

может повысить их учебную активность, если будет культивировать и подчеркивать их значимость, формировать у учащихся веру в себя, уверенность в своих силах. В итоге можно отметить, что проблемное обучение, нацеленное во многом на мобилизацию творческих сил учащихся, требует в такой же степени наличия творческих характеристик и у самого педагога. В таких условиях обучение преподавателей проблемным методикам в области фармацевтических дисциплин, по-видимому, должно вестись также в рамках проблемного обучения.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2000. – 300 с.
2. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под. ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2000. – 510 с.
3. Коротков Э.Н. Технологии проблемно-деятельностного обучения в ВУЗе. – М.: ВПА, 1990. – 170 с.
4. Лептина И., Семенова Н. Применение эффективных технологий обучения // Учитель. – 2003. – №1.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ И МЕТОДИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ К РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

Сивицкая Л.А., Полонская М.С.

*Томский политехнический университет, Томск,
e-mail: marps@mail.ru*

Обозначение компетентностного подхода как стратегии развития высшего профессионального образования в России обуславливает появление ряда проблем высшей школы на современном этапе ее развития, как-то:

1. Необходимость изменения целевых установок высшего профессионального образования – формирование у выпускника вуза не «системы знаний, умений и навыков», а формирование компетентности как совокупности неких, особых, качеств, «сформированных на способности применения знаний и умений в практике, в реальном деле, при создании новой конкурентоспособной продукции» [1, с. 3].

2. Модернизация содержания высшего профессионального образования в контексте ориентации на базовые социокультурные потребности современного постиндустриального и постиндустриального общества.

3. Совершенствование технологических характеристик образовательного процесса высшей школы за счет переориентации деятельности преподавателя от информационной (трансляционной) к организующей (активизирующей) – по руководству самостоятельной, учебно-познавательной, научно-исследовательской и профессионально-практической деятельностью студентов.

4. Конструирование и апробация методических материалов, обеспечивающих управление качеством образования в логике компетентност-

ной парадигмы высшего профессионального образования.

5. Развитие условий взаимосвязи и взаимодополняемости высшего профессионального образования и дополнительного профессионального образования как по аспекту содержания, так и по технологической составляющей. Решение данной проблемы связано с реализацией принципа непрерывного образования.

6. Реализация системы мер по формированию педагогической квалификации преподавателей высшей школы, соответствующей компетентностному подходу, которую можно рассматривать как единство и целостность педагогической позиции (понимание собственных функций) и владения адекватными целям образования педагогическими технологиями [2].

Осмысление данных проблем позволяет заключить, что принципиально важную роль в реализации компетентностного подхода играют адекватные образовательные технологии. И если квалификационная (знаниевая) парадигма высшего профессионального образования предполагает традиционное «трансляционное» преподавание, то компетентностный подход обеспечивают педагогические технологии активизации обучения [3]. Этот подход предполагает особую культуру образовательного взаимодействия преподавателя и студента.

В данной статье для обсуждения предлагаются эмпирические данные, отражающие дефициты методической готовности преподавателей высшей школы к реализации компетентностного подхода. Учитывая обозначенные выше существенные характеристики компетентностного подхода, становится очевидным, что важнейшей составляющей этой готовности выступает способность преподавателя активизировать процесс обучения в высшей школе посредством соответствующих педагогических технологий, создать условия для реализации активной, субъектной позиции студента в образовательном процессе.

Наши собственные исследования осуществлялись посредством анкетирования, которое проводилось среди преподавателей технических специальностей Томского политехнического университета в 2008 и 2009 годах (всего 150 человек, среди них 68 испытуемых женского пола и 82 – мужского; стаж испытуемых от 7 месяцев до 40 лет).

Содержание анкеты было построено на основе структуры педагогической деятельности, включающей следующие компоненты: гностицистский, проективный, конструктивный, организаторский, коммуникативный.

Предметом исследования было выявление наиболее развитых компетенций преподавателей в структуре их собственной педагогической деятельности, которое осуществлялось посредством самооценки методом ранжирования.

Более 50% испытуемых показали выраженную тенденцию преобладания гностического компонента профессиональной педагогической деятельности. Такие компетенции как конструктивно-проектные отмечены вторыми по преобладанию у 38% испытуемых, а организационные (отмеченные 8-ю% испытуемых) и коммуникативные (также 6-ю%) вынесены респондентами на последнее место.

Интерпретируя данные проведенного нами исследования, можно заключить:

1. Преобладание гностического компонента в педагогической деятельности преподавателей высшей школы может быть объяснено использованием традиционных подходов в образовательных практиках, где преподаватель – «держатель знаний».

2. Низкий рейтинг конструктивно-проектного, организационного и коммуникативного компонентов профессиональной деятельности преподавателей высшей школы свидетельствует о невысокой степени использования педагогических технологий активизации обучения, а именно названные компоненты обеспечивают преподавателю роль организатора активной поисковой и познавательной деятельности студентов в учебном процессе.

3. Выявленная характеристика состояния педагогического профессионализма преподавателей высшей школы доказывает наличие дефицитов их методической готовности к реализации компетентностного подхода. Это связано с недостаточной развитостью компетенций преподавателей, обеспечивающих активизацию обучения как смыслообразующего компонента компетентностного подхода.

4. Определение дефицитов методической готовности преподавателей к реализации компетентностного подхода в высшей школе, естественно, вызывает вопрос о способах устранения этих дефицитов. Одним из таких способов может стать осуществление соответствующих программ повышения квалификации для профессорско-преподавательского состава вузов. Примером может служить программа методических семинаров «Активные образовательные технологии в высшей школе», содержание которой построено на основе использования инновационно-педагогического опыта Томского политехнического университета. Данная программа разработана и частично апробируется на кафедре методики преподавания иностранных языков Института международного образования и языковой коммуникации ТПУ. Программа включает обобщение опыта ТПУ по использованию активных образовательных технологий; организацию мастер-классов по презентации активных образовательных технологий преподавателями ТПУ, с созданием учебного видеофильма по этим материалам и изданием соответствующего учебно-методического пособия [4].

Список литературы

1. Андреев А.В. Знания или компетенции // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.
2. Савельев А. Инновационное высшее образование // Высшее образование в России. – 2001. – № 6. – С. 42–45.
3. Ахметова Д., Гурье Л. Преподаватель вуза и инновационные технологии // Высшее образование в России. – 2001. – № 4. – С. 138–144.
4. Смышляева Л.Г., Сивицкая Л.А. Педагогические технологии активизации обучения в высшей школе. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2009. – 190 с.

ИННОВАЦИОННО-КРЕАТИВНАЯ ПАРАДИГМА СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Цедринский А.Д.

ГОУ ВПО «Славянский-на-Кубани государственный педагогический институт» (СППИ),
Славянск-на-Кубани, e-mail: ad_slav@mail.ru

Реальная педагогическая деятельность, осуществляемая по традиционным моделям образования, в принципе уже не способна существенно менять место и роль человека в современном обществе, особенно его готовности к духовно-нравственным и ценностным переменам в быстро меняющейся жизни. В настоящее время происходит лишь частичная модернизация традиционных моделей образования, которые еще не способны обеспечить изменения сознания индивидов к позитивным переменам в обществе, к инновационным и креативным процессам. В тоже время наряду с негативными процессами в педагогических сообществах возникают процессы глубинной синергетичности, витагенной (жизненной) необходимостью которых является формирование **нового типа личности**, «тиражировать» которую можно с помощью новой парадигмы **инновационно-креативного образования**, т.к. **инновация и креативность** – это те факторы, которые по своей сущности являются преобразователями всей системы отношений человека с миром и самим собой [5].

Но, чтобы **инновационно-креативное образование** стало массовым явлением в образовании, как существующее традиционное, необходимо решить крупную научную проблему по массовой подготовке педагогов инновационно – креативного типа, способных к проектированию, конструированию и моделированию новых образовательных (обучающих и воспитывающих) моделей, систем и технологий, к созданию авторских инновационно – креативных дидактических систем, обеспечивающих мотивацию к познанию и самопознанию, а также создание таких механизмов взаимодействия с личностью обучающегося, которые создадут условия для продуктивной совместной деятельности (СПД) и вовлекут его в сотворчество [3].

Реализовать вышеуказанную парадигму по формированию педагога инновационно-кре-