

-
4. Ahmad, A. Teacher-Student Attachment and Teachers' Attitudes Towards Work / A. Ahmad, R. Sahak. // Jurnal Pendidik dan Pendidikan. – 2009. - Jil. 24. – P. 55.
 5. Barros, S. Physics teacher's attitudes: how do they affect the reality of the classroom and models for change? [Электронный ресурс] / S. S. Barros and M. F. Elia // Connecting Research in Physics Education with Teacher. – Education International Commission on Physics Education / A. Tiberghien, E. L. Jossem, J. Barojas (eds.) – 1997, 1998. – Режим доступа: <http://web.phys.ksu.edu/icpe/Publications/>.
 6. Gourneau, B. Five attitudes of effective teachers: implications for teacher training / B. Gourneau. – Essays in Education. – 2005. – Vol. 13. – P. 1.
 7. Measuring Teacher Attitudes toward Mainstreaming // ERIC Clearinghouse on Tests Measurement and Evaluation. – Princeton, 1985. – P. 3.

НЕПРЕРЫВНОЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

Е. И. Мычко
доктор педагогических наук
профессор института Гуманитарных наук
БФУ им. И. Канта
emychko@bk.ru

Е. В. Потменская
кандидат педагогических наук
доцент института
Гуманитарных наук
БФУ им. И. Канта, Калининград,
potmenskaya@mail.ru

Концептуальные подходы к проектированию программ подготовки магистров

Рассматриваются вопросы изменения содержания магистерских программ по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование». Обозначены основные задачи, которые легли в основу концептуального пересмотра магистерских программ. Проанализированы принципиальные изменения подходов к проектированию содержания педагогического образования. Описываются основные тенденции и социокультурные факторы, влияющие на изменения подготовки современного педагога

Ключевые слова: изменения содержания магистерских программ; образовательный стандарт; проектирование содержания; модернизация педагогического образования

Качественные изменения содержания магистерских программ по направлениям подготовки «Педагогическое образование» и «Психолого-педагогическое образование» связано прежде всего с включением в образовательную политику государства новых ключевых документов, осмысление которых требует совершенно нового, инновационного подхода к подготовке магистра, который будет осуществлять свою деятельность в области педагогического образования (Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО); Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования (ФГОС ДО); Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании (воспитатель, учитель)); Федеральная целевая программа развития образования на период до 2020 г.; Государственная программа «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации на 2016-2020-е годы»»).

В связи с вышеуказанным, мы обозначили основные задачи, которые легли в основу концептуального пересмотра магистерских программ: оптимизация и совершенствование структуры программ; пересмотр и обновление рабочих программ дисциплин; конструирование программ с учетом имеющегося кадрового потенциала; создание системы регулирования трудоустройства и закрепления выпускников вузов в общеобразовательных учреждениях; создание и внедрение современных оценочных средств контроля качества образования; корректировка содержания с учетом новых нормативных документов, указанных выше; повышение квалификации преподавателей высшей школы в области использования информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе на основе интерактивных методов и обучения с применением дистанционных образовательных технологий; конструирование учебных планов с учетом полиэтнической и поликультурной среды; обновление форм и методов подготовки магистрантов к реализации задач воспитания в образовательных учреждениях всех видов и типов; максимальное использование эффективности научного потенциала педагогического образования; усиление фундаментальной подготовки магистрантов, формирование их способности к исследовательской деятельности в психолого-педагогической и предметной сфере.

Реализация указанных содержательных ориентиров модели подготовки возможна только при применении адекватных технологий организации образовательного процесса [2].

В современных образовательных системах центральное место в содержании образования начинают занимать не столько знания, сколько способы, средства и модели деятельности, алгоритмы решения задач, их индивидуальный стиль освоения [2].

Таким образом, знаниям становится присущ характер вторичности, по отношению к процессам развития и саморазвития как содержательным основам образования, они рассматриваются как их инструменты и средства.

Принципиальные изменения подходов к проектированию содержания педагогического образования обуславливают выделение проблемы его восприятия и осмысления субъектами образовательной деятельности. От ценностно-смысловой и деятельностно-преобразовательной включенности субъекта в проектирование содержания во многом зависит результативность и качество образования [2].

Процесс проектирования образовательной программы потребовал обращение к терминам «проект» и «проектирование». Согласно словарю Н.М. Ожегова «проект» - план, замысел, буквально – «брошенный вперед». Это значит, что проект опережает ту ситуацию, которая сложилась в настоящем, создает образ ближайшего будущего.

Можно утверждать, что проект – это мероприятие, которое переводит объект из одного качественного состояния в другое, следовательно, обладает таким качеством как инновационность [1]. Ю.Л. Эткинд [6] считает, проект – это временные действия, принятые для создания уникального продукта или услуги. Таким образом, проект направлен на создание того, что не существовало ранее, в нем реализуется творческий потенциал авторов проекта.

По определению А.М. Немчина [6], проект – это любая разработка в отношении деятельности по решению какой-либо проблемы, осуществляемой в установленное время при ограниченных трудовых, материально-технических и финансовых ресурсах и – во многих случаях – с не вполне ясными определенными конечными целями. Здесь важен аспект проблемы, которая запускает проект.

Анализируя теоретические представления о содержании программ по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование», мы выделили общее 1) присутствует в содержании всех элементов содержания педагогического образования (стандарт ФГОС ВО); 2) заключено во всех формируемых в процессе подготовки будущего учителя к педагогической деятельности компетенциях

(стандарт ФГОС ВО); 3) отображает ценностные основания педагогической реальности.

В конкретных учебных дисциплинах (ФГОС ВО) и на уровне учебных циклов (ФГОС ВО) с помощью данных подходов вычленяется конкретная, зафиксированная в них составляющая нравственного опыта педагогической деятельности, обозначаются те участки нравственного опыта педагогической деятельности, которыми должен обладать будущий учитель [2].

Переосмысление содержания было неразрывно связано с изучением и анализом различных концепций и теорий отечественного образования (В.И. Андреев, Н.Г. Багдасарьян, Б.М. Бим-Бад, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, Р.Н. Бунеев, Б.Л. Вульфсон, Ю.С. Давыдов, А.Я. Данилюк, Э.Д. Днепров, В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, А.С. Запесоцкий, А.М. Кондаков, В.В. Краевский, В.С. Леднев, А.П. Лиферов, В.Л. Матросов, И.М. Осмоловская, В.М. Полонский, В.А. Садовничий, Ю.В. Сенько, В.В. Сериков, Я.С. Турбовской, Г.Н. Филонов, А.В. Хуторской, Е.И. Шиянов и др.) [2].

Мы понимаем, что конструирование содержания педагогического образования на уровне учебного материала с помощью данных подходов связано с наполнением формами культуры, ценностями культуры и морали, состава нравственного опыта педагогической деятельности и тех его участков, которые были выделены на уровне учебных предметов; с определением мировоззренческого и аксиологического содержания форм культуры, мировоззренческого содержания ценностей культуры и морали; с определением мировоззренческого потенциала конкретных тем в учебниках, учебных пособиях по учебным дисциплинам [1].

Анализ научной литературы, исследований, посвященных проблеме образования, показывает, что ученые единодушны в понимании того, что наше образование всегда должно осуществляться в режиме развития, обеспечивающего качество образования; построение гражданского общества, сопровождаемое развитием новых социально-экономических отношений, где основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал, возможно при условии качества массового образования, но качества, понимаемого как соответствие требованиям новой системы общественных отношений и ценностей, требованиям новой экономики, рынка труда [доклад Центра стратегических разработок Г. Грефа (2000 г.)],

Участие в проекте модернизации педагогического образования в течении 2-х лет позволило нам переосмыслить содержание, формы и технологии подготовки будущих педагогов, так как ключевая роль педагогического образования в процессах модернизации всего института образования обусловлена его спецификой. Его особая роль вытекает, по меньшей мере, из трех выполняемых им (педагогическим образованием) функций.

Во-первых, педагогическое образование – это единственная образовательная сфера, которая работает на самообразование, его самообновление, формируя его стратегический ресурс – кадры.

Во-вторых, как и весь институт образования, педагогическое образование является аккумулятором и транслятором социокультурных ценностей общества, средой для социализации человека.

В-третьих, педагогическое образование формирует в своей среде человека, который станет ответственным за освоение этих ценностей подрастающим поколением [2]. Таким образом, нами были обозначены проблемные вопросы о том, какие новые задачи должны стоять перед современным педагогическим образованием? Как они связаны с процессами модернизации образования? Каким должно быть обновленное педагогическое образование для осуществления таких задач?

Анализ данного направления исследования позволил выявить основные тенденции и социокультурные факторы, влияющие на изменение нашего понимания подготовки педагога:

-
- глобализационные процессы;
 - информатизация жизни общества (самостоятельная работа с разнообразной информацией);
 - становление открытого, гражданского общества;
 - становление нового культурного типа личности (активность, самостоятельность, способность принимать решения и оценивать моральное значение действий и выбора);
 - профессионализация в течение всей жизни (непрерывное образование)
- [4].

Теоретический анализ данного вопроса высветил ряд проблем:

1. Недостаточная координация между объемом выпуска педагогов и потребностями общеобразовательной школы;
2. Несоответствие содержания и форм подготовки педагогов современным запросам школы, особенно в части психолого-педагогических дисциплин;
3. Недостаточная практическая подготовка выпускников;
4. Неготовность учителя к использованию в учебном процессе современных информационных и коммуникационных технологий;
5. Низкий уровень готовности выпускников к обеспечению условий сохранения здоровья детей в школе;
6. Недостаточное обеспечение преемственности подготовки педагогов в высших и средних профессиональных педагогических учебных заведениях, отсутствие единства системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации учителей;
7. Недостаточная ориентированность профессорско-преподавательского состава в проблемах модернизации образования в стране в целом [5].

Осознание и осмысление указанных проблем позволили нам сформулировать основные цели и задачи, принципы конструирования магистерских программ по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование». Цель – создание и реализация инновационной магистерской программы для содействия модернизации российского образования посредством подготовки магистров высокого уровня, обладающих компетенциями не только в области психолого-педагогического знания, но и компетенциями современного менеджера в области образования.

Задачи модернизации магистерских программ были сформированы следующим образом:

- обеспечение современного уровня функциональной грамотности и общей образованности;
- обеспечение практикоориентированной направленности педагогических инноваций в работе со студентами;
- разработка современных образовательных технологий как неотъемлемого и крайне значимого компонента содержания образования;
- решение проблем подготовки магистров в логике концепции социально-экономического развития РФ до 2020 года;
- программа магистратуры должна позволить лицам, успешно ее освоившим разработать и создать проект развития собственной образовательной организации.

Данных целевых ориентиров мы придерживались при разработке содержательно новых программ магистратуры по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование».

К циклу «ядра» магистерской программы мы отнесли:

- Инновационные процессы в образовании;
- Информационные технологии в профессиональной деятельности с практикумом;

- Профессиональная иноязычная коммуникация с практикумом;
- Управление и менеджмент в образовании;
- Психология управления;
- Эффективные методы коммуникации;
- Инклюзивное образование в вузе.

Особое внимание в рамках магистерской программы по направлениям подготовки «Педагогическое образование», «Психолого-педагогическое образование» уделено научно-исследовательской работе магистрантов, которая проводится в виде научно-исследовательских семинаров, научно-исследовательской практики, самостоятельной исследовательской работы, подготовки магистерской диссертации.

Мы понимаем, что научно-исследовательская работа обуславливает появление исследовательской компетентности, которая часто отождествляется с функциональной компетентностью. На основе этого исследовательскую компетентность рассматривают как единство трех компонентов:

- проблемно-практического (распознавания и понимания ситуации, адекватная ей постановка и эффективное выполнение целей, задач и норм);
- смыслового (адекватное осмысление ситуации в более общем культурном контексте);
- ценностного (способность к адекватной оценке ситуации, ее смысла, целей, задач и норм с точки зрения собственных и общезначимых ценностей).

Очевидно, что исследовательская компетентность магистрантов должна носить преобразовательный характер, поскольку в основе лежит готовность и способность самостоятельно осваивать и получать новые знания в результате переноса в конкретную ситуацию уже имеющихся знаний, навыков и способов деятельности.

Наличие исследовательской компетентности является показателем сформированности исследовательской позиции, которую можно связать со способностью поиска ответа на творческую исследовательскую задачу, которая предполагает освоение основных этапов деятельности, характерных для исследования в научной сфере.

Таким образом, инновационная магистерская программа позволит будущим педагогам:

- разрабатывать самостоятельно методологии и методы оценки эффективности образовательных реформ;
- проводить сравнительные международные исследования в области управленческих моделей системы образования;
- исследовать современные подходы к разработке форм частного - государственного партнерства и создание учебно-методической базы в рамках направления;
- осознавать современное понимание реформ в образовании;
- понимать образовательные и педагогические инновации: проблемы содержания и управления инновациями в образовании;
- уметь использовать методы оценки качества образования.
-

Литература

1. Засыпкин В. П. Модернизация педагогического образования : социологический анализ : Автореф. дис ... докт. пед. наук. - Екатеринбург, 2010.
2. Калина И. И. Аксиологические основания модернизации педагогического образования : Автореф. дис ... докт. пед. наук. - НГОУ "Московский психолого-социальный институт", 2012.
3. Приказ Минтруда России № 544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»
4. Смирнов М.В. Развитие системы оценки качества образования с учетом требований рынка труда. : Автореф. дис ... канд. эконом. наук. - Москва, 2005.

-
5. Соломин В.П., Рабош В.А., Гогоберидзе А.Г. Журнал «Педагогическое образование в России». Вып. № 12. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта, 2015.
 6. Современные технологии управления на проектной основе: Учебное пособие. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. — 126 с.
 7. <http://elar.uspu.ru/handle/uspu/2619>.

В.А. Даниленкова
кандидат педагогических наук, доцент
доцент кафедры «Защита в чрезвычайных ситуациях»
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
zvez-da39@mail.ru

И.В. Титова
ассистент кафедры социальных наук
педагогике и права
ФГБОУ ВО «КГТУ»
irina.titova@klgtu.ru

Исследование уровня правовой грамотности преподавателей и студентов в экологической образовательной среде

Проведен анализ правовой грамотности студентов и преподавателей, который позволяет выявить проблемы и направления совершенствования правовых знаний студентов и преподавателей. Предложены научно-педагогические условия формирования правовой грамотности преподавателей, студентов в экологической образовательной среде. Дается сравнение уровня правовой грамотности на двух этапах: до начала и после проведения дополнительных мероприятий по получению правовых знаний. Автор приходит к выводу, что результаты, полученные в ходе эксперимента, положительны по уровню формирования правовой грамотности. Данная проблема нуждается в дальнейшем исследовании экологических рисков и конфликтов и их влиянии на правовую грамотность студентов, преподавателей.

Ключевые слова: правовая грамотность; экологическая образовательная среда; экологические риски; конфликты

Переход к обоснованию и важности формирования экологической образовательной среды технического вуза поставил перед исследователями проблему правового воспитания преподавателей и студентов. Незнания нормативно-правовых документов участников экологической образовательной среды приводит к неэффективности принятия управленческих решений, делает невозможным взаимодействие субъектов среды, приводит к возникновению конфликтных ситуаций, что осложняет работу по реализации мероприятий, формирующих экологическую образовательную среду.

Обозначенная проблема остается актуальной для определения уровня сформированности правовой грамотности преподавателей, студентов в условиях экологической образовательной среды.

В статье предложены методы повышения уровня правовой грамотности в условиях экологической образовательной среды технического вуза, основанных на технологии тестирования содержания нормативно-правовых документов, экологических правовых знаний, их самооценки.

Формулировка задачи. Дальнейшие рассуждения будут проводиться на основе следующей поставленной задачи, являющейся основой в контексте исследования.

Задача исследования: Определение уровня правовой грамотности преподавателей и студентов на первоначальном этапе формирования экологической образовательной среды технического вуза.

Рассмотрим варианты решения задачи, связанные с ней проблемы.

Исходя из определения экологической образовательной среды, отметим, что правовая грамотность студентов, преподавателей – это личностное качество, соединяющее экологические правовые знания с обучением, воспитанием, экологическими рисками и конфликтами, отражающая готовность студентов, преподавателей их применять для решения проблем адаптации и стрессоустойчивости.

Структура правовой грамотности в экологической образовательной среде определяется следующими составляющими:

- знаниями действующей нормативно-правовой документации;
- знаниями собственных прав и обязанностей в сохранении здорового образа жизни;
- знаниями экологических рисков, их правовых последствий, умения понимать их и принимать соответствующие решения;
- пониманием роли конфликтов во взаимодействии и сотрудничестве студентов, преподавателей, их влиянии на экологические знания.

Экологическая образовательная среда технического вуза понимается нами, как целостная система научно-педагогических условий проектирования и апробации моделей учебно-воспитательного процесса в комплексе «экологическое образование – обучение – воспитание – экологические риски - конфликты», ориентирующая личность студента на профессиональную деятельность в экстремальных ситуациях, способствующая их адаптации и стрессоустойчивости. [8, с. 285]

Ведущая роль в формировании правовой грамотности студентов, преподавателей принадлежит правовому образованию. Так И.В. Бестужев – Лада указывает в своих работах о недостаточной правовой защищенности участников образовательного процесса[1].

Е.А.Певцова рассматривала нормативно-правовые документы с целью систематизации прав и обязанностей участников образовательного процесса. [15]

Е.Л. Болотова исследовала права человека в образовательном процессе. [2] Сущность понятия правовой грамотности определена Вольской С.Ф., Зайцевым А.А., «как совокупность профессионально-ориентированных и граждански значимых знаний гражданских законов, умений и определенных навыков, руководствоваться ими в конкретной трудовой деятельности». [6, с. 591]

Анализ научно-педагогической литературы позволил выявить недостаточность исследований по формированию правовой грамотности в условиях экологической образовательной среды в техническом вузе. В этой связи необходимо определить сущность правовой грамотности студентов, преподавателей в условиях экологической образовательной среды.

Правовая грамотность в условиях экологической образовательной среды – это правовые знания, представленные знаниями нормативно-правовых документов, действующего законодательства в области экологии и охраны здоровья, знаниями собственных прав и обязанностей в условиях экологического риска, понимание сущности экологических рисков и их последствий, понимание своих действий в решении конфликтных ситуаций при взаимодействии и сотрудничестве преподавателей, студентов.

Задачи формирования правовой грамотности в процессе обучения студентов решаются частично на занятиях по правоведению, не используется в достаточной мере потенциал внеучебной работы со студентами; создание творческих коллективов

«преподаватель - студент» для обеспечения практической направленности правовых знаний; не создаются междисциплинарные проекты в комплексе «экология - правоведение - образовательная среда - рискология» и т.д.

Для разработки комплекса научно-педагогических условий формирования правовой грамотности мы на первоначальном этапе исследования разработали анкеты, состоящие из трех блоков вопросов и провели опрос определения уровня сформированности правовой грамотности у преподавателей, студентов.

В общем виде опытно-экспериментальная работа по определению уровня правовой грамотности преподавателей, студентов включала в себя:

- диагностику уровня правовой грамотности до начала изучения дополнительных правовых дисциплин (1 этап);
- диагностику уровня сформированности правовой грамотности после проведения дополнительных мероприятий по получению правовых знаний (2 этап).

В диагностике приняли участие 42 преподавателя университета и 100 студентов 1, 2 курсов. Метод анкетирования нами исследовался на первом этапе формирования правовой грамотности.

На основе анализа первого блока вопросов «Содержание нормативно-правовых документов в экологической образовательной среде технического вуза» было определено, что 58% преподавателей ознакомлены с нормативно-правовыми документами и готовы к их использованию в экологической образовательной среде; среди студентов только 24% знакомы с нормативно-правовой документацией, 48% не определились с ответом, 28% не знают о содержании нормативно-правовых документов.

Проанализировав второй блок вопросов «Организация здорового образа жизнеобеспечения студентов, преподавателей» можно сделать следующие выводы: преподаватели недостаточно знают права и обязанности студентов по жизнеобеспечению, которые необходимы с точки зрения законодательства для обеспечения комфортных условий обучения и работы. Студенты практически не знают о своих правах и обязанностях по сохранению здоровья, по уменьшению стресса, избежания конфликтных ситуаций (22% знают, 78% затруднились ответить).

По третьему блоку вопросов «Система оценки правовой грамотности» при оценке правовой грамотности студенты не смогли рационально и объективно оценить свои правовые знания. Результат анкетирования показал, что они считают достаточными правовые знания.

Преподаватели оценили свой уровень правовой грамотности как хороший (4%) или достаточный (46%). Испытывают недостаток правовых знаний 35% студентов и 50% преподавателей.

Исходя из анализа анкет, уровень правовой грамотности студентов и преподавателей на первом этапе в условиях экологической образовательной среды технического вуза показал, что:

1. Студенты:
 - недостаточно знают свои права и обязанности в условиях экологической образовательной среды технического вуза;
 - студенты первых курсов не готовы к правовой грамотности по обеспечению и сохранению своего здоровья;
 - студенты не могут объективно оценить уровень своей правовой грамотности, их ответы по первому блоку вопросов противоречат ответам по третьему блоку. Для них характерно отсутствие потребности в правовой оценке своих действий, что приводит к стрессовым ситуациям и конфликтам.

2. Преподаватели:
 - знают основные нормативно-правовые акты по экологической образовательной среде технического вуза;

- знают о существовании основного документа, регламентирующего обязанности студентов, преподавателей, администрации; в экологической образовательной среде;

- большинство уверено, что потребность в правовых экологических знаниях необходимо для реализации экологической образовательной среды.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что правовая грамотность на первоначальном этапе разработки экологической образовательной среды студентов и преподавателей недостаточна. Преподаватели испытывают нехватку правовых экологических знаний, они не могут их передать студентам, т.к. не имеют достаточного уровня правовой грамотности в условиях экологической образовательной среды.

После сделанных выводов по уровню правовой грамотности студентов, преподавателей на первом этапе были определены методические подходы, которые стимулируют мотивацию по приобретению правовых знаний и умений, их использованию в экологической образовательной среде технического вуза.

Для этого были организованы курсы повышения квалификации для преподавателей и курс «Основы правовой грамотности для студентов». В содержание курсов входили: определение понятия экологической образовательной среды, ее структура, содержание, цели, задачи, необходимость нормативно-правового обеспечения через систему воспитательных мер здорового образа жизни, выработку способов действий при возникающих конфликтных ситуациях с правовой точки зрения.

После проведения курсов повышения квалификации и прохождения элективного курса правовой грамотности было проведено повторное анкетирование преподавателей и студентов.

На основе сравнительного анализа результатов анкетирования до курсов и после было выявлено увеличение уровня правовой грамотности преподавателей в 2 раза, студентов в 1,5 раза.

Таким образом, полученные в ходе эксперимента результаты до и после дополнительных мероприятий по получению правовых знаний по экологии среды, свидетельствуют о том, что происходящие изменения в уровнях сформированности правовой грамотности студентов, преподавателей положительны.

Вместе с тем необходимо отметить, что остается ряд неразработанных аспектов формирования правовой грамотности студентов, преподавателей в условиях экологического риска. Нуждается в специальном рассмотрении участие студентов, преподавателей в формировании экологической образовательной среды, применении и апробации правовых знаний. Требуется глубокого исследования проблема использования здоровьесберегающих технологий с учетом влияния экологических рисков и конфликтов на процесс формирования правовой грамотности студентов, преподавателей.

Литература

1. Бестужев – Лада И.В. Пилотаж // Народное образование. - №7. - 2002. - С. 24-35.
2. Болотова Е.Л. Права человека в оценке педагогическими работниками // Народное образование. - №5. – 2008. - С.174-180.
3. Болотова Е.Л. Правовая подготовка педагогов педагога в условиях формирования гражданского общества // Педагогическое образование и наука. - №2. – 2012, 4 с.
4. Бугакова Н.Ю., Титова И.В. Сущность правовой грамотности преподавателей в условиях экологической образовательной среды технического вуза // Известия БГАРФ, 2016. - № 3 (37). - С. 24-28.
5. Владимирова Е.В. Критерии сформированности правовой культуры // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – №12-2. - 2010. С. 57-89.
6. Вольская С.Ф., Зайцев А.А. Проблемы формирования правовой грамотности студентов технического вуза // Вестник МГТУ. – Т.9. - №4, 2006 – с. 590-593.
7. Геворкян Т.В. Повышение правовой грамотности студентов в современных условиях развития образовательной сферы // Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : материалы Всерос. науч.-метод. конф. (с междунар. участием), 4-6 февр. 2015 г., Оренбург /

М-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. гос. бюджет. образоват. учреждение высш. проф. образования «Оренбургский. гос. ун-т». - Оренбург, 2015. - С. 1590-1593.

8. Даниленкова В.А. Экологизация образования и экологическая образовательная среда вуза // Инновационные педагогические технологии: материалы междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2014 г.). - Казань: Бук, 2014. - С. 285-286.

9. Зорина Е.М. Об экологической грамотности студентов // Высшее образование в России. – 2007. - № 12. – С. 140-143.

10. Зорина Е.М. Научно-исследовательская работа студента как средство качественной эколого-правовой подготовки в вузе / Е.М. Зорина, И.Д. Белоновская // Инновации и наукоемкие технологии в образовании и экономике. – Уфа: РИО РУНМЦ МО РБ, 2008. – С. 137-142.

11. Игнатов С.Б. Эколого-правовая компетентность как составляющая общей культуры современного человека // Теория и практика общественного развития. - №1. - 2011. С. 152-155.

12. Ипполитова Н.В., Тургина Е.В. Формирование правовой грамотности студентов как педагогический процесс // Вестник ЮУрГУ. - №14. - 2012. С. 41-43.

13. Рогаткин Д.В. Школа – территория закона // Народное образование. - №9. – 2006. – С.190-199.

14. Пантелеев Б.Н. О роли правового просвещения в современной России // Человек и закон. - №5. – 2000. – С. 124-134.

15. Певцова Е.А. Правовые аспекты в образовательном процессе // Народное образование. - №6. – 2008. – С. 114-124.

16. Терехина А.В. Правовая грамотность обучающихся как условие формирования их правовой культуры / А.В. Терехина // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – Шадринск: ШГПИ. - №2 (18). – 2013. – С.202-204.

Н.Н. Кузьминов

**кандидат психологических наук
доцент кафедры начального образования
факультет психологии МГОУ**

г. Москва

delo1966@yandex.ru

А.Н. Кузьминова

**аспирант
кафедры социальной педагогики
и социальной психологии**

**факультет педагогики и психологии МПГУ
ассистент кафедры начального образования
факультета психологии МГОУ**

г. Москва

kant9992008@yandex.ru

Наставничество как ресурс профессионально востребованного специалиста

Ведущим ресурсом подготовки специалиста выступает наставничество. Наставничество зарекомендовало себя самым эффективным способом развития навыков конкретной работы специалиста. Сегодня наставничество практикуется почти во всех сферах подготовки специалистов с целью их востребованности на рынке. Проблема использования такого ресурса как наставничество требует актуализации и трендового подхода. Востребованный специалист – это специалист, имеющий готовые навыки профессиональных действий, особенно в социальной сфере

Ключевые слова: наставничество; востребованность; компетенции; специалист; образовательная среда; социальная сфера; маркетинг

Система образования высшей школы определяется целью — подготовка специалистов, востребованных на рынке труда. Один из важнейших аспектов модернизации российского образования с учетом новых потребностей рынка труда и экономики в целом заключается в том, что в системе образования появляются новые субъекты, участвующие в образовательном процессе – это потенциальный работодатель (потребитель результата образовательных услуг вуза), зачастую они и выступают в роли наставников.

Следует подчеркнуть, что объектом маркетинговых исследований вуза является отслеживание динамики трудоустройства его выпускников на рынке образовательных услуг. А именно востребованность его компетенций.

Педагогические исследования в сфере подготовки педагогических кадров не новы, но в рыночных условиях проблема требует маркетингового и экономического осмысления, что ранее в педагогических исследованиях было крайне редко или вообще отсутствовало.

В ряде опубликованных за последние годы научных исследований видна тенденция осмысления феномена профессиональной востребованности педагога. В 90-е гг. вышли учебные пособия по педагогике: Б. Т. Лихачева, Е. В. Бондаревской, С. В. Кульневича, под редакцией П. И. Пидкасистого, И. П. Подласого, И. О. Харламова, В.А. Сластёнина в которых, так или иначе, анализируются проблемы формирования профессионально-востребованного педагога.

Авторы подчеркивают необходимость научно-педагогического отклика на происходящие в обществе перемены, глубокого анализа противоречий и разработке путей решений назревших проблем подготовки специалиста нового типа. В программу подготовки специалистов вводятся новые учебно-практические дисциплины, такие как педагогическое мастерство, педагогические техники и пр. [3, 4]

Одна из них - овладение педагогическим мастерством как категорией качества педагогической деятельности, обусловленной уровнем профессиональной компетентности. Итак, получается, что формирование профессиональной востребованности педагога проявляет определенную тенденцию развития самой системы образования.

В последние десятилетия ученые, политики, бизнесмены, общественные деятели как нашей, так и других стран, констатируют ряд принципиальных изменений в организации человеческой жизни, объясняя их сменой культурных эпох, переходом к новому способу построения и воспроизводства культурных ценностей.

Становление нового («постиндустриального», «информационного», «сетевое», «инновационного») типа культуры отражается на изменении методологических, теоретических, технологических приоритетов в образовании в целом и на состоянии проблемы подготовки будущих выпускников к профессиональной и другой социально востребованной деятельности в частности. [1, 4, 6]

Теоретической базой для понимания этих тенденций могут служить концепции постиндустриального общества (Д. Белл), общества сетевых структур (М. Кастельс), информационного общества и т.п. Работодатель, желающий отвечать новым вызовам, стремится обеспечить большую гибкость наемного труда через ротацию рабочих мест, разнообразие рабочих операций, повышения адаптивности, разнообразия трудовых навыков, непрерывное обучение, внедрение гибких графиков рабочего времени и т.д.

Если во времена господства промышленного капитализма от работника требовалось выучить определенный набор приемов на всю оставшуюся жизнь, то в новейшее время работник должен быть готов к постоянному овладению новыми навыками по мере внедрения новых информационных технологий. Он должен обладать способностью видеть организацию не через призму узкой специализации, а находить место отдельной проблемы в общей системе производственной деятельности. Разнообразие навыков

предполагает постоянный режим переобучения и тем самым формирования новых компетенций. [2, 3, 4]

Происходит, по утверждению Г. Перкина, третья профессиональная революция, начало которой он датирует 1970-ми годами, когда глобальная конкуренция выдвигает на первый план высокообразованных людей свободных профессий, обладающими универсальными интеллектуальными умениями.

Подобных людей Г. Перкин называет транспрофессионалами, которые должны быть готовы за счет своего мышления и способов организации деятельности работать в различных профессиональных средах. Для них не важно положение в той или иной организационной структуре, они могут свободно входить в нее и покидать, создавая для решения какой-либо комплексной проблемы адекватные формы организации - проектные команды.

Для транспрофессионалов характерно свободное использование разнообразных методов для решения творческих задач, отказ от формальных стандартов, креативный стиль мышления, ситуативный подход по отношению к структурным составляющим организации. Транспрофессионалы работают, как правило, в тесном контакте с заказчиком, клиентом, обсуждая с ним различные варианты решения проблемы и находя консенсус.

Доминирующей формой социального и профессионального объединения транспрофессионалов являются сети. Благодаря динамично развивающейся информационной инфраструктуре сети становятся гибкой формой для выполнения конкретных проектов и преобладающей структурой современных организаций. В связи с появлением и расширением масштабов транспрофессиональных сетей и соответствующих методов работы на первый план выходит проблема профессиональной ресоциализации, адаптации и переобучения. [5]

Среди различных методов, применяемых для введения в должность сотрудников, особую роль занимает наставничество. В самом обобщенном смысле наставничество – это естественным образом сложившаяся форма передачи людьми знаний, культуры и опыта друг другу. Это часть естественной социализации и преемственности поколений.

Происходит изменение требований к рабочей силе не только в профессионально-квалификационной сфере труда, но также и в социально-психологической и социально-культурной плоскостях.

Если основными морально-психологическими качествами работника в эпоху промышленного капитализма были, прежде всего, дисциплина, знание своего места в организационной иерархии и технологической цепочке, исполнительность, то новые императивы ориентируют на большую инициативу и самостоятельность, способность работать во временных рабочих группах (командах), высокую мотивацию к переобучению.

В этой ситуации руководитель объективно заинтересован в том, чтобы обеспечить работнику возможность получения новых знаний и навыков и инвестиций.

В случае, если новые знания и умения требуют эксклюзивной подготовки, он берет на себя создание и финансирование как образовательных структур, так и обучение кадров. В настоящее время основным средством накопления человеческого капитала в организации считается внутрифирменное непрерывное образование.

Так, уже с 1970-х годов менеджмент американских корпораций рассматривает затраты на обучение как прибыльные капиталовложения, а отделы развития персонала и внутрифирменные учебные центры - как подразделения, участвующие в создании прибыли. Большинство западных фирм обеспечивает занятый у них персонал соответствующими программами профессиональной подготовки.

М.Кастельс подчёркивает трансформацию стратификационных процессов, заключающихся в увеличении востребованности гибких специалистов, способных адап-

тироваться к изменяющемуся окружению. Эксперты, обладающие ключевыми знаниями, становятся элитой современного общества. [5]

В связи с этим актуальным становится процесс постоянного совершенствования, обучения и развития системы обучения, совершенствования ее методов и содержания. Возникает необходимость в качественном и гибком образовании, что приводит к трансформации образовательных процессов.

Сегодня вузы, которые понимают эти процессы, подобные ситуации, находятся в тренде, приспосабливаясь к изменениям запросов со стороны работодателей, общества, модернизируют образовательные программы в сторону проектных, способных выработать взаимозаменяемые и взаимодополняющие навыки у будущего специалиста.

К основным умениям, востребованным обществом, относится командообразование, стрессоустойчивость, умение работать в изменяющихся условиях, быть мультизадачным и т.д. Успех в жизни членов данного типа общества определяется не унаследованными характеристиками, а вновь приобретёнными знаниями.

Необходимо также отметить наличие претензий со стороны организаций работодателей к качеству подготовки бакалавров. Их претензии часто обоснованы. Работодатель требует практикоориентированных умений выпускников вуза.

Поэтому на данном этапе очень важна зарождающаяся тенденция создания выпускающих кафедр при различных институтах, активное взаимодействие с компаниями на этапе организации практики студентов, осуществление мастер-классов или преподавания со стороны практикующих специалистов, приглашения работодателей в качестве экспертов, на изучение практического опыта. Важной задачей становится организация диалога между вузами и компаниями.

Со стороны государства предпринимаются подобные шаги и связаны они, например, с разделением бакалавриата на академический и прикладной. Что, в свою очередь, возможно, будет способствовать выпуску более практикоориентированного специалиста. З. Бауман в «Индивидуализированном обществе» говорит о: постоянно сменяющихся потребностях производства, что приводит к трудностям адаптации человека и необходимости постоянно узнавать что-то новое.

Это приводит к значительному увеличению нагрузки субъекта ввиду ситуации постоянной профессиональной неопределённости из-за инноваций на рабочем месте. Жизнь людей становится зависимой от скорости приобретения новых навыков. Это с успехом можно применить и к системе подготовки специалистов в вузе.

Постоянно изменяющаяся внешняя среда вынуждает университеты приспосабливаться к новым условиям. Одним из решений становится адаптация инструментов стратегического планирования и перенесение их из сферы бизнеса в образовательную систему: формирование и утверждение дорожных карт, стратегий и планов развития, определение миссии, модернизация образовательных программ и внедрение образовательных технологий и др. [9, 10]

Высокая конкуренция на рынке труда требует от выпускника вуза не только обладания набором профессиональных компетенций, но и сформированной системой профессиональных ценностей, осознанной, чёткой концепции своего профессионального будущего.

Отсутствие ясного представления о себе в профессиональном пространстве – одна из причин того, что значительная часть выпускников не находят себя в сфере своей специальности. Поэтому ориентация всего образовательного процесса ВУЗа должна быть направлена на помощь в активизации профессионального самоопределения студентов и быть насущной необходимостью.

Исследования проблемы профессионального становления студентов в вузе показывают, что помимо целей и задач, которые ставит вуз перед студентами, готовя их к определенной профессии, существуют и иные внешние факторы, которые влияют на формирование их ценностей. Особенно восприимчивы к такой смене ценностей моло-

дые люди – в основном это студенты, для которых профессиональный труд в лучшем случае рассматривается лишь как «средство», «источник» получения возможностей для реализации потребительских ценностей и смыслов.

Профессиональное самоопределение студентов, выпускников вузов, как многоуровневый и многокомпонентный процесс поиска субъектом смысла в избираемой профессиональной деятельности широко представлено в работах Н.С. Пряжникова, Э.Ф. Зеера, Б.Г. Ананьева, И.С. Кона, В.Д. Шадрикова, П.А. Шавира А.Д. Сазонова, С.Н. Чистякова и др. Большая часть научных работ зарубежных и отечественных учёных посвящена профессиональному самоопределению, профориентации школьников (Д. Холлланд, Х. Том, Г. Рис, Д. Тидеман, А.М. Кухарчук, В.В. Овсянникова и др.). [8, 9, 10]

Многие авторы обращают внимание на роль представлений о перспективах профессионального развития. Так, А. К. Маркова пишет о построении концепции будущего и соотношении ее с опытом прошлого в процессе профессионального самоопределения [5]. Е. А. Климов мысленный образ профессионального будущего считает «важным психическим регулятором профессионализации человека» [5].

Е. И. Головаха отмечает негативное влияние несогласованности жизненной перспективы на особенности протекания процесса профессионального самоопределения [5]. Все эти выводы напрямую имеют место и среди студенческой среды.

Сформированность «проекта профессионального жизненного пути» и ценностный ряд предпочтений являются показателями динамики профессионального самоопределения и необходимым условием успешной адаптации студента к будущей профессиональной деятельности.

Имея в основании ценности, подобные выше изложенным, выпускник вуза сталкивается с вопросом о выборе своего дальнейшего, что не всегда может отвечать его ожиданиям, планам и мечтам. Вуз не способен полностью удовлетворить и всецело посвятить молодого человека во все тонкости и особенности будущей профессии.

В связи с чем, после поступления в вуз некоторые студенты предпринимают попытки внести коррективы в профессиональный старт из-за ошибочности выбора профессии, выражающейся в отличии реальной профессии от ожиданий самих студентов. У большинства же студентов в ходе профессионального обучения укрепляется уверенность в правильности выбранной профессии, что обуславливает их последующую востребованность на рынке труда [5, 6, 7].

Таким образом, можно выделить ряд типичных психологических проблем, порождающих внутриличностные конфликты профессионального самоопределения и, как следствие, проблему невостребованности:

1. Рассогласование идеального и реального образа профессии и самооценки: «Я-реального», «Я-возможного» и «Я-деформированного»;
2. Несоответствие профессиональной квалификации уровню притязаний в области карьеры, материального и морального поощрения;
3. Неправильный, вынужденный выбор профессии, места работы и должности;
4. Противоречия между осознаваемыми составляющими профессионального сознания.

Н.С. Пряжников определяет сущность профессионального самоопределения «как поиски нахождения личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой профессиональной деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [3, 4, 5].

В работах К.А. Абульхановой-Славской профессиональная востребованность рассматривается в неразрывной связи с выбором жизненного пути, жизненным самоопределением. По её мнению, из связи личности с профессией вытекает перспектива и ретроспектива личности, а от характера этой связи зависит выбор профессии и востребованность специалиста после окончания учебного заведения. [5]. Следует отметить,

что необходимым условием успешности является осознание того, что «я сам» выбрал профессиональный путь.

К.Д. Ушинский, В.П. Вахтеров, П.Ф. Лесгафт, П.Ф. Каптерев, Н.А. Рыбников, В.М. Фармаковский и др. обсуждали проблемы трудового и нравственного воспитания, развития общих основ трудоспособности, формирования готовности к трудовой жизни, выбору профессий, а также формирования деловых способностей и волевых качеств.

Свой вклад в развитие теории профессиональной востребованности внесли отечественные ученые, изучающие особенности планирования жизненной перспективы и формирование представлений о профессиональном будущем (Г.А. Чередниченко, В.К. Шаповалов, М.Х. Титма, М.Р. Радовель и др.). В.Ф. Сафин, Е.И. Головаха, С.Н. Чистякова и др. рассматривали профессиональную социализацию как неотъемлемую часть жизненного самоопределения. В.А. Нечаев занимался вопросами институционализации и сущности профессионального образования и его роли в процессе социализации молодежи.

В работах С.М. Богословского, Е.М. Дементьева, Ф.Ф. Эрисмана и др. широко освещены вопросы профессионального развития личности и трудовой деятельности человека. В настоящее время проблема профессиональной социализации, становления и развития личности профессионала активно исследуются Е.А. Климовым, Н.А. Перинской, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, О.В. Ромашовым, С.В. Новиковым, В.Д. Шадриковым. [6, 7, 8, 9]

Проблема личности учителя, его готовности к профессиональной деятельности, его педагогические способности постоянно выступают объектом исследований молодых учёных и это оправдано, т.к. к педагогической профессии повышены требования. Постоянно меняются запросы к его профессиональной пригодности и компетенциям. С позиции важности личности педагогического труда заслуживают внимания работы Гоноболдина Ф.Н., Кузьминой Н.В., Белухина Д.А., Кулюткина Ю.Н., Орлова А.В., Кан-Калика В.А. Кряхтунова М.И. и пр.

Переход на новую парадигму организации системы образования в России вызывает необходимость поиска новых подходов в организации воспитательно-образовательного процесса вуза. Одним из наиболее эффективных способов выступает какой ресурс как наставничество.

Исследование и вложение нового смысла в наставничество делает его более современным и новым и не рассматривается как феномен новизны. Как и прежде функцию наставничества может выполнять высококвалифицированный специалист в какой-либо области, как в социальной сфере, так и в образовании. Задача наставника будет заключаться в подготовке специалистов новой формации, передаче им ключевых практических компетенций высококвалифицированными специалистами-наставниками.

Наставничество в исследованиях современных учёных рассматривается как интегративный компонент непрерывного образования и является в данном случае как системообразующим фактором, который включает ценностные, деятельностные, когнитивные компоненты (Н.В. Кузьмина, В.А. Кан-Калик, И.Ф. Исаев, В.И. Загвязинский, Е.А. Леванова, Л.С. Подымова, В.А. Слостенин, Пушкарёва Т.В. Кузьминов Н.Н. и др.).

Проблема наставничества в последние годы слабо и фрагментарно представлена в материалах молодых учёных и требует вложения в данную проблематику нового посыла. Однако, научных работ, посвященных проблеме возрождения системы наставничества как ресурса повышения качества профессиональной подготовки студентов в контексте современных задач непрерывного профессионального образования, немного, и они, как правило, носят дискуссионный характер.

История исследования вопроса наставничества имеет глубокую историю вопроса. Проблему наставничества исследовали со времен античности и до наших дней, в период становления человеческого общества форма наставничества была основой в передаче навыков ведения хозяйства и развития кустарных ремесел.

Ушинский К.Д. в своё время подчёркивал то, что опыт должен не замещать теорию, а дополнять. Трудно не согласиться с подобным изречением. Наставничество во все времена являлось базой для сохранения традиций, навыков, истории.

Но во времена жёсткой конкуренции отношение к наставничеству имеет сложное понимание. Некоторые специалисты считают передачу опыта методом наставничества – это значит воспитать конкурента своего рабочего места. Не все специалисты охотно соглашаются выступать в роли наставника для молодых специалистов.

Поэтому проблема популяризации наставничества имеет большой дискуссионный вопрос. Обучающий метод такой как наставничество имеет несколько разновидностей и подходов его использования. Формы проведения метода наставничества можно как в индивидуальном способом, как коучинг и групповом, как тренинг.

Анализируя рассмотренные выше подходы к понятию «наставничество», мы отмечаем, что для повышения профессиональной компетентности специалиста значимым будет являться применение наставничества и как персональной поддержки, и как ученичества, и как совместного обучения. При этом важным условием выступает психологическая совместимость наставника и стажера.

Наставник должен быть психологически настроен на работу со своими молодыми коллегами и обладать навыками консультирования и оценивания. Важно при этом быть открытым и готовым к диалогу, понимать потребности и образ мыслей молодых специалистов, обладать терпением и спокойствием, а также быть примером для молодого специалиста.

В условиях динамичных изменений мира труда, повышения значимости непрерывного образования роль наставничества все более возрастает, делая его современной формой эффективного обучения и всесторонней поддержки специалиста без отрыва от работы. Наставничество не исключает, а напротив, предполагает использование иных видов поддержки, которые расширяют его возможности. Такое соединение обеспечивает эффект кооперации различных способов сопровождения [1, 2].

В зарубежных исследованиях существуют различные классификации типов наставничества. Наставничество может быть коллективным (за одним опытным педагогом закрепляют несколько начинающих специалистов), индивидуальным, прямым (при непосредственном контакте с специалистом не только в рабочее время, но и в неформальной обстановке) и опосредованным (опосредованно путем советов, рекомендаций, но личностные контакты сводятся к минимуму).

Также выделяют: - традиционное (наставник и его подопечный работают совместно, регулярно встречаясь и обсуждая насущные проблемы); - групповое (когда один наставник работает с группой до четырех человек); - командное (когда команда наставников работает с небольшой группой подопечных); - наставничество коллег (когда имеющий небольшой стаж наставник работает с начинающим (новым) специалистом); - электронное или виртуальное наставничество (один наставник работает с одним подопечным с помощью электронной связи, может использоваться как дополнительное к традиционному наставничеству) [2, 6].

В 2005 году в США был запущен проект виртуального наставничества, в котором принимали участие студенты старших курсов университетов. Наставниками являлись специалисты, работающие по направлению обучения студента (ведущие тот же предмет и работающие в той же возрастной группе, в которой планирует работу будущий специалист), имеющие действующий сертификат и стаж работы не менее двух лет. В начале проекта студентам была предложена анкета (рефлексивная) и вариант письма для знакомства с будущим наставником.

Были предложены возможные вопросы для обсуждения с наставниками: вопросы социализации, оценки знаний, участие в конференциях, стратегия преподавания, сертификация. Поскольку время осуществления проекта было ограничено шестью неделями, то студенты задавали вопросы согласно своим приоритетам.

После получения ответа от наставников студентам-участникам необходимо было заполнить рефлексивный журнал. Все участники проекта единогласно отмечали, что электронное наставничество позволяет устанавливать связи между наставником и его подопечным вне зависимости от времени и места его проведения.

Наставничество включает в себя коучинг, фасилитацию, консультирование и создание сети контактов. «Не нужно поражать своего протеже знаниями и опытом. Наставник просто должен поднимать дух и поощрять ученика, делаясь с ним своим энтузиазмом по отношению к своей работе» [7, 8].

В качестве коуча наставник поддерживает рассуждения начинающего учителя о принятии им решений и достижении целей. Коучинг, например, может осуществляться как до, вовремя, так и после определенной деятельности с уклоном на формирование у учителя-стажера способности для самонаправляемого обучения. [7, 8]

В качестве консультанта наставник передает знания и сообщает информацию о существующих порядках. [5, 9]

Таким образом, на востребованность специалиста влияют важные социально-экономические факторы и готовность системы образования быть в тренде запросов общества. Постоянный мониторинг востребованности на рынке труда, связь с работодателем являются важными в деятельности современного вуза России. Ведущим ресурсом подготовки специалиста выступает наставничество.

Наставничество зарекомендовало себя самым эффективным способом развития навыков конкретной работы специалиста. Сегодня наставничество практикуется почти во всех сферах подготовки специалистов с целью их востребованности на рынке. Проблема использования такого ресурса как наставничество требует актуализации и трендового подхода.

Востребованный специалист – это специалист, имеющий готовые навыки профессиональных действий, особенно в социальной сфере. Эффективность наставничества может быть, как в групповых формах работы, так и в индивидуальной такой как коучинг.

Литература

1. Кузьминов, Н. Н. Некоторые акценты проблемы оценки компетенций будущих социальных педагогов // Вестник МГОУ. Серия: Психологические науки. - 2011. - № 4. - С. 116-120.
2. Кузьминов, Н.Н., Кузьминова, А.Н. Влияние уровня профессиональных компетенций выпускников педагогических вузов на востребованность их на рынке труда. // Педагогическое образование: вызовы XXI века: материалы VII П24 Международной научно-практической конференции, посвященной памяти академика В. А. Слестёнина (г. Воронеж, 22–23 сентября 2016 г.) / [под общ. ред. проф. Н. И. Вьюновой] ; Воронежский государственный университет. – Воронеж: Издательский дом ВГУ, 2016. – 404 с. (стр.292-294)
3. Кузьминова, А.Н. Профессиональная востребованность педагогов как образовательная проблема подготовки специалистов вуза. //Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы VIII Междунар. науч.–практ. конф. (Чебоксары, 13 июня 2016 г.) / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. — Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. — № 3 (8). — С. 62–64.
4. Кузьминова, А.Н. Профессиональная востребованность педагогов в условиях компетентного подхода. // Межвузовская конференция с международным участием «Социально-педагогическая компетентность специалистов социальной сферы». МПГУ. 2017.
5. Кузьминова, А. Н. Профессиональная востребованность педагогов как результат подготовки специалистов вуза. – М.: МГОУ, 2015
6. Леванова, Е.А. Серых, А.Б., Пушкарева, Т.В., Трегубова, Л.В. Образовательная среда вуза. Глобальный научный потенциал. 2012. № 10. С-Пб., С. 212.
7. Леванова, Е.А. Практическая готовность педагога к профессиональной деятельности. Преподаватель XXI век. 2016. Т. 1. № 2. С. 11-20.
8. Пушкарева, Т. В., Леванова, Е.А. Профессиональная готовность к практической деятельности как залог конкурентноспособности специалиста. Вестник ВГТУ. Т:10. № 3-2. Воронеж. 2014. С.148-150

9. Пушкарева, Т.В. Интериоризация научного знания студентами в вузе как результат профессиональной подготовки в вузе. В сб. // Развитие личности как стратегия современной системы образования. Материалы Международной научно-практической конференции. Воронеж. 2016. С. 43-49.

10. Слостёнин, В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Слостёнин, А.И. Мищенко // Сов. педагогика. 1991. — № Ю.-С. 79-86.

М.В. Шуманова
кандидат технических наук
ведущий документовед отдела
аспирантуры и докторантуры
Калининградский государственный
технический университет
maria.shumanova@klgtu.ru

А.Д. Колин
аспирант кафедры систем
управления и вычислительной техники
Калининградский государственный
технический университет
yojk14@gmail.com

Е.Г. Кравцов
аспирант кафедры
агрочвоведения и агроэкологии
Калининградский государственный
технический университет
kravtsov84@inbox.ru

Современные технологии самоориентированного обучения

Рассматриваются активные методы, способы и приемы обучения, применяющиеся в процессе подготовки кадров в контексте новых социально-экономических условий

Ключевые слова: активные методы; партнерская модель; самоориентированное обучение; учебно-воспитательный процесс

В прошлом столетии был проделан путь развития техники от механизации простых технологических операций до их интеллектуализации. Эти процессы оказали колоссальное воздействие на развитие экономики многих стран. Одновременно происходил переход от индустриальной экономики в реальную экономику.

Человеческий фактор является важнейшей характеристикой реальной экономики, он обусловлен огромным человеческим потенциалом, который был накоплен в процессе эволюции человеческого рода.

Следует отметить, что общественными, социальными и гуманитарными науками человек изучаются как феномен, что не позволяет учитывать весь его потенциал. Человек представляет собой сверхсложную систему. Для него характерно наличие физической, биологической и символической составляющих. Велика роль духовной сферы, которая позволяет формировать поведение и принятие решений.

При разработке современных методов, приемов и способов обучения, а также при изучении существующих следует обязательно принимать во внимание человеческий потенциал.

Исследованием этого вопроса занималось большое количество российских и зарубежных ученых, таких как П.К. Анохин, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, В.П. Эфроимсон, Г. Доман. Ими было установлено, что способы, приемы и методы, отобранные предыдущими поколениями, передаются поколению новому.

Мы считаем, что склонность человека к обучению должна учитываться при исследовании и разработке новых способов обучения.

В настоящее время в различных сферах науки, политики, экономики образования в рамках современных методов обучения применяют деловые игры, тесты, кейсы и различные тренинги.

Активные методы способствуют получению непредсказуемых результатов за счет активизации группового и индивидуального потенциала участников. Применение данных методов снижает возможный драматизм реальных ситуаций, которые имитируются в ходе игры. Эти методы позволяют студентам адаптировать игровые технологии к реальным и потенциально возможным ситуациям.

Через решение проблемных ситуаций в игровой форме, участники применяют знания, полученные в учебном процессе, а также нарабатывают опыт решения реальных проблем. Полученные таким путём знания и навыки имеют более высокую степень усвояемости по сравнению с другими методами обучения.

В современном мире определился новый этап развития потребностей общества. Сложные экономические условия, огромное количество информации, формирование рыночных отношений требуют подготовки человека к активному самостоятельному решению многих жизненных вопросов.

Появляется необходимость самостоятельно ориентироваться в мире информации, восполнять недостающие знания. В центре внимания должна находиться личность, а в центре внимания педагогической науки – создание личностно ориентированных технологий обучения.

К современному специалисту реальная практика предъявляет особые требования, которые высоки по части компетенции и заключаются в обобщенном понятии «специальность». Данные требования постоянно меняются и находятся в зависимости от конкретных обстоятельств и времени, поэтому задачи обновления высшего образования напрямую связаны с саморазвитием и совершенствованием самого высшего образовательного учреждения.

В образовательном процессе немаловажную роль играет развитие личности, умению самостоятельно принимать решения, совершенствоваться и пополнять необходимые знания. Этот факт предопределяет особо высокие требования к процессам, происходящим в образовательно-педагогической сфере. Главная задача в этом процессе – повышение профессионализма выпускаемых специалистов.

Одной из важнейших форм совершенствования учебно-воспитательного процесса является интенсификация обучения. Должен быть осуществлен переход от пассивных форм обучения к активным. Под активными методами обучения следует понимать систему приемов в среде преподавания, стимулирующих и развивающих познавательную деятельность обучающихся, их способность к самостоятельному профессиональному и творческому мышлению.

С понятием интенсификации обучения тесно связано понятие активизации обучения. Под активизацией учебно-познавательной деятельности студентов понимается в целом деятельность преподавателя, направленная на использование и разработку таких приемов обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, формированию навыков, умений, практическому применению знаний и принятию решений, а также формированию способностей прогнозировать производственную ситуацию.

Наиболее эффективным образом способность человека к самообучению приобретает посредством активного обучения, в котором выделяются следующие базовые

особенности:

- вынужденная активизация мышления, предполагающая естественное включение активизирующих механизмов, которая запускает» и поддерживают мыслительный процесс;
- самостоятельная творческая выработка решений, высокая степень мотивации и эмоциональной вовлеченности в предмет обучения, а также нацеленность на результат;
- длительное время активной умственной деятельности, которое вырабатывает способность к длительным умственным и эмоциональным нагрузкам, повышению общей интеллектуальной выносливости и способность концентрироваться на предмете исследования;
- непрерывное взаимодействие между обучаемыми и обучающимися;

Познавательный интерес является основным фактором вовлечения обучающихся в процесс получения знаний. Студент не станет изучать конкретную ситуацию, если она не отражает реальной действительности в области его профессии. Профессиональный интерес предполагает применение форм проведения занятий, воспроизводящих профессиональную деятельность обучаемых, связанную с их интересами.

В традиционно-сложившейся практике преподавания в высших учебных заведениях большое место занимают информационно-развивающие методы, такие как беседы, лекции, рассказы, объяснения.

В этих методах преподаватель играет более активную роль, чем студенты. Для закрепления знаний и совершенствования умений особенно часто используют репродуктивные методы (пересказ - воспроизведение студентами учебного материала, выполнение упражнений по образцу лабораторных работ).

Они ориентированы на воспроизведение учебного материала и запоминания, но не ориентированы на активизацию самостоятельной познавательной деятельности и развитие творческого мышления.

Активные методы обучения могут быть использованы на разных этапах учебного процесса. В зависимости от направленности они подразделяются на формирование системы знаний (неимитационные) и на овладение умениями и навыками (имитационные).

Имитационные методы связаны с моделированием профессиональной деятельности, т. е. имитируются как ситуация, так и сама профессиональная деятельность.

Подразделяются на игровые (ролевая, деловая игры) и неигровые (лабораторные и практические работы по инструкции).

Неимитационные методы включают в себя учебную дискуссию; исследовательский метод; поисковую лабораторную работу; самостоятельную работу с обучающей программой.

Выбор активных методов зависит от некоторых условий, таких как: содержание учебного материала, задачи подготовки, особенности состава студентов (уровень подготовленности, возраст), формы обучения, а также количества времени, предусмотренного учебным планом. Для наилучшего усвоения материала возможно применять традиционные методы наряду с активными. Это позволит не только лучше понять и запомнить учебный материал, но и повысить интерес к нему.

Выбор приемов обучения зависит от различных факторов. Преподаватель в процессе обучения должен, как минимум, трижды обращаться к одному и тому же учебному материалу (при первичном обучении, при закреплении материала и при проверке знаний).

Стоит отметить, что использование различных методов обучения в системе, способствует достижению наилучших результатов в усвоении материала студентами.

При более глубоком изучении современных технологий обучения, нами была предложена так называемая «модель партнерства». Данная модель дает возможность указать путь к развитию значимых партнерских отношений, способствующих самоориентированному обучению и сотрудничеству в приобретении знаний.

Самоориентированное обучение предполагает овладение знаниями учащегося для самостоятельного обучения под руководством преподавателя. Обучающиеся действуют более автономно: они берут на себя инициативу в определении и реализации целей обучения.

Данная модель включает в себя три основных параметра: контроль выбора целей обучения, планирование подхода к обучению и тип учебной ситуации, определяемый источником содержания обучения.

Обучение не должно сводиться к пассивному одностороннему получению знаний. Студент должен также изыскать возможности наблюдать действия других (чужой опыт), пробовать свои силы самому, приобрести собственный опыт. В этом случае преподаватель рассматривается как источник получения знаний, на примере которого учащиеся являются участниками процесса приобретения собственного опыта.

В заключение, хотим отметить, что нет необходимости полностью отменять традиционные методики обучения. Подход к обучению, ориентированный на студента, должен дополнять, а не замещать другие подходы. Партнерство в обучении предполагает широчайший диапазон стратегий сотрудничества преподавателей со студентами. Если преподаватели принимают идею партнерства, тем самым они помогают учащимся продвинуться в направлении самоориентации или инновационности.

В настоящее время существует вопрос о пересмотре роли преподавателя в учебном процессе, определение его как партнера в обучении, предоставлении студентам права осуществлять выбор. Задачей преподавателя - помочь учащимся пересмотреть сам учебный процесс, признать наличие многочисленных возможностей получения знаний, чтобы добиться большей эффективности в самоориентированном обучении.

Усилия по построению модели партнерства в обучении привели нас к выводу, что на практике самоориентированное обучение сводится именно к партнерству в обучении. Присутствует возможность разделения права выбора с другими, не только с преподавателями, но и с начальниками, друзьями, родственниками.

Способность учиться вместе с другими, а так же на чужом и собственном опыте, является чрезвычайно важным навыком.

Преподаватели должны стремиться не только стать эффективными партнерами студентов по учебному процессу, но и помочь учащимся развить способности к сотрудничеству и привнести желание быть партнером по обучению всю жизнь.

Литература

1. Блинов А.О., Шереметьева Е.Н. Маркетинг: активные методы обучения.- М. КНОРУС, 2007.-416с.
2. Кузнецов В.И. Принципы активной педагогики. – М. 2001. -120 с.
3. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. 2-е изд. - М., Высшая школа, 1991.
4. Панфилова А.П. Игротехнический менеджмент. Интерактивные технологии для обучения и организационного развития персонала: Учебное пособие. - СПб: ИВЭСЭП, «Знание», 2003. - 536 с.
5. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии/ под ред. С.А. Смирнова. - М.: Издательский центр «Академия», 2001. - 512 с.
6. Семушина Л.Г., Ярошенко Н.Г. Содержание и технологии обучения в специальных учебных заведениях: Учебное пособие. - М.: «Мастерство», 2001.
7. Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: Учебное пособие. - М.: Издательский центр «Академия», 2001.

Д.А. Петров
старший преподаватель
кафедры социально-культурного сервиса
и туризма института рекреации,
туризма и физической культуры
БФУ им. И. Канта
Direktor15@inbox.ru

Структура современной модели повышения квалификации педагогов

Раскрыты вопросы повышения квалификации педагогов в современных условиях развития образовательной системы. Уделено особое внимание описанию социально-педагогических функций, вытекающих из целей повышения квалификации учителей, а также основным структурным элементам модели повышения квалификации педагогов: мотивационно-целевой, содержательной, операционно-деятельностной, контрольно-регулирующей и оценочно-результативной

Ключевые слова: повышение квалификации педагогов; социально-педагогические функции; структурными элементами модели; профессиональные компетенции учителя

Проблема повышения квалификации педагогических кадров, ее острота привела к тому, что с 70-х годов прошлого столетия вопросам организации процесса повышения квалификации начало уделяться внимание (исследования Т.Г. Браже, Н.В. Борисовой, С.Г. Вершиловского, Ж.Л. Витлина, И.П. Глинской, А.В. Даринского, А.Н. Зевиной, К.И. Золотаря, Ю.Н. Кулюшкина, С.С. Лебедевой, Л.Н. Лесохиной, А.Е. Марона, Э.М. Никитина, Е.И. Огарева, В.Г. Онушкина, В.Т. Рогожкина, А.П. Ситника, Е.А. Соколовой, Е.П. Тонконогой, Т.В. Шадринной и др.).

Через призму исследований указанных авторов, с акцентом на сегодняшние реалии существования образовательной системы в целом, большой интерес в формировании современной модели повышения квалификации педагогов представляют работы С. Г. Григорьевой, Р.С. Димухаметова, Т.О. Катербарг, И.К. Кобзенко, Л.В. Абдалиной, И.Р. Лазаренко и др.

Работы этих авторов кардинально изменили взгляд на систему образования вообще и систему повышения квалификации в частности. Институты повышения квалификации начинают применять новые формы работы. Становится осознанной необходимость разработки новых стратегических ориентиров, новых техник и технологий педагогической деятельности, новых образовательных концепций.

При этом нужно исходить из адекватности цели, содержания, организационных форм и методов повышения квалификации педагогов, это обучение по дополнительным образовательным программам с целью роста профессионализма и компетентности, освоения новых функциональных обязанностей без получения новой специальности или квалификации путем освоения профессиональных и дополнительных профессиональных программ [1].

Успешность повышения квалификации по мнению таких авторов, как Н.В. Борисова, достигается благодаря реализации социально-педагогических функций, вытекающих из целей повышения квалификации учителей. Рассмотрим эти функции более подробно [1].

Диагностическая функция модели повышения квалификации учителей в рамках субъектно-интегративного подхода основывается на осуществлении изучения состояния мотивационной, содержательной и операциональной готовности учителей к решению проблемы.

Для того чтобы начать целенаправленное повышение квалификации, необходимо иметь представление о типичных затруднениях учителей, их профессиональных запросах и ожиданиях. На данном этапе преподаватель совместно со слушателями должен определить цели повышения квалификации для более эффективного выполнения соответствующего вида деятельности.

На заключительном этапе повышения квалификации необходима оценка качества знаний, умений, опыта творческой деятельности и ценностно-эмоционального отношения к рассматриваемым проблемам, степени удовлетворенности своим профессиональным ростом. Это поможет скорректировать содержание и организацию процесса повышения квалификации [2].

Реализация *образовательной функции* основывается на том, что в содержании повышения квалификации выделяют культурологическое, психолого-педагогическое, методическое, информационно-компьютерное направления. Это деление в принципе условно, но, тем не менее, образовательная функция осуществляет интеграцию знаний учителей в области философии образования, культурологии, психологии, педагогики, современных технологий как в науке, так и в образовании; специальных знаний, необходимых для постоянного профессионального развития.

Компенсаторная функция реализуется через диагностические процедуры и заключается в устранении пробелов в базовом образовании слушателей. В процессе повышения квалификации вносятся необходимые коррективы в знания, умения и навыки, идет обогащение опыта. Своевременное определение уровня исходных знаний, практических навыков и умений слушателей по модулям первого и второго порядка позволит скорректировать содержание повышения квалификации [3]. Данная функция способствует, таким образом, деформированию и реформированию профессиональной деятельности, личностных качеств учителя, преодолению негативных установок сформировавшегося ранее опыта, развитию рефлексивной культуры.

Координирующая функция модели в системе повышения квалификации заключается в ее направляющем влиянии на предстоящий процесс изучения слушателями курсов основных дисциплин, спецкурсов и специальных семинаров. С реализацией координирующей функции модели связано ее интегрирующее действие. Обе функции обусловлены необходимостью междисциплинарного подхода к решению специалистом профессиональных задач (система подцелей, в нашем случае – интегрированные и частные дидактические цели).

Интегрирующая функция модели заключается в том, что процесс овладения системой знаний, умений и навыков актуализирует, динамизирует, систематизирует и наполняет новым содержанием имеющиеся знания слушателей [1, с.91–94].

Основными структурными элементами модели повышения квалификации педагогов выступают, мотивационно-целевой, содержательный, операционно-деятельностный, контрольно-регулирующий и оценочно-результативный [4].

Мотивационно-целевой компонент модели повышения квалификации учителей представлен иерархией целей: комплексной дидактической, интегрированных и частных дидактических целей (задач), решение которых обеспечивает формирование профессиональной компетенции учителя. Комплексная дидактическая цель содержания предполагает стимулирование и интеграцию субъектных позиций учителя (обучаемый, самоорганизующийся, обучающий), а самостоятельными задачами (подцелями или интегрированными дидактическими целями) целесообразно

считать:

- формирование умений профессионально-педагогической рефлексии;
- формирование системы знаний и умений по дисциплинам психолого-педагогической подготовки;
- формирование системы знаний и умений по дисциплинам профессиональной подготовки (переподготовки).

Содержательный компонент модели повышения квалификации учителей представляет собой систему знаний, способов педагогической деятельности, опыта ее творческого осуществления и ценностно-эмоционального отношения к непрерывному профессиональному развитию.

Специфика содержательного компонента заключается в том, что основным и одновременно интегративным компонентом выступает формирование и развитие умений профессиональной педагогической рефлексии, без которых невозможно ни развитие, ни интеграция субъектных позиций учителя, ни построение его авторской дидактической позиции. Вся целостная модульная программа направлена на решение задачи формирования у учителей эмоционально-ценностного отношения к непрерывному профессиональному развитию [4].

Операционно-деятельностный компонент составляет синтез используемых преподавателем модульной технологии обучения и других личностно-ориентированных технологий, и прежде всего организации процесса повышения квалификации учителей в контексте профессиональной деятельности. Процесс повышения квалификации носит динамичный и интегративный характер благодаря чередованию периодов обучения и профессиональной деятельности. Деятельностный подход к процессу повышения квалификации обусловил применение таких образовательных технологий, как технология полного усвоения, технология коллективного взаимообучения, технология контекстного обучения, модульное обучение и др.

Контрольно-регулирующий компонент обеспечивается совокупностью средств и методов определения результативности процесса повышения квалификации и представлен наборами тестов, контрольных вопросов и заданий для самостоятельной работы, листами самодиагностики. Информацию о состоянии системы знаний, умений и навыков слушателей, развитии и интеграции их субъектных позиций преподаватель получает по результатам диагностических «входных срезов» (тесты, анализ продуктов учебной и профессиональной деятельности и др.).

Входная диагностика (самодиагностика) позволяет реализовать в процессе обучения индивидуально-дифференцированный подход. Систематическое отслеживание результатов процесса повышения квалификации не только позволяет отследить динамику становления субъектных позиций учителя, формирования профессиональных и рефлексивных умений, но и предполагает корректировку содержания модулей.

С этой целью применяются «текущие» и «промежуточные» тесты (для каждого уровня подготовки слушателей) и «итоговый» тест [5].

Оценочно-результативный компонент представлен:

- динамикой субъектных позиций учителя (субъект обучаемый, субъект самоорганизующийся, субъект обучающий);
- качеством знаний теоретических основ и уровнем сформированности умений в рамках предметно-методического и психолого-педагогического модулей;
- уровнем сформированности рефлексивных умений;
- опытом творческой деятельности;
- мотивационно-ценностным отношением к профессиональному развитию [6].

Результатом успешного повышения квалификации учителей является повышение качества знания теоретических основ педагогики, психологии, методики преподавания предмета; сформированные умения правильно спланировать, организовать и реализовать учебный процесс в классе; создание системы ценностно-эмоциональных отношений педагогов к непрерывному профессиональному развитию; формирование опыта творческой педагогической деятельности слушателей в осмыслении и проектировании авторской педагогической системы.

Подводя итог описания структуры современной модели повышения квалификации педагогов, можно с уверенностью сказать, что важными результатами повышения квалификации являются следующие:

-
- сформировавшееся у учителя представление о себе как специалисте-профессионале, интегрирующем в себе три субъектные позиции (обучаемый, самоорганизующийся, обучающий);
 - рефлексия на новые проблемы в образовании;
 - рефлексия на процесс повышения квалификации и удовлетворенность его результатами;
 - сохранение собственной индивидуальности при усвоении опыта своих коллег;
 - формирование авторской дидактической системы, в основании которой лежит гуманистическая ценностная ориентация и преобразование своей профессиональной деятельности [7] .

Литература

1. Борисова Н.В. образовательные технологии как объект педагогического выбора в условиях реализации компетентностного подхода Учебно-методический комплекс по образовательному модулю. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2010. – 100 с.
2. Браже Т.Г. Гуманитарная культура взрослых как андрагогическая проблема: Монография. СПб.: СПбАППО, 2008. - 156 с. - ISBN 978-5-7434-0421-6
3. Григорьева С. Г. «Формирование инновационной культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки» : диссертация ... доктора педагогических наук : 13.00.08 / Григорьева Стелла Георгиевна; [Место защиты: Московский государственный открытый педагогический университет]. - Москва, 2011. - 504 с.
4. Димухаметов Р.С. Обновление научных основ педагогики повышения квалификации: Принцип фасилитации: Монография. – Алматы, 2004 г. – 115 с.
5. Катербарг Т.О. «Профессиональное развитие педагога в проектной деятельности общеобразовательной организации» Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. Сургут 2015.
6. Кобзенко, И.К. Характеристика процесса внутришкольного повышения квалификации педагога / И.К. Кобзенко, Л.В. Абдалина // Социально-экономические явления и процессы. Международный журнал.2010.-№6.- С. 239
7. Лазаренко И.Р. Управление инновационными процессами в системе профессионального образования управленческих педагогических кадров: автореферат дис. . докт. пед. наук Барнаул, 2006