

## ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

Д.А. РОМАНОВ<sup>1</sup>, В.Л. ШАПОШНИКОВ<sup>2</sup>

<sup>1</sup>*Кубанский государственный технологический университет  
350072, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Московская, 2.*

<sup>2</sup>*Краснодарский кооперативный институт (филиал) Российского университета кооперации,  
350015, Российская Федерация, г. Краснодар, ул. Митрофана Седина, 168/1*

Цель исследования – разработка инновационной модели методической деятельности преподавателя высших учебных заведений. В соответствии с современными воззрениями, методическое мышление – ключевая компетенция преподавателя, а его методическая компетентность – один из важнейших факторов успешности его педагогической деятельности. Четкая методическая работа, организованная на научной основе, рассматривается и как одно из основных направлений поступательного развития учебного заведения, и как деятельность, направленная на поиск эффективных путей достижения образовательных целей, решения социально-педагогических задач. Авторы статьи подчеркивают возрастание роли методической работы в современных условиях, необходимость её интеграции с исследовательской деятельностью, в связи с необходимостью рационально и оперативно использовать инновационные методы, формы и приемы обучения и воспитания. Кроме того, авторы статьи рассматривают успешность методической деятельности педагогов как показатель эффективности образовательной среды любого уровня иерархии (микросреды кафедры, мезосреды факультета, макросреды высшего учебного заведения или учреждения среднего профессионального образования).

**Ключевые слова:** методическая деятельность, исследовательская деятельность, взаимосвязь, преподаватель, модель, диагностика, вуз.

**Актуальность исследования.** В настоящее время ни у кого нет сомнений в том, что качество (в более широком понимании – эффективность) образовательного процесса в значительной мере зависит от способности педагогических работников к внедрению инноваций в процесс обучения [1 – 15]. Следовательно, образовательным учреждениям всех типов, уровней и профилей, необходимо создавать такую систему методической работы, которая бы обеспечивала непрерывное личностно-профессиональное развитие педагогов, прежде всего – становление их методической компетентности [2, 5, 6, 9, 12, 13]. Как и любой другой вид деятельности, методическую деятельность можно понимать как в широком смысле (т.е. как организационную систему), так и в узком (т.е. как технологию); более того, организационная система любого вида человеческой деятельности всегда реализуется посредством технологии [2, 5, 6, 15].

Согласно современным воззрениям, методическое мышление – ключевая компетенция современного педагога, а его методическая компетентность – системное личностно-профессиональное качество, являющееся обязательной составляющей его профессиональной компетентности [2, 5]. Методическая компетентность педагога, представляющая собой его готовность конструировать (проектировать) эффективный учебный процесс для широкого круга педагогических ситуаций в контексте учебной дисциплины, не может формироваться вне связи с его научно-теоретической и психолого-педагогической компетентностью [2, 5]. Поскольку методическая деятельность – один из важнейших механизмов внедрения инноваций в педагогическую систему (образовательную среду), то инновационный потенциал педагога не может существовать вне связи с его методической компетентностью [9, 10, 12]. Если в процессе профессиональной подготовки (в том числе в аспирантуре, если речь идет о преподавателе высшей школы) или переподготовки формируется, в основном, операционный компонент методической компетентности (соответствующие ей знания и умения), то поведенческий компонент – личный опыт методической деятельности (в её неразрывной связи с иными видами деятельности!) – формируется в процессе профессиональной педагогической деятельности.

Согласно современным воззрениям, цель методической работы – обеспечение качества (в целом – эффективности) подготовки специалистов посредством повышения методического и педагогического уровня преподавателей [2, 5]. Важнейшие задачи методической работы: формирование комплекса программной, учебной и учебно-методической документации; совершенствования содержания профессионального образования (в опоре на федеральные государственные образовательные стандарты); совершенствование аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работы обучающихся; внедрение в образовательный процесс современных технологий обучения и контроля, ориентированных на подготовку конкурентоспособных специалистов [5, 6, 12]. Как видно, цель и задачи методической деятельности в образовательных учреждениях коррелируют с важнейшей целью образования как социального института – формированием конкурентоспособной личности выпускника образовательного учреждения.

Несмотря на актуальность такой проблемы, как повышение эффективности методической деятельности преподавателя высшей школы и научно-педагогических коллективов, по-прежнему слабо разработаны эталонные модели методической деятельности (как системы, так и технологии).

**Проблема исследования** – вопрос: какие модели методической деятельности преподавателя вуза и научно-педагогических коллективов могут быть положены в основу проектирования её организационной системы? **Цель исследования** – разработка инновационной модели методической деятельности преподавателя высших учебных заведений.

**Степень разработанности проблемы.** Анализ научно-методической литературы и передового опыта методической деятельности в образовательных учреждениях показал, что проблеме её (методической деятельности) совершенствования уделяется должное внимание.

Согласно Козаевой Г.Р., существует несколько направлений методической работы в учреждениях профессионального образования: учебно-методическая работа, научно-методическая работа и организационно-методическая работа [5]. Результат учебно-методической работы, направленной на методическое и дидактическое обеспечение учебного процесса, – программно-методический комплекс преподаваемой учебной дисциплины, который должен постоянно совершенствоваться. Научно-методическая работа современного педагога ориентируется “на исследование и обобщение передового опыта в целях развития процесса обучения; совершенствования его содержания и методик преподавания; разработки новых современных моделей (технологий) обучения и воспитания; поиска новых принципов, закономерностей, методов, форм и средств организации учебного процесса“ [5]. Организационно-методическая работа (её составляющей является экспертно-методическая работа) направлена на внедрение инноваций в деятельность педагогической системы (образовательной среды) и обеспечение их действенности (эффективности), трансляцию положительного опыта, помощь педагогам в реализации инновационных дидактических методов (образовательных технологий) и т.д.

С точки зрения Гребенева И.В., вся методическая деятельность педагога определяется логикой преподавания его учебной дисциплины, причем по-

настоящему компетентный педагог должен сам её выстраивать; главная задача методической работы – конструирование учебного процесса, включая создание его обеспечения [2]. Методическая деятельность предполагает подбор наиболее подходящих дидактических технологий, методов и методик (дидактические методики, в отличие от методов, носят частный характер, т.к. обусловлены спецификой преподаваемой учебной дисциплины). По мнению Гребенева И.В., становление методической компетентности педагога не может происходить без опоры на его научно-теоретическую компетентность (компетентность в преподаваемых учебных дисциплинах).

Особо высокие требования предъявляются к методической деятельности (соответственно, и к методической компетентности, как главному фактору её успешности) преподавателя высшего учебного заведения. Прежде всего, преподаватель вуза – не просто педагогический, а научно-педагогический работник. Известно, что повысить эффективность образовательного процесса способен именно преподаватель, активно ведущий научно-исследовательскую работу в определенной области знаний. Если педагог общеобразовательного учреждения или ссуза может “обойтись” методической разработкой по соответствующей учебной дисциплине, то преподаватель вуза, не являющийся исследователем (прежде всего – в своей области знаний), не сможет обеспечить эффективного формирования компетенций студентов. Общим аспектом методической деятельности педагогов вуза, ссуза и общеобразовательного учреждения является необходимость подбора как форм (в более широком смысле – технологий), так и содержания учебного процесса.

Соответственно, становление методической компетентности педагога высшей школы сопряжено с развитием не только научно-теоретической и психолого-педагогической компетентности, но также и исследовательской компетентности (готовности к исследовательской деятельности). Педагог должен обладать готовностью к перманентной модификации содержания обучения (контента информационно-методического обеспечения), т.к. в условиях информационного общества знания очень быстро устаревают (безусловно, это не касается устоявшихся научных знаний, имеющих фундаментальное значение).

Проблему эффективности методической деятельности нельзя рассматривать вне контекста проблемы эффективности образовательных сред; для образовательных макросред вузов критерии оценки эффективности утверждены Межведомственной комиссией, для микросред кафедр и мезосред факультетов предложены одним из авторов настоящей статьи [9]. Продуктивность деятельности научно-педагогических работников и коллективов – сочетание её объема и качества, эффективность – максимальная продуктивность при фиксированных затратах ресурсов. Без эффективной методической деятельности невозможен эффективный образовательный процесс, т.е. эффективное формирование компетенций обучающихся, следовательно, повысится математическое ожидание числа неконкурентоспособных выпускников (а один из критериев эффективности вузов – доля выпускников, не обратившихся в службы занятости).

К сожалению, модели методической деятельности преподавателя вуза разработаны слабее всего. Это обусловлено, прежде всего, её спецификой, прежде всего – принципиально иной (чем для общеобразовательных учреждений или ссузов) взаимосвязью с исследовательской деятельностью. Кроме того, анализ научной литературы показал, что методическая компетентность педагога (в том числе общеобразовательного учреждения или ссуза, а не только вуза) не рассматривается в её взаимосвязи с информационной компетентностью; соответственно, методическая деятельность педагога не рассматривается во взаимосвязи с использованием современных информационных технологий; исследованию информационно-дидактической компетентности педагога посвящено небольшое число исследований (в том числе отраженное в работе [12]). А ведь информатизация образования (заключается, прежде всего, в интеграции педагогических и информационных технологий) придает принципиально новый облик как учебному процессу (дидактическим методам, приемам и технологиям), так и его обеспечению [1, 10–15]. Иной облик приобретает деятельность педагога как в подборе форм, так и формировании контента (содержании) образовательного процесса. Всё вышеизложенное позволяет сделать вывод о необходимости создания эталонной модели методической деятельности преподавателя высшего учебного заведения.

Результаты исследования. С точки зрения авторов, оценка методической деятельности педагога – основа для диагностики поведенческого компонента его методической компетентности. Представим вначале эталонные модели, критерии оценки и уровни диагностики методической деятельности.

Методическая деятельность научно-педагогического работника вуза – прежде всего, внедрение результатов научных исследований (достижений науки и технологий) в образовательный процесс. Такое внедрение должно быть в равной мере связано как с подбором передовых методов, приемов и технологий обучения, а также всевозможных моделей дидактического процесса и социально-педагогических систем (без них невозможно проектирование учебного процесса, в том числе определение форм его информационно-методического обеспечения), т.е. достижений педагогических наук, так и с использованием новой и новейшей научной информации (достижений в областях научных знаний, соответствующих преподаваемым учебным дисциплинам), с целью перманентной модификации содержания обучения. Например, использование математических моделей дидактического процесса (достижений педагогической информатики) для распределения учебного времени на освоение дидактических единиц учебной дисциплины (элементов учебного курса), явно относится к первому направлению, а использование в содержании обучения (например, экологическим дисциплинам) новейших математических моделей распространения нефтяных пятен – ко второму.

Между указанными двумя направлениями существует взаимосвязь. Во-первых, распределение учебного времени для освоения учебного материала (дидактических единиц, элементов учебного курса), связано с определением статуса элемента учебно-научной информации. Например, устоявшиеся положения области научного знания, соответствующие преподаваемой учебной дисциплине, явно следует относить к “ядру”, новейшие научные достижения – к элементам учебного курса с более низким статусом. Во-вторых, типы средств педагогического контроля и диагностики (педагогических заданий) детерминированы применяемыми дидактическими методами, приемами и даже технологиями. Педагогические задания – единство содержания трансформируемой учебно-научной информации и форм её представления. Например, для установки соответствия общеизвестных принципов

менеджмента качества (согласно модели ИСО 9000) и их сущности наиболее пригодны задания в тестовой форме, а для выявления причин необходимости (в условиях рыночной экономики) стандартизации, как нерыночного механизма регулирования деятельности производителей – компетентностно ориентированный прием Фишбоун (представление информации в виде “скелета рыбы” для анализа причинно-следственных связей). Формирование фондов оценочных средств требует как знания дидактических методов и приемов, типов педагогических заданий и логики их применения в учебном процессе, так и владения научной информацией, соответствующей преподаваемой учебной дисциплине. В-третьих (и это – самое важное), определение логики преподавания учебной дисциплины (для высшей школы это означает не только межпредметные связи и связи, но и определение роли учебной дисциплины для формирования тех или иных компетенций студентов) связано как с пониманием дидактических подходов (компетентностного и т.д.) и образовательных технологий, так и с полным пониманием соответствующей области научного знания (т.е. с учетом последних достижений науки, а не только устоявшихся знаний). Ведь структура усваиваемого студентами знания детерминирует основные характеристики конструируемого процесса обучения (цели, методы, методики и т.д.), а методическая деятельность педагога высшей школы определяется, прежде всего, логикой преподавания учебной дисциплины, изоморфной соответствующей области научного знания; если преподаватель не учитывает в содержании обучения последние достижения науки, то эта логика может сводиться к логике морально устаревших учебников или учебных пособий.

Успешность методической деятельности преподавателя вуза, связанной с обновлением содержания обучения (контента информационно-методического обеспечения учебного процесса), не следует путать с методической значимостью результатов его научных исследований. Последний параметр отражает продуктивность исследовательской, а не методической деятельности научно-педагогического работника, ведь истинная значимость результатов исследовательской деятельности заключается вовсе не в их цитируемости, а возможности отражения в содержании обучения [6, 8, 9]. Научно-педагогический работник может получать высококачественные результаты

исследовательской деятельности, используемые другими научно-педагогическими работниками в содержании обучения, но при этом успешность его методической деятельности может быть невысокой (например, из-за низкой мотивации). И, наоборот, методическая деятельность научного работника (по перманентной модификации контента информационно-методического обеспечения) может быть на высоком уровне, за счет корректного использования результатов исследовательской деятельности других научно-педагогических работников, но уровень результатов его исследовательской деятельности оставляет желать лучшего (более того, существуют научно-педагогические работники со странной позицией “Работать надо, а не статьи писать!”, хотя во всех развитых странах преподаватель вуза – прежде всего научный работник).

Информатизация образования открывает новые возможности между двумя важнейшими направлениями методической деятельности преподавателя вуза. Что касается первого направления, то оно связано с подбором адекватных компьютерных систем учебного назначения, а также формированием информационно-методического обеспечения принципиально нового типа – электронных образовательных ресурсов [1, 3 11, 12, 14]. Например, обучение физике немыслимо без учебного лабораторного эксперимента (ведущая методика обучения физике как естественнонаучной дисциплине!), следовательно, информатизация обучения физике предполагает применение компьютерных систем для информатизации учебно-экспериментальной деятельности студентов – виртуальных лабораторий или автоматизированных лабораторных практикумов удаленного доступа.

Применение информационных технологий для реализации второго направления методической деятельности связано с поиском (прежде всего – в глобальной сети, мировых информационных ресурсах) научной информации, которую можно было бы трансформировать в учебную (т.е. отразить в содержании обучения). Иначе говоря, использование либерпространства информационных ресурсов общества заменяется использованием киберпространства. Большую роль в этом играет использование информационно-поисковых систем.



Тем не менее, не любые результаты исследовательской деятельности (научные публикации) могут быть отражены в содержании обучения. Результаты исследовательской деятельности, которые предполагается внедрить в содержание обучения, должны быть, прежде всего, признаны научным сообществом. Индекс научного качества публикации можно определить по формуле:  $Q = S \cdot (1 + Ц) \cdot (1 + С)^2 \cdot (1 + I)$ . Здесь:  $S$  – коэффициент, зависящий от статуса публикации (например, статья в международной наукометрической системе и т.д.),  $Ц$  – индекс ее цитируемости,  $I$  – коэффициент, зависящий от наличия дополнительных сведений о публикации,  $С$  – импакт-фактор научного издания, в котором нашла отражение публикация. Индекс цитируемости

публикации:  $Ц = N_1 + \sum_{j=1}^{N_2} 0.75^j + \sum_{j=1}^{N_3} 0.5^j$ . Здесь:  $N_1$  – число внешних цитат на публикацию,  $N_3$  – число цитат на публикацию её авторами (любым из членов авторского коллектива),  $N_2$  – число цитат на публикацию научными работниками, не являющимися её авторами, но являющихся (по наукометрической базе) соавторами любого из членов авторского коллектива.

Очевидно, что информатизация первого и второго направлений методической деятельности взаимосвязана: поиск необходимой научной информации в компьютерных системах и трансформацию найденной (точнее, отобранной) информации в электронные образовательные ресурсы логично объединить в целостный технологический цикл.

В условиях информатизации образования повышаются требования к информационной компетентности научно-педагогического работника, которая приобретает профессиональные очертания и трансформируется в информационно-дидактическую компетентность [12].

Анализ концептуальной модели методической деятельности педагога высшей школы позволил создать её эталонную процессуальную модель, т.е. технологию (рисунок 1). Отличие технологии от её свернутой формы (алгоритма) – древовидности структуры, а также в указании условий реализации. Обозначения: МПТОВ – методы, приемы и технологии обучения и воспитания, ЛПККиК – личностно-профессиональные качества, компетенции и конкурентоспособность в целом, ПУВП – проектирование учебно-воспитательного процесса, КУВП – конструирование учебно-воспитательного

процесса, АРПМИИВД – анализ результатов педагогической, методической, исследовательской и иных видов деятельности, ПЦЗМД – постановка целей и задач методической деятельности, ФИМОУВП – формирование информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса, ВSRНИСОВ – внедрение собственных результатов научных исследований в содержание обучения и воспитания, КВЧРНИСОВ – корректное внедрение чужих результатов научных исследований в содержание обучения и воспитания, ВРНИОП – внедрение результатов научных исследований в образовательный процесс.

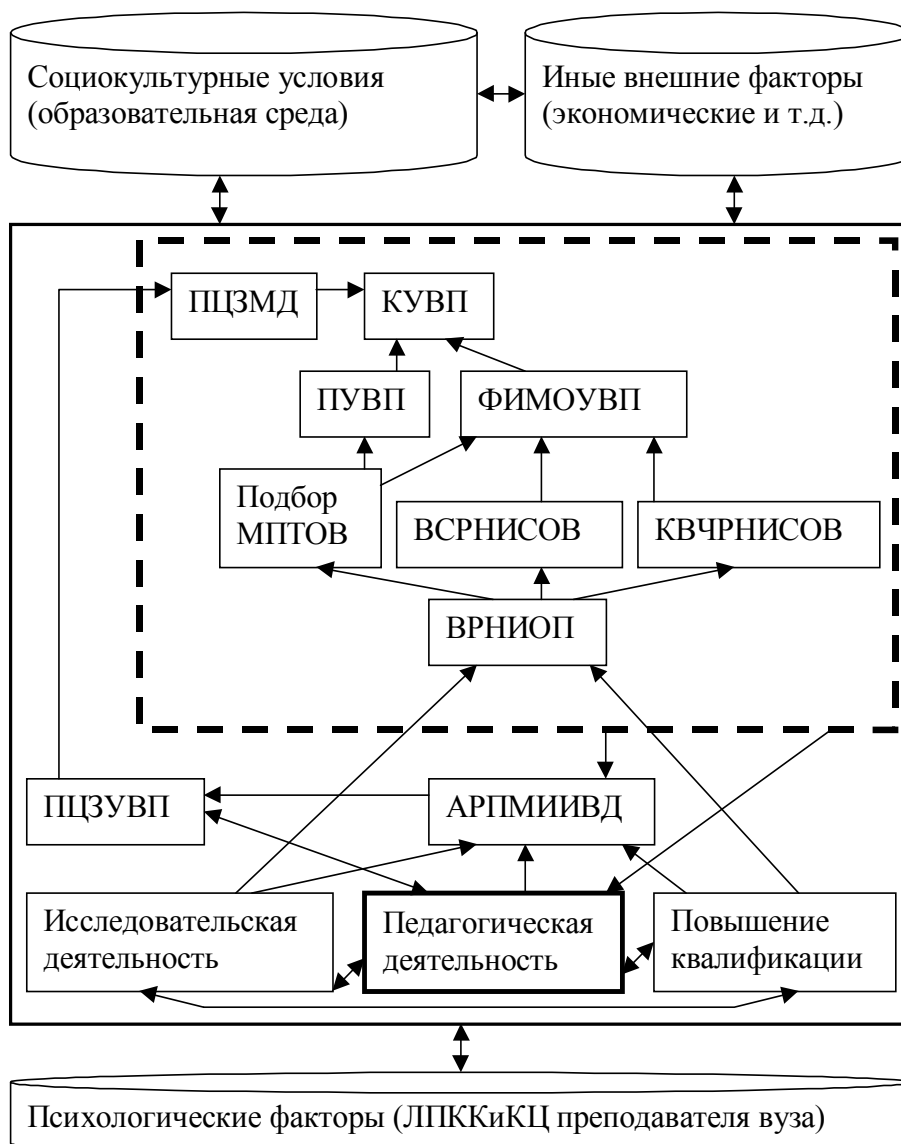


Рисунок 1. Эталонная процессуальная модель методической деятельности преподавателя вуза

Основываясь на моделях методической деятельности преподавателя вуза (с учетом её взаимосвязи с иными видами деятельности), выделим и охарактеризуем её уровни (табл. 1): очень низкий (нулевой), низкий (первый), средний (второй), выше среднего (третий), высокий (четвертый), очень высокий (пятый) и высший (шестой). Как видно, каждый последующий более высокий уровень приобретает некие качественные характеристики (особенно), отсутствующие у предыдущего.

Таблица 1. Уровни методической деятельности научно-педагогического работника высшей школы

№	Уровень	Его отличие от предыдущего уровня
1.	Низкий	Имеет место пополнение контента методического обеспечения учебного процесса (в основном заданий традиционного типа)
2.	Средний	Адекватность проектирования учебного курса; на должном уровне сформирован фонд оценочных средств
3.	Выше среднего	Активное (постоянное) совершенствование учебного курса, интенсивное применение передовых дидактических методов, приемов и технологий, системное использование современных информационных технологий для создания информационно-методического обеспечения и в самом учебном процессе
4.	Высокий	Перманентное обновление не только методов, но и содержания обучения, за счет тесной взаимосвязи методической и исследовательской деятельности
5.	Очень высокий	Синергетическое взаимодействие методической и педагогической деятельности, системное (а не эпизодическое) вовлечение обучающихся в совершенствование информационно-методического обеспечения учебного процесса
6.	Высший	Трансляция собственного передового методического и педагогического опыта; личный опыт методической и педагогической деятельности преподавателя становится социальным (т.е. является частью опыта, накопленного обществом)

Для очень низкого уровня характерны низкие значения показателей, отражающих различные аспекты и компоненты методической деятельности. Для организации учебного процесса педагог использует готовое методическое обеспечение, не задумываясь о целесообразности и эффективности его применения, о необходимости и возможности даже его небольшой модификации (готовое методическое обеспечение может достаться

преподавателю “в наследство” от предыдущего ответственного за учебную дисциплину). Характеризуется полным формализмом в ведении методического обеспечения (заботится лишь о формальной чистоте учебно-методической документации). Полностью отсутствует связь методической деятельности с исследовательской (хотя саму исследовательскую деятельность может вести и на должном уровне), новейшие или относительно новые достижения науки не находят никакого отражения в содержании обучения. Очень слабо используются современные информационные технологии в методической деятельности; их использование сводится в основном к строго обязательным действиям (например, конвертировании рабочей программы в pdf-формат). Дидактическое моделирование учебного курса не соответствует логике преподавания изоморфной учебной дисциплине (в том числе, не учитываются межпредметные связи). Крайне неохотно применяются (или вообще не применяются) инновационные дидактические методы, приемы и технологии (прежде всего – соответствующие компетентностно ориентированной парадигме) в конструировании учебного процесса. Совершенно не анализируется передовой методический и педагогический опыт, отсутствует стремление к повышению методического и педагогического мастерства. Мероприятия, направленные на повышение методического мастерства и обмен положительным опытом (например, научно-методические семинары), посещает только “по принуждению”.

Низкий (первый) уровень методической деятельности отличается от “нулевого” тем, что имеет место совершенствование информационно-методического обеспечения учебного процесса, пополнение его контента, но не учитываются ни последние достижения науки (в содержании обучения), ни инновационные формы, методы и технологии обучения, практически не ведется разработка педагогических заданий, соответствующих компетентностной парадигме обучения; явно доминирует разработка педагогических заданий традиционного типа, соответствующих знаниевой парадигме обучения.

Средний (второй) уровень методической деятельности характеризуется активным совершенствованием информационно-методического обеспечения учебного процесса (постоянной модернизацией, пополнением его контента), прежде всего, за счет повышения количества и качества педагогических

заданий (а также образцов их выполнения). Имеет место применение традиционных и инновационных дидактических методов, форм и технологий, но не наблюдается активности и системности в их совершенствовании (применительно к собственной деятельности). Фонд оценочных средств содержит достаточное количество как заданий традиционного типа, так и контрольно компетентностных оценочных заданий: такой фонд постоянно пополняется. Задания широко варьируются по уровню трудности, полностью соответствуют преподаваемой учебной дисциплине, направлены на формирование и оценку соответствующих компетенций обучающихся. Конструирование учебного процесса (преподавание учебной дисциплины) характеризуется рациональностью, педагог осознает логику преподавания учебной дисциплины (её роль в формировании компетенций студентов, межпредметные связи, связи между элементами учебного курса и т.д.), полностью учитывает её при проектировании (моделировании) учебного курса. Имеет место применение информационных технологий, но в основном при формировании контента обеспечения учебного процесса. Качество электронных образовательных ресурсов находится на среднем уровне, слабо разработана сэмпл-библиотека (арсенал образцов выполнения заданий). Для среднего уровня характерно также того, что педагог указывает (в информационно-методическом обеспечении) ссылки на доступные студентам информационные ресурсы (причем арсенал ссылок достаточно широк), применение которых поможет студенту лучше освоить учебный курс.

Третий (выше среднего) уровень методической деятельности характеризуется активным совершенствованием методов, форм и технологией преподавания своей учебной дисциплины, активно используются на практике достижения педагогической науки, способствующие повышению эффективности образовательного процесса, но не наблюдается жесткой связи между исследовательской и методической деятельностью, т.е. в содержании обучения слабо учитывается новейшая научная информация (достижения науки), соответствующая преподаваемой предметной области. Например, для создания и применения контрольно компетентностных оценочных заданий преподаватель системно (а не эпизодично) использует дидактический прием Фишбоун, а для дидактического моделирования учебного курса в целом

(главная трудность – распределение учебного материала между аудиторной и внеаудиторной самостоятельной работой, а также ресурсов времени на освоение дидактических единиц) использует современные математические модели распределения учебного времени (проектирования учебного курса). Активно использует современные информационные технологии как в формировании информационно-методического обеспечения образовательного процесса (доминирующая форма существования – электронные образовательные ресурсы!), так и в самом образовательном процессе (например, обучающие системы и системы адаптивного тестирования, виртуальные лаборатории и т.д.); информационные технологии становятся ведущим социокультурным фактором эффективности проводимого учебного процесса и успешности методической деятельности.

Для высокого (четвертого) уровня методической деятельности характерна жесткая взаимосвязь исследовательской и методической деятельностью. Иначе говоря, исследовательская деятельность преподавателя вуза становится ведущим фактором перманентной (а не эпизодической) модификации содержания обучения (контента его информационно-методического обеспечения). Качество электронных образовательных ресурсов (в том числе сэмпл-библиотеки, как обязательной составляющей!) находится на высоком или очень высоком уровне (критерии оценки отражены в работах [1] и [14]).

Кроме того, педагог активно использует социокультурный потенциал научно-образовательной среды для совершенствования своей методической деятельности (соответственно, повышения уровня методической компетентности) за счет всевозможных способов анализа и адаптации накопленного социумом передового опыта педагогической и методической деятельности, но не вносит вклад в пополнение накопленного социумом опыта педагогической и методической деятельности (т.е. не транслирует свой опыт).

Очень высокий (пятый) уровень методической деятельности характеризуется тем, что успешная методическая деятельность преподавателя становится главным фактором успешности его педагогической деятельности; соответственно, для студентов – их личностно-профессионального развития, становления их компетенций (напомним, что на развитие личности обучающегося влияет множество факторов, помимо образовательного процесса

[1–15]). Иначе говоря, имеется жесткая причинно-следственная связь между успешной методической и педагогической деятельностью; последняя является самоцелью, т.к. миссия образовательных учреждений (в том числе вузов) – подготовка конкурентоспособных специалистов [1–15]. Сконструированный педагогом учебный процесс адекватен очень широкому множеству возможных педагогических ситуаций (говоря терминами Гребенева И.В., в работе [2]). Благодаря методической деятельности учебно-воспитательный процесс происходит на высших (локально-моделирующем или системно-моделирующем) уровнях педагогической деятельности, когда преподаваемая учебная дисциплина – средство развития личности обучающегося.

На пятом уровне наблюдается высокий уровень сотрудничества педагога и обучающихся; последние активно вовлекаются в учебно-исследовательскую и научно-практическую работу. Благодаря совместной деятельности педагога и обучающихся (а не исключительно деятельности педагога) происходит системное (а не эпизодическое) пополнение информационно-методического обеспечения образовательного процесса (электронных образовательных ресурсов). Иначе говоря, наблюдается обоюдная зависимость успешной методической и педагогической деятельности: не только успешная методическая деятельность становится фактором педагогической, но и наоборот, успешная педагогическая деятельность – фактор дальнейшего улучшения её условий (т.е. методической деятельности). В теории систем взаимное усиление процессов называют синергией [3, 4, 7, 13, 15]. Например, благодаря вовлечению в учебно-исследовательскую (творческую) деятельность обучающийся создал мультимедийные материалы по дидактической единице (теме) осваиваемой учебной дисциплины, а также примеры выполнения некоторых заданий, которые стали неотъемлемой частью электронных образовательных ресурсов (в том числе сэмпл-библиотеки). Но это было бы невозможно без эффективного образовательного процесса, а последний – без успешной методической деятельности педагога.

Высший уровень методической деятельности отличается от пятого (очень высокого), прежде всего, активностью педагога в трансляции собственного положительного опыта методической и педагогической деятельности, его передачей другим (менее опытным и квалифицированным) научно-

педагогическим работникам. Преподаватель не только сам оптимизирует свою методическую деятельность, но и активно содействует другим научно-педагогическим работникам в повышении методической и психолого-педагогической компетентности, участвует в мониторинге методической деятельности научно-педагогических коллективов, в работе жюри и экспертных комиссий, научно-методических объединений и т.д. Активно ведет исследования в области педагогических наук (с публикацией результатов!), обогащая теорию и методику преподавания в высшей школе (в целом) либо соответствующих учебных дисциплин (не путать с исследованиями в областях научных знаний, соответствующих преподаваемым учебным дисциплинам), пропагандирует результаты, с целью их практического внедрения в научно-педагогическом сообществе и т.д. Иначе говоря, на шестом уровне методическая деятельность педагога приобретает наддисциплинарный характер, в отличие от предыдущих уровней (диагностику предыдущих уровней осуществляют по результатам методической деятельности, релевантной конкретным дисциплинам).

Предложим критерии оценки поведенческого компонента методической компетентности преподавателя вуза, как его личного опыта в методической деятельности. Параметр  $\Pi_1$  учитывает объем всех учебных дисциплин, преподаваемых педагогом, и качество связанной с ними методической

деятельности: 
$$\Pi_1 = \sum_{i=1}^N (f_i \cdot T_i)$$
. Здесь:  $N$  – число преподаваемых учебных дисциплин,  $T_i$  – трудоемкость (например, в зачетных единицах)  $i$ -й учебной дисциплины,  $f_i$  – функция (весовой коэффициент), зависящий от уровня методической деятельности педагога по  $i$ -й учебной дисциплине (для пятого и более низких уровней соответственно 1.0, 0.8 и т.д.). Параметр  $\Pi_2$  учитывает только качество методической деятельности педагога, связанной

преподаваемыми учебными дисциплинами: 
$$\Pi_2 = \frac{\sum_{i=1}^N f_i}{N}$$
. Смысл второго параметра – в том, чтобы не “стимулировать” преподавателя в увеличении объемов педагогической деятельности в ущерб качеству. Параметр  $\Pi_3$  – суммарный объем времени, который педагог уделил методической деятельности за любой анализируемый интервал времени (за год, пять лет, десять лет и т.д.). Данный



показатель не следует путать с суммарным объемом педагогической деятельности (количеством проведенных учебных занятий). Например, у одного педагога в течение пяти лет выполненный объем педагогической нагрузки составил 3000 академических часов, у другого 5000, но каждый уделил методической деятельности по 1000 часов (1500 академических часов). Параметр П4 – мощность множества дидактических методов, методик (например, учебный лабораторный эксперимент), технологий, приемов и моделей (например, модели распределения учебного времени), примененных педагогом для конструирования учебных процессов:  $P_4 = P\left(\bigcup_{i=1}^N S_i\right)$ , где P – мощность множества, U – символ объединения множеств,  $S_i$  – множество методов (и т.д.), примененных при конструировании i-й учебной дисциплины.

Пятый показатель учитывает роль педагога в преподавании учебных

дисциплин:  $P_5 = \sum_{i=1}^N g_i$ , где  $g_i$  – роль педагога в преподавании i-й учебной

дисциплины (1 – ведущий учебную дисциплину, 0.5 – ассистент). Шестой

показатель учитывает разнообразие методической деятельности:  $P_6 = L^I \cdot L^{II} \cdot L^{III}$ .

Здесь: первый, второй и третий множитель – соответственно мощность множества специальностей или направлений подготовки (для которых преподавал педагог), множества уровней образования и множества самих учебных дисциплин. Очевидно, что два указанных показателя (П5 и П6) являются одновременно параметрами поведенческого компонента как методической, так и психолого-педагогической компетентности: методическая деятельность бессмысленна вне педагогической.

Параметр П7 – мощность множества компьютерных информационных систем (или компьютерных программ), примененных в методической

деятельности:  $P_7 = P\left(\bigcup_{i=1}^N F_i\right)$ , где  $F_i$  – множество средств информатизации,

примененных в методической и педагогической деятельности по i-й учебной дисциплине. Данный показатель является общим для поведенческих компонентов методической и информационной компетентности: он отражает, насколько широко педагог применяет средства информатизации в методической деятельности.

Очень важно оценить надёжность методической деятельности педагога. Известно, что надёжность – вероятность устойчивого бессбойного функционирования системы [3, 7, 9, 11]. Трудность оценки профессиональной надёжности (не только педагога) в том, что разные результаты профессиональной деятельности (точнее, их уровень) могут демонстрироваться с различной степенью устойчивости (что принять за надёжность?). Поэтому для оценки надёжности методической деятельности педагога применим известный метод каменистой осыпи (в наукометрии примером его применения является вычисление индекса Хирша [8, 9]). Пусть  $N$  – число анализируемых случаев,  $F_i = 100\% \cdot (0.2 \cdot f_i)$  – нормированный уровень методической деятельности педагога, соответствующий  $i$ -му случаю. Надёжность методической деятельности педагога равна  $N$ , если не менее чем  $N$  процентов анализируемых случаев характеризуются нормированным уровнем, не менее чем  $N$  каждый.

Пример. Пусть (мониторинг производили в течение нескольких лет) из 30 анализируемых случаев методической деятельности педагога 15 соответствуют очень высокому уровню (нормированное значение равно 100), 12 – высокому (нормированное значение равно 80) и 3 – выше среднего (нормированное значение равно 60). Соответственно, относительная частота (в %) их демонстрации 50, 40 и 10. Очевидно, что в 90% случаев наблюдается нормированный уровень методической деятельности не менее чем 80% каждый, следовательно, интегративная надёжность методической деятельности данного педагога равна 80.

Диагностировать уровень сформированности поведенческого компонента методической компетентности, а также идентифицировать её общий уровень, можно на основе применения решающих правил [3, 15].

Заключение. В современных условиях взаимосвязь исследовательской и методической деятельности педагога высшей школы – критически важный фактор качества образовательного процесса и эффективности образовательной среды, а также чрезвычайно информативный критерий её (среды) инновационности.

Результаты настоящего исследования позволяют выдвинуть практические рекомендации по совершенствованию управления методической деятельностью педагогов и научно-педагогических коллективов. С точки зрения авторов,

оценка методической деятельности педагога (в её связи с иными видами деятельности) должна быть основой диагностики его методической компетентности, как критически важной составляющей социально-профессиональной компетентности.

Кроме того, авторы настоящей статьи считают целесообразным создание на базе научно-образовательной среды (и кафедры, и факультета, и образовательного учреждения) портала (на основе Интранет-технологий), контентом которого являются наиболее высококачественные публикации членов коллектива, имеющие методическое значение (т.е. публикации, которые трансформированы в содержание обучения). Повсеместное создание подобных порталов позволило бы создать паттерны (образцы) результатов интеграции исследовательской и методической деятельности научно-педагогических коллективов, с целью стимулирования профессионального роста начинающих научно-педагогических работников.

Необходимы также ведение не только индивидуального портфолио научно-педагогических работников, но и портфолио коллектива, расчет рейтинга как работника, так и коллектива по результатам методической деятельности, его учет при апгрейдовой системе оплаты труда. Отметим, что положительный опыт последней имеется в Кубанском государственном технологическом университете: за создание электронных программно-методических комплексов второго уровня начисляют количество премиальных баллов, эквивалентное двум научным статьям в системе Scopus. С точки зрения авторов, значимость критериев премиальных выплат (выплат стимулирующего характера), связанных с результатами методической деятельности, прежде всего, в том, чтобы не допустить неоправданных “перекосов”, а именно – повышения внимания к одним видам деятельности в ущерб другим (например, исследовательской – в ущерб методической и педагогической).

Необходимо также рассматривать взаимосвязанное становление психолого-педагогической, методической, научно-теоретической, исследовательской и информационной компетентности как целевой профессиональной подготовки и переподготовки педагогов высшей школы. Если рассматривать подготовку преподавателей высшей школы, то отметим: отраженные в федеральных государственных образовательных стандартах

(2014) универсальные и профессиональные компетенции аспирантов в “сумме” соответствуют вышеуказанным составляющим социально-профессиональной компетентности преподавателя вуза. Система профессиональной переподготовки также должна быть ориентирована на дальнейшее становление критически важных составляющих компетентности научно-педагогического работника.

Очень важно также расширять функции кафедральных научно-методических семинаров, а также методических комиссий и советов в образовательных учреждениях. Мониторинг методической деятельности научно-педагогических работников и коллективов (это – главная задача научно-методических семинаров, методических комиссий и советов) должен в обязательном порядке включать не только планирование методической работы, контроль хода и прогнозирование результатов, но и планирование перспективного развития научно-педагогического работника, а также принятие мер, которые обеспечат его соответствие квалификационным требованиям. Необходимо участие членов методических комиссий и советов, а также наиболее квалифицированных членов научно-педагогических коллективов в работе экспертных комиссий, в составе жюри на конкурсах профессионального мастерства, разработку инновационных методических продуктов.

Необходимо также помнить, что мониторинг качества образования (следовательно, и эффективности образовательных сред) предполагает применение социологического инструментария [3, 7, 8, 15], в том числе общеизвестного опросника “Преподаватель глазами студента”. Не отрицая недостатков социологических методов (например, субъективности студентов при оценке преподавателей, зависимость оценки от личностных позиций и т.д.), следует отметить: анализ результатов социологических опросов студентов должен быть инструментом коррекции деятельности преподавателя (а вовсе не “наказания”), в том числе методической. В рамках социально-педагогического мониторинга (мониторинга качества образования) необходим факторный анализ, который позволит выявить взаимосвязь между оценками, полученными преподавателями, и уровнем их методической деятельности.

Подводя итоги, отметим: в результате исследования создана инновационная модель методической деятельности преподавателя вуза в

условиях информатизации образования, учитывающая её взаимосвязь с иными видами деятельности (исследовательской, педагогической и т.д.). Перспективы развития работы – исследование взаимосвязи между успешностью методической деятельности научно-педагогических коллективов и эффективностью образовательной среды [13].

Работа выполнена в рамках исследовательских проектов “Мониторинг исследовательской деятельности образовательных учреждений в условиях информационного общества” (№ 16-03-00382) и “Современные информационно-образовательные среды” (16-36-00048) при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда от 17.03.2016 года.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Берсенева, М.Н. Сэмпл-технология четырехмерного дистанционного образования / М.Н. Берсенева // Среднее профессиональное образование. - № 3, 2015. – С. 10.

2. Гребенев, И.В. Методическая компетентность преподавателя: формирование и способы оценки / И.В. Гребенев // Педагогика. - № 1, 2014. – С. 69-74.

3. Дворянинова, О.П. Разработка информационной системы для оценки уровня освоения компетенций выпускниками вуза / О.П. Дворянинова, Л.И. Назина, О.С. Никульчева, А.Е. Осенева // Современные проблемы науки и образования. - № 2, 2015. – С. 233.

4. Кабанова, С.В. Психолого-педагогические условия эффективной профессиональной подготовки будущих бакалавров в вузе / С.В. Кабанова, Л.А. Корнилова // Наука. Техника. Технологии (политехнический вестник). - № 4, 2014. – С. 220-222.

5. Козаева, Г.Р. Эффективная методическая работа педагога как один из показателей инновационности образовательного учреждения / Г.Р. Козаева // Среднее профессиональное образование. - № 1, 2015. – С. 49.

6. Краснова, Л.А. Отражение научного знания в содержании школьного образования / Л.А. Краснова // Педагогика. - № 4, 2014. – С. 20-23.

7. Крахмалёва, Т.С. Организация культурно-воспитательной среды учреждения среднего профессионального образования на основе педагогических традиций / Т.С. Крахмалёва, В.А. Петьков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - № 3 (162), 2015. - С. 76-82.

8. Лойко, В.И. Современные модели и методы диагностики исследовательской деятельности научно-педагогических коллективов / В.И. Лойко, Д.А. Романов, О.Б. Попова // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского

государственного аграрного университета. - № 112, 2015. – С. 1906-1933.

9. Лойко, В.И. Диагностика эффективности образовательных сред (на примере кафедр и факультетов) / В.И. Лойко, Д.А. Романов, Н.В. Кушнир, А.В. Кушнир // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. - № 113, 2015. – С. 1354-1378.

10. Петьков, В.А. Проектирование инновационной деятельности кафедры спортивных дисциплин физкультурного факультета вуза / В.А. Петьков, Э.Э. Кочкаров, Э.А. Кубеков // Теория и практика общественного развития. - № 3, 2015. – С. 168-170.

11. Романова, М.Л. Адаптивное тестирование в структуре педагогического контроля / М.Л. Романова, А.Р. Ушаков // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - № 5 (63), 2010. – С. 87-93.

12. Рыкова, Е.В. Формирование информационно-дидактической компетентности педагогов / Е.В. Рыкова, Е.С. Киселёва, М.Л. Романова, Д.А. Романов // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. - № 1, 2015. – С. 50–66.

13. Филоненко, В.А. Моделирование процесса формирования умений профессиональной самоорганизации у будущих педагогов / В.А. Филоненко, В.А. Петьков // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. - № 3 (143), 2014. - С. 93-99.

14. Черных, А.И. Квалиметрическая оценка электронных образовательных ресурсов / А.И. Черных, К.В. Хорошун, М.Л. Романова // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. - № 12 (82), 2011. – С. 186-194.

15. Шапошникова, Т.Л. Современные модели поддержки обучающегося в личностно-профессиональном самоопределении / Т.Л. Шапошникова, М.Л. Романова, О.Н. Подольская, И.П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. - № 9, 2014. – С. 3-8.

#### REFERENCES

1. Bersenev, M.N. Sempl-tekhnologiya chetyrekhmernogo distantsionnogo obrazovaniya / M.N. Bersenev // Srednee professionalnoe obrazovanie. - № 3, 2015. – S. 10.

2. Grebenev, I.V. Metodicheskaya kompetentnost prepodavatelya: formirovanie i sposoby otsenki / I.V. Grebenev // Pedagogika. - № 1, 2014. – S. 69-74.

3. Dvoryaninova, O.P. Razrabotka informatsionnoy sistemy dlya otsenki urovnya osvoeniya kompetentsiy vypusknikami vuza / O.P. Dvoryaninova, L.I. Nazina, O.S. Nikulcheva, A.E. Oseneva // Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya. - № 2, 2015. – S. 233.

4. Kabanova, S.V. Psikhologo-pedagogicheskie usloviya effektivnoy professionalnoy podgotovki budushchikh bakalavrov v vuze / S.V. Kabanova, L.A. Kornilova // Nauka. Tekhnika. Tekhnologii (politekhnicheskiiy vestnik). - № 4, 2014. – S. 220-222.
5. Kozaeva, G.R. Effektivnaya metodicheskaya rabota pedagoga kak odin iz pokazateley innovatsionnosti obrazovatel'nogo uchrezhdeniya / G.R. Kozaeva // Srednee professionalnoe obrazovanie. - № 1, 2015. – S. 49.
6. Krasnova, L.A. Otrazhenie nauchnogo znaniya v sodержanii shkol'nogo obrazovaniya / L.A. Krasnova // Pedagogika. - № 4, 2014. – S. 20-23.
7. Krakhmaleva, T.S. Organizatsiya kulturno-vospitatel'noy sredy uchrezhdeniya srednego professional'nogo obrazovaniya na osnove pedagogicheskikh traditsiy / T.S. Krakhmaleva, V.A. Petkov // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. - № 3 (162), 2015. - S. 76-82.
8. Loyko, V.I. Sovremennyye modeli i metody diagnostiki issledovatel'skoy deyatel'nosti nauchno-pedagogicheskikh kollektivov / V.I. Loyko, D.A. Romanov, O.B. Popova // Politematicheskiiy setevoy elektronnyy nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. - № 112, 2015. – S. 1906-1933.
9. Loyko, V.I. Diagnostika effektivnosti obrazovatel'nykh sred (na primere kafedr i fakultetov) / V.I. Loyko, D.A. Romanov, N.V. Kushnir, A.V. Kushnir // Politematicheskiiy setevoy elektronnyy nauchnyy zhurnal Kubanskogo gosudarstvennogo agrarnogo universiteta. - № 113, 2015. – S. 1354-1378.
10. Petkov, V.A. Proektirovanie innovatsionnoy deyatel'nosti kafedry sportivnykh distsiplin fizkulturnogo fakulteta vuza / V.A. Petkov, E.E. Kochkarov, E.A. Kubekov // Teoriya i praktika obshchestvennogo razvitiya. - № 3, 2015. – S. 168-170.
11. Romanova, M.L. Adaptivnoe testirovanie v strukture pedagogicheskogo kontrolya / M.L. Romanova, A.R. Ushakov // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. - № 5 (63), 2010. – S. 87-93.
12. Rykova, E.V. Formirovanie informatsionno-didakticheskoy kompetentnosti pedagogov / E.V. Rykova, E.S. Kiseleva, M.L. Romanova, D.A. Romanov // Nauchnye trudy Kubanskogo gosudarstvennogo tekhnologicheskogo universiteta. - № 1, 2015. – S. 50–66.
13. Filonenko, V.A. Modelirovanie protsessa formirovaniya umeniy professionalnoy samoorganizatsii u budushchikh pedagogov / V.A. Filonenko, V.A. Petkov // Vestnik Adygeyskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya 3: Pedagogika i psikhologiya. - № 3 (143), 2014. - S. 93-99.

14. Chernykh, A.I. Kvalimetriceskaya otsenka elektronnykh obrazovatelnykh resursov / A.I. Chernykh, K.V. Khoroshun, M.L. Romanova // Uchenye zapiski universiteta imeni P.F. Lesgafta. - № 12 (82), 2011. – S. 186-194.

15. Shaposhnikova, T.L. Sovremennye modeli podderzhki obuchayushchegosya v lichnostno-professionalnom samoopredelenii / T.L. Shaposhnikova, M.L. Romanova, O.N. Podolskaya, I.P. Pastukhova // Srednee professionalnoe obrazovanie. - № 9, 2014. – S. 3-8.

*INNOVATIVE MODELS OF TEACHER METHODOICAL  
ACTIVITY IN HIGHER SCHOOL*

**D.A. ROMANOV<sup>1</sup>, V.L. SHAPOSHNIKOV<sup>2</sup>**

*<sup>1</sup>Kuban State Technological University,*

*2, Moskovskaya st., Krasnodar, Russian Federation, 350072.*

*<sup>2</sup>Krasnodar branch of Russian University of Cooperation,  
168/1, Mitrofana Sedina st., Krasnodar, Russian Federation, 350015.*

The purpose of investigation is elaboration of innovative models of methodical activity of higher educational establishments teacher. To accordance with modern views, methodical thinking is key competence of teacher, also, the methodical competence is one of most important factors of success in his pedagogical activity. Organized on a scientific basis precision methodical work is regarded as one of the main activities of educational establishment progressive development, as well as to be an activity aimed at searching for effective ways of achieving educational objectives and socially-pedagogical problems solving. The authors of article are emphasizes the growing role of methodical work in modern conditions, necessity of its integration with investigate activity, in connection with the need for rational and operational use of innovative methods, techniques and forms of training and education. Also, the authors regards the success in teachers methodical activity as educational environment efficiency indicator parameter, on every hierarchy level (department micro-environment, faculty mezzo-environment, macro-environment of higher educational establishment or establishments of secondary professional education).

**Key words:** methodical activity, investigate activity, interrelation, teacher, model, assessment, higher educational establishment.