

Стайнов Г. Н.

**ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА
ОСНОВЕ КОНЦЕПЦИИ СИСТЕМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ**

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/1/2007/1/108.html

Статья опубликована в авторской редакции и отражает точку зрения автора(ов) по рассматриваемому вопросу.

Источник

Альманах современной науки и образования

Тамбов: Грамота, 2007. № 1 (1). С. 235-240. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/1.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/1/2007/1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: almanac@gramota.net

Таким образом, только должным образом заботясь о своей жизни, можно оставаться эффективным в профессии, связанной с общением с людьми.

Список использованной литературы

1. **Бойко В.В.** Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М., 1996.
2. **Кочунас Р.** Основы психологического консультирования. – М., 1999.
3. **Селье Г.** Стресс без дистресса. – М., 1982.
4. **Edelwick J., Brodsky A.** *Burnout: Stages of Disillusionment in the Helping Professions.* N.Y.: Human Sciences Press, 1980.
5. **Geldard K. и Geldard D.** *Counselling skills in everyday life.* New York: Palgrave Macmillan, 2003.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОДХОД К ПОВЫШЕНИЮ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ НА ОСНОВЕ
КОНЦЕПЦИИ СИСТЕМНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

Стайнов Г. Н.

Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина

Для эффективности повышения квалификации преподавателей, особенно имеющих отраслевое высшее профессиональное образование, но с отсутствием базовой педагогической подготовки, необходимо обратиться к *концепции системного педагогического проектирования* [1]. Концепция заключается в том, что педагогическое проектирование является приоритетной функцией преподавателя и представляет собой процесс прогностической образовательной деятельности, состоящей в разработке педагогической системы преподавания своего предмета с моделированием и технологизацией учебного процесса.

Системным педагогическое проектирование называется потому, что, во-первых, при разработке применяются системный подход к обучению и *системный анализ* на его основе, который требует комплексного проектирования всех составляющих элементов образовательного процесса, и, во-вторых, результатом проектирования является *педагогическая система* преподавания учебного предмета (или темы, раздела, модуля).

Педагогическая система – совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных элементов (цель, принципы дидактики, содержание, формы, методы, средства, субъекты учебного процесса, системообразующий фактор, обратная связь, результат обучения), предназначенных для достижения образовательной цели с прогнозируемым результатом посредством совместной деятельности преподавателя и студентов. Педагогическая система состоит из теоретической модели и педагогической технологии.

Модель педагогической системы – искусственное (условное) изображение педагогической системы в виде блок-схемы, адекватной реальному образовательному процессу, с целью его научного исследования и практической реализации, *фактически это модель образовательного процесса.*

Педагогическая технология – процесс реализации элементов модели с *обязательным* выполнением определенных научно обоснованных принципов, т.е. это «механизм» реализации системы для достижения гарантированного успеха.

Концепция предусматривает переход от традиционного планирования – к системному педагогическому проектированию. Разработанная педагогическая система состоит из 7 компонентов. Логическая интерпретация системы представлена схемой, выступающей в роли *концептуальной модели системного педагогического проектирования* (рис.1).

Аннотация сущности системного педагогического проектирования состоит в описании процесса следующим алгоритмом построения семикомпонентной конструкции.

Компонент 1. *Методологическая основа* педагогического проектирования выступает как предпосылка теории организации предстоящей деятельности, «стартовая площадка» преподавателя – проектировщика педагогической системы. Поскольку педагогическое проектирование – это процесс, то преподаватель-проектировщик должен разбить этот процесс на *этапы*, определить *методологические подходы*, выявить *функции* этого процесса, применить *принципы*, которыми следует руководствоваться при проектировании.

Компонент 2. Так как результатом педагогического проектирования является *педагогическая система*, то она должна иметь *системообразующий фактор* как концентрированное выражение основной идеи системы.

Компонент 3. Педагогическую систему нужно представить в виде условного изображения в форме *блок – схемы*, называемой *дидактической моделью педагогической системы*, которая включает все элементы системы (цель, содержание, формы, методы, средства и др.) и может считаться *универсальной моделью* педагогической системы преподавания предмета, модуля или темы.

Для построения модели руководствуются определенными принципами.

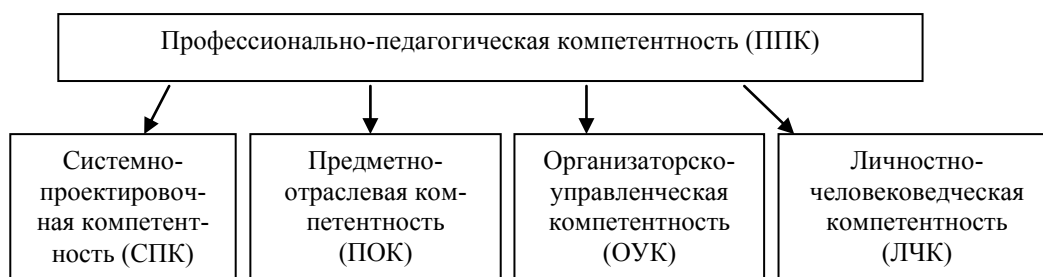
Компонент 4. *Реализация педагогической системы* в образовательном процессе – это тоже процесс, процесс реализации каждого элемента её модели, но не просто реализация, а реализация с выполнением определенных условий, предписанных требований, *принципов* и поэтому называемый *педагогической технологией*, которая обеспечивает достижение цели и предполагаемый результат. При разработке *педагогической технологии* также руководствуются определенными *принципами*.

Компонент 5. Реализация спроектированной педагогической системы посредством педагогической технологии дает предполагаемый результат с определенным *уровнем технологичности* и соответствующим *уровнем успешности* овладения студентами учебным материалом.

Компонент 6. После реализации педагогической системы возникает необходимость «обращения субъекта на самого себя», т.е. *анализа* преподавателем своей собственной работы (*рефлексии*) и выявления наличия *признаков технологичности системы*.

Компонент 7. Проектирование педагогической системы должно опираться на «фундамент» (*научную основу педагогического проектирования*): системный подход к научному познанию, системный анализ образовательного процесса, теорию проектирования систем и концепцию педагогического проектирования.

Предлагается развитие *компетентностного* подхода к повышению квалификации преподавателей. В целом *профессионально-педагогическую компетентность* преподавателя можно представить в виде следующей схемы.



ППК = СПК+ПОК+ОУК+ЛЧК

Системно-проектировочная компетентность означает, что преподаватель должен *овладеть научной и методологической основами педагогического проектирования* и *уметь спроектировать педагогическую систему* преподавания своего курса. Это позволяет педагогу работать на развитие системного мышления, творческих способностей студентов.

Предметно-отраслевая компетентность – это глубокое *знание преподаваемого предмета* и понимание его роли в подготовке специалиста, т.е. профессионально ориентированное содержание своего предмета и *знание отрасли*, в которой будет работать выпускник образовательного учреждения.

Организаторско-управленческая компетентность – преподаватель должен *уметь организовать образовательный процесс*, грамотно управлять им, *быть компетентным в области менеджмента в образовании и в сфере управления в отрасли*, для которой готовится специалист.

Личностно-человековедческая компетентность – преподаватель должен быть *творческой личностью, «генератором идей»*, а не только «передатчиком» знаний, заниматься научной работой в области своего предмета, считать обучающихся личностями, субъектами образовательного процесса, выстраивать бесконфликтные взаимоотношения с ними, отдавать предпочтение демократическим формам общения, обладать такими личностно-профессиональными качествами, как коммуникабельность, толерантность, безупречный внешний вид, правильная речь, креативность, готовность к свободному ответу на любые вопросы и возможности дискуссии с уважением к мнению ее участников, принимая его или аргументированно не соглашаясь.

Образовательный процесс нуждается в *преподавателе-человековеде, педагоге-духовном наставнике*, а не в узком профессионале, мыслящем в рамках своего предмета, так как обучающиеся могут «черпать» информацию из различных источников и без преподавателя, а общение «лицом к лицу» возможно только с преподавателем, который готов к сотрудничеству с ними и взаимопониманию. В этом отношении к преподавателю должна быть *требовательная доброта и доброжелательная требовательность*.

В данной публикации остановимся только на *первой составляющей* профессионально – педагогической компетентности преподавателя – *проектировочной*. Для формирования проектировочной составляющей необходимо использовать *модель образовательного процесса* (рис.2) [1].

Предлагаемый подход позволяет овладеть повышающими квалификацию преподавателями системно-проектировочной компетентностью (СПК).

СПК – сформированность совокупности профессионально-педагогических действий, направленных на осуществление реализации концептуальной модели системного педагогического проектирования или модели образовательного процесса, обеспечивающих технологичность процесса обучения и достижение предсказуемого результата.

Это определение СПК можно выразить формулой как сумму составляющих компетентностей:

$$СПК = \sum_{i=1}^n K_i$$

Логическая интерпретация педагогической системы

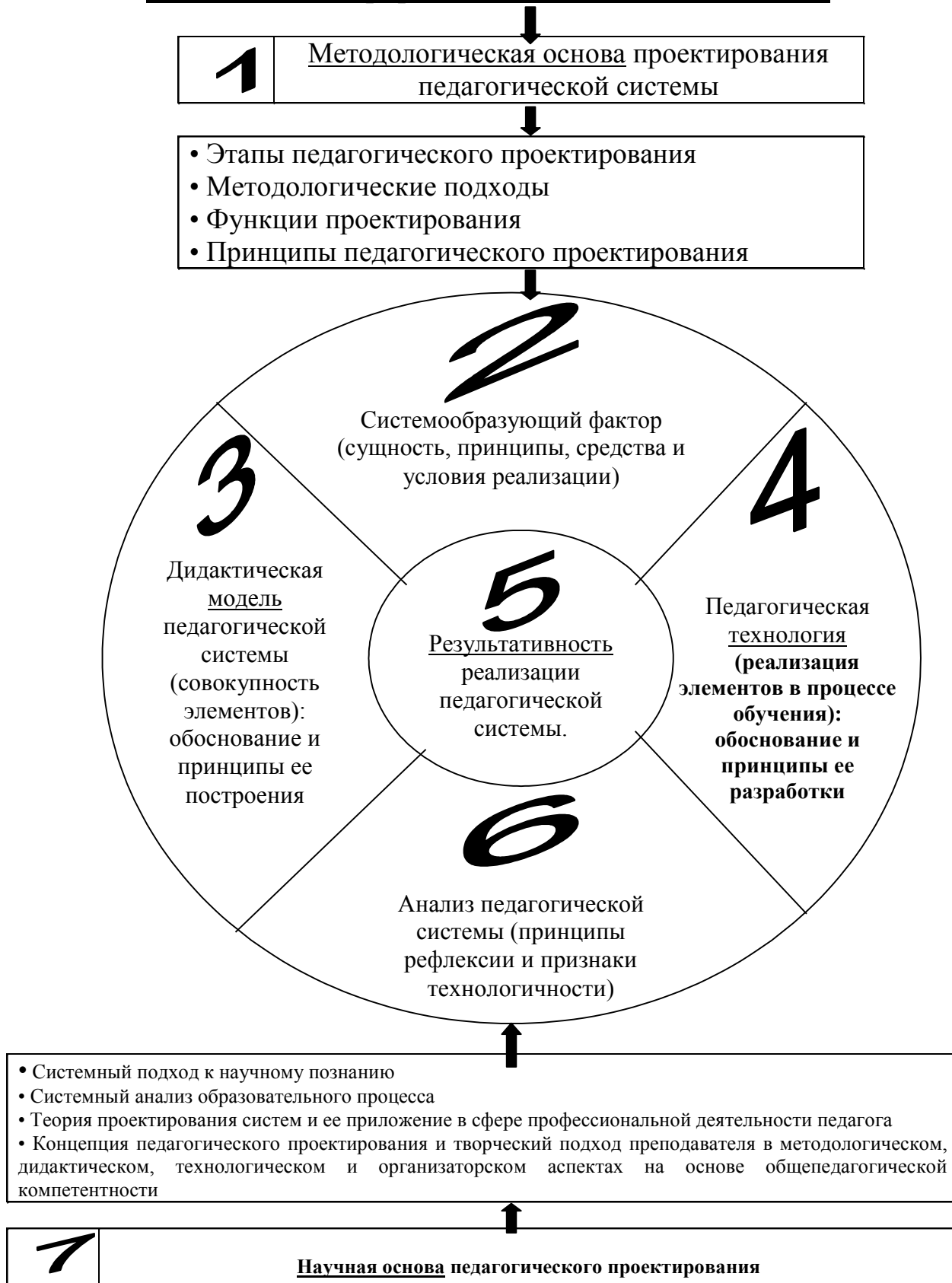


Рис 1. Концептуальная модель системного педагогического проектирования

Практические рекомендации для аттестации преподавателя на квалификационную категорию по сформированности системно-проектировочной компетентности

Системно-проектировочная компетентность преподавателя (СПК)



(при аттестации на I квалификационную категорию – на базе модели образовательного процесса – Рис.2)

$$СПК = \sum_{1}^{8} K_i,$$

где K_1 – умение спроектировать цель (компетентность в целеполагании);

K_2 – умение реализовать принципы дидактики (компетентность в реализации общедидактических принципов);

K_3 – умение реализовать научный отбор содержания (компетентность в реализации принципов отбора содержания);

K_4 – умение выбрать организационные формы обучения (компетентность в выборе форм обучения);

K_5 – умение обосновать методы обучения (компетентность в обосновании методов обучения);

K_6 – умение подобрать соответствующие средства обучения (компетентность в подборе средств обучения);

K_7 – умение сформулировать системообразующий фактор и реализовать его принципы (компетентность в сущности и принципах реализации системообразующего фактора);

K_8 – умение спроектировать внутреннюю и внешнюю обратную связь.

Системно-проектировочная компетентность преподавателя (СПК)



(при аттестации на высшую квалификационную категорию – на базе семикомпонентной концептуальной модели педагогического проектирования – Рис.1.)

$$СПК = \sum_{1}^{7} K_i,$$

где K_1 – овладение методологией педагогического проектирования;

K_2 – умение выбрать и обосновать системообразующий фактор;

K_3 – умение смоделировать образовательный процесс;

K_4 – умение разработать технологию обучения (научно обоснованно реализовать элементы модели);

K_5 – умение диагностично спрогнозировать результаты своей работы;

K_6 – умение проанализировать педагогическую систему;

K_7 – овладение научной основой педагогического проектирования;

Примечание. Другие структурные составляющие (ПОК, ОУК, ЛЧК) общей профессионально-педагогической компетентности (ППК) преподаватель приобретает *самообразованием*, самовоспитанием и с учетом имеющихся *научных исследований*, соответствующих публикаций в педагогической литературе, например, [2] и своего собственного опыта.

Для предлагаемой системы характерны достоинства:

1. **Логическая структурированность** – совокупность упорядоченно расположенных элементов системы с учетом устойчивых связей между ними, обеспечивающих *целостность* и *тождественность* дидактической (теоретической) модели системы *реальному образовательному процессу*;

2. **Практичность** – совокупность свойств системы, влияющих на эффективность ее реализации в образовательном процессе и выражающихся:

а) в возможности использования системы в реальном образовательном процессе;

б) в простоте ее освоения и применения;

в) в воспроизводимости технологии и достижении намеченной цели;

г) в моральном удовлетворении преподавателя за овладение методологией проектирования педагогической системы преподавания своего предмета.

3. **Технологичность** – соответствие педагогической системы определенным требованиям (принципам) оптимальной ее реализации для достижения прогнозируемого результата в образовательном процессе;

4. **Универсальность** – система имеет обобщенный характер, ее модель выступает в качестве «оболочки», которую можно наполнить содержанием любого предмета, и которая предоставляет возможность *сочетания технологичности и творческого поиска* преподавателя в образовательном процессе. А самое главное, реализация концепции и, соответственно, спроектированной системы, позволяет формировать профессионально-педагогическую компетентность преподавателя для повышения его квалификации.

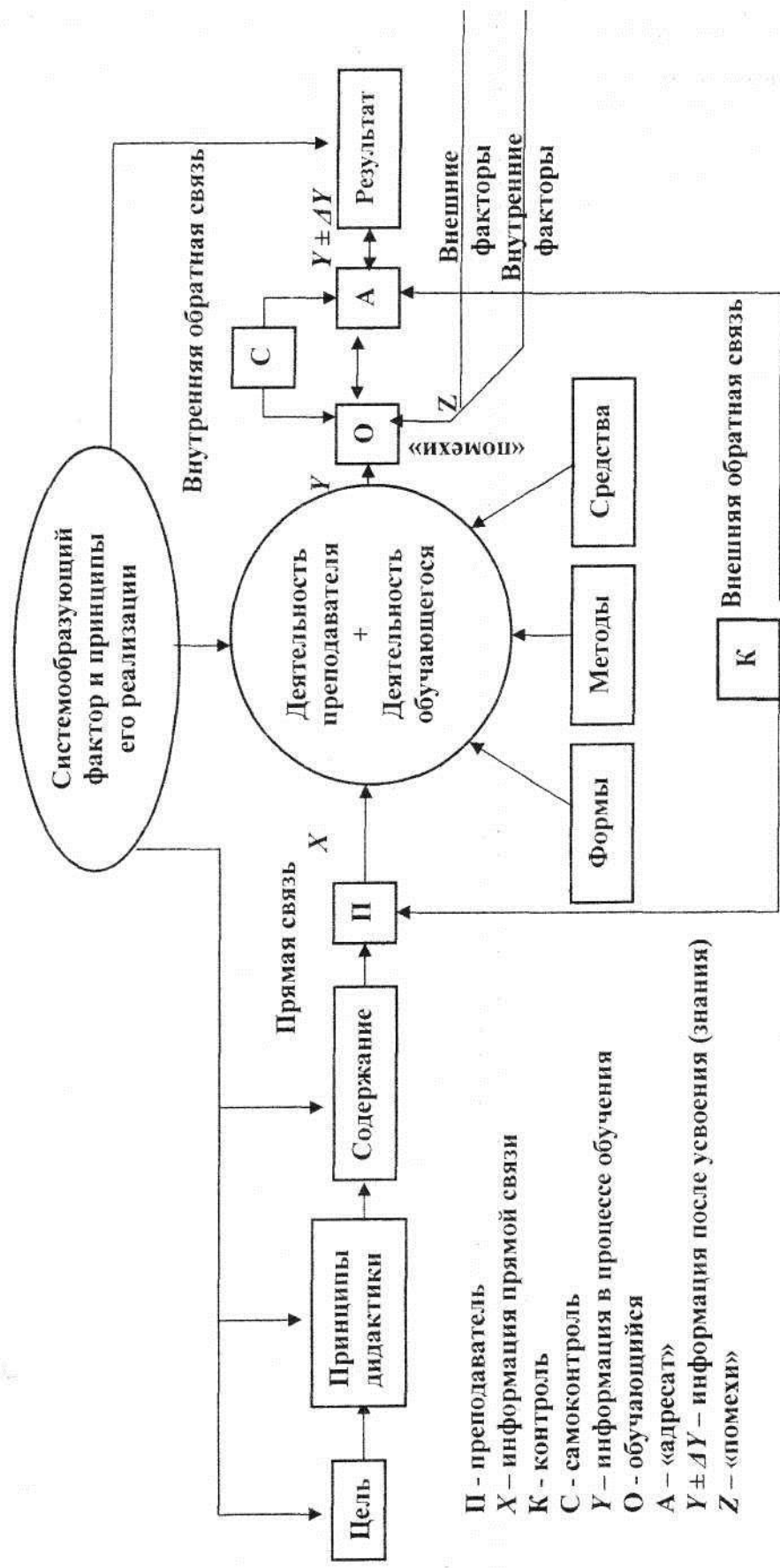


Рис 2. Блок-схема модели образовательного процесса

1. Стайнов Г.Н. Основы системного педагогического проектирования. Учебное пособие – М.: ФГОУ ВПО МГАУ, 2007г. – 107с.

2. **Профессиональная компетентность.** Диагностика уровня человековедческой компетентности педагога. Методические рекомендации. Вып. 18 / Отв. ред. Л.Я. Олиференко. – М.: ИПК и ПРНО М.О., 2002. – 23с.

РОССИЙСКАЯ МОДЕЛЬ СОЦИАЛЬНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ БИЗНЕСА

Сукиасян А. Х.

Волгоградский государственный университет

Взаимоотношения бизнеса, власти и общества всегда носили противоречивый и динамически развивающийся характер, так как имело место противостояние в триумвирате “бизнес-общество-власть” относительно идеологического позиционирования по отношению друг к другу. Следует отметить, что в России нет жесткого идеологического противостояния между сторонниками и противниками социальной ответственности бизнеса. Это связано с тем, что российские либералы вынуждены адаптировать свою позицию к реальным условиям переходного общества, поэтому против расширительных принципов социальной ответственности они не выступают. «Крупный бизнес, - убежден директор Корпоративного университета группы «Северсталь» Д. Афанасьев, - с удовольствием перешел бы на модель "мы платим налоги, и больше с нас ничего не спрашивайте". Но крупный бизнес не может себе этого позволить» (О социальной роли бизнеса, 2004: 65). В этом же смысле высказывается и другой известный представитель делового мира заместитель председателя совета директоров «Альфа-банка» О. Сысуев: «Главная ответственность бизнеса - эффективно вести свое дело, зарабатывать деньги и платить налоги. Но наше государство находится в переходном периоде, и есть вопросы кричащие ...Поэтому у нас для решения таких проблем нужно более активное участие общества и бизнеса» (Сысуев, 2005: 77). Признавая необходимость социальной деятельности бизнеса в условиях трансформирующегося общества, российские либералы, тем не менее, выступают против излишне «расширительного» понимания СО, подчеркивая, что бизнес не должен заменять собой государство и настаивая на том, что выдвигать дополнительные социальные требования к российскому бизнесу нецелесообразно. Как считает Я. Паппэ (2005), «российский бизнес по международным стандартам и так гиперответственен. Хотя бы потому, что на нем с советских времен "висит" социалка».

Либеральному подходу в России противостоят сторонники широкой трактовки социальной ответственности бизнеса, считающие, что перед предприятиями (компаниями) стоят не только экономические, но и социальные задачи, и они обязаны вносить вклад в улучшение качества «человеческого капитала», окружающей среды, выпускаемой продукции.

В последние несколько лет идеи широкой социальной ответственности начали активно обсуждаться в российском бизнес-сообществе. Новые социальные практики российских корпораций анализируются в материалах, подготовленных Ассоциацией менеджеров, становятся предметом обсуждения в ходе конференций, организованных деловым сообществом (Литовченко, 2004; Человеческие ресурсы региона и корпоративная политика, 2003). Зарубежные авторы не рассматривают тему социальной ответственности в контексте современной России, некоторые из них считают, что само понятие СО к России неприменимо (Kogut, Spicer, 2002: 1-3). О том, что Россия не входит в круг интересов экспертов, свидетельствует и тот факт, что российские компании не становятся объектом исследования при составлении международных рейтингов социально ответственных компаний (Филимонова, 2004).

В самой России также не существует единства мнений и по вопросу, сложилась ли у нас некая модель СО. Выделяются три группы позиций.

Первая позиция состоит в том, что социальная ответственность бизнеса в России являет собой «гибрид», в котором присутствуют элементы англосаксонской и континентальной моделей СО. «Российский вариант СО, - отмечается в материалах международной конференции, посвященной социальной ответственности бизнеса, - представляет собой смесь британской модели (добровольное инициирование бизнесом) с континентальной схемой (желание предприятий получить от государства четкие законодательные рамки СО)» (О социальной роли бизнеса, 2004: 60). В целом эта точка зрения повторяет логику сторонников теории «конвергенции» моделей управления, получившей распространение в последние годы на Западе. В соответствии с ней современное развитие (глобализация товарных и финансовых рынков, совершенствование средств связи) неизбежно приводит к сближению национальных моделей управления (Третьяков, 2004).

Вторая позиция выражается в том, что на сегодняшний день Россия избрала англосаксонскую модель социальной ответственности, которая ориентирована на социальные инвестиции в местное сообщество и «человеческий капитал». Ее, в частности, отстаивает С. Перегудов (2005б).

Третья позиция заключается в том, что российская модель СО существует, и ее отличительной чертой является совмещение новых социальных практик с сохранением советских и даже дореволюционных традиций. Известный российский социолог Ю. Левада (2003: 164) убежден, что «элементы конструк-