

УДК 378

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-124-138

КОМПЛЕМЕНТАРНЫЕ ИНДИКАТОРЫ КАЧЕСТВА ОБЩЕПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

*Юзефавичус Т. А.**Московский государственный областной университет**1414014, Московская обл., г. Мытищи, ул. Веры Волошиной, д. 24, Российская Федерация*

Аннотация

Актуальность. Потребность в научной разработке проблемы комплементарных индикаторов обусловлена осознанием у профессионально-педагогического сообщества необходимости переосмысления подходов к оценке качества общепедагогической подготовки для обеспечения новых образовательных возможностей и потребностей студентов в современной ситуации высшего педагогического образования, характеризующегося стремительностью и масштабностью трансформационных тенденций своего развития.

Цель – определить комплементарные индикаторы качества общепедагогической подготовки студентов, осваивающих педагогическую профессию в университете.

Методы исследования: теоретико-методологический анализ идеи комплементарности научного знания о педагогической деятельности применительно к проблеме индикации качества общепедагогической подготовки студентов; опросный метод выявления представлений студентов о педагогических ошибках как о компоненте-комплементарии, дополняющем пре-скриптивное педагогическое знание до системной полноты его научного отражения в содержании общепедагогической подготовки.

Научная новизна и/или теоретическая и/или практическая значимость. Данное исследование способствовало решению научной проблемы определения комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки студентов университета. Научное описание и эмпирическое подтверждение существования таких индикаторов выводит на новый уровень исследования, связанные с трансформационным преобразованием высшего педагогического образования в современных условиях, расширяет арсенал методологических инструментов оценки качества процесса и результатов общепедагогической подготовки студентов университета. Практикоориентированность результатов данной научной разработки прослеживается в их направленности на совершенствование подготовки будущих учителей к компетентному осуществлению задач образования современных школьников.

Результаты исследования. Выявлено существование трёх групп комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки студентов: комплементарно сбалансированное педагогическое знание (далее КСПЗ); умение студентов применять КСПЗ в процессе постановки и решения педагогических задач; опыт решения педагогических задач комплементарным способом. Дано научное описание этих индикаторов. Доказана их обязательность для соблюдения системной полноты оценки качества процесса и результатов общепедагогической подготовки. Получены эмпирические сведения, подтверждающие недостаточность формирующихся в условиях традиционной общепедагогической подготовки представлений студентов о феномене педагогической ошибки. Указаны негативные последствия этой недостаточности для качества общепедагогической подготовки будущих учителей. Вскрыт механизм комплементарности процедур индикации качества общепедагогической подготовки, обоснован педагогический концепт разработки модели общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества.

© СС ВУ Юзефавичус Т. А., 2022.

Выводы. Полученные в ходе исследования эмпирические данные в совокупности с теоретическими выводами подтверждают актуальность научной разработки проблемы комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки будущих учителей и позволяют обосновать необходимость и особенности постановки проблемы моделирования её комплементарного преобразования.

Ключевые слова: общепедагогическая подготовка, комплементарные индикаторы качества, педагогические задачи, нормы профессионально-педагогической деятельности, профессионально-педагогические ошибки, комплементарность научного педагогического знания

COMPLEMENTARY INDICATORS OF THE QUALITY OF GENERAL PEDAGOGICAL TRAINING OF UNIVERSITY STUDENTS

T. Yuzefavichus

Moscow Region State University

ul. Very Voloshinoy24, Moscow region, Mytishchi 141014, Russian Federation

Abstract

Relevance. The need for scientific development of the problem of complementary indicators is due to the awareness of the professional and pedagogical community of the need to rethink approaches to assessing the quality of general pedagogical training to ensure new educational opportunities and needs of students in the current situation of higher pedagogical education, characterized by the rapidity and scale of transformational trends in its development.

Goal. To determine complementary indicators of the quality of general pedagogical training of students mastering the teaching profession at the university.

Procedure and methods. Theoretical and methodological analysis of the idea of complementarity of scientific knowledge about pedagogical activity in relation to the problem of indicating the quality of general pedagogical training of students. A survey method for identifying students' perceptions of pedagogical errors as a complement component that complements prescriptive pedagogical knowledge to the systematic completeness of its scientific reflection in the content of general pedagogical training.

Scientific novelty and/or theoretical and/or practical significance. This study contributes to solving the scientific problem of determining complementary indicators of the quality of general pedagogical training of university students. The scientific description and empirical confirmation of the existence of complementary quality indicators leads to a new level of research related to the transformational change of higher pedagogical education in modern conditions. The arsenal of methodological tools for assessing the quality of the process and the results of general pedagogical training of university students is thus expanded. The practical orientation of the results of this scientific development can be traced in their focus on improving the training of future teachers for the competent implementation of the tasks of education of modern schoolchildren.

Results. The existence of three groups of complementary indicators of the quality of general pedagogical training of students is revealed: complementarily balanced pedagogical knowledge (hereinafter CBPK); the ability of students to apply CBPK in the process of setting and solving pedagogical tasks; experience in solving pedagogical tasks in a complementary way. A scientific description of these indicators is given. It is proved that they are mandatory to comply with the systematic completeness of the assessment of the quality of the process and the results of general pedagogical training. Empirical data have been obtained confirming the insufficiency of students' ideas about the phenomenon of pedagogical error, which are formed in the conditions of traditional general pedagogical training. The negative consequences of this insufficiency for the quality of general pedagogical training of future teachers are indicated. The mechanism of complementarity of procedures

for indicating the quality of general pedagogical training is revealed, the pedagogical concept of developing a model of general pedagogical training focused on complementary indicators of its quality is substantiated.

Conclusions. The empirical data obtained in the course of the study, together with theoretical conclusions, confirm the relevance of the scientific development of the problem of complementary indicators of the quality of general pedagogical training of future teachers and allow us to substantiate the need and features of the formulation of the problem of modeling its complementary transformation

Keywords: general pedagogical training, complementary indicators of quality, pedagogical tasks, norms of professional and pedagogical activity, professional and pedagogical mistakes, complementarity of scientific pedagogical knowledge

ВВЕДЕНИЕ

Стремительность и масштабность трансформационных процессов, характеризующих ситуацию развития образования в XXI в., новые образовательные тренды настоятельно диктуют необходимость переосмысления подходов к оценке качества общепедагогической подготовки студентов, осваивающих педагогическую профессию. Продуктивный результат подготовки будущих учителей к осуществлению педагогической деятельности всегда оценивается по критерию их готовности ставить и решать разнообразные педагогические задачи. Сегодня масштаб, трудность и сложность решаемых учителем педагогических задач определяются тенденциями в изменении самого образования. Во-первых, это «возрастающие требования со стороны общества к подготовке критически мыслящей и функционально грамотной личности, способной к непрерывному обновлению своих знаний, быстрому переучиванию и смене области применения своих способностей для успешной жизни в быстро меняющемся мире. Во-вторых, это создание новых условий, которые являются основой образовательной парадигмы и обеспечивают выполнение современных образовательных вызовов»[4]. Предельно ясно, что вопрос о качестве педагогического образования будущих учителей, определяющем, в конечном итоге, степень их успешности в осуществлении предстоящей профессионально-педагогической деятельности, приобретает сегодня особую остроту и

значимость. Системообразующим ядром педагогического образования, получаемого студентами в университете, выступает общепедагогическая подготовка. В связи с этим актуализируется необходимость научного поиска новых подходов к решению проблемы оценки её качества.

Индикаторы качества общепедагогической подготовки должны быть адекватны задаче получения исчерпывающей информации о ней как о дидактической системе, функционирующей и развивающейся в соответствии с «фундаментальным дидактическим законом единства и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного» [5, с. 86]. Разделяя точку зрения о продуктивности идеи управления качеством образования по результатам [12], принимая компетентностный формат результативных показателей качества(знания, умения, опыт применения), правомерно задаться вопросом о том, каковы их индикативные свойства как измерителей качества общепедагогической подготовки с позицией современных требований к нему предъявляемых. В этом отношении весьма продуктивно обращение к гносеологическому принципу комплементарности (дополнительности), согласно которому адекватное отражение сущности явлений достигается при помощи взаимоисключающих, дополнительных систем их описания.

Укажем, что результаты анализа значительного массива научных изданий [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 10; 11; 12; 13; 14; 18; 19 и др.] приводят к выводу, что с помощью традиционных процедур индикации не

представляется возможным получить исчерпывающую информацию о качестве общепедагогической подготовки как целостности. Недостаточность традиционных индикаторов проявляет себя в их концентрации на признаках результативности освоения студентами нормоописательного (прескриптивного) педагогического знания, оставляя «за скобками» ту составляющую признаков, которая связана с описанием непреднамеренных нарушений норм педагогической деятельности в субъектном способе их выполнения.

ОСНОВНАЯ ЧАСТЬ

Цель и задачи исследования. Цель исследования состоит в определении комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки студентов. Достижение этой цели предполагает постановку и решение *спектра исследовательских задач*: осуществление теоретико-методологического анализа феномена комплементарности применительно к проблеме индикации качества общепедагогической подготовки студентов университета; проведение эмпирического исследования, позволяющего подтвердить необходимость и своевременность научной разработки идеи о комплементарных индикаторах качества общепедагогической подготовки; выявление механизма комплементарности процедур индикации качества общепедагогической подготовки, разработка педагогического концепта моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества.

Методология и методы исследования. В исследовании проблемы комплементарных индикаторов общепедагогической подготовки студентов университета в качестве методологических инструментов выступали:

– смыслообразующие идеи гносеологического принципа комплементарности (дополнительности), выступающего философско-методологическим ориентиром исследования;

– совокупность аксиологического, системного, деятельностного, интегративного, компетентностного подходов, определяющих методологическую схему конкретизации действия общенаучного принципа комплементарности (дополнительности) в предметном поле педагогики для решения задачи вскрытия механизма комплементарного преобразования процедур индикации качества в дидактической системе общепедагогической подготовки будущих учителей к осуществлению педагогической деятельности;

– методологический потенциал основного закона дидактики о единстве и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного подходов (М. Н. Скаткин, В. В. Краевский, И. Я. Лернер, Л. В. Перминова) [6, с. 25–96] как «всеобщего, системообразующего дидактического закона в отношении других дидактических законов» [5, с. 96]. Действенность этого закона послужила методологической моделью, лежащей в основе педагогического концепта моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества.

Для решения исследовательских задач основным исследовательским методом явился теоретико-методологический анализ идеи комплементарности научного знания о педагогической деятельности применительно к проблеме индикации качества общепедагогической подготовки студентов университета. Для решения задач эмпирического этапа исследования был применён опросный метод.

Организация исследования и ход работы. Исследование проводилось на базе Московского государственного областного университета. Содержанием теоретического этапа исследования была информационно-поисковая и аналитическая деятельность, направленная на выявление в современных психолого-педагогических публикациях научных сведений, представляющих интерес с точки зрения

определения комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки студентов. На эмпирическом этапе осуществлялась исследовательская работа по сбору и интерпретации данных, позволяющих прояснить вопрос о содержательно-процессуальных «дефицитах» общепедагогической подготовки студентов университета. Совокупность результатов, полученных в ходе теоретического и эмпирического этапов исследования, легла в основу разработки педагогического концепта моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества.

Результаты исследования и их об- суждение. В результате теоретико-методологического анализа феномена комплементарности применительно к проблеме индикации качества общепедагогической подготовки студентов университета, удалось установить следующее:

1. Конкретизация принципа комплементарности (дополнительности) применительно к исследованию проблемы индикаторов общепедагогической подготовки студентов позволяет трактовать его действие в предметном поле педагогики как методологического требования применять для полного описания явлений педагогической реальности две взаимоисключающих системы педагогических понятий, производных понятийной диады «профессионально-педагогическая норма–профессионально-педагогическая ошибка». Этот тезис имеет следующее доказательное обоснование. Педагогическое знание, «стремясь к целостности, выступающей условием его истинности, обуславливает обязательность отражения комплементарных связей педагогических феноменов. С гносеологической точки зрения данное утверждение отвечает общепринятому в науке требованию рассматривать исследуемые явления во всех их проявлениях и связях» [16, с. 11].

2. Комплементарность в педагогике выступает как частный и достаточно

редкий случай проявления феномена дополнительности. С помощью понятия «комплементарность» конкретизируется факт существования взаимодействующих элементов в границах определённой целостности как частный случай взаимодействия взаимодействующих элементов целого, в котором латентно существует его же противоположность. Следует подчеркнуть, что комплементарность – это «особый и особенный случай проявления дополнительности при жёстких ограничениях сферы его применимости к объектам педагогической реальности» [16, с. 33].

3. Комплементарность свойственна профессионально-педагогической деятельности, поскольку отражает её динамику – двуединство «непрерывности и дискретности». Процессуальная непрерывность педагогической деятельности учителя обеспечивается её нормособразностью, а дискретность – профессионально-педагогической ошибкой, т. е. непреднамеренным нарушением нормы деятельности её субъектом. Ошибка «символизирует разрыв в базовом процессе, характеризующий изменение в характере функционирования педагогической деятельности как системы: переход от непрерывности к дискретности, порождающий педагогический опыт, амбивалентность которого «схватывается» диадой “профессионально-педагогическая норма–профессионально-педагогическая ошибка”» [16, с. 169]. Следовательно, необходимым и достаточным условием целостности общепедагогической подготовки является обязательность совместного-соотнесённого представления в её содержании научных описаний феноменов профессионально-педагогической нормы и профессионально-педагогической ошибки. Этот вывод верен, поскольку, как известно, целевое назначение общепедагогической подготовки состоит в формировании готовности и способности будущих учителей к компетентному осуществлению профессионально-педагогической деятельности.

4. Для корректной (т. е. отвечающей требованию получения исчерпывающей информации о состоянии наблюдаемого объекта) индикации качества общепедагогической подготовки необходимо комплементарное преобразование процедур индикации. *Механизм комплементарного преобразования* представляет собой доопределение традиционных индикаторов по принципу комплементарности. В этом отношении принцип комплементарности понимается как методологическое требование оценки качества общепедагогической подготовки с позиции совместно соотнесённой представленности в её содержании научных сведений о феноменах профессионально-педагогической нормы и профессионально-педагогической ошибки, поскольку эти феномены являются компонентами-комплементариями, образующими целостность педагогического знания. Механизм комплементарности в отношении решения проблемы индикации качества общепедагогической подготовки наилучшим образом вскрывается тем, что комплементарность, являясь «... одновременно способом и синтеза, и диалектического разграничения сторон ... позволяет фиксировать одно через иное именно в контексте целого» [10, с. 163]. В результате комплементарной трансформации традиционные индикаторы обретают статус измерителей, способных выявлять меру соответствия/несоответствия качества общепедагогической подготовки требованию сохранения её целостности.

5. Доопределение по принципу комплементарности позволяет выделить три группы комплементарных индикаторов качества общепедагогической подготовки: комплементарно сбалансированное педагогическое знание; умение студентов применять КСПЗ в процессе постановки и решения педагогических задач; опыт решения педагогических задач комплементарным способом.

КСПЗ – это личное педагогическое знание студентов, приобретаемое ими

в процессе учебного взаимодействия с комплементарными педагогическими текстами – «единицами педагогической информации, характеризующимися принципиальной новизной интегрированного личного сообщения, отвечающего условию исчерпывающей информации о педагогическом явлении» [17, с. 558]. Насыщенность комплементарными текстами содержательного компонента общепедагогической подготовки может и должна выступать одним из показателей её качества. Соответственно КСПЗ студентов как индикатор качества по данному показателю проявляет себя в их мотивированной способности извлекать дополнительную когнитивную «выгоду» от информационного поиска и сопряжения актуальных сведений о профессионально-педагогических нормах и ошибках, отражая эти результаты в своих личных педагогических сообщениях.

Включённость студентов в процедуру комплементарного оперирования педагогической информацией по переводу обобщённого педагогического знания в индивидуальный опыт его применения для формирования способности и готовности минимизировать ошибки в постановке и решении педагогических задач является ещё одним из показателей качества общепедагогической подготовки. Соответственно, умение студентов в процессе решения педагогических задач применять КСПЗ как индикатор качества по данному показателю проявляет себя в способности будущих учителей: производить анализ педагогической ситуации с позиций правильности/ошибочности описанных в ней решений-действий учителя; идентифицировать ошибку как нарушение той или иной нормы-регулятора профессионально-педагогической деятельности субъекта; вскрывать характер затруднения, послужившего причиной данной конкретной ошибки; разрабатывать способы правильного осуществления нарушенной нормы; выявлять личностные профессиональные ресурсы,

позволяющие минимизировать ошибки подобного рода.

Характеризуя третий индикатор качества, подчеркнём, что опыт решения студентами педагогических задач комплементарным способом приобретает лишь в том случае, когда им предоставлена возможность в разных образовательных ситуациях решать задачи, в условиях которых задана совокупность исходных данных, на основе изучения которых возникает необходимость комплементарного обоснования принятия педагогического решения. Наличие созданных условий для реализации студентами такой образовательной возможности (разработанный массив задач с комплементарным содержанием, организация специального обучения студентов приёмам решения задач комплементарным способом, педагогическая поддержка студентов в процессе освоения подобного способа решения задач и т. п.) характеризует третий показатель качества общепедагогической подготовки. В свою очередь, опыт решения студентами педагогических задач комплементарным способом как индикатор качества по данному показателю диагностируется по степени успешности студентов в решении трех типов комплементарных задач: на доказательство правильности или ошибочности конкретных педагогических решений-действий; на нахождение оптимального способа осуществления той или иной функции профессионально-педагогической деятельности в заданной ситуации; на самооценку личностного потенциального ресурса в предупреждении и преодолении профессионально-педагогических ошибок, допущенных студентами в периоды учебных педагогических практик [16].

В содержании общепедагогической подготовки нормативное описание педагогической деятельности представлено достаточно основательно. В отношении феномена профессионально-педагогических ошибок можно констатировать явный дефицит возможности использова-

ния их дидактического потенциала для формирования компетентности студентов. Именно поэтому, прежде всего, необходимо было выявить представления студентов об ошибках в осуществлении субъектами педагогической деятельности норм её осуществления.

Для изучения ориентации будущих учителей в проблемном поле минимизации профессионально-педагогических ошибок был проведён опрос 106 студентов первого-пятого курсов факультета естественных наук и факультета физической культуры. Отношение к профессионально-педагогическим ошибкам выявлялось по трём направлениям, позволяющим при анализе и сопоставлении результатов, делать обобщённое заключение о характере профессионально-личностной позиции студентов, сформировавшейся у них в результате освоения педагогических дисциплин и практик. В соответствии с этими тремя направлениями опросная анкета также состояла из трёх блоков закрытых вопросов. Первый блок анкеты включал в себя вопросы, выбор вариантов ответов на которые давал основание делать выводы о том, в какой степени освоение содержания педагогических дисциплин и практик способствовало формированию научно-обоснованных представлений студентов о сущностных свойствах, причинах, классификационных характеристиках профессионально-педагогических ошибок.

Второй блок содержал вопросы, ответы на которые позволяли прояснить вопрос об отношении студентов к феномену ошибочного в профессионально-педагогической деятельности. Выявить это было необходимо в связи с тем, что от характера отношения к профессионально-педагогическим ошибкам во многом зависит то, какой будет личная позиция реагирования будущего учителя на чужие и собственные ошибочные решения и действия, степень личной ответственности за качество собственной профессиональной педагогической подготовки, понимание обязатель-

ности непрерывного профессионального педагогического самообразования.

Ответы на вопросы третьего блока анкеты делали возможным диагностировать характер и уровень заинтересованности студентов в получении практико-ориентированной научной информации о феномене педагогической ошибки, способах минимизации ошибочных педагогических действий.

Отметим, что участие в опросе студентов, находящихся на разных курсовых этапах обучения в университете, позволило проследить в динамике изменения ориентационных позиций по трём выше-названным направлениям.

Обобщённые результаты опроса студентов визуально представлены с помощью графика (рис. 1).

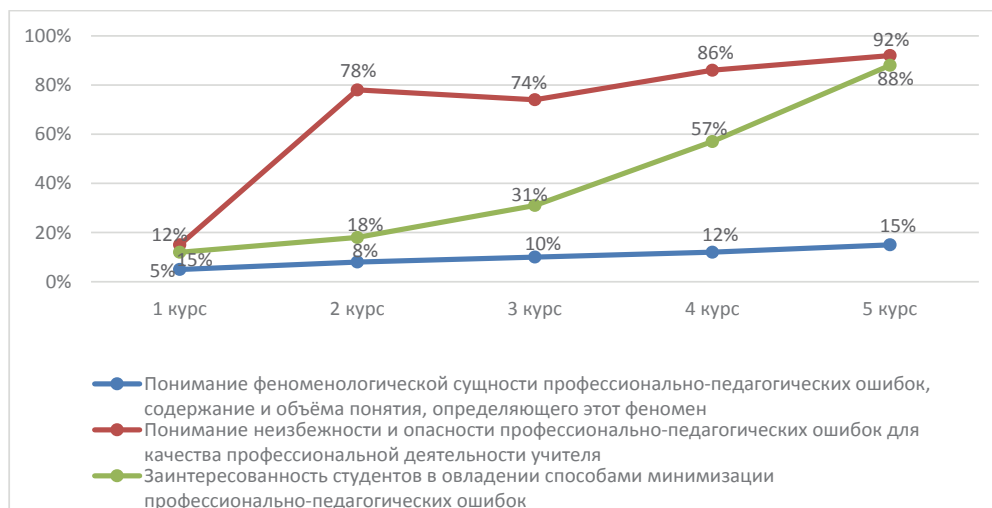


Рис. 1 / Fig. 1. График кривых ориентации будущих учителей в проблемном поле минимизации педагогических ошибок / Graph of orientation curves of future teachers in the problem field of minimizing pedagogical errors

Источник: данные автора.

Как видно из графика, представленного на рисунке, опрошенные студенты продемонстрировали низкий уровень понимания феноменологической сущности профессионально-педагогических ошибок. Реагируя на это, нами было разработано содержание учебной дисциплины «Минимизация педагогических ошибок», изучение которой, по нашему убеждению, способно преодолеть комплементарный дисбаланс педагогического знания в процессе его освоения. Данная дисциплина в настоящее время включена в учебный план обучения будущих учителей биологии и химии и проходит апробацию на факультете естественных наук Московского государственного областного университета.

Комментируя результаты ответов студентов на вопросы, сгруппированные во втором блоке анкеты и представленные на графике кривой «Понимание неизбежности и опасности профессионально-педагогических ошибок для качества педагогической деятельности», отметим, что частота выбора определённых ответов в курсовом диапазоне указывает на наличие позиций личностного реагирования на ошибки, типичные для студентов конкретного курса. Студенты первых курсов значительно чаще других выбирали ответы, свидетельствующие о слабом понимании неизбежности и опасности ошибок, для большинства из опрошенных первокурсников, педагогические ошибки – это

случайность, о которой не стоит всерьёз размышлять, и которые не столь страшны в своей неизбежности. Всего лишь 12% процентов первокурсников, по совокупности выбранных ими вариантов ответов на вопросы второго блока, можно характеризовать как в должной мере осознающих неизбежность и опасность педагогических ошибок и поэтому мотивированных на поиск эффективных стратегий их минимизации. Эта мотивация значительно выше у всех остальных курсовых групп респондентов и имеет тенденцию роста по мере продвижения студентов от младших к старшим курсам. Студенты второго и третьего курсов, активно изучающие именно в этот период педагогические дисциплины, знакомящие их с нормативным описанием педагогической деятельности, уже достаточно чётко понимают, что ошибки учителей представляют серьёзную опасность, поскольку нарушают нормосообразность педагогических действий. Вместе с тем, столкнувшись на педагогических практиках с необходимостью принимать самостоятельные решения и, наряду с удачными педагогическими решениями, получив первый опыт педагогических неудач, они испытывают затруднения рефлексивного характера. Эти затруднения связаны с тем, что, не обладая чёткими представлениями о сущностных свойствах, причинах и разновидностях ошибок, студенты не в состоянии, как правило, увидеть причину собственной педагогической неудачи в допущенной ими ошибке, идентифицировать её согласно классификационным признакам и предложить варианты правильных педагогических действий. Значительное большинство выборов ответов второкурсников и третьекурсников указывают на то, что они готовы смириться с мыслью о неизбежности совершения ими ошибок в собственной будущей деятельности и ещё не готовы адекватно реагировать на опасности педагогического характера.

Студенты четвёртого курса в меньшей степени, а пятикурсники – в подавляющем большинстве – демонстрируют выборами своих ответов на вопросы анкеты не только признание факта неизбежности и опасности ошибок, но и готовность размышлять над ошибками и извлекать из них опыт, который может стать основой для последующих правильных решений. Однако для респондентов всех курсовых групп остаётся открытым вопрос том, как научиться минимизировать ошибки в предстоящей им педагогической деятельности. Это вполне ожидаемая ситуация. Как уже отмечалось выше, предъявление студентам исключительно нормоописательных научных сведений о профессионально-педагогической деятельности, и даже фрагментарное включение их в процесс осмысления ошибочного в педагогической работе учителей не в состоянии существенно позитивно влиять на качество процесса и результатов общепедагогической подготовки сообразно с требованиями, предъявляемыми к этому качеству в современных социокультурных условиях.

Наряду с этим, анализ и обобщение выборов студентами вариантов ответов на вопросы третьего блока опросной анкеты свидетельствуют о том, что от курса к курсу наблюдается тенденция роста заинтересованности студентов в овладении способами минимизации профессионально-педагогических ошибок. Эта тенденция имеет вполне очевидное объяснение. Студенты первого курса не ориентируются в проблематике ошибочного в поле педагогического. Это естественно, поскольку они ещё слабо ориентируются и в предметном поле педагогики в целом. Однако, именно на этом стартовом этапе освоения педагогической профессии важно инициировать интерес к феномену профессионально-педагогических ошибок, уже хотя бы потому что, как справедливо отмечал Е. А. Климов, «материал профессиональных затруднений, ошибок, достижений всегда волнует студен-

та, мотивирует, побуждает к построению гипотез и именно к мысленному поиску, а не просто к получению готового ответа, которого, строго говоря, в готовой конкретной и безупречной форме может и не быть (ни в книгах, ни у преподавателя) [2, с. 54]. Студенты второго курса, не получив такой информации (или получив её в незначительном объёме), а студенты третьего курса, наряду с этим, ещё и столкнувшись с педагогическими затруднениями и неудачами в периоды практики, оправдывают отсутствие у них умений и опыта минимизировать ошибки их неизбежностью. При этом они всё больше осознают опасность ошибочных решений для качества педагогической деятельности и указывают на наличие неудовлетворённой образовательной потребности в овладении способами минимизации непреднамеренных нарушений педагогической нормосообразности.

Студенты четвёртого и пятого курсов, в силу педагогической эрудиции и отрефлексированного педагогического опыта, полученного в периоды практик, в большинстве своём осознают опасность ошибок и дефицит личных знаний об этом феномене. В преддверии предстоящей им педагогической работы студенты старших курсов испытывают беспокойство в связи с упущенной когнитивной возможностью овладеть этими знаниями, они заявляют о желании активно включиться в процесс овладения способами минимизации профессионально-педагогических ошибок.

Теоретические и эмпирические результаты исследования позволили осуществить разработку *педагогического концепта* моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества. В рамках данной статьи он представлен следующими тезисами:

– построение модели общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества фундируется на идее совместно

соотнесённой представленности в её компонентах (содержательном, процессуальном, деятельностном) систематизированных описаний феноменов-комплементариев. Эти комплементарные структуры характеризуют способ существования профессионально-педагогической деятельности как целостного процесса, в котором феномены нормы педагогической деятельности и ошибки в субъектном способе выполнения норм находятся в отношениях взаимодополняющей противоположности;

– разработка обсуждаемой модели должна осуществляться с опорой на смыслообразующие положения аксиологического, системного, деятельностного, интегративного, компетентностного подходов. Применение этих подходов конкретизирует действенность общенаучного принципа комплементарности (дополнительности) для решения задачи моделирования общепедагогической подготовки, ориентированной на комплементарные индикаторы её качества. Комплексное применение этих подходов в процессе моделирования позволяет не упускать из вида тот факт, что комплементарная трансформация общепедагогической подготовки влечёт за собой: дополнение традиционных педагогических ценностей ценностью отрефлексированного ошибочного опыта в процессе познания сути и смысла норм осуществления профессионально-педагогической деятельности (аксиологический аспект моделирования); необходимость встраивания комплементарных индикаторов во все структурные компоненты и элементы дидактической системы общепедагогической подготовки (системный аспект моделирования); рассмотрение общепедагогической подготовки как деятельности в системе «преподаватель-студенты», обеспечивающей освоение комплементарно сбалансированного научного знания на трёх уровнях организации учебно-познавательной деятельности студентов (академической, квазипрофессиональной и

учебно-профессиональной) по переводу обобщённого педагогического знания в индивидуальный опыт его применения для формирования способности и готовности решать педагогические задачи образования школьников (деятельностный аспект моделирования); интегративные эффекты, заложенные в самой идее комплементарного преобразования общепедагогической подготовки, в результате чего она приобретает свойство комплементарной дидактической системы с качественно новыми характеристиками её состояния. Это состояние системной полноты содержания педагогического образования проявляется во взаимосвязи состава и деятельности по его освоению (интегративный аспект моделирования); отыскание и описание групп индикаторов качества общепедагогической подготовки в согласии со структурной организацией компетенции – знание, умение, опыт применения (компетентностный аспект моделирования);

– структурно-содержательная логика моделирования определяется методологическим потенциалом фундаментального дидактического закона единства и взаимосвязи содержательного, процессуального и деятельностного. Соответственно, модельный образ комплементарной трансформации общепедагогической подготовки будет отражать преобразования, вызванные встраиванием комплементарных индикаторов качества в каждый (содержательный, процессуальный, деятельностный) из трёх компонентов этой дидактической системы;

– при моделировании содержательного компонента общепедагогической подготовки должна быть представлена группа индикаторов, позволяющих проводить индикацию качества в отношении соблюдения гармонического баланса комплементарного преобразования содержания общепедагогической подготовки. Комплементарно сбалансированное педагогическое знание как индикатор качества отражает конкретизацию зако-

на целостности и единства с учётом идеи комплементарности применительно к решению вопроса о соотношении частей в целостности содержательного компонента общепедагогической подготовки;

– при моделировании процессуального компонента должна быть представлена группа индикаторов, позволяющих проводить оценку качества общепедагогической подготовки как системного процесса, делать обоснованные выводы о целостности этого компонента на уровне комплексной поэлементной (цель, содержание, методы, формы, результат) оценки процесса подготовки будущих учителей к осуществлению педагогической деятельности. Комплементарная трансформация целеобразования и целесо осуществления выражает методологическое требование осуществлять эти процедуры способом одновременно и синтеза, и дихотомического разграничения диады взаимодополнительных ориентаций в постановке, принятии, удержании и реализации целей общепедагогической подготовки. Это предполагает ориентацию студентов на освоение правильного (социально одобренного) способа нормативно описанной педагогической деятельности в сочетании с освоением способов предупреждения и преодоления непреднамеренного нарушения ее нормосообразности. Уровень сформированности умений студентов применять КСПЗ в процессе постановки и решения педагогических задач выступает в этом случае индикатором, позволяющим делать обоснованные выводы о целостности обсуждаемого компонента в отношении управления процессом общепедагогической подготовки по его результатам;

– при моделировании деятельностного компонента общепедагогической подготовки необходимо учитывать, что комплементарное преобразование содержательного и процессуального компонентов общепедагогической подготовки влечёт за собой необходимость проектирования комплементарно организо-

ванного образовательного пространства, которое задаётся целе-результативным, содержательно-информационным, процессуально-содержательным уровнями организации учебно-познавательной деятельности студентов, минимальной структурной единицей которой является педагогическая задача с комплементарным содержанием. Следовательно, в модельном образе деятельности компонента должна быть представлена группа индикаторов, позволяющих делать обоснованные выводы о его целостности в отношении оптимальности для осуществления студентами перевода научно обобщённого педагогического опыта в индивидуально-личностный опыт его освоения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Подводя итоги, следует отметить, что комплементарные индикаторы позволяют системно полно характеризовать качество общепедагогической подготовки, которой имманентно присуще свойство отражать в своём содержании научное педагогическое знание, в границах целостности которого в отношениях взаимодополняющей противоположности существуют феномены нормы и ошибки. Комплементарные показатели могут выступать также маркерами для оценки качества конкретной дидактической системы общепедагогической подготовки, реализуемой в том или ином вузе. Если студентам предлагается комплементарно сбалансированное научное педагогическое знание, если способ освоения этого знания даёт им возможность формировать умение и нарабатывать опыт решения педагогических задач комплементарным способом, то можно констатировать, что осуществление процесса подготовки

студентов к предстоящей педагогической деятельности по всем показателям отвечает требованиям системной полноты, задаваемым комплементарными индикаторами качества. Кроме того, выступая мерилom оценки результатов общепедагогической подготовки, комплементарные индикаторы позволяют выявлять, насколько каждый конкретный студент был успешен в процессе общепедагогической подготовки, насколько качество его подготовки соответствует современным стандартам качества педагогического образования. Подчёркнём, что адекватная современным образовательным трендам общепедагогическая подготовка должна проектироваться, функционировать и развиваться как дидактическая система, обеспечивающая студентам достижение ими качественно новых образовательных результатов: формирование готовности и способности не только принимать и осуществлять педагогические решения, но и минимизировать профессионально-педагогические ошибки в процессе решения педагогических задач. Именно такое качество общепедагогической подготовки требуется сегодня компетентному учителю, которому приходится принимать и осуществлять педагогические решения с учётом рисков, продуцируемых «инновационной составляющей развития самого образования как социальной системы, динамично развивающейся в обществе, вступившем в постиндустриальный этап своего развития» [10, с. 91]. Таким образом, современная ситуация трансформационного «переформатирования» общепедагогической подготовки требует ориентации на комплементарные индикаторы её качества.

Статья поступила в редакцию 08.12.2021

ЛИТЕРАТУРА

1. Горлова Н. А. Педагогические ориентиры культурно-исторического подхода в современном образовании // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 3. С. 37–47.
2. Климов Е. А. Какую психологию преподавать будущим педагогам // Вопросы психологии. 1998. № 2. С. 57–60.

3. Мосиенко Л. В., Широкова Е. В., Хлызова И. В. Аксиологические индикаторы качества воспитания будущего педагога в вузе // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2021. № 2. С. 15–26.
4. Некрестьянова С. Я. Мировые тренды в современном образовании. Создание условий в соответствии с лучшими стандартами // Учительская газета [Электронный ресурс]. 2017. № 6. URL: <http://www.ug.ru/archive/68701> (дата обращения: 15.12.2021).
5. Перминова Л. М. О сущем и должном в дидактике в контексте взаимосвязи классического и неклассического знания // Ценности и смыслы. 2021. № 4 (74). С. 85–99.
6. Перминова Л. М. Современная дидактика: от Коменского до наших дней: философско-педагогические аспекты современной дидактики: монография. Москва: Школьные технологии, 2021. 294 с.
7. Перминова Л. М. Методологические условия повышения качества образования [Электронный ресурс]. URL: <https://instrao.ru/index.php> (дата обращения: 15.12.2021).
8. Подковко Е. Н. Студенческий мониторинг качества высшего образования как условие обеспечения качества образовательных услуг // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2019. Т. 11. № 1 (43). С. 45–50.
9. Рудник С. Ю. Формирование профессиональных компетенций специалистов сервиса средствами комплементарного образования. Новокузнецк: Издательство Кузбасской государственной педагогической академии, 2012. 116 с.
10. Свечкарева В. Р. Принцип комплементарности в дихотомическом анализе взаимодействия цивилизаций Запада и Востока // Вестник Волгоградского государственного университета. 2008. № 1 (7). С. 177–181.
11. Сергеева С. Ю., Обревко Е. Д. Современные подходы и методы оценки качества образования // Молодой учёный. 2019. № 37 (275). С. 162–165.
12. Третьяков П. И. Школа: Управление качеством образования по результатам. Москва: Перспектива, 2009. 492 с.
13. Цибульникова В. Е., Быкова Р. А. Стратегическая проектная сессия как ресурс управления качеством образования в образовательной организации МВД России // Казанский педагогический журнал. 2019. №6 (137). С. 7–12.
14. Цибульникова В. Е. Управление качеством образования: учебно-методический комплекс. Москва: Московский педагогический государственный университет, 2016. 63 с.
15. Фатеева С. В. Комплементарность в экономической культуре: понятие, формы, механизм действия: автореф. дис. ... докт. филос. наук. Ростов-на-Дону, 2006. 44 с.
16. Юзефавичус Т. А. Комплементарная педагогика: монография [Электронный ресурс]. 1 электр. опт. диск (CD-ROM). 3,75 Мб. Москва: ИИУ МГОУ, 2017.
17. Юзефавичус Т. А. Комплементарный педагогический текст: методика создания и применения // Инновационная деятельность в образовании: материалы XIV Международной научно-практической конференции. Ч. I / под общ. ред. Г. П. Новиковой. Москва: Канцлер, 2020. С. 556–562.
18. Weenink K., Aarts N., Jacobs S. 'We're stubborn enough to create our own world': how programme directors frame higher education quality in interdependence [Электронный ресурс] // Quality in Higher Education. 2021. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2021.2008290> (дата обращения: 15.12.2021).
19. Noda A. The role of external quality assurance for student learning outcomes in Japan: evaluation of evidence between bureaucracy and peer reviews [Электронный ресурс] // Quality in Higher Education. 2021. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2021.2004984?src=> (дата обращения: 15.12.2021).

REFERENCES

1. Gorlova N. A. [Pedagogical guidelines of the cultural-historical approach in modern education]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta. Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], 2018, no. 3, pp. 37–47.
2. Klimov E. A. [What kind of psychology should future teachers be taught?]. In: *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology], 1998, no. 2, pp. 57–60.
3. Mosienko L. V., Shirokova E. V., Hlyzova I. V. [Axiological indicators of the quality of education of the future teacher at the university]. In: *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo oblastnogo universiteta*.

- Seriya: Pedagogika* [Bulletin of the Moscow State Regional University. Series: Pedagogy], 2021, no. 2, pp. 15–26.
4. Nekrest'yanova S. Ya. [Global trends in modern education. Creating conditions in accordance with the best standards]. In: *Uchitel'skaya gazeta* [Teacher's newspaper], 2017, no. 6. Available at: <http://www.ug.ru/archive/68701> (accessed: 15.12.2021).
 5. Perminova L. M. [On the existent and proper in didactics in the context of the relationship between classical and non-classical knowledge]. In: *Cennosti i smysly* [Values and meanings], 2021, no. 4 (74), pp. 85–99.
 6. Perminova L. M. *Sovremennaya didaktika: ot Komenskogo do nashih dnei: filosofsko-pedagogicheskie aspekty sovremennoj didaktiki: monografiya* [Modern didactics: from Comenius to the present day: philosophical and pedagogical aspects of modern didactics: monograph]. Moscow, Shkol'nye tekhnologii Publ., 2021. 294 p.
 7. Perminova L. M. *Metodologicheskie usloviya povysheniya kachestva obrazovaniya* [Methodological conditions for improving the quality of education]. Available at: <https://instrao.ru/index.php> (accessed: 15.12.2021).
 8. Podkovko E. N. [Student monitoring of the quality of higher education as a condition for ensuring the quality of educational services]. In: *Sovremennaya vysshaya shkola: innovatsionnyy aspekt* [Modern Higher School: Innovative Aspect], 2019, vol. 11, no. 1 (43), pp. 45–50.
 9. Rudnik S. Yu. *Formirovanie professional'nykh kompetentsij specialistov servisa sredstvami komplementarnogo obrazovaniya* [Formation of professional competencies of service specialists by means of complementary education]. Novokuzneck, Publishing House of the Kuzbass State Pedagogical Academy, 2012. 116 p.
 10. Svechkareva V. R. [The principle of complementarity in the dichotomous analysis of the interaction between the civilizations of the West and the East]. In: *Vestnik Volgogradskogo gosudarstvennogo universiteta* [Bulletin of the Volgograd State University], 2008, no. 1 (7), pp. 177–181.
 11. Sergeeva S. Yu., Obrevko E. D. [Modern approaches and methods for assessing the quality of education]. In: *Molodoj uchyonyj* [Young scientist], 2019, no. 37 (275), pp. 162–165.
 12. Tret'yakov P. I. *Shkola: Upravlenie kachestvom obrazovaniya po rezul'tatam* [School: Management of the quality of education based on results]. Moscow, Perspektiva Publ., 2009. 492 p.
 13. Tsibulnikova V. E., Bykova R. A. [Strategic project session as a resource for managing the quality of education in an educational organization of the Ministry of Internal Affairs of Russia]. In: *Kazanskij pedagogicheskij zhurnal* [Kazan Pedagogical Journal], 2019, no. 6 (137), pp. 7–12.
 14. Tsibulnikova V. E. *Upravlenie kachestvom obrazovaniya: uchebno-metodicheskij kompleks* [Management of the quality of education: educational and methodological complex]. Moscow, Moscow Pedagogical State University Publ., 2016. 63 p.
 15. Fateeva S. V. *Komplementarnost' v ekonomicheskoy kul'ture: ponyatie, formy, mekhanizm dejstviya: avtoref. dis. ... dokt. filos. nauk* [Complementarity in economic culture: concept, forms, mechanism of action: abstract of Dr. Sci. thesis in Philosophy Sciences]. Rostov on Don., 2006. 44 p.
 16. Yuzefavichus T. A. *Komplementarnaya pedagogika: monografiya* [Complementary pedagogy: monograph]: electronic text data (3.75 MB). Moscow, IIU MRSU Publ., 2017. 1 CD-ROM. 3,75 M6.
 17. Yuzefavichus T. A. [Complementary pedagogical text: methods of creation and application]. In: Novikova G. P., ed. *Innovatsionnaya deyatel'nost' v obrazovanii: materialy XIV Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii. Ch. I* [Innovative activity in education: Proceedings of the XIV International Scientific and Practical Conference. P. I]. Moscow, Kancler Publ., 2020, pp. 556–562.
 18. Weenink K., Aarts N., Jacobs S. 'We're stubborn enough to create our own world': how programme directors frame higher education quality in interdependence. In: *Quality in Higher Education*, 2021. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2021.2008290> (accessed: 15.12.2021).
 19. Noda A. The role of external quality assurance for student learning outcomes in Japan: evaluation of evidence between bureaucracy and peer reviews. In: *Quality in Higher Education*, 2021. Available at: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13538322.2021.2004984?src=> (accessed: 15.12.2021).

ИНФОРМАЦИЯ ОБ АВТОРЕ

Юзефавичус Татьяна Анатольевна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Московского государственного областного университета; e-mail: taju-63@mail.ru

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR

Tatiana A. Yuzefavichus – Cand. Sci. (Education), Assoc. Prof. of the Department of Pedagogy, Moscow Region State University;
e-mail: taju-63@mail.ru

ПРАВИЛЬНАЯ ССЫЛКА НА СТАТЬЮ

Юзефавичус Т. А. Комплементарные индикаторы качества общепедагогической подготовки студентов университета // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2022. № 1. С. 124–138.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-124-138

FOR CITATION

Yuzefavichus T. A. Complementary indicators of the quality of general pedagogical training of university students. In: *Bulletin of the Moscow Region State University. Series: Pedagogy*, 2022, no. 1, pp. 124–138.

DOI: 10.18384/2310-7219-2022-1-124-138