

**Деревянкина Ольга Михайловна,**

генеральный директор, ООО «Воркспейс»; старший преподаватель, университет Синергия; Московский государственный университет пищевых производств; 115093, Россия, г. Москва, Партийный пер., 1; e-mail: training@hr.com

## **ВЛИЯНИЕ ПАРАДИГМАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ПЕДАГОГОВ НА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС ВУЗА**

**КЛЮЧЕВЫЕ СЛОВА:** парадигмальное самоопределение; педагоги; педагогические парадигмы; профессионально-ценностные установки; образовательный процесс; высшие учебные заведения; академическая успеваемость студентов; студенты; удовлетворенность студентов

**АННОТАЦИЯ.** Как влияет парадигмальное самоопределение педагога на образовательный процесс вуза? Цель предлагаемого исследования – дать определение и выявить влияние парадигмального самоопределения педагогов на образовательный процесс вуза.

Исследование проводилось в университете Синергия на кафедре гостиничного и ресторанного бизнеса. В эксперименте принимали участие 10 преподавателей кафедры и 92 студента направления Менеджмент. Первоначальной гипотезой настоящего исследования стало предположение, что парадигмальное самоопределение педагогов повышает эффективность образовательного процесса вуза. В ходе педагогического эксперимента среди преподавателей кафедры были проведены парадигмальное тестирование по заранее разработанной автором анкете и последующее обучение, направленное на дополнительную профессиональную подготовку педагогов кафедры по современным педагогическим парадигмам. В завершении экспериментальной работы автором была осуществлена сравнительная оценка образовательного процесса, осуществляемого преподавателями кафедры в контрольной и экспериментальной группах студентов. Для этого по завершении учебного года анализировались результаты академической успеваемости студентов по дисциплинам, читаемым педагогами – участниками эксперимента, и степень удовлетворенности студентов в контрольной и экспериментальной группах. Итогом данного исследования было подтверждение гипотезы, поставленной в начале эксперимента.

Основными результатами представленного исследования можно считать описание понятия «парадигмальное самоопределение педагога» и изучение его влияния на образовательный процесс в вузе.

Научной новизной исследования являются сами результаты, так как ранее в профессиональной педагогической литературе данное понятие и его влияние на образовательный процесс описаны не были. К теоретической значимости результатов исследования можно отнести раскрытие педагогического понятия и обоснование его влияния на процесс обучения, а к практической – возможность применения парадигмального самоопределения педагогов на практике в педагогических коллективах вузов.

Выводы статьи, помимо результатов исследования, содержат описание сложностей в применении парадигмального самоопределения педагогов на практике и рекомендации по его внедрению для педагогических коллективов.

**ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ:** Деревянкина, О. М. Влияние парадигмального самоопределения педагогов на образовательный процесс вуза / О. М. Деревянкина. – Текст : непосредственный // Педагогическое образование в России. – 2022. – № 5. – С. 86-95. – DOI: 10.26170/2079-8717\_2022\_05\_10.

**Derevyankina Olga Mikhailovna,**

General Director, LLC “Workspace”; Senior Lecturer, Synergy University; Moscow State University of Food Production, Moscow, Russia

## **TEACHER’S PARADIGMATIC SELF-DETERMINATION INFLUENCE ON THE EDUCATIONAL PROCESS OF THE UNIVERSITY**

**KEYWORDS:** paradigm self-determination; teachers; pedagogical paradigms; professional value attitudes; educational process; higher educational institutions; academic performance of students; students; student satisfaction

**ABSTRACT.** How does the paradigm self-determination of a teacher affect the educational process of a university? The purpose of the proposed study is to define and identify the influence of the paradigm self-determination of teachers on the educational process of the university.

The study was conducted at the Synergy University at the Department of Hotel and Restaurant Business. 10 teachers of the department and 92 students of the direction of Management took part in the experiment. The initial hypothesis of this study was the assumption that the paradigm self-determination of teachers increases the effectiveness of the educational process of the university. In the course of the pedagogical experiment, paradigm testing was carried out among the teachers of the department according to a questionnaire previously developed by the author, and subsequent training aimed at additional professional training of teachers of the department according to modern pedagogical paradigms. At the end of the experimental work, the author carried out a comparative assessment of the educational process carried out by the teachers of the department in the control and experimental groups of students. To do this, at the end of the academic year, the results of the academic performance of students in the disciplines read by the teachers participating in the experiment and the degree of student satisfaction in the control and experimental groups were analyzed. The result of this study was the confirmation of the hypothesis set at the beginning of the experiment.

The main results of the presented study can be considered a description of the concept of “paradigmatic self-determination of a teacher” and the study of its influence on the educational process at a university.

The scientific novelty of the study is the results themselves, since earlier in the professional pedagogical literature this concept and its impact on the educational process were not described.

The theoretical significance of the results of the study includes the disclosure of the pedagogical concept and the rationale for its impact on the learning process, and the practical significance is the possibility of applying the paradigm self-determination of teachers in practice in the teaching staff of universities.

The conclusions of the article, in addition to the results of the study, contain a description of the difficulties in applying the paradigm self-determination of teachers in practice and recommendations for its implementation for teaching staff.

**FOR CITATION:** Derevyankina, O. M. (2022). Teacher’s Paradigmatic Self-Determination Influence on the Educational Process of the University. In *Pedagogical Education in Russia*. No. 5, pp. 86-95. DOI: 10.26170/2079-8717\_2022\_05\_10.

**Постановка проблемы и обоснование актуальности ее решения в настоящее время.** Влияет ли парадигмальное самоопределение педагогов на образовательный процесс вуза? В настоящее время существует множество педагогических парадигм, которые, в свою очередь, предполагают определенные, тяготеющие к той или иной парадигме цели, задачи и методы обучения. Каким образом преподаватели вузов выбирают обучающие конструкции, например, при разработке рабочих программ дисциплин и непосредственно при проведении занятий со студентами? Можно констатировать, что некоторые это делают бессознательно, используя понятные и «проработанные» методы и технологии, другие, наоборот, сознательно стараются внедрить в свою практику новые, еще «не обкатанные» методики. Однако чаще всего и те и другие опираются либо на свой опыт, либо на новые профессиональные знания, и мало кто из них задумывается о конкретных современных педагогических парадигмах. Другими словами, в современном педагогическом сообществе наблюдается методологический диссонанс – отсутствие практической взаимосвязи между существующими парадигмами и осознанным выбором преподавателями вузов принципов осуществления образовательного процесса.

**Формулировка цели исследования.** Мы, в свою очередь, попытались соединить воедино основные принципы современных педагогических парадигм, распространенные в профессиональном преподавательском сообществе обучающие конструкции и парадигмальную идентификацию педагогов вузов.

Цель настоящего исследования – определить зависимость образовательного процесса вуза от парадигмального самоопределения преподавателей.

**Анализ последних исследований и публикаций.** Представляем дискурс академического сообщества по предложенной тематике, а именно проанализируем взгляды педагогов-исследователей на такие понятия, как парадигма, педагогическая парадигма, профессионально-ценностные уста-

новки преподавателя, парадигмальное самоопределение педагога.

О парадигмальном разнообразии современного образования рассуждают многие педагоги-исследователи, как отечественные, так и зарубежные. Слово «парадигма» с греческого языка переводится как «образец, пример, шаблон». В современной интерпретации данный термин появился в научной среде благодаря немецкому философу Г. Бергману (1840–1904), который применил его для описания основ регулятивной методологии. Широкое же распространение понятие «парадигма» получило в трудах американского физика и историка Томаса Куна. Подвергая критике господствующий в те времена кумулятивистский подход к развитию знаний, он отмечал, что «парадигма – это принятая модель, эталон, образец...», уточняя, что это «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают научному сообществу модель постановки проблем и их решений» [16, с. 17].

Педагоги-исследователи наших дней преимущественно основываются именно на определении Т. Куна. Например, Л. А. Микешина раскрывает понятие «парадигма» как:

1) совокупность убеждений, в том числе философских, ценностей, методологических и других средств, которая объединяет данное научное сообщество, формируя в нем особый «способ видения»;

2) образец, пример решения проблем, задач, «головоломок», используемых этим сообществом [19, с. 353].

Е. В. Гелясина определяет парадигму как «комплекс общепризнанных в научно-педагогическом сообществе достижений, теоретических стандартов и методологических норм, задающих образец постановки научных проблем, выработки путей их решения, осуществления научно-педагогической деятельности в целом» [6, с. 15].

В. И. Аршинов соотносит данное понятие с понятием научной картины мира, обращая внимание на их единые черты коммутативных интегрирующих функций в научной системе познания мира [3, с. 56].

Ф. Капра в своем труде отмечает: «Для

меня парадигма – это совокупность мыслей, восприятий и ценностей, которые создают определенное видение реальности, оказывающееся основой самоорганизации общества» [10, с. 13].

В. А. Бельдей описал понятие парадигма в достаточно обобщенной форме как «признанные всеми научные достижения, которые в течение определенного времени дают модель постановки проблем и их решений научному сообществу» [5, с. 71].

По В. В. Краевскому «...парадигма – модель научной деятельности как совокупность теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев» [15, с. 23].

Н. Л. Коршунова считает важным учитывать эвристические, онтологические и формализованные модели и ценности как основу структуры научной парадигмы для единства научно-исследовательских взглядов [14, с. 20].

Н. Л. Савотина заключает: «Парадигму следует рассматривать не просто в качестве ведущей теории, а в качестве целого мировоззрения, в котором она существует вместе со всеми выводами, совершаемыми благодаря ей. Все это позволяет определить парадигму как высшую по отношению к другим категории научного познания. Следовательно, все остальные науковедческие категории педагогики становятся подчиненными категории “парадигма”» [21, с. 30].

От понятия «парадигма» перейдем к понятию «педагогическая парадигма». В национальной педагогической энциклопедии данное понятие имеет целый ряд толкований. Педагогическая парадигма раскрывается и как «устоявшаяся, ставшая привычной точка зрения, модель – стандарт решения определенного класса педагогических задач», и как «совокупность теоретических, методологических и иных установок, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем, определенный набор предписаний (регулятивов)», также как «совокупность идей, представляющая собой непротиворечивую систему, выстроенную в рамках определенной методологии, которая используется в качестве теоретического проекта, модели для разрешения педагогической задачи и ее реализации в практику образовательных учреждений» [20].

Педагоги-исследователи А. С. Белкин и Е. В. Ткаченко определяют педагогическую парадигму как «тип педагогического мышления (мировидения), свойственный определенному периоду в истории образования» [4, с. 226-227].

В. А. Тестов данное понятие толкует как «систему научно-педагогических взглядов, представляющую собой совокупность тео-

ретических положений, методологических оснований, понятий и ценностных критериев педагогической деятельности» [22, с. 10].

И. А. Колесникова настаивает, что педагогическая парадигма «характеризует типологические особенности и смысловые границы существования субъекта педагогической деятельности в пространстве профессионального бытия» [11, с. 28].

Для Г. Б. Корнетова педагогическая парадигма – это «совокупность устойчивых повторяющихся системообразующих характеристик, которые определяют сущностные особенности схем теоретической и практической педагогической деятельности и их взаимодействия в образовании, независимо от степени и форм рефлексии» [13, с. 35-36].

Л. В. Львов, в свою очередь, трактует педагогическую парадигму как «совокупность теоретических, методологических и иных установок, принятых научным сообществом на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются в качестве образца (модели, стандарта) при решении педагогических проблем; определенный набор предписаний (регулятивов)» [17, с. 4].

Из представленных выше определений педагогов-исследователей современности можно заключить, что российские ученые педагоги имеют разные взгляды на понятие «педагогическая парадигма». Одни основываются на теории Т. Куна (В. В. Краевский, Н. А. Коршунова, Л. А. Микешина, Н. П. Юдина, Н. А. Савотина и др.); другие расширяют данное понятие, используя при этом методологию и онтологию научной педагогики и образовательной практики (А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко и др.).

Мы придерживаемся мнения группы исследователей, являющихся приверженцами теории парадигм Т. Куна.

Перейдем к обзору понятия полипарадигмальности в современной профессиональной литературе.

Как же классифицируются современные педагогические парадигмы?

В современном образовательном сообществе существуют различные мнения исследователей относительно классификации педагогических парадигм. Рассмотрим наиболее распространенные.

Е. А. Ямбург классифицирует педагогические парадигмы в соответствии с этапностью их появления и выделяет когнитивно-информационную, личностную, культурологическую и компетентностную [25]. В основе когнитивно-информационной парадигмы лежит передача обучающемуся знаний, умений и навыков. Концентрация внимания педагога в рамках данной парадигмы направлена на четкие, оцениваемые результаты предметных дисциплин. Данная

парадигма нацелена на выбор одаренных учащихся для последующего углубленного изучения определенных предметов. Личностные пожелания учеников при этом в большинстве случаев не учитываются. Личностная же парадигма, наоборот, фокусирует внимание на эмоционально-социальном развитии обучающегося. Учителя преимущественно нацелены на выбор методов обучения и постановке индивидуальных целей. Главной задачей для педагога в рамках культурологической парадигмы является формирование духовности в личности ученика. При этом передача знаний, умений и навыков не возбраняется. Компетентностная парадигма опирается на набор ключевых компетенций учеников, выбранных государством, важных в осуществлении различной деятельности современного человека.

Ш. А. Амонашвили определяет такие господствующие парадигмы, как авторитарно-императивная и гуманная. Авторитарно-императивная педагогическая парадигма строится на фундаментальных педагогических принципах, сводящих к минимуму индивидуальность обучающегося, превозносит цели учителя в образовательном процессе, вопрос дисциплины делает основным. Гуманная же педагогическая парадигма пропагандирует совместное творчество с учащимся, формируя его самостоятельность и индивидуальные способности. Таким образом, Ш. А. Амонашвили противопоставляет две эти педагогические парадигмы друг другу [2].

С этим не согласен О. А. Устинов: «в реальной практике авторитарно-императивная и гуманная парадигмы не исключают, а дополняют друг друга, являясь необходимыми в зависимости от применения тех или иных технологий и методик в конкретных условиях педагогического процесса» [23, с. 277].

И. А. Колесникова выделяет три основные парадигмы – парадигму традиции, научно-технократическую и гуманитарную. Парадигма традиции опирается на понимание традиции «как промежуточного звена между миром принципов, духовных идей и миром их воплощения, как механизма духовной преемственности в масштабе всечеловеческой, этнической, религиозной общностей» [12, с. 29]. Фундаментом научно-технократической парадигмы автор считает следующие установки: «ценности и смыслы бытия рождаются вне конкретного человека, в объективной реальности; профессиональной ценностью становится объективное, точное знание и наличие четких правил его передачи ученику» [12, с. 33]. Гуманитарная парадигма исследователя соответствует описанию гуманной парадигмы Ш. А. Амонашвили.

В. З. Яцык, Ю. К. Чернышенко, О. В. Пискарёва, С. Ф. Эфиндиев, опираясь на труды таких авторов, как И. С. Якиманская, В. В. Давыдов, В. Я. Пилипповский, В. Г. Шукшун, И. А. Колесникова, Е. В. Бондаревская, Г. Б. Корнетов, С. В. Кульневич, классифицируют нижеперечисленные педагогические парадигмы:

- 1) традиционалистско-консервативная (знаниевая, когнитивно-информационная, объяснительно-иллюстративная) парадигма;
- 2) гуманистическая (гуманитарная, феноменологическая) парадигма;
- 3) бихевиористская рационалистическая (прагматическая, адаптивная, рационалистическая) парадигма;
- 4) эзотерическая парадигма;
- 5) сциентистская (научно-техническая, технократическая) парадигма;
- 6) личностная парадигма;
- 7) культурологическая парадигма;
- 8) компетентностная парадигма

[26, с. 48-50].

Традиционалистско-консервативная парадигма, с их точки зрения, идентична описанию Е. А. Ямбургом когнитивно-информационной педагогической парадигмы.

Основной целью гуманистической педагогической парадигмы является развитие обучающегося, активизация его самореализации.

Бихевиористская рационалистическая педагогическая парадигма основывается на учении Б. Скиннера о социальной инженерии и ставит целью сформировать у учащихся определенный поведенческий стереотип в соответствии с общественными нормами.

Эзотерическая педагогическая парадигма своей целью определяет формирование и совершенствование духовной составляющей учащихся как необходимого условия постижения истины.

Сциентистская педагогическая парадигма опирается на формирование и передачу «точного» научного знания для дальнейшей практической деятельности учеников.

Описание личностной и культурологической педагогических парадигм данных педагогов-исследователей идентично представлениям об этих парадигмах Е. А. Ямбурга.

Компетентностная парадигма уже была описана выше.

С. В. Голосова и Л. П. Федоренко определяют четыре ведущие парадигмы: когнитивную, личностно ориентированную, функционалистическую и культурологическую [7, с. 2-3]. Остановимся на функционалистической (технократической) педагогической парадигме, так как другие парадигмы уже были описаны выше. Авторы представляют данную парадигму как максимально ориентированную на социальный

заказ. Педагоги-исследователи допускают реализацию данной парадигмы преимущественно в профессиональном образовании посредством когнитивной или личностно ориентированной парадигм.

Н. А. Алексеев, в свою очередь, относит функционалистическую (технократическую) парадигму к социокультурной технологии, которая подготавливает ценные кадры для различных видов деятельности [1, с. 81].

Таким образом, можно констатировать, что многие современные педагоги-исследователи склоняются к существованию нескольких педагогических парадигм. При этом в академическом сообществе преобладают описания таких педагогических парадигм, как личностно ориентированная, компетентностная и технократическая.

Несмотря на достаточно большое разнообразие в образовательном пространстве господствующих педагогических парадигм педагоги-исследователи обращают внимание на парадигмальную окраску профессионально-ценностных установок отдельного преподавателя. Бесспорно, педагог бессознательно или осознанно выбирает «свой» принцип взаимодействия с обучающимися, «свои» методики и технологии обучения и проведения оценочных мероприятий. Современные ученые в своих трудах касаются вопроса зависимости педагогов от парадигмального воздействия. Например, Л. Н. Макарова отмечает: «Преподаватель сознательно или стихийно выбирает определенную научную парадигму и строит свой индивидуальный стиль педагогической деятельности в зависимости от ее основных положений» [18, с. 17]. И. А. Колесникова пишет, что «именно парадигмальные границы задают диапазон развития профессионально-педагогического опыта и самосознания, способов профессионального поведения учителя, меру его мастерства и свободы действий» [12, с. 28]. Исследователь выделяет «индикаторы парадигмальной принадлежности педагога» – ориентацию взглядов и профессионально-педагогических ценностей преподавателей [12]. Н. И. Исаева, В. И. Коваленко, С. И. Маматова, О. А. Соколова определяют «парадигмально-педагогическую компетентность преподавателя вуза», которая состоит из готовности и способности педагогов вузов формировать индивидуальную деятельность в соответствии с современными педагогическими парадигмами [9, с. 82]. Педагог-исследователь Т. В. Ежова солидарна с вышеуказанными авторами в имеющейся взаимосвязи профессионально-ценностных установок и парадигмальной направленности преподавателя: «профессиональная позиция во многом зависит от парадигмальной принадлежности педагога и его привержен-

ности принципам выбранной педагогической парадигмы» [8, с. 69].

При этом педагоги-исследователи отмечают, что современному педагогу сложно менять свои ценностные парадигмальные взгляды, т. к. они достаточно устойчивые. А. А. Факторович отмечает, что «изменение ценностных доминант редко происходит само собой. Для этого требуются определенные условия» [24, с. 50]. Таким образом, можно резюмировать: в современной профессиональной литературе обсуждаются вопросы, связанные с парадигмальной окраской деятельности преподавателей, при этом само понятие «парадигмальное самоопределение педагога» в трудах ученых не встречается.

Осуществив анализ современных педагогических трудов по заявленной тематике, мы можем сделать следующие выводы:

1. Большинство педагогов-исследователей при рассмотрении понятий «парадигма» и «педагогическая парадигма» придерживаются определений Т. Куна.

2. В настоящее время существует множество классификаций господствующих педагогических парадигм. На наш взгляд, самыми популярными являются такие педагогические парадигмы, как личностно ориентированная, технократическая и компетентностная.

3. Авторы отмечают взаимосвязь профессионально-ценностных характеристик педагога и определенной педагогической парадигмы. При этом понятие «парадигмальное самоопределение педагога» в профессиональной литературе не встречается, и, как следствие, влияние «парадигмального самоопределения педагога» на образовательный процесс в академическом сообществе не раскрыто.

Из сделанных выше выводов вытекают следующие нерешенные задачи:

- Описать понятие «парадигмальное самоопределение педагога».

- Выявить зависимость образовательного процесса от «парадигмального самоопределения педагога».

**Методология и методы исследования.** Наше исследование проводилось в университете Синергия на кафедре ресторанного и гостиничного бизнеса в 2021–2022 гг. В эксперименте принимали участие 10 преподавателей кафедры и 92 студента направления Менеджмент. К контрольной группе относились 44 студента второго курса направления Менеджмент 2019-го года поступления, а к экспериментальной – 48 студентов 2020-го года поступления. В начале эксперимента была выдвинута гипотеза о том, что парадигмальное самоопределение педагога повышает эффективность образовательного процесса вуза. Для

апробации данной гипотезы нами был разработан опросник для преподавателей вузов, позволяющий определить парадигмальную направленность педагога. Всем преподавателям кафедры перед началом учебного года было предложено заполнить анкеты, которые были обработаны автором, и, таким образом, была выявлена парадигмальная окраска профессионально-ценностных установок каждого участника эксперимента. Затем с преподавателями кафедры было проведено обучение по заранее созданной программе, касающейся принципов основных современных парадигм, целей, задач и методов обучения каждой педагогической парадигмы. После этого преподаватели – участники эксперимента занимались своей преподавательской деятельностью: проводили лекционные и практические занятия для студентов-бакалавров направления Менеджмент, участвовали в оценочных мероприятиях. В конце данного учебного года, по аналогии с предыдущим, студентам экспериментальной группы было предложено ответить на вопросы анкеты по оценке степени удовлетворенности обучением. По завершении учебного года автором была произведена сравнительная оценка данных по академической успеваемости и удовлетворенности студентов направления Менеджмент образовательным процессом в части взаимодействия с преподавателями в контрольной и экспериментальной группах. Таким образом, гипотеза о том, что парадигмальное самоопределение педагога повышает эффективность образовательного процесса вуза, была подтверждена.

**Изложение основного материала исследования.** Перед началом 2021–2022 учебного года по инициативе автора было организовано тестирование 10 преподавателей на определение парадигмальной направленности в педагогической деятельности. Для этого была разработана анкета с вопросами закрытого типа, из которых преподавателям предлагалось выбрать один вариант ответа. Вопросы касались целей обучения, системы выстраивания проектирования образовательной деятельности, ориентиров педагога, методов оценивания и т. п.

Для примера представляем вопрос на понимание ориентиров деятельности преподавателя: На что, по-Вашему мнению, следует ориентироваться педагогу в своей деятельности: на усиление индивидуализации обучающего процесса, на формирование объекта с четко заданными значениями параметров и характеристик или на развитие инструментальной и практической направленности обучения?

Обращаем внимание, что каждый ответ

был согласован с определенной педагогической парадигмой, и, соответственно, в завершении проводимого анкетирования можно было математическим путем определить парадигмальные предпочтения педагогов. Возвращаясь к нашему примеру, ответ по усилению индивидуализации относится к личностно ориентированной парадигме, «формирование объекта с заданными значениями параметров» соотносится с технократической парадигмой, а «развитие инструментальной и практической направленности обучения» – с компетентностной парадигмой. Мы приняли, что более 50% ответов в пользу той или иной педагогической парадигмы будем считать педагогическим предпочтением преподавателя. В конечном итоге мы получили следующие результаты: 4 педагога проявили технократические парадигмальные взгляды, 4 педагога – личностно ориентированные, 2 – компетентностные. Все преподаватели были ознакомлены со своими результатами тестов.

Затем нами было проведено обучение педагогов, участвующих в эксперименте, по основным компонентам современных действующих педагогических парадигм. Обучающая программа была рассчитана на 10 академических часов, включала в себя лекции, практические занятия и индивидуальную самостоятельную работу преподавателей. При составлении плана обучения мы сосредоточили свое внимание на таких парадигмах, как технократическая, личностно ориентированная и компетентностная. Тематический план обучения для преподавателей кафедры состоял из следующих тем:

– Предпосылки и история возникновения современных педагогических парадигм.

– Основные характеристики технократической, личностно ориентированной и компетентностной педагогических парадигм.

– Компоненты современных педагогических парадигм.

– Практическое применение педагогических парадигм.

По завершении лекционных и практических занятий все преподаватели участвовали в подготовке и итоговом выступлении каждого участника на тему «Мои парадигмальные профессионально-личностные установки». Каждому педагогу, обучающемуся по программе, было предложено разработать и представить другим преподавателям – участникам эксперимента концепции одной лекции на свободно выбранную тему и одного семинарского занятия, закрепляющего лекционный материал. Разработанные концепции преподавателей включали в себя цели, задачи, методы проведения занятий и примеры практических заданий для студентов. Таким образом педагоги демонстриро-

вали свои знания и умения, полученные и сформированные на обучающих занятиях, и, можно сказать, «фиксировали» свое парадигмальное самоопределение.

На данном этапе исследования нами было определено понятие «парадигмальное самоопределение педагога» как «понимание, осознание и применение на практике педагогом своих парадигмальных профессионально-ценностных установок».

Затем преподаватели, участвующие в эксперименте, приступили к своим основным обязанностям: проводили лекционные и практические занятия, осуществляли оценочные мероприятия студентов, курировали практическую деятельность обучающихся.

В конце учебного года нами была проведена сравнительная оценка эффективности образовательного процесса контрольной и экспериментальной групп, которая измерялась в показателях академической успеваемости и степени удовлетворенности студентов. В контрольную группу входили студенты второго курса обучения направления Менеджмент 2019 года обучения, экспериментальная группа состояла из студентов второго курса аналогичного направления обучения 2020 года поступления. При этом результаты академической успеваемости и степени удовлетворенности студентов контрольной группы оценивались за 2021 год, а студентов экспериментальной группы – за 2022 год. В качестве данных по академической успеваемости были взяты результаты итоговых аттестаций студентов тех дисциплин, которые вели педагоги кафедры (80% от общего числа дисциплин), причем идентичные и в контрольной, и в экспериментальной группах.

Среднестатистический результат академической успеваемости студентов экспериментальной группы оказался на 16% выше аналогичного результата контрольной группы и составил 4,1 балл в сравнении с контрольной группой 3,8 балла.

Степень удовлетворенности обучающихся оценивалась посредством тестирования студентов в конце учебного года, ежегодно проводимого учебным департаментом университета. Студентам предлагается заполнить тест и оценить удовлетворенность по различным критериям по десятибалльной шкале, где 1 – совсем не удовлетворен, а 10 – полностью удовлетворен. Мы рассматривали именно показатели, на которые, на наш взгляд, лично влияет преподаватель, такие как организация процесса обучения в вузе, качество преподавания и актуальность содержания обучающих занятий.

Ниже приведены подробные данные по этому показателю (табл.).

Таблица

**Показатели степени удовлетворенности студентов контрольной и экспериментальной групп**

Критерии оценки удовлетворенности студентов	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Организация процесса обучения	8,5	6,1
Качество преподавания	9,3	6,4
Содержание лекций и семинаров	8	6,2

Из приведенных данных в таблице видно, что степень удовлетворенности обучающихся экспериментальной группы показала рост по сравнению с экспериментальной группой, причем максимальное увеличение на 2,9 балла продемонстрировал показатель «Качество преподавания».

Можно резюмировать, что проведенное исследование доказало изначально выдвинутую гипотезу о том, что парадигмальное самоопределение педагогов повышает эффективность образовательного процесса вуза.

**Выводы исследования.** Какие же выводы можно сделать по результатам нашего исследования?

Во-первых, нами описано понятие «парадигмальное самоопределение педагога», что позволяет сейчас и в дальнейшем опираться на емкое и понятное определение в педагогических трудах.

Во-вторых, мы показали зависимость образовательного процесса от парадигмального самоопределения педагога.

В-третьих, была доказана гипотеза о повышении эффективности образовательного процесса при парадигмальном самоопределении преподавателя вуза.

Какие сложности возникли во время проведения эксперимента?

1. Было достаточно сложно замотивировать преподавателей кафедры на проведение парадигмального тестирования. Некоторые педагоги высказывали недовольство по поводу отвлечения от основной деятельности.

2. Во время проведения обучающего цикла лекций и семинаров для преподавателей о современных педагогических парадигмах присутствовало явное и скрытое отрицание педагогов. Некоторые преподаватели, особенно в начале программы, не проявляли интереса к обучению, другие заявляли, что им это известно.

3. Во время презентации индивидуальных заданий проявились разные уровни сформированности педагогических компетенций у преподавателей как следствие

разного опыта и подготовки педагогической деятельности.

Исходя из личного опыта и вышеперечисленных сложностей, мы разработали рекомендации для педагогических коллективов по внедрению и использованию в образовательном процессе парадигмального самоопределения педагогов.

Рекомендации для эффективного применения в педагогических коллективах парадигмального самоопределения педагогов:

1. Для грамотного составления анкеты по парадигмальному тестированию педагогов желателен задействовать преподавателей с профильным педагогическим образованием и/или ответственному за разработку опросника предварительно изучить вопрос современных педагогических парадигм в профессиональной литературе.

2. Для подготовки программы обучения и проведения обучающих мероприятий с педагогами также рекомендуется выбрать из преподавательского коллектива, во-первых, инициативного, во-вторых, компетентного в вопросе современных педагогических парадигм и, в-третьих, имеющего

достаточный педагогический стаж (не менее трех лет) сотрудника.

3. Для эффективного проведения обучения среди преподавательского состава применять общую и индивидуальную мотивацию сотрудников, такую как:

- повышение сформированности профессиональных компетенций;
- увеличение педагогического кругозора;
- повышение квалификации за счет вуза;
- обмен опытом с коллегами.

4. Для нивелирования уровней сформированности педагогических компетенций преподавателей при формировании обучающей программы необходимо предусмотреть дополнительное обучение педагогов с низкой педагогической подготовкой.

В заключение считаем важным отметить, что вопросы, затронутые в настоящем исследовании, такие как парадигмальное самоопределение педагогов и его влияние на образовательный процесс вуза, в настоящее время являются достаточно актуальными и имеют потенциал к дальнейшему развитию.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеев, Н. А. Личностно ориентированное обучение: вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. – М., 2006. – 163 с.
2. Амонашвили, Ш. А. Размышления о гуманной педагогике / Ш. А. Амонашвили. – М., 2000. – 120 с.
3. Аршинов, В. И. На пути к синергетической картине мира / В. И. Аршинов // Стратегия динамического развития России: единство самоорганизации и управления : материалы 1-й Междунар. науч.-практ. конф. Т. 3, ч. 1. – М. : Проспект, 2004. – С. 55-60.
4. Белкин, А. С. Диссертационный совет по педагогике (опыт, проблем, перспективы) / А. С. Белкин, Е. В. Ткаченко. – Екатеринбург : Изд-во УрГПУ, 2005.
5. Бельдей, В. А. Современные парадигмы субъективности : дис. ... канд. филос. наук / Бельдей В. А. – СПб., 1996. – 175 с.
6. Гелясина, Е. В. Парадигматическая составляющая научного подхода в педагогике / Е. В. Гелясина. – Текст : электронный // Педагогика: история, перспективы. – 2020. – № 1. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmatische-sostavlyayuschaya-nauchnogo-podhoda-v-pedagogike> (дата обращения: 11.08.2022).
7. Голосова, С. В. Основные парадигмы современной педагогической науки / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко. – Текст : электронный // Концепт. – 2016. – № 33. – С. 36-40. – URL: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>.
8. Ежова, Т. В. Педагогический дискурс как средство гуманизации профессиональной позиции будущего учителя / Т. В. Ежова. – Текст : электронный // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-4. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiy-diskurs-kak-sredstvo-gumanizatsii-professionalnoy-pozitsii-buduschego-uchitelya> (дата обращения: 30.07.2022).
9. Исаева, Н. И. Парадигмально-педагогическая компетентность вузовского преподавателя как условие эффективного управления профессиональным развитием студентов / Н. И. Исаева, В. И. Коваленко, С. И. Маматова, О. А. Соколова // Перспективы науки. – 2016. – № 7 (82). – С. 79-84.
10. Капра, Ф. Уроки мудрости. Разговоры с замечательными людьми / Ф. Капра ; пер. с англ. В. И. Аршинова, М. П. Папуша, В. В. Самойлова, В. Н. Цапкина. – М. : Изд-во трансперсонального института, 1996. – 318 с.
11. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии / И. А. Колесникова ; С.-Петербург. гос. ун-т пед. мастерства. – СПб. : Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 1999. – 242 с.
12. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность: опыт межпарадигмальной рефлексии. Курс лекций по философии педагогики / И. А. Колесникова. – СПб. : Детство-Пресс, 2001. – 288 с.
13. Корнетов, Г. Б. Педагогические парадигмы базовых моделей образования : учеб. пособие / Г. Б. Корнетов. – М., 2001.
14. Коршунова, Н. Л. Понятия парадигм: в лабиринтах поиска / Н. Л. Коршунова // Педагогика. – 2001. – № 8. – С. 11-20.
15. Краевский, В. В. Парадигма науки и тенденции развития образования / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова // Педагогика. – 2007. – № 1. – С. 22-28.
16. Кун, Т. Структура научных революций / Т. Кун. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.



17. Львов, Л. В. Проектирование образовательных систем на полипарадигмальной основе: методологический аспект / Л. В. Львов. – Текст : электронный // Инновационное развитие профессионального образования. – 2014. – № 1 (05). – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-obrazovatelnyh-sistem-na-poliparadigmalnoy-osnove-metodologicheskiiy-aspekt> (дата обращения: 30.01.2021).

18. Макарова, Л. Н. Образовательные парадигмы и индивидуальный стиль педагогической деятельности преподавателя вуза / Л. Н. Макарова. – Текст : электронный // Гаудеамус. – 2017. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-paradigmy-i-individualnyy-stil-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza> (дата обращения: 29.07.2022).

19. Микешина, Л. А. Философские науки : учеб. пособие / Л. А. Микешина. – М., 2005. – 464 с.

20. Национальная педагогическая энциклопедия. – URL: <https://didact.ru> (дата обращения: 01.08.2022). – Текст : электронный.

21. Савотина, Н. Л. Понятие «парадигма» и его статус в педагогике / Н. Л. Савотина // Педагогика. – 2012. – № 10. – С. 3-10.

22. Тестов, В. А. О понятии педагогической парадигмы / В. А. Тестов. – Текст : электронный // Образование и наука. – 2012. – № 9. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-pedagogicheskoy-paradigmy> (дата обращения: 01.08.2022).

23. Устинов, О. А. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса: философско-методологический аспект / О. А. Устинов // Молодой исследователь: вызовы, поиски и перспективы развития российского образования : сборник материалов XX Международной научно-практической конференции аспирантов и молодых исследователей. – М., 2017. С. 266-282.

24. Факторович, А. А. Ценностные приоритеты современных преподавателей вуза / А. А. Факторович // Вестник ПСТГУ IV: Педагогика. Психология. – 2011. – Вып. 4 (23). – С. 46-52.

25. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы : монография / Е. А. Ямбург. – Москва : ПЕР СЭ-Пресс, 2004. – 367 с.

26. Яцык, В. З. Парадигмы современного образования / В. З. Яцык, Ю. К. Чернышенко, О. В. Пискарева. – Текст : электронный // Физическая культура, спорт – наука и практика. – 2008. – № 2. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmy-sovremennogo-obrazovaniya-1> (дата обращения: 03.08.2022).

## REFERENCES

1. Alekseev, N. A. (2006). *Lichnostno orientirovanoe obuchenie: voprosy teorii i praktiki* [Person Oriented Learning: Issues of Theory and Practice]. Moscow. 163 p.
2. Amonashvili, Sh. A. (2000). *Razmyshleniya o gumannoi pedagogike* [Reflections on Humane Pedagogy]. Moscow. 120 p.
3. Arshinov, V. I. (2004). Na puti k sinergeticheskoi kartine mira [On the Way to a Synergetic Picture of the World]. In *Strategiya dinamicheskogo razvitiya Rossii: edinstvo samoorganizatsii i upravleniya: materialy 1-i Mezhdunar. nauch.-prakt. konf.* Vol. 3. Part 1. Moscow, Prospekt, pp. 55-60.
4. Belkin, A. S., Tkachenko, E. V. (2005). *Dissertatsionnyi sovet po pedagogike (opyt, problem, perspektivy)* [Dissertation Council in Pedagogy (Experience, Problems, Prospects)]. Ekaterinburg, Izdatel'stvo UrGPU.
5. Beldey, V. A. (1996). *Sovremennyye paradigmy sub'ektivnosti* [Modern Paradigms of Subjectivity]. Dis. ... kand. filos. nauk. Saint Petersburg. 175 p.
6. Gelyasina, E. V. (2020). Paradigmaticheskaya sostavlyayushchaya nauchnogo podkhoda v pedagogike [The Paradigmatic Component of the Scientific Approach in Pedagogy]. In *Pedagogika: istoriya, perspektivy*. No. 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmaticheskaya-sostavlyayushchaya-nauchnogo-podkhoda-v-pedagogike> (mode of access: 11.08.2022).
7. Golosova, S. V., Fedorenko, L. P. (2016). Osnovnye paradigmy sovremennoi pedagogicheskoi nauki [The Main Paradigms of Modern Pedagogical Science]. In *Kontsept.* No. S3, pp. 36-40. URL: <http://e-koncept.ru/2016/76035.htm>.
8. Ezhova, T. V. (2019). Pedagogicheskii diskurs kak sredstvo gumanizatsii professional'noi pozitsii budushchego uchitelya [Pedagogical Discourse as a Means of Humanizing the Professional Position of the Future Teacher]. In *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya*. No. 63-4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskiiy-diskurs-kak-sredstvo-gumanizatsii-professionalnoy-pozitsii-budushchego-uchitelya> (mode of access: 30.07.2022).
9. Isaeva, N. I., Kovalenko, V. I., Mamatova, S. I., Sokolova, O. A. (2016). Paradigmal'no-pedagogicheskaya kompetentnost' vuzovskogo преподавателя kak uslovie effektivnogo upravleniya professional'nyim razvitiem studentov [Paradigm-Pedagogical Competence of a University Teacher as a Condition for Effective Management of Students' Professional Development]. In *Perspektivy nauki*. No. 7 (82), pp. 79-84.
10. Kapra, F. (1996). *Uroki mudrosti. Razgovory s zamechatel'nymi lyud'mi* [Wisdom Lessons. Conversations with Wonderful People] / transl. by V. I. Arshinov, M. P. Papush, V. V. Samoilov, V. N. Tsapkin. Moscow, Izdatel'stvo transpersonal'nogo instituta. 318 p.
11. Kolesnikova, I. A. (1999). *Pedagogicheskaya real'nost' v zerkale mezhpardigmal'noi refleksii* [Pedagogical Reality in the Mirror of Inter-Paradigm Reflection]. Saint Petersburg, Izdatel'stvo Sankt-Peterburgskogo gosudarstvennogo universiteta. 242 p.
12. Kolesnikova, I. A. (2001). *Pedagogicheskaya real'nost': opyt mezhpardigmal'noi refleksii. Kurs lektsii po filosofii pedagogiki* [Pedagogical Reality: The Experience of Inter-Paradigm Reflection. Course of Lectures on the Philosophy of Pedagogy]. Saint Petersburg, Detstvo-Press. 288 p.
13. Kornetov, G. B. (2001). *Pedagogicheskie paradigmy bazovykh modelei obrazovaniya* [Pedagogical Paradigms of Basic Models of Education]. Moscow.
14. Korshunova, N. L. (2001). Ponyatiya paradigm: v labirintakh poiska [Concepts of Paradigms: In the Labyrinths of Search]. In *Pedagogika*. No. 8, pp. 11-20.

15. Kraevsky, V. V., Berezhnova, E. V. (2007). Paradigma nauki i tendentsii razvitiya obrazovaniya [The Paradigm of Science and Trends in the Development of Education]. In *Pedagogika*. No. 1, pp. 22-28.
16. Kun, T. (1975). *Struktura nauchnykh revolyutsii* [The Structure of Scientific Revolutions]. Moscow, Progress. 288 p.
17. Lvov, L. V. (2014). Proektirovanie obrazovatel'nykh sistem na poliparadigmal'noi osnove: metodologicheskii aspekt [Designing Educational Systems on a Polyparadigm Basis: Methodological Aspect]. In *Innovatsionnoe razvitie professional'nogo obrazovaniya*. No. 1 (05). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektirovanie-obrazovatelnyh-sistem-na-poliparadigmalnoy-osnove-metodologicheskii-aspekt> (mode of access: 30.01.2021).
18. Makarova, L. N. (2017). Obrazovatel'nye paradigmy i individual'nyi stil' pedagogicheskoi deyatel'nosti prepodavatelya vuza [Educational Paradigms and Individual Style of Pedagogical Activity of a University Teacher]. In *Gaudeamus*. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/obrazovatelnye-paradigmy-i-individualnyy-stil-pedagogicheskoy-deyatelnosti-prepodavatelya-vuza> (mode of access: 29.07.2022).
19. Mikeshina, L. A. (2005). *Filosofskie nauki* [Philosophical Sciences]. Moscow. 464 p.
20. *Natsional'naya pedagogicheskaya entsiklopediya* [National Pedagogical Encyclopedia]. URL: <https://didact.ru> (mode of access: 01.08.2022).
21. Savotina, N. L. (2012). Ponyatie «paradigma» i ego status v pedagogike [The Concept of “Paradigm” and Its Status in Pedagogy]. In *Pedagogika*. No. 10, pp. 3-10.
22. Testov, V. A. (2012). O ponyatii pedagogicheskoi paradigmy [About the Concept of Pedagogical Paradigm]. In *Obrazovanie i nauka*. No. 9. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/o-ponyatii-pedagogicheskoy-paradigmy> (mode of access: 01.08.2022).
23. Ustinov, O. A. (2017). Paradigmy bazovykh modelei obrazovatel'nogo protsessa: filosofsko-metodologicheskii aspekt [Paradigms of Basic Models of the Educational Process: Philosophical and Methodological Aspect]. In *Molodoi issledovatel': vyzovy, poiski i perspektivy razvitiya rossiiskogo obrazovaniya: sbornik materialov XX Mezhdunarodnoi nauchno-prakticheskoi konferentsii aspirantov i molodykh issledovatelei*. Moscow, pp. 266-282.
24. Faktarovich, A. A. (2011). Tsennostnye priorityety sovremennykh prepodavatelya vuza [Value Priorities of Modern University Teachers]. In *Vestnik PSTGU IV: Pedagogika. Psikhologiya*. Issue 4 (23), pp. 46-52.
25. Yamburg, E. A. (2004). *Upravlenie razvitiem adaptivnoi shkoly* [Adaptive School Development Management]. Moscow, PER SE-Press. 367 p.
26. Yatsyk, V. Z., Chernyshenko, Yu. K., Piskareva, O. V. (2008). Paradigmy sovremennogo obrazovaniya [Paradigms of Modern Education]. In *Fizicheskaya kul'tura, sport – nauka i praktika*. No. 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/paradigmy-sovremennogo-obrazovaniya-1> (mode of access: 03.08.2022).