

**ВЯЛИКОВА Галина Сергеевна**

**ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СТИМУЛИРОВАНИЕ  
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ  
В УСЛОВИЯХ ЗАОЧНОЙ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ**

13.00.01 - общая педагогика, история педагогики и образования

**АВТОРЕФЕРАТ**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

Работа выполнена на кафедре педагогики государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования Московской области «Коломенский государственный педагогический институт»

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор,  
член-корреспондент РАО  
БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович

доктор педагогических наук, профессор  
КОДЖАСПИРОВА Галина Михайловна

доктор педагогических наук, профессор  
ФЕДОТЕНКО Инна Леонидовна

Ведущая организация: Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского»

Защита состоится « 26 » сентября 2006 г. в 14 часов на заседании диссертационного совета Д212.212.01 по защите диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук в государственном образовательном учреждении высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина» по адресу: 390000, г. Рязань, уд. Свободы, д. 46, ауд. 46.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина».

Автореферат разослан «25» августа 2006 г.

Ученый секретарь диссертационного совета

**Б.С.Кирияков**

## Общая характеристика работы

**Актуальность исследования.** В условиях стремительно меняющегося социума важное значение приобретает совершенствование всех сторон жизни общества на основе сочетания позитивных традиционных и инновационных процессов, обеспечивающих динамичность происходящих преобразований. Рыночная экономика предъявляет жесткие требования к человеку, осуществляющему свой социально-нравственный и профессиональный выбор. Помочь ему призван учитель, являющийся носителем как общечеловеческих, так и национальных ценностей широкого спектра профессиональных компетентностей и личностных качеств. Развивающей и развивающейся российской школе нужен компетентный педагог, освоивший профессиональные позиции воспитателя и дидакта, методиста и психотерапевта, являющийся Личностью, духовным наставником подрастающего поколения, умеющий организовать познавательную деятельность учащихся, способный к формированию человека-творца. Безусловно, подготовка учителя к выполнению профессиональных задач может быть успешной при наличии четко продуманной программы, предусматривающей различные аспекты: общечеловеческий, личностный, профессиональный, национально-этнический, региональный и т.д. Все это предполагает качественное обновление педагогического образования, поиск новых подходов к профессиональной подготовке компетентного учителя для российской школы XXI века.

Интенсификация научного поиска в области профессионально-педагогической подготовки кадров для системы образования активно осуществлялась в 70-е – 80-е годы XX века. Наиболее продуктивным представляется изучение направленности, характера и содержания исследований, позволяющих судить о динамике и диалектике таких понятий, как «профессионально-педагогическая подготовка», «становление личности учителя», «педагогическое мастерство», «готовность к профессионально-педагогической деятельности», «педагогическая культура», «профессионально-педагогическая компетентность» и т.д.

В 1990-е годы предпринимаются перспективные попытки более глубокого концептуального осмысления педагогической профессии и роли учителя в обновлении общества. Впервые появляются исследования, посвященные проблеме профессиональной компетентности учителя как относительно нового социокультурного феномена. В них концентрируются требования к подготовке такого учителя, компетентность которого включает в себя креативность, нестандартное мышление, умение ориентироваться в научно-педагогической проблематике, извлекать из нее то профессионально ценное, что способствует росту педагогической квалификации и мастерства, ведущего к позитивным преобразованиям в теории и практике учебно-воспитательного процесса.

В настоящее время разрабатываются новые образовательно-профессиональные теории, концепции подготовки и переподготовки учителя. Их авторы: В.Г.Воронцова, В.В.Горова, Л.К.Гребёнкина, И.П.Ивановская, Л.И.Коханович, Н.В.Кузьмина, И.А.Колесникова, Ю.И.Куфтырев, А.П.Лиферов, Л.П.Рябов, В.А.Сластенин, Ю.И.Турчанинова и др. - опираясь на философские, социологические, психологические идеи ведущих ученых, инновационные преобразования в современной высшей педагогической школе, конструируют разнообразные модели личностно-профессионального становления учителя, сущностно-содержательную основу которого составляет педагогическая компетентность.

Различные аспекты проблемы формирования профессиональной компетентности учителя раскрываются в работах В.В.Абрамовой, К.А.Абульхановой-Славской, В.А.Адольфа, Б.В.Авво, Н.Л.Гимпель, Н.П.Гришиной, Ю.В.Варданян, Е.Е.Ефимовой, М.Н.Карапетовой, Н.В.Карнаух, О.Е.Ломакиной, А.К.Марковой, Т.А.Михайловской, С.В.Мелешинной, Л.М.Митиной, Н.Л.Московской, Д.С.Нестеровой, Н.В.Остапчук, Л.П.Поветьевой, А.В.Райцева, Н.Н.Рафиковой, Т.И.Самсоновой, В.В.Семёновой, С.В.Соколовой, Е.Д.Тенютиной, Е.С.Шульпина, Л.М.Устич, В.И.Юдина и др.

Однако выполненные исследования, как правило, касаются очной формы обучения. В научно-педагогической литературе существует недооценка определенной специфики решения проблемы подготовки педагогических кадров, которая присуща заочной форме обучения. Её достоинством является возможность интеграции теории и практики (науки и производства), формирования социальных и профессиональных качеств личности учителя в их гармоническом единстве, в неразрывном процессе получения и применения знаний, умений и навыков. Несмотря на очевидную значимость заочного обучения в деле подготовки высококвалифицированных кадров, в науке недостаточно глубоко и всесторонне разработаны теоретико-методологические, содержательные и технологические основы высшего педагогического образования без отрыва от основной деятельности. Тем не менее, следует выделить ряд ученых, внесших существенный вклад в разработку научно-теоретического фундамента этой специфической формы образования: З.И.Абасов, С.М.Арлазоров, С.В.Артышко, И.И.Ашкинадзе, В.М.Димов, Л.П.Давыдова, П.А.Жильцов, В.П.Игнатъев, Л.А.Козлова, Т.С.Комарова, Ю.Г.Круглов, В.Н.Лазарев, А.С.Маркова, С.Б.Московский, И.В.Назарова, В.А.Никитин, В.И.Овсянников, И.А.Субач, А.В.Суворова, А.Д.Солдатенков, Л.М.Устич, Л.П.Упорова, И.Г.Шамсутдинова, В.В.Шлык, В.М.Юшков и др.

Вместе с тем анализ философской, психологической, педагогической и методической литературы по проблемам высшей школы показывает, что, несмотря на имеющиеся исследования, посвященные методологии, содержанию, организации высшего заочного педагогического образования, в педагогической науке по-прежнему недостаточно разработан вопрос о последовательной и целенаправленной реализации концепции педагогического стимулирования при подготовке учительских кадров. Исключение составляют работы А.М.Ахметова, Е.И.Винтер,

Е.Ю.Гирфанова, Н.А.Гумерова, Е.Е.Егорова, В.Н.Ирхина, Г.А.Лукьяновой, Е.Г.Надёжкина, Е.А.Стуровой, В.Н.Тарасюк и др., в которых предпринята попытка применить отдельные идеи педагогического стимулирования в процессе профессионально-педагогической подготовки специалистов для системы образования.

В связи с вышеизложенным особую актуальность приобретает творческая интерпретация теории педагогического стимулирования, разработанной в отечественной педагогике прежде всего для учащихся школ, применительно к системе высшего педагогического образования в условиях заочной формы

обучения. Круг вопросов, которые составили семантическое поле нашего исследования, связан с тремя достаточно определёнными и значимыми аспектами: формированием профессиональной компетентности учителя, теорией и практикой педагогического стимулирования, спецификой заочной формы обучения.

В ходе исследования проблемы был выявлен ряд противоречий:

- между насущной для современной российской школы необходимостью подготовки учителя, обладающего высоким уровнем профессиональной компетентности, и отсутствием в существующей системе заочной формы обучения необходимых стимулирующих факторов;
- между имеющимся потенциалом теории педагогического стимулирования, который способен содействовать процессу эффективного формирования профессиональной компетентности учителя, и отсутствием системных представлений о сущности, содержании, структуре и технологии раскрытия данного потенциала в специфических условиях заочной формы обучения;
- между необходимостью системности в формировании профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования и снижающей продуктивность работы дискретностью контактного взаимодействия субъектов образовательного процесса в условиях заочной формы обучения.

С учётом обозначенных противоречий был сделан выбор **темы исследования**: «Педагогическое стимулирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения».

Систематизация выдвинутых противоречий позволила определить **проблему исследования**, которая состоит в поиске путей преодоления противоречий между потребностью в осуществлении теоретически обоснованного процесса формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения и недостаточностью имеющегося научного и содержательно-технологического обеспечения данного процесса.

**Объект исследования** – становление профессиональной компетентности учителя.

**Предметом исследования** является процесс формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения.

**Цель исследования** заключается в теоретико-методологическом обосновании и содержательно-технологическом обеспечении процесса формиро-

вания профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения.

**Гипотеза исследования.** Процесс формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения будет эффективным при соблюдении следующих условий:

- понимание профессиональной компетентности учителя как сущностной характеристики профессионализма, представляющей собой интегративное личностное образование, основанное на совокупности фундаментальных специальных научных знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности педагога успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность;
- учет динамики формирования профессиональной компетентности учителя, характеризующейся восхождением от имплицитно-интуитивного, эксплицитно-репродуктивного, репродуктивно-творческого уровней к поисково-творческому и исследовательскому (преобразовательному) уровню;
- использование в качестве теоретико-методологической основы формирования профессиональной компетентности учителя концепции педагогического стимулирования, сущность которой заключается в научном обосновании целенаправленной организации комплекса внешних факторов (стимулов), являющихся побудительными средствами актуализации реальных и потенциальных возможностей личности, развития субъектности в условиях благоприятного морально-психологического климата;
- конструирование и обоснование модели формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования с учетом специфики заочной формы обучения;
- создание стимульного пространства, означающего наличие особой морально-психологической, интеллектуально-творческой и предметно-эстетической обстановки в вузе, выступающей интегративным побудительным средством формирования профессиональной компетентности учителя;
- организация педагогического процесса на основе комплекса доминирующих стимулов: перспективы; жизненно практического значения знаний; познавательного интереса; примера педагогического идеала; эффекта результативности;
- реализация указанного комплекса педагогических стимулов в условиях заочной формы обучения становится продуктивной при включении механизмов, построенных на использовании содержания и личностно ориентированных вариативных технологий педагогического стимулирования.

В соответствии с проблемой, объектом, предметом, целью и гипотезой исследования поставлены следующие **задачи**:

1. Определить содержание, структуру и особенности профессиональной компетентности учителя как социокультурного феномена.
2. Раскрыть потенциал концепции педагогического стимулирования как одной из теоретико-методологических основ формирования профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения и выявить комплекс доминирующих стимулов и механизмов, обеспечивающих продуктивность работы в данном направлении.

3. Сконструировать и обосновать модель формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в специфических условиях заочной формы обучения.
4. Обосновать необходимость введения категории «стимульное пространство» как эффективного фактора, влияющего на результативность процесса формирования профессиональной компетентности учителя.
5. Разработать и апробировать содержание и технологию процесса формирования профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения при реализации концепции педагогического стимулирования.
6. Спроектировать критериально-уровневый комплекс выявления эффективности целенаправленной работы по формированию профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения.

#### **Теоретико-методологической основой исследования являются:**

- теории развития личности (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Л.В.Занков, С.Л.Рубинштейн, Д.Б.Эльконин и др.);
- учение о единстве сознания и деятельности личности (А.Н.Леонтьев, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн и др.);
- сформированные в педагогической науке подходы: системный (В.И.Загвязинский, Т.А.Ильина, Б.Ф.Ломов и др.), гуманистический (Ш.А.Амонашвили, Л.А.Байкова, З.И.Равкин, А.А.Романов, В.А.Сухомлинский и др.), личностный (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, В.Н.Мясищев и др.), деятельностный (А.В.Брушлинский, А.Н.Леонтьев, А.В.Петровский, Г.И.Щукина и др.); аксиологический (Е.И.Артамонова, М.В.Богуславский, В.И.Додонов, Н.Д.Никандров и др.), герменевтический (Р.М.Габитова, Ф.Т.Михайлов, П.П.Сулима и др.); синергетический (В.И.Аршинов, Е.Н.Князева, И.Р.Пригожин, и др.);
- концептуальные идеи о взаимосвязи общего и профессионального образования (С.Г.Вершловский, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин и др.);
- положения, раскрывающие специфику образования взрослых (А.А.Вербицкий, В.Г.Воронцова, И.А.Колесникова, В.В.Орлов, В.С.Орлов, В.И.Подобед, Г.С.Сухобская, Е.Н.Тонконогая и др.);
- ведущие концепции профессиональной компетентности как социокультурного феномена, определяющего профессиональную ментальность учителя (В.А.Адольф, Б.В.Авво, Ю.В.Варданян, Л.К.Гребёнкина, И.А.Зимняя, Е.И.Рогов, М.Н.Карапетова, И.А.Колесникова, и др.);
- теория педагогического стимулирования ( М.В. Богуславский, Л.Ю.Гордин, В.Г.Пряникова, З.И.Равкин, В.Н.Тарасюк, Э.Толмен, Д.Уотсон, Р.Шиманский и др.).

При проведении исследования большое значение имели методологические положения, раскрывающие закономерности, принципы и средства повышения профессионального мастерства учителя в системе непрерывного педагогического образования и переподготовки педагогических кадров

(О.А.Абдуллина, С.И.Архангельский, Е.П.Белозерцев, А.А.Вербицкий, Н.В.Кузьмина, А.И.Щербаков и др.), в теории и практике педагогического образования (В.А.Беляева, М.Я.Виленский, Г.М.Коджаспирова, Л.П.Крившенко, М.М.Левина, А.П.Лиферов, А.В.Мудрик, Н.Е.Мажар, Н.Д.Никандров, П.И.Пидкасистый, В.А.Сластенин, И.Л.Федотенко и др.), а также разработки теоретических, методологических, организационных и методических проблем высшего заочного педагогического образования в России (З.И.Авдусь, С.М.Арлазоров, Е.П.Белозерцев, Л.П.Давыдов, В.М.Димов, Л.А.Козлова, Т.С.Комарова, Ю.Г.Круглов, В.Н.Лазарев, С.Б.Московский, В.И.Овсянников, А.Д.Солдатенков, А.П.Упорова, В.В.Шлык, И.Г.Шамсутдинова и др.).

**Методы исследования.** С целью проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач использовались:

*теоретические методы:* анализ, синтез, сравнение, обобщение, конструирование, проектирование, моделирование, интерпретация, контент-анализ, конструктивно-генетический метод;

*эмпирические методы:* изучение и анализ философской, социологической, психологической, педагогической литературы; изучение и обобщение педагогического опыта; прямое, косвенное и включенное наблюдение; тестирование; анкетирование; интервьюирование; беседа со студентами, преподавателями, учителями, работниками сферы управления образованием; анализ продуктов творческой деятельности студентов заочной формы обучения; ретроспективный анализ собственного опыта; опытно-экспериментальная работа; методы статистической обработки данных.

**База исследования:** Коломенский государственный педагогический институт, Калужский государственный педагогический университет им. К.Э.Циолковского, Московский государственный открытый педагогический университет им. М.А.Шолохова; школы Московской области (гг.Воскресенска, Егорьевска, Зарайска, Коломны, Луховиц, Коломенского района).

### **Этапы исследования.**

**Первый этап (1985-1990 гг.)** – *рефлексивно-поисковый*. Его содержание было определено сферой научных интересов автора (концепция педагогического стимулирования и её роль в формировании профессиональной компетентности учителя). На основе теоретического изучения данной концепции были сформулированы исходные методологические позиции исследования, определены первоначальный вариант научного аппарата, а также диагностика уровня сформированности профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения.

**Второй этап (1991-1999 гг.)** – *опытно-педагогический*, включающий проведение эксперимента. На этом этапе продолжалось углубленное изучение литературы, проведен пилотный эксперимент, была организована специальная целенаправленная работа, включающая в себя апробацию различных путей и средств использования стимулов формирования профессио-

нальной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения, отработан окончательный вариант научного аппарата исследования.

**Третий этап (2000-2003 гг.)** – *контрольный*, включавший дополнительную проверку выдвинутых теоретических положений, уточнение критериально-уровневого комплекса динамики формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения.

**Четвёртый этап (2004-2006 гг.)** – *обобщающий*. На данном этапе был проведен анализ и осуществлена обработка полученных данных, сформулированы выводы, систематизированы и обобщены результаты исследования, завершено оформление работы в виде докторской диссертации, подготовлены и опубликованы монографии.

Результаты, полученные лично автором, отражены в научной новизне и теоретической значимости исследования.

#### **Научная новизна исследования:**

1. Осуществлена и научно обоснована интеграция проблем педагогического стимулирования и формирования профессиональной компетентности учителя применительно к решению задач по подготовке педагогических кадров в специфичных условиях заочной формы обучения.
2. Определены сущность, содержание и структура профессиональной компетентности как ведущей характеристики профессионализма, представляющей собой интегративное образование, основанное на фундаментальных научно-педагогических знаниях, практическом опыте, умениях и навыках, свидетельствующих о готовности и способности учителя успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность.
3. Углублена применительно к процессу высшего профессионального педагогического образования концепция педагогического стимулирования, понимаемого как организованный процесс комплексного воздействия внешних факторов (стимулов), побуждающих личность к актуализации реальных и потенциальных возможностей, к формированию субъектности в условиях благоприятного морально-психологического климата; разработаны ведущие принципы педагогического стимулирования, уточнена его структура.
4. В педагогический контекст исследования введена категория «стимульное пространство», означающее наличие такой морально-психологической, интеллектуально-творческой и предметно-эстетической обстановки в вузе, которая для студента-заочника становится интегративным побудительным средством формирования профессиональной компетентности, обеспечивающим актуализацию реальных и потенциальных возможностей будущего учителя в контексте личностно ориентированной парадигмы.
5. Раскрыта специфика заочной формы обучения и субъектный характер взаимодействия преподавателей и студентов-заочников в процессе формирования профессиональной компетентности учителя на основе комплексного использования средств педагогического стимулирования.

6. Разработан критериально-уровневый оценочный комплекс динамики формирования профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения, включающий в себя имплицитно-интуитивный, эксплицитно-репродуктивный, репродуктивно-творческий, поисково-творческий и исследовательский (преобразовательный) уровни.
7. Сконструирована и апробирована модель формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения, определившая логику и направленность опытно-педагогической работы в исследуемом направлении.
8. Выявлены построенные на использовании содержания и личностно ориентированных вариативных технологий педагогического стимулирования механизмы продуктивного применения стимулов в условиях заочной формы обучения.
9. Дана авторская трактовка базовых дефиниций исследования – «профессиональная компетентность учителя», «основные ключевые компетентности», «вспомогательные ключевые компетентности», «педагогическое стимулирование», «стимульное пространство», «принципы педагогического стимулирования», «студенческая субкультура».

#### **Теоретическая значимость исследования:**

- сформулированы ведущие концептуальные положения, раскрывающие основы формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в специфичных условиях заочной формы обучения, что содействует углублению теории и практики высшего педагогического образования;
- на основе идей концепции педагогического стимулирования систематизированы и обобщены фундаментальные положения, способствующие теоретико-методологическому обоснованию и содержательно-технологическому обеспечению процесса формирования профессиональной компетентности учителя у студентов-заочников;
- выделен и теоретически обоснован комплекс доминирующих стимулов (перспективы, жизненно практического значения знаний, познавательного интереса, примера педагогического идеала, эффекта результативности) в процессе формирования профессиональной компетентности учителя;
- описана модель формирования профессиональной компетентности учителя при заочной форме обучения с учетом особенностей её субъектов, что позволило представить содержательно-технологическое обеспечение данного процесса;
- представлен процесс структурирования, разработки и апробации в образовательном процессе вуза комплекса стимулов и специальных механизмов их реализации, что способствует совершенствованию технологии формиро-

вания профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения;

- обоснованы подходы модернизации и гуманизации подготовки квалифи-

цированных специалистов в условиях заочной формы обучения, что, в целом, может содействовать повышению качества педагогического образования.

**Практическая значимость исследования** определяется возможностью внедрения в реальный педагогический процесс результатов научно-исследовательской деятельности, направленной на формирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения средствами педагогического стимулирования. Этому способствует готовая к использованию авторская модель формирования профессиональной компетентности учителя с целью повышения продуктивности процесса подготовки педагогических кадров без отрыва от основной деятельности; представленный комплекс стимулов и механизмов его реализации в изучаемом направлении.

Теоретические и методические вопросы формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования, раскрытые в монографиях, учебных пособиях, методических рекомендациях, использовались в ходе проведения лекций, семинарских занятий со студентами заочного отделения Коломенского государственного педагогического института и слушателями курсов переподготовки и повышения квалификации работников образования Московской области.

Сформулированные положения и выводы могут быть включены в соответствующие разделы курса «Педагогика высшей школы», освещающие эффективные пути и средства подготовки педагогических кадров в условиях заочной формы обучения. Материалы исследования могут быть также использованы в образовательном процессе вуза при чтении учебных дисциплин: «Введение в педагогическую деятельность», «Общие основы педагогики», «Теория обучения», «Теория и методика воспитания», «Педагогические технологии», «Управление педагогическими системами»; при организации научно-исследовательской работы студентов, соискателей и аспирантов.

**Достоверность результатов и выводов исследования** обеспечена опорой на современные теоретико-методологические основы общей педагогики и психологии; методологической и фактологической обоснованностью представленной научной концепции; использованием широкого спектра методов, адекватных предмету, цели, задачам исследования; валидностью и проверяемостью изложенных фактов, тщательностью разработки технологии и критериально-уровневого подхода к формированию профессиональной компетентности учителя; репрезентативностью представленных данных; личным участием исследователя на протяжении многих лет в опытно-педагогической работе по формированию профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения.

**Апробация и внедрение результатов исследования** проводилось в процессе:

§ организации учебно-познавательной деятельности студентов-заочников Ко-

ломенского государственного педагогического института, Калужского государственного педагогического университета имени К.Э.Циолковского, Московского государственного открытого педагогического университета имени М.А. Шолохова;

§ разработки авторских специальных программ и дисциплин по выбору студен

тов («Профессиональная компетентность современного учителя», «Профессиональное самоопределение»), учебного пособия по проблеме исследования «Становление и развитие профессиональной компетентности учителя в истории и теории педагогики»;

§ участия в конференциях, научных сессиях, семинарах и педагогических чтениях:

*международных:* международная научно-практическая конференция «Педагогическое образование для XXI века» (Москва - 1994); международная Российско-Американская конференция 9-11 октября 1997 (Йошкар - Ола - 1997); международная конференция «Социально-экономические и правовые проблемы российских реформ» (Коломна - 2001); международная научно-практическая конференция учёных МАДИ (ГТУ), МСХА, ЛНАУ (Москва, Луганск – 2005, 2006); международная юбилейная научно-практическая конференция, приуроченная к 10-летию МАНПО «Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития» (Москва - 2005);

*всесоюзных:* IX всесоюзные педагогические чтения по проблеме «Взаимодействие психолого-педагогической теории и практики в условиях перестройки народного образования» (Калуга - 1991); всесоюзная научно-практическая конференция «Проблема освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя» (Полтава - 1991);

*всероссийских:* Всероссийская научно-практическая конференция «Профессионально-педагогическая направленность математической подготовки будущего учителя» (Барнаул–1990); Всероссийский межвузовский семинар «Психолого-педагогические основы преподавания математических дисциплин в пединституте. Обучение и развитие» (Ульяновск - 1991); научно-практическая конференция «Творческая индивидуальность педагога» (Тюмень - 1991); научно-практическая конференция «Психолого-педагогические проблемы разработки и реализации новых образовательных технологий в подготовке учителя» (Тула - 1994); научно-практические конференции (У, УП - XII) по проблемам физического воспитания «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Коломна - 1995, 1997, 1998, 2000, 2001, 2002, 2003); Всероссийская научно-практическая конференция «Концептуальные основы и технологии гуманизации образования и воспитания» (Рязань - 1997); Российская научно-методическая конференция «Теория и вариативные технологии гуманисти-

ческого обучения и воспитания» (Рязань – 1998); XX - XXIV сессии Научного совета по проблемам истории образования и педагогической науки ИТОП (ИТИП) РАО: «Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике (конец XIX - 90-е гг. XX вв.)» (Москва - 2000); «Духовность личности: проблемы образования и воспитания (история и современность)» (Москва - 2001); «Формирование ценностных ориентаций личности в духовно-нравственной сфере (XIX-XX вв.)» (Москва - 2002); «Ценностные ориентации личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX - начало XXI вв.)» (Москва - 2005); Всероссийский практический семинар «Духовно-нравственное воспитание в образовательных учреждениях» (Рязань–2000); Всероссийская научно-практическая конференция «Психология притеснения: обидчики и обиженные» (Коломна - 2000-2006); II Всероссийская научно-практическая конференция «Формирование духовности личности: история, теория, практика» (Йошкар-Ола - 2001); научно-практическая конференция, посвященная 200-летию создания Министерства образования России и 825-летию Коломны (Коломна - 2002); Третья Всероссийская научно-практическая конференция (Йошкар-Ола - 2004); Всероссийская научно-практическая конференция, посвященная 115-летию со дня рождения А.С.Макаренко и 100-летию со дня рождения С.А.Калабина (Коломна - 2005);

**межрегиональных и региональных:** межрегиональная научно-методическая конференция «Гуманистическая ценность педагогического краеведения» (Рязань - 2000); научно-практическая конференция «Традиции и инновации отечественного образования: региональный аспект» (Коломна - 2002); научно-практическая конференция «Модернизация содержания, форм и методов педагогического образования» (Москва - 2004);

**межвузовских и внутривузовских:** межвузовская научно-практическая конференция «Организация и методика самостоятельной работы студентов» (Магадан – 1979); научно-практическая конференция «Повышение роли общеобразовательной школы в социально-экономическом развитии села» (Орехово-Зуево–1989); научно-методическая конференция «Подготовка студентов к воспитательной работе с учащимися» (Астрахань – 1990); межвузовская научная конференция «Человек, общество, цивилизация» (Коломна - 1994); IV Рязанские педагогические чтения «Интегративные процессы в подготовке специалиста на основе государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования» (Рязань - 1997); V Рязанские педагогические чтения «Самостоятельная работа студентов: новые подходы к организации и руководству» (Рязань - 1998); межвузовская научно-практическая конференция «Традиции отечественного образования» (Коломна - 2000); VII Рязанские педагогические чтения «Профессионально-педагогическая и специальная подготовка студентов как социокультурная деятельность» (Рязань - 2000); VIII Рязанские педагогические чтения «Творческий подход к реализации государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования» (Рязань–2001); ежегодные научно-теоретические конференции Магаданского государственного педагогического института (Магадан - 1977-1979), Коломенского государственного педагогического института (Коломна 1981 - 2006).

### **На защиту выносятся следующие положения:**

- Профессиональная компетентность учителя – это сущностная характеристика профессионализма, представляющая собой интегративное личностное образование, основанное на совокупности фундаментальных научно-педагогических знаний, умений и навыков, практического опыта, свидетельствующих о готовности и способности учителя успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность. Структуру профессиональной компетентности учителя составляют информационно-когнитивный, деятельностный и технологический блоки.
- § Формирование профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования имеет свою специфику в условиях заочной формы обучения, ориентированной на определенный контингент обучаемых, отличающихся своеобразием студенческой субкультуры, возрастной ментальности, практикоориентированной направленностью, наличием жизненного и профессионального опыта, особой потребностно-мотивационной сферой и т.д., что предполагает специальную организацию и содержательно-технологическое обеспечение образовательного процесса при контактно-бесконтактном взаимодействии его субъектов.
- Существенной теоретико-методологической основой формирования профессиональной компетентности учителя является концепция педагогического стимулирования, сущность которой заключается в научном обосновании целенаправленной организации комплекса внешних факторов (стимулов), являющихся побудительными средствами актуализации реальных и потенциальных возможностей личности, развития субъектности в условиях благоприятного морально-психологического климата.
- § Эффективность процесса формирования профессиональной компетентности учителя у студентов-заочников на основе педагогического стимулирования обуславливается целенаправленно сконструированной моделью, основанной на учете специфики заочной формы обучения и взаимодействия субъектов образовательного процесса.
- § Особенности применения концепции педагогического стимулирования с целью формирования профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы получения высшего педагогического образования заключаются в приоритетном использовании комплекса доминирующих стимулов (перспективы, жизненно практического значения знаний, познавательного интереса, примера педагогического идеала, эффекта результативности).
- § Продуктивным средством формирования профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения является стимульное пространство, означающее наличие такой морально-психологической, интеллектуально-творческой и предметно-эстетической обстановки в вузе, которая для студента-заочника становится интегративным побудительным средством формирования профессиональной компетентности, обес-

печивающим актуализацию реальных и потенциальных возможностей будущего учителя в контексте личностно ориентированной парадигмы.

§ Структура механизмов реализации обозначенных стимулов построена на использовании содержания и личностно ориентированных вариативных технологий педагогического стимулирования и предполагает применение профессорско-преподавательским составом новых образовательных технологий; разработку учебных модулей; введение проблемно-творческих заданий с ориентацией на опыт профессионально-педагогической деятельности; внедрение в учебный процесс системы проектов, основанных на теоретико-прикладном материале; включение студентов в особо организованную научно-исследовательскую деятельность; создание дифференцированных и индивидуализированных учебных программ с инвариантным и вариативным компонентами; осуществление совместно распределенной деятельности; специальную организацию самостоятельной работы; мониторинг образовательного процесса, основанный на критериально-уровневом комплексе выявления эффективности целенаправленной работы по формированию профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования.

§ Динамика формирования профессиональной компетентности учителя определяется критериально-уровневым комплексом, предполагает системное воздействие на все сферы личности студента как субъекта образовательного процесса и характеризуется восхождением от имплицитно-интуитивного, эксплицитно-репродуктивного, репродуктивно-творческого уровней к поисково-творческому и исследовательскому (преобразовательному) уровням.

**Структура диссертации.** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка из 380 наименований и 10 приложений.

Основной текст диссертации изложен на 342 страницах, включает 6 рисунков и 7 таблиц.

### **Основное содержание работы**

Во **введении** обосновывается актуальность избранной темы, определяется проблема, объект, предмет, цель, гипотеза, задачи, теоретико-методологическая основа и методы исследования, приводится база и характеризуются основные этапы исследования, подчеркивается научная новизна, теоретическая и практическая значимость, обосновывается достоверность результатов исследования, приводятся сведения по их апробации и внедрению, формулируются положения, выносимые на защиту.

В **первой главе «Теоретико-методологические основы процесса педагогического стимулирования профессиональной компетентности учителя»** представлены теоретические основы профессиональной компетентности учителя, раскрывающие сущность, содержание и структуру анализируемого феномена; показано становление и развитие концепции педагогического стимулирования; обоснован и раскрыт её потенциал при формировании профессиональной компетентности специалиста с высшим педагогическим образованием.

В работе в соответствии с задачами исследования был осуществлен системный анализ имеющихся в научной литературе различных трактовок одной из ведущих дефиниций диссертации – «профессиональная компетентность учителя». Установлено, что понятие «профессиональная компетентность учителя», появившееся в научной литературе в конце 80 - начале 90-х годов XX века, выражало собой настоятельную потребность по-новому осмыслить анализируемый социокультурный феномен. В 1990-е годы данная дефиниция стала объектом пристального внимания ученых-педагогов, психологов, методистов. В результате, как показал системный анализ источников, категориальный аппарат педагогики обогатился новым содержанием таких дефиниций, как «педагогическое мастерство», «готовность и способность к профессиональной деятельности», «квалификация», «профессионально-педагогическая компетентность», «профессиограмма», «профессиональная пригодность», «профессиональное становление», «профессиональная позиция», «профессиональная защита», «профессиональная деформация» и т.д. Осуществленная в главе систематизация результатов научных исследований в данном направлении выявила динамику перехода от описания личностно-профессиональных качеств учителя к структурно-логическому анализу профессиональной компетентности как педагогического явления.

Вместе с тем, целенаправленный анализ научно-педагогической литературы, посвященной исследуемой проблеме, показал разнообразие трактовок рассматриваемой дефиниции. Так, например Б.С.Гершунский, Т.В.Добудько, Л.Ю.Кривцов, А.К.Маркова, С.В.Мелешина, Н.В.Матяш, И.И.Проданов и др. оперируют понятием «профессиональная компетентность», Л.Н.Митина размышляет о «педагогической компетентности», Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская вводят в тезаурус словосочетание «профессионально-педагогическая компетентность», В.А.Адольф, Н.Я.Костылева, В.И.Юдин апеллируют к понятию «профессиональная компетентность учителя», А.А.Короткова - к понятию «профессиональная компетентность педагога». Однако, несмотря на внешние различия трактовок, есть основание отнести их к одному синонимическому смысловому ряду, поскольку фактически описывается один и тот же феномен.

Далее в соответствии с задачами исследования был проведен специальный терминологический сопоставительно-сравнительный анализ понятий «компетенция» и «компетентность», представленных в различных словарях, энциклопедиях и справочных источниках. Несмотря на имеющиеся различные толкования, в качестве ведущих можно выделить следующие определения: компетенция – «круг вопросов, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом», а компетентность – «обладание компетенцией, т.е. знаниями, позволяющими судить о чем-либо». Таким образом, различие в понятиях «компетенция» и «компетентность» состоит в субъектно-объектных отношениях и заключается в том, что последняя из этих дефиниций носит субъективированный характер, то есть компетентный специалист – это субъект, владеющий определенными компетенциями (знаниями, умениями, опытом), позволяющими ему результативно осуществлять профессиональную деятельность в определенной области.

В данном ракурсе симптоматично, что в научной литературе подчеркивается связь педагогической компетентности с педагогическим профессионализмом, который, с одной стороны, отражает общие, объективно-нормативные требования профессии к личности учителя, а с другой - предполагает необходимый нормативный набор его психических качеств. В целом, можно следующим образом определить содержание анализируемой категории: профессиональная компетентность учителя – это сущностная характеристика профессионализма, представляющая собой интегративное личностное образование, основанное на совокупности фундаментальных специальных научных знаний, практических умений и навыков, свидетельствующих о готовности и способности педагога успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность.

Характеризуя структуру профессионально-педагогической компетентности, следует выделить информационную, процессуальную и технологическую составляющие. Информационная составляющая представляет собой совокупность общепедагогических, психологических и специальных знаний (информационный блок). Процессуальная составляющая включает в себя умения и навыки, необходимые для реализации многофункциональных задач педагогической деятельности (деятельностный блок). Технологическая составляющая предполагает способы организации эффективного образовательного процесса на основе его моделирования и конструирования (технологический блок). При этом блоки тесно взаимосвязаны и взаимообусловлены. Таким образом, профессиональная компетентность как специфическое образование личности учителя включает в себя полноценную научную исчерпывающую информацию о субъектах, содержании и динамике целостного педагогического процесса, профессиональные умения и навыки, а также владение воспитательно-образовательными технологиями в конкретно заданных условиях места, времени, социальных установок и потребностей.

Профессиональная компетентность учителя как системообразующее свойство его личности формируется в ходе динамичного освоения педагогической профессии. В исследовании утверждается, что профессионально компетентный учитель - это субъектный носитель ведущих объективных профессионально значимых качеств, совокупность которых составляет профессиограмму учителя - своеобразную модель специалиста.

В связи с этим в диссертации обосновывается специфика трактовки профессиональной компетентности учителя при подготовке будущего высококвалифицированного специалиста в системе высшего профессионального образования в условиях заочной формы обучения. При рассмотрении каждого элемента структуры профессионально-педагогической компетентности в работе определены основные способы стимулирующего влияния на студентов - это такие, как углубление и расширение блока информации о человеке, развитие и социализация формирующейся личности; приобретение профессиональных умений и навыков; овладение современными технологиями обучения и воспитания и др. Установлено, что в результате обозначенных стимулирующих воздействий позитивно меняется педагогическая деятельность студентов, развивается их профессионально-педагогическая компетентность, происходят и другие позитивные личностные изменения, например, в фор-

мах общения, элементах профессионального сознания, мышления, меняются установки по отношению к собственной деятельности, повышается интерес к педагогической науке.

Однако, как показало исследование, при определенных обстоятельствах сформированная в вузе профессионально-педагогическая компетентность в дальнейшем как специфическое явление способна деградировать. Происходит это в силу объективных и субъективных причин. Как показывает опыт, к такого рода причинам можно отнести изменения в макро- и микросреде. Например, экстремальные социально-экономические условия могут ограничить потребность учителя в получении педагогической информации из-за материально-финансовых проблем (невозможности школы, библиотеки, самого учителя выписывать педагогические издания, участвовать в конференциях, семинарах, осуществлять повышение квалификации и т.п.). В этих условиях происходит торможение профессионального развития учителя. Используя имеющийся потенциал психолого-педагогических и методических знаний, умений, навыков, учитель какое-то время по инерции способен поддерживать достигнутый уровень профессионально-педагогической компетентности, но впоследствии неизбежно наступит потребность в новой информации, инновационных технологиях и т.п. Дефицит необходимой информации скажется на снижении уровня компетентности, как, впрочем, и недостаточно квалифицированная окружающая среда, лишенная профессиональной мотивации и не имеющая стимулов для развития педагогической компетентности.

Это обусловлено тем, что профессионально-педагогическая компетентность характеризуется явно выраженной личностно-субъектной направленностью и всегда имеет конкретного адресата. В связи с этим профессионально-педагогическая компетентность рассматривается в контексте личностно ориентированной системы профессионального образования, создающей равные стартовые условия для целенаправленного овладения научными знаниями, умениями и навыками. При этом учитывалось, что анализируемый феномен становится приоритетной образовательной ценностью далеко не для каждого субъекта вузовского образовательного процесса. Поэтому, чтобы профессионально-педагогическая компетентность стала достоянием студента, необходима специальная технология побуждающих воздействий (стимулов) на все сферы его личности, теоретико-методологическое обоснование которой содержится в концепции педагогического стимулирования.

В связи с этим в диссертации проведен системный анализ генезиса становления и развития теории педагогического стимулирования в XIX - XX вв., охарактеризованы его психолого-педагогические основы. Как показало исследование, в основе данной теории лежат ведущие концептуальные идеи о социальной сущности личности, о взаимообусловленном характере взаимодействия личности и среды. Было установлено, что ведущие социологи и психологи конца XIX – начала XX века: Р. Шиманский, Р. Вудвортс, У. Мак-Дауголл, У. Джемс, Д. Дьюи и другие - разработали психолого-педагогические основы и нестандартные способы побуждения человека к активной деятельности, в том числе и такой, которая бы дала ощутимый результат в сфере производства. Это и явилось началом разработки концепции

педагогического стимулирования. В дальнейшем существенный вклад в развитие данной концепции был внесен такими отечественными учёными, как П.К.Анохин, В.М.Бехтерев, Л.С.Выготский, Н.Ф.Добрынин, А.Н.Леонтьев, И.П.Павлов, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн, Л.И.Петражицкий, П.М.Якобсон и др. Вместе с тем, подчеркивая большую заслугу отечественных и зарубежных ученых в разработке рассматриваемой проблемы, следует отметить, что до 70-х годов XX века в психолого-педагогической науке не удавалось создать целостную концепцию педагогического стимулирования, которая с полным правом могла бы рассматриваться как теоретическая основа образовательного процесса. Эту задачу успешно решил научный коллектив кафедры педагогики и психологии Марийского государственного педагогического института имени К.Д.Ушинского, возглавляемый в 60-90-е годы XX века доктором педагогических наук, профессором, а позднее действительным членом РАО З.И.Равкиным. В состав коллектива в разные годы входили Э.И.Бергер, Г.А.Бойчук, М.Г.Бушканец, А.А.Вайсбург, В.Г.Пряникова, М.В.Юрьева и др. В результате многолетнего плодотворного творческого поиска были определены роль и значение стимулов как действенных внешних факторов активной преобразовательной деятельности субъекта; выделены и обоснованы группы стимулов, определяющих установку на готовность к активной деятельности (познавательной или общественной); способствующих формированию ценностных ориентаций личности и коллектива в целом; укрепляющих статус личности и коллектива, их ролевое положение, повышающих уровень их оправданных притязаний; а также эмоциональные стимулы. Подчеркивая решающий вклад научной школы З.И.Равкина в разработку концепции педагогического стимулирования, отметим, что отдельные аспекты теории и практики педагогического стимулирования продуктивно разрабатывались и такими учеными, как Т.В.Белоусова, М.В.Богуславский, Л.Ю.Гордин, В.Н.Ирхин, Е.А.Кувалдина, Г.Н.Меженцева, С.С.Мирошникова, Н.В.Попова, В.Н.Тарасюк. Тем не менее, потенциал теории педагогического стимулирования, обосновывающий технологию успешного формирования профессиональной компетентности учителя при получении высшего педагогического образования по заочной форме обучения, фактически не был представлен.

В результате осуществленного исследования было установлено, что педагогическое стимулирование – это целенаправленный процесс применения внешних факторов (стимулов), которые, взаимодействуя с мотивами, внутренними установками, выступают побудительными ненасильственными средствами актуализации реальных и потенциальных возможностей личности, развития субъектности в условиях благоприятного морально-психологического климата. В диссертации раскрываются функции и принципы педагогического стимулирования, которые способствуют продуктивному формированию профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения.

**Во второй главе «Особенности педагогического стимулирования профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения»** проанализирована специфика заочной формы обучения в её генезисе и современном состоянии; обоснованы педагогические условия, обеспе-

чивающие эффективность реализации идей педагогического стимулирования профессиональной компетентности учителя при безотрывной форме образования; раскрыт потенциал заочной формы обучения для развития анализируемого феномена у студентов; выявлены наиболее общие особенности педагогического стимулирования профессиональной компетентности учителя и представлена модель её формирования.

На основе целостного анализа историко-педагогических источников в главе освещены результаты изучения процесса развития заочного педагогического образования в советский период. Как показало исследование, на протяжении длительного периода (1917 – конец 80-х гг. XX века) заочная форма обучения являлась неотъемлемой частью системы профессионального педагогического образования. Причем, несмотря на сложные исторические, социальные и организационно-педагогические условия, на основе приведенных в диссертации фактов можно сделать вывод о достаточно динамичном и интенсивном развитии заочного педагогического образования.

Вместе с тем анализ литературы по педагогическому образованию показывает, что в последнее время наблюдается определенная недооценка педагогической наукой специфики заочного педагогического образования, использования его потенциала для подготовки будущих учителей с высшим образованием, хотя количество обучающихся в данной системе остаётся достаточно высоким. Эта ситуация во многом обусловлена тем, произошла существенная трансформация как государства и общества в целом, так и педагогического образования в частности.

В 1990-е годы получает свое развитие и научно-педагогическое обоснование дистанционное обучение, которое стало в известной мере рассматриваться как полиатив заочной формы образования. Рефлексия этого противоречия обусловила необходимость рассмотрения потенциала и особенностей заочного педагогического образования в современных условиях, поскольку заочное педагогическое образование продолжает играть важную роль в подготовке квалифицированных кадров для современной школы. На протяжении последних десятилетий неизменно высоким остается процент учителей (45%), получающих высшее образование по заочной форме обучения, которые, как правило, осознанно подходят к выбору педагогической профессии и представляют собой важную опору государства в решении насущных социокультурных и образовательных задач. Более того, заочная форма обучения в условиях рыночной экономики приобретает качественно новый характер, предоставляя студентам возможность выбора формы приобретения знаний; содействует интенсификации процесса подготовки специалистов; является экономной и экономичной формой получения образования; позволяет без отрыва от производства повысить квалификацию, обеспечивая непрерывное образование личности учителя. В силу своей специфики данная форма обучения ставит профессорско-преподавательский состав перед необходимостью поиска нестандартных путей и средств подготовки педагогических кадров на основе новых образовательных технологий, способствующих более быстрой трансформации знаний и максимально ориентированных на включение студента как субъекта образовательного процесса в

самостоятельную познавательную деятельность, лежащую в основе самообразования и самовоспитания.

Заочное высшее педагогическое образование призвано сохранить и приумножить научно-теоретический и технологический потенциал национальной высшей педагогической школы с учетом тенденций развития мировой и отечественной систем образования. При этом важнейшей целью является развитие творческой индивидуальности, самобытности личности студента-заочника, способного в современных условиях органично вписаться в социум на основе грамотного личностно-профессионального самоопределения, что, в свою очередь, обеспечит перенос субъектной модели жизнеустройства на объект педагогической деятельности.

Работающий в школе студент – заочник в большей степени, чем студент стационара осознает социальную роль педагогической профессии и свое предназначение в обществе, что и определяет его профессиональную мотивацию. Именно поэтому выпускник-заочник – это стабильная категория практикующего учителя, преданного школе, делу образования. В итоге на основе осуществления теоретической и опытно-педагогической деятельности в диссертации в обобщенном виде представлен социально-психологический портрет современного студента-заочника во всей его противоречивости. Среди позитивных характеристик, потенциально способствующих продуктивному осуществлению педагогического стимулирования профессиональной компетентности учителя, выделяются следующие:

- § как правило, студент-заочник – это субъект, сделавший осознанный выбор своей профессиональной деятельности;
- § его отличает определенный жизненный и профессиональный опыт, что позволяет ему дифференцировать воспринимаемую учебную информацию с позиции её актуализации, теоретической и практической значимости;
- § в образовании студент-заочник видит непреходящую духовную ценность;
- § студент-заочник, выполняя многорольевые функции (гражданина, специалиста, обучающегося, семьянина, члена трудового, студенческого и других коллективов), более социализирован, чем студент дневной формы обучения, что, безусловно, обогащает его статус, и вместе с тем формирует гибкое отношение к различным видам деятельности, прежде всего к учебно-познавательной и научно-исследовательской.

Выполненное исследование показало, что студенты, получающие высшее педагогическое образование без отрыва от основной деятельности, открыты для общения, диапазон их интересов достаточно широк, мотивация устойчива.

Вместе с тем, на основании обобщения и осмысления результатов осуществляемой на протяжении длительного времени педагогической деятельности были выявлены и определенные негативные черты студентов-заочников, которые объективно затрудняют процесс педагогического стимулирования их профессиональной компетентности. Среди них такие, как:

- § прагматичная нацеленность на получение диплома об образовании как средства приобретения формального статуса специалиста с высшим образованием без дальнейшего включения в деятельность по профилю данной специальности;
- § проистекающая отсюда недостаточная мотивация к глубокому и прочному усвоению знаний, умений, навыков, лежащих в основе профессиональной компетентности учителя;
- § неумение организовать самостоятельную работу как в сессионный, так и в межсессионный периоды;
- § слабая ориентация в современных проблемах образования;
- § иногда отсутствие опыта профессионально-педагогической деятельности;
- § недостаточная эрудиция, узкий кругозор и т.д.

Учитывая особенности студентов-заочников, важно иметь в виду, что эта категория обучаемых, обладая определенным сложившимся уровнем социальной, профессиональной, психологической компетентности, внутренне сориентирована на иное ролевое поведение в вузе, нежели студент стационара. Опыт показал: отношения преподавателя и студентов-заочников должны строиться на субъект-субъектной основе, предполагающей демократический стиль, взаимоуважение, обоюдное признание чувства собственного достоинства и т.д., что не исключает ведущую управляющую роль профессорско-преподавательского состава в формировании компетентного специалиста. Для студента-заочника создается своеобразная «привычно-непривычная» обстановка, когда он является на занятия только в период учебно-экзаменационных сессий.

Результаты приведенной условной классификации студентов-заочников позволили сделать вывод о том, что продуктивное педагогическое стимулирование формирования профессиональной компетентности учителя может осуществляться у обучаемых только при условии специальной психолого-педагогической инструментальной деятельности. В основу такой инструментальной деятельности в диссертации была положена центрация на персоналистском, субъектно-личностном характере подготовки педагогов в условиях заочной формы обучения. Как показало исследование, система стимулов, существуя объективно, вне сознания человека, может быть приведена в действие одним из субъектов педагогического процесса (преподавателем) и соответственно принята или не принята другим его субъектом (студентом) в зависимости от установки, мотивации, волевой готовности к действию и т.д. Отсюда стимулирование предполагает взаимодействие двух или нескольких персон, внутренне настроенных и расположенных на духовный диалог. Именно эти принципиальные постулаты были положены в основу осуществленного в диссертации моделирования процесса формирования профессиональной компетентности учителя.

Сконструированная модель формирования профессиональной компетентности средствами педагогического стимулирования включает в себя взаимосвязанную совокупность блоков – компонентов, находящихся в тесном

взаимодействии и взаимопроникновении (схема 1). Цель создания модели – определить основные направления процесса формирования профессиональной компетентности учителя при последовательной реализации ведущих идей концепции педагогического стимулирования. Большое значение при разработке модели придавалось взаимодействию субъектов педагогического процесса (преподавателей и студентов), включенных в единое стимульное пространство, которое создается благодаря продуманному целесообразному окружению культурно образовательной среды, гуманизирующей и гармонизирующей отношения, а также общепедагогическим, организационно-педагогическим, дидактическим, психологическим стимулам, на основе которых выделен комплекс доминирующих стимулов. Как доказано в работе, совокупное применение этих стимулов при соблюдении определенных условий способно эффективно воздействовать на ведущие сферы личности студентов-заочников с целью формирования у них профессиональной компетентности.

Представляется существенным, что в модель был введен блок, отражающий студенческую субкультуру как особую систему ценностей и установок, определенный стиль межличностных отношений, как правило, взрослых людей, имеющих жизненный и производственный опыт, в условиях автономного существования (академической группы, курса, факультета). Студенческая субкультура оказывает существенное влияние на развитие коллектива, формирующегося в условиях безотрывного образования на принципах управляемой и самоорганизующейся деятельности.

Стержневой основой представленной модели является категория «профессиональная компетентность». Подчеркнем, что в ходе опытно-педагогической деятельности данная категория потребовала уточнения и введения таких понятий, как «основные ключевые компетентности» и «вспомогательные ключевые компетентности». Под основными ключевыми компетентностями в работе понимается системная совокупность специальных знаний, умений и навыков, способов их продуктивного применения в образовательно-воспитательной сфере, предполагающей успешное личностно- и практико-ориентированное взаимодействие субъектов педагогического процесса. Было установлено, что основные ключевые компетентности в совокупности составляют компетентностное профессиональное образование.



В связи с этим структура профессиональных ключевых компетентностей предполагает учет личностных проявлений, качеств, свойств, что естественно, так как речь идет об учительской профессии, которая по своему предназначению, смыслу и содержанию является приоритетным родом человеческой деятельности. Структуру основных ключевых компетентностей составляют: информационно-когнитивная компетентность, деятельностная компетентность, проектировочная компетентность, конструктивная компетентность, организаторская компетентность, коммуникативная компетентность. Объединяют эти виды компетентностей целевая, содержательно-духовная и процессуальная составляющие. Вспомогательные ключевые компетентности представляют собой комплекс специальных умений содержательно-технологического характера, обеспечивающих процесс усвоения и формирования основных ключевых компетентностей: умение слушать и записывать лекции, умение работать с литературными источниками, умение осуществлять мыслительные операции, умение осуществлять перенос эффективных способов получения информации с одного вида деятельности на другие, умение организовать самостоятельную познавательную деятельность и т.д.

Все это требует соответствующего построения педагогического процесса с учетом особенностей рассматриваемой формы обучения.

**В третьей главе «Формирование у студентов профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения (на примере преподавания педагогических дисциплин)»** представлен опыт формирования профессиональной компетентности учителя у студентов-заочников, проанализирована организация самостоятельной работы как стимулирующего фактора развития данного феномена с описанием и анализом примененных образовательных технологий, которые в своей совокупности создают условия для продуктивного решения поставленных задач, приведен мониторинг процесса формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения.

Осуществленная в процессе длительного исследования целенаправленная опытно-экспериментальная работа по формированию профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения предполагала определенную этапность. Первый этап – констатирующий, суть которого состояла в выявлении уровня представлений студентов-заочников о профессиональной компетентности в целом и имеющихся ключевых и вспомогательных компетентностях в частности. Второй этап – преобразующий, целью которого было формирование профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования с учетом специфики заочной формы обучения. Третий этап – контрольный, смысл которого заключался в проверке результативности работы в избранном направлении, анализе примененной авторской технологии, основанной на сконструированной модели формирования профессиональной компетентности учителя при опоре на ведущие идеи педагогического стимулирования.

В ходе констатирующего эксперимента была применена диагностика, учитывающая сущностную характеристику профессиональной компетентности как феномена, состоящего из трех взаимосвязанных и взаимозависимых компонентов: информационно-когнитивного, деятельностного и технологического. Критериальными составляющими, по которым устанавливается содержательный аспект профессиональной компетентности, были определены: гностический критерий; праксиологический критерий; конструктивно-проектировочный критерий; аксиологический критерий; рефлексивно-мотивационный критерий. При проведении диагностики в исследовании ставились задачи не только получить объективные данные о каждом студенте с точки зрения познания особенностей его личности, профессиональной позиции (особенно у студентов-практиков), наличия или отсутствия призвания к избранному роду деятельности, общей оценки профессиональных ключевых и вспомогательных компетентностей, но и создать у данной категории обучаемых установку на потребность без принуждения, на основе осознанного отношения включиться в процесс формирования профессиональной компетентности учителя.

В процессе диагностики был использован комплекс таких методов исследования, как наблюдение (в том числе включенное наблюдение), беседа–диалог, беседа–полилог, анкетирование, тестирование, дискуссия, сочинение, интервьюирование, метод независимых характеристик, метод создания проблемных ситуаций, самодиагностика, самоанализ.

Всего был обследован 681 студент I-V курсов Коломенского государственного педагогического института, в том числе 120 студентов пяти экспериментальных групп и 115 студентов пяти контрольных групп. В результате было установлено, что респонденты обладают разноуровневыми представлениями о профессиональной компетентности учителя: первый уровень – имплицитно-интуитивный, характеризующийся неявным, приобретенным спонтанно, основанном на интуиции, на имеющемся педагогическом опыте осознанием сущности профессиональной компетентности; второй уровень – эксплицитно-репродуктивный, предполагающий истолкование, объяснение профессиональной компетентности на основе воспроизводящей деятельности; третий уровень – репродуктивно-творческий, опирающийся на воспроизведение известных научных фактов с элементами их творческого осмысления; четвертый уровень – поисково-творческий, основанный на целеустремленном поиске нестандартных вариантов формирования профессиональной компетентности; пятый уровень – исследовательский (преобразующий), нацеленный на организацию, постоянное изучение и внедрение в практику новых педагогических технологий.

Итоги изучения исходного уровня профессиональной компетентности у студентов-заочников отражены в таблице 1.

## **Таблица 1**

### **Показатели базового уровня профессиональной компетентности учителя**

Название уровней (колич. испытуем. 681 студент)	Имплицитно-интуитивный	Эксплицитно-репродуктивный	Репродуктивно-творческий	Поисково-творческий	Исследовательский (преобразующий)
Результаты в %	47,5	28,5	15,6	5,4	3

Заметим, что процентные показатели уровней профессиональной компетентности учителя у 389 студентов-заочников Московского (МГОПУ имени М.А. Шолохова) и Калужского педагогических вузов, где проводилось изучение их базовых представлений о рассматриваемой категории, в целом соответствовали указанным данным.

Целенаправленная работа по формированию профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования при безотрывной форме получения педагогического образования строилась на обобщении результатов диагностического исследования, вследствие чего в диссертации была разработана и апробирована целевая программа формирования профессиональной компетентности при применении комплекса педагогических стимулов. Приведенный выше комплекс стимулов позволяет технологически грамотно транслировать их как на коллектив, группу, так и на конкретного студента при реализации специально выделенных механизмов. При этом было установлено, что, когда речь идет о стимулах, необходимой предпосылкой их применения является четко выраженная направленность на студента-заочника, его потребности и интересы. Отсюда следует важность и необходимость персонализации процесса стимулирования, поскольку это позволяет определить эффективность использования стимула как средства педагогического воздействия в зависимости от личностных характеристик вступивших во взаимодействие субъектов. Разумеется, все эти положения переходят из плоскости теоретической в сферу практической реализации при соответствующем управляемом образовательном процессе в педагогическом вузе.

Исходным посылом была рефлексия положения о том, что студенты не всегда четко осознают значение стимулов в развитии и профессиональном самосовершенствовании. В связи с этим им был представлен комплекс стимулов (перспективы; жизненно практического значения знаний; познавательного интереса; примера педагогического идеала; эффекта результативности), направленных на создание «образовательного продукта», каковым выступает личность ребенка. Учитывая, что для педагога базовой составляющей профессиональной компетентности выступает блок педагогических знаний, следовало так представить курс педагогических дисциплин, чтобы стимулирующим фактором для студента-заочника выступала идея концентрации и конкретизации научно-педагогической информации, приобретающей смысл стимула, жизненно практического значения знаний, роль которых трудно переоценить, так как они фактически сопровождают многогранную профессиональную деятельность учителя на всем её протяжении. Это обяза-

вало преподавателя на основе программных требований составить модель изучения курсов педагогических дисциплин, включая теоретические и практические аспекты, на основе использования традиционных и инновационных технологий, например, технологий модульного и контекстного обучения. Так, контекстный подход (А.А.Вербицкий) позволяет включить студентов в процесс проектирования и моделирования педагогической деятельности с использованием знаковых средств предметного и социального содержания. В ходе контекстного обучения будущий учитель на основе взаимодействия индуктивных и дедуктивных способов мышления проектирует моно- и межпредметные модели, приближающиеся к существующим педагогическим проблемам, ситуациям, с которыми он непременно встретится в школе, и таким образом абстрактное приобретает форму конкретного: учит студента умению соотносить теорию с практикой, видеть взаимосвязь родовых и видовых понятий, глубже освоить их содержание и ввести их в контекст своей будущей профессиональной деятельности.

Успешному решению поставленных задач по формированию профессиональной компетентности способствовала разработка учебных модулей, стимулирующих познавательный интерес студентов-заочников, побуждающих их к системной и последовательной работе по изучению программного материала. В нашей практике лекционный курс по педагогике был разбит на отдельные модули, каждый из которых предполагал информационный блок, специальные задания и формы отчетности. В диссертации в качестве примера приводится технология работы над учебным модулем «Коллектив – объект и субъект воспитания».

Для инструментовки стимулов познавательного интереса и жизненно практического значения знаний при осуществлении опытно-экспериментальной деятельности необходимо было учесть специфику состава студентов с точки зрения их принадлежности к педагогической профессии и включения каждого из них в процесс самообразования, самовоспитания и саморазвития. С этой целью были созданы дифференцированные и индивидуализированные учебные программы с инвариантным и вариативным компонентами. При составлении данных программ учитывались особенности обучаемых (возраст, стаж, опыт работы, направленность личности и т.д.). Инвариантный компонент учебной программы предполагал обязательное её выполнение, вариативный компонент давал возможность студенту-заочнику выбрать вид задания, способ выполнения, форму отчетности и т.д.

Создание дифференцированных и индивидуализированных программ предполагало опору и на такой стимул, как эффект результативности, достигаемый при органичном включении студентов в поисковую деятельность, приобретающую субъективный инновационный характер. Данного вида программы ориентировали студентов не только на усвоение научно-педагогической информации в соответствии с государственным образовательным стандартом, но и на творческое применение полученных знаний на практике. Кроме того, эти программы предполагали выполнение специальных творческо-поисковых заданий разного типа, побуждающих студентов к исследовательской деятельности по проверке результативности внедрения новой педагогической информации в образовательный процесс; применение

нестандартных методов и приемов обучения и воспитания школьников; анализ школьных учебных планов, программ и учебников с позиции требований педагогической инновации; использование новых информационных технологий; реализацию новых подходов к обучению и воспитанию подрастающего поколения.

Инструментовка примера педагогического идеала осуществлялась на семинарских и практических занятиях, которые являлись своеобразной формой студийного общения, целью которого было: восприятие, осмысление новой информации с позиции тактических и стратегических задач обучения; упрочение полученных знаний и формирование определенных ключевых компетентностей; формирование авторской позиции, выработка личного отношения к изучаемой проблеме. Достижению этой цели способствовало чтение и обсуждение широкого круга научной литературы, периодической печати, написание сочинений (например, на темы: «Размышление о настоящем учителе», «Мой любимый учитель», «Я – будущий учитель» и т.п.), сбор материала об инновационных образовательных учреждениях, возглавляемых подлинными мастерами педагогического труда, о педагогических системах, реализовать которые способны творчески мыслящие, высококомпетентные специалисты. В процессе интегрированного изучения курса педагогики, дисциплин по выбору студентов («Формирование профессиональной компетентности учителя», «Профессиональное самоопределение») углублялись представления обучаемых о профессиональной компетентности как интегративном образовании, предполагающем единство теоретической и практической подготовки будущего учителя. В ходе изучения педагогических дисциплин применялись игровые формы и методы стимулирующего характера. Например, «Дискуссия в учительской», «Диалог начинающего учителя и учителя-мастера» и т.п. - формы, цель которых расширить педагогическое информационное поле при дискуссионном обсуждении актуальных проблем воспитания и обучения с творчески работающими педагогами г. Коломны и Коломенского района. Большой интерес вызывали у студентов-заочников и такие формы: «Виртуальный диалог с министром образования» (участники, распределив роли «министра», его «заместителей», «учителей», «родителей», обсуждали проблемы модернизации российского образования, что предполагало основательное знание документов об образовании и реального положения дел в школе); «Я – реформатор школьного образования» (каждый студент разрабатывал авторскую «концепцию» реформирования современной школы); диспуты на темы «Педагогическое мастерство и профессиональная компетентность учителя», «Призвание и профессионализм», философско-педагогические дискуссии с участием работников образования на темы «Смыслы жизни учителя», «Честь и достоинство учителя» и др.

В диссертации установлено: значение подобного рода стимулирующих форм и методов учебной работы с заочниками заключалось в том, что они расширяли педагогический кругозор студентов, позволяли погрузиться в творческую лабораторию учителя, осмыслить свой практический опыт, сформировать умение вступать в профессиональный диалог с мастерами педагогического труда, сформулировать педагогические идеи относительно переустройства школьного образования и – что самое главное – сформиро-

вать ценностное отношение к педагогической профессии и осознать свою субъектную позицию.

Как показало исследование, такой стимулирующий подход оказывает положительное воздействие на результативность работы по формированию профессиональной компетентности учителя при условии включения каждого студента в целенаправленную организацию научно-исследовательской деятельности. Этот вид деятельности включает в себе мощный потенциал, раскрывающий творческие возможности и способности личности, являющиеся существенными компонентами педагогической профессии. Стимулирующее значение научно-исследовательской деятельности заключается в том, что она развивает интеллектуальные способности; расширяет научный кругозор; формирует методологическую культуру; способствует росту потребности в преобразовании педагогической действительности; учит вдумчивому отношению, аналитическому подходу к педагогическим фактам, явлениям, процессам; влияет на развитие профессионального самопознания и самосознания; придает особую значимость учебно-познавательной деятельности, преобразуя ее в поисково-творческую; формирует статус будущего учителя-исследователя, деятельность которого лишена шаблонности, трафарета, инерционности; позволяет в настоящем и будущем педагогизировать среду на научной основе.

В ходе организации научно-исследовательской работы студенты-заочники были сориентированы на разработанную авторскую модель компетентностной готовности к этому виду деятельности. Данная модель помогла провести диагностику и самодиагностику наличия специальных знаний и умений в области методологии и методов научно-педагогического исследования.

В процессе исследования проблемы формирования профессиональной компетентности у студентов было установлено, что эффект результативности как стимул определяется таким механизмом, как совместно распределенная деятельность. Данный вид деятельности позволяет организовать взаимодействие по принципу: студент – студент, студент – микрогруппа, студент – группа, студент – преподаватель, студент – микрогруппа – преподаватель, студент – группа – преподаватель. Такая творческая взаимозависимость влияет на успешность работы благодаря изменениям в мотивационной сфере. В условиях коллективного восприятия учебной информации и организации познавательной деятельности, являющихся основой для формирования профессиональной компетентности учителя, было отмечено, что эффективность работы зависит от ряда определенных факторов: состава малых групп, характера и степени эмоционально-положительных контактов, специфики межличностных отношений, уровня общего и профессионального развития, характера выдвигаемых задач и, наконец, формы отчетности.

Для того чтобы проанализировать продуктивность процесса стимулирования познавательной деятельности студентов-заочников, направленную на формирование профессиональной компетентности, был использован системный мониторинг, позволяющий отслеживать усвоение учебной информации на протяжении всего периода изучения материала, установить обратную связь. Поэтому опытно-экспериментальная работа строилась таким образом,

чтобы каждое занятие сопровождалось рефлексией, диагностикой и самодиагностикой качественного усвоения знаний по конкретной теме.

При этом весь программный материал по педагогическим дисциплинам был проанализирован с трех позиций: базовых, существенных знаний, обязательных для глубокого и прочного усвоения, составляющих основной информационный фонд, подлежащий безусловному контролю и оценке, в пределах государственного образовательного стандарта; важных знаний, углубляющих основной информационный фонд, подлежащих выборочному контролю; желательных знаний, дополняющих базовые знания, не подлежащих как обязательному, так и выборочному контролю. Такая дифференциация была проведена в связи с тем, что перенасыщение учебным материалом неизбежно приводит к информационному стрессу. Студенты-заочники в этом случае испытывают психологический дискомфорт, что вызывает устойчивое отрицательное переживание, обусловленное неспособностью добиться успеха в какой-либо деятельности и, как правило, сопровождающееся попытками самооправдания или дискредитации самих целей деятельности. В связи с этим актуализируется значение стимула эффекта результативности.

В итоге опытно-экспериментальной работы были достигнуты значительные изменения у студентов в отношении: а) к профессии, б) к учебным занятиям, в) к самостоятельной работе, г) к учению, д) к межличностному общению, е) к себе как к субъекту (таблица 2).

Таблица 2

**Характеристика фиксируемых позитивных изменений**

В отношении к профессии	В отношении к учебным занятиям	В отношении к самостоят. работе	В отношении к учению	В межличностном общении	В отношении к себе как к субъекту
-------------------------	--------------------------------	---------------------------------	----------------------	-------------------------	-----------------------------------

<p>Появилось осознание ценности педагогической профессии.</p> <p>Сформировалась способность адаптироваться к социально-культурным и профессиональным условиям.</p> <p>Появилась осознанная потребность в повышении квалификации.</p> <p>Возникла открытость для диалога с преподавателем на уровне субъект-субъектного взаимодействия.</p>	<p>Значительно сократились пропуски занятий без уважительной причины.</p> <p>Возросла активность на занятиях.</p> <p>Повысился интерес к творческому выполнению заданий.</p> <p>Появилось умение дифференцировать знания с точки зрения их значимости и важности в формировании профессиональной компетентности</p>	<p>Сформировалось ответственное отношение к самостоятельной работе.</p> <p>Возникла потребность в систематической самостоятельной познавательной деятельности.</p> <p>Сформировались конкретные умения и навыки самостоятельной работы с первоисточниками, текстами лекций, справочной литературой.</p> <p>Наметилась тенденция к рационализации приемов самостоятельной работы.</p>	<p>Появилась основательность при подготовке к занятиям.</p> <p>Возрос интерес к чтению профессионально-педагогической литературы.</p> <p>Усилился интерес к учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности.</p> <p>Возникла потребность в повышении собственной квалификации.</p>	<p>Стали внимательнее друг к другу, возросла эмпатийность.</p> <p>Качественно изменилась культура межличностных взаимоотношений.</p> <p>Появилась потребность в оценке уровня компетентности однокурсников.</p> <p>Появилась готовность к взаимопомощи.</p>	<p>Появилось умение актуализировать личностные реальные и потенциальные возможности.</p> <p>Возникла самоидентификация в профессиональной деятельности.</p> <p>Появилась тенденция к адекватной самооценке уровня компетентности.</p> <p>Возросла требовательность к себе как субъекту педагогической деятельности.</p>
--	---	--	---	---	---

Достичь этого в значительной мере удалось при применении фасилитаторной технологии, облегчающей студенту-заочнику сложный процесс формирования профессиональной компетентности с точки зрения создания благоприятного морально-психологического климата, вооружения его рационально-продуктивными способами. В итоге налицо позитивные изменения, которые произошли в ходе исследования.

С целью определения эффективности работы по формированию профессиональной компетентности учителя использовался тот же разработанный диагностический комплекс методов, который применялся на первоначальном этапе исследования. На основе разработанных критериев были определены уровни сформированности профессиональной компетентности учителя у студентов-заочников в экспериментальной и контрольных группах (таблица 3).

Таблица 3

## Уровни сформированности профессиональной компетентности учителя у студентов-заочников

Название уровней	Имплицитно- интуитивный		Эксплицитно- репродуктив- ный		Репродуктивно- творческий		Поисково- творческий		Исследова- тельский	
	Э Г	К Г	Э Г	К Г	Э Г	К Г	Э Г	К Г	Э Г	К Г
Группы										
Результаты в %	8,2	42,5	23,5	29,5	46,2	18,3	15,3	6,2	6,8	3,5

Опытно-эспериментальная работа по формированию профессиональной компетентности средствами педагогического стимулирования, и в частности комплексом выделенных стимулов, позволила значительно повысить уровни сформированности данного личностного образования, что подтверждается проведённой диагностикой в соответствии с выделенными критериями.

В целом результаты выполненного исследования свидетельствуют о достижении поставленной цели, решении сформулированных задач, получении таких теоретических и экспериментальных данных, которые подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать следующие **выводы:**

Профессиональная компетентность учителя как социокультурный феномен – это сущностная характеристика профессионализма, представляющая собой интегративное личностное образование, основанное на совокупности фундаментальных научно-педагогических знаний, умений и навыков, практического опыта, свидетельствующих о готовности и способности учителя успешно осуществлять профессионально-педагогическую деятельность. Следовательно, основными компонентами исследуемого феномена выступают фундаментальные научно - педагогические знания, составляющие информационный фонд личности, умения и навыки, образующие ключевые и вспомогательные компетентности, лежащие в основе разнообразной образовательной деятельности, и особая технологическая грамотность, позволяющая будущему учителю гибко ориентироваться в педагогической действительности и находить адекватные заданным обстоятельствам варианты решения воспитательно-дидактических задач. Профессиональная компетентность учителя зависит от многих составляющих: высокой общей и профессиональной культуры, научно-теоретической базы и опыта, особой мобилизационной готовности к выполнению полифункциональной педагогической деятельности, предназначение которой не столько транслировать на молодёжную аудиторию накопленные человечеством знания, сколько всемерно развивать личность, её интеллектуально - духовный и физический потенциал.

Для того чтобы у будущего учителя сформировалась устойчивая мотивация к развитию профессиональной компетентности, необходима особая побуждающая система воздействия на личность студента. Таким феноменом является концепция педагогического стимулирования, которая включает в себе большие возможности для научного осмысления сущности образовательного процесса с позиции побуждения студента к успешному саморазвитию благодаря применению стимула как специфического средства воздействия на личность. Появившись в конце XIX - начале XX вв., данная концепция обогащается идеями учёных разных направлений: философов, психологов, физиологов, педагогов и т.д., что свидетельствует о сложной природе стимула как социокультурного явления.

Учебно-воспитательный процесс в вузе, основанный на концепции педагогического стимулирования, способен эффективно воздействовать на интеллектуально - познавательную, мотивационную и деятельностьную сферы личности студента, получающего высшее педагогическое образование по заочной форме обучения, при условии учета специфики данной формы и её субъектов (преподавателей и студентов), включенных в особое контактно-бесконтактное взаимодействие.

Задача профессорско-преподавательского состава педагогического вуза - создать особое стимульное пространство, которое способствовало бы возникновению ситуации успеха, творческому поиску, инициативе, самостоятельности, благодаря наличию такой морально-психологической, интеллектуально-творческой и предметно-эстетической обстановке в вузе, которая для студента-заочника становится интегративным побудительным средством формирования профессиональной компетентности, обеспечивающим актуализацию реальных и потенциальных возможностей будущего учителя в контексте личностно ориентированной парадигмы. Педагогическое стимулирование способствует переводу социально значимых факторов в средства личностного развития, что создаёт основу для успешного формирования профессиональной компетентности учителя. Педагогическое стимулирование является антиподом авторитарной, насильственной педагогики, ставящей студента в жёсткие условия выполнения административных требований вуза.

Технология формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования в условиях заочной формы обучения определяется целевой разработкой концептуальной модели, включающей в себя взаимосвязанный комплекс блоков, содержательная и процессуальная направленность которых образует целостный педагогический процесс.

Результативность работы по формированию профессиональной компетентности учителя определяется использованием комплекса доминирующих стимулов(перспективы, жизненно практического значения знания, пример педагогического идеала, познавательный интерес, эффект результативности), которые в условиях заочной формы обучения предполагают специальные механизмы их реализации. Определяющим фактором эффективности формирования профессиональной компетентности учителя является взаимодействие субъектов образовательного процесса, адекватно нацеленного на успешный конечный результат.

Основными условиями, влияющими на результативность работы по формированию анализируемого качества, являются: профессионально - педагогическая направленность целостного педагогического процесса; учёт специфики заочной формы обучения; создание и последовательная реализация комплекса стимулирующих средств, воздействующих на интеллектуальную, эмоционально-волевою, потребностно-мотивационную и деятельностную сферы личности студента с ориентацией на его субъектность; динамика перехода субъект-объектных отношений в субъект-субъектные отношения; содержательная и эмоциональная насыщенность технологии формирования профессиональной компетентности средствами педагогического стимулирования; творческая атмосфера, пронизывающая все формы контактного и бесконтактного взаимодействия преподавателей и студентов.

Исследование проблемы формирования профессиональной компетентности учителя средствами педагогического стимулирования ставит ряд задач, требующих своего решения. В их числе: диверсификация форм подготовки компетентного учителя в системе заочного педагогического образования в зависимости от принадлежности к педагогической профессии, опыта работы, квалификации; разработка механизмов формирования профессиональной компетентности в условиях студенческой субкультуры; создание единой методической системы вуза как стимулирующего фактора развития профессиональной компетентности учителя; определение основных и дополнительных ключевых компетентностей по блоку психологических, педагогических дисциплин и методике преподавания конкретного предмета и т.д.

Решение этих и других задач требует специального исследования, основанного на компетентностном подходе как особом методологическом принципе, значение и эффективность которого возрастает при диалектическом взаимодействии с другими подходами (системным, комплексным, деятельностным, синергетическим, антропологическим, гуманистическим, личностно - и практикоориентированным).

По теме исследования опубликовано 99 работ общим объемом 120 п.л. (авторских - 73 п.л.)

## **Основные положения и результаты исследования отражены в следующих публикациях:**

### **Монографии**

1. Вяликова Г.С. Концепция педагогического стимулирования в зарубежной и отечественной педагогике. - М.: МГОУ, 2005. - 140с. (8,6 п.л.).
2. Вяликова Г.С. Стимулы формирования профессиональной компетентности учителя. - М.: МГОУ, 2006. - 240с. (15 п.л.).

### **Учебные, методические пособия и рекомендации**

3. Ахматов А.Ф., Вяликова Г.С. Полетаева В.А. и др. Методические рекомендации (Студент-практикант как классный руководитель, III – IV, IV – V курсы) – Коломна: КПИ, 1985. - 50с. (2,3 п.л. - автор 0,9п.л.).
4. Андреева Г.А, Анисова Т.П. Вяликова Г.С. Методические рекомендации по работе с педагогическими терминами. – Коломна: КПИ,1988. – 12с. (0,5п.л. – автор. 0,4 п.л.).
5. Болдырева Г.С., Вяликова Г.С. Глухова Е.М. и др. Методические рекомендации по введению в педагогическую профессию (для студентов первого курса КПИ). - Коломна: КПИ, 1991. - 48с. (4,25 п.л. - автор. 0,3 п.л.).
6. Андреева Г.А Волковницкая, Л.В.,Вяликова Г.С. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Педагогические теории, системы, технологии»// Учебно-методические комплексы по дисциплинам педагогического цикла (для всех специальностей и форм обучения). - Коломна КПИ, 1988.- С. 31 - 117 (4п.л. - автор.1,9 п.л.).
7. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Ермолаева С.А., Педагогическая практика. Методические рекомендации для студентов 4-5 курсов. - Коломна: КПИ, 1998. - 107с. (6,6 п.л. - автор. 0,63 п.л.).
8. Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Тютюкова И.А. Краткий педагогический словарь (учебное справочное пособие). - Коломна: КПИ, 1999. - 10с (5,5 п.л. – автор. 1,9 п.л.).
9. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Ермолаева С.А.Проблемы и тенденции современного образования. Учебное пособие для студентов очной и заочной форм обучения. - Коломна: КПИ, 1999. - 110с. (5п.л. - автор. 0.4 п.л.).
10. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Ермолаева С.А. Учебно-методический комплекс по учебной дисциплине «Педагогика» (для всех специальностей и форм обучения)// Учебно-методические комплексы по дисциплинам педагогического цикла (для всех специальностей и форм обучения). – Коломна: КГПИ, 2002. - С. 33 - 111 (4,9п.л. - автор.0,63 п.л.).
- 11.Вяликова Г.С. Становление и развитие проблемы профессиональной компетентности учителя в истории и теории педагогики: Учебное пособие / Под ред. З.И. Равкина. - М.:МГОУ, 2004. - 140с. (8,6 п.л.).
- 12.Вяликова Г.С. Профессиональная компетентность современного учителя: Программно-методический материал к дисциплине по выбору. - М.: МГОУ, 2004. - 56с. (3,5 п.л.).
13. Андреева Г.С., Вяликова Г.С., Тютюкова И.А.Краткий педагогический словарь: Учебно-методическое пособие. - М.: В.Секачѳв. Институт общегуманитарных исследований, 2005. - 181с. (6 п.л. - автор. 2 п.л.).

### Статьи

- 14.Вяликова Г.С. Реализация идей Н.К.Крупской о самоуправлении в практике подготовки будущего учителя // Педагогическое наследие Н.К.Крупской и современная школа: Межвузовский сборник научных трудов. – М.: МОПИ им. Н.К. Крупской, 1986. - С.55-64 (0,63 п.л.).

15. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. К вопросу о концепции педагогической подготовки будущих учителей // Психолого-педагогические проблемы повышения квалификации работников образования: Межвузовский сборник научных трудов. Вып.2. - М.: РИПКРО, 1993. - С.55-65 (0,5 п.л. - автор. 0,25 п.л.).
16. Вяликова Г.С. Закономерности и принципы воспитания // Проблемы и тенденции воспитания (для студентов заочного отделения КПИ). – Коломна: КПИ, 1995. - С.26-30 (0,22 п.л.).
17. Вяликова Г.С. Формирование нравственного сознания студентов // Человек, общество, цивилизация. - Коломна: КПИ, 1994. - С.102-105 (0,22 п.л.).
18. Вяликова Г.С. Закономерности и принципы целостного педагогического процесса // Актуальные проблемы педагогики. - Коломна: КПИ, 1995. - С. 26-31 (0,31 п.л.).
19. Вяликова Г.С. Обеспечение учебного процесса при подготовке учителя начальных классов по заочной форме обучения // Начальная школа. - 1996.- № 7. - С. 13-14 (0,31 п.л.).
20. Вяликова Г.С., Ширманова О.В. Самостоятельная работа студентов при изучении психолого-педагогических дисциплин // Организация индивидуальной и самостоятельной работы студентов педагогического вуза: Сб. научно-методических статей. - Коломна: КПИ, 1997. - С. 28-31 (0,26 п.л. - авт. 0,13 п.л.).
21. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Курсовые и дипломные работы по педагогике как средство активизации индивидуальной познавательной деятельности студентов // Организация индивидуальной и самостоятельной работы студентов педагогического вуза: Сб. научно-методических статей. - Коломна: КПИ, 1997. - С. 32-37 (0,5 п.л. - авт. 0,25 п.л.).
22. Вяликова Г.С. П.Ф.Каптерев о профессионализме учителя // Психолого-педагогическое наследие П.Ф. Каптерева. – Коломна: КПИ, 1999. - С. 3-6 (0,25 п.л.).
23. Вяликова Г.С. Профессионально-педагогическая компетентность как фактор педагогики ненасилия // Психология притеснения: обидчики и обиженные / Под общей ред. И.П. Башкатова. - Коломна: КГПИ, 2000. - С. 90-93 (0,4 п.л.).
24. Вяликова Г.С. Педагогическое стимулирование в контексте педагогики ненасилия // Психология притеснения: обидчики и обиженные / Под общей ред. И.П.Башкатова. - Коломна: КГПИ, 2000. - С. 90-93 (0,4 п.л.).
25. Вяликова Г.С. Профессиональная компетентность в структуре традиционных представлений о профессионализме учителя // Традиции отечественного образования / Под ред. Е.М.Глухой. - Коломна: КГПИ, 2000. - С. 60- 64 (0,31 п.л.).
26. Вяликова Г.С. Формирование духовности как качества профессиональной компетентности учителя // Проблемы формирования духовности личности в педагогической теории и практике (конец XIX – 90-е гг. XX вв.). – М.: ИТОП РАО, 2000. - С. 184-188 (0,25 п.л.).
27. Вяликова Г.С. Гуманистическая сущность, содержание и структура профессиональной компетентности учителя // Проблемы воспитания и об-

- разования в контексте гуманистической парадигмы педагогики (конец XIX в. - 90-е гг. XX в.): Монография / Под ред. З.И.Равкина. – М.: ИТОП РАО, 2000. - С. 198-221 (2,4 п.л.).
28. Вяликова Г.С. Формирование профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы обучения // Педагогические науки. Вестник МГОПУ им. М.А. Шолохова №1. - М.: МГОПУ им. М.А. Шолохова, 2001. - С. 25-35 (0,63 п.л.).
  29. Вяликова Г.С. Педагогический идеал как стимул формирования духовности учителя // Формирование духовности личности: история, теория, практика. – Йошкар-Ола, 2001. - С. 158-162 (0,25 п.л.).
  30. Вяликова Г.С. Компетентное управление процессом формирования гражданственности школьников // Научно-методические проблемы гражданского и патриотического воспитания. - Коломна: КГПИ, 2001. - С. 61-72 (0,31 п.л.).
  31. Вяликова Г.С. Проблема профессиональной компетентности учителя в современной отечественной теории педагогического образования // Педагогическое образование в третьем тысячелетии: истоки, тенденции, перспективы. – М.: ИТОП РАО, 2002. - С. 33-49 (1 п.л.).
  32. Вяликова Г.С. Традиционные и инновационные аспекты педагогического стимулирования // Традиции и инновации отечественного образования: региональный аспект. - Коломна: КГПИ, 2002. - С. 90-93 (0,25 п.л.).
  33. Вяликова Г.С. Стимул как фактор педагогики ненасилия // Психология притеснения: обидчики и обиженные. - Коломна: КГПИ, 2002. - (0,2 п.л.).
  34. Вяликова Г.С. Стимул как средство активизации жизнедеятельности личности // Социально-экономические и правовые проблемы российских реформ. – Коломна: КГПИ, 2002. - С. 465-470 (0,31 п.л.).
  35. Вяликова Г.С. Содержание, структура и принципы педагогического стимулирования // Курсом реформ: подготовка и повышение квалификации педагогических и управленческих кадров: Сборник научных трудов. Выпуск третий / Под ред. проф. В.П. Симонова. - М.: Международная педагогическая академия, 2002. - С. 76-89 (0,8 п.л.).
  36. Вяликова Г.С. Диалог как стимул педагогического взаимодействия // История и перспективы развития образования в Московской обл. - Коломна: КГПИ, 2002. - (0,3 п.л.).
  37. Вяликова Г.С. Культурно-историческая теория развития личности Л.С.Выготского в её значении для концепции педагогического стимулирования // Учебно-воспитательный процесс в вузе и школе. - М.: МГОУ, 2003. – С. 78-80 (0,25 п.л.).
  38. Вяликова Г.С. К вопросу о концепции педагогического стимулирования в зарубежной педагогике // Психология притеснения: обидчики и обиженные. – М. - Коломна: КГПИ, 2003. - С. 187-191 (0,36 п.л.).
  39. Вяликова Г.С. К вопросу о концепции педагогического стимулирования в зарубежной педагогике // Психология притеснения: обидчики и обиженные. – М. - Коломна: КГПИ, 2003. - С.187-197 (0,36 п.л.).
  40. Вяликова Г.С. Учение И.П.Павлова о высшей нервной деятельности как теоретико-фундаментальная основа концепции педагогического стиму-

- лирования // Учебно-воспитательный процесс в вузе и школе. - М.: МГОУ, 2003. - С. 80-84 (0,3 п.л.).
41. Вяликова Г.С. Педагогическое стимулирование как теоретико-фундаментальная основа образовательного процесса // Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров. Сборник научных трудов. Выпуск пятый / Под ред. проф. В.П. Симонова - М.: Международная педагогическая академия, 2003. - С. 28-31 (0,3 п.л.).
  42. Вяликова Г.С. Стимул как фактор духовного становления профессионально компетентного учителя // Проблемы воспитания духовности и достоинства личности в современной теории и практике образования. - Москва - Йошкар-Ола: ООО «Стринг», 2004. - С. 125-128 (0,31 п.л.).
  43. Вяликова Г.С. Специфика формирования профессиональной компетентности учителя в условиях заочной формы педагогического образования // Модернизация содержания, форм и методов педагогического образования / Сост. Г.Б. Корнетов. - М.: МГОУ. - 2004. - С. 58-64 (0,38 п.л.).
  44. Вяликова Г.С. Стимулы духовного взаимодействия преподавателя и студента в процессе формирования профессиональной компетентности учителя // Духовность личности: проблемы образования и воспитания. Монография / Под ред. М.В. Богуславского, Т.Б. Игнатъевой. - М.: ИТИП РАО, 2004. - С. 235-266 (1,13 п.л.).
  45. Вяликова Г.С., Савельева С.С. Формирование профессиональной компетентности учителя в условиях студенческой субкультуры // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика и психология». - М.: МГОУ, 2005. - С. 114-122 (0,5 п.л. - автор. 0,3 п.л.).
  46. Вяликова Г.С. Некоторые аспекты технологии формирования профессиональной компетентности учителя в системе заочного педагогического образования // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика и психология». - М.: МГОУ, 2005. - С. 91-100 (0,87 п.л.).
  47. Вяликова Г.С. Принципы педагогического стимулирования // Научные труды Международной научно-практической конференции учёных МАДИ (ГТУ), МСХА, ЛНАУ, 15-16 июня 2005. - Том 4. Педагогика и методика. - Москва-Луганск: МАДИ (ГТУ), МСХА, ЛНАУ. - 2005. - С. 62-67 (0,4 п.л.).
  48. Вяликова Г.С. Самостоятельная работа студентов заочного отделения как стимулирующий фактор формирования профессиональной компетентности учителя // Научные труды Международной научно-практической конференции учёных МАДИ (ГТУ), МСХА, ЛНАУ, 11 - 12 янв. 2005. - Том 5. Педагогика и методика. - Москва-Луганск: МАДИ (ГТУ), МСХА, ЛНАУ. - 2005. - С. 52-58 (0,5 п.л.).
  49. Вяликова Г.С. Студенческий коллектив как ценностный ориентир в процессе формирования профессиональной компетентности учителя // Формирование ценностных ориентаций личности в теории и истории отечественной и зарубежной педагогики (конец XX - нач. XXI вв.): Сборник научных трудов. - М.: ИТИП РАО, 2005. - С. 189-193 (0,4 п.л.).
  50. Вяликова Г.С. Духовно-нравственные аспекты формирования профессиональной компетентности учителя в системе заочного педагогического образования // Духовно-нравственное воспитание: актуальные про-

блемы и пути их решения. Сборник научных и научно-методических статей / Под ред. С.А.Ермолаевой. – Коломна: КГПИ, 2005. - С. 163-168 (0,45 п.л.).

51. Вяликова Г.С. Ключевые компетентности и их роль в профессиональном становлении учителя // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. Материалы юбилейной международной научно-практической конференции, приуроченной к 10-летию МАНПО, 15-17 сент. 2005 г. - М.: МГПУ: в 2-х частях. - Ч.2. - М.: МАНПО, 2005. - С. 334-338 (0,4 п.л.).
52. Вяликова Г.С. А.С.Макаренко о профессиональной компетентности учителя // Школа жизни – школа воспитания / Под ред. И.П.Башкатова. – Коломна: КГПИ, 2005. – С. 64-70 (0,6 п.л.).
53. Вяликова Г.С. Мониторинг динамики формирования профессиональной компетентности учителя // Известия Российской академии образования. – 2006. – №2. – С. 61-71 (1,5 п.л.).
54. Вяликова Г.С. Содержание и структура педагогического стимулирования // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика и психология». – М.: МГОУ, 2006 – С. 116-123 (0,8 п.л.).
55. Вяликова Г.С. Синергетический подход к проблеме формирования профессионально-педагогической компетентности в условиях студенческой субкультуры // Научные труды Международной научно-практической конференции учёных МАДИ (ГТУ), МСХА, ЛНАУ, январь 2005. – Том 4. Педагогика и методика. – Москва-Луганск: МАДИ (ГТУ), МСХА, ЛНАУ. – 2006. – С. 60-66 (0,3 п.л.).

### **Материалы конференций**

56. Вяликова Г.С., Хохлов С.И. Роль нравственного воспитания в формировании познавательной и общественно-политической активности студентов // Активизация познавательной и общественно-политической деятельности студентов. – Магадан, 1977. – С. 32-34 (0,2 п.л. – автор. 0,1 п.л.)
57. Вяликова Г.С. Студенческое самоуправление как фактор нравственного воспитания // Организация и методика самостоятельной работы студентов. Методические рекомендации по материалам межвузовской конференции. – Магадан, 1979. – С. 14-16 (0,2 п.л.).
58. Вяликова Г.С. Подготовка будущего учителя к работе по формированию самоуправления сельских школьников в трудовых объединениях // Методические рекомендации научно-практической конференции «Повышение роли общеобразовательной школы в социально-экономическом развитии села». – Орехово-Зуево, 1989. – С. 37-40 (0,25 п.л.).
59. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. О практической подготовке студентов к воспитательной работе в школе // Научно-методическая конференция «Подготовка студентов к воспитательной работе с учащимися». – Астрахань, 1990. – С. 7-8 (0,1 п.л. – автор. 0,05 п.л.).
60. Вяликова Г.С., Знатнов С.Ю. Некоторые аспекты подготовки будущего учителя к применению ЭВМ на уроке математики в средней школе //

- Профессионально-педагогическая направленность математической подготовки будущего учителя. Тезисы Всероссийской научно-практической конференции. – Барнаул, 1990. – С. 76-77 (0,06 п.л. – автор.0,03).
61. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. О совместном руководстве вуза и школы педпрактикой студентов // IX Всесоюзные педагогические чтения по проблеме «Взаимодействие психолого-педагогической теории и практики в условиях перестройки народного образования». – Калуга, 1991. – С. 65-66 (0,05 п.л. – автор. 0,025 п.л.).
62. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. К проблеме практической подготовки будущих учителей // Проблема освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя. Материалы Всесоюзной научно-практической конференции. – Полтава, 1991. – С. 289-290 (0,06 п.л. – автор. 0,03 п.л.).
63. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Формирование творческой личности педагога в процессе практической подготовки // Творческая индивидуальность педагога. Тезисы конференции. – Тюмень, 1991. – С. 42-43 (0,06 п.л. – автор. 0,03 п.л.).
64. Вяликова Г.С., Семенова И.Н., Юдина И.Б. Дипломные работы как средство психолого-педагогической и методической подготовки учителя математики // Психолого-педагогические основы преподавания математических дисциплин в пединституте. Обучение и развитие. (Тезисы Всероссийского межвузовского семинара). – Ульяновск, 1991. – С. 136 (0,06 п.л. – автор. 0,02 п.л.).
65. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Введение студентов-первокурсников в педагогическую профессию // Психолого-педагогические проблемы разработки и реализации новых образовательных технологий в подготовке учителя. Тезисы докладов республиканской научно-практической конференции. – Тула, 1994. – С. 9-10 (0,06 п.л. – автор. 0,03 п.л.).
66. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Моделирование педагогической деятельности в процессе профессиональной подготовки студентов. // Материалы международной научно-практической конференции «Педагогическое образование для XXI века». – М., 1994. – С. 109-110 (0,06 п.л. – автор. 0,03 п.л.).
67. Вяликова Г.С. Педагогический диалог в учебно-воспитательном процессе // V научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». – Коломна: КПИ, 1995. – С. 199 (0,06 п.л.).
68. Вяликова Г.С. Нравственная устойчивость личности // VII научно-практической конференции по проблемам физического воспитания «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материалы конференции). – Коломна, 1997. – С. 269 (0,06 п.л.).
69. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Профессиональное ориентирование студентов в процессе интегративного изучения педагогических дисциплин // Интегративные процессы в подготовке специалистов на основе государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. – Рязань, 1997. – С. 138-139 (0,06 п.л. – автор. 0,03 п.л.).

70. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Педагогический диалог и его функции в нравственном развитии будущего учителя // Концептуальные основы и технологии гуманизации образования и воспитания. Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Рязань, 1997. – С. 135-136 (0,06 п.л. – автор. 0,03 п.л.).
71. Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Корешков Б.Д. Некоторые вопросы высшего педагогического образования России и возможные пути их решения // Российско-Американское сотрудничество. Образование и перспективы развития. Материалы I Российско-Американской конференции. – Йошкар-Ола, 1997. – С. 141-142 (0,03 п.л. – автор. 0,1 п.л.).
72. Андреева Г.А., Вяликова Г.С., Ширманова О.В. Самостоятельная работа как интегративная форма профессионально-педагогической подготовки будущего учителя // Самостоятельная работа студентов: новые подходы к организации и руководству. Тезисы докладов пятых Рязанских педагогических чтений. – Рязань, 1998. – С. 40-42 (0,06 п.л. – автор. 0,02 п.л.).
73. Вяликова Г.С. Особенности организации самостоятельной работы студентов при заочной форме обучения // Самостоятельная работа студентов: новые подходы к организации и руководству. Тезисы докладов пятых Рязанских педагогических чтений. – Рязань, 1998. – С. 66-67 (0,06 п.л.).
74. Вяликова Г.С. Этическая культура учителя // VIII научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». (Материалы конференции). - Коломна: КПИ, 1998. – С. 164-165 (0,06 п.л.).
75. Андреева Г.А., Вяликова Г.С. Ориентация будущего учителя на гуманистические ценности педагогической профессии // Теория и вариативные технологии гуманистического обучения и воспитания Тезисы докладов Российской научно-методической конференции. – Рязань, 1998. – С. 38-40 (0,12 п.л. – автор. 0,06 п.л.).
76. Вяликова Г.С. Проблема профессиональной компетентности учителя в гуманистической педагогике // IX научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материалы конференции). - Коломна: КПИ, 1999. – С. 151 (0,06 п.л.).
77. Вяликова Г.С. Профессионально-педагогическая компетентность как социокультурный феномен // Профессионально-педагогическая и специальная подготовка студентов как социокультурная деятельность. Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции «VII-е Рязанские педагогические чтения». Ч.1.- Рязань, 2000. – С. 56-57 (0,13 п.л.).
78. Бычкова Е.В., Вяликова Г.С. Модульное обучение как метод организации самообразовательной деятельности студента-заочника // X научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». (Материалы конференции). – Коломна: КГПИ, 2000. – С.164-165 (0,06 п.л. – автор. 0,03).

79. Вяликова Г.С. Гуманистическая направленность профессионально-педагогической компетентности будущего учителя // X научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». (Материалы конференции) – Коломна: КГПИ, 2000. – С. 109 (0,06 п.л.).
80. Вяликова Г.С. Профессионально-педагогическая компетентность как фактор подготовки будущего учителя // X научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире». (Материалы конференции) – Коломна, 2000. – С. 164 (0,06 п.л.).
81. Вяликова Г.С. Профессиональная компетентность учителя как образовательная ценность в свете проблем педагогического краеведения // Гуманистическая ценность педагогического краеведения. Тезисы докладов межрегиональной научно-методической конференции. – Рязань, 2000. – С. 20-22 (0,13 п.л.).
82. Вяликова Г.С. Стимулирование духовно-нравственной культуры будущего учителя // Духовно-нравственное воспитание в образовательных учреждениях. – Рязань, 2000. – С. 90-92 (0,13 п.л.).
83. Вяликова Г.С. Стимулирование духовно-нравственного становления компетентного учителя // Формирование ценностных ориентаций личности в духовно-нравственной сфере (XIX–XXвв.). Материалы XXII сессии научного Совета по проблемам истории образования и педагогической мысли / Под ред. З.И.Равкина. – М.: ИТОП РАО, 2000. – С.256 – 258 (0,18 п.л.).
84. Вяликова Г.С. Профессиональная компетентность учителя и пути её формирования в трактовке П.Ф.Каптерев // Педагогическое наследие П.Ф.Каптерева и современность. Сборник материалов научно-практической конференции, посвященной 150-летию со дня рождения П.Ф.Каптерева. – М., 2001. – С. 156-158 (0,09 п.л.).
85. Вяликова Г.С. Педагогическая корректность в структуре компетентности учителя // XI научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материалы конференции). – Коломна, КГПИ, 2001. – С. 167-168 (0,06 п.л.).
86. Вяликова Г.С. Взаимодействие субъектов вузовского педагогического процесса в формировании профессиональной компетентности учителя // XI научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материалы конференции). – Коломна, КГПИ, 2001. – С. 84 (0,06 п.л.).
87. Вяликова Г.С. Педагогический идеал как стимул формирования профессиональной компетентности учителя // XI научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материалы конференции). – Коломна, КГПИ, 2001. – С. 168 (0,06 п.л.).

88. Вяликова Г.С. Стимулы формирования профессионально-познавательных интересов студентов заочной формы обучения // Творческий подход к реализации государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования. Тезисы докладов межвузовской научно-практической конференции «VIII Рязанские педагогические чтения». – Рязань, 2001. – С. 65-66 (0,13 п.л.).
89. Вяликова Г.С. Профессиональная компетентность учителя как педагогическая проблема XXI века // Народное образование в XXI веке. Тезисы научных докладов Международной юбилейной научно-практической конференции – М.: МПУ, 2001.- С.79 - 80 (0,06п.л.).
90. Вяликова Г.С. Влияние стимула на активность личности // XII научно - практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материала конференции). - Коломна: КГПИ, 2002. – С.187 (0,06п.л.).
91. Вяликова Г.С. Психолого-педагогические аспекты формирования профессиональной компетентности учителя // XIII научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материалы конференции). - Коломна: КГПИ, 2003.- С.247 – 248 (0,06п.л.).
92. Вяликова Г.С. Концепция идей педагогического стимулирования П.П.Блонского // XV научно-практическая конференция по проблемам физического воспитания учащихся «Человек, здоровье, физическая культура и спорт в изменяющемся мире» (Материалы конференций). – Коломна: КГПИ, 2005. – С.285 (0,06п.л.).