятельности.

По В.А. Сластенину, теоретическая и практическая готовность педагога к профессиональной деятельности содержит в себе требования к уровню его педагогических умений, таких как; перевод содержания образовательного процесса в систему педагогических задач; определение уровня подготовленности обучающихся к активной учебной деятельности; выстраивания иерархической структуры и последовательности решения педагогических задач; проектирования и реализации логически завершенных педагогических систем (образовательно-воспитательные задачи, обоснованное содержание образования, оптимальные формы, методы, средства организации педагогического процесса); определение взаимосвязей компонентов и факторов в обучении и воспитании и задействовать их в учебном процессе; обеспечение субъектной позиции обучающегося и активизация его индивидуальной и совместной деятельности; обеспечение продуктивного и развивающего взаимодействия с внешней средой; оценивание и педагогический анализ образовательного результата и педагогической деятельности; обеспечение непрерывности и цикличности педагогического процесса. Все приведенные профессиональные умения педагога, как и множество иных, составляющих операциональную основу

педагогической деятельности, для системного усвоения будущими педагогами требуют функциональной «привязки» к их имеющимся уже когнитивным конструктам и жизненному опыту, но нуждающимся в структурном переформатировании и обогащении.

В.А. Слостенин дифференцирует профессиональную компетентность педагога на теоретическую и практическую готовность, выделяя их интегрирующее основание – деятельность, содержанием которой составляют педагогическое мышление, предполагающее владение аналитическими, прогностическими, проективными, организаторскими, коммуникативными и рефлексивными умениями. Эта рамочная модель готовности педагога к профессиональной деятельности в полной мере применима для определения структурных компонентов готовности и их особенностей в меняющейся социальной среде.

Н.В. Кузьмина и её петербургская педагогическая школа в рамках разработки социокультурного подхода к профессиональной деятельности педагога в составе готовности рассматривают личностно-гуманную ориентацию; системное восприятие педагогической реальности и системные действия в ней; свободную ориентацию в своей предметно-профессиональной области; владение современными педагогическими технологиями.

Г.В. Воронцова готовность в составе компетентности дополняет тремя группами профессиональных умений: а) умение интегрировать свой имеющийся опыт деятельности с уже накопленным социальным опытом всех уровней происхождения (социально-культурным, обобщенным профессиональным опытом, опытом коллег и т. д); б) умение и стремление в меняющихся условиях проявлять творчество и креативность как «способ бытия в профессии, желание и умение создавать новую педагогическую реальность на уровне ценностей (целей), содержания, форм и методов многообразных образовательных процессов и систем»; в) рефлексивные умения, составляющие способность педагога объективно, с выходом за свою

субъективную позицию, анализировать, понимать и оценивать педагогическую реальность, её социально-культурное содержание, место и роль своей профессиональной деятельности в преобразовании этой реальности [28].

В.Н. Введенский, представляя свою модель готовности к профессиональной деятельности педагога, опираясь на структуру способностей С.Л. Рубинштейна, выделяет в структуре готовности ядерный и операциональный компоненты, выполняющие, соответственно, функции направленности деятельности и способов её осуществления [24].

Контент-анализ 37 выделенных Дж. Равеном видов жизненно важных компетентностей, приведенный М.И. Лукьяновой, показал, что в них в равной степени представлены категории «готовности» и «способности», а также психологических качеств «ответственности» и «уверенности» [140].

Более распространенным подходом, как показало исследование, к готовности к педагогической деятельности является описание умений, которыми должен владеть педагог. Ниже приведена сводная таблица авторских позиций по структуре умений, необходимых в педагогической деятельности (табл. 2).

Таблица 2.

**Типология умений педагогической деятельности  
(по материалам обзора литературных источников)**

<b>№</b>	<b>Автор</b>	<b>Группа умений</b>	<b>Умения</b>
1.	Гусев С.И.	«Организаторские Отрудовые Художественные Методические Общественные Культурные» [39].	
2.	Щербаков А.И.	Профессиональные	«Умение органически сочетать информационную функцию с функциями прогнозирования и управления процессом развития личности школьника Умение творчески относиться к своей деятельности, изучения и обобщения педагогического опыта лучших учителей

			Умение видеть в ребенке субъект действия» [177].
3.	Абдулина О.А.		«Умения организации образовательного процесса и управления познавательной деятельностью обучающихся Умения воспитательной работы с обучающимися и управление их самовоспитанием Умения профилактико-просветительской работы среди населения Умения изучения и обобщения личного опыта Умения анализа и обобщения личного опыта Умения самообразовательной деятельности» [2].
4.	Елканов С.Б.	«Познавательные Конструктивные Коммуникативные Организаторские» [43].	
5.	Акимова А.П. []	Универсальные решения педагогических задачи	«Умение решать воспитательные задачи» [3].
6.	Андропова Т.Д. []	«Умения анализировать педагогические явления» [9].	
7.	Данилов М.А.	Гностические	«Умение предвидеть наступление проблемной ситуации Умение сформулировать проблему Умение решить проблему известным способом Умение предложить новые способы решения проблемы Умение выдвигать гипотезы Умение обосновывать доказательства гипотезы Умение проверить данное решение» [41].
8.	Менчинская Н.А.	Интеллектуальные	«Умение мотивировать рациональную мыслительную деятельность Умение применять знания общих правил решения Умение осуществлять контроль за реализацией этих правил

			Умение самоконтроля» [113].
9.	Кондратьева С.В.	Социально-перцептивные	«Умение оценивать личность по отдельным поступкам Умение определять все характеристики ученика Умение преодолевать отрицательные установки и стереотипы Умение антиципации его поведения в разных ситуациях Умение оценивания обучающегося независимо от типа его успеваемости» [77].
10	Дмитриенко Е.А. Успанова К.С.	Социально-перцептивные	«Умение целенаправленного наблюдения за поведением ребенка, детского коллектива Умение адекватного восприятия состояния детской психики, эмоционального климата в детском коллективе Умение оценивать развитие каждого ребенка в коллективе, динамики формирования детского коллектива и педагогического процесса в целом» [42].

Такой разброс умений, составляющих педагогическую деятельность в педагогической литературе, перечень которых значительно шире приведенного, отражает её многогранность и многоаспектность, но не позволяет сделать её системное описание в профессионально-педагогических умениях, что позволило бы целенаправленно готовить будущих педагогов, хотя бы к её процессной части. Из десяти, приведенных Е.И. Роговым авторских позиций, лишь у одной (О.А. Абдулина) сделана попытка типологии умений по отдельным функциям деятельности педагога.

Е.И. Рогов, анализируя описательные модели профессиональной деятельности учителя приводит типы профессиограмм деятельности, вроде бы, преодолевающие барьер бессистемности, но, одновременно перегруженных дополнительной информацией, за которой теряются структурные компоненты самой деятельности (комплексная профессиограмма, психологически ориентированная, задачно-личностная и



др.), что не способствует решению проблемы профессиональной готовности будущего педагога [144]. При наличии множества теорий научных концепций содержания структурных компонентов готовности педагога к профессиональной деятельности необходим системный подход к отбору необходимых элементов готовности педагога к работе в изменяющейся социальной реальности, являющейся не только внешней средой, но и концентрированным содержанием педагогической деятельности. В качестве отправного принципа решения проблемы моделирования готовности следует обратить внимание на мнение одного из отечественных основателей системного подхода академика П.К. Анохина: «Системой можно назвать только такой комплекс избирательно-вовлеченных компонентов, у которых взаимодействие и взаимоотношение приобретает характер взаимосодействия компонентов на получения фокусированного полезного результата» [8].

М.И. Лукьянова в структуре профессиональной готовности педагога выделяет мотивационно-целевую, аксиологическую, аутопсихологическую, когнитивную, конструктивно-технологическую и рефлексивную составляющую. Исследуя профессиональную готовность учителя к личностно-ориентированной педагогической деятельности автор обращается к работам В.В. Серикова, первым начавшего исследовать этот вид готовности, обратившись в определении сущности готовности к двум её параметрам – «овладение на личностном уровне предметом, который он преподает и сформированности личностной парадигмы в педагогическом мышлении учителя» [153]. Личностная парадигма создает в деятельности педагога субъективный смысл, включает в неё личные переживания происходящего в педагогическом процессе, субъективируя его. Это задача методологического уровня требует технологического решения в образовании будущего педагога. Педагогическая техника образовательной деятельности обретя личностно-смысловую, по мнению С.В. Кульневича, «становится завершённым средством самореализации внутреннего, субъективного мира педагога» [95]. Но эту завершённость средства самореализации необходимо

сформировать в процессе его вузовской подготовки. Спонтанное её становление без целенаправленно создаваемых педагогических условий представляется проблематичным.

Для нашего исследования важным положением подхода В.В. Серикова к исследованию готовности учителя является целенаправленное формирование личностной парадигмы в педагогическом мышлении будущего учителя. Это обусловило появление предположения о том, что формирование функционально-технологической готовности будущего педагога возможно на концептуальной основе организации педагогической деятельности – индивидуальной концепции организации деятельности, имеющей инвариантное функционально-технологическое основание управления деятельностью, применимое для организации любого вида деятельности и, являющееся, по сути, освоенной универсальной моделью самоорганизации субъектом деятельности.

На необходимость формирования опыта организации деятельности указывает Д.Г. Левитес, рассматривая в качестве фактора успешности педагога его методологическую культуру, представляющую собой, по его мнению, систему знаний и способов грамотного и осознанного выстраивания своей деятельности в условиях неопределенности [98]. В нашем исследовании сущностные характеристики, структура и содержание функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности изучались с учетом результатов и зарубежных представителей популярного в западной педагогике гуманистического направления. Зарубежная философская мысли настойчиво ищет модели образования будущего, тесно связывая их с этапами индустриального и постиндустриального общества. В этом процессе сформировались две социально-философские школы по именам их основателей: структурно-функциональная школа Т. Парсона и школа критической теории социализации. Принципиальная разница в них заключается в месте личности, отводимом в них.

Структурно-функциональная школа утверждает, что социальный гомеостаз общества, его устойчивость обеспечивается адаптационными механизмами индивидов в социальной среде за счет усвоения элементов культуры, стандартов поведения и коммуникации. Роль образования заключается в подготовке молодежи к выполнению определенных социальных ролей на основе их раннего отбора и профессиональной ориентации [197]. В нашей образовательной практике, построенной на компетентностно-ориентированных образовательных стандартах, ставящих целью формирование совокупности компетенций, востребованных работодателем для воспроизводства узкофункциональных трудовых ресурсов, в полной мере присутствуют представления этой школы социализации. Обучающийся в этой образовательной парадигме является более объектом, чем субъектом, находясь под жестко ориентированной направленностью образования на отводимую ему роль в обществе.

Социально-философская школа критической теории социализации Хабермаса-Орбана, в противовес структурно-функциональной теории, признает субъектную активность личности в социальной среде, в процессе взаимодействия с которой она раскрывается и самоутверждается [189].

Для нашего исследования представляет интерес как одна социально-философская позиция, так и противоположная ей, и вот почему. Школа Парсона-Мертоня, являясь ориентирована на изучение реального социума, имеющего совокупность элементов (социальных институтов), объединенных устойчивыми функциональными связями между собой и со средой, выработала методологию и технологии управления социальными системами с целью создания приоритетов собственного развития доминирующих систем. На практике это выразилось в разработке функционально-аналитического инструментария управления колониями с преобладанием традиционной культуры, который на себе испытало постсоветское общество.

В этой теории для нас важно было выделить и понять логику основных процедур функционализма, являющегося методом познания социально-гуманитарной сферы новой реальности.

В работе А. Кампо и М.Н. Хидиятуллина представлены некоторые интересующие нас сведения о структурной логике функционального анализа. В процессе анализа подлежат выделению и углубленному исследованию: субстанциональная (поддерживающая) функция обеспечивающая жизнеспособность общества; адаптивная (приспособительная) функция поддерживающая гармоничность внешних связей с этнокультурным окружением; культуросохраняющая функция, сохраняющая и воспроизводящая традиции, верования, ритуалы и историю народов; символически-знаковая функция культуры (создание и воспроизводство культурных ценностей); коммуникативная функция культуры (обеспечивающая внутрикультурные и внекультурные коммуникации); нормативно-регулятивная функция культуры, поддерживающая равновесное состояние общества институциональными формами; компенсаторная функция культуры, обеспечивающая снижение социально-психологического и физического напряжения в обществе [64].

Выделенные функции социума несут в себе механизмы его саморегуляции и развития, векторы которого определяются внешними глобально доминирующими системами сегодняшней реальности. Их знание не только помогло нам в определении функций образования в российской реальности, но и дает общее представление о факторах внешнего управления по ценностям, к распознаванию и адекватному реагированию на них обязано готовить будущих педагогов педагогическое образование.

Ниже представлена структурная модель функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности (рис.1.).

Дифференцируя структурные компоненты функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной



Рис. 1. Структурная модель функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

деятельности, следует помнить, что это деление носит условный характер на уровне моделирования реальной готовности и способности обучающегося на нормативно заданном уровне выполнять педагогическую деятельность. Готовность к деятельности носит целостный, системный характер, подчиненный закономерностям и механизмам самоорганизации и саморегуляции произвольной активности личности. Моделирование структуры готовности позволяет сосредоточить исследовательское внимание на содержании и функциональных связей её отдельных частей и элементов, абстрагируясь одновременно от менее значимых для решения задач исследования её параметров.

Основу готовности к профессионально-педагогической деятельности составляет жизненный и учебно-профессиональный опыт обучающегося в интегративной целостности всех его элементов, в том числе и эмоционально-волевого опыта переживания событий и ситуаций. В одном исследовании невозможно охватить всю многогранность знаний и опыта, необходимого для

эффективной работы будущего педагога в современном сложном и напряженном социуме. Исходя из собственной исследовательской и мировоззренческой позиции функционально-технологическая готовность будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальностью нами понимается как системное личностно-деятельностное образование, целенаправленно формируемое в педагогическом процессе вуза, интегрирующее в себе: ценностно-смысловые характеристики его профессиональной направленности; индивидуальную функционально-технологическую концепцию самоорганизации профессионально-педагогической деятельности; навыки саморегуляции и рефлексии деятельности, обеспечивающие социально-преобразовательную направленность предстоящей профессиональной деятельности с учетом особенностей образовательных запросов в развитии российского общества. Выделены те личностно-деятельностные конструкты, которые составляют её организационно-деятельностную основу, необходимую для продуктивной самоорганизации студентом предстоящей профессионально-педагогической деятельности и которые, по нашим предположениям, формируются в образовательном процессе педагогического вуза.

На пути построения таких моделей встает диалектическое противоречие между типизацией готовности к деятельности и её индивидуализацией – насколько предлагаемая модель является типичной, и насколько может отражать индивидуальные особенности будущего педагога. Проблема типизации, как промежуточного этапа познания между эмпирическим уровнем конкретных измерений и теоретическим, построением обобщенных выводов и типовых моделей, является проблемой методологического уровня. Это проблема пределов типичного и индивидуального. Крайний полюс типизации приводит к усредненности и стандартизации личностных характеристик и свойств, крайняя же индивидуализация грозит множественными выходами наблюдаемых переменных за рамки критериальных границ оценивания и не позволяет

выделить общие типичные черты. К.А. Абульханова-Славская снимает это противоречие, интегрируя типическое и индивидуальное в индивидуально-типологических различиях, модель которых позволяет индивидуальности занимать свое место среди нескольких её типов [1]. В качестве такого типологического ряда мы рассматриваем уровни сформированности каждого из структурных компонентов готовности, в своем сочетании позволяющих на уровне конкретных измерений отнести индивидуальную готовность студента к той или иной уровневой группе (типу). Более дифференцированной и более индивидуально выраженной интегральной характеристикой деятельности и готовности к ней может служить «стиль деятельности», что требует иного концептуального обоснования и критериально-диагностических процедур.

*Ценностно-смысловой компонент* функционально-технологической готовности будущего педагога характеризует её мотивационную составляющую и выполняет во внешней деятельности функцию ценностно-смыслового самоопределения в социальной и педагогической реальности, а также функцию мотивации деятельности, направленной, наряду с выполнением собственно-педагогических функций, на реализацию социально-педагогических функций. Во внутренней организации деятельности он выполняет функцию ценностно-смыслового управления деятельностью, задавая ей общую направленность в координатах индивидуальной системы ценностных ориентаций, жизненных и профессиональных смыслов.

Содержательными элементами ценностно-смыслового компонента готовности, в нашем представлении являются:

- а) потребности, мотивы, цели, смыслы обучающегося;
- б) его ценностные ориентации, социальные и профессиональные установки;
- в) операциональная составляющая, которую образуют мировоззренческие умения, умения ценностно-смысловой ориентации в социальной реальности и умения целеполагания. Уровень сформированности



и актуальное состояние этого компонента определяется ценностно-смысловым критерием, характеризующимся его показателями: доминирующим типом ценностей в системе ценностных ориентаций, преобладающим типом учебно-профессиональной мотивации, социально-педагогическими установками (ценностным отношением к реализации социально-педагогических функций и ценностно-смысловому самоуправлению своей деятельностью). Оцениваемыми внешними проявлениями этих показателей выступают мировоззренческие знания, умения и владения способами ценностно-смыслового самоопределения и самоуправления деятельностью.

*Когнитивно-организационный компонент* готовности, отражающий ментальный опыт субъекта, характеризует её концептуально-знаниевую составляющую и выполняет во внешней деятельности знаково-организующую функцию образа будущего педагога о предстоящей профессиональной деятельности в новой реальности. Как показало исследование, образ педагогической профессии у студентов выпускных курсов слабо структурирован, и в большей степени, на основе трех функций: обучение, воспитание, развитие, реализация которых, в свою очередь не имеет в этом образе четкой технологической основы, а представлена совокупностью отдельных методов, средств и технологий. Когнитивно-организационный компонент отвечает за структурирование образа предстоящей, планируемой деятельности. Речь идет не только о профессионально-педагогической деятельности. Усвоенные индивидом алгоритмы организации решения проблем, задач, встречающихся трудностей, одним из которых является широко используемый в педагогических исследованиях «метод проектов», становятся в его опыте универсальным средством организации своей деятельности и поведения. Более того, по мнению А. Бандура (Bandura A., 1997), применяемые субъектом организационные алгоритмы, выступая неким инвариантом системной организации поведения, в разных видах деятельности обретают процессуальную вариативность управления ею и саморегуляции отдельных



действий, поступков, проявлений эмоциональных состояний и волевых усилий [187].

Продуктивность упорядоченной деятельности, осуществляемой индивидом на осознанной организационной основе, в силу проявления объективно существующих общих закономерностям функционирования социальных и биосоциальных систем, возрастает, что влечет за собой рост удовлетворенности ею, уверенности в собственных силах и субъектной мотивации. У человека расширяется спектр возможностей управления более сложно организованными видами деятельности, в которых он стремится реализовать свое авторство, выйти на самостоятельный уровень их организации, проявить свою самость, что является механизмом развития его субъектных функций. Таким образом, формирование в образовательном процессе у будущего педагога когнитивно-организационных конструктов, их эмпирическая проверка на продуктивность в учебно-профессиональной деятельности, обеспечивают их закрепление и концептуализацию в сознании обучающегося, тем самым создаются необходимые условия для развития его субъектности.

Во внутренней организации деятельности когнитивно-организационный компонент функционально-технологической готовности выполняет наиболее широкий набор функций из всех других её компонентов: информационно-аналитическую функцию мониторинга ситуации, непосредственно процессуальные операции выбора вектора и формулирования цели, функцию декомпозиции цели на задачи, прогностическую функцию предвидения возможных последствий принимаемых решений, функцию принятия решения, функцию планирования технологии исполнения принятого решения, функцию структурирования во внутреннем плане запланированных действий, контролирующую и корректирующую функции. Одним словом, это центральный мыследеятельностный компонент функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности.

Согласно выполняемым когнитивно-организационным компонентом функций в готовности его содержательными элементами являются:

а) понятийное поле самоуправления деятельностью (как знаковая система), представленное набором употребляемых в этом процессе обыденных слов, выражений и теоретических конструктов, обозначающих сущность и значение феноменов «деятельность» и «управление деятельностью», их содержательных и процессуальных элементов, системных параметров;

б) предметные и процессуальные функционально-технологические знания, необходимые для организации профессионально-педагогической деятельности; умения применять эти знания в организации деятельности;

в) владение способами разработки и применения технологий реализации функций педагогической деятельности в новых условиях.

Критерием оценивания уровня сформированности когнитивно-организационного компонента функционально-технологической готовности является одноименный критерий «когнитивно-организационный критерий», интегрирующий в себе ряд показателей: параметры понятийного поля; уровень знаний системных параметров деятельности, уровень знаний технологии управления деятельностью.

*Регулятивно-деятельностный компонент* готовности отвечает за исполнение внутренне принятых регулятивных решений во внешней деятельности, реализуя при этом исполнительную, коммуникативную и регулятивную функции. Во внутренней регуляции деятельности этот компонент выполняет функции восприятия факторов внешней среды и непосредственной презентации во вне собственных адекватных реакций и действий; их согласование с запланированными и ожидаемыми внешней средой; регуляции временного континуума деятельности; соблюдение алгоритмов и содержания технологических этапов деятельности; контроля промежуточной продуктивности деятельности; оценивание конечного

результата и его соответствия запланированному, а при необходимости - коррекции деятельности.

Операциональным содержанием регулятивно-деятельностного компонента готовности являются коммуникативные, регулятивные, организационные, презентационные умения; владение технологиями организации и управления деятельностью; владение техниками педагогического взаимодействия, техниками влияния и защиты от негативного влияния, техниками саморегуляции эмоционально-чувственных состояний и поведения во фрустрирующих ситуациях. Уровень сформированности этого компонента готовности определялся с помощью организационно-деятельностного критерия и его показателей, отражающих степень владения будущим педагогом организационно-деятельностными и педагогическими технологиями, умениями и способами самоуправления, самоорганизации и саморегуляции.

*Рефлексивно-интегративный компонент* функционально-технологической готовности обеспечивает целостность деятельности, её векторную направленность, связность и согласованность её отдельных технологических этапов. Введение этого компонента и определение его функций основано на модели психологической функциональной системы деятельности, разработанной академиком РАО В.Д. Шадриковым и его научной школой. Её особенностью, в отличие от моделей, рассматривающих рефлексивность личностного качества рефлексивности [66], является включенность рефлексии в деятельность как процесса. Этот методологический подход позволил авторам не только описать структуру рефлексии деятельности, но и разработать психологический инструментарий её диагностики. Психологическая система деятельности В.Д. Шадрикова включает в себя: мотивацию, целеполагание, результат деятельности, информационную основу деятельности, принятие решения, программу деятельности, целенаправленную активность на достижение результата [174]. Основываясь на этих компонентах деятельности, в общих чертах

отражающих технологические этапы управления деятельностью, автор концепции выделяет следующие функции рефлексии деятельности: а) рефлексия потребностей и цели деятельности, определяющей осознание истинных желаний субъекта деятельности, побуждающих его к активности; б) оценивания условий деятельности и нормативных способов её осуществления; осознание детерминант и последствий принятия решений; в) осознанность программы последовательных действий и параметров их исполнения в деятельности; г) рефлексия развертывания технологических этапов деятельности; д) рефлексия промежуточных и конечных результатов деятельности [173].

Уровень склонности и способности к рефлексии деятельности и самоуправления ею определялся по рефлексивно-интегративному критерию, отражающему их степень выраженности в рефлексии отдельных конструктов и технологии деятельности. Его интегрированными показателями выступают: информационная основа деятельности; мотивация и целеполагание деятельности; принятие решения и осуществление деятельности [173].

### **1.3. Педагогическая система функционально-технологической подготовки будущего педагога в меняющейся культурно-образовательной среде вуза**

Приступая к разработке педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов следует определить какими особенностями обладает педагогическая система и как складывались в педагогике профессионального образования научные представления о педагогических системах и их типологии. Периодом появления понятия «педагогическая система» является вторая половина XX века, когда возник научный интерес к административно-иерархической модели педагогических систем в образовании, понимаемой В.А. Сластениным «как совокупность учреждений, организаций и органов управления, подчиненных единой цели

образования» [154], В это же время сложился системно-педагогический подход Ю.К. Бабанского, Л.А. Беляевой, Ю.П. Сокольникова, обращенный к структурным элементам и подсистемам педагогической системы, связанным с педагогическим процессом [15]. Н.В. Кузьмина, одна из первых авторов разделившая понятия «педагогическая система» и «педагогический процесс», выделила в педагогической системе содержательные компоненты (оценочный, целевой, информационный, её участники) и функциональные компоненты, функционально связывающие содержательные в целостный процесс, сводимый, правда, в такой структуре к репродуктивному усвоению знаний обучаемыми [94].. Несомненным достоинством моделей Н.В. Кузьминой, которые проходили массовую проверку в реальном образовательном процессе Ленинграда и Москвы, в отличие от многочисленных иных авторских методик, являлась обязательная связь с последующим уровнем образования, представленным во всех её моделях «последующей образовательной системой». Современное образование реализует уже принцип непрерывности образования «образование через всю жизнь», теоретическое начало которого положено Н.В. Кузьминой.

А.П. Ковалев представляет педагогическую систему рядом подсистем: совокупности людей (обучающих и популяризаторов), знаний, как предмета обучения, компонентов управления педагогическим процессом [74]. В более развернутом виде эта модель педагогической системе представлена в концепции А.М. Новикова в составе целей (как системообразующего фактора), содержания, методов, средств, организационных форм обучения и воспитания, образовательных субъектов (педагоги, обучающиеся) [123].

В.А. Сластенин, на примере школы рассматривает педагогическую систему в составе: системообразующих факторов (цели, результат), условий функционирования (социально-педагогических и временных), управляющих (педагоги) и управляемых (учащиеся) подсистем (содержательный и процессный компоненты), функциональных компонентов (педагогического

анализа, целеполагания, организации, контроля, регулирования, и корригирования) [154].

Концепция педагогической системы авторского коллектива, во главе с Г.Н. Александровым определяет целенаправленность системы на развитие ученика в соответствующей цели компонентной структуре: учитель; ученик; содержание образования; педагогические условия как средства обучения и воспитания; элементы, обеспечивающие функциональные связи (методы, приемы, организационные формы обучения и воспитания, формы и виды общения участников процесса. ценностные отношения) [7]. В концепции педагогической системы Г.Н. Александра остается не замеченным один важный для функционально-технологической подготовки педагогов момент – это свойство педагогических средств, к которым автор относит методы, приемы, организационные формы педагогического взаимодействия, обеспечивать функциональные связи в педагогической системе, которые упорядочивают её функционирование и обеспечивают целостность системы. Эта методологически важная идея, на наш взгляд, указывает на путь преодоления имеющегося противоречия в организации образовательного процесса, заключающегося в его целостности, с одной стороны и ограниченность выбора педагогических средств арсеналом (опытом) педагога, с другой стороны. Дальнейшей теоретической разработкой этой идеи, возможно, станет функциональная карта обеспечения целостности педагогического процесса не только системообразующим её элементом – целью, но и технологией выбора средств достижения цели педагогической системы.

Интересна позиция В.П. Симонова, рассматривающего воспитание как процесс управления, включая при этом в схему педагогической системы воспитания: его цели, субъекты, содержание, средства, результат и их взаимосвязи [152]. Схожую, но более полную модель воспитательной системы школы, мы встречаем и в работах Л.И. Новиковой, Н.Л. Селиванова, В.А. Караковского в её структурных компонентах: цели, единства участников

воспитания и их отношений, среды окружения, и управленческой деятельности, обеспечивающей жизнедеятельность системы [65].

С.М. Головлева, проведя глубокий сравнительный анализ концепций педагогических систем конца прошлого и начала нынешнего столетия, выделила тенденцию зависимости подходов к определению сущностных характеристик и структур педагогических систем от изменения требований общества к образовательным результатам [35]. В качестве ключевых компонентов педагогических систем ею были определены структурные компоненты, присутствующие в большей части концепций педагогического процесса, и которые соответствуют различным его типам (табл. 3).

Таблица 3.

**Ключевые элементы педагогических систем, соответствующих различным типам педагогического процесса (по С.М. Головлевой)**

Тип педагогического процесса	Уровень познавательной деятельности учащегося	Ключевой элемент педагогической системы
Догматический	Подражание, заучивание	Содержание образования
Формально-репродуктивный,	Понимание	Адаптация содержания, Средства коммуникации
Сущностно-репродуктивный	Обдумывание	Форма организации деятельности педагога
Продуктивный	Самостоятельный поиск	Условия
Субъектно-ориентированный	Решение жизненных задач	Образовательная среда

На наш взгляд, типология педагогического процесса и его ключевых элементов, предложенная С.М. Головлевой является не завершённой, так как составлена без учёта сверхдинамических изменений, происходящих в новой социальной реальности. По мнению сибирских философов (Ушакова Е. В., Кагиров Б. Н., Косенко Т. С., Яковлева И. В., 2022), точка бифуркации, выражаясь языком синергетики, в которой сегодня оказалась земная цивилизация, характеризуется «развилкой» возможных векторов её дальнейших преобразований: а) развития и дальнейшего совершенства; б) стабилизации и консервации существующего состояния; в) деградации, распада и дальнейшей деконструкции; г) возникновения новых форм

социальной организации как ростков будущей общественной жизни [165]. В своем философском анализе, применив системно-философскую и диалектическую методологию, принцип целостности (холизма), авторы убедительно обосновывают вывод, что «если социальная сущность гармонична, ценностно ориентирована, то она определяет баланс и здоровье общественной жизни. Если же основа фрагментарна, оторвана от традиционных корней, проявляет себя в заимствованиях и односторонности, отвергаемой общественным сознанием, то и вся общественная жизнь оказывается деформированной, нездоровой, идет по пути конфликтов и деградации...., а односторонне-материальный базис капитализма делает социум все менее разумным, сугубо потребительским, безнравственным, несозидающим» [165, с. 127].

Сфера отечественного образования, призванного осуществлять собственную общенародную образовательную политику, становится определяющей в системе социальных институтов российского общества, приобретает ценностно-ориентированное фундаментальное значение. Только образование, имеющее возможность объединять в себе и транслировать в общество лучшие социально-культурные традиции, накопленные предыдущими поколениями российского общества, способно формировать индивидуальное и общественное сознание, развивать цельную, телесно-духовную, сознательную, творчески созидающую сущность человека, определяющую всю его сознательно-практическую деятельность.

Традиционный же образовательный процесс, построенный на предметоцентристской основе, даже если он и субъектно-ориентирован (декларативно) лишен конструктивного социального контекста, не учитывает в процессах образования психологические, социальные, культурологические и др. закономерности развития личности и индивидуальности, на что справедливо указывает А.А. Вербицкий [26].

Мы полагаем, что типология педагогического процесса может быть дополнена еще одним ключевым элементом педагогической системы –



социально-педагогическими функциями, обращенными не внутрь педагогического процесса, как предыдущих его типов, а во вне – в мега среду, направленными на формирование индивидуального и общественного мировоззрения, сознания, гуманитарно-инструментальную «сборку» субъектов развития российского общества, его социального благополучия, гомеостаза и развития. Постановка социально-педагогических функций в качестве ключевого элемента педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности вызывает необходимость отнесения её к одному из типов педагогических систем. Качественным отличием проектируемой педагогической системы от иных моделей, рассмотренных С.М. Головлевой [35], является преобразовательно-творческий тип познания обучающегося, обеспечивающий направленность его познавательной деятельности на исследование меняющейся социальной реальности на основе творческого преобразования способов и инструментов познания. Такое дополнение в табличном формате С.М. Головлевой может выглядеть следующим образом (табл. 4).

Табл. 4.

**Социально-созидательный тип педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности**

Тип педагогического процесса	Уровень познавательной деятельности учащегося	Ключевой элемент педагогической системы
Социально-ориентированный	Преобразовательно-творческий	Социально-педагогические функции

В современной педагогической науке активно разрабатывается проблема социально - ориентированного образования, системными особенностями которого является объемный нелинейный многомерной характер социализации личности будущего специалиста с учетом гармоничного единства субъекта развития и общества. Гармония интересов

личности и государства. В национальной доктрине образования в Российской Федерации (на период до 2025 года) социальное развитие личности обучающихся является приоритетом. Как отмечает Э.Ф. Зеер, Под воздействием средств массовой информации в мировоззрении подрастающего поколения закрепились эталоны общества потребления и эгоцентризма. За три десятилетия реформ несоизмеримо снизился уровень требований к обучающимся в школе, Следование принципам либеральных свобод в отечественном образовании привело к тому, что внимание педагогов гипертрофированно концентрируется на индивидуальных личностных достижениях учащегося, снижается требовательность к его самоорганизации и ответственности, создается видимость благополучия воспитательного процесса, что влечет за собой социальную незрелость обучающихся, разбалансированность ее индивидуальной и общественной составляющих [161, с. 12].

Чрезмерное увлечение личностно ориентированным подходом приводит к исчезновению социального контекста профессиональном образовании. Актуальные социальные проблемы вымываются из содержания образования, острые проблемы современности не становятся предметом обсуждения и анализа, предметоцентризм продолжает доминировать в образовательном процессе. Необходимо смещение образовательных акцентов с личностно ориентированного подхода на социально - ориентированный подход. Э.Ф. Зеер определяет «социально-ориентированный подход к образованию как совокупность концептуальных положений и общих принципов, являющихся методологической установкой социализации личности и учитывающих ценностно-смысловые аспекты учебно-познавательной деятельности» [161, с. 13].

Таким образом, базовое методологическим подходом к проектированию педагогической системы функционально - технологической подготовки будущих педагогов в профессиональной деятельности в новой социальной реальности избран социально ориентированный подход,

положенный в основу ее теоретико-методологического и технологического обоснования.

Структуру педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности образуют следующие компоненты: детерминационно-целевой, содержательно-образовательный, процессуально-технологический, критериально-диагностический и результативный компоненты (рис. 2).

*Детерминационно-целевой компонент* отражает системные факторы, определяющие ее направленность, стратегические, тактические и оперативные цели. В качестве таких детерминант в исследовании рассматриваются социальные функции педагогической деятельности в новой социальной реальности. Именно они задают направленность социально ориентированному педагогическому процессу. Выделение трех уровней целей обеспечивает системную целостность педагогического процесса во внешней и внутренней среде педагогической системы. Стратегической целью подготовки будущего педагога к работе в новой реальности является формирование ценностно созидательного индивидуального и общественного сознания. На тактическом уровне проектирования педагогической системы целью является формирование готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в обновленном социуме. Технологический уровень направлен на формирование функционально-технологической основы самоорганизации профессиональной деятельности будущим педагогом.

Научное обоснование проектирования педагогической системы включает в себя методологические подходы, системные закономерности педагогического процесса, а также систему принципов, учитывающих и обеспечивающих поддержание и развитие закономерностей социализации личности будущего педагога, являющихся сущностью этого педагогического процесса.

## ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ



Рис. 2. Структурная модель педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

Социально-ориентированный подход предполагает учет вариативности процесса социализации обучающихся и изменений, протекающих в обществе. В качестве первой закономерности социально ориентированного образовательного процесса нами выделена *зависимость его содержания от социальных функций*, реализуемых профессиональным образованием в социуме. С учетом этой закономерности нами выделены принципы культуросообразности, социального контекста и событийности. *Принцип культуросообразности* в образовании, согласно учения А. Дестервейга, означает максимальное использование потенциала и ресурсов среды той культуры, в которой происходит обучение и воспитание. Общество потребления, сложившаяся в современной России, представляет собой разрушительную индивидуалистскую культуру, противоречащую традиционным духовно-нравственным ценностям отечественной культуры. *Принцип системности* обеспечивает целостность и непрерывность педагогического процесса, являющегося средой социализации личности обучающегося, и направлен на обеспечение системных характеристик процесса в заданных параметрах. Основной причиной такого состояния духовно - нравственной сферы общества является разрушение созидательного вектора социального бытия. Отечественная культурная традиция исходила всегда из приоритета труда человека, преобладание интересов государства и общества над индивидуальными интересами, доминированием в ценностно - смысловой сфере общественного сознания идей и стремлений сильной государственности и справедливости. Коллективизм, соборность, стремление к справедливому миропорядку и образу жизни всегда лежали в основе ценностно - смысловых ориентиров российского общества. В силу этого, *принцип культуросообразности* предполагает всемерное укоренение ценностей и идеалов общественного и индивидуального сознания в мировосприятии и ценностях традиционной культуры русского мира. *Принцип социального контекста* содержит требования к выбору содержания образования с учетом происходящих в

обществе изменений и стратегических перспектив его развития. Важным требованием к содержанию образования является укоренение ценностно-смысловых ориентаций обучающихся в традиционной культуре русского мира, подвергающихся сегодня искажению и замещению либеральными ценностями коллективного Запада.

*Принцип со-бытийности* содержит установки на включение в процесс обучения и воспитания механизмов совместного интеллектуально-эмоционального проживания обучающимися социальных событий, протекающих в социуме и трансформируемых в содержание образования. По мнению Е.В. Коваленко, принцип со-бытийности имеет и другую сторону целевых установок - подготовку будущих специалистов к совместной жизни в обществе с другими людьми, общностями и нациями. Будущий педагог должен владеть нравственными способами организации собственного бытия, реализации социально ожидаемого, должного исполнения своей профессиональной деятельности и способностью создавать в образовательном процессе и своем ближайшем окружении разновозрастные со-бытийные конструктивные сообщества по интересам, в компьютерных сетях, обучающихся и педагогов, социальное взаимодействие в которых создает среду взаимодействия, взаимоуважения и взаимостимулирующего развития [73].

Вторая закономерность социально - ориентированного образовательного процесса заключается в том, что становление субъекта жизни и профессиональной деятельности происходит в процессе социализации личности на основе развития его субъектных функций в ведущем в виде деятельности (К.А. Абульханова-Славская) [1]. Принимая, в след за В.А. Сластениным в качестве ведущего вида деятельности будущего педагога его учебно-профессиональную деятельность, полагаем, что эта закономерность проявляется в зависимости овладения обучающимся субъектными функциями деятельности от сформированности у него организационной основы учебно-профессиональной деятельности,

представленной в исследовании функционально-технологической готовностью к педагогической деятельности обучающихся в новых условиях. С учетом этой закономерности в педагогической системе функционально-технологической подготовки будущих педагогов нами выделены принципы: субъектного развития, системности, технологичности.

*Принцип субъектного развития* является универсальным проявлением нескольких подходов: деятельностного личностного, субъектного, содержащий требования к созданию необходимых условий становления обучающегося субъектом деятельности и педагогического взаимодействия. Социально-ориентированный подход обеспечивает создание условий для самоопределения в социальном мире, саморазвития и самоопределения не только в интересах, смыслах и потребностях образовательного субъекта, но и с учетом векторов государственного и общественного развития.

*Принцип системности* обеспечивает целостность и непрерывность педагогического процесса, являющегося средой социализации личности обучающегося и направлен на обеспечение системных характеристик процесса формирования у него функционально-технологической готовности в заданных параметрах.

*Принцип технологичности* проявляется в требованиях последовательного поэтапного решения педагогических задач формирование функциональной технологической готовности будущих педагогов профессиональной деятельности. Технологичность педагогического процесса предполагает не только его последовательное и планомерное развитие, но и применения педагогических технологий. Готовность будущего специалиста включает в себя предметное знание того, что делать педагогическом процессе и как это делать на основе соблюдения рекомендуемых технологических этапов, какие психологические механизмы задействованы на каждом этапе, и какие необходимо создать педагогические условия для их эффективного проявления. Важным элементом технологической готовности педагога являются технологические умения,

разнообразии которых очень велико, но укладывается в параметрах технологического цикла управления деятельностью, что и составляет ее организационно - технологическую основу.

Третья, выделенная нами закономерность проектируемой подготовки будущих педагогов, касалась личностно-деятельностных механизмов обеспечения целостности и непрерывности процесса становления его функционально - технологической готовности в единстве ее психологических и педагогических составляющих, в культурно - образовательной среде педагогического вуза (Э.Ф. Зеер). Содержанием этой закономерности является зависимость функционально - технологической готовности обучающегося к деятельности от функциональной целостности самоорганизации деятельности обучающимся. Она основывается на психологической структуре деятельности и идее рефлексивных механизмов обеспечения её целостности и результативности, разработанных В.Д. Шадриковым и его научной школой [174].

Принципы, вытекающие из этой закономерности: самоорганизации, творческой активности, рефлексивности. *Принцип самоорганизации деятельности* содержат требования по созданию условий активного включения обучающегося в планирование, проектирование, исполнение контроль и коррекцию своей профессиональной, учебной и внеучебной деятельности. Этому вектору организации педагогического процесса корреспондирует снижение внешнего контроля за его деятельностью. При этом усиливается функция совместной, взаимосвязанной и взаимозависимой деятельности педагога и обучающихся. Важным условием становится наличие у участников педагогического взаимодействия опыта применения согласованных алгоритмов действий и субъект субъектной позиции.

*Принцип творческой активности* нацеливает как на процессуальную составляющую подготовки будущего педагога, так и на ее результативную составляющую, во многом зависящие от уровня активности, проявляемой



образовательными субъектами. Важна мотивация обучающегося на проявление сверх нормативной активности в учебно-профессиональной деятельности, которая позволяет не только добиться более высоких результатов, но и является неременным условием самореализации профессионально-личностного потенциала будущего педагога.

*Принцип рефлексивности* подчеркивает важность процесса самоконтроля собственного сознания и действий для организации деятельности. При его реализации необходимо различать рефлексивность как качество личности и рефлексию как деятельность. Рефлексия как деятельность является проявлением внутренней активности сознания по контролю исполнения как отдельных действий, так и деятельности в целом. По мнению В.Д. Шадрикова, рефлексия носит парциальный характер по отношению к различным структурным компонентам деятельности, что позволяет говорить об отдельных видах рефлексивных умений: умение рефлексировать потребности и цели деятельности, внешние и внутренние условия деятельности, процессы принятия решений, программу (план) деятельности, процесс реализации действий, их промежуточные и итоговые результаты. Владение рефлексивными умениями отдельных технологических этапов управления деятельностью является важным условием готовности будущего педагога к профессиональной деятельности. Внутренний план деятельности и его реализация во внешней среде, препятствующий этому, обеспечиваются во многом за счет этих рефлексивных умений, придающих деятельности целенаправленный характер и целостность [173]. Еще в большей степени рефлексивные умения важны для педагога в его целенаправленной деятельности по обеспечению целостности и непрерывности процесса формирования функционально-технологической готовности обучающегося в единстве её психологических и педагогических составляющих.

Педагогическими условиями, способствующими продуктивности реализации этой системы принципов являются: гармоничное сочетание

личностно-ориентированного и социально-ориентированного обучения и воспитания; обеспечение социального контекста профессионального будущего обучающихся; вариативность социально-ориентированной учебно-профессиональной деятельности обучающихся; включенность в содержание образования личностного опыта будущего педагога; создание ситуации успеха в совместной деятельности образовательных субъектов.

***Содержательно - образовательный компонент педагогической системы*** функционально-технологической подготовки будущего педагога включает в себя содержание образования и содержание учебного материала. Образовательный элемент представлен содержанием элементов функционально - технологической готовности, на формирование которых направлен процесс подготовки. Это развернутый образовательный результат социально ориентированного обучения и воспитания, подготовки будущего педагога, обладающего необходимыми для будущей профессиональной деятельности социальными, общекультурными, ценностное мировоззренческими, творческо - опознавательными, информационно - коммуникативными компетенциями, позволяющими ему не только включиться в социальные отношения, но и активно их преобразовывать, реализуя социальные функции своей профессиональной деятельности.

Вторым элементом содержательно - образовательного компонента педагогической системы является содержание учебного материала, на котором реализуется содержание образования. В исследовании он представлен содержанием факультативной дисциплины "Функционально-технологические основания профессиональной деятельности педагога в новой социальной реальности" в объеме 72 часов, проводимой на 1-2 курсах обучения. Тематический план и содержание курса представлены в Приложении № 7.

Процессуально-технологический компонент педагогической системы отражает особенности организации педагогического процесса, его этапы,

формы, методы, педагогические средства и особенности реализации содержания образования в педагогическом взаимодействии педагогов и обучающихся на каждом его этапе. Основой этого компонента является функционально-матричная технология подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности. Достижение цели подготовки осуществляется посредством пяти механизмов, в полной мере, либо частично реализуемых на каждом из трех этапов технологии по отношению к формируемым компонентам готовности: а) актуализации исходного опыта самоорганизации деятельности обучающихся; б) форматирование организационной (функционально-технологической) основы этого опыта; в) дифференцированного обогащения элементов готовности и способности обучающихся к функционально-технологической организации профессиональной деятельности; г) интеграции элементов функционально-технологической основы самоорганизации педагогической деятельности в последовательно усложняющиеся учебно - профессиональной деятельности; д) концептуализация опыта на уровне алгоритмов деятельности и её организации, управления ею. Этапы технологии тесно связаны с перечисленными механизмами преобразования опыта и созвучны им. Сквозной педагогической задачей, решаемой на всех этапах реализации технологии, являлось формирование понятийного поля (тезауруса) самоорганизации профессионально-педагогической деятельности педагогом на основе функционально-технологической матрицы.

**Критериально-диагностический компонент** педагогической системы включает в себя критерии и показатели диагностики уровня функционально - технологической готовности будущего педагога профессиональной деятельности в условиях новой социальной реальности: а) ценностно-смысловой критерий оценивания (его показатели - доминирующий тип ценностей, системе ценностных ориентаций, преобладающий тип учебно - профессиональной мотивации социально - педагогические установки); б)

когнитивно - организационной критерий (показатели - параметры понятийного поля, управление педагогической деятельностью, уровень знания и системных параметрах деятельности, уровень знаний технологии управления деятельностью; в) регулятивно-деятельностный критерий (показатели - степень владения организационно-деятельностными и педагогическими технологиями, умениями и способами самоуправления, самоорганизации и саморегуляции; г) рефлексивно-интегративный критерий, отражающий их степень выраженности в рефлексии отдельных конструктов и технологии деятельности (показатели - умения рефлексии информационной основы деятельности; умения рефлексии мотивации и целеполагания деятельности; умения рефлексии принятия решений и осуществления деятельности).

**Результативный компонент** педагогической системы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности представляет собой реальный уровень сформированности функционально - технологической готовности к этой деятельности, его диагностику с помощью критериально-диагностического инструментария, включая процедуры определения и анализа уровня рассогласований промежуточных результатов с запланированным результатом подготовки, внесение необходимых корректур в последующие её технологические этапы.

Структурная модель педагогической системы функционально - технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности содержит также отображение внешних и внутренних связей компонентов системы, обеспечивающих её функциональную целостность, развитие во времени и среде.

### **Выводы по первой главе**

1. Теоретический анализ научных источников по проблеме исследования с позиций системного подхода позволил выделить актуальные факторы-противоречия российского общества и национальной системы

образования, детерминирующие трансформацию функций профессионально-педагогической деятельности педагогов в новой реальности в направлении становления общества нового типа с префигуративной культурой, ориентированного на будущее и творчество молодых поколений.

2. Системно-функциональный подход к исследованию сложных объектов позволил выделить в профессионально-педагогической деятельности педагога в динамично-меняющейся социальной реальности ряд усиливающихся социальных функций образования: культуuroобразующая, мировоззренческая, со-бытийная, созидательная, субъекто-развивающая, когнитивно-творческая, информационно-технологическая, направленных на преобразование и развитие российского общества, формирование конструктивного индивидуального и общественного сознания. В качестве одного из средств обеспечения системной целостности и адекватности готовности будущего педагога к деятельности в меняющихся условиях определена функционально-технологическая основа самоорганизации субъектом педагогической деятельности.

3. Уточнено понятие функционально-технологическая готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в условиях динамично-меняющегося социума как системного личностно-деятельностного образования, целенаправленно формируемого в педагогическом процессе вуза; выделены её структурные компоненты, ценностно-смысловые характеристики; особенности индивидуальной функционально-технологической концепции самоорганизации профессионально-педагогической деятельности; выделены в составе компетенции необходимые умения и навыки саморегуляции и рефлексии деятельности, обеспечивающие социально-преобразовательную направленность предстоящей профессиональной деятельности с учетом особенностей образовательных запросов в развитии российского общества.

4. Разработана и обоснована структурная модель педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов к

профессиональной деятельности в новой социальной реальности, в составе детерминационного, содержательно-образовательного, процессуально-технологического, критериально-диагностического и результативного компонентов, обеспечивающая в своей целостности реализацию системы принципов, опирающихся на закономерности этого процесса и обеспечивающих его социально-преобразовательный контекст.

5. Спроектирована функционально-матричная технология изучаемого процесса, обеспечивающая последовательный перевод готовности будущих педагогов к работе в новых условиях на более высокий уровень в процессе профессиональной подготовки студентов вуза.

6. Определены педагогические условия, способствующие эффективной реализации смоделированной педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов и создающие развивающе-стимулирующую среду социализации обучающихся, результаты апробации которых, как и функционально-матричной технологии, представлены в следующей главе диссертации.

## **Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФУНКЦИОНАЛЬНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В НОВОЙ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАЛЬНОСТИ**

### **2.1. Диагностика функционально-технологической готовности студентов педагогического вуза к профессиональной деятельности и результаты констатирующего эксперимента**

Экспериментальная часть исследования была направлена на решение исследовательских задач диагностики уровня сформированности функционально-технологической готовности будущих педагогов в традиционном образовательном процессе педагогического университета к профессиональной деятельности в новой социальной реальности и экспериментальной апробации спроектированной педагогической системы процесса её формирования в формирующем эксперименте. Во второй главе диссертации представлены последовательность и результаты решения этих исследовательских задач.

Подготовка экспериментальной работы включала в себя, в большей степени, ответы на вопросы: «Какое состояние проблемы подготовки будущих педагогов к работе в новой социальной реальности в отечественном педагогическом образовании?»; «Учитываются ли в традиционном образовательном процессе педагогического вуза факторы меняющегося социума и как педагогическое сообщество реагирует на их появление?»; «Какие изменения необходимо внести в традиционный образовательный процесс подготовки будущего педагога?»; «Какова форма вносимых изменений?»; «Какие ожидаются результаты?»; «Как организовать экспериментальное исследование на основе разработанной педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов?»; «Как сформировать группы участников экспериментальной работы?»; «Какой диагностический инструментарий необходимо подобрать и разработать?»; «Как будут отслеживаться результаты эксперимента?»

Экспериментальная работа проводилась на базе Армавирского государственного педагогического университета в три этапа: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент и анализ результатов опытно-экспериментальной работы. В ходе констатирующего эксперимента, для определения общей динамики изменений исследуемой готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в традиционном образовательном процессе, нами были выполнены два контрольных среза уровня её исходного состояния у первокурсников и итогового уровня её сформированности у студентов выпускного, четвертого курса. Полученные данные послужили основанием для определения результативности традиционной подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

В констатирующем эксперименте приняли участие 145 студентов первого курса и 128 студентов 4-го курса факультета дошкольного образования. Обследование студентов первого курса проводилось в течение октября и ноября 2021 года, а студентов четвертого курса, которые находились в это время на преддипломной практике, было проведено в феврале 2022 года после окончания практики. Помощь в подготовке и проведении констатирующего эксперимента оказывали 6 преподавателей и 2 сотрудника факультета.

В формирующем эксперименте участвовали 88 студентов 1-го курса (из числа принимавших участие в констатирующем эксперименте). Из них были сформированы две условные группы испытуемых в количестве 44 человек каждая. Обозначение «условная группа» применено в силу того, что в её состав входили студенты не одной учебной группы, а нескольких учебных групп. Так, в экспериментальную группу вошли студенты двух групп бакалавриата направления 44.03.01 Педагогическое образование, направленность (профиль) «Дошкольное и начальное образование», а состав контрольной группы включал в себя студентов трех групп бакалавриата этого же направления. Формирующий эксперимент охватывал годовой



период обучения в течение второго (первый курс) и третьего (второй курс) семестров обучения в 2022 году.

Диагностика и мониторинг наблюдаемых переменных в составе функционально-технологической готовности к профессиональной деятельности обучающихся осуществлялись с помощью критериально-диагностического инструментария, составляющего одноименный компонент педагогической системы (табл. 5).

Таблица 5.

**Критериально-диагностический инструментарий мониторинга уровня сформированности функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности**

№ П/п	Компонент готовности	Критери и оцениван ия	Показатели проявлений	Уровни сформированности, нормы шкалирования (в стенах – 10 баллов)			Оценочная шкала	Методика, средство диагностик и
				Творчес кий	Алгор ит- мичес кий	Репро- дуктив ный		
1.	Ценностно- смысловой коспонент	Ценностн о- смыслово й критерий	<i>Доминирующи й тип ценностей в системе ценностных ориентаций</i>	8-10	5-7	0-4	Личностные качества Ценности и смыслы	Тест Потемкиной (Диагностик а социально- психологиче ских установок личности) Неоконченн ые предложени я, Эссе Методика значимости функций ППД
			<i>Социально- психологическ ие установки личности</i>	8-10	5-7	0-4	Уровень мотивации и развития ориентаций	
			<i>Социально- педагогически е установки личности</i>	8-10	5-7	0-4	Личностная значимость социальных функций, педагогическ их задач в новой реальности	
2.	Когнитивно - организаци онный компонент	Когнитив но- организаци онный критерий	<i>Параметры понятийного поля самоуправления деятельностью</i>	5-6	3-4	0-2	Функционал ьная и технологическая компетентно сть	Методика определения технологий управления педагогичес ким процессом Открытый
			<i>Уровень знания аоленного цикла управления деятельностью</i>	8-10	5-7	0-4	Функционал ьно- технологическая компетентно сть	

								тест, Эссе
			<i>Уровень знания современных педагогических технологий</i>	8-10	5-7	0-4	Разработка программ педагогической деятельности и принятие педагогических решений	Методика оценки (самооценки) базовых компетенций педагога (В.Д. Шадриков),
3.	Организационно-деятельностный компонент	Организационно-деятельностный критерий	<i>Степень владения организационными функциями и педагогическими технологиями</i>	8-10	5-7	0-4	Компетенции в организации учебной деятельности	Открытый тест Кейс ситуаций
			<i>Степень владения полным циклом управления деятельностью</i>	8-10	5-7	0-4	Управленческая компетентность	
			<i>Степень владения умениями и способами самоорганизации и саморегуляции деятельности</i>	8-10	5-7	0-4	Компетентность в самоорганизации и саморегуляции деятельности	
4.	Рефлексивно-интегративный компонент	Рефлексивно-интегративный критерий	<i>Владение способами рефлексии информационной основы деятельности</i>	8-10	5-7	2-4	Рефлексия информационно-аналитической деятельности	Тест рефлексии деятельности и Шадрикова Д.В.,
			<i>Владение способами рефлексии мотивации и целеполагания деятельности</i>	8-10	5-7	0-4	Рефлексия ценностно-смыслового управления деятельностью	Карта самооценки функционально-технологического опыта
			<i>Владение способами рефлексии принятия решений и осуществления деятельности</i>	8-10	5-7	0-4	Рефлексия способов мышления	учебно-профессиональной деятельности и будущего педагога

Представленный в таблице диагностический инструментarium формировался в соответствии с наблюдаемыми тенденциями в традиционном образовательном процессе, и выделенными принципами проектируемой

педагогической системы социально-ориентированной функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности. Представленные в первой главе диссертации принципы должны действовать в каждой точке проектируемого и реализуемого педагогического процесса. Безусловно, этим принципам должен соответствовать и процесс мониторинга наблюдаемых переменных. В соответствии с принципом *системности*, обеспечивающем целостность и непрерывность процесса функционально-технологической подготовки будущих педагогов системное наблюдение за его результативностью имеет первостепенное значение. Одним из существенных недостатков отечественного профессионального образования является целеуказание на образовательный результат, не поддающийся операционализации и оцениванию, а значит, не контролируемый в процессе его достижения. Ярким примером такой постановки цели может служить стратегическая цель образования: «всестороннее развитие личности обучающегося». Можно объяснить невозможность операционализировать эту цель в силу её глобальности, но от такого объяснения она не становится более понятной и достижимой на уровне образовательного результата.

Принципу системности соответствует и структура компонентов функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности. В основу компонентной структуры этого личностно-деятельностного образования положена интеграция триады структурных компонентов личности (когнитивная, мотивационная и поведенческая) и триады управленческой деятельности (целеполагание, принятие решения, исполнение принятого решения). На оценивание проявлений этой интегрированной личностно-деятельностной целостности направлена система критериев и показателей проявления её структурных компонентов.

В большинстве педагогических исследований подобные системы оценивания динамики структурных компонентов, формируемых в

экспериментальной работе новообразований или традиционных образовательных результатов, имеют в качестве первого, заглавного компонента, подчеркивающего знаниевую природу (происхождение) формируемой подсистемы (компетенции, компетентности, готовности и т. д.) и являющегося её своеобразным ядром, обеспечивающим знаниевую доминанту образовательного процесса. В своем построении структуры функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в меняющейся социальной среде мы исходили из триадной модели структуры личности Д.А. Леонтьева. В противовес сложившихся ранее стереотипов понимания личности как многоэлементной целостной совокупности известных психологии сфер личности, описываемых со стороны условно статичных личностных черт, не отражающих её изменяющиеся функциональные связи с деятельностью, автор рассматривает личность не в качестве неизменной структуры, а в качестве «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [99, с.8]. Д.А. Леонтьев в структуре личности выделяет три уровня с достаточно условными разделительными границами: ядерные подструктуры личности в виде её психологического скелета, каркаса, на котором наращиваются (по выражению автора, «нанизываются») все компоненты и элементы иных подструктур – внутреннего мира и экспрессивно-инструментальных подструктур. Если внутренний мир характеризуется содержательными особенностями взаимодействия человека с миром, то нижний иерархический уровень в виде экспрессивно-инструментальных структур, представлен и описывается посредством форм и способов этого взаимодействия и характеризует привычные для личности способы ролевого поведения и отношений с людьми, отношение к труду, вещам и пр., что составляет в психологии характер и его проявления в разнообразных ситуациях.

В нашем понимании, эта модель личности демонстрирует особый подход к оцениванию личности, её готовности к определенным видам

деятельности и, что является наиболее важным для настоящего исследования, к деятельности в меняющихся, динамичных условиях этой деятельности. Доминирующий в традиционном педагогическом процессе способ описания уровней готовности к деятельности посредством оценивания личностных черт обучающегося, а иначе его личностных качеств, является статическим способом, рассматривающим личностные характеристики более как типологические, нежели индивидуальные. Д.А. Леонтьев определяет функцию характера как амортизационную, выполняющую роль своеобразного буфера-амортизатора между личностью и средой. Не совсем верным является традиционная педагогическая позиция о том, что поведение индивида определяется средой, как и обратное утверждение о том, что способы взаимодействия со средой определяются личностью. Взаимозависимости среды и личности не так однозначны и значительно сложнее.

Для отнесения реальных проявлений состояния того или иного элемента функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности нами была разработана оценочная матрица её уровней сформированности (табл. 6).

Основанием для дифференциации уровня сформированности готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности послужила трехуровневая модель, включающая в себя: *эмпирический уровень* (низкий), характеризующийся преобладанием у обучающегося жизненно-бытовых представлений о соответствующих элементах диагностируемой готовности и первичных умений организации предпрофессиональной педагогической и учебной деятельности; *теоретический уровень* (средний), отражающий ценностную значимость для студента познания окружающего мира и теоретического освоения предстоящей педагогической деятельности, стремления овладеть педагогическими знаниями, теориями и концепциями; *алгоритмический*

**Оценочная матрица уровней сформированности функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности**

Наблюдаемые переменные	Уровни сформированности функционально-технологической готовности будущего педагога		
	Эмпирический (низкий)	Теоретический (средний)	Алгоритмический (высокий)
Доминирующий тип ценностей в системе ценностных ориентаций	Доминируют витальные ценности	Доминируют ценности теоретического знания	Доминируют ценности передачи опыта
Социально-психологические установки личности	Низкомотивированная личность со слаборазвитыми ориентациями	Мотивированная личность с развитыми отдельными ориентациями	Высокомотивированная личность с гармонично развитыми ориентациями
Социально-педагогические установки личности	Преобладают рационально-прагматические мотивы учебной и учебно-профессиональной деятельности	Преобладают познавательные мотивы учебной и учебно-профессиональной деятельности	Профессиональные мотивы учебной и учебно-профессиональной деятельности
Параметры понятийного поля самоуправления деятельностью	Преобладают малые по объему, бессистемные эмпирические знания и представления о педагогической деятельности	Преобладают достаточные по объему, системные теоретические знания и представления о педагогической деятельности	Преобладает высокий уровень знания системных параметров и алгоритмов педагогической деятельности
Уровень знания функций полного цикла управления деятельностью	Знает отдельные функции учебного процесса	Знает традиционные функции педагогического процесса	Знает традиционные функции образовательной деятельности
Уровень знания современных педагогических технологий	Знает отдельные технологические этапы педагогического процесса	Знает классификацию педагогических технологий	Знает алгоритмы реализации традиционных функций педагогической деятельности

Степень владения организационно-деятельностными функциями и педагогическими технологиями	Владеет отдельными операциями управления деятельностью	Владеет моделями управления деятельностью	Владеет полным циклом управления деятельностью
Степень владения полным циклом управления деятельностью	Владеет отдельными способами реализации функций педагогической деятельности	Владеет моделями реализации традиционных функций педагогической деятельности	Владеет технологиями реализации традиционных функций педагогической деятельности
Степень владения умениями и способами самоорганизации и саморегуляции деятельности	Способен организовывать свою деятельность по заданному образцу	Способен организовывать свою деятельность на основе теоретических моделей	Способен преобразовывать теоретические модели деятельности в её практические алгоритмы
Владение способами рефлексии информационной основы деятельности	Способен анализировать явные факторы деятельности (первого порядка)	Способен применять отдельные теоретические приемы системного анализа деятельности	Способен самостоятельно выделять факторы деятельности и среды в условиях функционирования системы
Владение способами рефлексии мотивации и целеполагания деятельности	Способен рефлексировать происхождение отдельных собственных целей и мотивов деятельности	Способен осуществлять рефлексивный анализ мотивов и целей деятельности	Способен системно рефлексировать факторы, условия, процесс мотивации и целеполагания
Владение способами рефлексии принятия решений и осуществления деятельности	Владеет отдельными навыками рефлексии принятия решений и осуществления деятельности	Владеет рефлексивными навыками на уровне теоретических концептов деятельности	Владеет способами рефлексии навыками обеспечения целостности деятельности

уровень (высокий) ориентированный на ценности осваиваемой культуры, отражающий стремление обучающегося к овладению социальным опытом передаче его подрастающему поколению, способность концептуализировать имеющиеся теоретические знания и умения их применять в практической деятельности на уровне алгоритмов действий и профессиональной деятельности, продуктивно решать актуальные социально-педагогические задачи в изменяющихся условиях с использованием современных социально-педагогических и информационно-коммуникативных технологий,

Для исследования уровня готовности будущего педагога к реализации социальных функций в меняющемся социуме важно изучать не только внешне наблюдаемые способы его взаимодействия, но и внутренние смыслы этого взаимодействия, так как именно личное значение, придаваемое им ситуации социально-педагогического взаимодействия, задает внешне невидимый коридор возможных выборов форм и способов реализации этих смыслов. Применяемые для диагностики ценностно-смысловых конструктов личности психологические методики, как правило, представляют собой формализованные тесты, которые на основании прямого ранжирования испытуемыми наиболее значимых, на их взгляд, ценностей (терминальных и инструментальных, как у М. Рокича) [198] определяют их ценностно-смысловые ориентации.

В исследовании нами сделан акцент на определение ценностей и смыслов, проектируемых обучающимися в процессе написания эссе на заданную тему «Профессиональная деятельность в новой реальности» (Приложение № 1) и завершение неоконченных предложений (Приложение № 2). Методика «Неоконченные предложения» представляет собой бланк с 15-ю неоконченными предложениями стимулирующими испытуемых к их завершению исходя из первых реакций на стимул и продолжение предложения исходя из собственных мыслей, отношений, убеждений, установок. Такая проекция внутреннего мира оказывается намного богаче, информативнее и субъективнее стандартных ответов, которые, наиболее



вероятно, не являются для испытуемого его бытовым тезаурусом. Единственным недостатком этой методики является повышенная трудоемкость её обработки.

Стимульный материал предложений касается ценностного отношения к профессии (например, «Образование в обществе может...», «Главное в профессии педагога...»), а также понятий содержания социальных функций института образования и технологических функций управления педагогической деятельностью (к примеру, «Со-бытийная функция педагогической деятельности это...», «Педагогический анализ в деятельности учителя...»).

Проекция индивидуально-значимых ценностей испытуемого без их внешнего обозначения носит глубоко личностный смысл и выражается не формализованно-знаковым языком, а посредством бытийного тезауруса (словарного запаса), привычно используемым им в своем внутреннем мире. Это позволяет исследователю ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов сравнивать их с ценностями и смыслами осваиваемой обучающимися культуры. Культурологический подход, исследующий процесс социализации личности на основе механизмов освоения культуры, в которой происходит обучение, и присвоения её ценностей излишне категоричен в принадлежности ценностей, доминирующих в обществе, монокультуре. Особенностью России является ее бинарная принадлежность к западно-европейской культуре индивидуализма и, одновременно, восточно-азиатской культуре коллективизма, которые, по мнению известного отечественного ученого-экономиста А.А. Аузана, оказывают на развитие экономики страны и социум как стимулирующее, так и тормозящее воздействие. Культура и экономика России в биполярных координатах «коллективизм» – «индивидуализм» стремятся к определенному балансу, стремясь занять на этой оси наиболее устойчивое положение между традициями и новациями [14].

С целью соотнесения полученных экспериментальных данных на основе применения «открытых» методик с результатами общепринятых в отечественной психологии личности тестами исследования социальных установок ценностно-мотивационной сферы человека нами была применена «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной», позволяющая на основе 80 стандартизированных ответов диагностировать доминирующие ориентации испытуемого в 8 ценностных координатах, имеющих в контексте проблемы исследования базовое значение для формирования мировоззрения обучающихся в новой социальной реальности: ориентация на процесс деятельности; ориентация на результат деятельности, ориентация на альтруизм; ориентация на эгоизм; ориентация на труд; ориентация на деньги; ориентация на свободу; ориентация на власть.

Заложенная в психологическую методику О.Ф. Потемкиной система ценностных координат во многом совпадает с ценностно-смысловой матрицей опыта социального взаимодействия будущего специалиста гуманитарного профиля предлагаемой Е.В. Коваленко, на научной концепции которой, основана наша исследовательская позиция [72]. Применению стандартной психологической методики предшествовали эссе и методика неоконченных предложений, позволивших «снять» чистый «срез» принятых испытуемым базовых ценностей, образующих индивидуальную ценностно-смысловую матрицу его мировоззрения. Эти результаты не поддаются детальному оценочному ранжированию как в методике О.Ф. Потемкиной, однако, они более информативны для определения реально наличествующих социально-психологических установок испытуемых применительно условий меняющегося социума. «Методика диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере О.Ф. Потемкиной» применялась на «входе» и «выходе» формирующего эксперимента не столько с целью зафиксировать произошедшие за этот относительно короткий период педагогического

воздействия изменения в ценностно-смысловой сфере студентов экспериментальной группы, сколько с обучающе-рефлексивной целью, направленной на осознание будущими педагогами ценностей традиционной русской и западно-европейской культур, проявляющихся на противоположных бинарных полюсах мировоззренческих координат. Кроме того, психологическая концепция, положенная автором в основу этой методики, позволила нам системно выстроить и педагогическую технологию формирования ценностно-смыслового компонента формируемой готовности будущего педагога [138, с. 276].

Для будущего педагога, реализующего культуuroобразующую функцию профессиональной деятельности в обновляющемся социуме, необходимо безошибочно определять факторы влияния того или иного типа культуры на мировоззрение обучающихся, сравнивать вектор этого влияния с векторами развития российского общества, определять и прогнозировать его отсроченные результаты и значение для развития личности и социума. Для этого будущий педагог должен хорошо знать ценности обеих культур, их источники и перспективы развития в обществе, социальных общностях, являющихся их проводниками, и организовывать свою профессионально-педагогическую деятельность на уровне управления по ценностям, которое в условиях современных высокоразвитых коммуникационных технологий, демонстрирует значительно большую продуктивность в сравнении с социальными технологиями управления по целям и по процессу. Этому типу управления следует учить всех, от мала до велика, учить управлять собой, уметь противодействовать внешнему управлению, противостоять манипулированию его сознанием, разрушать и ослаблять противостоящие его ценностным ориентациям управляющие воздействия. Опыт управления собой, другими людьми, социальными системами – основа субъектности личности, и педагог должен владеть этим опытом, обучая и воспитывая субъектов деятельности и собственной жизни на всех уровнях образования.

Готовность к реализации субъекторазвивающей функции образования в новой социальной реальности проявляется в принципе субъектного развития, реализуемого в формировании организационной основы учебно-профессиональной деятельности будущего педагога как образовательного результата. Организационная основа учебно-профессиональной и профессиональной деятельности будущего педагога в его функционально-технологической готовности представлена когнитивно-организационным компонентом, проявляющимся в параметрах понятийного поля (тезауруса) самоуправления деятельностью; в уровне предметных и процессуальных функционально-технологических знаний системных параметров деятельности, и в уровне знания педагогических технологий управления учебно-профессиональной деятельностью и решения педагогических задач. На определение уровня сформированности этой когнитивной составляющей работает большая часть диагностического инструмента: методика определения значимости функций педагогической деятельности (Приложение № 3); методика определения способов реализации функций организации педагогического процесса (Приложение № 4); методика определения способов реализации социальных функций педагогической деятельности (Приложение № 5); карта самооценки уровня реализации функций профессионально-педагогической деятельности (Приложение № 6).

Для определения профессионально-ценностных ориентаций в составе функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, реализуя принцип социального контекста в педагогическом процессе и образовательном результате, применялась методика прямого ранжирования социальных функций педагогической деятельности и технологических функций управления ею. В своем сочетании эти функции образуют функционально-технологическую матрицу профессиональной деятельности педагога в новой социальной реальности, представленную в первой главе диссертации. Испытуемым предлагается проранжировать перемежающиеся в

списочном порядке 14 функций на основе индивидуальной значимости для будущего педагога каждой из них. Полученные результаты позволяют рассчитать средневзвешенный ранг каждой функции и групп социальных и технологических функций и построить ценностно-смысловой профиль испытуемого в координатах социальных и технологических функций педагогической деятельности. Такой профиль является эмпирическим основанием определения степени актуальности для обучающихся проблемы самоуправления педагогической деятельностью и степени освоения ими её алгоритмической и технологической основы. Результаты применения методики в сочетании с понятийной составляющей тезауруса самоуправления педагогической деятельности (параметрами понятийного поля – широта, глубина знаний, системность) позволяют отнести индивидуальный когнитивно-организационный профиль каждого испытуемого к той или иной типологической группе, представленной его уровневыми характеристиками (репродуктивный, алгоритмический, творческий уровни).

Более глубокий инструментальный анализ технологической составляющей самоуправления педагогическим процессом осуществлялся с помощью «Методики определения способов (технологий) управления педагогическим процессом», представляющей собой задание разрешения любой ординарной педагогической ситуации (по выбору испытуемого) с раскрытием способов выполнения каждой из 7-ми технологических функций управления педагогическим процессом (от «Педагогического анализа» до «Рефлексии процесса и результата деятельности»). Бланк методики предлагает испытуемому внести все известные ему способы выполнения функции в отведенное поле напротив каждой из них. Применение этой методики позволяет исследователю представить уровень сформированности функционально-инструментального потенциала управления педагогическим процессом каждого испытуемого и выделить общее проблемное поле этого уровня в функционально-технологической подготовке будущих педагогов.

Интегративным инструментом диагностики практического функционально-технологического опыта обучающегося является «Карта самооценки функционально-технологического опыта учебно-профессиональной деятельности будущего педагога» позволяющего получить самооценку обучающегося в десятибальном диапазоне уровня: ценностно-смыслового самоуправления (умений ценностно-смыслового самоопределения, владения способами ценностно-смысловой самоорганизации учебно-профессиональной деятельности); ментального опыта (мыследеятельностных умений, владения способами мыследеятельности); регулятивно-деятельностного опыта (регулятивно-деятельностных умений, владения способами саморегуляции своих действий и состояний).

Интегративно-рефлексивный компонент функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности диагностировался с применением «Теста рефлексии деятельности Шадрикова В.Д.», позволяющего выделить уровневые характеристики рефлексии испытуемых по шести шкалам: рефлексия потребности и цели деятельности; рефлексия внешних и внутренних условий; рефлексия процессов принятия решения; рефлексия программы (плана) действия; рефлексии промежуточных результатов; рефлексия итоговых результатов [173].

Методика содержит 36 утверждений от первого лица, позволяющих переводить испытуемого в рефлексивную позицию по отношению к рефлексивным действиям в процессе жизнедеятельности. Диагностическая ценность этого метода в том, что испытуемый оценивает не внешне заданные ему ситуации рефлексивных действий, а обращается в своей памяти к наиболее субъективно значимым для него жизненным ситуациям и осуществляет их оценивание. При этом проявляется и ценностно-смысловое отношение к каждому технологическому компоненту самоуправления деятельностью.

Стимульный материал этой методики использовался и как обучающий материал в процессе диагностики (обучающая функция диагностики), так как в предлагаемых испытуемым утверждениях содержится описание рефлексивного действия применительно технологической функции (этапа) управления, что образует более устойчивые межвидовые ассоциативные связи в его ментальном и поведенческом опыте. Содержащиеся в методике утверждения позволили нам сформулировать на их основе совокупность рефлексивных вопросов, поиск ответов на которые выступает в качестве запускающего механизма рефлексивного процесса в информационно-аналитической деятельности обучающегося. Эти вопросы представляют собой своеобразный алгоритм рефлексивного анализа самоуправления деятельностью, применимый для самоорганизации человеком любой сложно организованной деятельности (например, мыследеятельности, социального взаимодействия, предметной деятельности). В сочетании с функционально-технологической матрицей профессиональной деятельности в новых условиях этот алгоритм рефлексивного анализа послужил основанием выбора содержания функционально-технологической подготовки будущих педагогов, отраженной в учебной программе факультативный курс «Функционально-технологический практикум профессиональной деятельности педагога в новой социальной реальности» (приложение № 7).

Последовательность применения диагностических средств уровня сформированности функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности определялась на основе правила «чистого листа» – от проекции того, что знает испытуемый о наблюдаемой переменной без её знакового обозначения, на основе контекстного анализа выполненных им текстов. Испытуемым было предложено написать эссе (сочинение объемом 1-2 страницы машинописного текста) ответив на следующие вопросы: «Как изменяется российское общество?»; «Что происходит с молодежью?»; «Что в этих условиях должна делать система образования?»; «Какие новые задачи встают

перед педагогом?»; «На что должна быть направлена профессиональная деятельность педагога в этих условиях?»; «Готов ли я к работе в новых условиях?»; «Что нужно изменить в подготовке педагогов для работы в новых условиях?».

Для изучения текстов эссе испытуемых был применен контент-анализ, заключающийся в выделении из общего текста единиц наблюдаемых переменных в форме количественных показателей, позволяющих осуществлять их статистическую обработку. Метод контент-анализа применяется в социальных науках с первой трети прошлого века, его разработчиками считаются американские социологи Х. Лассуолл и Б. Берельсон, применявшие его в литературоведении и журналистике. Адаптация и модернизация этого метода была осуществлена Г. Лассуоллом в те же годы в целях политической и пропагандистской деятельности.

В качестве лексических единиц анализа текстов эссе выступали словосочетания, слова и утверждения, указывающие на факторы социальной среды, относящиеся к динамическим показателям происходящих в российском обществе изменений, и оказывающих влияние на трансформацию функций педагогического образования и педагогической деятельности в меняющемся социуме, обоснованные и приведенные в первой главе диссертации. К таким лексическим единицам нами отнесены коренные слова этих функций, обозначающие способ жизнедеятельности человека или социальной общности (например созидание, потребление, духовность и т.д.) либо социальную ценность, являющуюся регулятором его социально значимого поведения (культура, информация, патриотизм, творчество, индивидуализм, коллективизм, национальные интересы, безопасность и др.).

Современные компьютерные средства семантического анализа текстов позволяют выделить ключевые лексические группы (плеяды), которые являются доминирующими в бытовом или научном тезаурусе автора текста. Эти возможности были использованы нами в исследовании для определения ключевых единиц понятийного поля обучающихся в текстах эссе и



неоконченных предложений для сравнительного анализа этих характеристик первокурсников и выпускников педагогического вуза применительно оценивания соответствующих структурных компонентов их функционально-технологической готовности к профессиональной деятельности в новых социальных условиях.

Проведение констатирующего эксперимента позволило получить следующие результаты по двум группам испытуемых – первокурсников и студентов четвертого, выпускного курсам бакалавриата. В основу анализа выявленных уровней сформированности каждого структурного компонента функционально-технологической готовности обучающихся к профессиональной деятельности в новой социальной реальности был положен алгоритм, описанный выше, примененный в параметрах оценочной матрицы сформированности компонентов

***Ценностно-смысловой компонент готовности.*** Уровень его сформированности определялся по одноименному (ценностно-смысловому критерию) на основе проявлений доминирующего типа ценностей в системе ценностных ориентаций обучающихся, их социально-психологических и социально-педагогических установок. Обследование осуществлялось с помощью карты самооценки функционально-технологического опыта учебно-профессиональной деятельности будущего педагога, неоконченных предложений, эссе и методики значимости для обучающихся функций профессионально-педагогической деятельности. Оценочными шкалами, соответственно, для каждого из выше приведенных проявлений критерия выступали: личностные качества, ценности и смыслы; мотивация учебной деятельности; личностная значимость социальных функций и педагогических задач в новой социальной реальности.

*Доминирующий тип ценностей в системе ценностных ориентаций будущих педагогов* рассматривался нами в контексте места в ней социально-профессиональных ценностей будущего педагога. В процессе анализа результатов обследования было важно определить являются ли ценности

педагогической профессии будущего педагога доминирующими в его иерархии жизненных ценностей, либо они располагаются в её периферийной зоне, уступая ведущую роль в регуляции жизнедеятельности иным ценностям (и каким). Иерархия видов ценностей в системе ценностных ориентаций обучающихся является одним из определяющих факторов и элементов ценностно-смыслового ядра личности [100].

В качестве базового понятия «ценность» в исследовании принято определение М. Рокича «Ценности личности – есть вид убеждений, занимающий центральное положение в системе убеждений. Ценности являются руководящими принципами жизни. Они определяют то, каким способом необходимо действовать и к какому состоянию или образу жизни стоит соответствовать или стремиться» [198]. Д.А. Леонтьев, исследуя природу и генезис личностных ценностей, выделяет «три формы их существования в виде: а) общественных идеалов, с «присутствующими в них обобщенными представлениями о совершенстве в различных сферах общественной жизни»; б) предметных воплощений этих идеалов в поведении и деятельности конкретных людей; в) мотивационных структур личности (побуждающих моделей должного). Механизм формирования ценностей заключается в усвоении личностью общественных идеалов и трансформация их в личностно-приемлемые модели должного поведения, а затем их предметное воплощение в реальной жизни, что, в свою очередь, становится основой для дальнейшего формирования ценностей и мотивационных структур. Этот процесс постоянный, не прекращающийся» [100, с.21].

«Социально-психологическая установка личности» понимается нами, в след за Н.И. Сарджваладзе, последователем научной школы Д.Н. Узнадзе, как часть личного опыта взаимодействия с социумом, определяемая как состояние готовности к определенному поведению, возникающее на основе единства трех факторов: а) потребности, б) соответствующей ситуации и в) фиксированных установок или инструментальных возможностей субъекта»

150, с. 189]. Соответственно, «социально-профессиональная установка личности» принимается в исследовании как часть социального опыта и состояние готовности будущего педагога к определенному поведению, возникающее на основе единства трех факторов: а) потребности, б) соответствующей ситуации и в) фиксированных установок или инструментальных возможностей субъекта в предстоящей профессионально-педагогической деятельности в условиях новой социальной реальности».

*Доминирующий тип ценностей в системе ценностных ориентаций*

Выполнение эссе на заданные аспекты социально-профессиональной деятельности педагога в современных условиях (изменения в современном российском обществе; изменения российской молодежи, миссия образования, изменения в профессиональных функциях и задачах, о личной готовности обучающегося к работе в новых условиях, видах новых педагогических технологий, востребованных в изменяющихся социальных условиях) показало низкую способность как первокурсников, так и выпускников педагогического вуза к системному изложению особенностей динамично меняющейся ситуации в обществе и определению места педагогического сообщества в этом процессе.

Статистическая обработка результатов написания эссе и их анализ показали неоднородность отражения в выполненных заданиях восьми предложенных испытуемым структурных элементов эссе, отражающих происходящие в российском обществе и в профессиональной деятельности педагогов изменения. Заданные структурные элементы отразились в них следующим образом (табл. 7)

В группах первокурсников и выпускников педагогического вуза большинство опрошенных указывают на происходящие в обществе изменения (соответственно 51,7% и 86,7%) и на происходящие процессы изменений в молодежной среде (83,4 % и 97,6%), но лишь в 9 сочинениях студентов 4-го курса (7,0 %) частично отражен системный характер происходящих изменений в обществе, связанных с внешними факторами

Таблица 7.

**Сравнительные результаты выполнения эссе студентами 1-го и 4-го курсов, отражающие происходящие в российском обществе и профессиональной деятельности педагога социальные изменения**  
(констатирующий эксперимент)

№	Структурные элементы эссе, отражающие происходящие в российском обществе и профессиональной деятельности педагога социальные изменения	Степень отражения социальных изменений в эссе испытуемых (кол-во работ; %)	
		1-го курса (n - 145)	4-го курса (n - 128)
1.	Как изменяется наше общество	75 (51,7 %)	111 (86,7 %)
2.	Что происходит с молодежью	121 (83,4 %)	125 (97,6 %)
3.	Что в этих условиях должно делать образование	49 (33,8 %)	79 (61,7%)
4.	Какие новые задачи встают перед педагогом	3 (2,1 %)	19 (14,8 %)
5.	На что должна быть направлена профессиональная деятельность педагога в этих условиях	49 (33,8 %)	101 (78,9 %)
6.	Готов ли я к работе в новых условиях	61 (42,1 %)	112 (87,5 %)
7.	Что нужно изменить в подготовке педагогов для работы в новых условиях	6 (4,1 %)	82 (64,1 %)
8.	Какие новые педагогические технологии необходимы в меняющихся социальных условиях	4 (2,8 %)	23 (18,0 %)

социально-экономического и политического характера и внешними глобальными факторами, оказывающими существенное влияние на состояние этих объектов познания. Эти испытуемые делают попытку выхода за рамки образовательной системы общества и рассматривают её как элемент системы более высокого порядка, связывая её современное и будущее состояние с внешним воздействием, в том числе и системы глобального управления (2 чел, 1,6%). В среде первокурсников такие работы отсутствуют, в их эссе доминирует позиция школьника отвечать строго на поставленные вопросы, не давая собственной аналитической оценки приводимым фактам.

При этом следует отметить, что 86, 7% выпускников (111 чел.) указали на изменения информационно-технологической составляющей в обществе как значимый фактор, отмечая в разной степени уровень значимости информатизации общества, задач технологического переоснащения производства и условий жизни граждан России, необходимости перехода от

бумажного документооборота к электронному и т.д. В работах первокурсников таких проявлений насчитывается 75 (51,7%), на эти изменения в российском обществе указали все описавшие этот структурный компонент эссе. В группе первокурсников весьма высока доля студентов, не указавших ни одного социального изменения (69 чел.; 47,6%), что является свидетельством их низких аналитических способностей и опыта самостоятельной социально-оценочной деятельности. Вероятно, на социальное оценивание изменений первокурсниками оказало сдерживающее влияние и боязнь публичного выражения своего мнения.

Анализ опорных лексических единиц, базовой и повторяющейся терминологии, смысловых контекстных значений, проявляющихся в выполненных испытуемыми текстах эссе и завершенных предложений позволил составить общее поле сфер жизненных интересов будущих педагогов, которые наиболее значимы для них в настоящий период их жизни. Эти сферы реальных жизненных интересов свидетельствуют о наличии в них наиболее значимых ценностей, на которые они ориентируются в своем поведении и ведущем виде деятельности (учебная и учебно-профессиональная деятельность). Статистическая обработка полученных данных по частоте упоминаний той или иной жизненной сферы, ценности позволила дифференцировать и ранжировать их по группам испытуемых (табл. 8)

Для обеих групп испытуемых самой значимой сферой жизни является семья (ранг 1), что является естественной и преобладающей сферой жизнедеятельности и социализации. На второе место первокурсники поставили учебу, в то время, как для студентов выпускного курса она проявилась по значимости лишь на 7 месте, что в совокупности с их показателями более высоких рангов отношений в социуме (ранг 3; 77 выборов), личного и профессионального развития (ранг 4; 63 выбора) обнаруживает некое противоречие во внутреннем их мире между высокой

**Ранговые значения сфер жизнедеятельности первокурсников и выпускников педагогического вуза по результатам эссе и методики неоконченных предложений на этапе констатирующего эксперимента**

№	Сферы жизненных интересов испытуемых, отразившиеся в текстах эссе и в методике неоконченных предложений	Ранг значимости жизненной сферы для испытуемых (число упоминаний)	
		1-го курса (n - 145)	4-го курса (n - 128)
1.	Учеба	2 (94)	7 (32)
2.	Здоровье и физическая форма	6 (21)	8 (25)
3.	Семья	1 (123)	1 (112)
4.	Друзья и личная жизнь	3 (92)	2 (110)
5.	Досуг и увлечение	4 (88)	5 (58)
6.	Материальные условия жизни	7 (20)	2 (103)
7.	Отношения в социуме	5 (27)	3 (77)
8.	Личное и профессиональное развитие	8 (17)	4 (63)

значимостью отношений в обществе и стремлением к саморазвитию и профессиональному росту, с одной стороны, и низкой значимостью для них учебы как процессуального средства достижения этого результата, с другой. Вероятно, такое рассогласование является следствием усиливающейся к окончанию обучения у будущего педагога озабоченности, а может быть и тревожности, по поводу предстоящей самостоятельной социально значимой профессионально-педагогической деятельности. При этом следует отметить устойчивость проявления этой тенденции от первого курса к четвертому, в процессе чего происходят реверсные (противоположные) смены ценностного отношения к учебной деятельности. Мы полагаем, что, скорее всего, это является результатом неудовлетворенности практической ценностью и реальной применимостью обретаемого студентами в ходе учебы социального опыта, не дающего им уверенности в успешности предстоящей самостоятельной жизни в обществе и профессиональной деятельности.

Для обеих групп испытуемых почти равнозначны по значимости ценности «друзья», «досуг и увлечения», располагающиеся в первой половине шкалы ценностей в диапазоне от 2-й до 5-й ранговых позиций, но их отношения существенно разошлись в ценностных значениях «материальные условия жизни», проявившиеся у первокурсников на 7 месте,

а у выпускников на 2 месте. Объяснением этому может служить, отнесение этого отличия к одному из проявлений отмеченной выше тенденции снижения ценности учебной деятельности и возрастания собственной ответственности выпускников за свою будущую самостоятельную жизнь, в частности, за её материальную составляющую. Многие социологи современности отмечают значительный рост у молодого российского поколения ценности потребления и зависимости социального статуса человека от его материального положения.

В качестве одной из особенностей анализируемых работ студентов следует отметить отсутствие целостного представления у испытуемых о собственных жизненных сферах, ценностях и ценностных отношениях, равно как и о происходящих в современном российском обществе изменениях. Эти представления отрывочны, фрагментарны и являются свидетельством отсутствия у подавляющего большинства испытуемых системных, концептуальных оснований социального и социально-психологического анализа реальности и самоопределения в ней. Достаточно отметить тот факт, что более 70 % первокурсников понятие «социальные отношения» вообще не упомянули, описывая происходящие в обществе изменения, а на выпускном курсе таковых оказалось более 50%.

Результаты диагностики *социально-психологических установок испытуемых*, полученные с помощью «Методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», разработанной О.Ф. Потемкиной, более информативны в части дифференциации их ценностно-смысловых ориентаций в заданных ценностных координатах, приведенных выше. Полученные данные представлены в табл. 9. и на рис. 3.

Эти данные свидетельствуют о незначительных различиях в уровнях проявлений социально-психологических установок испытуемых обеих групп, согласованно демонстрирующих высокий уровень ценностных ориентаций

**Сравнительные данные по уровню проявлений социально-психологических установок первокурсников и студентов выпускного курса педагогического вуза, полученные на этапе констатирующего эксперимента с использованием методики О.Ф. Потемкиной**

№	Социально-психологические ценности	Усредненные баллы по группам испытуемых (по 10-ти бальной шкале)	
		Студенты 1-го курса (n – 145)	Студенты 4-го курса (n – 128)
1.	Процесс	9,6	7,8
2.	Результат	4,5	5,8
3.	Альтруизм	3,2	4,1
4.	Эгоизм	7,5	8,5
5.	Труд	3,4	4,2
6.	Свобода	6,6	6,3
7.	Власть	4,3	6,4
8.	Деньги	8,3	8,8

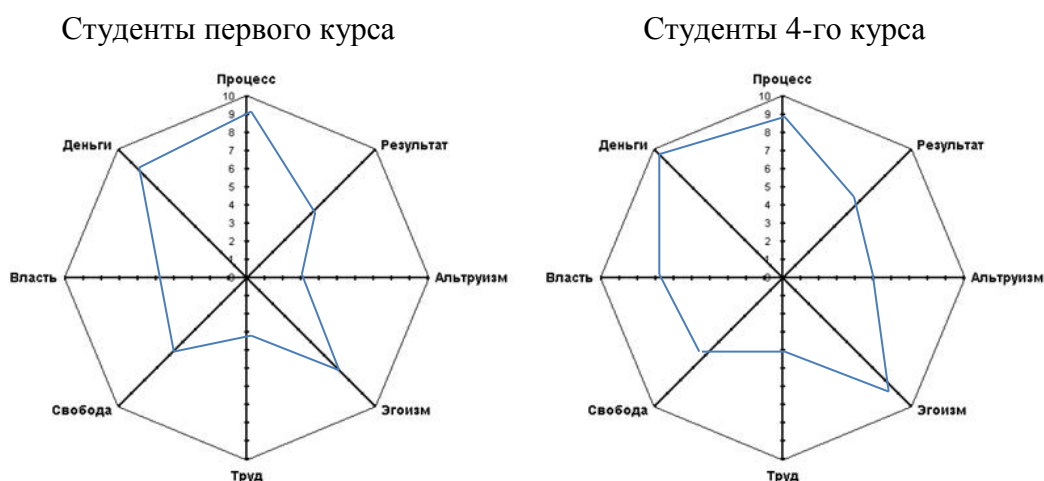


Рис. 3. Сравнительные данные по уровню проявлений социально-психологических установок первокурсников и студентов выпускного курса педагогического вуза полученные на этапе констатирующего эксперимента с помощью методики О.Ф. Потемкиной.

на процесс деятельности (соответственно 9,6 и 7,8 балла), деньги (8,3 и 8,3 и 8,8 балла), что, видимо, можно объяснить устойчивым всеобщим влиянием на ценностные ориентации и мировоззрение студенческой молодежи ценностей и способов потребительской культуры, доминирующей в российском обществе. Подтверждает это объяснение и низкий уровень социально-психологических ориентаций испытуемых обеих групп на



альтруизм (3,2 и 4,1 балла), труд (3,4 и 4,2 балла) и результат деятельности (4,5 и 5,8 балла), что в полной мере является проявлением неуважительного отношения к человеку труда (в противовес к «человеку удачи») и господствующего в социальных отношениях бюрократическому стилю управления по процессу, но не по результату.

Руководствуясь рекомендациями автора методики, О.Ф. Потемкиной, по интерпретации результатов её применения, следует отметить следующее. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство будущих педагогов, прошедших тестирования более ориентированы на процесс своей деятельности, нежели на её результат; такая процессуальная направленность препятствует результативности деятельности; они менее последовательны и настойчивы в достижении поставленных целей; чаще проявляют исполнительскую активность в ущерб творческой активности.

В итоге проявились три группы испытуемых, различающихся по уровню гармоничности проявлений социально-психологических ориентаций в мотивационно-потребностной сфере: испытуемые, отличающиеся высокой социальной мотивацией, с гармонично развитыми ориентациями (высокий уровень); группа испытуемых, обладающих достаточной социальной мотивацией с дисгармонично (с разной степенью выраженности) сформированными ориентациями (средний уровень); третью группу испытуемых составили студенты с низкой социальной мотивацией и со слабо выраженными ориентациями (низкий уровень). Распределение испытуемых первого и четвертого курсов по уровням гармоничности выраженности социально-психологических установок, выявленных на этапе констатирующего эксперимента с использованием методики О.Ф. Потемкиной, представлено в сводной таблице 10, отражающей общий уровень сформированности ценностно-смыслового компонента их функционально-технологической готовности к профессиональной деятельности в новой социальной реальности по всем его наблюдаемым переменным.

**Уровень сформированности ценностно-смыслового компонента функционально-технологической готовности к профессиональной деятельности испытуемых 1-го и 4-го курсов, диагностированный на этапе констатирующего эксперимента**

№	Наименование критерия компонента готовности и его показателей	Уровень гармоничности ценностных ориентаций (чел./ %)					
		Студенты 1-го курса (n – 145)			Студенты 4-го курса (n – 128)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	<i>Ценностно-смысловой</i>	10 (6,9%)	22 (15,2)	113 77,9	25 (19,5 %)	43 (33,6%)	60 (46,9%)
2.	Доминирующий тип ценностей в системе ценностных ориентаций	4 (2,7%)	23 (15,9%)	118 (81,4%)	17 (13,3%)	56 (43,8%)	55 (42,9%)
3.	Социально-психологические установки	18 (12,4%)	26 (17,9%)	101 (69,7%)	40 (31,2%)	56 (43,8%)	32 (25,0%)
4.	Социально-педагогические установки	8 (5,5%)	16 (11,0%)	121 (83,5%)	18 (14,1%)	19 (14,8%)	91 (71,1%)

Содержание выполненных студентами эссе анализировалось на предмет отражения в их текстах ценностных ориентаций авторов, проявляющихся в их концентрации внимания на наиболее лично значимых сферах социальной реальности. Такими сферами в преобладающем большинстве работ в обеих группах испытуемых явилась сфера их ближайшего окружения (, (представленная семьей, близкими и друзьями), сфера досуга (путешествия, музыка, компьютерные игры, контакты со сверстниками). Профессия как ценность, проявилась лишь в 4-х в работах (2,7%) первокурсников, а её социальная функция в меняющихся условиях не была упомянута ими ни разу. В группе выпускников профессия педагога в меняющихся условиях и возрастание её значимости для жизни российского общества нашла отражение в 1 эссе (0,7%), что было расценено нами как очень низкий уровень проявления их социально-педагогических установок.

Таким образом, диагностика уровня сформированности ценностно-смыслового компонента готовности студентов 1-го и 4-го курсов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности на этапе

констатирующего эксперимента показала дифференцированные результаты по всем трем его проявлениям (ценностям и ценностно-смысловым ориентациям социально-психологическим и социально-педагогическим установкам). Решение задачи определения их интегрированного результата (уровня сформированности диагностируемого компонента) было возможно двумя способами: а) определение индивидуального уровневого результата каждого испытуемого, обретающего вид в сводной таблице проявлений элементов готовности запись «Петров А.И. – Н,С,В», где уровень проявления каждого элемента обозначен соответствующим символом низкого, среднего и высокого уровня и б) определением среднего статистического значения с проявления соответствующего элемента диагностируемой готовности. Апробация обоих способов исчисления итогового результата измерений показала более высокую точность и статистическую значимость второго метода обработки данных, который и был нами использован в процессе всей опытно-экспериментальной работы.

Результаты диагностики уровня сформированности ценностно-смыслового компонента готовности первокурсников и студентов выпускного курса педагогического вуза свидетельствуют об общем низком уровне сформированности профессиональных и социально-профессиональных ценностей испытуемых обеих групп. Не смотря на то, что у выпускников высокий уровень его проявлений (14,1%) превышает в 2,25 раза аналогичный показатель первокурсников, а низкий, соответственно, меньше на 12.%, такое состояние социально-педагогических установок ориентаций уже почти готовых педагогов, оценивается нами как не отвечающий меняющимся требованиям и социальным условиям их предстоящей профессионально-педагогической деятельности. Нахождение в периферийной зоне жизненных ценностей большинства будущих педагогов социальной значимости профессионально-педагогической деятельности свидетельствует о том, что зона их личной ответственности не выходит за границы своего ближайшего окружения, и они пока не готовы в полной мере

разделить ответственность за реализацию социальной миссии института педагогической профессии в обновляющемся российском обществе.

**Когнитивно-организационный компонент готовности.** Уровень сформированности когнитивно-организационного компонента определялся по одноименному (когнитивно-организационному) критерию с учетом его проявлений параметров понятийного поля самоуправления деятельностью; уровня знания функций полного цикла управления деятельностью; уровня знания современных педагогических технологий. Оценивание производилось с помощью карты самооценки функционально-технологического опыта учебно-профессиональной деятельности будущего педагога, неоконченных предложений, эссе и методики определения значимости для обучающихся функций профессионально-педагогической деятельности (табл. 11).

Таблица 11.

**Уровень сформированности когнитивно-организационного компонента функционально-технологической готовности к профессиональной деятельности испытуемых 1-го и 4-го курсов, диагностированный на этапе констатирующего эксперимента**

№	Наименование критерия компонента готовности и его показателей	Уровень сформированности (чел.; %)					
		Студенты 1-го курса (n – 145)			Студенты 4-го курса (n – 128)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	<i>Когнитивно-организационный</i>	1 (0,7%)	7 (4,8%)	137 (94,5)	22 (17,2%)	52 (40,6%)	54 (42,2%)
2.	Параметры понятийного поля самоуправления деятельностью	0 (0,0%)	7 (4,8%)	138 (95,2%)	10 (7,8%)	52 (40,6%)	66 (51,6%)
3.	Уровень знания функций полного цикла управления деятельностью	3 (2,1%)	8 (5,5%)	134 (92,4%)	18 (14,1%)	58 (45,3%)	52 (40,6 %)
4.	Уровень знания современных педагогических технологий	1 (0,7%)	5 (3,4%)	139 (95,9%)	38 (29,7%)	46 (35,9%)	44 (34,4%)

*Параметры понятийного поля самоуправления профессиональной деятельностью* диагностировались по доминирующему виду (эмпирические, теоретические, алгоритмические), объему (малый, достаточный, высокий), системности (бессистемные, системные и алгоритмические знания параметров деятельности). Результаты выполнения эссе и методики неоконченных предложений указывают на достаточно широкий диапазон лексических единиц гуманитарного знания в обеих группах испытуемых, отраженных в протоколах: это и гуманное отношение человека к человеку, любовь к детям, всестороннее развитие личности, формирование личности ребенка, воспитание ребенка, обучение подрастающего поколения и т.д., употребляемых в достаточно грамотной форме как студентами выпускного курса, так и первокурсниками. В словарном запасе выпускников значительно чаще фигурируют слова-профессионализмы «педагогический процесс», «образование», «образовательные стандарты», «образовательная среда», «методика обучения», «учитель», «учащийся», система и т.д. Что же касается понятийного поля когнитивно-организационного компонента функционально-технологической готовности, то следует отметить, что при зафиксированных статистически значимых различий в уровне знаний функций самоуправления деятельностью первокурсников и выпускников (превышение составляет от 2,25 до 3.5 раз), в обеих группах доминирует эмпирический уровень представлений испытуемых о процессе управления деятельностью, Первокурсники, раскрывая значение тех или иных функций, в своем большинстве не выходили за рамки лексических и смысловых единиц, содержащихся в стимульном материале, в ответах же их более старших коллег завершение предложений включало в себя теоретические конструкты, такие как «система», «элементы», процесс», «педагогические условия», «организация» и т.д. При этом следует отметить, что системное отражение в полном объеме приведенных выше параметров понятийного поля самоорганизации деятельности у первокурсников не было зафиксировано, в то время, как 10 старшекурсника это продемонстрировали в

своих протоколах (7,8%), что, конечно же является свидетельством недостаточного уровня готовности выпускников к системной и продуктивной самоорганизации предстоящей самостоятельной профессионально-педагогической деятельности. По показателям параметров понятийного поля самоуправления деятельностью и знанию функций полного цикла управления ею выпускники продемонстрировали низкий уровень готовности (соответственно 51,6% и 40,6% от всей выборки). Первокурсники показали в своей массе (от 92% до 95%) крайне низкое знание функций полного цикла управления деятельностью, что означает отсутствие целостного представления об этом процессе и низкой ориентации в организации своей учебной деятельности, не говоря уже об организации педагогического процесса.

Социальные функции педагогической деятельности, предложенные в задании среди управленческих функций деятельности оказались самыми слабо раскрытыми и не очень понятными не только для большинства первокурсников, но и для значительной части выпускников. Неожиданно для нас значительную сложность для раскрытия понятия у испытуемых вызвали мировоззренческая, со-бытийная и созидательная функции, при раскрытии которых у 36% первокурсников продолжение предложения либо отсутствовало, заканчивалось односложно, либо объяснялось как развитие и обучения учащихся. Не менее 18% первокурсников и 10% выпускников испытали сложность при характеристике социального значения педагогической деятельности, пропуская это предложение, или сводили это значение лишь к передаче знаний подрастающему поколению, не видя базового значения образования для развития страны и нации.

При этом, результаты самооценки испытуемыми уровня своей готовности к профессионально-педагогической деятельности в новых социальных условиях оказались существенно выше данных внешних измерений (более 62 % выпускников и 47% первокурсников заявили о готовности к работе в новой социальной реальности в полном объеме).

Достаточно распространенным ответом в этой группе испытуемых явилось утверждение, что эта реальность не содержит в себе особой сложности.

*Уровень знания современных педагогических технологий.* оценивался по объему (малый, достаточный, высокий), системности (бессистемные, системные и алгоритмические знания функций деятельности). Первокурсники, в силу объективных причин продемонстрировали общий низкий уровень (95,9%) своих представлений о педагогических технологиях, обращаясь к педагогическим технологиям общих классификационных групп по возрасту обучающихся (дошкольники, школьники), элементов педагогического процесса (воспитания, обучения), игровых технологий и т.д.

Современные технологии в представлении испытуемых чаще сводятся к информационно-коммуникативным и сетевым технологиям, лишь в 5-7% работ выпускников назывались социальные технологии и практики управления по результату, по ценностям в организации культурно-исторического и социального влияния на формируемое сознание обучающихся, делались ссылки на потребительскую культуру и необходимости её преодоления в современном российском обществе и мировоззрении учащейся молодежи.

*Организационно-деятельностный компонент готовности.* Уровень его сформированности определялся по одноименному (организационно-деятельностному критерию) на основе проявлений степени владения организационно-деятельностными и поведенческими технологиями; степени владения полным циклом управления деятельностью; степени владения умениями и способами самоорганизации и саморегуляции деятельности. . Обследование осуществлялось с помощью карты самооценки функционально-технологического опыта учебно- профессиональной деятельности будущего педагога, кейса ситуаций, карты педагогического наблюдения. Оценочными шкалами, соответственно, для каждого из выше приведенных проявлений критерия выступали: личностные качества, ценности и смыслы; мотивация учебной деятельности; личностная

значимость социальных функций и педагогических задач в новой социальной реальности (табл. 12).

Таблица 12.

**Уровень сформированности организационно-деятельностного компонента функционально-технологической готовности к профессиональной деятельности испытуемых 1-го и 4-го курсов, диагностированный на этапе констатирующего эксперимента**

№	Наименование критерия компонента готовности и его показателей	Уровень сформированности (чел.; %)					
		Студенты 1-го курса (n – 145)			Студенты 4-го курса (n – 128)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	<i>Организационно-деятельностный</i>	5 (3,4%)	10 (6,9%)	130 (89,7%)	27 (21,1%)	57 (44,5%)	44 (34,4%)
2.	Степень владения организационно-деятельностными функциями и педагогическими технологиями	4 (2,7%)	12 (8,3%)	129 (89,0%)	25 (19,5%)	62 (48,4%)	41 (32,0%)
3.	Степень владения полным циклом управления	3 (2,1%)	7 (4,8%)	135 (93,1%)	24 (18,7%)	42 (32,8%)	62 (48,4%)
4.	Степень владения умениями и способами самоорганизации и саморегуляции деятельности	8 (5,5%)	12 (8,3%)	125 (86,2%)	33 (25,8%)	67 (52,3%)	28 (21,9%)

Диагностика организационно-деятельностного компонента готовности повторила соотношение и общие тенденции, проявившиеся при оценивании её ценностно-смыслового и когнитивно-деятельностного компонентов. Высокий уровень его проявлений был зафиксирован у первокурсников по отдельным показателям от 2,1% до 5,5%, а у выпускников от 19,5% до 25,8%, что явилось ожидаемым результатом отражения соответствующих знаний. Не смотря на достаточно высокую разницу данных в обеих группах, следует отметить, все же недостаточный общий уровень готовности выпускников педагогического вуза к самостоятельной организации своей деятельности в меняющихся социальных условиях. В их учебном и учебно-профессиональном опыте доминируют традиционные знания, способы репродуктивного обучения, процессуальные знания и навыки решения



педагогических задач. Достаточно высоко оцениваемый ими уровень владения умениями и способами самоорганизации и саморегуляции деятельности не нашел подтверждения в диагностических процедурах и решениях практических задач. Наиболее значимым недостатком их готовности к профессиональной деятельности является отсутствие у большинства будущих педагогов системного представления о полной функции управления деятельностью и навыков их применения в реальной деятельности. У них не сформировалась за годы обучения в вузе индивидуальная концепция самоорганизации деятельности. Этот вывод присутствует и в педагогических исследованиях этой проблемы в иных профессиональных сферах: подготовки юристов (Коваленко Е.В., 2018; А.А. Белимова, 2019), курсантов военных вузов (Соловей Д.В., 2023), педагогов в системе дополнительного профессионального образования (М.Е. Мережко, 2023) и др..

*Рефлексивно - интегративный компонент готовности.* Уровень его сформированности определялся по организационно-деятельностному критерию на основе проявлений уровня владения способами рефлексии информационной основы деятельности; владения способами рефлексии мотивации и целеполагания деятельности; владения способами рефлексии принятия решений и осуществления деятельности. Обследование осуществлялось с помощью методики теста рефлексии деятельности В.Д. Шадрикова, карты самооценки функционально-технологического опыта учебно-профессиональной деятельности будущего педагога, карты педагогического наблюдения (табл. 13).

В условиях признаваемых всеми испытуемыми значимых информационно-технологических изменений, происходящих в российском обществе, уровень владения способами рефлексии информационной основы деятельности выпускников, а тем более первокурсников является недопустимо низким. Высокую сложность в самостоятельной деятельности будущих педагогов представляет отсутствие в их сознании целостной

Таблица 13.

**Уровень сформированности рефлексивно - интегративного компонента функционально-технологической готовности к профессиональной деятельности испытуемых 1-го и 4-го курсов, диагностированный на этапе констатирующего эксперимента**

№	Наименование критерия компонента готовности и его показателей	Уровень сформированности (чел.; %)					
		Студенты 1-го курса (n – 145)			Студенты 4-го курса (n – 128)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	<i>Рефлексивно-интегративный</i>	7 (4,8%)	17 (11,7%)	121 (83,4%)	31 (24,2%)	30 (23,4%)	67 (52,3%)
2.	Владение способами рефлексии информационной основы деятельности	4 (2,7%)	16 (11,0%)	125 (86,2%)	28 (21,9%)	31 (24,2%)	69 (53,9%)
3.	Владение способами рефлексии мотивации и целеполагания деятельности	9 (6,2%)	21 (14,5%)	115 (79,3%)	39 (30,5%)	27 (21,1%)	62 (48,4%)
4.	Владение способами рефлексии принятия решений и осуществления деятельности	7 (4,8%)	14 (9,7%)	124 (85,5%)	27 (21,1%)	33 (25,8%)	68 (53,1%)

системы социально-культурных и социально-психологических координат самостоятельного и критического анализа динамично-меняющихся внешних и внутренних условий жизнедеятельности. Опыт рефлексивной деятельности выполняет интегрирующую и контрольную функцию всей деятельности человека, формируясь на основе системного знания алгоритмов самоорганизации деятельности.

Сводные данные по уровню сформированности структурных компонентов функционально-технологической готовности студентов 1-го и 4-го курсов педагогического вуза к педагогической деятельности в условиях новой социальной реальности содержатся в табл. 14.

Итоговые сравнительные данные по общему уровню функционально-технологической готовности студентов 1-го и 4-го курсов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности представлены в табл. 15.

Таблица 14.

**Сводные данные по уровню сформированности структурных компонентов функционально-технологической готовности студентов 1-го и 4-го курсов к педагогической деятельности в условиях новой социальной реальности, полученные на этапе констатирующего эксперимента**

№	Наименование структурного компонента функционально-технологической готовности	Уровни (чел./ %)					
		Студенты 1-го курса (n – 145)			Студенты 4-го курса (n – 128)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-смысловой компонент	10 (6,9%)	22 (15,2)	113 (77,9)	25 (19,5 %)	43 (33,6%)	60 (46,9%)
2.	Когнитивно-организационный компонент	1 (0,7%)	7 (4,8%)	137 (94,5)	22 (17,2%)	52 (40,6%)	54 (42,2%)
3.	Организационно-деятельностный компонент	5 (3,4%)	10 (6,9%)	130 (89,7%)	27 (21,1%)	57 (44,5%)	44 (34,4%)
4.	Рефлексивно-интегративный компонент	7 (4,8%)	17 (11,7%)	121 (83,4%)	31 (24,2%)	30 (23,4%)	67 (52,3%)

Примечание: А – алгоритмический; Т – теоретический; Э – эмпирический уровни.

Таблица 15.

**Сравнительные данные о сформированности уровня функционально-технологической готовности студентов 1-го и 4-го курсов к педагогической деятельности в новой социальной реальности, полученные на этапе констатирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респондентов	Уровни		
		Высокий (А) % (кол-во чел)	Средний (Т) % (кол-во чел)	Низкий (Э) % (кол-во чел)
Студенты 1-го курса	145	4,1% (6)	9,7% (14)	64,2% (125)
Студенты 4-го курса	128	20,3% (26)	35,9% (46)	43,8% (56)

Примечание: А – алгоритмический; Т – теоретический; Э – эмпирический уровни.

Как показали результаты констатирующего эксперимента по определению уровня готовности студентов педагогического вуза к профессионально-педагогической деятельности в меняющемся социуме, все структурные компоненты этого профессионально-личностного новообразования требуют целенаправленного формирования на основе

соответствующих педагогических технологий, особенностям разработки и апробации одной из которых в формирующем эксперименте посвящен следующий параграф.

## **2.2. Экспериментальная педагогическая технология функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности**

Разработка новой педагогической технологии в образовательной практике определяется содержанием противоречий, для разрешения которых она создается. В современном российском социуме обостряются традиционно-существующие противоречия и возникают новые, порой антагонистического характера по отношению к ранее существовавшим. Как уже отмечалось, сфера образования, в том числе и профессионального образования, являясь социальным институтом, в полной мере подвержена таким неупорядоченным и неуправляемым социальным изменениям, во многом определяющим характер и темпы развития больших и малых систем. Выбор цели и содержание педагогической технологии определяется стратегией и методологией развития образования и состоянием объекта, на который она направлена. Экспериментальная педагогическая технология функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности призвана способствовать трансформации профессионального образования из сферы услуг в стратегический ресурс развития российского общества, обеспечения его национальных интересов, потребностей граждан и государства. Реализация социальной функции профессиональной деятельности педагога является её приоритетной целью. Противоречивый характер развития постсоветского отечественного образования обусловил в нем наличие системных и внесистемных внутренних проблем методологического, теоретического и технологического уровня.

Реализуемый в современных федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования компетентностный подход, внес в образование тенденции ускорения информационно-коммуникативных процессов, глобализации систем и влияний, обновленные требования к специалистам на основе повышения их конкурентноспособности и трудовой мобильности, наращивания скорости принятия и исполнения принятых решений в политике, идеологии, культуре, экономике. Главным же ориентиром, по нашему мнению, в подготовке педагогов становится формирование его готовности адекватно и продуктивно действовать в условиях быстрой смены социальных условий и отставания запаздывающих (в силу консервативности управления в сфере образования) доктрин, стратегий, программ и приказов реформирования педагогического образования. В этих условиях возрастает значимость и результативность внутренних социально - и исторически-культурных основ, не приходящих ценностей и смыслов традиционной российской культуры, являющихся координатами для самоопределения личности в меняющемся социуме и основой его профессиональной субъектности.

Система ценностно-смысловых координат, являясь базовым элементом ядра личности, позволяет человеку сверять свои потребности, жизненные стратегии и программы с факторами внешней среды, векторами их воздействия на его психику и условия жизни, обеспечивает адекватную разработку программ своей жизнедеятельности и профессионального пути. Структура основных компонентов готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, смоделированная в соответствии со структурой личности, предложенной Д.А. Леонтьевым сохраняет и усиливает их функциональное единство на основе произвольного контроля сознания и внутреннего мира личности за счет целенаправленного процесса рефлексии деятельности. Структура готовности, внутренние и внешние функции её компонентов, психологические механизмы и стадии развития психических процессов,

свойств и опыта личности в деятельности являются детерминантами процесса разработки педагогической технологии функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

Разработка педагогической технологии является разновидностью социального проектирования, направленного на решение исследовательского класса наиболее сложных задач образовательной практики. Особенностью этой деятельности в экспериментальной части исследования являлось то, что разработка технологии решения педагогической задачи будущим педагогом является одной из его основных профессионально-организационных функций, обеспечивающих выбор оптимального пути достижения запланированного результата в педагогическом процессе. В силу этого нами было принято решение в максимально возможной степени перенести эту проектно-инженерную социальную деятельность в реальный экспериментальный педагогический процесс с тем, чтобы обучающиеся овладевали опытом предметной проектно-технологической деятельности непосредственно в самом формирующем эксперименте. Для решения этой исследовательской задачи было необходимо тщательная подготовка формирующего эксперимента, включающая разработку его технологической модели, которую можно определить как мета-технологию, которая близка по своим функциям к методике разработки педагогической технологии.

На этом этапе экспериментальной работы следует ориентироваться на сущностные характеристики социального проектирования и помнить, что оно нацелено на получение социально значимого результата: проектируются новые социальные объекты, формируются новые социальные качества, социальные процессы и отношения, а главное – в результате этой деятельности проектируется и в последующем создается новая педагогическая реальность, несущая в себе факторы и условия влияния на процесс социализации и развития обучающегося. При этом важно учитывать, что результативность такого влияния зависит от его активности и

включенности в проектируемую деятельность, а проектируемая социально-педагогическая общность испытывает на себе не только планируемое педагогическое влияние, но и факторы внешней среды жизнедеятельности её участников и социума в целом.

В качестве непосредственного источника идей социального проектирования новой педагогической реальности явились труды профессора А.А. Остапенко по теории и технологии моделирования многомерной педагогической реальности и концепция обогащения опыта социального взаимодействия Е.В. Коваленко, проходящая свою экспериментальную апробацию в нашем исследовании. А.А. Остапенко, задавшись целью определить сущностные характеристики понятия «педагогическая реальность», используемого в педагогике без его научного толкования и принятия научно-профессиональным сообществом, выделяет в педагогической реальности объективную реальность (телесная реальность развития природы человека вне его воли), субъективную реальность (как субъектность человека, его внутренний мир) и трансцендентную реальность (дух, духовность человека) [129, с. 14]. Эта сущностная антропологическая триада педагогической реальности задает размерность и содержание семантического поля описания педагогической реальности, создаваемой нами в экспериментальной работе. Необходимо представление образа будущего педагога, способного продуктивно трудиться в меняющемся социуме, факторов, условий и механизмов формирования необходимого для этого социального опыта у обучающегося, описанных не только в научно-педагогическом дискурсе, но и адекватно понимаемой всеми субъектами образовательной реальности и, в первую очередь, самим обучающимся.

Для определения технологической направленности педагогических усилий подготовки будущих педагогов к работе в новых социальных условиях важно иметь представление об общественном идеале, который формируется в обновляющемся социуме под влиянием различных мировоззренческих установок и представляет собой оптимально

выстроенные для большинства социальные отношения. Оптимальность социальных отношений также требует уточнения ответа на вопрос: «Каким и чьим запросам должны отвечать складывающиеся социальные отношения?» потому. Современные социальные отношения в российском обществе не отвечают принципу социальной справедливости, соответствуя мировоззренческим позициям сверхбогатого меньшинства и не соответствуя интересам подавляющего большинства граждан. Сущностным отличием различных типов социальных отношений является соотношение их бинарных структурных единиц – субъектов этих отношений «я» - «мы» и доминирование в этих отношений ценностей «личного» и «общественного».

Проблема социальных отношений является одной из самых актуальных и для педагогического взаимодействия, проявляясь в бинарности «субъект-объектной» и «субъект-субъектной» образовательных парадигм, противостоящих в педагогической теории, но мирно уживающиеся в реально существующем реформируемом российском образовании. Определенно, экспериментальная технология должна обеспечивать вектор преобразования педагогической реальности в направлении социальности и субъектности, что задается социальными функциями профессионально-педагогической деятельности, изложенными в теоретической главе диссертации.

Одной из системных проблем современного российского образования является фрагментарность образовательного результата, задаваемого в форме компетенций, не образующих какой-либо (личностной, функционально-деятельностной, технологической и т.д.) целостности. При этом, человек обучающийся представляет собой системную, биосоциальную целостность, всесторонне развитие которой составляет стратегическую цель образования. Поиск формы образовательного результата, в какой-то степени отражающей системную целостность личности обучающегося, привел нас к выбору в качестве результата функционально-технологической подготовки его опыт самоорганизации деятельности. Опираясь на структурно-функциональную модель опыта социального взаимодействия, предложенную Е.В. Коваленко



(Коваленко Е.В., 2019), как наиболее соответствующего содержанию нашего социально-ориентированного педагогического исследования, и предложенный ею же функционально-матричный подход к проектированию образовательных систем (Коваленко Е.В., 2022), нами были определены пределы проблемного поля, решаемого экспериментальной педагогической технологией функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности. Было бы не реально проектировать в качестве результата её применения в рамках одного факультативного 72-х часового курса, предложенного и проведенного диссертантом для экспериментальной группы и отдельных, проявивших инициативу прослушать этот курс, студентов контрольной группы, получить результат на уровне глубоких изменений ценностей, смыслов, социально-психологических установок личности. Реальным уровнем наблюдаемых переменных, по которым проектировались желаемые изменения, является уровень опыта обучающегося, который находится в состоянии постоянных изменений, трансформаций в определенные когнитивные конструкты и концепты (знания, алгоритмы деятельности, умения, навыки), на основе которых формируется понятийное поле и ориентировочная основа деятельности, система оценочных координат и т.д.

Необходимый понятийный аппарат и последовательность технологических этапов для проектирования экспериментальной технологии содержит концепция Е.В. Коваленко обогащения опыта социального взаимодействия будущего специалиста гуманитарной сферы, которые были использованы нами при разработке экспериментальной педагогической технологии [73]. Не воспитание личности будущего специалиста с заданными качествами в образовательном процессе вуза должно являться его целевой установкой, а всемерное обогащение индивидуального социокультурного и учебно-профессионального опыта обучающегося, носителем которого он является. Этот вектор явился основным при построении экспериментальной педагогической технологии, опирающейся на

функционально-технологическую матрицу реализации социальных функций педагогической деятельности в новой социальной реальности.

Функционально-технологическая матрица образована двумя измерениями: по горизонтали расположены социально-педагогические функции профессиональной деятельности педагога (культурообразующая, мировоззренческая, со-бытийная, субъекто-развивающая, когнитивно-творческая, информационно-технологическая); а по вертикали – этапы управления педагогической деятельностью (педагогический анализ ситуации, целеполагание, декомпозиция целей на педагогические задачи, разработка планов и технологии решения педагогических задач, организация педагогического взаимодействия в решении педагогических задач, диагностика и педагогическое оценивание образовательного результата, рефлексия процесса и результата педагогической деятельности). Таким образом поле оснований этой матрицы представляет собой упорядоченную совокупность педагогических задач, которые предстоит решать будущему педагогу по каждой из социально-педагогических функций в профессиональной деятельности. В соответствии с такой технологической моделью педагогического процесса его «элементарной клеточкой» (элементом) становится педагогическая задача. Как отмечалось ранее в совместной публикации диссертанта с Е.В. Коваленко «Поле элементов матрицы, образованное пересечениями социальных функций гуманитарного образования и технологическими этапами педагогической деятельности, представляет собой поле способов реализации педагогом социальных функций в образовательном процессе, корреспондирующих с педагогическими задачами образовательного процесса. Оба этих неделимых структурных элемента: педагогической деятельности (способ) и педагогического процесса (педагогическая задача) являются элементной основой этих двух систем, что позволяет интегрировать эти системы на уровне реализуемых функций и снять имеющуюся в современной педагогике

обособленность и функциональную рассогласованность понятий «педагогический процесс» и «деятельность педагога».

Третьим измерением в представленной модели педагогической технологии реализации социальных функций гуманитарного образования в профессионально-педагогической деятельности педагога (учителя, преподавателя) являются алгоритмы (технологии) решения каждой из педагогических задач, составляющих задачное поле матрицы, что позволяет отнести эту технологию к группе 3D технологиям. Каждая из педагогических задач, расположенных в соответствующем «гнезде» матрицы имеет свое содержание и алгоритм решения на уровне самостоятельной матрицы (принцип матрешки, имеющей с матрицей в русском языке однокоренную основу) [73]. Такой подход к разработке педагогической технологии представляется нам перспективным, соответствующим теоретическим основаниям многомерности и принципам разработки многомерного дидактического инструментария, к которому относится педагогическая технология (Штейнберг В.Э., 2002; Остапенко А.А., 2006). По мнению В.Э. Штенберга «дидактические многомерные инструменты выступают сегодня в качестве антагонистов бессистемного множества одномерных педагогических методик, имеющих в своем основании сценарность и операциональность с опорой на процессы памяти, обеспечивающие воспроизводимость полученных знаний, обуславливающие низкую продуктивность и управляемость педагогического процесса» [176]. Говоря о многомерных дидактических инструментах, определяемых им как «универсальные образно-понятийные модели для многомерного представления и анализа знаний в логико-смысловых моделях на естественном языке во внешнем и внутреннем планах учебной деятельности» автор подчеркивает их «адекватность окружающему миру, многомерности социального опыта, передаваемого обучающимся» [176].

Результаты констатирующего эксперимента, приведенные в предыдущем параграфе, подтвердили первоначальные предположения

исследования о недостаточном уровне готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях новой социальной реальности и составили эмпирическую основу учебной программы факультативного курса «Функционально-технологические основания профессиональной деятельности педагога в новой социальной реальности», имеющей целью совершенствование готовности будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности в новых условиях (Приложение №.7).

В результате учета всех выше перечисленных факторов и теоретико-методологических оснований, изложенных в первой главе была разработана процессуально-содержательная модель экспериментальной технологии функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, представляющая собой развернутый алгоритм в экспериментальной работе (табл. 16)

Таблица 16.

**Процессуально-содержательная модель экспериментальной технологии функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности**

№ этапа	Наименование этапов	Цели и задачи этапов	Методы диагностики, обучения и воспитания
1.	<b><u>1 этап</u></b> <b>Актуализации и диагностики исходного состояния опыта самоорганизации деятельности обучающегося(компонентов функционально-технологической готовности к педагогической деятельности)</b>	<u>Цель:</u> сформировать у студентов осознанное, системное представление о социальных особенностях, функциях и педагогических технологиях предстоящей профессионально-педагогической деятельности <u>Задачи:</u> 1.1. Актуализировать и диагностировать ценностно-смысловой компонент готовности к профессионально-педагогической деятельности, как актуальную основу его мировоззрения; - расширить ценностно-смысловые границы индивидуальной профессионально ориентированной картины мира курсанта; -сформировать	<u>Методы диагностики:</u> эссе, тест жизненных ценностей; методика диагностики социально-психологических установок Потемкиной О.Ф. тест рефлексии деятельности Шадрикова Д.В.; Методика значимости функций педагогической деятельности; Методика определения технологий управления педагогическим процессом «Колесо жизненного баланса»; карта

		<p>социально-психологические и социально-педагогические ценностные ориентации;</p> <p>1.2. Сформировать и расширить общие контуры индивидуального понятийного поля самоорганизации деятельности обучающегося;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сформировать общее представление обучающегося о полной функции управления деятельностью;</li> <li>- расширить представление обучающегося о технологиях педагогической деятельности;</li> </ul> <p>1.3. Дифференцировать и расширить представление обучающегося об организационно-деятельностных функциях и педагогических технологиях;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- стимулировать стремление к овладению полной функцией управления деятельностью;</li> <li>- расширить системное представление обучающегося о процессе самоорганизации и саморегуляции деятельности;</li> </ul> <p>1.4. Актуализировать рефлексивную способность обучающегося к осознанному контролю своих поступков, действий, мыслей, рассуждений;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- сформировать мотивацию к развитию своих рефлексивных навыков;</li> <li>- дифференцировать имеющиеся рефлексивные навыки обучающегося;</li> </ul>	<p>самооценки функционально-технологического опыта учебно-профессиональной деятельности будущего педагога;</p> <p>карта рефлексивной самооценки;</p> <p>кейс ситуаций; беседа.</p> <p><u>Методы обучения и воспитания:</u></p> <p>разработка бинарных координат базовых ценностей социума;</p> <p>проектирование траекторий развития общества и образования;</p> <p>групповое упражнение;</p> <p>работа в малых группах;</p> <p>саморефлексия;</p> <p>межличностная рефлексия;</p> <p>групповая рефлексия;</p> <p>дискуссия;</p> <p>самоанализ;</p> <p>самоотчет;</p> <p>самонаблюдение;</p> <p>педагогическое наблюдение.</p>
2.	<p><b><u>II этап</u></b></p> <p><b>Дифференцированно насыщения праксиологическими знаниями и умениями индивидуального опыта самоорганизации деятельности обучающегося</b></p>	<p><u>Цель:</u> сформировать способность понимать и оценивать возникающие мировоззренческие и организационно-деятельностные противоречия в меняющейся социальной среде и профессиональной деятельности педагога;</p> <p><u>Задачи:</u></p> <p>2.1. Расширить нормативно-ценностные представления обучающегося о происходящих процессах в меняющемся социуме;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- обогатить социально-педагогический и организационно-деятельностный тезаурус обучающегося;</li> <li>- ознакомить с алгоритмами и логико-смысловыми моделями самоорганизации деятельности и саморегуляции</li> </ul> <p>3.1. Создать условия для активного овладения обучающимся организационно-деятельностными функциями и педагогическими технологиями;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- обеспечить погружение обучающегося в учебные ситуации профессионально-педагогической деятельности;</li> <li>- стимулировать активное включение в педагогический процесс индивидуального</li> </ul>	<p><u>Методы обучения и воспитания:</u></p> <p>индивидуальная самостоятельная работа с учебными и научными источниками;</p> <p>групповая самостоятельная работа;</p> <p>презентация доклада;</p> <p>реферата; проблемные сообщения; метод Сократа; дискуссия;</p> <p>дебаты;</p> <p>индивидуальная и групповая аналитическая работа;</p> <p>анализ социально-педагогических ситуаций;</p> <p>работа в малых группах;</p> <p>мозговой штурм; кейс-метод; социальное проектирование.</p>

		<p>опыта самоорганизации деятельности обучающихся и взаимнообмен им;</p> <p>4.1. Ознакомить обучающегося с основами рефлексивного анализа информационной основы деятельности и социальной среды;</p> <p>- ознакомить обучающегося с практическими возможностями полной функции управления в рефлексии возникающих мировоззренческих и организационно-деятельностных противоречий в меняющейся социальной среде;</p> <p>- ознакомить обучающегося с функционально-матричным алгоритмом рефлексии социально-педагогической деятельности;</p>	
3.	<p><b>III этап</b></p> <p><b>Интеграция элементов индивидуального опыта самоорганизации деятельности обучающегося в усложняющейся учебно-профессиональной деятельности</b></p>	<p><u>Цель:</u> сформировать у обучающегося способность к осознанной, ценностно-смысловой самоорганизации и саморегуляции педагогической деятельности в меняющемся социуме</p> <p><u>Задачи:</u></p> <p>4.1. Обеспечить осознанную концептуализацию ценностно-смысловых конструктов самоопределения обучающегося в новой социальной реальности;</p> <p>- обеспечить владение обучающимся многомерными инструментальными духовно-нравственного самоопределения в меняющемся социуме;</p> <p>- сформировать стремление и способность обучающегося к определению собственной мировоззренческой и социально-педагогической позиции в меняющемся социуме;</p> <p>2.1. Систематизировать индивидуальное понятийное поле самоорганизации и саморегуляции педагогической деятельности обучающегося в новой социальной реальности;</p> <p>- структурировать индивидуальную функционально-технологическую основу педагогической деятельности обучающегося в новой социальной реальности;</p> <p>- сформировать у обучающегося опыт познания и понимания новой социальной реальности на основе полной функции управления;</p> <p>3.1. Сформировать у обучающегося опыт реализации социальных и организационно-деятельностных функций педагогической деятельности в учебном процессе;</p> <p>- сформировать у обучающегося владение</p>	<p><u>Методы обучения и воспитания:</u></p> <p>индивидуальная самостоятельная работа с алгоритмами управления и самоорганизации деятельности;</p> <p>групповая и самостоятельная работа с функционально-технологическими матрицами;</p> <p>разработка матриц социально-педагогических задач;</p> <p>инструментарием и ;</p> <p>научные сообщения и доклады;</p> <p>проблемные сообщения;</p> <p>метод Сократа;</p> <p>дискуссия;</p> <p>дебаты;</p> <p>метод «включенного микрофона»;</p> <p>рефлексивный анализ ситуаций;</p> <p>работа в парах;</p> <p>работа в малых группах, мозговой штурм;</p> <p>работа в команде;</p> <p>социальное проектирование;</p> <p>участие в социальном проекте;</p> <p>участие в социальных практиках культурного наследования Кубани.</p>

		полным циклом управления в учебно-профессиональной деятельности; - сформировать у обучающегося владение функционально матричным инструментарием проектирования и организации педагогического процесса в новой социальной реальностью; 4.1.- сформировать у обучающегося опыт рефлексивного самоопределения в социуме и ценностно-смыслового целеполагания; 4.2. Сформировать у обучающегося рефлексивный опыт принятия социально и профессионально значимых решений и организации педагогической деятельности в меняющемся социуме; 4.3. Сформировать опыт индивидуальной и групповой рефлексии социальной среды педагогической деятельности и;	
--	--	---	--

При проектировании педагогического процесса подготовки будущих специалистов, в том числе педагогов, решается задача определения приоритетных ориентиров выбора содержания учебного материала и технологических этапов его реализации в учебном процессе. Важной особенностью представляемой экспериментальной педагогической технологии и её реализации в опытно-экспериментальной работе является её концептуальная целостность, обеспечиваемая согласованностью методологических и теоретических положений, последовательностью и преемственностью технологических этапов, учетом адекватных уровню развития обучающихся и их социального опыта, обоснованностью и последовательностью методов стадий его обогащения и преобразования. Именно концептуальная технологическая целостность педагогического процесса обеспечивает его системность, результативность и измеримость образовательного результата.

За рамками приведенной модели экспериментальной технологии осталось соотношение содержания учебного материала, содержание предметного, межпредметного и мета-предметного образовательного результата, достигаемого с её использованием. Содержание учебного материала определено учебной программой авторского факультативного

курса «Функционально-технологические основания профессиональной деятельности педагога в новой социальной реальности» и соответствует смысловой и процессуальной логике экспериментальной педагогической технологии. Моделируя содержание и последовательность педагогического процесса функционально-технологической подготовки будущего педагога в вузе, нами был отдан приоритет целевым установкам содержания образования, определяемым векторной направленностью обогащения индивидуального опыта самоорганизации учебно-профессиональной и профессиональной деятельности будущего педагога, с учетом особенностей и механизмов преобразования его структурных компонентов. В силу этого выбор и структурирование содержания учебного материала разделов учебной программы курса осуществлялось в соответствии с целями и последовательностью технологических этапов этого процесса. Ниже изложены некоторые содержательные, процессуальные и методические особенности реализации каждого этапа экспериментальной педагогической технологии.

*Особенности реализации первого технологического этапа функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности*

Первый этап экспериментальной технологии получил наименование «Этап актуализации и диагностики исходного состояния индивидуального опыта самоорганизации деятельности обучающегося (компонентов функционально-технологической готовности к педагогической деятельности)». Первый раздел факультативного курса «Меняющаяся социальная реальность и педагогическое образование современной России» содержит учебный материал, отражающий общую социально-экономическую и социокультурную характеристику современного российского общества, перспективы и стратегии его развития, и помогающий обучающимся систематизировать имеющиеся у них мировоззренческие представления о сущностных характеристиках и состоянии социальной и педагогической



реальности, факторах, детерминирующих это состояние, стратегиях развития отечественного педагогического образования, его обновляющихся целях, задачах и функциях. Содержание раздела 1. было направлено на формирование у будущих педагогов осознанного и системного представления о социальных особенностях, функциях и педагогических технологиях предстоящей профессионально-педагогической деятельности в условиях обновляющегося социума. Учебный материал выстраивался таким образом, чтобы обеспечить последовательное решение педагогических задач функционально-технологической подготовки студентов от актуализации и диагностики их исходного уровня ценностно-смысловой готовности к профессиональной деятельности в условиях отсутствия не только стратегических перспектив развития профессионально-педагогической сферы деятельности, но и в условиях неопределенности социально-экономической и социокультурной динамики российского общества, оказавшегося в ситуации внешнего военного конфликта и возрастания в социуме внутреннего социально-психологического напряжения.

Готовность будущего педагога к продуктивной профессиональной деятельности в этих условиях во многом определяется его уверенностью в востребованности и социальной значимости его труда и профессионального опыта и устойчивостью его ценностно - мотивационной сферы личности. Доминирующие в молодежной среде ценности общества потребления, как показали результаты констатирующего эксперимента, достаточно глубоко и прочно укоренены в ценностных ориентациях, социально-психологических и социально-педагогических установках студентов педагогического вуза. Наметившийся в социально-культурной и образовательной сферах в целях предотвращения духовной катастрофы, защиты от деградации и вырождения детей поворот к традиционным ценностям, обозначенный в Послании Президента Российской Федерации В.В. Путина Федеральному собранию 21 февраля 2023 года требует от культурно-исторического, педагогического и культурно-просветительского профессиональных сообществ активно

включиться в этот процесс. Для адекватного и критического восприятия происходящих изменений во всех сферах жизнедеятельности общества, в первую очередь, потребуется подготовка будущих педагогов к просветительской и образовательной видам профессиональной деятельности, как непосредственных реализаторов социальных функций посредством формирования традиционно ориентированного ценностно-смыслового основания мировоззрения учащейся и студенческой молодежи. Материал первого раздела факультативного курса содержит нормативное и экспертное обоснование происходящих перемен в экономике, культуре, образовании и социальном строительстве России. Нормативная часть материала представлена выше указанным выступлением Президента России, Указом Президента РФ от 21 июля 2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации до 2030 года»; Указ Президента Российской Федерации от 02.07.2021 г. № 400 «О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации»; основные документы стратегического планирования и обеспечения национальной безопасности Минэкономразвития; официальная и альтернативная Национальная доктрина образования Российской Федерации и др. документы. В качестве экспертных мнений на лекциях и семинарских и практических занятиях использовались видеоматериалы, труды, отчеты, обзоры, интервью известных отечественных экспертов-экономистов, историков, философов, педагогов, психологов (А.Г. Артамонов, Е.П. Белозерцев, Ю.В. Громыко М.Г. Делягин, А.И. Фурсов и др.).

Нормативное и экспертное информационное основание мировоззренческой позиции будущего педагога необходимо было формировать целенаправленно в образовательном процессе, в противовес предоставления возможности в условиях отсутствия государственной идеологии делать это средствами массовой информации и сомнительным источника глобальных информационных сетей и платформ в ущерб национальным интересам государства, общества и гражданина. Основы

ценностно-смысловых ориентаций специалиста должны быть тесно связаны и согласованы с традиционными духовно-нравственными ценностями и идеалами русского мира в широком, многонациональном его представлении. Усиление этой функции педагогического образования является первоисточником широкой просветительской и культурно-созидательной деятельности педагогического сообщества по реформатированию государственно-идеологических оснований мировоззрения российской молодежи.

Процессуальная составляющая первого этапа экспериментальной технологии детализирована педагогическими задачами достижения его целевой установки, определяющими последовательность и методическое обеспечение обогащения и преобразования всех структурных элементов формируемой функционально-технологической готовности будущих педагогов к работе в меняющихся социальных условиях. Одной из особенностей этого этапа технологии является не запланированный характер методической работы по обогащению исходного опыта самоорганизации деятельности обучающегося, являющегося источником и носителем формируемой готовности. На начало опытно-экспериментальной работы, понимается, общий алгоритм механизмов развивающего воздействия на личностно-деятельностные конструкты этого опыта имелся, однако, постановка задачи самоактуализации обучающимся такого опыта и рефлексивное его осмысление в процессе погружения в системное информационно-аналитическое познание и понимание меняющейся социальной среды и определение своего места в ней обусловили высокую зависимость образовательного результата от степени активности и включенности обучающихся в этот процесс.

Важную роль в стимулировании активного включения в процесс познания социальной среды и самосовершенствования организационной основы деятельности имеет полисубъектный характер педагогического взаимодействия всех участников этого процесса. Обеспечивает

полисубъектную позицию взаимодействующих сторон открытость исследуемой проблемы и отсутствие готового, стандартного её решения как для студентов, так и для педагога, осуществляющего их функционально-технологическую подготовку. При этом педагог старается создать педагогические условия, максимально стимулирующие проявление субъектных функций и алгоритма организации познавательной деятельности студентов, включающих в себя: системный анализ противоречий в сложных социальных объектах познания, включая собственный социальный опыт; самостоятельное (совместное) формулирование проблемы; анализ внешних и внутренних факторов среды и определение вектора их влияния на собственную психику и психику других людей (совпадает ли он с собственным вектором жизнедеятельности и ли нет); выработка стратегии деятельности (нейтрализация - усиление влияния фактора, противодействие); целеполагание; декомпозиции цели на задачи; прогноз последствий действий; разработка концепции достижения цели; организация собственных ресурсов познания и ресурсов среды (учебной группы, педагога, источников информации и др); организация совместной (командной), взаимосвязанной решаемой задачей деятельности; рефлексивный контроль и коррекция деятельности и результата (индивидуальная и групповая рефлексия).

По своей сути субъектные функции деятельности обучающегося в познании себя и социальной среды, в которой ему предстоит осуществлять свою профессиональную деятельность, представляют собой полную функцию управления деятельностью. Освоение алгоритма и содержания полной функции управления, применимой для любого вида деятельности индивидуального или группового субъекта представляет собой мета-цель функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности. Уровень и качество усвоения полной функции управления обучающимся определяет уровень и качество его индивидуальной управленческой концепции – ядерного когнитивного концепта, системно организующего его

самоорганизацию деятельности и всей жизнедеятельности. Важно на начальном этапе профессиональной подготовки будущего педагога сформировать мотив, личностный смысл (осознанное значение) и социально-психологическую установку на формирование п процессе обучения собственной (индивидуальной) управленческой концепции деятельностью.

Средства диагностики компонентов готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, представленные в параграфе 2.1., применялись нами не только для мониторинга наблюдаемых переменных, но и для обучения студентов содержанию функций и технологий самоорганизации деятельности на собственном опыте. Открытое, коллективное обсуждение результатов диагностики в процессе формирующего эксперимента, хотя и противоречит в некоторой своей части правилам нераспространения данных психологической диагностики, в данном случае является мощным мотивирующим и стимулирующим саморазвитие обучающихся дидактическим средством. Об этом свидетельствуют возраставшие от занятия к занятию их открытость, активность и включенность в работу.

Наряду с методиками, позволяющими диагностировать уровень сформированности компонентов функционально-технологической готовности обучающихся к педагогической деятельности, нами применялись традиционные и авторские методики развития ориентационной функции и функции самоопределения обучающихся. Так большой интерес и их активность в работе вызвала методика Е.В. Коваленко по формированию мировоззренческих координат обучающихся на основе системы бинарных духовно-нравственных ценностей [72]. Методика построена на основе ценностно-смысловой матрицы, образованной личностными и деятельностными предикторами опыта социального взаимодействия будущего специалиста гуманитарных профессий, отражающими базовые сферы жизнедеятельности человека (материальная, социальная, духовная (табл. 17).

**Ценностно-смысловая матрица опыта социального взаимодействия  
(по Е.В. Коваленко)**

	Предикторы	Деятельностные (сферы жизнедеятельности)		
		Материальная	Социальная	Духовная
Личностные	Ценности-цели	СОЗИДАНИЕ / ПОТРЕБЛЕНИЕ	КОЛЛЕКТИВИЗМ / ИНДИВИДУАЛИЗМ	СОБОРНОСТЬ / БЕЗДУХОВНОСТЬ
	Ценности-средства	ТРУД / УДАЧА	ДОВЕРИЕ / НЕДОВЕРИЕ	ДОЛЖНОЕ / ЖЕЛАЕМОЕ
	Ценности-смыслы	СПРАВЕДЛИВОСТЬ / НЕСПРАВЕДЛИВОСТЬ	НЕЗАВИСИМОСТЬ / ЗАВИСИМОСТЬ	СЛУЖЕНИЕ / ПРАЗДНОСТЬ

Ценностно-смысловая матрица выполняет функцию биполярной шкалы с базовой ценностью и антиценностью трех сфер жизнедеятельности человека на разных полюсах. По мнению автора «только полярная размерность координаты позволяет субъекту социального взаимодействия определяться с приоритетностью для него той, или иной ценности в ситуации выбора» [72, 10]. Бинарные пары ценностей представляют собой базовые способы бытия (материальная сфера), со-бытия (социальная сфера), духовной жизни (духовная сфера), социально одобряемые или не одобряемые в той или иной культурной общности, реализуемые людьми в своей жизнедеятельности. К примеру, «созидание» как социальная ценность выражает доминирующий способ бытия человека, пришедшего в мир, чтобы что-то сделать для его улучшения, принести в него долю своего участия, оставить после себя плоды своего труда. Противоположный способ бытия «потребление» характерен для человека, пришедшего в мир для удовлетворения собственных потребностей и желаний. Крайними, полярными проявлениями этих способов жизнедеятельности по Э. Фромму являются «альтруизм» и «эгоизм» [191].

На занятиях в экспериментальной группе эта матрица использовалась нами как многомерный дидактический инструмент систематизации ценностных ориентаций будущих педагогов. Для систематизации мировоззрения в юношеском возрасте крайне необходимо иметь ориентационную решетку (матрицу) приоритетных ценностей, на которые

ориентирована личность. Как показали занятия, таких координатных оснований у обучающихся педагогов нет – ни один студент экспериментальной группы не смог заполнить пустую форму этой матрицы в процессе выполнения индивидуального задания. Лишь в процессе коллективного обсуждения, с участием педагога-диссертанта общими усилиями эта матрица обрела представленный выше вид. При этом выяснилось, что в сознании обучающихся не достаточно активно работает главный элемент системного мышления – обнаружение, установление связи между исследуемыми объектами, обеспечивающий главную функцию мышления – понимание. Следствием этого является калейдоскопичность, разорванность мировоззрения на отдельные фрагменты, образы, ситуации у большей части студенческой молодежи, на что многократно указывают отечественные философы, психологи и социологи.

Неподдельный интерес на практических занятиях вызывали задания применить парную систему пересекающихся координат для анализа динамики состояния советского и постсоветского общества, их состояния и векторов развития, доминирующих в них социальных ценностей и механизмов их образования. Так парная система пересекающихся координат «созидание-потребление» (вертикальная ось ординат «У» с положительным направлением «созидание») и «коллективизм-индивидуализм» (горизонтальная ось «Х» с положительным направлением «коллективизм») позволили в процессе двухчасовой активной дискуссии найти ответы не только на вопросы «Каковы основные характеристики социалистического общества и современного российского общества потребления в этих координатах, какие ценности являются в них доминирующими и почему?», «Как проявляется со-бытийность в традиционных ценностях российской, западно-европейской и восточной культур?», «Какой путь проходят в своем развитии Россия и Китай и почему эти пути такие разные?», «Какие были возможны иные варианты развития России в этих координатах?», «Какие траектории развития России возможны в будущем?» Как оказалось к

немалому удивлению участников этих дискуссий причины и механизмы социального движения этих общностей лежат в доминирующих способах жизнедеятельности людей и их отношениях. Эти эмпирические выводы студенты на семинарских занятиях второго технологического этапа подтверждали в своих теоретических рефератах и докладах, выполняя задание по объяснению закономерностей культурно-исторического развития социума в трех измерениях: прошлого, настоящего и будущего, с опорой на труды Э. Фромма, С.Л. Франка, П.А. Сорокина, В.Н. Сагатовского, В.С. Степина и других историков, философов и социологов.

*Особенности реализации второго технологического этапа функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности*

Второй этап технологии именуемый «Этап дифференцированного насыщения праксиологическими знаниями и умениями индивидуального опыта самоорганизации деятельности обучающегося» был нацелен на формирование у будущего педагога способности понимать и оценивать возникающие мировоззренческие и организационно-деятельностные противоречия в меняющейся социальной среде и профессиональной деятельности педагога на основе праксиологического (от лат. «praxeus» – действие, деяние) опыта, обеспечивающего обоснованность, нормосообразность, рациональность, целесообразность и продуктивность деятельности. Другими словами, необходимо обучить будущего педагога тому, как всегда правильно организовывать свою деятельность. Проксиологические характеристики педагогической деятельности позволяют сравнивать, насколько опыт самоорганизации деятельности педагогом соответствует её идеальным характеристикам. К таким характеристикам (индикаторам) в праксиологии принято относить образ и качество деятельности, её успешность, нормативные основания деятельности, её структуру, виды рациональной деятельности, процессуальные характеристики поведения, педагогический и дидактический инструментарий



и способы его применения, продуктивность педагогической деятельности. Имеющиеся в праксиологической литературе концепции идеализации педагогической деятельности чаще всего сводятся к различным наборам и последовательности их выстраивания элементов педагогического процесса и мастерства (культуры, готовности, мастерства педагога), что затруднительно в практическом применении в реальной профессионально-педагогической деятельности. В экспериментальной технологии праксиологические знания и умения будущего педагога представлены функционально-технологической составляющей педагогической деятельности с учетом происходящих в российском обществе преобразований, обуславливающих расширение социально значимых функций института педагогических профессий. С учетом особенностей проблемы исследования в качестве алгоритма идеальной педагогической деятельности нами приняты не характеристики деятельности и личности педагога, а полный цикл внутреннего управления деятельностью и совокупность наиболее значимых её внешних социальных функций в интеграции с технологиями их реализации.

Учебный материал второго раздела факультативного курса, в рамках которого осуществлялась опытно-экспериментальная работа, содержал основы системного анализа сложных объектов, опирающийся на методологию системно-диалектического подхода предложенного Э.Г. Винограй [25]. Системно-диалектический подход обеспечивает интегративное единство в педагогическом исследовании системных оснований познания сложных объектов и понимание механизмов их функционирования и развития в неразрывном единстве со средой. Диалектический характер всеобщей бинарности природы, закономерностей и ценностей социума позволил нам рассматривать опыт самоорганизации профессиональной деятельности будущего педагога в качестве непрерывного процесса самоопределения и выбора стратегий, тактики и способов профессиональной деятельности на основе ценностно-смысловых и социально-педагогических установок личности, целенаправленно

формируемых в образовательном процессе вуза в последовательно усложняющейся учебно-профессиональной деятельности.

Во втором разделе учебной программы содержится подраздел, касающийся полной функции управления деятельностью и характеристики социальных функций института педагогического образования в условиях изменяющегося российского социума. Отдельным подразделом представлены традиционные и современные педагогические технологии, применимые в профессионально-педагогической деятельности и управлении педагогическими системами, систематизированные на основе изучения современного образовательного опыта регионов России.

На втором этапе экспериментальной технологии осуществлялось: форматирование и насыщение индивидуального понятийного поля обучающегося понятийным аппаратом организации деятельности вообще и педагогической деятельности, в частности на основе обогащения имеющегося у него социально-педагогического и организационно-деятельностного тезауруса (обыденного понятийного запаса). Результаты констатирующего эксперимента свидетельствовали о низком и бессистемном уровне владения студентами-педагогами понятийным аппаратом управления и организации деятельности. Мышление человека функционирует как форма опосредованного отражения объективной реальности с помощью знаковых (языковых и образных) средств, имеющих свое понятийное выражение, определение их сущности и назначения. В своей совокупности эти средства, которыми владеет субъект жизнедеятельности, образуют его бытийный тезаурус (словарный запас), определяющий не только границы описываемых с его помощи сложных объектов анализа, но и определяет пределы понимания субъектом окружающей реальности. Не владея понятийным аппаратом организации деятельности, будущий специалист не способен не только описать её содержание, структуру и функции, но и организовать её в реальности, т.к. внешней предметной деятельности предшествует внутренний, мыслительный её план, представленный её знаковым

выражением. Не владея таким бытовым или теоретическим тезаурусом субъект не способен в полном объеме спланировать и реализовать свою деятельность.

Для достижения запланированной этапной цели обучающиеся экспериментальной группы были ознакомлены с результатами эссе и выполнения методики неоконченных предложений, отражающими их реальный исходный уровень понятийного поля управления и самоорганизации деятельности, переведя это в графическую матричную форму соотнесения его объема с объемом понятийного поля поной функции управления педагогическим процессом и реализации социальных функций педагогической деятельности в новых условиях. Самостоятельно определив уровень рассогласования объемов понятийного нормативно-заданного и реально имеющегося в личностных ресурсах обучающихся понятийного запаса (тезауруса) будущие педагоги на фактологическом материале убедились в необходимости активного овладения обучающимся организационно-деятельностными функциями и педагогическими технологиями их реализации в своей предстоящей профессиональной деятельности. Дальнейшая работа по овладению алгоритмами и педагогическими технологиями реализации внутренних процессуальных и внешних социальных функций осуществлялась на основе функционально-технологической матрицы, представленной в первой главе, с активным погружением обучающихся экспериментальной группы в описываемые и создаваемые в аудитории профессионально-педагогические ситуации, их ролевое исполнение, анализ и рефлексия.

Эффективным средством наращивания индивидуальных понятийных полей обучающихся явился метод постановки отвечающему, докладчику, выступающему вопросам: «Что означает этот термин?», «В чем заключается сущность того или иного понятия?», «Дайте определение этому понятию», «Какая связь между этими понятиями, объектами, явлениями?» и т.д.. В начале цикла занятий эту роль выполнял педагог, но очень быстро этим

приемом овладели все студенты и активно использовали на каждом занятии. Это не только повысило активность и эмоциональный фон занятий, но и дисциплинировало студентов в употреблении специальной терминологии и сформировало их общую установку на проникновение и понимание сущностные характеристики анализируемых объектов. Каждый обучающийся вел в конспекте словарь понятий и терминов самоорганизации деятельности, полнота и предметность которого оценивалась при сдаче зачета.

Овладение организационно-деятельностными функциями осуществлялось дифференцированно по каждому этапу управления педагогическим процессом от педагогического анализа до рефлексии и коррекции деятельности и её результата. Неоценимым подспорьем в подборе разрешаемых ситуаций явилась функционально-технологическая матрица педагогической деятельности, к которой постоянно обращались студенты проектируя для общего анализа и обсуждения социально-педагогические ситуации, готовя проблемные вопросы и отыскивая правильные ответы на них. Опытно-экспериментальная работа показала высокий дидактический потенциал функционально-матричного подхода к разработке и использованию в образовательном процессе многомерных дидактических инструментов, обеспечивающих тесную связь педагогического процесса и реальной жизнью обучающихся в динамичной социальной среде.

Дифференцированное насыщение отдельных элементов функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности, по мере накопления у них управленческого тезауруса, праксиологических знаний и умений, стал заметен процесс форматирования, укрупнения структурных единиц и алгоритмизации опыта самоорганизации деятельности обучающихся. От усвоения разнообразных понятий и попыток пояснить свои рассуждения при ответах, обращаясь к их определениям, студенты постепенно перешли к уверенному употреблению организационно-управленческой терминологии, системному анализу

разрешаемых ситуаций, владению алгоритмами реализации отдельных функций педагогической деятельности, демонстрируя тем самым определенный рост уровня сформированности отдельных элементов и компонентов их функционально-технологической готовности к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

*Особенности реализации третьего технологического этапа функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности*

Третий этап экспериментальной педагогической технологии – «этап интеграция элементов индивидуального опыта самоорганизации деятельности обучающегося в усложняющейся учебно-профессиональной деятельности» имел целью сформировать у обучающегося способность к осознанной, ценностно-смысловой самоорганизации и саморегуляции педагогической деятельности в меняющемся социуме. Завершающий этап экспериментальной технологии обеспечивал концептуализацию представлений будущего педагога о системном и управляемом характере предстоящей профессиональной деятельности, структурирование и уплотнение которых происходило по мере усложнения учебно-профессиональной деятельности студентов экспериментальной группы, аккумуляции опыта социально-педагогического проектирования и управления образовательными системами, непосредственного участия обучающихся в социально-образовательных практиках культурного наследования вуза и региона. Армавирский государственный педагогический университет имеет давние традиции тесного и плодотворного взаимодействия с Министерством образования, науки и молодежной политики Краснодарского края, а также со многими вузами, учреждениями культуры и работодателями. Вуз является базовой краевой площадкой и драйвером инновационного развития региона. Студенты экспериментальной группы в рамках круглых столов и коллоквиума в малых творческих группах (2-3человека) подготовили и сделали презентации научно-практических

сообщений о реализованных в университете социальных и научно-творческих проектах за последние 5 лет, обобщили опыт разработки и реализации концепции развития непрерывного педагогического образования в Краснодарском крае на 2020-2025 годы и участие в этом процессе студентов. Участники волонтерского движения в крае сделали коллективную презентацию по его истории и перспективам развития, поделились со своими одноклассниками опытом организации и участия в региональных и федеральных программах помощи детям-инвалидам, ветеранам войны и труда, молодежного движения патриотов России за возрождение и укрепление традиционных ценностей семьи.

На завершающем этапе подготовки широко использовалась практика организации занятий в экспериментальной группе самими студентами по согласованию с преподавателем-диссертантом. Каждое занятие заканчивалось групповым рефлексивным анализом его положительных моментов и недоработок с доброжелательными рекомендациями по его совершенствованию. Факультативный курс обучения «Функционально-технологические основания профессиональной деятельности педагога в новой социальной реальности» завершился внутригрупповой конференцией, на которой каждый участник формирующего эксперимента поделился своими впечатлениями, результатами своей работы, степенью удовлетворенности ими, пожеланиями по её продолжению и совершенствованию. Обязательным элементом каждого выступления на конференции являлась презентация в свободной графической форме покомпонентной и общей динамики уровня готовности выступающего к профессионально-педагогической деятельности в новой социальной реальности, полученной на основе заполнения «Карты самооценки функционально-технологического опыта учебно-профессиональной деятельности будущего педагога», сопровождаемая рефлексивным анализом результатов

### 2.3. Динамика функционально-технологической готовности будущих педагогов в формирующем эксперименте

За исходный уровень функционально-технологической готовности испытуемых экспериментальной и контрольной групп на «входе» в формирующий эксперимент были приняты данные диагностики первокурсников на этапе констатирующего эксперимента, представленные в параграфе 2.1. диссертации. Сравнительный анализ результатов студентов групп обозначенных как «экспериментальная группа» (ЭГ) и «контрольная группа» (КГ) на «входе» в формирующий эксперимент показал отсутствие статистически значимых отличий по уровню сформированности всех компонентов готовности к профессиональной деятельности в новых условиях табл. 18.

.Таблица 18.

**Сводные данные исходного состояния структурных компонентов функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ на «входе» формирующего эксперимента**

№	Наименование структурного компонента функционально-технологической готовности	Уровни (чел./ %)					
		ЭГ (n – 44 чел.)			КГ (n – 44 чел)		
		Высокий (А)	Средний (Т)	Низкий (Э)	Высокий (А)	Средний (Т)	Низкий (Э)
1.	Ценностно-смысловой компонент	3 (6,8%)	6 (13,6%)	35 (79,5%)	4 (9,1 %)	4 (9,1%)	36 (81,8%)
2.	Когнитивно-организационный компонент	0 (0,0%)	2 (4,5%)	42 (95,5%)	0 (0,0%)	3 (6,8%)	41 (93,2%)
3.	Организационно-деятельностный компонент	1 (2,3%)	2 (4,5%)	41 (93,2%)	1 (2,3%)	1 (2,3%)	42 (95,5%)
4.	Рефлексивно-интегративный компонент	1 (2,3%)	3 (6,8%)	40 (90,9%)	2 (4,5%)	2 (4,5%)	40 (91,0%)
5.	<i>Итоговый уровень функционально-технологической готовности</i>	2 ( 4,5%)	3 (6,8%)	39 ( %)	2 (4,5 %)	3 (6,8%)	39 ( 88,7%)

Примечание: А – алгоритмический; Т – теоретический; Э – эмпирический уровень.

. На начало формирующего эксперимента условно сформированные ЭГ и КГ имели равный исходный уровень сформированности структурных

компонентов функционально-технологической готовности; доля студентов с высоким уровнем компонентов готовности находится в интервале от 2,3% (1 чел. в группе) до 6,8% (3 чел. в группе). Доля студентов с низким уровнем проявлений структурных компонентов готовности колебалась в интервале от 81,8% (36 чел. в группе) до 95,5% (42 чел. в группе), что является показателем не готовности студентов ЭГ и КГ к педагогической деятельности в новых социальных условиях.

Наиболее низкие показатели были зафиксированы по когнитивно-организационному и организационно-деятельностному компоненту готовности.

На основании сравнительного анализа данных, содержащихся в табл. 16 по исходному состоянию уровня функционально - технологической готовности студентов ЭГ и КГ был сделан вывод об отсутствии статистически значимых отличий в их готовности на начало формирующего эксперимента (табл. 19).

Таблица 19.

**Сравнительные данные исходного состояния уровня функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ на «входе» формирующего эксперимента**

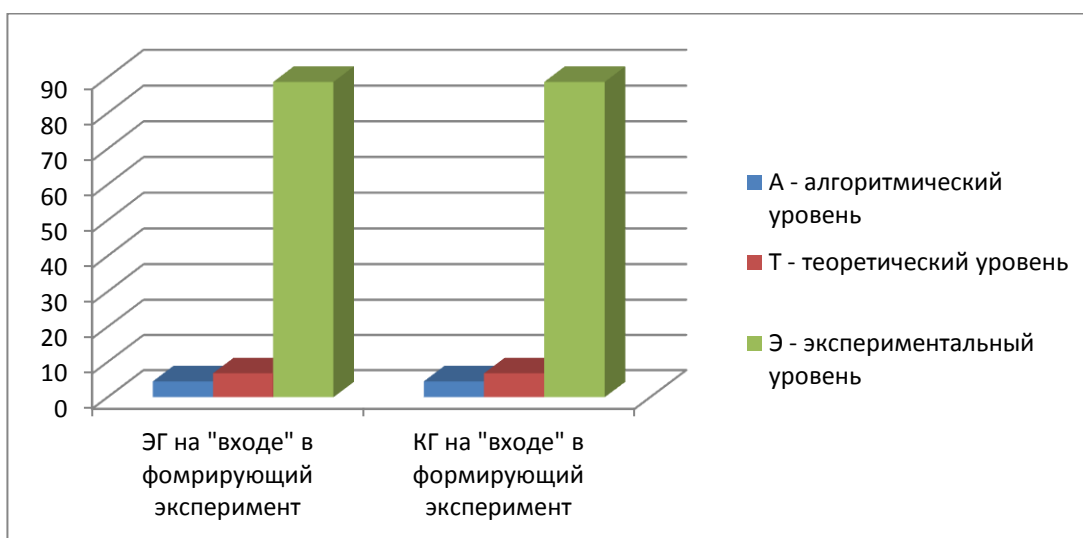
Группа	Кол-во респондентов	Уровни		
		Высокий (А)	Средний (Т)	Низкий (Э)
		% (кол-во чел)	% (кол-во чел)	% (кол-во чел)
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	4,5% (2)	6,8% (3)	88,7% (39)
Контрольная группа (КГ)	44	4,5% (2)	6,8 (3)	88,7% (39)

Примечание: А – алгоритмический; Т – теоретический; Э – эмпирический уровень.

После завершения формирующего эксперимента, в процессе которого была апробирована экспериментальная педагогическая технология функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, был произведен итоговой диагностический срез уровня функционально-технологической готовности к такой профессиональной деятельности



студентов в экспериментальной (ЭГ) и контрольной (КГ) группах с применением того же комплекса диагностических средств, который использовался на этапе констатирующего эксперимента.



**Рис. 4.** Диаграмма исходного состояния уровня функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ на «входе» формирующего эксперимента.

Ниже приведены данные, их интерпретация и объяснение, отражающие количественные и качественные изменения, произошедшие в уровнях сформированности каждого из структурных компонентов функционально-технологической готовности к педагогической деятельности студентов экспериментальной и контрольной групп после проведения формирующего эксперимента («на выходе» формирующего эксперимента).

#### ***Ценностно-смысловой компонент готовности***

*Доминирующий тип ценностей в системе ценностных ориентаций будущих педагогов*

Статистическая обработка результатов написания эссе и их анализ показали неоднородность отражения в выполненных заданиях восьми предложенных испытуемым структурных элементов эссе, отражающих происходящие в российском обществе и в профессиональной деятельности педагогов изменения. Заданные структурные элементы отразились в них следующим образом (табл. 20).

**Сравнительные результаты выполнения эссе студентами ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента, отражающие происходящие в российском обществе и профессиональной деятельности педагога социальные изменения**

№	Структурные элементы эссе, отражающие происходящие в российском обществе и профессиональной деятельности педагога социальные изменения	Степень отражения социальных изменений в эссе испытуемых (кол-во работ; %)	
		ЭГ (n - 44)	КГ (n - 44)
1.	Как изменяется наше общество	39 (88,7 %)	21 (47,7 %)
2.	Что происходит с молодежью	43 (97,7 %)	25 (56,8%)
3.	Что в этих условиях должно делать образование	38 (86,4 %)	14 (31,8 %)
4.	Какие новые задачи встают перед педагогом	44 (100 %)	6 (13,6 %)
5.	На что должна быть направлена профессиональная деятельность педагога в этих условиях	34 (77,3 %)	8 (18,2 %)
6.	Готов ли я к работе в новых условиях	28 (63,6 %)	24 (54,5 %)
7.	Что нужно изменить в подготовке педагогов для работы в новых условиях	25 (56,8 %)	6 (13,6 %)
8.	Какие новые педагогические технологии необходимы в меняющихся социальных условиях	38 (86,4 %)	8 (18,2 %)

Данные диагностического обследования по окончании формирующего эксперимента свидетельствуют о том, что студенты ЭГ продемонстрировали большую осведомленность о происходящих в российском обществе изменениях в сравнении и со своими коллегами из КГ. Предложенные в задании разделы эссе нашли в их работах отражение на уровне от 56,8% до 100%, тогда как в КГ этот показатель находится в диапазоне от 13,6% до 56,8%, что свидетельствует о более широком представлении студентов ЭГ о состоянии и динамике меняющегося социума, в котором им предстоит заниматься профессионально-педагогической деятельностью. Их эссе содержат более полное описание проявлений социальных изменений, они более четко видят новые социальные функции и задачи педагогической деятельности, более свободно оперируют понятиями управления педагогическим процессом.

Статистическая обработка полученных данных по частоте упоминаний

той или иной жизненной сферы, ценности позволила дифференцировать и проранжировать их по ЭГ и КГ (табл. 21).

Таблица 21.

**Ранговые значения сфер жизнедеятельности испытуемых ЭГ и КГ по результатам эссе и методики неоконченных предложений на этапе на «выходе» формирующего эксперимента**

№	Сферы жизненных интересов испытуемых, отразившиеся в текстах эссе и в методике неоконченных предложений	Ранг значимости жизненной сферы для испытуемых (число упоминаний)	
		ЭГ (n - 44)	КГ (n - 44)
1.	Учеба	2	2
2.	Здоровье и физическая форма	6	6
3.	Семья	1	1
4.	Друзья и личная жизнь	3	3
5.	Досуг и увлечение	8	4
6.	Материальные условия жизни	7	5
7.	Отношения в социуме	5	7
8.	Личное и профессиональное развитие	4	8

В сравнении с результатами диагностики на «входе» в формирующий эксперимент в КГ каких либо значительных изменений в ранговой значимости для обучающихся базовых сфер жизнедеятельности не зафиксировано: приоритетными остались семья (ранг 1), учеба (ранг 2), друзья и личная жизнь (ранг 3), наименее значимыми для студентов КГ остались личное и профессиональное развитие (ранг 8), отношения в социуме (ранг 7) и здоровье и физическая форма (ранг 6). В ЭГ как и в КГ семья, учеба друзья и личная жизнь проявились в качестве приоритетных ценностей, а менее значимыми ценностями оказались досуг и увлечения (ранг 8), материальные условия жизни (ранг 7) и здоровье и физическая форма (ранг 6). В отличие от КГ для ЭГ более значимыми стали отношения в социуме, показавшие рост в 2 ранговых позиции (с 7 до 5). Существенным отличием в ЭГ явилось более высокая значимость личного и профессионального развития (ЭГ – ранг 4; КГ – ранг 8). Это значимое изменение, вероятно, явилось следствием роста профессиональной мотивации к овладению опытом самоорганизации и управления педагогической деятельностью во время формирующего эксперимента.

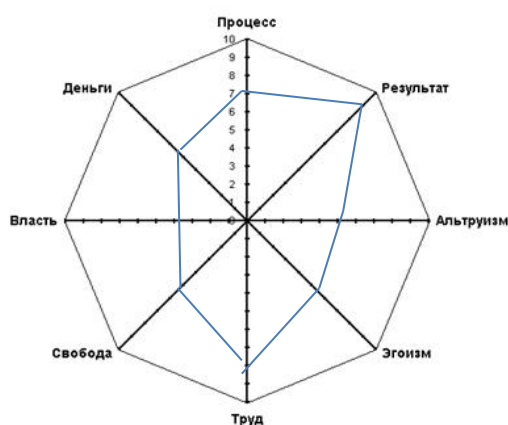
Результаты диагностики *социально-психологических установок испытуемых*, полученные с помощью «Методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере», разработанной О.Ф. Потемкиной, позволили дополнить и уточнить их ценностно-смысловых ориентации в заданных ценностных координатах. Полученные данные представлены в табл. 22. и на рис. 5.

Таблица 22.

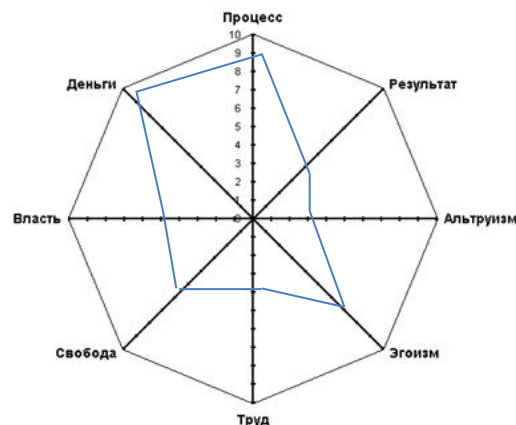
**Сравнительные данные по уровню проявлений социально-психологических установок первокурсников и студентов выпускного курса педагогического вуза, полученные на «выходе» формирующего эксперимента с использованием методики О.Ф. Потемкиной**

№	Социально-психологические ценности	Усредненные баллы по группам испытуемых (по 10-ти бальной шкале)	
		ЭГ (n – 44)	КГ (n – 44)
1.	Процесс	7,7	9,6
2.	Результат	8,6	4,5
3.	Альтруизм	5,4	3,2
4.	Эгоизм	4,4	7,5
5.	Труд	8,8	3,4
6.	Свобода	3,4	6,6
7.	Власть	4,3	4,3
8.	Деньги	6,5	8,3

Экспериментальная группа



Контрольная группа



**Рис. 5. Сравнительные данные по уровню проявлений социально-психологических установок испытуемых ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента, полученные с помощью методики О.Ф. Потемкиной.**

В индивидуальном профиле социально-психологических установок обучающихся КГ статистически значимых изменений не зафиксировано, в то время, как в ЭГ они произошли. Самым существенным из них является возросшая в значимости для студентов ЭГ социальная ценность «труд» (рост составил + 4 балла (в 2 раза); снизилась значимость ценности «процесс» (- 2 балла) и возрос показатель ценности «результат» (+4 балла); на -3 балла снизился показатель ценности «деньги». Приведенные данные свидетельствуют о том, что наиболее значимые изменения произошли в социально-психологических ориентациях обучающихся ЭГ в координатной диаде «созидание» - «потребление», что совпадает с запланированным результатом применения экспериментальной технологии функционально-технологической подготовки будущего педагога.

В целом по ценностно-смысловому компоненту функционально-технологической готовности испытуемых ЭГ и КГ были получены следующие сводные данные, отражающие динамику изменений в его структурных компонентах на «выходе» формирующего эксперимента (табл.23-24).

Таблица 23.

**Сравнительные данные уровня проявления показателей ценностно-смыслового компонента функционально-технологической готовности испытуемых ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента**

№	Наименование критерия компонента готовности и его показателей	Уровень (чел./ %)					
		ЭГ (n – 44)			КГ (n – 44)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-смысловой	9 (20,5%)	14 (31,8%)	21 (47,7%)	2 (4,5 %)	5 (11,7%)	37 (84,1%)
2.	Доминирующий тип ценностей в системе ценностных ориентаций	8 (18,2%)	14 (31,8%)	22 (50,0%)	2 (4,5%)	7 (15,9%)	36 (81,8%)
3.	Социально-психологические установки	7 (15,9%)	14 (31,8%)	23 (52,3%)	1 (2,3%)	6 (13,6%)	37 (84,1%)
4.	Социально-педагогические установки	12 (27,3%)	14 (31,8%)	18 (40,9%)	2 (4,5%)	4 (9,1%)	38 (86,4%)

**Сравнительные данные уровня сформированности ценностно-смыслового компонента функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ на «входе» и «выходе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Высокий (А)		Средний (Т)		Низкий (Э)	
		До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	6,8% (3)	20,5% (9)	13,6% (6)	31,8% (14)	79,5% (35)	47,7% (21)
Контрольная группа (КГ)	44	9,1% (4)	11,4% (5)	9,1% (4)	13,6% (6)	81,8% (36)	75,0% 33

Примечание: А – алгоритмический; Т – теоретический; Э – эмпирический уровень.

В ЭГ по окончании формирующего эксперимента наблюдается рост доли обучающихся с высоким (алгоритмическим) уровнем сформированности ценностно-смыслового компонента функционально-технологической готовности (с 6,8% до 13,6%) и со средним уровнем (с 13,6% до 31,8%), с одновременным снижением доли низкого уровня готовности (с 79,5% до 47,7%). В КГ наблюдается аналогичная тенденция изменений, но со значительно меньшими величинами: по высокому уровню рост составил + 2,3%, по среднему уровню + 4,5%, снижение низкого уровня сформированности готовности произошло в КГ на – 6,8%.

**Когнитивно-организационный компонент функционально-технологической готовности** будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности оценивался по приведенным в табл.25 показателям, проявившихся по итогам формирующего эксперимента следующим образом.

*Параметры понятийного поля самоуправления профессиональной деятельностью* существенно улучшились в ЭГ в сравнении с КГ. Так в эссе и неоконченных предложениях студентов ЭГ в 4,5 раза возросло количество лексических единиц сферы управления (в КГ показатель остался на прежнем уровне); ни в одном бланке ответов методики неоконченных предложений ЭГ не зафиксировано отказа от выполнения задания, в КГ таких ответов 15,9% (7 чел).

**Сравнительные данные уровня показателей когнитивно-организационного компонента функционально-технологической готовности испытуемых ЭГ и КГ, на «выходе» формирующего эксперимента**

№	Наименование критерия компонента готовности и его показателей	Уровень сформированности (чел.; %)					
		ЭГ (n – 44)			КГ (n – 44)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	<i>Когнитивно-организационный</i>	16 (36,7%)	20 (45,5%)	8 (18,2)	4 (9,1%)	6 (13,6%)	34 (77,3%)
2.	Параметры понятийного поля самоуправления деятельностью	11 (25,0%)	23 (52,3%)	20 (45,5%)	1 (2,3%)	3 (6,8%)	40 (91,0%)
3.	Уровень знания функций полного цикла управления деятельностью	18 (40,9%)	21 (47,7%)	4 (9,1%)	3 (6,8%)	3 (6,8%)	38 (86,4%)
4.	Уровень знания современных педагогических технологий	19 (43,2%)	15 (34,1%)	10 (22,7%)	8 (18,2%)	12 (27,3%)	24 (54,5%)

*Высокий уровень знания функций полного цикла управления деятельностью* в ЭГ повысился с 2,3% (1 чел) до 40,9% (18 чел), а доля с низким уровнем функциональных знаний снизилась с 91,0% (40 чел.) до 9,1% (4 чел.) – снижение произошло в 10 раз. В КГ соответствующей направленности изменения произошли в диапазоне 9%-13%.

*Повышения уровня знания современных педагогических технологий* в ЭГ произошло в 9 раз (доля с высоким уровнем знаний выросла с 4,5% (2 чел.) до 43,2% (18 чел.). В КГ количество обучающихся, продемонстрировавших высокий уровень знаний современных педагогических технологий в 2,5 раза меньше – 8 человека (6,8%).

Сравнительные данные сформированности уровня когнитивно-организационного компонента функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ на «входе» и «выходе» формирующего эксперимента представлены в табл. 26.

Таблица 26.

**Сравнительные данные сформированности уровня когнитивно-организационного компонента функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ на «входе» и «выходе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Высокий (А)		Средний (Т)		Низкий (Э)	
		До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	0,0% (0)	36,4% (16)	4,5% (2)	45,6% (20)	95,5% (42)	18,2% (8)
Контрольная группа (КГ)	44	0,0% (0)	9,1% (4)	6,8% (3)	13,6% (6)	93,2% (41)	77,3% 34

Примечание: А – алгоритмический; Т – теоретический; Э – эмпирический уровень.

**Организационно-деятельностный компонент готовности** проявил по итогам формирующего эксперимента тенденцию к более интенсивному росту в ЭГ: доля обучающихся с его высоким уровнем в структуре функционально-технологической готовности выросла с 2,3% (1 чел.) до 27,3% (12 чел). Данные по его отдельным показателям также продемонстрировали их рост от 5,5% до 40,9%. В КГ по этим показателям изменений практически не произошло (табл.27-28).

Таблица 27.

**Сравнительные данные уровня показателей организационно-деятельностного компонента функционально-технологической готовности испытуемых ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента**

№	Наименование критерия компонента готовности и его показателей	Уровень сформированности (чел.; %)					
		ЭГ (n – 44)			КГ (n – 44)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	<i>Организационно-деятельностный</i>	12 (27,3%)	16 (36,7%)	16 (36,7%)	2 (4,5%)	4 (9,1%)	38 (86,4%)
2.	Степень владения организационно-деятельностными функциями и педагогическими технологиями	18 (40,9%)	21 (47,7%)	5 (11,7%)	2 (4,5%)	5 (11,7%)	37 (84,1%)
3.	Степень владения полным циклом управления	11 (25,0%)	14 (31,8%)	19 (43,2%)	1 (2,3%)	4 (9,1%)	39 (88,6%)
4.	Степень владения умениями и способами самоорганизации и саморегуляции д-ти	8 (5,5%)	12 (8,3%)	24 (54,5%)	2 (4,5%)	4 (9,1%)	38 (86,4%)



Таблица 28.

**Сравнительные данные уровня сформированности организационно-деятельностного компонента функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ к педагогической деятельности в условиях новой социальной реальности, полученные на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Высокий (А)		Средний (Т)		Низкий (Э)	
		До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.	До экспер.	После экспер.
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	2,3% (1)	27,3% (12)	4,5% (2)	36,7% (16)	93,2% (41)	36,7% (16)
Контрольная группа (КГ)	44	2,3% (1)	4,5% (2)	2,3% (1)	9,1% (4)	95,5% (42)	86,7% (38)

Примечание: А – алгоритмический; Т – теоретический; Э – эмпирический уровень.

*Рефлексивно - интегративный компонент функционально-технологической готовности* будущих педагогов продемонстрировал свою консервативность и самую низкую динамику изменений. Рост доли высокого уровня его сформированности у студентов ЭГ составил 13,6 % (6 чел), а в КГ – 2,3% (1 чел) табл. 29.

Таблица 29.

**Сравнительные данные уровня показателей рефлексивно-интегративного компонента функционально-технологической готовности испытуемых ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента**

№	Наименование критерия компонента готовности и его показателей	Уровень сформированности (чел.; %)					
		ЭГ (n – 44)			КГ (n – 44)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	<i>Рефлексивно-интегративный</i>	7 (15,9%)	14 (31,8%)	23 (52,3%)	3 (6,8%)	4 (9,1%)	37 (84,1%)
2.	Владение способами рефлексии информационной основы деятельности	6 (13,6%)	11 (25,0%)	27 (61,4%)	2 (4,5%)	2 (4,5%)	40 (91,0%)
3.	Владение способами рефлексии мотивации и целеполагания деятельности	7 (15,9%)	16 (36,7%)	20 (45,5%)	3 (6,8%)	5 (11,7%)	36 (81,8%)
4.	Владение способами рефлексии принятия решений и осуществления деятельности	7 (15,9%)	14 (31,8%)	23 (52,3%)	3 (6,8%)	5 (11,7%)	36 (81,8%)

Результаты диагностики уровня рефлексивно-интегративного компонента готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности по отдельным показателям показали средний рост этих проявлений на 15 % в ЭГ и 6,5% в КГ. Сравнительные данные уровня сформированности рефлексивно-интегративного компонента представлены в табл. 30.

Таблица 30.

**Сравнительные данные уровня сформированности рефлексивно-интегративного компонента функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ полученные на «выходе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Высокий (А)		Средний (Т)		Низкий (Э)	
		До exper.	После exper.	До exper.	После exper.	До exper.	После exper.
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	2,3% (1)	15,9% (7)	6,8% (3)	31,8% (14)	91,0% (40)	52,3% (23)
Контрольная группа (КГ)	44	4,5% (2)	6,8% (3)	4,5% (2)	9,1% (4)	91,0% (40)	84,1% (37)

Примечание: А – алгоритмический; Т – теоретический; Э – эмпирический уровень.

Сводные данные по уровню сформированности структурных компонентов функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ педагогического вуза к педагогической деятельности в условиях новой социальной реальности содержатся в табл. 31.

Таблица 31.

**Сводные данные по уровню сформированности структурных компонентов функционально-технологической готовности испытуемых ЭГ и КГ на «выходе» формирующего эксперимента**

№	Наименование структурного компонента функционально-технологической готовности	Уровень сформированности (чел./ %)					
		ЭГ (n – 44)			КГ (n – 44)		
		Высокий	Средний	Низкий	Высокий	Средний	Низкий
1.	Ценностно-смысловой компонент	9 (20,5%)	14 (31,8%)	21 (47,7%)	5 (11,7 %)	6 (13,6%)	33 (75,0%)
2.	Когнитивно-организационный компонент	16 (36,4%)	20 (45,5%)	8 (18,2%)	4 (9,1%)	6 (13,6%)	34 (77,3%)
3.	Организационно-	12	16	16	2	4	38

	деятельностный компонент	(27,3%)	(36,4%)	(36,4%)	(4,5%)	(9,1%)	86,7%)
4.	Рефлексивно-интегративный компонент	7 (15,9%)	14 (31,8%)	23 (52,3%)	3 (6,8%)	4 (9,1%)	37 (84,1%)
5.	<i>Итоговый уровень функционально-технологической готовности</i>	11 (25,0%)	16 (36,4%)	17 (38,6%)	4 (9,1%)	5 (11,7%)	35 (79,5%)

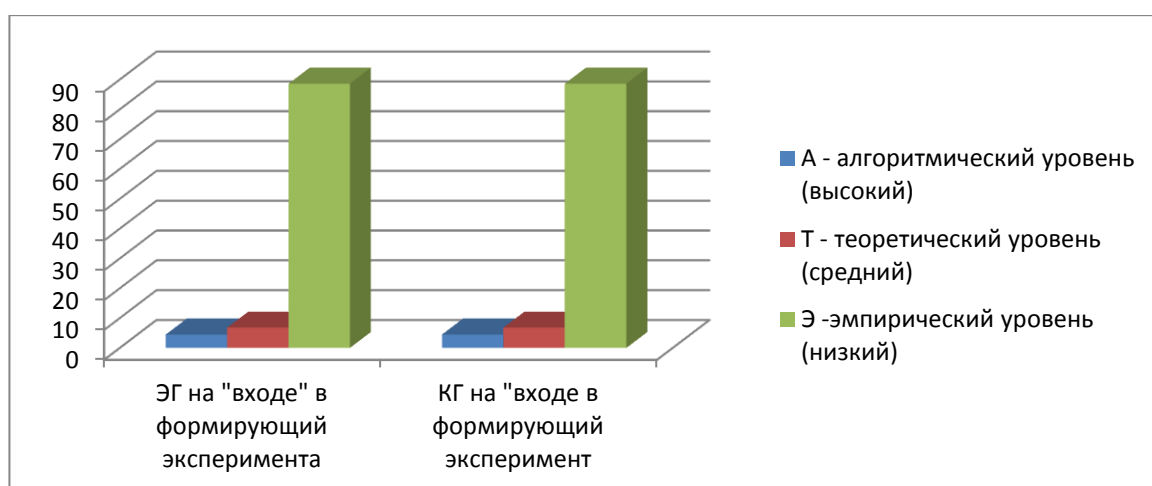
Итоговые сравнительные данные по общему уровню функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ к профессиональной деятельности в новой социальной реальности представлены в табл. 32.

Таблица 32.

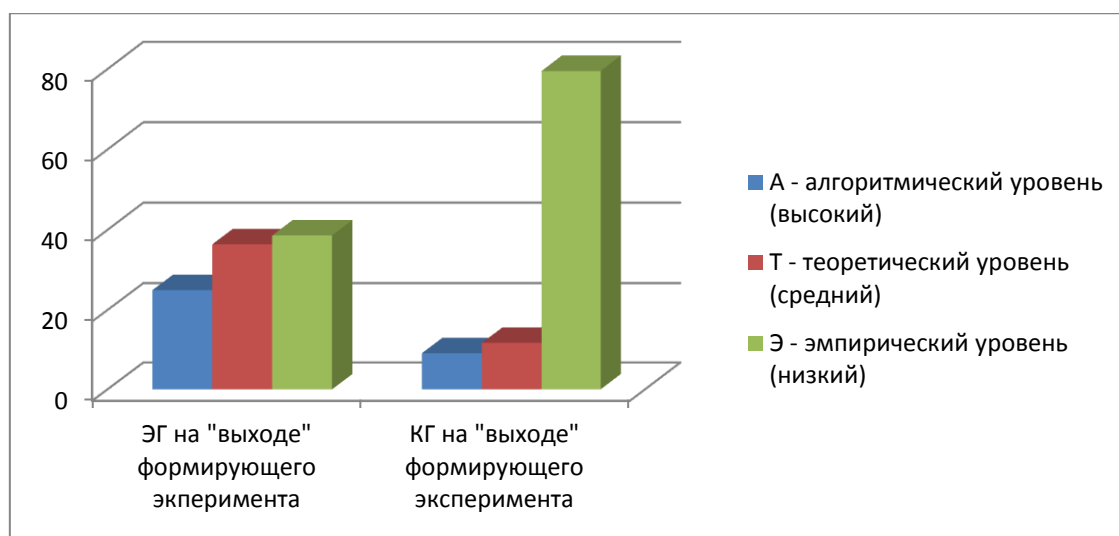
**Итоговые сравнительные данные о состоянии уровня функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ, полученные на «входе» и на «выходе» формирующего эксперимента**

Группа	Кол-во респ.	Уровни % (кол-во чел)					
		Высокий (А)		Средний (Т)		Низкий (Э)	
		До exper.	После exper.	До exper.	После exper.	До exper.	После exper.
Экспериментальная группа (ЭГ)	44	4,5% (2)	25,0% (11)	6,8% (3)	36,4% (16)	88,6% (39)	38,6% (17)
Контрольная группа (КГ)	44	4,5% (2)	9,1% (4)	6,8% (3)	11,7% (5)	88,6% (39)	79,5% (35)

Примечание: А – алгоритмический; Т – теоретический; Э – эмпирический уровень.



**Рис. 6. Диаграмма итоговых сравнительных данных о состоянии уровня функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ на «входе» формирующего эксперимента.**



**Рис. 7. Диаграмма итоговых сравнительных данных о состоянии уровня функционально-технологической готовности студентов ЭГ и КГ, полученных на «выходе» формирующего эксперимента.**

Полученные по итогам формирующего эксперимента данные свидетельствуют, о том, что в экспериментальной группе будущих педагогов в сравнении с контрольной группой произошли более существенные изменения в структурных компонентах их функционально-технологической готовности к профессиональной деятельности в новой социальной реальности. Так, по ценностно-смысловому критерию превышение показателей произошедших изменений в ЭГ в сравнении с аналогичными показателями в КГ составило в 4,9 раза; по когнитивно-организационному критерию – в 4,7 раза; по организационно-деятельностному критерию – в 6,4 раза; по рефлексивно-интегративному критерию превышение составило 5,6 раза. Усредненное статистическое превышение результативности формирования функционально-технологической готовности студентов ЭГ в сравнении с результативностью со студентами КГ составило 5,4 раза, что является следствием не случайных статистических отклонений и разброса данных, а результатом целенаправленной реализации экспериментальной педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

1. Задачами опытно-экспериментальной работы являлись диагностика уровня сформированности функционально-технологической готовности будущих педагогов в традиционном образовательном процессе педагогического университета к профессиональной деятельности в новой социальной реальности и экспериментальная апробация спроектированной педагогической системы процесса её формирования в формирующем эксперименте.

2. Результаты констатирующего эксперимента показали низкий уровень функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессионально-педагогической деятельности в динамично меняющемся социуме. Низкий уровень такой готовности диагностирован как у первокурсников, так и у студентов выпускного курса, что свидетельствует о том, что в традиционном процессе профессиональной подготовки будущих педагогов недостаточно внимания уделяется социальному контексту профессиональной деятельности будущих педагогов в меняющемся социуме.

3. Проверка модели педагогической системы и экспериментальной технологии функционально-технологической подготовки будущего педагога к работе в меняющихся социальных условиях осуществлялась в формирующем эксперименте в рамках преподавания факультативной дисциплины «Функционально-технологические основания педагогической деятельности в новой социальной реальности». Структура учебной программы курса строилась в соответствии с этапами экспериментальной технологии функционально-технологической подготовки будущих педагогов к работе в новых условиях.

4. Экспериментальная технология функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности реализована в опытно-экспериментальной работе в соответствии с её процессуально-содержательной моделью целями, задачами

и методами диагностики образовательного результата, методами обучения и воспитания студентов в три последовательных этапа.

5. Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов подтверждает выдвинутую гипотезу исследования. В экспериментальной группе по всем показателям, характеризующим сформированность функционально-технологической готовности будущих педагогов к профессиональной деятельности в условиях новой социальной реальности, произошли более существенные изменения, чем в контрольной группе, что свидетельствует об эффективности предложенной педагогической системы.

## Заключение

Материалы проведенного исследования позволяют сделать следующие выводы.

В меняющемся социуме, обретающем стратегию и идеологию социального единства и созидания, современное педагогическое образование, как и вся национальная система образования, по-прежнему реализует доминирующую функцию оказания образовательных услуг, ориентированную на запросы работодателей, с недостаточно выраженными социально-аксиологическими функциями преобразования российского общества. В силу этого в профессиональном образовании будущих педагогов целенаправленная подготовка к профессиональной деятельности в новой социальной реальности осуществляется недостаточно целенаправленно.

Проблема трансформации социальных функций профессионального образования в современных условиях, в том числе и педагогического образования, является крайне актуальной и требует всемерного развития на основе социально-ориентированного подхода, в том числе совершенствование методологии и технологий подготовки будущего педагога к реализации социальных функций педагогического образования.

Решая проблемы профессионального образования педагога к профессиональной деятельности, мы рассматриваем будущего педагога в триаде среды, развития и системности, являющейся триадой базовых принципов системно-диалектического подхода, обеспечивающего функциональное единство различных граней изучаемого объекта. Чтобы овладеть системным знанием проектирования и организации образовательного процесса в меняющейся среде педагог должен обладать функционально-технологической готовностью к работе в этой среде, чему в современном педагогическом образовании уделяется недопустимо мало внимания. Речь больше идет о факторах неопределенности, хаоса, информатизации и технологизации, искусственном интеллекте и возрастании общей сложности и неустойчивости социальной среды. Но крайне мало

говорится, а еще меньше делается, в направлении подготовки педагогов к управлению образовательным процессом в меняющемся мире.

Либеральная модель реформирования образования предлагает не усиливать системно-функциональную подготовку педагога для управления сложными процессами, а предлагает её упрощенный вариант освоения основ образовательного менеджмента в сетевом обучении. Это противоречит одному из законов управления, закону Эшби – Шеннона – Винера, гласящему, что «управляющая система должна быть сложнее управляемой». Педагог должен обладать опытом управления образовательным процессом. Он управленец на уровне проектирования и организации педагогического процесса. Только такая позиция позволяет осуществлять профессиональную подготовку будущего учителя или преподавателя адекватную в усложняющейся педагогической реальности.

В исследовании реализована идея формирования готовности педагогов к профессиональной деятельности в меняющемся социуме на основе их функционально-технологической подготовки к реализации социальных функций педагогического образования. По результатам теоретического анализа научных источников по проблеме исследования дано авторское определение понятия «функционально-технологическая готовность будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности» как как личностно-деятельностного конструкта, целенаправленно формируемого в образовательном процессе педагогического вуза, отражающего степень способности студента к осознанной функционально-технологической самоорганизации предстоящей педагогической деятельности, направленной на реализацию стратегии преобразования и развития российского общества.

Разработана и прошла экспериментальную апробацию оценочная матрица уровней сформированности функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной работе в новой социальной реальности, позволяющая дифференцировать проявления



наблюдаемых переменных по уровням сформированности: эмпирическому (низкому), теоретическому (среднему), алгоритмическому (высокому).

В качестве значимого результата исследования отмечается разработка, теоретическое обоснование и экспериментальная апробация педагогической системы функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, выраженная в структурной модели, включающей в себя: теоретическое и технологическое обоснование, социальные функции профессионально-педагогической деятельности в новой социальной реальности; детерминационный содержательно-образовательный, процессуально-технологический, критериально-диагностический и результативный компоненты. Функции профессиональной деятельности педагога в новой социальной реальности: культуросберегающая, мировоззренческая, событийная, созидательная, субъекторазвивающая, когнитивно-творческая, информационно-технологическая. Этапы управления педагогическим процессом представлены: педагогическим анализом, целеполаганием, декомпозицией целей на задачи, разработкой планов и проектов решения задач, регулированием процесса решения задач, диагностикой образовательного результата.

Разработана, теоретически обоснована экспериментально апробирована процессуально-содержательная модель технологии функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, отражающая особенности механизмов формирования готовности, содержание технологических этапов, их цели, задачи, методы диагностики, обучения и воспитания. Экспериментальная педагогическая технология обеспечивает последовательный, поэтапный перевод на более высокий уровень развития компонентов индивидуального опыта самоорганизации деятельности обучающегося в образовательном процессе на основе механизмов рефлексивной актуализации, форматирования,

структурирования, дифференцированного насыщения компонентов, интеграции и концептуализации элементов этого опыта.

Анализ результатов опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности педагогической системы функционально-технологической подготовки будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности, подтвердил выдвинутую гипотезу. В экспериментальной группе по всем показателям, характеризующим сформированность функционально-технологической готовности, произошли более существенные изменения, чем в контрольной группе, что свидетельствует об эффективности предложенной педагогической системы.

Необходимыми педагогическими условиями эффективности реализации педагогической системы функционально-технологической подготовки будущих педагогов явились: гармоничное сочетание личностно-ориентированного и социально-ориентированного обучения и воспитания; обеспечение социального контекста профессионального будущего обучающихся; вариативность социально-ориентированной учебно-профессиональной деятельности обучающихся; включенность в содержание образования личностного опыта будущего педагога; создание ситуации успеха в совместной деятельности образовательных субъектов.

Выполненное исследование не решает всех противоречий проблемы подготовки будущего педагога к реализации социальных функций педагогического образования. Перспективы дальнейших исследований этой многогранной педагогической проблемы, по нашему мнению, заключаются в разработке подобной педагогической системы более высокого уровня – на уровне основной профессиональной образовательной программы, а затем и на уровне образовательной системы вуза, а также разработка дидактической концепции формирования индивидуальной управленческой концепции будущего педагога в образовательном процессе вуза.

## Список литературы

1. Абульханова-Славская К. А. О путях построения типологии личности // Психологический журнал. 1983. Т. 4, № 1. С. 16.
2. Абдулина О. А. Проблема педагогических умений в теории и практике высшего педагогического образования // Советская педагогика. 1976. № 1. С. 76–84/
3. Акимова А. П. О характере профессиональных умений в деятельности педагогов-мастеров // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1973. Вып. 1. С. 37–44.
4. Акмеологический словарь / Под ред А.А. Деркача. 2-е изд. М.: РАГС, 2005. 161с.
5. Аксенова А.Ю., Примчук Н.В. Сущностные характеристики персонификации обучения: средовый подход // Человек и общество. 2020. №4 (65). С.43-49.
6. Алексеева А.И. Методика организации рефлексивного этапа на учебных занятиях в вузе // Научный диалог. 2014. №11 (35). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-organizatsii-refleksivnogo-etapa-na-uchebnyh-zanyatiyah-v-vuze> (дата обращения: 08.12.2021).
7. Александров Г.Н. и др. Основы теории педагогических систем и педагогических технологий : [Учеб. пособие] / Г.Н. Александров, А.А. Дзарасов, А.И. Науменко; М-во образования Рос. Федерации. Сев.-Осет. гос. ун-т им. К. Л. Хетагурова. Науч.-исслед. центр проблем общ. педагогики и практ. психологии при каф. педагогики СОГУ им. К.Л. Хетагурова. - Владикавказ : Изд-во Сев.-Осет. гос. ун-та им. К.Л. Хетагурова, 2001. – 75 с.
8. Анохин П.К. Функциональная система, как методологический принцип биологического и физиологического исследования // Системная организация физиологических функций. — М., 1968.
9. Андропова Т. Д. Образовательные технологии формирования профессионально-педагогической деятельности студентов: теоретико-методологический аспект // Интеграция образования. 2004. № 2. С. 140–146.

10. Артюхина А.И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис.... доктора пед. наук / А.И. Артюхина. Волгоград, 2007. 40 с.
11. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. Москва, 1980.
12. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. М.: Мысль, 1976. 159с.
13. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высшая школа, 1980. 368 с.
14. Аузан А.А., Комиссаров А.Г., Бахтигараева А.И. Социокультурные ограничения коммерциализации инноваций в России // Экономическая политика. 2019. Т. 14, № 4. – С. 76-95.
15. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды / [сост. М. Ю. Бабанский] ; Акад. пед. наук СССР. - М. : Педагогика, 1989. – 558 с.
16. Баранова О.И. Рефлексивный дневник студента педагогического вуза в аспекте акмеологического подхода // Современные наукоемкие технологии. 2015. № 12-3. С. 471-475; URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=35295> (дата обращения: 08.12.2021).
17. Батышев С.Я. Профессиональная педагогика. М.: Издательство ЭГВЕС, 2009. 456 с.
18. Беляков В.В. Самоорганизация в деятельности субъектов при реализации дополнительных профессиональных образовательных программ нового поколения //Образование. Наука. Инновации. 2009. №2(8). С.39-44.
19. Беспалько В.П., Татур Ю.Г. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов: Учебно-методическое пособие. М.: Высшая школа, 1989. 144 с.
20. Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
21. Большая советская энциклопедия 1969-1978.

22. Бодалев А.А. Личность и общение. М.: Международная педагогическая академия, 1995. 320с.
23. Василькова В.Л. Порядок и хаос в развитии социальных систем: синергетика и теория социальной самоорганизации. Спб.: Лань, 1999. 478 с.
24. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога /В.Н.Введенский //Педагогика. - 2003. - N 10. - С.51-55.
25. Винограй Э.Г. Системно–диалектический подход: теория и методология: монография / Э.Г.Винограй; Кемеровский технологический институт пищевой промышленности. – Кемерово, 2014. – 308 с.
26. Вербицкий А.А. Проблемные точки реализации компетентностного подхода //Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М.А. Шолохова. Педагогика и Психология., № 2, 2012. – С. 52-60.
27. Ворожбитова А. А. Синергетический аспект вузовского образования в свете лингвориторического подхода /А. А. Ворожбитова // Вестник высшей школы. 1999. № 2. С. 22-26.
28. Воронцова В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы постдипломного образования педагога: Монография /В.Г. Воронцова. – Псков: ПОИПКРО, 1997. – 421 с.
29. Галкина Т.Э. Персонифицированный подход в системе дополнительного профессионального образования специалистов социальной сферы: автореф. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2011. 39 с.
30. Галямина А.В. Формирование компетенции самоорганизации учебной деятельности курсантов военных вузов (на материале дисциплины «иностраный язык»): дис. ... канд. пед. наук. Калининград, 2017. 243с.
31. Герасимов Е.Н., Кудряшова М.Е. Актуализация и модернизация ключевых понятий теории педагогических систем В.П. Беспалько и её основные принципы с позиции компетентностного и технологического подходов к обучению в вузе // Universum: психология и образование. 2014.

№4 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/aktualizatsiya-i-modernizatsiya-klyuchevyh-ponyatiy-teorii-pedagogicheskikh-sistem-v-p-bespalko-i-eyo-osnovnye-printipy-s-pozitsii> (дата обращения: 01.02.2021).

32. Герасимов Г.И., Куницына Е.В. Генезис социального смысла педагогики и педагогический идеал в условиях новой социальной реальности // Гуманитарий Юга России, № 4, 2012. – С. 103-118.

33. Гершунский Б.С. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1998.- 432 с.

34. Гороя В.И., Белозубова Е.Н. Педагогическая деятельность как процесс управления; понимание и системная реализация в обучении // Мир науки, культуры, образования, № 4, 2021. – С. 2018-220).

35. Головлева С.М. Развитие представлений о педагогических системах // Отечественная и зарубежная педагогика, 2020, Том 1, № 2(66). – С. 62-77.

36. Громыко Ю.В. Российская система образования сегодня: Решающий фактор развития или путь в бездну? Образование как политическая технология. М.: ЛЕНАНД, 2019. – 368 с. (Будущая Россия. № 30).

37. Губайдулина Т.А. Особенности самоорганизации студентов в условиях целевого интенсивного обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Ленинград, 1989. 16с.

38. Гура В.В., Луцева И.Ю. Роль самоорганизации учебной деятельности студентов в развитии профессионально значимых компетенций // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 11-2. С.149-152; URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10846> (дата обращения: 14.03.2021)

39. Гусев С. И. Анализ педагогической профессии и подготовка педагога // Народное просвещение. 1927. № 8. – С. 12-18/

40. Дерябина М.А. Теоретические и методологические основания самоорганизации // Вестник Института экономики Российской академии наук. 2017. №5. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-i-metodologicheskie-osnovaniya-samoorganizatsii> (дата обращения: 26.04.2022).
41. Данилов М. А. Ленинская теория отражения и процесс обучения // Советская педагогика. 1968. № 1. С. 84–103.
42. Дмитриенко Е. А., Успанов К. С. К вопросу о ведущих компонентах структуры личности учителя – воспитателя пионеров // Проблемы формирования профессионального мастерства учителя. Алма-Ата, 1985. С. 27–34
43. Елканов С. Б. Профессиональное самовоспитание учителя: кн. для учителя. М.: Просвещение, 1986. 143 с.
44. Ершова Р.В. Сравнительный анализ психологической структуры организованности студентов педагогического вуза и опытных учителей: автореф. дисс. ...канд. психол. наук. М., 1999. 18 с.
45. Ершова Р.В. Исследования организованности в психологии // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. 2007. №2. С.14-23.
46. Ершова Р.В. Комплексное изучение организованности как системного свойства личности: дис... докт. псих. наук М., 2009. 325 с.
47. Ершова Р.В. Комплексное изучение организованности как системного свойства личности: автореф. дис... докт. псих. наук. М., 2009. 40 с.
48. Загвязинский В.И., Атаханов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. М.: АCADEMIA, 2012. 206 с.
49. Заенутдинова Н.А. Формирование готовности к самоорганизации у студентов педагогического колледжа в образовательном процессе: дисс. ...канд. пед. наук. Магнитогорск, 2000. 159 с.

50. Зеер Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / Э.Ф.Зеер. 2-е изд., испр. и доп. М.: Изд. центр «Академия», 2013. 416 с.
51. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. №4. С.23-30.
52. Зимняя И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 22-27.
53. Ибрагимов Г.И. Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образовательные технологии и общество.- № 3, Том 10, 2007. – С. 361-365.
54. Иванова Е.О. Теория обучения в информационном обществе / Е.О. Иванова, И.М. Осмоловская. М. : Просвещение, 2011. 190 с.
55. Игнатова В.А. Системно-синергетический подход и перспективы его развития в педагогических исследованиях // Образование и наука. 2010. №1. С.3-10.
56. Ильин А.Н. Культура общества массового потребления: критическое осмысление : монография / А.Н. Ильин. – Омск : Изд-во ОмГПУ, 2014. 208 с.
57. Ильинский, И. М. Собрание сочинений : в 5 т. Т. 1. Философия Происходящего. М. : Терра. 2016. – 672 с.
58. Ильясов И.И. Основы организации учебной деятельности и самостоятельной работы студентов / И.И. Ильясов, В.Я. Ляудис, В.Граф. М., 1981. 136 с.
59. Иманова О.А., Стародубцева А.Е. Особенности самоорганизации учебной деятельности студентов /Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации: сборник статей XV Международной научно-практической конференции: в 2 ч. Ч.1/ отв.ред. Гуляев Г.Ю. Пенза: Наука и просвещение, 2018. С.50-52.



60. Исаев И.Ф. Педагогическое образование: трансформационные процессы, компетенции, технологии: монография. Белгород: ИД «БелГУ», 2022. – 296 с.
61. Истомина И.М., Никашин А.И. Опережающие технологии самоорганизации студентов в учебном процессе // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. №1(105). 2016. С.7-13.
62. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография. М.: АСВ, 2004. 224 с.
63. Каган М.С. Системно-синергетический подход к построению современной педагогической теории/ Культурологическое просветительство в современной России: сб. научн. статей участников круглого стола «Х Кагановские чтения». Санкт-Петербург, 2017. СПб.: Издательство: Центр научно-информационных технологий «Астерион», 2017. С.10-31.
64. Кампа А, Хадиятуллина М.Н. Перспективы структурного функционализма как методологической основы экономических исследований // Вестник Челябинского государственного университета. 2015, 18(373). Экономика. Вып. 51. – С. 225-233.
65. Караковский В. А. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / под. ред. В.А. Караковского, Л. И. Новиковой, Н. Л. Селивановой. М.: Педагогическое общество России, 1999. 264 с
66. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности. — М.: Институт психологии РАН, 2004. – 422 с.
67. Кирина Н.П. Организованность как базовое свойство личности студента // ALMA MATER (Вестник высшей школы). №4. 2013. С.113-115.
68. Кирина Н.П. Психологические особенности организованности личности у старших школьников и студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2009. 20с.
69. Князева Е.Н. Научись учиться. [Электронный ресурс]. URL: <http://spkurdyumov.ru/education/nauchis-uchitsya/> (дата обращения: 10.09.2020).

70. Князева Е.Н., Курдюмов С. П. Синергетика и новые подходы к процессу обучения / Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов / [http://www. uni-dubna. ru](http://www.uni-dubna.ru)
71. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип в синергетике // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 62–79.
72. Коваленко Е.В. Ценностно-смысловая матрица опыта социального взаимодействия будущего специалиста гуманитарной сферы // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2021. Т.7, № 1. С. 3-13.
73. Коваленко Е.В., Аракелян Э.С. Педагогическая функционально-матричная 3d технология подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности в новой социальной реальности // Вестник педагогических наук, № 2, 2023. – С. 81-86.
74. Ковалев А. П. Педагогические системы: оценка текущего состояния и управление. Харьков: ХГУ, 1990. 153 с.
75. Коваленко Е.В. Функции гуманитарного образования в новой социальной реальности // Культурно-образовательная среда: современные тенденции и перспективы исследований : сборник материалов Международной научно-практической конференции (Белгород, 20 мая 2022 г.). – Белгород : БГИИК, 2022. – 124 с. – С. 6-
76. Коковина Л.Н. Ценностно-смысловые ориентации личности // Вестник Костромского гос. ун-та им. Н.А. Некрасова. №2. Т.15. С.139-143.
77. Кондратьева С. В. Учитель – ученик. М.: Просвещение, 1984. 80 с
78. Копаев О., Симонов С. Синергетический подход в педагогике // Теория и практика физической культуры. 2007. №8. С.29. <https://bmsi.ru/doc/ead531ad-2191-4752-825b-61d2e7a44570>
79. Копейна Н.С. Самоорганизация как важнейшее условие становления профессионалов // Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки студентов / Под ред. В.П. Трусова. Л.: ЛГУ, 1989. С.214-215.

80. Корвякова И.В. Воспитание организованности подростков в учебно-познавательной деятельности: автореферат дис. ... канд. пед. наук. Липецк, 1999. 19 с.
81. Коробко В.И. Теория организации: учеб. пособие для бакалавров и магистров вузов. М.: АНО ВО «Институт непрерывного образования», 2016. 168с.
82. Коровин В.М. Система профессионального становления офицеров в военных вузах / В.М. Коровин: монография. Воронеж : ВГУ, 2002. 192с.
83. Кортаев А.С. Специфика образовательной среды современного военного вуза // Ярославский педагогический вестник. 2019. № 4 (109). С.78-85.
84. Корчагин В.Н. Становление и развитие системно-синергетической парадигмы в педагогике: На основе анализа педагогического наследия Н.М. Таланчука: автореферат дис. ... докт. пед. наук. Казань, 2015. 44с.
85. Костромина С.Н. Структурно-функциональная модель самоорганизации деятельности // Вестник Санкт-Петербургского университета. 2010. Сер. 12. Вып. 4. С. 153-160.
86. Котова С.С. Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов: монография / С.С.Котова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 208 с.
87. Котова С.С. Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Екатеринбург, 2008. 28 с.
88. Котова С.С., Шахматова О.Н. Основы эффективной самоорганизации. Учебн. пособ. Екатеринбург: Изд-во ГОУ ВПО «Рос. гос. проф.-пед. ун-т», 2010. 145с.

89. Котова С.С., Шахматова О.Н. Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов// Новые педагогические исследования. №4. 2007. С.91-98.
90. Кочетов А.И. Как заниматься самовоспитанием. Минск: Высшая школа, 1991. 288с.
91. Крайник В.Л. Формирование культуры учебной деятельности будущего педагога: автореф. дис. ... докт. пед. наук. Барнаул, 2008. 41с.
92. Крупнов А.И. Об изучении и формировании базовых свойств личности // Студент на пороге XXI века. М.: Изд-во РУДН, 1990. С.31-38.
93. Куликова С.С. Формирование умений самоорганизации будущих педагогов в условиях информатизации образовательной деятельности: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2008. 24 с.
94. Кузьмина Н. В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования / под. ред. Н. В. Кузьминой. М.: Народное образование, 2002. С. 11–16.
95. Кульневич С.В. Концепция личностно ориентированного воспитания /С.В. Кульневич //Развитие педагогических систем в регионе: личностно ориентированное образование. - Волгоград, 1994.
96. Куринский В.А. Автодидактика. М.: Культ. учеб.-изд. центр «Автодидакт», 1994. 391с.
97. Лактионова Е.Б. Образовательная среда как условие развитие личности ее субъектов / Е.Б. Лактионова // Известия Российского государственного педагогического ун-та им. А. И. Герцена. 2010. № 128. С. 40–54.
98. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии /Д.Г. Левитес. - М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1998. - 288 с.
99. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Смысл, 2005. 431 с.

100. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2003. 487 с.
101. Леонтьев Д. А., Добровольская А. А., Усачева В. В., Харитонов Е. В. Апробация методов контент-анализа, интент-анализа и фоносемантического анализа для диагностики признаков толерантности – ксенофобии в текстах СМИ // Скрытое эмоциональное содержание текстов СМИ и методы его диагностики / под ред. А. А. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. М. : Смысл, 2004. С. 179–200.
102. Ломин С.А., Осин А.К. Дидактические условия формирования самоорганизации учебной деятельности студентов // Успехи современного естествознания. 2013. №10. С.135-136; URL: <http://natural-sciences.ru/ru/article/view?id=33012> (дата обращения: 16.01.2020).
103. Луков Вал. А., Луков Вл.А. Тезаурусы II: Тезаурусный подход к пониманию человека и его мира: научная монография.. М.: Изд-во Нац.ин-та бизнеса, 2013. 640 с.
104. Луков В.А. Тезаурусный подход // Энциклопедия гуманитарных наук, № 3, 2018. – С. 247-251.
105. Лукьяненко В. И., Хабаров М. В., Лукьяненко А. В. Homo consumens – Человек потребляющий // Век глобализации. 2009. № 2. – С. 149–159.
106. Луцева И.Ю. Самоорганизация учебной деятельности студента // Science Time. 2014. № 7 (7). URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/samoorganizatsiya-uchebnoy-deyatelnosti-studenta> (дата обращения: 11.01.2018).
107. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. 2005. Т. 26. № 6. С. 87-101.
108. Малыгина И.В. Динамика гуманитарного образования в современной России // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. Вып. 8 (799), 2018. – С. 286-294.
109. Мамардашвили М. К. Сознание и цивилизация. СПб. : Азбука-Аттикус, 2011. 288 с. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника

самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010. № 2. С.59-83.

110. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996. 312 с.

111. Мид М. Культура и мир детства. — М.: 1998. с. 88-171.

112. Межуев В.М.. Культурные трансформации в современной России (соц.-филос. анализ) [Текст]/ Рос. акад. наук, Ин-т философии. Отв. ред. С. А. Никольский. М.: ИФ РАН, 2009. С. 15-38 с.

113. Менчинская Н. А. Мышление в процессе обучения // Исследование мышления в советской психологии. М., 1968. С. 349–388.

114. Молчанова О.Н. Самооценка: Теоретические проблемы и эмпирические исследования: учеб. пособие / О.Н. Молчанова. М.: Флинта: Наука, 2010. 389с.

115. Мороз В.А., Григорьева Ю.О. Особенности самооценки студентов медицинского вуза // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 11-4. С. 731-734.

116. Моросанова В.И. Индивидуальный стиль саморегуляции: феномен, структура и функции в произвольной активности человека / В. И. Моросанова; Рос. акад. образования. Психол. ин-т. М.: Наука, 2000. 191 с.

117. Мотовникова Е. Н. Социальность и язык: к методологическим стратегиям реинтеграции // Вопр. философии. 2012. № 8. С. 32—41.

118. Мысли и афоризмы великих людей. Сост. В.И. Кочергин. Томск: Изд-во Том. ун-та, 2016. 700 с.

119. Наумова Е.М. Формирование личной организованности подростков в физкультурно-спортивной деятельности: дис. ... канд. пед. наук. Ярославль, 2017. 212 с.

120. Назарова Н.А. Развитие функциональной грамотности студентов педагогического вуза в условиях гуманитаризации образовательного процесса: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Омск, 2007. 23 с.

121. Национальная доктрина образования Российской Федерации. Проект / Под ред. чл.-корр. РАО В.И. Слободчикова. Изд. 2-е, исправленное и дополненное. М., 2022. 34 с.
122. Новая социальная реальность: системообразующие факторы, безопасность и перспективы развития. Россия в техносциальном пространстве (Коллективная монография). – М.; СПб.: Нестор-История, 2020. – 208 с.
123. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития. М.: Эгвес, 2000. 272 с.
124. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология: словарь системы основных понятий. М.: URSS, 2013. 207 с.
125. Новиков А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
126. Носкова Т.Н., Куликова С.С. Самоорганизация во внеаудиторной работе студентов в условиях информатизации // Вестник ГУУ. 2012. №13-1. С.290-296.
127. Осипов Г. В. Введение в социологическую науку. М., 2010. – 336 с.
128. Осипов Г.В. Современная планетарная социальная реальность // Новая социальная реальность: системообразующие факторы, безопасность и перспективы развития. Россия в техносциальном пространстве (Коллективная монография). — М.; СПб.: Нестор-История, 2020. — 208 с. С. 12-26.
129. Остапенко А.А. Моделирование многомерной педагогической реальности: теория и технологии. М.: Народное образование; НИИ школьных технологий, 2005. – 384 с.
130. Павлова Л.Н. Характеристика управления и менеджмента в аспекте профессиональной деятельности. Сибирский педагогический журнал. 2013; № 3: 142 – 146.

131. Пахмутова М.А. Самоорганизация личности студентов с различными стилями исследовательской деятельности: дис... канд. психол. наук. Йошкар-Ола, 2018. 202 с.

132. Педагогика индивидуальности: Учебное пособие для магистрантов направления «Психолого-педагогическое образование»/Под науч. Ред. Т.Б. Гребенюк. Авт.-сост. Т.Б. Гребенюк, С.А. Любишина. – М.: Изд-во РАЕ, 2014. – 103 с.

133. Пейсахов Н.М. Саморегуляция и типологические свойства нервной системы. Казань: Изд-во Казанск. ун-та, 1974. 253 с.

134. Петренко А.И. Якорение как одна из техник эффективной коммуникации // Педагогическое искусство. 2019. №1. С.79-84. / URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/yakorenie-kak-odna-iz-tehnik-effektivnoy-kommunikatsii> (дата обращения: 12.09.2020).

135. Пискунова Е.В. Изменения функций профессионально-педагогической деятельности учителя в условиях современного образования // Вестник ОГУ, 2005, № 7. С. 169-173.

136. Плотников П.В. Коучинг и перспективы его использования в современном высшем образовании // Теория и практика сервиса: экономика, социальная сфера, технологии. №4. 2018. С.45-48.

137. Поддубный Н.В. Самоорганизующиеся системы: Онтологический и методологический аспекты: дис... докт. философ. наук. Ростов-на-Дону, 2000. 335 с.

138. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. Ред. и сост. Райгородский Д.Я. - Самара, 2001. – 390 с.

139. Поликарпова Е.В. Воздействие современных информационно-коммуникационных технологий на сознание человека и контруирование социальной реальности : диссертация ... доктора философских наук : 09.00.11. – Ростов-на-Дону, 2011. – 330 с.

140. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. Пер. с англ. М., «Когито- Центр», 2002.396 с.



141. Рейнвальд Н.И. К вопросу об основных качествах личности студента // Психолого-педагогические проблемы формирования личности в учебной деятельности. М.: УДН, 1988. С 17-27.
142. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность: Направьте свои эмоции (EQ) на успех в работе: [Пер. с англ.] М.: Центр поддержки корпоратив. упр. и бизнеса, 2003. 103 с.
143. Реунова М.А. Педагогическая технология «тайм-менеджмент» как средство самоорганизации учебной деятельности студента университета: автореф. дис... канд. пед. наук. Оренбург, 2013. 25 с.
144. Рогов Е.И. Психология становления профессионализма (в социономических профессиях) : монография / Е. И. Рогов ; Южный федеральный университет. – Ростов-на-Дону : Издательство Южного федерального университета, 2016. – 340 с.
145. Романова М.В. Профессиональная рефлексия студентов педагогов-психологов: методологический аспект // Современные проблемы науки и образования. 2012. №2; URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6091> (дата обращения: 18.10.2020).
146. Рубинштейн С.Л. Человек и мир // Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. Человек и мир. СПб.: Питер, 2003. С. 282–405.
147. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. СПб.: Питер, 2015. 705 с.
148. Русакова Н.Г. Динамика индивидуально-типологических особенностей становления организованности у студентов: автореф. дис. ... канд. псих. наук. М., 2009. 21 с.
149. Савина Н.В., Лопанова Е.В. Тайм-менеджмент в образовании. Учеб. пособ. для вузов. М.: Юрайт, 2020. 162 с.
150. Сарджвеладзе Н.И. Личность и её взаимодействие с социальной средой. – Тбилиси, «Мецниереба», 1989. – 204 с.
151. Селиванов В. И. Избранные психологические труды. Рязань, 1992. С.140–141.

152. Симонов В. П. Управление в социальных (педагогических) системах: монография. М., 2005. Сер. Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. Кн. 4. С. 176–182.
153. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии: Монография /В.В. Сериков. - Волгоград: Перемена, 1994. - 152 с.
154. Слостенин В.А. и др. Педагогика Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Слостенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; Под ред. В.А. Слостенина. - М.: Издательский центр "Академия", 2013. - 576 с.
155. Слободчиков В.И. Образовательная среда: реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчиков // Новые ценности образования. М., 1997. Вып. 7. С. 18-25.
156. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. М.: Школа-Пресс, 1995. 384 с.
157. Создание мотивирующей образовательной среды / коллективная монография: под ред. Е.Э. Кригер. Орехово-Зуево: РИО, 2019. 230 с.
158. Таланчук Н.М. Системно-синергетическая философия как методология современной педагогики // «Magister». 1997. Спецвыпуск (декабрь). С.32-41.
159. Тарасов С.В. Образовательная среда: понятие, структура, типология / С.В. Тарасов // Вестник Ленинградского гос. ун-та им. А. С. Пушкина. 2011. № 3. Т. 3. С. 133–138.
160. Технологии самоорганизации и самообразования: курс лекций / Г.В. Завада, О.Р. Кудачков, Л.М. Романова, А.Г. Фролов. Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2017. 127 с.
161. Трубина Г. Ф., Зеер Э. Ф., Мащенко М. В. Социально-ориентированный подход в образовании как условие успешной социализации учащегося // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 9–32.
162. Уитмор Дж. Коучинг. Основные принципы и практики коучинга и лидерства. М.: Альпина Паблишер; 2018. 314 с.

163. Устинова Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 20 с.

164. Устинова Я.О. Формирование умений самоорганизации и самоконтроля учебной деятельности у студентов вузов: дис. ... канд. пед. наук. Челябинск, 2000. 191 с.

165. Ушакова Е.В. и др. На пути к здоровью общества. Часть 1. Формы познания и преобразования социума на основе системно-философского мировоззренческого подхода // Философия образования. 2022, Т. 22, № 2. – С. 113-127.

166. Фалеева Л.В. Организованность и самоорганизация как качество личности: сравнительный анализ понятий // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 4. <https://science-education.ru/ru/article/view?id=6896> (дата обращения: 03.01.2019).

167. Фурсов А.И. Кромешный русский бал [https://zavtra.ru/blogs/o\\_knigah\\_prohanova\\_tcdl\\_i\\_den](https://zavtra.ru/blogs/o_knigah_prohanova_tcdl_i_den).

168. Хуторской А.В. Доктрина образования человека в Российской Федерации. М.; Издательство «Эйдос»; Издательство Института образования человека, 2015. – 24 с.

169. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // Народное образование. 2003. №2. С.58-64.

170. Цагарелли Ю.А. Системная диагностика человека и развитие психических функций. Казань: Акцептор, 2009. 412 с.

171. Цагарелли Ю.А. Процессы самоорганизации, самоуправления и саморегуляции в музыкальной деятельности // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции: Тезисы докладов научной конференции. Казань: КГУ, 1982. С. 11-13.

172. Чуркина Н.И. Педагогическое образование как социокультурный феномен: история становления: монография. – СПб.: Изд-во Книжный дом, 2010. – 236 с.
173. Шадриков В.Д., Кургинян С.С. Исследование рефлексии деятельности и ее диагностика через оценку конструкторов психологической функциональной системы деятельности// Экспериментальная психология. 2015. Т.8. №1. С.106-126.
174. Шадриков В.Д. Психология деятельности человека. — М.: Институт психологии РАН, 2013. – 463 с.
175. Шаров А.С. Система ценностных ориентаций как психологический механизм регуляции жизнедеятельности человека: автореф. дисс. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 2000. 41 с.
176. Штейнберг В.Э. Дидактические многомерные инструменты: теория, методика, практика. М.: Народное образование, 2002. С. 12-13.
177. Щербаков А. И. О подготовке студентов – будущих учителей и исследование педагогических явлений // Психология труда и личности учителя. Л., 1977. С. 124–131Щюц А. Смысловая структура повседневного мира: очерки по феноменологической социологии. М.: Институт Фонда «Общественное мнение», 2003. 336 с.
178. Энциклопедия профессионального образования: в 3-х т. Т.1: А-Л /Под ред. С.Я.Батышева. М.: РАО: АПО, 1999.
179. Энциклопедия эпистемологии и философии науки/ Под ред. И.Т. Касавина. М.: Издательство «Канон+», РООИ «Реабилитация». 2009. 1248 с.
180. Юдин Б.Г. Методологические проблемы исследования самоорганизующихся систем // Проблемы методологии системного исследования. М.: Мысль. 1970. 455с.
181. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного образования /И.С. Якиманская. М.: Сентябрь, 2000. 176 с.
182. Яковлев Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования: дисс.. докт. пед. наук. Челябинск, 2000. 418 с.

183. Яковлева И. В., Косенко Т. С., Ушакова Е. В. Концептуальный плюрализм теории и практики развития образования в журнале «Философия образования» (2011–2015 гг.) // Философия образования. 2022. Т. 22, № 3. – С. 136–209. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с.

184. Якунин В.А. Психологические основы управления учебно-познавательной деятельностью студентов. Диссертация ... доктора психологических наук. Ленинград, 1989.

185. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. DP № 25, 1989, 175 p. URL:<http://p20motivationlab.org/>.

186. Bandura A., Adams N. Analysis of self-efficacy theory of behavioral change // Cognitive therapy and research. 1977. № 1. p. 287-310.

187. Bandura A. (1997b). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. New York: Freeman.

188. Dinther M.V., Dochy F., & Segers M.S. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational Research Review*, 6, 95-108. doi.org/10.4324/9780203831076

189. Habermas, J. Entgegnung, in: Honneth, A., Joas, H. (Hrg.) *Kommunikatives Handeln*. 3. Aufgabe. Frankfurt/M.: Suhrkamp, 2002. S. 350.

190. Fleisher S. Motivation and Self-Regulated Learning: Theory, Research, and Applications Edited by Dale H. Schunk and Barry J. Zimmerman (Lawrence Erlbaum Associates, 2008) /<https://digitalcommons.georgiasouthern.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1166&context=ij-sotl>

191. Fromm Er. *To Have or To Be?* . Zimmerman Edition. New York: Routledge, 2007. 214p.

192. Kolb D.A. On management and the learning process // *California Management Review*. 1976. № 18 (3).

193. Lopez-Garrido, G (2020, Aug 09). *Self-efficacy*. Simply Psychology. <https://www.simplypsychology.org/self-efficacy.html>

194. Maslow A. Motivation and Personality. New York : Harper. 1954. 411 p.
195. Matthews D.B., Hamby J.V. A comparison of the learning styles of high school and college/university students // The Clearing House. 1995. № 68.
196. Motivation and Self-Regulated Learning Theory, Research, and Applications. Dale H. Schunk, Barry J. Zimmerman Edition. New York: Routledge, 2007. 432p./ <https://www.taylorfrancis.com/books/edit/10.4324/9780203831076>
197. Parsons, T. Values, motives and systems of actions, in Toward a general theory of action / T. Parsons. - 1951.
198. Rokeach, M. The nature of human values / Milton Rokeach. – New York: Free Press, 1973. – 438 p. – Text : unmediated
199. Schunk Dale H. Learning Theories: An Educational Perspective. Pearson, 2015. 592 p.
200. Stone N.J. Exploring the relationship between calibration and self-regulated learning. Educational Psychology Review. 2000, DEC. 12(4): 437-475. <https://dixieching.wordpress.com/2011/01/29/exploring-the-relationship-between-calibration-and-self-regulated-learning-stone-2000/>
201. Whitmore J. Coaching for Performance GROWing . People, Performance and Purpose. Nicholas brealey publishing. London. 2002. 224 p.
202. Yager J. Creative time management for the new millennium. Stamford: Hannacroix Creek Books. Inc., 1999.
203. Zeichner K., Liston D. Reflective Teaching: An Introduction. - Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1996. 112 p.
204. Zimmerman B.J. Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B.J. Zimmerman, D.H. Schunk (Eds.). Self-Regulated Learning and Academic Achievement: Theoretical Perspectives (2nd edn.). Mahwah, NJ: LEA. 2001.

## Приложения

### Приложение 1.

#### Эссе «Профессиональная деятельность педагога в новой реальности»

Исследование проводится в целях оптимизации учебного процесса, а не оценивания студентов. Просьба быть откровенным.

Напишите эссе (сочинение объемом 1-2 страницы машинописного текста), ответив на следующие вопросы:

1. Как изменяется наше общество?
2. Что происходит с молодежью?
3. Что в этих условиях должно делать образование?
4. Какие новые задачи встают перед педагогом?
5. На что должна быть направлена профессиональная деятельность педагога в этих условиях?
6. Готов ли я к работе в новых условиях?
7. Что нужно изменить в подготовке педагогов для работы в новых условиях?

Для того, чтобы Вы были более откровенны в своих суждениях, Вы можете не подписывать свое эссе.

Спасибо! Желаем Вам плодотворной работы!

Уважаемый коллега!

Ниже Вы найдете несколько незаконченных предложений. Вам необходимо их закончить, написав продолжение в отведенных для этого строчках.

Представьте себе, что Вы уже завершили обучение в вузе и, став педагогом, готовитесь к самостоятельной педагогической деятельности.

Не надо долго думать над каждой фразой. Это не проверка Ваших знаний, а изучение актуальных представлений обучающихся о предстоящей профессиональной деятельности.

Это исследование не является тестом, так как какой бы Вы не дали ответ, он обязательно будет «хорошим» в том случае, если он выражает Ваши личные представления.

Ваше мнение очень важно для совершенствования педагогического процесса!

1. Профессия педагога отличается от других профессий тем, что \_\_\_\_\_
2. Социальное значение педагогической деятельности в том, что \_\_\_\_\_
3. Образование в обществе может \_\_\_\_\_
4. Главное в деятельности педагога \_\_\_\_\_
5. Педагогический анализ в деятельности учителя \_\_\_\_\_
6. Управление педагогическим процессом включает в себя \_\_\_\_\_
6. Целеполагание это \_\_\_\_\_
7. Мировоззренческая функция педагогической деятельности \_\_\_\_\_
8. Со-бытийная функция педагогической деятельности заключается \_\_\_\_\_
9. Созидательная функция педагогической деятельности это \_\_\_\_\_
10. Культуросберегающая функция педагогической деятельности \_\_\_\_\_
11. Когнитивно-творческая функция педагогической деятельности \_\_\_\_\_
12. Информационно-технологическая функция педагогической деятельности \_\_\_\_\_
13. Педагогическое оценивание \_\_\_\_\_
14. Рефлексия процесса и результата деятельности это \_\_\_\_\_
15. Педагогическая задача это \_\_\_\_\_

Благодарим Вас за оказанную помощь!



### Приложение 3.

## Методика определения значимости функций профессионально-педагогической деятельности

### Инструкция

Внимательно изучите таблицу и, выбрав ту функцию педагогической деятельности, которая для Вас наиболее значима, поместите ее на первое место, отметив цифрой 1. Затем выберите вторую по значимости ценность и поместите ее вслед за первой, отметив цифрой 2. Затем проделайте то же со всеми оставшимися функциями. Наименее важная останется последней и займет 14 место. Работайте не спеша, вдумчиво. Конечный результат должен отражать Вашу истинную позицию

<i>Функция</i>	Место
Когнитивно-творческая	
Организация педагогического взаимодействия	
Созидательная	
Целеполагание	
Педагогический анализ	
Мировоззренческая	
Декомпозиция целей на педагогические задачи	
Со-бытийная	
Информационно-технологическая	
Рефлексия процесса и результата педагогической деятельности	
Разработка планов и технологии решения педагогических задач	
Культуросберегающая	
Диагностика и педагогическое оценивание образовательного результата	
Субъекторазвивающая	

**Методика определения способов (технологий) управления педагогическим процессом**

Инструкция

Перед Вами таблица, в левой части которой перечислены функции (этапы) управления педагогической деятельностью. Ваша задача в правом столбце вписать 2-3 способа (технологии) выполнения этой функции. Представьте себе любую педагогическую ситуацию, которая требует организации её решения и впишите её в первой функции, к примеру: педагогический анализ *«ситуации снижения успеваемости класса по моему предмету»*.

Если Вы не видите способа выполнения какой-то функции – поставьте прочерк. Это задание не является тестом – нам важно Ваше мнение.

№	Функция управления педагогическим процессом	Способы выполнения функции
1.	Педагогический анализ	
2.	Целеполагание	
3.	Декомпозиция целей на педагогические задачи	
4.	Разработка планов и технологии решения педагогических задач	
5.	Организация педагогического взаимодействия в решении педагогических задач	
6.	Диагностика и педагогическое оценивание образовательного результата	
7.	Рефлексия процесса и результата педагогической деятельности	

Благодарим Вас за оказанную помощь!

**Методика определения способов (технологий) реализации социальных функций педагогической деятельности**

Инструкция

Перед Вами таблица, в левой части которой перечислены функции (этапы) управления педагогической деятельностью. Ваша задача в правом столбце вписать 2-3 способа (технологии) выполнения этой функции.

Если Вы не видите способа выполнения какой-то функции – поставьте прочерк. Это задание не является тестом – нам важно Ваше мнение.

№	Функции	Способы выполнения функции
1.	Мировоззренческая	
2.	Со-бытийная	
3.	Созидательная	
4.	Культуросберегающая	
5.	Субъекто-развивающая	
6.	Когнитивно-творческая	
7.	Информационно-технологическая	

Благодарим Вас за оказанную помощь!

**Карта  
самооценки функционально-технологического опыта учебно-профессиональной  
деятельности будущего педагога**

Уважаемый коллега!

Просим Вас оценить уровень своего функционально-технологического опыта учебно-профессиональной деятельности по отдельным его проявлениям. Для этого: оцените в крайнем правом столбце свой уровень владения указанными умениями и способами, имеющимися в разделах таблицы «УМЕНИЯ» и «ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ» в диапазоне оценок от 1 до 10, где 1 – самая низкая оценка, 10 – самая высокая.

<b>I. АКСИОЛОГИЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ</b>		
	<b>УМЕНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ</b>	
1.	Умение анализировать мировоззренческие социально и личностно значимые проблемы	
2.	Умение анализировать основные ценности и смыслы учебно-профессиональной деятельности	
3.	Умение определять нравственную ценность педагогического факта или явления	
4.	Умение применять системный подход при ценностном анализе явлений педагогической реальности	
5.	Умение выделять традиционные ценности педагога в учебно-профессиональной деятельности	
6.	Умение выделять и формулировать собственную мировоззренческую позицию в учебной деятельности	
7.	Умение уважать и учитывать мировоззренческую позицию других людей	
8.	Умение определять и формулировать свои неосознаваемые ценности и мотивы поведения	
9.	Умение дифференцировать и ранжировать свои жизненные ценности и смыслы.	
10.	Умение определять приоритетные направления саморазвития и самореализации	
	Средний балл по мировоззренческим умениям:	
	<b>ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>	
1.	Способы объективного оценивания своего аксиологического профиля	
2.	Способы ценностного отношения к профессии педагога	
3.	Способы самомотивации к овладению системным опытом мировоззренческой деятельности	
4.	Способы социальной ориентировки на основе собственной мировоззренческой позиции и своих убеждений	
5.	Способы моделирования биполярных социальных и личностных координат	
6.	Способы дифференциации ценностей и смыслов собственной жизни	
7.	Способы осознанного выбора нравственных способов жизнедеятельности	
8.	Способы осознания своих ценностей, мотивов, целей и смыслов	

9.	Способы систематизации и иерархизации ценностей, мотивов, целей и учебно-профессиональной деятельности	
10	Способы перевода жизненных ценностей и смыслов в конкретные цели учебно-профессиональной деятельности	
	Средний балл по владению способами:	
	<b>Средний балл по аксиологическому компоненту опыта</b>	
<b>II. МЕНТАЛЬНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
<b>МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ УМЕНИЯ</b>		
1.	Умение выделять социальные функции педагогической деятельности	
2.	Умение моделировать функции управления педагогическим процессом	
3.	Умение структурировать свою учебно-профессиональную деятельность	
4.	Умение моделировать свою учебно-профессиональную деятельность	
5.	Умение прогнозировать возможные варианты развития педагогических ситуаций	
6.	Умение самостоятельно ставить и формулировать цели учебно-педагогической деятельности	
7.	Умение принимать самостоятельные педагогические решения	
8.	Умение планировать свою деятельность	
9.	Умение осуществлять диагностику и педагогическую оценку результата учебно-профессиональной деятельности	
10.	Умение рефлексировать полноту управленческого цикла, реализуемого в организации учебно-педагогической деятельности	
	Средний балл по социально-интеллектуальным умениям:	
<b>ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ МЫСЛЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ</b>		
1.	Владение способами структурного, функционального и динамического анализа учебно-педагогической деятельности	
2.	Владение способами концептуализации и алгоритмизации своего опыта учебно-профессиональной деятельности	
3.	Способы структурирования и описания своего ментального опыта педагогической деятельности	
4.	Способы перехода от реальной деятельности к её моделям и обратно	
5.	Способы выделения и описания особенностей функций педагогической деятельности	
6.	Способы структурирования и алгоритмизации педагогической деятельности	
7.	Способы векторного отражения целей и задач будущей профессиональной деятельности	
8.	Способы анализа внешних и внутренних факторов педагогической деятельности	
9.	Способы принятия педагогических решений их исполнения	
10	Способы педагогического контроля и оценивания результатов учебно-педагогической деятельности	
	Средний балл по владению способами мыследеятельности:	
	<b>Средний балл по ментальному компоненту</b>	
<b>III. РЕГУЛЯТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ КОМПОНЕНТ</b>		
<b>РЕГУЛЯТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЕ УМЕНИЯ</b>		
1.	Умение реализовывать отдельные функции организации	

	педагогического процесса	
2.	Умение выделять в будущей педагогической деятельности отдельные социальные функции	
3.	Умение формулировать цели реализации социальных функций предстоящей педагогической деятельности	
4.	Умение планировать и проектировать свою учебно-педагогическую деятельность	
5.	Умение осознанно занимать субъектную позицию в своей учебно-профессиональной деятельности	
6.	Умение обеспечивать полный цикл управления педагогическим процессом	
7.	Умение включаться в полисубъектную общность и продуктивно действовать в команде	
8.	Умение выделять и реализовывать свои субъектные функции в совместной деятельности	
9.	Умение выстраивать продуктивные отношения на всех уровнях педагогического взаимодействия	
10.	Умение оценивать образовательный результат по своим критериям	
	Средний балл по регулятивно-деятельностным умениям:	
	<b>ВЛАДЕНИЕ СПОСОБАМИ САМОРЕГУЛЯЦИИ СВОИХ ДЕЙСТВИЙ И СОСТОЯНИЙ</b>	
1.	Способы активизации педагогического анализа ситуаций	
2.	Способы определения факторов влияния на эмоциональное состояние обучающегося	
3.	Способы эмоциональной саморегуляции	
4.	Способы распознавания факторов, затрудняющих организацию педагогической деятельности	
5.	Способы декомпозиции на педагогические задачи	
6.	Функционально-матричный способ определения педагогических задач в образовательном процессе	
7.	Способы выстраивания разного уровня субъектности позиции и отношения в педагогическом взаимодействии	
8.	Способы выработки стратегии педагогического взаимодействия	
9.	Социальные практики культурного наследования	
10.	Способы волевой саморегуляции	
	Средний балл по владению способами:	
	<b>Средний балл по регуляторно-деятельностному компоненту:</b>	

Благодарим Вас за оказанную помощь!

**Тематический план и содержание учебного материала**  
**факультативной учебной дисциплины**  
**«Функционально-технологические основания профессиональной**  
**деятельности педагога в новой социальной реальности»**  
**ОПОП ВО 44.03.01 Педагогическое образование**  
**Направленность (профиль) «Дошкольное и начальное образование»**

<b>№ п/п</b>	<b>Наименование раздела, темы дисциплины</b>	<b>Содержание раздела, темы дисциплины</b>
	<b>Раздел 1. Меняющаяся социальная реальность и педагогическое образование современной России [121]</b>	
1.	Тема 1.1. Культурно-исторические характеристики социальной реальности современной России	Культурное своеобразие, особенности национального менталитета, ценностные основы жизни российского общества. Уникальность евроазиатской российской цивилизации. Базовые культурно-исторические и духовно-нравственные ценностные основы народов России (Отечество, народ, семья, державность и гражданственность, социальная солидарность и справедливость, созидательный труд и взаимопомощь, долг и воля, свобода и ответственность, честь, совесть и достоинство).
2.	Тема 1.2. Стратегии развития российского общества и педагогического образования	Цивилизационная роль России – через устремленность к Идеалу человека сдерживать развитие зла и способствовать развитию добра в себе и в мире. Образовательный идеал человека – люди всех званий и сословий, явившие образцы нравственной жизни, созидатели и защитники веры, Отечества и народа. Социальная функция образования – обеспечение самоидентификации каждого гражданина России на основе познания фундаментальных законов бытия и овладения методологией творческого их применения в трудовой деятельности. Стратегия развития образования – воссоздание традиционно-ответственного отношения к воспитанию и обучению молодого поколения
3	Тема 1.3. Социальные функции профессии педагога в новых условиях	Социальная функция профессии педагога – всемерно способствовать построению российского общества, основанного на принципах верности духовным и культурно-историческим традициям, патриотизме, солидарности и справедливости, обладающего передовой научно-технологической и материально-технической базой, и осознающего миссию служения своим духовным и культурным потенциалом народу России и всему миру.

<b>Раздел 2. Полная функция управления педагогической деятельностью</b>		
3.	Тема 2.1. Структура и функции педагогической деятельности в новых условиях	Системный подход к исследованию сложных объектов в педагогической деятельности. Деятельность как система. Принципы и закономерности функционирования систем. Структура методика анализа и оценки сложных систем в условиях неопределенности. Педагогический процесс и педагогическая деятельность как система. Социальные функции педагогической деятельности в новой реальности (культурообразующая, мировоззренческая, со-бытийная, созидательная, субъекто-развивающая, когнитивно-творческая, информационно-технологическая).
4.	Тема 2.2. Понятийное поле управления педагогическим процессом	Понятие бытийно-профессионального тезауруса будущего педагога. Критерии и показатели оценивания понятийного поля педагогической деятельности в новой социальной реальности. Понятийное поле управления и самоуправления деятельностью. Функции и их содержание управления педагогическим процессом и личностно-профессиональным развитие будущего педагога. Традиционные и инновационные педагогические технологии решения педагогических задач.
5.	Тема 2.3. Индивидуальная управленческая концепция педагога	Понятие и содержание полной функции управления. Универсальность полной функции управления в материальной, социальной и духовной сферах жизнедеятельности человека. Структура полной функции управления и её отличие от этапов управленческого цикла. Понятие индивидуальной управленческой концепции педагога (ИУКП), её структура и функции. Структура функционально-технологической готовности будущего педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности и место в ней ИУКП
<b>Раздел 3. Педагогические технологии и социальные практики самоорганизации профессиональной деятельности педагогом в динамичной культурно-образовательной среде</b>		
6.	Тема 3.1. Многомерные дидактические модели и инструменты	Понятие многомерных дидактических моделей и инструментов в образовательной деятельности. Методология и методика разработки многомерных дидактических моделей и инструментов (В.Э. Штейнберг, А.А. Остапенко). Функционально-матричный подход к проектированию многомерных дидактических моделей и инструментов (Е.В. Коваленко). Ценностно-смысловая матрица индивидуальной культуры педагога, «колесо жизненного баланса, бинарные духовно-нравственные координаты, бинарные координаты бытия и со-бытия человека и их применение в педагогической деятельности.
7.	Педагогическая 3D технология функционально-технологической подготовки будущего	Функционально-технологическая матрица – алгоритмическая основа структурирования педагогической деятельности и выбора содержания учебного материала. Педагогическая задача как базовый элемент педагогической деятельности. Трёхмерная



	педагога к профессиональной деятельности в новой социальной реальности	модель решения педагогических задач в учебном процессе. Методика решения педагогических задач на основе функционально-технологической матрицы. Методика реализации социальных функций педагогической деятельности в новой социальной реальности.
8.	Современные технологии и практики управления и самоорганизации деятельности	Моделирование содержания урока и внеурочного занятия с использованием: логики проблемного обучения; интерактивных технологий, технологии контекстного обучения; логики обучения в сотрудничестве, моделирования педагогического события и воспитательного пространства. Электронное обучение в практике образовательного процесса (деловые симуляции и игры, виртуальная реальность и виртуальный класс, дополненная реальность, нативное обучение, электронное обучение, цифровая дидактика.