

АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

Е.Ю. Голубева
начальник Центра управления образованием
Калининградский областной
институт развития образования
tramona80@gmail.com

Формирование инновационного образовательного поведения руководителей школ на основе ресурсов регионального проекта

Рассматриваются современные подходы к формированию инновационного образовательного поведения руководителей школ в условиях реализации регионального проекта «Эффективное управление – новая школа», основными участниками которого являются заместители руководителей школ

Ключевые слова: инновационное образовательное поведение заместителей руководителей школ; андрагогический подход; непрерывное профессиональное образование; метод «Центр оценки персонала» (Assessment center)

Инновационное образовательное поведение можно определить как совокупность мотивов и действий личности, направленных на создание и освоение новых, более эффективных способов решения образовательных задач в процессе дополнительного профессионального образования [1].

Инновационное образовательное поведение руководителя и заместителя руководителя школы опирается на современные запросы государства, семьи, ребенка и неизбежное выход из плоскости дополнительного профессионального образования.

Определяя всю стратегию управленческой деятельности заместителя руководителя школы, инновационное образовательное поведение основывается на постоянном расширении профессиональных компетенций, позволяющих принимать эффективные управленческие решения.

Таким образом, система дополнительного профессионального образования отвечая на обозначенный запрос, должна предлагать руководителю подходы к формированию и развитию моделей инновационного образовательного поведения руководителей и заместителей руководителей образовательных организаций.

В Калининградском областном институте развития образования с октября 2017 года реализуется проект «Эффективное управление – новая школа», основными участниками которого являются заместители руководителей общеобразовательных организаций региона.

Основной целью проекта является создание условий для формирования инновационного образовательного поведения как основы непрерывного профессионального развития заместителей директоров школ Калининградской области. Основная идея проекта заключается в построении и описании системы формальных и неформальных подходов к повышению квалификации заместителей директоров.

Проект разрабатывается и реализуется в опоре на следующие принципы построения траектории непрерывного профессионального саморазвития, свойственные андрагогическому подходу:

1. Осознание собственных профессиональных дефицитов.

Для успешности обучения взрослых людей ключевое значение имеет признание и присвоение собственных дефицитов в профессиональной управленческой деятельности.

2. Осознание и видение возможности применения получаемых навыков в непосредственной практике управления школой.

Практическая и профессиональная значимость осваиваемых компетенций и навыков определяют мотивацию взрослого человека к обучению и принятию ответственности за результаты собственной образовательной деятельности.

3. Принятие на себя ответственности за результаты обучения.

Одним из важнейших условий успешности обучения руководителя образовательной организации является принятие ответственности за образовательный результат, который определяет и управленческую рефлексия.

4. Открытость и самостоятельный поиск способов и моделей обучения, непосредственно подходящих обучающемуся руководителю.

Являясь главным субъектом обучения и главным «автором» собственной образовательной траектории, взрослый человек наиболее эффективен в обучении тогда, когда принимает непосредственное участие в выборе форм и методов обучения.

5. Сотрудничество в обучении, в том числе и в решении образовательных задач.

Существенным дефицитом современных руководителей образовательных организаций, выделяемым ими в процессе профессиональной деятельности, является так называемое «профессиональное одиночество». Этот термин можно определить как отсутствие возможности профессионального общения, обмена и поддержки в условиях ежедневного взаимодействия с учителями, родителями, учредителем образовательной организации и т. д. Равный профессиональный обмен возможен только в условиях равного профессионального общения.

6. Опора на развитие управленческих навыков через обучение других.

Такой подход позволяет осмысливать и восполнять собственные образовательные дефициты в рамках темы, по которой происходит передача опыта, развитие навыков и компетенций.

7. Управленческая рефлексия.

Обращение к опыту достижения формулируемых целей через исполнительскую и контрольную функции является важным условием формирования инновационного образовательного поведения руководителя.

Андрогогические принципы, на основе которых разрабатывался региональный проект, определяют характер взаимодействия с заместителями директоров – участниками проекта и выбор подходов в построении программы обучения.

1. Отбор участников. Входная диагностика уровня владения профессиональными компетенциями. Вхождение в проект.

На первом этапе реализации проекта наиболее важной задачей является «присвоение» участниками стратегии инновационного образовательного поведения как собственного направления профессионального развития. Реализация этапа происходит через использование следующих элементов:

- заполнение мотивационной анкеты;
- выполнение ситуационных кейсовых заданий для экспертной оценки уровня владения профессиональными управленческими компетенциями;
- самодиагностика участников проекта по изучению уровня владения управленческими компетенциями;
- стартовый проектировочный тренинг по самостоятельной разработке участниками критериев успешности обучения и участия в проекте, по выработке направлений и подходов реализации проекта.

2. Обучающие тренинги по развитию управленческих компетенций.

Программа формирования и развития управленческих компетенций заместителей



руководителей образовательных организаций строится исключительно на основе использования активных и интерактивных методов обучения. В процессе реализации тренинговой программы используются элементы метода «Центр Оценки персонала» (Assessmentcenter), известного с 1954 года в международной теории практики управления персоналом. Использование указанного метода в программах повышения квалификации способствует решению нескольких задач:

- создание условий для развития профессиональных навыков и компетенций через моделирующие упражнения и тренинги, образовательную и управленческую рефлексию, построение траектории дальнейшего развития компетенций;
- экспертная оценка профессиональных управленческих компетенций специалиста, исследование потенциальной способности к исполнению управленческих функций.

Реализация «Центра оценки персонала» (Assessmentcenter) достаточно четко регламентирована в современной науке и опирается на *три элемента*:

- наблюдение за деятельностью специалиста в моделирующих тренинговых упражнениях;
- анкетирование с использованием тестовых опросников;
- структурированные и полуструктурированные интервью.

3. Разработка и проведение взаимообучающих мастер-классов по тематикам, выбранным участниками.

Данное направление реализует андрагогический принцип развития определенного профессионального навыка через подготовку и проведение мастер-классов для других участников. Обязательным элементом проводимых мастер-классов является образовательная и управленческая рефлексия. Анализ проведенного мастер-класса с позиций ведущего, участников и внешних наблюдателей-экспертов позволят проанализировать динамику знания, навыка на которые делался акцент, сформулировать дальнейшую образовательную траекторию.

4. Стажировка на базе образовательных организаций Калининградской области и других регионов в контексте формирования инновационного образовательного поведения заместителя руководителя образовательной организации.

Это направление проекта способствует развитию аналитической функции заместителя руководителя. Главной задачей стажеров является изучение и осмысление представленного опыта с позиции возможности его присвоения и трансформации в условиях своей образовательной организации.

5. Разработка групповых управленческих проектов.

На данном этапе предполагается работа объединенных групп над выбранными управленческими проектами. Обязательным условием эффективности разработанных проектов является их полное или частичное внедрение в управленческую практику образовательной организации, анализ итогов (промежуточных или общепроектных) и их предъявление экспертному сообществу.

6. Поддержка неформального клубного пространства.

Указанное направление особенно важно для реализации вышеуказанного принципа преодоления «профессионального одиночества». Формирование профессионального сообщества представляется важнейшим условием устойчивого поддержания в среде заместителей директоров инновационного образовательного поведения как основы их профессиональной управленческой деятельности и построения дальнейшей непрерывной образовательной траектории.

Ожидаемым результатом реализации проекта с позиции регионального управленческого уровня является формирование потенциального кадрового сообщества заместителей директоров, опирающихся в своей профессиональной деятельности на прогрессивные принципы современной науки, на имеющиеся образовательные и управленческие

модели, накопленный опыт стажировочных площадок.

Устойчивое инновационное образовательное поведение заместителя руководителя вместе с определением его персональной образовательной стратегии должно привести к формированию его управленческой стратегии и принципов работы с учительским коллективом.

Заключение

Явления, происходящие в современном образовании, определяют существенные изменения, которые должны произойти в дополнительном профессиональном образовании. Региональный проект «Эффективное управление – новая школа» выводит обучение заместителей директоров за рамки предопределенности программы повышения квалификации и позволяет участникам выступить полноправными субъектами построения собственной образовательной траектории.

Литература

1. Гришина И.В. Методологические основания формирования профессиональной компетентности руководителей школ в системе дополнительного профессионального образования «Интеграция образования». – 2013. – № 3 (72). – С. 69-89.
2. Гришина И.В., Голубева Е.Ю. Ресурсы системы дополнительного профессионального образования в формировании инновационного образовательного поведения руководителей школ // Академический вестник. – 2017. – № 2 (36). – С. 6-10.
3. Гришина И.В., Волков В.Н. Проектирование направлений повышения квалификации и переподготовки руководителей школ. XIV Международная научно-практическая конференция «Тенденции развития образования» 16-18 февраля 2017 г. – Москва. – С. 145-158.
4. Змеёв С.И. Технология обучения взрослых. – 2002.
5. Ерофеев А.К. Центр оценки. Особенности метода и принципы стандартизации программ оценивания // Организационная психология. – 2013. – Т. – № 4.

Н.В. Кухоренко
аспирант
кафедры теории и методики
физической культуры и спорта
БФУ им. И. Канта,
старший преподаватель
кафедра
английского языка СВФ
«БГАРФ» ФГБОУ ВО «КГТУ»
natakou@mail.ru

Игровое взаимодействие как средство формирования договороспособности учащихся

Рассматривается проблема формирования договороспособности учащихся посредством игрового взаимодействия

Ключевые слова: договороспособность; игровое взаимодействие; сотрудничество; развитие ребенка

Современная школа ориентирована на формирование личности, способной к саморазвитию, которая сможет выработать собственную стратегию поведения, быть готовой к коммуникации с другими членами общества, обладать высокой степенью догово-



роспособности, уметь принимать решения и нести за них ответственность. Как реализовать эту задачу в рамках учебно- воспитательного процесса?

В условиях гуманизации образования все большее значение приобретают поиск новых форм, приемов и методов обучения. Игра является самостоятельным видом деятельности, естественным способом самовыражения ребенка, поэтому применение игровых технологий позволит реализовать эту задачу.

Игра является такой формой обучения, которая позволяет приобрести и совершенствовать те знания, умения и навыки, которые будут востребованы в дальнейшем. Эта форма обучения порождает активность, повышает мотивацию, интерес, любопытство, что, в свою очередь, вызывает исследовательское поведение, познавательную активность учащихся и стремление к саморазвитию личности.

Чтобы побудить детей к познавательной активности, необходимо создать такие условия, чтобы они были интересны, близки и понятны детям. Исторически сложилось так, что игра всегда использовалась в процессе воспитания детей, прививая им трудовые навыки, отражая те законы и правила, которые диктовало общество и уклад жизни того или иного времени, способствуя развитию языка и мышления. «Происхождение игры связывалось с магико-культурными потребностями или врождёнными биологическими потребностями организма; выводилось из трудовых процессов» [4, с. 113].

В процессе игры дети учатся взаимодействовать друг с другом, решать задачи в различных сферах: конфликтологической, личностной и многих других. Она является действенным инструментом в формировании навыков договороспособности учащихся раннего и позднего подросткового возраста. «Именно осознание собственной ответственности за свои действия и поведение является мощным стимулом для подростка в совершении даже эмоционально трудных для себя действий. Особенно это важно для «трудных» подростков» [2, с. 15]. Игра всегда имеет цель и многообразие мотивированных действий и целевых установок, посредством которых формирует характер, воспитывает инициативу и самостоятельность, прививает навыки сотрудничества, договороспособности, умение взаимодействовать в конфликтных ситуациях.

К проблеме игры в разные исторические периоды обращались многие педагоги, ученые и философы: Платон, Аристотель, Ж.-Ж. Руссо, Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт, А.В. Луначарский, Д.Б. Эльконин, Н.Г. Чернышевский, Н.А. Добролюбов, Л.С. Выготский, Й. Хейзинга, Ф. Фребель, Дж. Селли, К. Бюллер, В. Штерн, С.Л. Рубинштейн, А.С. Макаренко и многие другие.

К.Д. Ушинский подчеркивал влияние игры на развитие личности ребенка, считал, что окружающая его действительность оказывает непосредственное влияние на формирование его личностных качеств. Он полагал, что для ребенка игра – это действительность, а его действия и эмоции в процессе игры развивают детское воображение, способствуют саморазвитию.

Содержание детских игр, в свою очередь, во многом зависит от окружающей среды, в которой находится ребенок.

Развивающее и воспитательное значение игры подчеркивали такие известные педагоги и философы, как Н.Г. Чернышевский и Н.А. Добролюбов, считая, что существует прямая связь детских игр с окружающей действительностью, которая прослеживается в народных играх и развлечениях.

Рассуждая об игре, В. Штерн писал: «Свободная, являющаяся самоцелью деятельность – так нужно определить ее, если мы желаем охарактеризовать существующее при игре состояние сознания.

Деятельность эта является самоцелью, то есть вполне довольствуется самой собой, не направлена на какие-либо цели, лежащие вне ее. Цель игры в сознании играющего достигнута и исчерпана, когда игра окончена» [7].

А.В. Луначарский, рассуждая на тему игры в жизни человека, писал: «Слово "игра"... принадлежит к числу величайших на языке человека и знаменует собой понятие необычайной широты. Игра в значительной степени является основой всей человеческой культуры. Это – освобождение от прямой нужды, от работы (рабства), человек начинает мыслить, чувствовать и творить свободно, повинуюсь лишь жажде каждой части своего организма – развернуться» [3].

П.П. Блонский считал, что игра является «основным видом активности дошкольника, в процессе которой он упражняет силы, расширяет ориентировку, усваивает социальный опыт, воспроизводя и творчески комбинируя явления окружающей жизни» [1].

Д. Б. Эльконин полагал, что «человеческая игра – это такая деятельность, в которой воссоздаются социальные отношения между людьми вне условий непосредственно утилитарной деятельности. Игрой у человека является такое воссоздание человеческой деятельности, при которой выделяется ее социальная, собственно человеческая суть – ее задачи и нормы отношений между людьми. При таком рассмотрении развернутой формы игры возникает возможность понять ее родство с искусством, которое имеет своим содержанием тоже нормы человеческой жизни и деятельности, но, кроме того, ее смысл и мотивы. Именно этим родством игры и искусства объясняется постепенное вытеснение развернутых форм игровой деятельности из жизни взрослых членов общества разнообразными формами искусства» [8, с. 21].

Он в своей книге «Психология игры» Эльконин справедливо отмечал, что: «Слова "игра", «играть» в русском языке чрезвычайно многозначны» [8, с. 13].

Йохан Хейзинга, нидерландский историк, исследователь культуры, философ в своей книге «Человек играющий» проанализировал понятие игры и ее основные признаки. По его мнению, игра – это свобода самовыражения, действия. Говоря о признаках игры, ученый выделяет следующие: «первый основной признак игры: она свободна, она есть», второе: «игра не есть обыденная или настоящая жизнь, третий отличительный признак – замкнутость, ограниченность» [6, с. 26-27].

Хейзинга также подчеркивал, что «игра начинается и в определенный момент ей приходит конец. Игра устанавливает порядок, она сама есть порядок» [6, с. 28]. В формировании личности человека игра имеет огромное значение. В детстве – это возможность в увлекательной форме приобрести те или иные навыки, обучиться коммуникации, умению договариваться, находить общий язык, а также способам предупреждения и разрешения конфликтов, она способствует развитию языка и мышления, играет ведущую роль в развитии психики ребенка, предшествует будущей трудовой деятельности.

Во взрослом возрасте, как справедливо отмечают В.Н. Терский, О.С. Кель: «Шахматы, футбол, бильярд, крокет и многие другие игры восходят на Олимп великих традиций вечности» [5, с. 95]. На разных этапах развития ребенка игры видоизменяются, приобретая новые формы. Это происходит потому, что формируются различные психологические процессы, характер личности ребенка приобретает новые свойства, происходят психологические изменения, которые соответствуют определенному возрасту.

Поскольку игра является ведущей деятельностью в процессе развития ребенка, то ее сущность тоже видоизменяется под влиянием окружающей действительности. Игра очень важна для учебно-воспитательного процесса, поскольку повышает мотивацию у детей в процессе приобретения знаний.

Как отмечает Д.Б. Эльконин: «Значение игры не ограничивается тем, что у ребенка возникают новые по своему содержанию мотивы деятельности и связанные с ними задачи.

Существенно важным является то, что в игре возникает новая психологическая



форма мотивов. Именно в ней происходит переход от мотивов, имеющих форму досознательных, аффектно окрашенных непосредственных желаний, к мотивам, играющим форму обобщенных намерений, стоящих на грани сознательности.

Конечно, и другие виды деятельности льют воду на мельницу формирования этих новых потребностей, но ни в какой другой деятельности нет такого действенного выделения общественных функций и смысла человеческой деятельности, как в игре» [8, с. 277-278].

Анализ психолого-педагогической литературы по данной проблематике позволяет сделать вывод о том, что существуют различные взгляды на определение понятия *игра*, на классификацию игр, множество ученых занимались этой проблемой.

Стоит отметить, что игры служат не только для развлечения, но и для обучения, для тренинга в принятии решений в определенных ситуациях, формирования договороспособности, для анализа психологических процессов, в развитии интеллектуальных, творческих, духовных и физических качеств ребенка.

Анализ педагогической литературы относительно классификации игр позволяет сделать следующий вывод: педагогические игры можно классифицировать по характеру педагогического процесса, виду деятельности, характеру игровой методики, игровой среде. Важным для исследуемой темы является то, что педагогическая игра существенно отличается от игры в бытовом понимании этого слова.

Главное отличие состоит в том, что она характеризуется учебно-познавательной направленностью, четко поставленными и обоснованными целями обучения и ожидаемым педагогическим результатом.

Каковы возможности педагогических игр в формировании договороспособности учащихся?

В исследуемой проблематике центральным становится вопрос определения признаков данного понятия.

По нашему мнению, договороспособность обладает следующими признаками: умение вести диалог и умение договариваться; умение аргументировать и отстаивать свою точку зрения; готовность конструктивно разрешать конфликты и выходить из спорных ситуаций; умение взаимодействовать и сотрудничать со всеми участниками образовательного процесса; толерантность; поликультурность.

Опираясь на данные современной педагогики, а также на результаты, полученные в ходе обобщения и анализа существующего опыта, можно сделать вывод о том, что именно педагогические игры активно способствуют формированию вышеуказанных признаков.

Поскольку именно игра в естественной для ребенка форме позволяет смоделировать ситуацию, в которой учащиеся смогут получить практические навыки ведения диалога, в котором надо учитывать не только свое, но и чужое мнение, а также грамотно отстаивать свои интересы, приводя аргументы.

Спорные ситуации неизбежны, особенно в подростковом возрасте, – необходимо учиться искусству взаимодействия, сотрудничества в коллективе.

В условиях поликультурного общества эти навыки и умения жизненно важны, поскольку в цивилизованном обществе необходимо толерантно относиться к представителям иной культуры, вероисповеданий, грамотно соблюдать баланс интересов, уметь отстаивать свое мнение.

Педагогические игры позволяют в игровой форме смоделировать вероятные конфликтные ситуации, определить пути их развития, решения или предупреждения, содействовать формированию договороспособности учащихся.

Последующий анализ действий всех участников учебно-воспитательного процесса в смоделированных ситуациях, рефлексия дают возможность выработать определенные стратегии поведения, правильно и последовательно сформировать навыки договороспособности учащихся, которые пригодятся им в дальнейшем.

Результаты анализа педагогической литературы по данной теме позволяют сделать следующий вывод: ведущим навыком любой успешной коммуникации является умение договариваться. Грамотно сформированные навыки договороспособности помогают выбрать наилучший конструктивный способ коммуникации в сложных жизненных ситуациях, способствуют развитию эмоциональной сферы, помогают устанавливать доброжелательные отношения с окружающими.

Умение действовать в коллективе, преодолевать и предупреждать конфликтные ситуации, уместное использование вербальных и невербальных способов коммуникации также способствуют созданию благоприятной атмосферы, что является важным условием нормального психологического развития ребенка и поможет ему в будущем.

Обучение в сотрудничестве является средством повышения качества учебно-воспитательного процесса в целом. Игра – естественный способ самовыражения ребенка. Игровое взаимодействие, обладая учебно-познавательной направленностью, в педагогической деятельности способствует достижению поставленных целей и педагогических результатов.

Литература

1. Блонский П.П. Педология. М., 1999.
2. Жарков Г. В. Развитие личности молодого человека средствами интеллектуальных и творческих игр. – Владимир, 2000. – С. 15.
3. Луначарский А.В. Игра // Издание театрального раздела Наркомата по просвещению. – Вып. 1. – Пг., 1918.
4. Плеханов Г. В. Письма без адреса. – Л., 1967. – С. 113.
5. Терский В.Н., Кель О.С. «Просвящение». – М., 1966. – С. 95.
6. Хейзинга Йохан «Человек играющий». – М.: Прогресс, 1937. – С. 28.
7. Штерн В. Психология раннего детства до шестилетнего возраста. – 1922. – С. 167.
8. Эльконин Д.Б. Психология игры. – М.: «Высшая школа», 1999. – С.13.

А.В. Мамонова
аспирант
кафедры теории и методики
профессионального образования
БГАРФ ФГБОУ ВО «КГТУ»
ipp_bga_rf@mail.ru

Образовательные технологии и методики в подготовке кадров высшей квалификации

Определена потребность в повышении качества образования и подготовки кадров высшей квалификации, важность образовательных технологий и методик в подготовке кадров высшей квалификации к преподавательской деятельности, их взаимосвязь в процессе подготовки

Ключевые слова: технологии подготовки кадров высшей квалификации; методика обучения, педагогическое мастерство; профессиональная компетентность

В связи с постоянными изменениями требований к образованию в современном



обществе, внедрением инновационных образовательных технологий, рассчитанных на компетентных педагогов, возникает потребность в подготовке профессионалов. Важным компонентом в подготовке кадров высшей квалификации является становление профессиональной компетентности.

В общем смысле под профессиональной компетентностью принято понимать способность специалиста в той или иной области, успешно решать задачи профессиональной деятельности согласно заданным стандартам.

В состав профессиональной компетенции специалиста входят знания, умения, навыки, профессионально значимые личностные качества, в совокупности, обеспечивающие его способность успешно выполнять свою работу.

Главная задача, которая стоит сегодня перед любым высшим учебным заведением – подготовка кадров высшей квалификации, которые являются главным резервом наращивания потенциала и основой создания научной элиты страны.

Это предполагает использование новых образовательных методов и технологий, которые, на практике улучшают качество образования, тем самым становятся гарантированно высоким уровнем конечного результата обучения – подготовкой кадров высшей квалификации.

Качество образовательного процесса состоит из: качества нормативно-целевых документов и образовательных программ; качества персонала (научно-педагогических кадров); качества средств образовательного процесса (материально-технической и экспериментальной базы и т. д.); качества образовательных технологий и методик.

Методика обучения, эффективность ее использования напрямую зависят от следующих условий (факторов): степени разработанности теории, на которой она базируется; точности методических рекомендаций ее использования; от уровня педагогического мастерства и подхода преподавателя. Из этого следует, что методика обучения – целостная система проектирования и организация самого процесса обучения. Для улучшения эффективности методик обучения необходимо довести их до уровня педагогических технологий.

Термин «технология» в области образования имеет тенденцию к расширению от обозначения технических средств, применяемых в целях обучения, к обозначению процесса создания и реализации заданных образовательных целей, достижение которых гарантируется оперативной обратной связью вне зависимости от мастерства педагогов и обеспечивается всем арсеналом психолого-педагогических, управленческих и технических средств, методов и форм [1].

Образовательные технологии и методы обучения кадров высшей квалификации являются предметом изучения многих исследователей: «Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы» (С.И. Архангельский), «Педагогика высшей школы» (А.А. Андреев), «Педагогика и психология высшей школы» (Под ред. М.В. Булановой-Топорковой), «Преподавание и воспитание в высшей школе» (Ю.Г. Фокин), «Современная дидактика» (А.В. Хуторской), «Формирование готовности к педагогической деятельности в вузе у аспирантов в системе дополнительного образования» (Е.Н. Золотухина), «Педагогические условия подготовки аспирантов в системе дополнительного образования по направлению "Преподаватель высшей школы"» (А.В. Хижная), «Формирование опыта научно-исследовательской и преподавательской деятельности аспирантов в послевузовском образовании» (М.М. Алексов).

Технология обучения представляет системный метод создания, применения и определения всего учебного процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия. Выбор технологий и методов обучения зависит от требуемого уровня формирования компетенций.

Технология обучения – это не техника быстрого чтения и не описание хитроумных способов запоминания. Технологии подготовки кадров высшей квалификации к преподаванию в вузе которые основаны на методах и средствах традиционного обучения и воспитания соответствуют индивидуальным особенностям каждой личности. Технология обучения позволяет усвоить изучаемый предмет настолько, что впоследствии человек может применять его.

Можно утверждать, что технология – есть содержание образования. Основу современного образования составляют социокультурные и духовные потребности человека.

Повышение качества образования кадров высшей квалификации достигается путем повышения требований, объективной оценки их труда, разработки и введения в действие эффективных механизмов стимулирования их деятельности и поднятия общественного статуса, внедрения в учебный процесс инновационных методов обучения и новых технологий.

Литература

1. Алексов М.М. Научное и послевузовское профессиональное педагогическое образование в аспирантуре / М.М. Алексов // Гуманизация образования. – 2007. – № 2. – С. 127-131.
2. Болотин И. Социальные проблемы научно-педагогических кадров / И. Болотин, Г. Джамалудинов // Высшее образование в России. – 2002. – № 4. – С. 21-32.
3. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании / В. Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3-12.
4. Бунеев Р.Н. Образовательные технологии: сб. мат. / Р.Н. Бунеев [и др.]. – М.: Баласс, 2012. – 144 с.
5. Кузьминов Я. И. Профессиональный стандарт педагогической деятельности.
6. Кутюва Е.А. Повышение профессионализма педагогов – фактор повышения качества образования / Е.А. Кутюва // Учитель в школе. – 2009. – № 2. – С. 124-128.
7. Матросов В. Д. Шадриков // Вестник образования. – 2007. – № 7. – С. 20-34.
8. Мезенцева О.И., Кузнецова Е.В. Психолого-педагогические условия развития профессиональной компетентности современного педагога: монография / О.И. Мезенцева, Е.В. Кузнецова. – Новосибирск, 2013. – 158 с.
9. Матушанский Г.У. Профессионально важные качества преподавателя высшей школы [Электронный ресурс] / Г.У. Матушанский, М.Г. Рогов, Ю.В. Цвенгер // Психологическая наука и образование. – Режим доступа: www.psyedu.ru

Т.В. Сеницына
соискатель ученой степени
БФУ им. И. Канта
tatyana390@gmail.com

Генезис понятия «исследовательская компетентность» в системе высшего образования

Рассматривается генезис понятия исследовательская компетентность. Разграничены понятия «компетенция» и «компетентность». Определено понятие «исследовательская компетентность» с учетом развития теоретических взглядов на вопрос о сущности и структуре исследовательской компетентности. Обозначены педагогические условия формирования исследовательской компетенции. Приводится обзор средств формирования исследовательской компетенции на аудиторных занятиях в вузе и во внеаудиторное время. Обсуждается роль лабораторного практикума для формирования исследовательской компетенции студентов технического вуза

Ключевые слова: исследовательская компетентность; исследовательская компетенция;



средства формирования исследовательской компетентности; педагогические условия формирования исследовательской компетенции; лабораторный практикум

Основной целью высшего образования в соответствии с основными положениями нормативных документов, регламентирующих деятельность учреждений образования, становится переориентация преподавания с уровня информирования на уровень управления профессиональным развитием личности.

Так, согласно статье 69 Закона 273-ФЗ «Об образовании в РФ» высшее образование «имеет целью обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров по всем основным направлениям общественно полезной деятельности в соответствии с потребностями общества и государства, удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, углублении и расширении образования, научно-педагогической квалификации» [14].

Смещение акцентов в целях меняет понятийный аппарат образования. Если ранее рассматривалось понятие «знания», затем триада «знания, умения, навыки», то в последнее время становятся привычными понятия «компетенция» и «компетентность».

Первое упоминание термина «компетенция» относят к 1605 году [5]. Собственно же компетентностный подход исторически формировался не в системе образования, а в сфере профессионального отбора. Понятие «компетентного работника» впервые было введено американскими социологами и психологами.

Они создали условную модель, в которой обобщили профессиональные требования к специалистам различного профиля, определяющие профессиональную компетентность. Ведущей идеей исследований стало то, что при приеме на работу необходимо отказаться от тестирования интеллекта в пользу определения профессиональной компетентности [19].

Рассмотрение проблематики, связанной с понятиями «компетентность» и «компетенция» в педагогике и лингводидактике, активно начало развиваться за рубежом с 60-х годов XX столетия.

Термин «компетентность» обозначал способность личности к выполнению какой-либо деятельности на основе жизненного опыта и сформированных знаний, умений, навыков. «Компетенция» же рассматривалась в виде знаний, умений, навыков, приобретенных в ходе обучения? и образующих содержательную сторону такого обучения. Отечественные разработки в данном направлении появились существенно позже.

Особый толчок развитию проблематики компетентностного подхода в образовании дало присоединение России к Болонскому процессу.

Периодизация компетентностного образования четко сформулирована И.А. Зимней [3]. Исследователь выделяет *три этапа* в становлении ориентированного на компетенции образования:

Первый этап – период 1960–1970 гг., характеризующийся введением в научный аппарат категории «компетенция» и созданием предпосылок разграничения понятий «компетенция» и «компетентность» (отправная точка – работы Н. Хомского [18]);

Второй этап – период 1970–1990 гг., для которого характерно использование понятий «компетенция» и «компетентность» в теории и практике обучения, тогда же разрабатывается содержание понятия «социальные компетенции (компетентности)» (значимые исследования связаны с именем Дж. Равена [9]);

Третий этап – период с начала 1990-х гг., который характеризуется активным использованием понятий «компетенция» и «компетентность» в образовании, появлением данных терминов в нормативных документах как отдельных стран, так и международных организаций.

Несмотря на достаточно давние попытки разграничить представления о «компе-

тенциях» и «компетентностях», термины часто использовались синонимично. В частности, М. В. Ильина [4] указывает, что этими терминами обозначаются самые разные явления: умственные действия (процессы, функции), личностные качества человека, мотивационные тенденции, ценностные ориентации (установки, диспозиции), особенности межличностного и конвенционального взаимодействия, практические умения, навыки и др.

По мнению автора главные отличительные черты этих понятий заключаются в том, что компетентность – характеристика человека, а компетенция – характеристика того, чем он владеет (способность, умение и т. д.).

Подтверждение данной позиции можно найти в работах А.В. Хуторского [18], определяющего компетенцию как отчужденное, заранее заданное социальное требование к образовательной подготовке обучающегося, необходимое для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере, а компетентность – как владение, обладание обучающимся соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, то есть состоявшееся качество или совокупность качеств личности обучающегося, обусловленных опытом его деятельности в заданной сфере.

Таким образом, внутри компетентностного подхода выделяются два базовых несинонимичных понятия: «компетенция» и «компетентность», при этом первое из них включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, а второе соотносится с владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Говоря о компетентности, различные авторы не пришли к единому мнению о сущности данного качества личности, а именно, является ли компетентность некой обобщенной характеристикой личности, либо правомерно говорить о некоторых частных компетентностях человека.

В литературе наряду с исторически первым понятием «профессиональная компетентность» обсуждаются «методическая компетентность», «научная компетентность», «коммуникативная компетентность», «конфликтологическая компетентность», «информационная компетентность», «исследовательская компетентность», целый ряд частно-научных компетентностей, в том числе «математическая компетентность», «вычислительная компетентность» и так далее.

С нашей точки зрения целесообразно говорить о достаточно общих компетентностях обучающегося. В частности, представляет интерес выявление сущности понятия «исследовательская компетентность», а также изучение исторического аспекта развития данного понятия в образовании.

Обращение к проблеме формирования исследовательского компонента личности при реализации компетентностного подхода обусловлено прежде всего повышенными требованиями современного общества к компетенциям, связанным с поиском, анализом, освоением и обновлением информации, ориентацией специалистов на инновационную экономику знаний.

Данные требования отражены в современных нормативных документах в образовании, включены в Федеральные образовательные стандарты высшего образования по всем направлениям подготовки. Признано, что исследовательская компетентность является ключевой, системообразующей компетентностью при формировании качеств будущего специалиста [2].

В то же время изучение педагогической литературы и практический опыт демонстрируют очевидные противоречия:

- между декларируемой официальными документами направленностью подго-



товки обучающихся на исследовательское самоопределение и самореализацию и преобладанием консервативных образовательных стереотипов на всех ступенях образования;

– между признанием необходимости развития исследовательских компетенций и формирования исследовательской компетентности выпускника вуза и отсутствием продуктивной организационной, методической и технологической базы для реализации данных позиций.

Данные противоречия подтверждают актуальность изучения генезиса понятия «исследовательская компетентность», которое может позволить выявить сущность понятия и наметить пути решения задач организационного, методического и технологического плана для разрешения противоречий.

Вопросы становления и развития исследовательской компетентности студента качественно отражены в работах Л.В. Ведерниковой, Ю.В. Рындиной. В частности, выделяются следующие педагогические условия становления и развития исследовательской компетентности [12]:

– насыщение учебного процесса методами и средствами формирования субъектного исследовательского опыта студентов в смоделированной исследовательской деятельности;

– проблемно-ориентированное управление самостоятельной исследовательской деятельностью студентов – специально организованная деятельность преподавателя для оказания студентам квалифицированной помощи при анализе, моделировании, проектировании и реализации наиболее эффективных решений конкретных исследовательских проблем;

– создание учебно-исследовательской общности студентов, преподавателей вуза и педагогов школы как пространства становления и развития исследовательской компетентности студентов.

Естественно предположить, что формирование исследовательской компетентности наиболее эффективно осуществляется в ходе научной работы обучающегося. Доказано [1], что в этом плане необходима комплексная подготовка студента, реализуемая по нескольким направлениям.

Первое направление – это систематическая учебно-исследовательская деятельность, реализуемая в системе аудиторных занятий, а также при самостоятельной работе студента.

А.В. Леонтович [6] определяет учебно-исследовательскую деятельность как образовательную работу, связанную с решением учащимися творческих, исследовательских задач и предполагающую наличие основных этапов, характерных для научного исследования, а также таких элементов, как практическая методика исследования выбранного явления, собственно экспериментальный материал, анализ собственных данных и вытекающие из него выводы.

Второе направление – научно-исследовательская работа, выполняемая вне рамок учебного процесса. Этот вид работы предполагает индивидуальное консультирование научным руководителем, а сама работа носит межпредметный характер и по содержанию выходит за рамки, очерченные учебными программами. Распространенными формами внеучебной научной деятельности обучающихся являются предметные и проблемные кружки, научные и научно-практические конференции.

Третье направление – эпизодические организационно-массовые мероприятия: предметные олимпиады, дни научного творчества, смотры-конкурсы на лучшую организацию научно-исследовательской работы в группах, смотры-конкурсы научных работ и так далее.

Г.Н. Лобова [7] выделяет два уровня исследовательской компетенции: учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую, причем указывает, что сформированность

учебно-исследовательской компетенции лежит в основе развития научно-исследовательской компетенции.

Несмотря на достаточно существенное количество работ, посвященных исследовательской компетентности студента, сущность и структура понятия не имеет однозначного описания.

По мнению О.В. Ушаковой [13], исследовательская компетенция – это совокупность знаний в определенной области, наличие исследовательских умений (видеть и решать проблемы на основе выдвижения и обоснования гипотез, ставить цель и планировать деятельность, осуществлять сбор и анализ необходимой информации, выбирать наиболее оптимальные методы решения задачи, выполнять эксперимент, представлять результаты исследования, применять полученные знания и умения в деятельности).

А.В. Хуторской [18] определяет учебно-познавательные компетенции, которые вполне можно считать исследовательскими:

- постановка и обоснование цели, организация ее достижения;
- планирование, анализ, рефлексия и самооценка деятельности;
- постановка вопросов по факту наблюдений, поиск причин явлений;
- постановка познавательных задач и выдвижение гипотез, выбор условий проведения наблюдения или опыта, необходимого оборудования;
- владение измерительными навыками, умение работать с инструкциями;
- применение вероятностных и статистических методов исследования;
- умение описывать результаты, формулировать выводы, докладывать о результатах исследования с использованием компьютерных средств;
- иметь опыт восприятия картины мира.

Модель формирования исследовательской компетенции у будущих учителей начальных классов, основанную на компетентностном, системно-деятельностном и аксиологическом подходах, предлагает О.Г. Корзенникова.

Исследователь выделяет следующие компоненты сформированности исследовательской компетенции: мотивационно-ценностный, когнитивный (мировоззренческий), содержательный, поведенческий и отношенческий.

О.Г. Корзенникова также определяет цель, показатели, методы и методики изучения сформированности исследовательской компетенции и рассматривает следующие этапы её формирования: подготовительный, процессуально-деятельностный, самореализации и аналитико-корректировочный.

Под исследовательской компетенцией Л.Г. Репета [11] понимает личностное умение, формирующееся в процессе исследовательской деятельности и направленное на самостоятельное познание ранее неизвестного, решение проблемы. Она выделяет критический, базовый, повышенный и творческий уровни сформированности исследовательской компетенции, представляет условия и модель её формирования у школьников.

В контексте понимания сущности понятия «исследовательская компетентность» как личностной характеристики упомянутые тезисы следует отнести не к понятию «компетенция», а к понятию «компетентность».

Дает определение исследовательской компетентности как интегральной характеристики личности учащегося Ж.В. Рассказова [10], которая проявляется в готовности занять активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и себе как ее субъекту, самостоятельно и творчески решать исследовательские задачи на основе имеющихся знаний и умений. При этом Ж.В. Рассказова считает, что сущность исследовательской компетентности проявляется через взаимосвязь ее компонентов: мотивационного, информационного, когнитивного, коммуникативного, рефлексивного, личностного.



Так, Н.А. Федотова [15] разработала технологию развития исследовательской компетентности учащихся старших профильных классов на основе задачного и личностного подходов. Структура исследовательской компетентности в диссертации Н.А. Федотовой представлена мотивационным, когнитивным, процессуальным и рефлексивным компонентами. Критериями уровня развития исследовательской компетентности являются характеристики каждого из компонентов. Диагностическими процедурами, позволяющими комплексно оценить уровень развития исследовательской компетентности старшеклассников (низкий, средний или высокий), служат наблюдение за деятельностью учащихся, анкетирование, тестирование, индивидуальные беседы и т. д.

Научно-исследовательскую компетентность рассматривает Л.Г. Хисамиева [16]. На основе анализа и сравнения формулировок научно-исследовательских компетенций, представленных в ФГОС профессиональной подготовки, Л.Г. Хисамиева делает вывод, что основными инвариантными структурными компонентами научно-исследовательской компетенции определены знания, способности и умения к осуществлению различных видов научно-исследовательской деятельности. Исследователь считает, что научно-исследовательская компетенция и научно-исследовательская компетентность являются взаимосвязанными и взаимообусловленными категориями, при этом первое понятие применимо к процессу научно-исследовательской деятельности, а второе – к ее результатам.

В определении структурных элементов научно-исследовательской компетенции Л.Г. Хисамиева выделяет три направления:

- 1) разделение компетенций на две основные группы – общие и профессиональные, что наиболее ярко представлено в федеральных государственных образовательных стандартах профессиональной подготовки бакалавров и магистров;
- 2) различный компонентный состав научно-исследовательской компетенции;
- 3) поиск образующих компетенций научно-исследовательской компетенции.

Комплексная технология реализации динамической модели формирования исследовательской компетентности магистрантов математического образования обоснована и апробирована С.Б. Забелиной [2]. Ею были выделены основные методические направления формирования исследовательской компетентности магистрантов математического образования: реализация полилогической направленности содержания исследовательской деятельности, моделирование исследований и реализация механизмов самостоятельной исследовательской деятельности.

Так, С.Б. Забелина отмечает, что в условиях личностно-созидательной системы исследовательского обучения магистрантов процесс формирования исследовательской компетентности магистранта проходит этапы: адаптации, самоопределения, самореализации.

Исследовательскую компетентность как особую функциональную систему психики и связанную с ней целостную совокупность качеств человека, позволяющих ему быть эффективным субъектом исследовательской деятельности определяет Е.В. Бережнова.

С.И. Осипова [8] рассматривает преобразующий характер исследовательской компетентности и представляет её как интегральное личностное качество – готовность и способность самостоятельно осваивать и получать системы новых знаний, умений.

Таким образом, под исследовательской компетентностью будущего специалиста будем понимать интегративное, целостное, потенциально развивающееся личностное образование, объединяющее общекультурные, общепрофессиональные и специальные компетенции, личностные качества, и отражающее осознанную готовность и способность студента к результативному применению имеющихся знаний и опыта в исследовании и преобразовании объектов профессиональной деятельности.

Средства формирования исследовательской компетентности весьма разнообразны и предполагают использование различных методов и дидактических средств.

Например, на аудиторных занятиях это могут быть творческие задания, доклады (рефераты), обучающие программы, тесты коррекции знаний и др.

Кроме того, каждая учебная дисциплина имеет свой потенциал. Соответственно различные профили подготовки будут иметь свой набор средств формирования исследовательской компетентности. В частности, на специальностях технического профиля центральным звеном в системе средств формирования исследовательской компетентности будет лабораторный практикум по математике. Однако исследовательский потенциал лабораторного метода, лабораторной работы и практикума в целом до сих пор не изучен.

В итоге понятие «исследовательская компетентность» будущего специалиста нуждается в уточнениях. В частности, следует детализировать понятие «исследовательская компетентность будущего инженера». В системе средств формирования исследовательской компетентности инженера особо следует выделить лабораторный практикум по математике.

Литература

1. Артищева Е. К., Синицына Т. В. Формирование исследовательской компетентности курсантов младших курсов при изучении дисциплин математического цикла // Известия БГА РФ: психолого-педагогические науки. – Калининград: Изд - во БГА РФ, 2015. – № 3 (33). – С. 103 – 112.
2. Забелина С.Б. Формирование исследовательской компетентности магистрантов математического образования: диссертация на соискание ученой степени канд. пед. наук. – М.: ФГОУ ВПО «Московский государственный областной университет», 2015.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
4. Ильина М. В. Педагогические условия формирования ключевых компетенций учащихся основной школы: диссертация канд. пед. наук. – Калининград, 2011. – 232 с.
5. Кострова Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» // Молодой ученый. – 2011. – № 12. – Т.2. – С. 102-104.
6. Леонтович А.В. Учебно-исследовательская деятельность школьников как модель педагогической технологии // Народное образование. – 1999. – № 10. – С. 152-157.
7. Лобова Г.Н. Основы подготовки студентов к исследовательской деятельности. – М., 2000.
8. Осипова С.И. Развитие исследовательской компетентности одарённых детей. – URL: <http://www.fkg.ru/conf/17.doc> (дата обращения 9.04. 2016).
9. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / пер. с англ. – М.: Когито-Центр, 2002. – 394 с.
10. Рассказова Ж.Н. Сущность и структура исследовательской компетентности учащихся общеобразовательной школы // Журнал научных публикаций аспирантов и докторантов. – URL: <http://www.jurnal.org/articles/2012/ped22.html>. (дата обращения 8.04. 2016).
11. Репета Л.Г. Формирование исследовательской компетенции учащихся // Высшее и профессиональное образование. – № 3. – 2011. – С. 28-33.
12. Рындина Ю.В. Становление и развитие исследовательской компетентности будущего учителя: автореф. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Новокузнецк, 2012. – 24 с.
13. Ушакова О.В. Формирование исследовательской компетенции обучающихся средствами современных педагогических технологий в рамках учебной дисциплины «Химия». – Тамбов, 2010. – URL: http://dinastia-ulk.narod.ru/DswMedia/issled_pnpn.doc (дата обращения 5.03. 2016).
14. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – М., 404 с. – URL: <http://graph.document.kremlin.ru> (дата обращения: 02.02.2013).
15. Федотова Н. А. Развитие исследовательской компетентности старшеклассников в условиях профильного обучения: диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ, 2011.
16. Хисамиева Л. Г. Компетенции и компетентность в структуре научно-исследовательской деятельности // Вестник ОГУ. – № 9 (170). – С. 33-37. – URL: http://vestnik.osu.ru/2014_9/6.pdf (дата обращения 13.04. 2016).
17. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / пер. англ. – М.: Изд-во Московского университета, 1972. – 228 с.
18. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. // Интернет-журнал «Эйдос». – URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения 24.03. 2016).