

Дочкин С. А.

**РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ**

Адрес статьи: [www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/21.html](http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/21.html)

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

Источник

**Альманах современной науки и образования**

Тамбов: Грамота, 2009. № 4 (23): в 2-х ч. Ч. I. С. 65-69. ISSN 1993-5552.

Адрес журнала: [www.gramota.net/editions/1.html](http://www.gramota.net/editions/1.html)

Содержание данного номера журнала: [www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/](http://www.gramota.net/materials/1/2009/4-1/)

**© Издательство "Грамота"**

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: [www.gramota.net](http://www.gramota.net)  
Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: [almanac@gramota.net](mailto:almanac@gramota.net)

мя здесь ведутся кружки, факультативы, индивидуальные занятия с отстающими, выполняются письменные домашние задания: то есть обучение идёт интенсивнее, чем в обычной школе или группе продлённого дня. К тому же в штат полудневных школ входит дополнительный педагогический персонал, и занятия ведутся как школьными учителями, так и специально приглашёнными специалистами. Важно, что они стараются гармонизировать свою деятельность относительно работы групп продлённого дня.

Безусловно, полудневная школа могла бы развиваться и без вмешательства государства, но лишь в самых экономически развитых регионах и в новых землях, где подобный опыт имелся со времён ГДР. А инициатива Федерального Министерства образования позволила участвовать в программе всем регионам. Так, в Бранденбурге данное направление развивается с начала 90-х гг., когда под новые условия обучения стал перерабатываться опыт школы ГДР. В 2006/07 уч. году около 250 школ работают здесь как школы полного дня, что составляет около 29% от всех государственных общеобразовательных учреждений, кроме специальных, и местное министерство образования планирует их дальнейшее увеличение.

Полудневная школа – эта форма целенаправленной, планомерной и систематической деятельности общеобразовательного учреждения по реализации центральных учебно-воспитательных задач, а потому количество таких школ возрастает во всех регионах. Проиллюстрировать этот рост можно статистикой секретариата КМК: если в 2002 г. по стране насчитывалось 4951 школ полного дня, то к 2006 г. их число возросло до 9688 [Allgemeinbildende Schulen 2008]. Все начальные школы стараются увлечь детей так, чтобы они оставались там и во внеурочное время. Это стало возможным благодаря различным предложениям по проведению досуга детей, по дополнительному и интенсивному обучению. Участие в таких курсах и занятиях, как правило, добровольное, но в ряде мест носит и обязательный характер для отдельных категорий учащихся (например, для мигрантов или слабо успевающих школьников). В целом существует 3 формы таких школ: с жёсткой, свободной и смешанной степенью включения детей в учебно-воспитательный процесс. В первом случае в нём задействованы все учащиеся, во втором участие добровольно, а в третьем к нему обязываются лишь отдельные группы учащихся (именно её избрали 93% школ по стране). Формы выбираются педагогическим коллективом и могут организовываться на всех школьных ступенях, кроме старшей гимназической.

Однако эта форма пока по-прежнему остаётся скорее исключением в общей системе. Например, неравным остаётся развитие полудневной формы в отдельных регионах. Так, в Берлине уже в 2006 г. все начальные школы работали в данном режиме, в Саксонии их процент составлял 96%, в Тюрингии – 97,6%. Это восточные регионы с педагогическим наследием ГДР. А вот в Гессене в то же время их доля равнялась 9,3%, в Нижней Саксонии – лишь 3,1%, а в Баден-Вюртемберге – и вовсе 2,4%. Неравномерно и её распределение по различным типам общеобразовательной школы: наименьшее количество таких школ среди реальных и гимназий, зато их доля на начальной ступени – в пять раз больше (почти 5 тысяч) [Allgemeinbildende Schulen 2008].

#### *Список литературы*

**Allgemeinbildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern der Bundesrepublik: Statistik 2002 bis 2006.** – Bonn: КМК, 2008.

**Bericht über die allgemeinbildenden Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland. 2002 und 2003.** – Bonn: КМК, 2005.

#### РЕАЛИЗАЦИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ МОДЕЛИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ОБЛАСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

*Дочкин С. А.*

*ГОУ ДПО «Кузбасский региональный институт развития профессионального образования»*

В рамках проведения мероприятий по модернизации системы дополнительного профессионального образования взрослых на основе комплексной информатизации в области при поддержке фонда РГНФ была сформирована и реализована на практике модель формирования компетентности педагогических кадров в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ-компетентности). Для определения степени результативности разработанной педагогической модели формирования ИКТ-компетентности педагогических работников и реализованных на практике ее составных частей – частных организационных моделей, нами было проведено исследование в рамках общего мониторинга работоспособности данных систем. Мониторинг обеспечил создание информационных условий для формирования целостного представления о состоянии разработанной системы для формирования ИКТ компетентности педагогов, о качественных и количественных изменениях в ней.

В соответствии с методикой оценивания на основе квалиметрических подходов мы допустили, что при внедрении разработанной педагогической модели формирования ИКТ-компетентности педагогических работников будет диагностироваться положительная динамика уровня сформированности данной компетент-

ности, на основании чего можно будет констатировать совершенствование самого процесса формирования, так и достижение цели исследования. В целом оценивание проводилось с использованием комплекса критериев: мотивационно-ценностный (характеризовал направленность на освоение ИКТ-компетентности каждым педагогом); когнитивный (показывал степень теоретических представлений и понимания сущности ИКТ); операционально-деятельностный (отражал уровень практического освоения способов и средств ИКТ, готовность и способность реализовать новые способы деятельности в конкретной деятельности); рефлексивно-оценочный (выражал уровень развития рефлексивных умений в оценке владения средствами ИКТ). Каждый из определенных критериев характеризовался определенной готовностью к конкретной деятельности. В соответствии с методами квалиметрии для определения значений по каждому из показателей и соответственно определения итогового критерия нами использовался экспертный опрос для формирования ранговых решений (рейтинга), основанный на упорядочивании по относительной шкале интенсивности выраженности анализируемого свойства, с последующим построением экспертной матрицы. Для определения результативности разработанной педагогической модели нами использовался коэффициент сформированности ИКТ-компетентности педагогов как интегрированный количественный показатель оценки.

Для определения исходных значений данного коэффициента мы провели входную диагностику уровня ИКТ-компетентности педагогов на начальном этапе функционирования модели с использованием анкетирования по вопросам самооценки сформированности ИКТ-компетенций, тестирования для определения уровня компьютерной грамотности и экспертной оценки уровня сформированности ИКТ-компетенций по разработанному перечню. Оценивание педагогов было проведено с целью определения степени выраженности всех показателей по каждому критерию для определения относительного уровня за критерий, в результате чего нами был определен коэффициент сформированности ИКТ-компетентности для каждого педагога, в зависимости от которого педагогические работники были распределены по трем уровням сформированности ИКТ-компетентности. Педагоги с высоким уровнем сформированности ИКТ-компетентности составили 10,7% от общего числа, со средним уровнем – 47,2%, с низким – 42,1%.

Представленное распределение педагогов по группам с различным коэффициентом сформированности ИКТ-компетентности позволило нам в дальнейшем отследить положительную динамику данного процесса на основе реализованной педагогической модели. Кроме того, в ходе реализации сформированной модели и ее частных составляющих, разработанные нами критерии и показатели, их количественная оценка использовались для постоянного мониторинга процесса обучения с целью его корректировки (при необходимости и с учетом принципов индивидуализации).

Нами было отмечено, что у достаточного большого числа педагогических работников системы профессионального образования вызывает фрустрацию осознание своей ответственности за внедрение средств ИКТ в воспитательно-образовательный процесс, что приводит к резкому сопротивлению инновациям и нежеланию работать в новых условиях. Среди основных проблем, мешающих широкому внедрению ИКТ в сферу образования, остается, в первую очередь, отсутствие у педагогов мотивации в их применении в своей повседневной педагогической деятельности. В подтверждение этого при реализации педагогической модели и анализе полученных результатов входного контроля, обратил на себя внимание низкий уровень мотивационного компонента и количество педагогических работников обладающих низким уровнем мотивационной готовности к использованию средств ИКТ в своей профессионально-педагогической деятельности.

До начала обучения значительное большинство педагогов, выбирая курсы повышения квалификации и переподготовки, ориентировалось не на внутренние потребности в освоении средств ИКТ и формирование соответствующей компетентности, а на внешние, связанные в первую очередь с требованиями администрации осваивать и внедрять современные ИКТ технологии, наличие в учреждении условий стимулирующих внедрение ИКТ в воспитательно-образовательный процесс и т.д.

Вместе с тем, чем оптимальнее мотивационный комплекс, чем более активность педагога мотивирована самим содержанием педагогической деятельности, стремлением достичь в ней определенных позитивных результатов, тем выше его достижения. Показательно, что по завершению индивидуальных образовательных программ (ИОП), предложенных педагогам, внутренняя мотивация достоверно превалировала над внешней отрицательной и несколько выше внешней положительной, что свидетельствовало о том, что овладение ИКТ-компетенциями по индивидуальной образовательной программе нивелировало психологические проблемы, связанные с освоением и использованием в профессиональной деятельности современных ИКТ (Рис.1).

Тем самым, работа по ИОП, защита специализированных, педагогически ориентированных IT-проектов содействовали развитию рефлексивных навыков слушателей, что способствовало мобилизации себя на выполнение собственного решения о действии вопреки различным обстоятельствам и внутреннему социально немотивированному желанию ее прекратить; самостоятельному отслеживанию хода выполнения собственных действий и их результатов; адекватной оценке своей компетентности в области ИКТ.

Причем, все представленные результаты результативности разработанной педагогической модели формирования ИКТ-компетентности педагогов, жизнеспособности сформированных и опробованных частных организационных моделей ее реализации, только подтвердили существенную динамику в основном показатели результативности – в интегративном показателе, в качестве которого выступил коэффициент сформированности ИКТ-компетентности педагогов ОУ ПО.

Пользуясь введенным коэффициентом сформированности ИКТ-компетентности педагогического работ-

ника мы смогли оценить динамику изменения исследуемого многофакторного процесса по процентному соотношению педагогов с разным уровнем сформированности. Полученная информация позволила сравнить результаты входного уровня и результаты полученные на выходе педагогической модели (по результатам итоговой аттестации педагогов).

Учитывая сложность и динамичность процессов, происходящие изменения отслеживались на нескольких этапах обучения: входной контроль, промежуточный контроль на после освоения модулей технологического блока и специализированного блока, контроль после освоения профильных модулей и на конечном этапе, после завершения обучения. На каждом этапе обучающийся был оценен с использованием разработанного критериального аппарата, экспертной оценки деятельности педагогов, методов тестирования.



Рис. 1. Динамика мотивов овладения ИКТ-компетенциями

Для конечного этапа контроля в качестве наиболее характерного метода контроля было использование имитационного тестирования. Данный вид контроля, как показало наше исследование, служит наиболее действенным методом оценки сформированной готовности к выполнению каких либо действий или операций, что является одним из основных контролируемых показателей при формировании какой-либо компетентности.

Проанализировав полученные данные, рассмотрев для этого среднее процентное соотношение педагогов по группам с разными коэффициентами сформированности ИКТ-компетентности на всех пяти этапах, мы сделали вывод, что процентное соотношение педагогов по уровням сформированности ИКТ-компетентности изменилось в сравнении с данными входного контроля. В ходе обучения педагогов по ИОП в рамках разработанной педагогической модели количество педагогов с низким уровнем сформированности ИКТ-компетентности в среднем уменьшилось почти на 33%, со средним уровнем сформированности – увеличилось на 9%, а количество педагогов с высоким уровнем сформированности увеличилось на 23,8%. Таким образом, при реализации разработанной педагогической модели формирования ИКТ-компетентности педагогических работников ОУ ПО с использованием всех четырех организационных моделей произошли значительные изменения в количественном составе выделенных групп педагогов (Таблица 1).

Таблица 1.

**Распределение педагогов с разным уровнем сформированности ИКТ-компетентности по этапам контроля**

Этапы контроля	Уровни сформированности		
	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Входной контроль	42,1%	47,2%	10,7%
Промежуточный контроль:			
технологический блок	37,2%	43,1%	19,7%
специализированный блок	22,7%	53,63%	23,67%
профильный блок	18,3%	53,6%	28,1%
Итоговый контроль (итоговая аттестация)	9,3 %	56,2%	34,5%
Динамика изменения	-32,8	+9	+23,8

Кроме того, по результатам внедрения разработанной педагогической модели изменились и средние значения критериев для каждого из трех уровней. Кроме того, при анализе полученных после завершения обучения педагогами данных обратил на себя внимание рост средних значений полученных коэффициентов сформированности ИКТ-компетентности для каждого уровня.

Сравнения результатов до и после реализации педагогической модели дало возможность утверждать, что в результате обучения произошли изменения не только по количественному составу педагогов, но и произошли изменения критериев: мотивационно-ценностному, когнитивному, операционально-деятельностному, рефлексивно-оценочному, причем для результатов, полученных на итоговой аттестации по сравнению с входным контролем, наблюдался рост по всем четырем критериям. Очевидно, что данные изменения привели к изменению и средних значений самих коэффициентов сформированности ИКТ-компетентности педагогов с низким, средним, высоким уровнем.

Согласно полученных значений, практически все средние значения коэффициентов сформированности ИКТ-компетентности педагогов увеличились: для педагогов с низким уровнем – на 71,8%, средним - 23,9%, высоким – 9,8%. Полученные данные позволили нам сделать заключение, что в результате практической реализации педагогической модели произошли не только внешние изменения групп (количественный состав педагогов по группам), но и внутренние (изменения средних значений коэффициентов сформированности). Полученные данные показывают, что в результате нами получен более высокий результат по всем критериям, что соответственно повлекло за собой рост общего коэффициента сформированности ИКТ-компетентности педагогических работников образовательного учреждения профессионального образования.

Отмечая, что компетентностно-модульный подход предполагает высокий уровень деятельностной и практикоориентированной составляющей в процессе обучения, а ведь именно такой подход лежит в основе разработанной нами модели, мы не ограничились проверкой результативности модели только в «лабораторных» условиях, непосредственно в аудиториях учреждения дополнительного профессионального образования (ДПО) и его ресурсных центров. Мы использовали особенность, характерную для ДПО взрослых, которая предполагает наличие достаточно длительного межкурсового периода на курсах переподготовки (повышения квалификации) для трех сформированных нами частных организационных моделей и полностью самостоятельное освоение курса без отрыва от профессиональной деятельности при выборе четвертой частной организационной модели. В это время педагоги занимаются своей профессионально-педагогической деятельностью непосредственно в образовательных учреждениях и в соответствии с этим имеют возможность проявить свои полученные способности и сформированную готовность к новой деятельности с использованием средств ИКТ. С учетом этого, мы провели мониторинг деятельности практически всех обучающихся педагогов и получили следующие результаты.

В ходе обучения был отмечен рост числа педагогов, использующих в своей профессионально-педагогической деятельности средства ИКТ от 21% на начальном этапе обучения до 47% от числа всех обучающихся по ИОП, причем соотношение педагогов использующих средства ИКТ на постоянной основе и на работе и дома увеличилось до 33%. Количество педагогов не знакомых с компьютерами и ИКТ уже к середине курса обучения сократилось в 4 раза. Обратились к Интернету как источнику образовательного контента и средству коммуникации (общения) уже после двух месяцев учебы 17% педагогов, а к окончанию обучения почти 72,3% преподавателей осознали необходимость периодической работы в Интернете и изучению его возможностей, причем 14,3% педагогических работников заявили, что начали использовать ресурсы Интернет регулярно. Это подтвердил и тот факт, что если на первые курсы по новой программе только 7% педагогов заявили о готовности ее освоить дистанционно (по четвертой частной организационной модели), то уже на вторые курсы их число увеличилось до 16%. Количество педагогов, отрицающих возможность получения качественного образования уменьшилось с 31% (на входном контроле) до 8,5% на итоговой аттестации, при этом практически 79,3% пришли к мысли о возможности и целесообразности использования технологий дистанционного обучения в своем ОУ ПО.

Почти 68,3% педагогов освоивших ИОП по формированию ИКТ-компетентности отметили, что уже го-

товы к работе с дистанционными образовательными технологиями (ДОТ) с учетом полученного уровня ИКТ-компетентности. Около 33% педагогов считают, что для широкого внедрения ДОТ в образовательный процесс имеется достаточная теоретическая база, и две треть педагогических работников по завершению обучения заявили, что хотели бы принять участие как в разработке учебных модулей дистанционного обучения, так и продолжить свое обучение по дистанционной форме (57%). Анализируя данную ситуацию нами была отмечена положительная динамика в изменении перечисленных показателей, что тоже (в совокупности с рассчитанным коэффициентом сформированности) можно считать косвенным доказательством работоспособности и результативности разработанной модели по формированию ИКТ-компетентности педагогов системы профессионального образования. Конечно, представленные механизмы мониторинга и оценивания были ориентированы на конкретную педагогическую модель и могут не обеспечить полной валидности получаемых результатов в других условиях, но мы не ставили перед собой задачу разработки системы мониторинга, полностью отвечающую всем требованиям системы профессионального образования и дополнительного образования взрослых, однако используемые средства оценивания смогли обеспечить нас необходимыми результатами.

Таким образом, полученные результаты в ходе многостороннего мониторинга подтвердили правильность принятых решений и реализованных подходов при разработке педагогической модели формирования ИКТ-компетентности педагогических работников и ее реализации в виде нескольких частных организационных моделей. Представленные результаты являются основой для продолжения исследований в направлении решения задач модернизации системы ДПО взрослых на основе ее комплексной информатизации и позволили скорректировать дальнейшие мероприятия по решению данной проблемы.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта № 08-06-10108б «Разработка моделей формирования ИКТ-компетентностей педагогов в системе дополнительного профессионального образования».

#### КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ - КЛЮЧЕВАЯ ИДЕЯ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО УЧЕБНОГО ЗАВЕДЕНИЯ

*Дубцова М. М.*

*Забайкальский государственный гуманитарно-педагогический университет им. Н. Г. Чернышевского*

Изменения социально-экономических ориентиров общества вызвали противоречия между темпами инновационных преобразований в экономике России и практикой подготовки специалистов высшей квалификации. За изменениями в экономике закономерно последовало изменение образовательных парадигм и социально-экономических условий функционирования высших учебных заведений. В условиях формирующегося рынка труда качество полученного образования становится фактором конкурентоспособности выпускника вуза, что ориентирует систему высшего профессионального образования на обеспечение качества.

Последнее десятилетие отмечено резким возрастанием интереса к проблеме качества. Вопросы качества занимают сегодня одно из центральных мест в дискуссиях о высшем образовании и обсуждаются на всех уровнях – от президента до студентов, от съезда ректоров и академической общественности до вузовских кафедр и коллективов учителей [Фаткулин 2007: 5].

Одним из основных факторов, детерминирующих необходимость улучшения качества российского образования и, прежде всего, высшего, является повышение роли образования во всех сферах жизнедеятельности общества и отдельной личности. Социальный институт образования становится ведущим механизмом развития российского общества в XXI веке, условием устойчивого развития России, ее национальной безопасности. Проблемы повышения качества высшего образования приобрели приоритетное значение и в связи с расширением его доступности, диверсификацией вузов и образовательных программ, появлением нетрадиционных вузов и транснациональных схем предоставления образовательных услуг.

По мнению С. Е. Шишова, качество можно понимать как в абсолютном (как качество услуг и качество продукции), так и в относительном значении (как соответствие стандартам, спецификации или запросам потребителя) [Шишов 1996: 34]. А. И. Субетто рассматривает «качество» в контексте нового квалитативизма как базы мировоззрения, в которой качество приобретает статус синтетической, цивилизационной, философско-методологической, системной, экономической и социальной категории. Качество, по мнению автора, это символ не только управления изменениями в лучшую сторону во всех сферах жизни, но и символ изменений бытийного плана, символ смены качества бытия человечества. Автор вводит понятие «социального кругооборота качества», раскрывающее взаимосвязь и взаимообусловленность качества человека с качеством труда, качеством производства, качеством технологий, качеством образования, качеством культуры, качеством науки, качеством управления, качеством социальных и экономических систем, качеством жизни [Субетто 2000: 26].

Сегодня категория «качество» является фундаментальным, системным определением социальной политики, стратегии экономики страны и ее социальной системы. Данная категория прочно вошла в область образования и в арсенал педагогических понятий. Научные исследования в области качества образования от-