

ных фирм, можно надеяться, что культивирование морально-этической атмосферы в организациях будет способствовать увеличению такого важного капитала в функционировании организации, как капитал доверия. О важности фактора доверия свидетельствуют результаты опроса 1400 топ-менеджеров по всему миру, проведенные известной PR-фирмой «Барсен», которая поставила вопрос «Какими характеристиками должен обладать топ-менеджер для эффективной работы?» Одно из первых двух мест занял ответ «он должен вызвать доверие»; третье и четвертое места поделили два качества, одно из которых – «соблюдение этических норм».

Морально-этический аспект деятельности организации показывает, как фирма должна сохранять стабильность, целостность и преемственность в условиях постоянно изменяющейся внешней среды. Так же, как для четырех групп показателей, предложенных Капланом и Нортон, для оценки группы морально-этических аспектов могут быть использованы конкретные количественные показатели, определяемые как объем функционирующего социального капитала (доверие, сети социальных связей и т.п.).

Таким образом, предложенная система сбалансированных показателей отличается от разработанной Р.Капланом и Д.Нортон тем, что в нее включены не только показатели результатов, но и движители достижения этих результатов. Ожидается, что, обеспечивая оптимальное протекание ряда процессов, организационная система будет «самонастраиваться» на результативность в целом. Это свойство системы свидетельствует в пользу возможности расширения сферы применения обсуждаемого сочетания показателей не только на индивидуальном уровне и уровне организации, но и на мезо- и макроэкономические объекты исследования, в частности, на отраслевые, региональные и национальные системы. Наглядным примером является работа [6], направленная на совершенствование организации и управления металлургическим комплексом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Kaplan R.S., Norton D.P. Using the Balanced Scorecard as a Strategic Management System. Harvard Business Review. – 1996, January-February. – p. 76.
2. Ольве Н.-Г, Рой Ж, Веттер М. Сбалансированная система показателей. Практическое руководство по использованию. – М.: ИД «Вильямс», 2006. – 304 с.
3. Рамперсад Х.К. Индивидуальная сбалансированная система показателей. Путь к личному счастью, гармоничному развитию и росту эффективности организации. – М.: ЗАО «Олимп-Бизнес», 2005. – 176 с.
4. Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. – М.: ВЛАДОС, 1994. – 336 с.
5. Осик Ю.И. Экологическая этика как составная часть менеджмента. – Интеграция в мировую экономическую систему стран с трансформационной экономикой: Материалы междунар. Науч.-практ. конф. – Караганды: Изд-во КарГУ, 2004. – с. 248-250.
6. Колмыков А.М. Совершенствование организации и управления металлургическими предприятиями с использованием метода «Система сбалансирован-

ных показателей». Дисс ... канд. экон. наук. – Брянск, 2004. – 226 с.

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАНИЕ, ОПЫТ, ПРОБЛЕМЫ

Попова И.В.

Уральский государственный университет им А.М.Горького, Екатеринбург

Исследования модернизации современного отечественного образования зачастую применяют продуктивный в науке межпредметный анализ объектов, которые характеризуются межсистемным взаимодействием. Так, опираясь на методы научно - педагогического исследования, подобные работы активно используют методологию инноватики - новой научно-предметной области, благодаря которой были выявлены закономерности нововведений в процессе формирования постиндустриального общества. Этот методологический подход представляется обоснованным, во-первых, потому, что развитие современного всемирного, в том числе отечественного образования, во многом диктуется глобальными инновациями постиндустриальной эпохи, происходит в их контексте. Во-вторых, при анализе организационных аспектов образования методология инноватики обеспечивает системность исследования, так как оперирует такими объектами, как инновационный процесс, инновационный цикл, инновационная деятельность, инновационный менеджмент, эффективность и разносторонние последствия инноваций и т.д. В-третьих, в условиях реальной глобализации науки, образования целесообразно использовать более чем полувековой международный научный опыт выявления сущности и закономерностей нововведений в современном мировом образовательном пространстве.

Представляя наиболее общую характеристику современных инновационных процессов в профессиональном высшем образовании, прежде всего, необходимо отметить стратегические цели инноваций, связанные с качеством образования, развитием многоуровневого, непрерывного образования, его доступностью, а также формированием специалистов для глобального пространства. Кроме того, существуют тактические задачи нововведений в реальной образовательной практике. Так, инновационное обновление отечественных вузов во многом связано с содержанием образования: использование в преподавании новых научных концепций, потенциала реальной научно-производственной сферы, расширение лингвистической подготовки будущего специалиста, практико-ориентированный и личностно-развивающий характер обучения. Не менее важной задачей является технологизация обучения, обеспечивающая его системный, целостный характер и позволяющая достигать планируемого результата с коэффициентом не менее 0,7, то есть завершенности обучения. Наконец, в условиях происходящих изменений организационной

структуры и управления профессиональным высшим образованием необходимым является профессиональный менеджмент этой сферы.

Реализация стратегии и тактики нововведений возможна только на основе инновационной деятельности, главным субъектом которой в вузе является преподаватель. Системная зависимость этих компонентов инноваций была отмечена в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.» (2001г.), в «Программе модернизации педагогического образования» (2003 г.).(4) Развивая идеологию ускоренного развития России, указанные программные документы обосновали, что образовательная сфера должна стать носителем идеологии обновления, создателем необходимых предпосылок инновационных процессов: развитого интеллектуального, творческого, ценностного потенциала общества. Одновременно с этим на новый уровень должно выйти профессиональное образование самих преподавателей общей средней и высшей школы. Речь идет о качественной психолого-педагогической подготовке, освоении информационных технологий, лингвистического, организационно-управленческого компонента профессионально-педагогической деятельности. Актуальность перечисленных задач неоднократно отмечалась в документах, связанных с вхождением России в мировое образовательное пространство, в Болонский процесс, предопределившим серьезные изменения в содержании, организации обучения.(1)

Между тем в официальных оценках, научных исследованиях, выступлениях педагогической общественности последнего десятилетия поднимается проблема недостаточной профессионально - педагогической компетентности преподавателей отечественных вузов. Авторы публикаций отмечают слабое владение педагогами современными образовательными технологиями, медленное обновление обучения. Опрос нами более, чем 200 преподавателей вузов, повышавших профессионально-педагогическую квалификацию в Институте переподготовки и повышения квалификации (ИППК) при Уральском государственном университете (УрГУ) в 2004-2006 гг. показал, что 44% опрошенных имели слабое представление об образовательных инновациях, только 17% применяли современные технологии обучения. Эти явления усугубляются тем, что у части преподавателей отмечается низкая мотивация нововведений. Так, 28% опрошенных не желали обновлять учебный процесс из-за загруженности, а 33% повышали квалификацию только по требованию администрации. По признанию большинства теоретиков и практиков отечественного профессионального высшего образования, сегодня деятельность преподавателей в целом не может быть оценена как инновационная. Это формирует субъективный фактор торможения инновационных процессов.(7, 8)

Большинство исследователей высшего образования главное решение обозначенной проблемы связывает с дополнительной к основной специальности профессионально-педагогической подготовкой. Это направление признается стратегической задачей высшей школы(3). В реальной практике вузы используют три основных канала, обеспечивающих повышение

профессионально-педагогического мастерства педагогов: педагогическая подготовка аспирантов, подготовка по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», переподготовка и повышение квалификации работающих преподавателей. Причем, опыт учебных заведений имеет автономный и своеобразный характер, во многом определяется инициативой и творчеством энтузиастов, администрации вузов. Об этом свидетельствуют описанные в периодике положительные результаты организации профессионально-педагогической подготовки на факультете педагогического образования МГУ, в Центре инженерной подготовки МАДИ (ГТУ), в Институте инженерной педагогики Томского политехнического университета, на факультете подготовки научно-педагогических кадров ММА им. Сеченова(3,5).

С 2003 г. подготовка по дополнительным квалификациям педагогического профиля началась в УрГУ в рамках специально созданного Центра педагогического образования (ЦПО). Ставка была сделана на подготовку магистрантов по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», так как по результатам социологических исследований 15-20% среди них имеют различные мотивы карьерного роста в условиях высшей школы, 20% стремятся обеспечить гарантии профессиональной социализации благодаря профессиональной подготовке разной направленности, подтвержденной двумя государственными дипломами. ЦПО реализует образовательную программу, в которой 50% учебного времени отведено психологическим дисциплинам, сделан серьезный акцент на освоение современных технологий обучения, формирование творческой модели научно-педагогической деятельности и навыков личностно - профессионального саморазвития. Уже во время обучения, включаясь в процесс обновления вузов, магистранты реализуют инновационные научно-педагогические исследовательские проекты, в том числе по заказу администрации университета, факультетов. Часть будущих преподавателей высшей школы не только создают, но и апробируют в реальном учебном процессе, во время защиты выпускных квалификационных работ авторские учебные курсы, частные методики преподавания, проекты учебных программ, информационное обеспечение учебных курсов. Центр педагогического образования, где обучаются магистранты различных факультетов, обрел универсальный опыт, который был предложен магистрантам других вузов. В настоящее время ЦПО является участником реализации проекта под эгидой Уральского отделения Академии наук и УрГУ по созданию межвузовского центра магистерской подготовки.

Важным дополнением деятельности ЦПО явилась реализация с 2004 г. на специально созданной кафедре социального менеджмента и педагогических технологий в ИППК при УрГУ программ переподготовки и повышения квалификации вузовских преподавателей Екатеринбурга и Уральского региона: «Преподаватель высшей школы: креативность и мастерство», «Современные образовательные технологии», «Инновационная деятельность преподавателя высшей школы». Сегодня можно говорить о том, что Уральский госуниверситет обрел разносторонний, во

многим системный опыт решения проблемы профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей школы в условиях инновационного образования.

Анализ профессионально-педагогической подготовки преподавателя высшей школы как фактора успешной инновационной деятельности, выявляет следующие проблемы.

1. Удельный вес преподавателей, прошедших за 2003-2005 гг. подготовку и переподготовку, которые обеспечивают требуемый уровень профессионально-педагогических компетенций, остается незначительным. По нашим данным в вузах Уральского региона он составляет в среднем не более 10%. В новой ситуации ссыла на традиционные причины такого положения (недостаток средств для обучения, загруженность преподавателя, слабая мотивация непрерывного образования) приобретает неконструктивный характер. Вузам, претендующим на статус инновационных, необходимо решать проблему педагогического профессионализма преподавателей в контексте управления персоналом в условиях инновационного образовательного процесса.

2. Содержание педагогической подготовки и переподготовки вузовского преподавателя сегодня недостаточно ориентировано на инновационные потребности профессионального высшего образования. Так, в достаточном содержательном образовательном стандарте по дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» присутствует некоторая бессистемность и фрагментарность в части психолого-педагогической подготовки, овладения современными, особенно интерактивными, дистанционными технологиями обучения. Не детализированы и такие важные компоненты профессионально-педагогической подготовки, как лингвистический, организационно-управленческий.(2)

Анализ на вузовских сайтах программ повышения профессионально-педагогической квалификации преподавателей вузов также показывает недостаточное внимание к таким аспектам инновационной педагогической деятельности, как владение новыми образовательными концепциями, информационно-образовательным пространством, технологизацией обучения, проектной деятельностью, связанной с разработкой и реализацией педагогических инноваций, владение педагогическим менеджментом.(9)

3. В большинстве вузов сегодня недостаточно развита информационно-образовательная среда профессионального роста преподавателя высшей школы. Это связано с тем, что научные библиотеки зачастую не имеют возможностей предоставления открытого, удаленного доступа к информационным ресурсам, предоставляют минимальную ориентацию в информационных массивах. Очевидна и потребность в обновлении систематизации информационных ресурсов, которые должны отражать изменяющуюся логику науки, предметной психолого-педагогической области, инноватики в образовании. Успешный опыт работы научной библиотеки УрГУ по отмеченным направлениям является редким: 95% повышавших квалификацию в ИППК отметили отсутствие подобных условий в их вузах.

В информационно-образовательной среде, обеспечивающей профессионально-педагогический рост преподавателя высшей школы, почти отсутствует эффективная практика накопления банка педагогических инноваций, экспертизы их концепций, алгоритмов, учебно-методического обеспечения, эффективности и применимости в конкретном учебном заведении. Это может быть создано в сотрудничестве с библиотекой только специальной научно-педагогической инновационной структурой, необходимой для инновационного вуза.

4. Сегодня недостаточное значение придается формированию ценностей инновационной деятельности, которые преподаватели вуза осознавали бы как лично-значимые. Среди слушателей инновационных профессионально-педагогических образовательных программ, которые были реализованы в 2004-2006 гг. в ИППК при УрГУ, 56% не считали себя педагогами-инноваторами, и лишь 42% предприняли повышение квалификации, осознавая недостаточность собственных знаний и навыков инноваций. Столь низкий уровень профессионально-педагогической рефлексии, мотивации обновления своей деятельности может быть преодолен у преподавателей благодаря формированию в вузовских коллективах духа творчества, приоритета профессионально - педагогической компетентности. Психологи неоднократно отмечали и большую роль формирования здоровых профессиональных амбиций, основанных на гордости за реальные достижения.(5) Для этого инновационный вуз должен в равной степени успешно владеть как менеджерскими, так и гуманитарными технологиями.

Анализ актуальных аспектов инновационного процесса в современном высшем образовании позволяет выделить как один из важнейших качественную психолого-педагогическую подготовку преподавателей высшей школы, которая является главным условием их успешной инновационной деятельности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Байденко В.И. Болонский процесс: Курс лекций. М., 2004.
2. Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». //Образование в документах. 2002. № 18.
3. Жураковский В., Сазонова З. Подготовка преподавателя высшей школы - стратегическая задача //Высшее образование в России. 2004. № 4.
4. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2004.
5. Коржуев А.В., Попков В.А. Подготовка преподавателя высшей школы. //Педагогика. 2000. № 7.
6. Меренков А.В. Педагогика саморазвития личности. Екатеринбург, 2001
7. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. М., 2004.
8. Переходов В.Н. Основы управления инновационной деятельностью. М., 2005.
9. <http://ustu.ru>

**МОТИВАЦИОННАЯ ОСНОВА РАЗВИТИЯ
ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ УМЕНИЙ**

Романова М.А., Козлова Ю.С.

*Сахалинский государственный университет,
Южно-Сахалинск*

Теоретическую основу формирования интеллектуальных умений составляют классические взгляды ведущих ученых на развитие в процессе обучения (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина и др.). Установленные ими закономерности развития в обучении позволяют не только объяснить новообразования, но и прогнозировать, проектировать развивающую функцию обучения.

Фундаментальные теории развивающего обучения, поэтапного формирования умственных действий, аналитико-синтетической деятельности, формирования учебной деятельности позволяют педагогам, методистам разрабатывать конкретные пути и способы развития у детей разнообразных умений, психических и личностных качеств. К наиболее известным в теории и практике обучения средствам относят теоретический уровень содержания знаний, формирование учебной деятельности, проблемное обучение, алгоритмы, дифференциацию и индивидуализацию обучения, разнообразные дидактические игры.

Особый интерес для нас представляют поиски в области начального курса математики. Обратимся к наиболее близким нашей проблеме исследованиям.

Как показал анализ научной литературы, таких работ оказалось не много. Главным образом они посвящены развитию интеллектуальных умений у учащихся среднего и старшего школьного возраста.

В последнее время педагоги и психологи активно разрабатывают аспекты развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, М.В. Зверева, Г.Д. Кириллова, А.К. Маркова, В.В. Репкин, Г.А. Цукерман, Д.Б. Эльконин и др.). В результате плодотворных исследований ими установлены не только психологические закономерности развития в условиях особого построения обучения, но и предложены дидактические системы развивающего обучения – такие технологии обучения, которые оказывают целостное воздействие на психику ребенка и способствуют формированию разнообразных умений, в том числе и интеллектуальных, являющихся базовыми по отношению к другим.

Практически ни одна из названных выше теорий не избежала обращения к такому аспекту, как мотивационная основа обучения. Анализ трудов, посвященных формированию мотивации учения (Л.И. Божович, О.С. Гребенюк, В.С. Ильин, А.К. Маркова, М.В. Матюхина, Н.Г. Морозова, Л.С. Славина, Г.И. Щукина и др.), позволил установить, что в данной области ученые не только определили механизмы развития мотивационной сферы, пути и способы управления мотивационными состояниями, но и указали средства, позволяющие обеспечивать взаимосвязь мотивационных, эмоциональных и познавательных интересов.

Для нас важными представляются результаты исследований, связанных с младшим школьным возрастом. Специалисты установили, что младшие школьники отличаются крайней неустойчивостью мотивов

учения – на фоне общего положительного отношения к школе и любознательности их интересы недостаточно действенны, не могут долго поддерживать учебную деятельность, быстро удовлетворяются и без поддержки учителя быстро угасают. Важной особенностью мотивации учения ребенка является то, что она "содержит в себе ориентировку школьника чаще всего на результат учения, а не на способы учебной деятельности".

Другая особенность заключается в том, что познавательные мотивы с возрастным меняются: если в 1 классе у ребенка отмечается интерес к внешней стороне пребывания в школе, то в 2-ом – к результатам учения, а к третьему классу развивается интерес к познанию, к способам добывания знаний.

С этими особенностями мотивации учения тесно связаны особенности эмоций младших школьников. Как отмечает А.К.Маркова, в младшем школьном возрасте положительные эмоции возрастают по мере овладения учащимися средствами и способами учебной деятельности. Отрицательные же эмоции уменьшаются тоже в прямой зависимости от уровня сформированности учебной деятельности, формирования у него мотивов, адекватных учебной деятельности. Исследователи приходят к важным выводам: к концу младшего школьного возраста у учащихся совершенно необходимо сформировать, хотя бы в первом приближении, учебно-познавательный мотив – интерес не только к новым заданиям и даже не только к общим закономерностям, а именно к способам добывания новых знаний. В этом мы видим установку и на формирование интеллектуальных умений, обеспечивающих овладение способами познания.

Общепризнанным стимулом, оказывающим влияние на развитие познавательного интереса, является успех, вызывающий положительные переживания, чувство собственного достоинства. Успешная деятельность всегда стимулирует свое продолжение. В этих условиях школьник не фиксирует свое время: он готов работать над нерешенной задачей и на перемене. Исследования В.А.Сухомлинского, проследившего влияние успеха на положительное отношение к деятельности, подтверждают этот факт. В передовом опыте учителей (например, см: С.Л.Рябцева. Диалог за партой. – М., 1989 – 96с; С.14-18) можно обнаружить множество приемов рациональной организации деятельности учащихся, обеспечивающих успех. Среди них – индивидуализация заданий, их постепенное усложнение с учетом возможностей ученика, помощь в решении возникших проблем, создание специальных учебных ситуаций, в которых неуверенный в себе ученик может пережить радость успеха. Такие состояния удается возбуждать только в отдельные моменты протекания процесса, в отдельных его единицах. В других же, когда усваиваются законы, правила, выводы и т.д., потребностные состояния часто угасают и учитель стремится поддержать активность актуализации других мотивов, особенно сознания необходимости усвоения учебного материала, чувства ответственности, стремления получить хорошую оценку и др. Такая цель, как утверждает В.С.Ильин, успешно "срабатывает" при изучении всех предметов на любом возрастном этапе. Здесь возбуждается потребность –