

ленности личности, трудолюбия, самостоятельности, потребности в творческом решении профессионально-педагогических задач на основе профессиографического подхода;

- сформированность у студентов потребности в профессионально-педагогической деятельности;

- обеспечение развития профессионально значимых качеств личности будущего педагога профессионального обучения и реализации совокупности педагогических действий по моделированию специальных педагогических ситуаций на индивидуально-групповом уровне взаимодействия;

- осуществление педагогической коррекции профессиональной социализации студентов и побуждение их к самовоспитанию.

Библиографический список

1. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка [Текст]: 80000 слов и фразеол. выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. М., 1999.

2. *Розов Н. С.* Философия гуманитарного образования [Текст] / Н. С. Розов. М., 1993.

3. *Сластенин В. А.* Педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов. М., 1998.

4. *Сохранов В. В.* Социально-педагогические основы становления опыта саморегулирования [Текст]: теоретические основы / В. В. Сохранов. Пенза, 1996.

В. Г. Кезин

СОСТАВ ПРОЕКТИРОВОЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Актуальной задачей развития высшего профессионального образования является формирование федеральных государственных образовательных стандартов третьего поколения. Одной из особенностей новых образовательных стандартов стало применение компетентностного подхода к формированию содержания образования. Разработкой компетенций активно занимаются учебно-методические объединения, их обсуждают в профессор-

ско-преподавательской среде вузов, среди представителей учреждений и организаций – потенциальных работодателей для выпускников вузов, среди студентов.

Аналізу подвергаются определение и состав компетенций. Так, на 29-м пленуме Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию было распространено следующее определение компетенции: под компетенцией понимается совокупность знаний, умений, навыков, способностей, ценностей, необходимая для эффективной профессиональной деятельности и личностного развития выпускников вузов, которую они обязаны освоить и продемонстрировать после завершения части или всей образовательной программы.

Данное определение несколько расширяет определение, приведенное в макете образовательных стандартов третьего поколения, но не противоречит ему. В утвержденном Министерством образования и науки РФ макете новых стандартов под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области.

Не ставя задачу рассмотреть все компетенции педагога профессионального обучения, наметим подходы к определению одной из групп – компетенций проектировочных.

Определение состава компетенций связано с выявлением видов профессиональной деятельности специалиста. В педагогической литературе характеристике видов педагогической деятельности уделено большое внимание. При всем разнообразии точек зрения можно назвать три основных вида: обучающая, воспитывающая и развивающая деятельности. Эти виды в основном характеризуют педагогическую деятельность в учреждениях общего образования. В учреждениях же профессионального образования к перечисленным видам следует добавить еще один – деятельность проектировочную. Термин «проектирование» пришел в профессиональную педагогику из технического знания, где он означает «создание опережающей проекции того, что затем должно быть создано» [5, с. 158].

Необходимость в проектировочной деятельности вызвана усложнением и расширением содержания педагогической деятельности педагога профессионального обучения.

Обратим внимание еще на один вид педагогической деятельности в учреждениях как общего, так и профессионального образования – научно-ис-

следовательскую деятельность. Этому виду значительный объем внимания уделен в общей педагогике и гораздо меньший – в педагогике профессионального образования. Чем это вызвано? Может быть, большей необходимостью в исследовательской деятельности для учителя-предметника или классного руководителя общеобразовательной школы по сравнению с преподавателями и мастерами профессиональных училищ? Думается, что нет. Целью обучения в общеобразовательной школе является не проведение исследовательской работы, а управление процессом присвоения учащимися опыта когнитивной деятельности, репродуктивной и творческой деятельности, эмоционально-ценностных отношений. Поэтому и основными видами педагогической деятельности в учреждениях общего образования являются дидактическая, воспитательная и развивающая деятельность.

Включение в состав видов педагогической деятельности научно-исследовательской деятельности вызвано не столько ориентацией педагогов на проведение научных исследований, сколько инновационной направленностью современной системы общего образования. Вовлечение учителя, классного руководителя в исследовательскую деятельность развивает у них умение пользоваться достижениями науки для решения проблем педагогической практики, формирует творческое мышление.

В этом же состоит значение научно-исследовательской деятельности для педагога профессионального обучения. Знание педагогом профессиональной школы методологии педагогического исследования, умение применять исследовательские методы для решения проблем обучения и воспитания учащихся позволяют находить лучшие варианты разрешения проблем в меняющихся нестандартных ситуациях, сравнивать эффективность различных подходов и средств обучения и воспитания.

Таким образом, научно-исследовательская деятельность должна занять достойное место в числе других видов деятельности педагога профессионального обучения.

Вернемся к определению и составу проектировочной деятельности педагога профессиональной школы. Точки зрения разных авторов на этот вопрос не однозначны. Так, в словаре «Профессионально-педагогические понятия» одно из определений педагогического проектирования соотносит данный термин с предварительной разработкой основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов [4, с. 158]. М. В. Ретивых и В. Д. Симоненко определяют педагогическое проектирование как «пред-

видение педагогом эффективного функционирования и развития образовательного процесса» [5, с. 159]. В соответствии с этой характеристикой проектировочная деятельность во многом совпадает с содержанием деятельности методической.

Обратим внимание еще на одну работу, посвященную проектированию педагогической деятельности. Это учебное пособие И. А. Колесниковой и М. П. Горчаковой-Сибирской «Педагогическое проектирование». Здесь глубоко и всесторонне рассмотрены основы проектирования как особого вида профессионально-педагогической деятельности. Подробно представлено многообразие областей, видов и проблем проектирования в сфере современного образования. Под педагогическим проектированием авторы понимают «способ инновационного преобразования педагогической действительности» [2, с. 14]; «практико-ориентированную деятельность, целью которой является разработка новых, не существующих в практике образовательных систем и видов педагогической деятельности», например будущих программ, учебников и т. д.; «процесс создания и реализации педагогического проекта» [2, с. 21].

Приводится характеристика видов педагогических проектов: учебных, досуговых, проектов в системе профессиональной подготовки, социально-педагогических проектов, проектов личностного становления и др. [2, с. 96–139]. Логика проектирования отражена в последовательности шагов: диагностика ситуации, программирование и планирование хода проекта, реализация проекта, рефлексивный и послепроектный этапы.

Сравним содержание научно-исследовательской и проективной деятельности. По своим определениям, видам, этапам проективная и исследовательская деятельность имеют много общего. В основе общности лежит целевая направленность проективной и научно-исследовательской деятельности на создание нового знания о педагогической действительности [1, с. 4; 2, с. 21].

Таким образом, можно сделать как минимум два предварительных вывода:

1. Проективная и научно-исследовательская деятельность – необходимые компоненты педагогической деятельности как педагога общего образования, так и педагога профессиональной школы.
2. В основе проектировочной деятельности лежит проведение исследования.

Теперь выделим состав компетенций проективной, научно-исследовательской деятельности педагога профессионального обучения. Для этого обратимся к логике и этапам проведения педагогического исследования, разработанным известным методологом В. В. Краевским. Автор процесс научно-исследовательской деятельности составляет из совокупности следующих последовательно реализуемых этапов: эмпирического описания, создания теоретической модели сущего, создания нормативной модели должного, разработки проекта и его реализации [3, с. 47–58].

Полагаем, что эти этапы можно взять за основу при определении состава проективно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения (таблица).

Состав проективно-исследовательских компетенций педагога профессионального обучения соответственно этапам научного поиска

Этап научного поиска	Проективно-исследовательские компетенции
Эмпирическое описание педагогической действительности	Умение анализировать педагогическую действительность, формулировать тему, выделять проблему исследования
Создание теоретической модели существующей педагогической действительности	Умение выявлять сущность педагогической действительности, раскрывать действующие в ней закономерности, определять объект и предмет исследования
Создание нормативной модели будущей педагогической действительности	Умение формулировать гипотезу исследования, применять исследовательские методы для ее подтверждения или опровержения
Разработка проекта новой педагогической действительности	Умение составлять программу и план проекта, выбирать форму предоставления проекта, литературно оформлять проект
Реализация проекта в педагогической практике	Умение разрабатывать и реализовывать комплекс мер, направленных на достижение целей и задач проекта

Библиографический список

1. Загвязинский В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский. М., 2006.

2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование [Текст]: учеб. пособие для высш. учеб. заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. М., 2005.

3. Краевский В. В. Методология педагогического исследования [Текст]: пособие для педагога-исследователя / В. В. Краевский. Самара, 1994.

4. Профессионально-педагогические понятия [Текст]: слов. / сост. Г. М. Романцев, В. А. Федеров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург, 2005.

5. Ретивых М. В. Общая и профессиональная педагогика [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. вузов / М. В. Ретивых, В. Д. Симоненко; под ред. В. Д. Симоненко. М., 2005.

А. А. Шайдуров

ФОРМИРОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КАК ОДНОЙ ИЗ СОСТАВЛЯЮЩИХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИДЕАЛА БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА

В последнее время интерес ученых и практиков к проблеме профессионального воспитания значительно возрос, что связано в первую очередь с падением уровня общей культуры учащейся молодежи, ростом числа асоциальных проявлений, снижением качества образования и уровня подготовки выпускников вузов, их общей неготовностью к началу профессиональной деятельности. Поэтому особенно актуальной на современном этапе становится проблема мотивации школьников и студентов к учению, решить которую можно только посредством воспитания в них трудолюбия, усидчивости, уважения к образованным людям в процессе формирования отношения к знанию и труду как высшим фундаментальным ценностям.

Актуализация проблемы профессионального воспитания связана также с тем, что стремительное развитие и усложнение сферы деловых отношений, расширение международных связей и контактов вынуждают работодателей предъявлять повышенные требования к выпускникам вузов. Причем это требования не только к профессиональным знаниям, умениям и навыкам молодых специалистов, но и к их профессиональным и личностным качествам.