Толерантность и компетентностный подход в обучении школьников как главный фактор повышения качества образования на уроках технологии

**Введение**

Поиск путей эффективной технологической подготовки студентов педвуза и учащихся общеобразовательных учреждений позволил нам выделить в качестве одного из подходов к решению данной проблемы — это моделирование профессиональной подготовки студентов с учетом требований к профессиональной компетентности специалистов, включая учителя технологии и предпринимательства.

Методологический смысл модели определяется системообразующим фактором, позволяющим выделить и актуализировать перспективные связи, реализация которых позволяет рассматривать студента как целостную развивающую личность в ходе освоения технологического образования (приобретение научно-теореческих, технико-технологических знаний, практических умений и навыков, необходимых в дальнейшей профессиональной деятельности). Они являются базой профессиональной подготовки будущих учителей технологии к педагогической деятельности, включая подготовку по профильным курсам технологии. С этой целью нами была спроектирована парадигматическая модель формирования профессиональной компетенции студентов, которая предполагает наличие следующих компонентов: *целевого, содержательного процессуального и результативного.*

*Целевой* отражает состав универсальных и ключевых компетенций, которые определены Государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования, требованиями к оптимальному содержанию и уровню подготовки выпускников вуза. В качестве *содержательного компонента* выступают учебные дисциплины, которые направлены на формирование отраслевых компонентов, входящих в профессиональную компетенцию деятельности специалиста, включая компоненты проектной, конструктивной и творческой компетенции по освоению теории и практики профессионального образования с технологическим направлением.

*Процессуальный компонент* отражает особенности организации процесса формирования профессиональной компетенции, используемые формы, методы и средства обучения. Наряду с развитием у студентов знаний, умений и навыков по каждой дисциплине в отдельности изучение научных идей и закономерностей технологического образования способствует новообразованию соответствующих элементов данной компетенции о способах, методах и приемах обучения учащихся технологиям преобразования энергии и материи, обработки конструкционных, поделочных материалов и информации. Эта деятельность в вузе является показательной и служит образцом студентам для деятельности в качестве будущих учителей технологии в школе. Изучение дисциплины различных циклов одновременно способствует формированию проектных и конструктивных умений как необходимых компонентов профессиональной компетенции. *Результативный компонент* выявляет уровень сформированности профессиональной компетенции, качественных новообразований у будущих учителей технологии, их готовности к педагогической деятельности с привлечением учебно-методического обеспечения.

Опираясь на работы В. И. Байденко, П.П. Борисова, А.А. Володарской, Е.А. Вториной, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, Т.В. Ивановой, Шадрикова, Г.В. Ярочкиной по определению набора компетенций, нами выделены составляющие элементы исследуемой компетенции. Модель формирования профессиональной компетенции реализуется в соответствии с учебным планом базового высшего технолого-педагогического образования, изучение предметов которого призвано обеспечить формирование профессиональной компетенции, включая базовые ее компоненты, при освоении соответствующих блоков учебных дисциплин Госстандарта.

**Психолого-педагогическая компетенция**

Первый блок включает дисциплины психологии и педагогики, вооружает будущих учителей знаниями психологии, умениями отслеживать возрастные и индивидуальные особенности в развитии и формировании социальной активности личности подростка, что, естественно, служит научно-теоретической базой учителю для формирования соответствующей компетенции для изучения структуры личности школьника (мотивы, потребности, направленность интересов, склонности и способности, темперамент, характер) в целях нравственного и профессионального становления личности обучающегося.

**Культурологическая компетенция**

Второй блок включает дисциплины культурологического содержания, характеризующего закономерности сознания и деятельности, экономических преобразований, становления и развития рыночных отношений, различных форм собственности и организации труда, многообразия мира профессиональной деятельности.

Изучение предметов общекультурологической подготовки способствует формированию у учителя осознанного отношения к социально-гуманитарным наукам, как к источнику научного мышления, демократических взглядов, гражданской зрелости и действенных форм, методов и средств улучшения окружающей действительности, становления эрудированного и экономически компетентного специалиста, конкурентоспособного в условиях рынка.

**Специальные компетенции**

Общетехнические дисциплины третьего блока дают студентам возможность овладеть компетенциями в области техники, технологии различных отраслей хозяйства, свойствами и качествами материалов, способами применения электрической, тепловой, гидравлической и других видов энергии в производстве и быту, способами изображения деталей, узлов, машин, кинематических, электрических и магнитных цепей, общих основ научной организации труда, производства, социальных процессов трудовой деятельности, при необходимой информации о профессиях, связанных с изучением отраслевых компетенций в области современного индустриального и с/х производства.

**ИКТ – компетенции**

Пятый блок включает компетенции по основам электронно-вычислительной техники и программирования, овладение на уроках технологии компетенциями основ компьютерной графики и диагностики на занятиях самоопределения учащихся.

**Методические** **компетенции**

Четвертый блок включает формирование компетенции по технологии трудового обучения и производительного труда учащихся, где формируются, расширяются и закрепляются универсальные, личностные и профессиональные компетенции, углубляются технологические, компетенции, необходимые для профессионального становления, способствуют успешному вхождению будущего учителя в активную педагогическую деятельность.

Владение данными и другими компетенциями создает благоприятные условия для дальнейшего развития и углубления профессионально/педагогической компетенции, а также для расширения компетенций о профессиях различного профиля многих отраслей народного хозяйства с учетом региональной специфики.

Предложенная модель предполагает интеграцию основных компонентов профессионального становления будущих учителей технологии(по сдвоенной подготовке: технология и профориентация, технология и экология, технология и экономика, технология и аграрное производство и др.), подчиненной формированию профессиональной компетенции, в том числе базовой, в определенной методологической системе: *научные технико-технологические сведения* (понятия, теории, закономерности развития техники и современных технологии производства, включая перспективы принципиально новых, инновационных решений в формировании энергетической, электротехнической, строительной транспортной инфраструктуры и др.); *практические действия* (объекты труда, оборудование, инструменты и приспособления, умения и рациональные приемы труда, последовательность операций и действий); *поисковая творческая деятельность*(поиск, выбор и обоснование проекта, в том числе с элементами экологии, составление плана, анализ результатов хозяйственной деятельности человека в контексте нравственного воспитания); *научные сведения профориентологии: знания*(основные положения профессиоведческой компетентности и гуманизма личности — природа и человек, мир труда и профессий, личность в мире профессий, здоровье человека и развитие технологической среды через призму культурных и хозяйственных традиций малой родины); *умения* (использование знаний о способах изучения профессионально ориентированных интересов и диагностика профессиональных намерений учащихся, определение профессионального типа личности, принимать и выполнять и необходимые решения в ходе выполнения практических заданий, лабораторного практикума, проектирование, разработка и выполнение творческих работ,); *опыт самосовершенствования* (самообразование и развитие индивидуальных особенностей, здоровья и образовательных ресурсов личности, реализация социальных прав, связанных со свободой осознанного выбора профиля собственной траектории деятельности, обоснованное проектирование жизненных и профессиональных планов обучающихся). Выделенные типы компетенций обеспечивают интеграцию в целостную структуру содержания перспективного курса технологии для школы включающей следующие модули: личность, технология, мир профессий, экономика, экология, в органическом единстве направленные на формирование общеучебных компетенций учащихся. Они реализуются в следующих основных компетенциях: в соответствующей области научного знания о *личности* (в психолого-педагогических науках о развитии и формировании личности в ходе ее развития принимает статус самостоятельности); во взаимодействии с производством и миром преобразующей *деятельности человека* (направленный синтез информации о технологических, экономических, коммуникативно-социальных процессах); в *технологии обучения* (актуализация потенциальных связей различных элементов общеобразовательных компетенций путем включения ученика в систему учебно-познавательной деятельности и технологической подготовки).

Классный коллектив — сложная социально-педагогическая общность, которой свойственны повышенная критичность учеников друг к другу и к учителям; несовпадение структуры личных и деловых отношений; неопределенность и растерянность перед выбором будущего профильного ориентира и другие противоречия. Координировать эти действия в контексте соответствия «цель ↔ деятельность ↔ результат», сводя к минимуму неизбежные рассогласования в силу высокой динамичности и непредсказуемости поведения участников педагогической системы, следует на основе эффективной профессиональной деятельности педагога. Адекватность восприятия, понимания и умения разрешать эти противоречия учителем зависят от его педагогического мастерства; степени проявления эмпатии, внимания; характера используемых учителем форм воздействия на ученика в процессе решения учебно-воспитательных задач; объективной оценки действий и поступков учащихся; стилей общения и руководства классным коллективом; уровня профессионального педагогического мышления и т.д. О личности учителя ученики судят по отдельным, наиболее характерным чертам. Особенно ценимы подростками такие качества, как справедливость, умение интересно излагать материал, находчивость, эмоциональная отзывчивость, готовность принимать участие в общих с ними делах, требовательность, изобретательность, верность слову. Однако оценки подростков полярны и категоричны, даже один случай проявления некомпетентности может надолго испортить имидж учителя, взаимоотношения с учащимися. Иными словами, преподавателю авторитет у подростков завоевать легко, но его так же легко и потерять. Поэтому руководство таким сложным организмом, как класс, ученический коллектив, обязывает преподавателя быть изобретательным, сообразительным, настойчивым, всегда готовым к самостоятельному разрешению любых педагогических ситуаций. В этих условиях особую значимость приобретают личностные качества учителя, которые становятся профессионально важными предпосылками создания благоприятных взаимоотношений в учебно-воспитательном процессе. В ряду этих качеств: трудолюбие, гуманизм, терпимость, ответственность, дисциплинированность, нравственность, объективность, честность, патриотизм, самообладание, дружелюбие, высокие академические знания, систематическое повышение своего профессионализма и многое другое. Через эти требования педагог реализует себя как специалиста, выполняющего свои обязанности в системе отношений «учитель-ученик», «ученик-ученик», «учитель-ученик-родитель», «учитель-родитель» и т.д.

Довольно часто, говоря об итогах педагогической деятельности, имеют в виду результаты педагогического процесса в целом. Но такое понимание столь важных категориальных понятий в педагогической теории и практике иногда приводит к путанице в профессиональном сознании. Педагогическая деятельность, может быть представлена в «чистом» виде, т.е. исключительно как деятельность педагога, тогда как педагогический процесс рассматривает педагогическую деятельность в результате взаимодействия учителя и учащихся. При таком подходе содержание понятия «педагогический процесс» органично вбирает в себя как деятельность педагога, так и деятельность учащихся: учитель в своей деятельности формирует, развивает познавательные потребности ученика, создает условия, чтобы ученик осознал противоречия между собственными познавательными потребностями и имеющимися у него возможностями их удовлетворить; действия учителя направлены на то, чтобы организовать, стимулировать, активизировать деятельность учащихся; цели, которые в своей деятельности ставит ученик, должны соответствовать целям учителя.

Рассматривая педагогическую деятельность как сложную процессуальную систему, И.А. Колесникова и Е.В. Титова выделяют в ней такие наиболее крупные ее элементы, как: *процесс организации деятельности учащихся* (учебной, воспитательной, социальной, творческой, художественной, досуговой и др.); *процесс обеспечения (оснащения)* собственной деятельности и деятельности учеников (методического, технологического, информационного, материально-технического и др.); *процесс профессиональной самореализации* (сознательное проявление личностных качеств, профессиональной позиции, реализация накопленного опыта, демонстрация профессионального мастерства и т. д.) [3].

Сталкиваясь с проблемной задачей, педагог воспринимает и оценивает реальную педагогическую ситуацию как творческую педагогическую задачу, решает ее, проникая во внутреннюю структуру явления. *Педагогическая ситуация* — это факт, жизненная история, с которой воспитатель сталкивается в повседневной работе и которая породила *педагогические задачи*, требующие решения. Одни педагогические ситуации (стандартные) встречаются часто, они позволяют в процессе анализа действий учащихся быстро сформулировать педагогические задачи, решить их и ликвидировать эти ситуации. Другие (нестандартные) — редко встречающиеся сложные, неповторимые, требующие длительного времени для своего разрешения, а иногда и вовсе неразрешимы.

К анализу педагогических ситуаций, как важных составляющих межсубъектного пространства «учитель-ученик», исследователи подходят по разному: рассматриваются признаки педагогической ситуации (Н.В. Бордовская, А.А. Реан, Р.Х. Шакуров и др.); изучаются «проблемные педагогические ситуации» (М.М. Кашапов, И.П. Подласый, С.В. Сарычев и др.); описываются приемы создания проблемной ситуации для мотивации учения (Н.В. Кузьмина, А.М. Матюшкин, М.И. Махмутов, И.Я. Лернер и др.); разрабатывается типология прогностических ситуаций-задач (В.И. Журавлев, Л.А. Регуш и др.); предлагается классификация фрустраторов в профессионально-педагогической деятельности (Г.Ф. Заремба, И.Н. Логвинов и др.); описываются трудности профессионального общения (Е.П. Ильин, Л.Н. Стахеева и др.) [4].

Способность оптимально решать педагогические ситуации, которые постоянно возникают в ходе учебно-воспитательного процесса, по мнению ряда ученых (Б.З. Вульфов, Е.А Климов, Е.В. Конева, А.А. Макаров, Т.А. Чистякова и др.), является одним из важных показателей *высокого уровня педагогического мастерства учителя*. Под педагогической ситуацией большинство из них понимают задачу, задание, теоретический или практический вопрос, требующий разрешения [2]. Сущность ее составляет противоречие между имеющимися знаниями ученика и новыми фактами, явлениями, для объяснения которых ему прежних знаний недостаточно; между знаниями и способами нахождения истины, т.е. внутри самого учебно-воспитательного процесса. Она может иметь место в разных педагогических проявлениях, во время выполнения разных заданий, носить проблемный характер. Проблемная ситуация в педагогике рассматривается не как состояние интеллектуального напряжения, связанного с неожиданным «препятствием» для хода мысли, а как состояние умственного затруднения, вызванного в определенной учебной ситуации объективной недостаточностью ранее усвоенных учащимися знаний и способов умственной или практической деятельности для решения возникшей познавательной задачи. Неожиданное затруднение всегда удивляет, озадачивает человека и стимулирует умственный поиск.

Профессиональный уровень характеризуется осознанным решением педагогической ситуации с опорой на теоретическое знание. Непрофессиональный уровень решения педагогической ситуации характеризуется тем, что педагог не осознает ее как задачу и действует по интуиции, не может объяснить мотивы и цели своих действий. Причиной непрофессионального интуитивного решения педагогических задач является несформированность готовности преподавателя к ее квалифицированному теоретическому решению, игнорирование этапа анализа ситуации, неспособность рефлексировать результаты своих педагогических действий.

Успешность педагогической деятельности зависит от того, как педагог умеет связать решение оперативных задач со стратегическими, от способности видеть учебно-воспитательный процесс в целом. В контексте нашего исследования рассмотрим подробнее оперативный и стратегический уровни решения проблемных педагогических ситуаций [5].

*Оперативный уровень* предполагает решение комплекса текущих, актуальных педагогических проблемных ситуаций, ориентированное на ближнюю перспективу, без учета влияния результата на учебно-воспитательный процесс в целом. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, педагог ищет аналогичную ситуацию в прошлом опыте, кажущееся сходство приводит к реализации решений, неадекватных данной ситуации. В результате репродукции из прошлого опыта действия в педагогической ситуации формируется соответствующий стереотип. На *стратегическом уровне* решение педагогических проблемных ситуаций связано с перспективой развития учебно-воспитательного процесса в целом. Теоретические предпосылки выделения стратегического уровня решения проблемной ситуации (Д.Б. Богоявленская, А.М. Матюшкин, Я.А. Пономарев, В.А. Петровский) связаны с идеей «выхода за пределы» исходного уровня преобразования конкретной ситуации, наличного частного момента деятельности в ее рефлексивный контекст, осуществления ретроспективной и проспективной оценки процесса и результатов собственной деятельности. Сталкиваясь с проблемной ситуацией, педагог воспринимает и оценивает реальную педагогическую ситуацию как творческую задачу, решает ее, проникая во внутреннюю структуру явления. Педагог способен выйти за пределы конкретной ситуации, увидеть объект с качественно новой точки зрения, преодолеть стереотипы деятельности и мышления, изменить свои установки, отношения, стратегию и тактику деятельности, что предполагает наличие рефлексии. Выход на стратегический уровень связан с осознанием педагогом необходимости профессионального и личностного саморазвития, поднимает его на высоту, с которой он может анализировать самого себя и свои действия, учитывать их возможные последствия для учебного процесса и его субъектов. Педагог стремится выявить ценностно-мотивационные основания поступков ученика и способен к пониманию и принятию его чувств и переживаний. В ответ на рост этнического самосознания этносов, глобализацию и всплеск этнических конфликтов в последние 10-15 лет отечественной наукой стала активно осмысляться проблема межнациональных отношений: в историко-философском аспекте (Сазонов А., Баташева Х., Золотухин В.); социологами (Андронова Т., Асипова Н., Гарунова Э.), вплоть до создания учебников по этносоциологии (Арутюнян Ю., Сикевич З., Хайруллин Р.); выявляются методологические (Гасанов З.) и концептуальные составляющие (Беленчук Л.).

В конце 90-х годов прошлого века проблема начинает рассматриваться гораздо шире социальной адаптации мигрантов к иной этнокультурной среде. Речь уже идет о стойкой стабилизации межнациональных отношений через создание единого межкультурного пространства (Абэлян В., Некрасова А., Пименов В., Михеева Н., Филонов Н., Шамилова Н.). При этом огромная роль в этой работе отводится школе и школьным учителям (Абакарова Р., Аракелян О., Атангулов О., Бабаенко И., Жуковский И.).

Идеи поликультурного воспитания разрабатываются параллельно с идеями народной педагогики (этнопедагогики) и педагогики формирования культуры межнационального общения (Айвазова С.Г., Бабурина А.К., Гасанов З.Т., Дадов И.А., Дашдамиров А.Ф., Кабаканова С.Ш.,Кадиева Р.И., Комаров В.П., Крысько В.Г., Куранов М.О., Кусарбаев Р.И., Кутьев В.О., Помулева О.И., Харламов И.Ф., Ядрихинская Л.С. и др.). Разработчики этнопедагогики (Волков Г.Н, Гуртуева М.Б., Кукушин В.С., Мукаева О.Д., Шорова И.А., Швеммер В.) сосредоточены прежде всего на воспитательно-образовательных проблемах одной (обычно малой) этнической группы и анализируют перспективу воспитания с акцентом на национальные традиции.

На данном этапе в отечественной науке происходит окончательное становление педагогики формирования культуры межнационального общения, которая занимается вопросами воспитания российского патриотизма, дружбы народов, веротерпимости и видит фундамент подобного воспитания во взаимосвязи местного, национального, общенационального (федеративного) и общечеловеческого компонентов образования.

Нами выявлено, что начало нового тысячелетия знаменуется появлением значительного числа фундаментальных работ, посвященных теории и практике нормализации межнациональных отношений. Развивается этнопсихология(Абдулатипов Р.Г., Арутюнян Ю.В., Бызова В.М., Гуриева С.Д., Дашдамиров А.Ф., Дробижева Л.М., Лебедева Н.М., Литвинова А.Н., Оконешникова А.П., Панеш Э.Х., Старовойтова Г.В., Стефаненко Т.Г., Хотинец В.Ю., Шпетп Г.Т. и др.). Разрабатываются методологические основы двух новых теорий в российской педагогической науке, где на первое место выводятся этнопедагогические факторы в разрезе педагогической защиты и поддержки ценностей учащихся разных национальностей:

1) Поликультурное образование (Аракелян О.В., Гукаленко О.В., Ершов В.А., Кузьмин М.Н., Макаев В. В., Малькова З.А., Новичков В.Б., Супрунова Л.Л. и др.).

2) Мультикультурное образование (Григорьев Д., Крылова Н.Б., Палаткина Г.В., Петрова С.Ф., Степанов П.В, Шафрикова А.В. и др.).

Наиболее продуктивной, на наш взгляд, современной теорией XXI века, связанной с национальным аспектом в образовании и воспитании является «Теория воспитания национального самосознания и межэтнической толерантности» (Абдулкаримов Г.Г., Абэлян В.Х., Арабина Л.Л., Блюменкранц М., Валеев А.М., Вульфов Б.З., Выскочил А.А., Галяпина В.Н., Гарданов Р.Т., Гаюрова Ю.А., Громова Е.М., Гуров В.Н., Киршина Л.Н., Константинов В.В., Мубинова З.Ф., Петренко В.Ф., Политова Ю.М., Поштарева Т.В., Романенко Т.П., Степанов С.В., Троицкий В., Хакимов Э.Р., Шабалдас А.Е., Шаповалов В.А., Шлягина Е.И., Хотинец В.Ю. и др.).

***Толерантность*** — внутренняя установка и отношение личности к внешнему раздражителю, характеризующее принимающее отношение к другим людям, независимо от их этнической, национальной либо культурной принадлежности, терпимое отношение к иного рода взглядам, нравам, привычкам. Поскольку толерантность — это «отношение к другому», то при употреблении термина «межэтническая толерантность» получаем тавтологию. Вполне достаточно, сказать, что подразумевается «отношение к другому этносу (или его представителю)», т.е. вполне достаточно сказать «этническая толерантность». Ведь действительно, отношение к чему-то своему обозначается термином идентичность и в науке общепризнано понятие «этническая идентичность», выделены ее типы и пр. Сегодня в России, да и в мире осознают, хотя зачастую открыто не говорят о различиях в религиозной и культурной традиции — христианской и мусульманской. В связи с этим, мы полагаем, более актуально рассматривать вопрос об этнокультурной толерантности. Впервые понятие этнокультурной толерантности вводит в учебном пособии «Этнопедагогика» Кукушин В.С. ***Этнокультурную толерантность*** мы определяем, как толерантность к ценностям и культурным особенностям других этнических, языковых и конфессиональных групп, определяющую готовность к межкультурным контактам [1].

Современное образование характеризуется внедрением компетентностного подхода, в том числе и в подготовке учителей технологии. В современных социокультурных условиях учитель технологии должен иметь знания о культуре своего народа, знания о культурах других народов, по проблеме этнокультурных различий; следовать нормам поведения, отвечающим культуре межнациональных отношений; проявлять активность в межкультурном общении; выбирать темы учебных заданий, отражающие этнокультурные особенности нашей многонациональной среды; испытывать готовность понимать этнокультурные ценности других народов и пр. Следовательно, с педагогических позиций целесообразно говорить о проработке профессионально-педагогических компетенций обусловленных этнокультурными факторами.

Известно, что термин «компетенция», введенный в научный оборот Н. Хомским, достаточно полно обоснован в исследованиях, которые проводятся учеными под эгидой Совета Европы. В психолого-педагогической литературе компетенции (от лат. competentia) — «это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования: знания, представления, программы (алгоритмы) действий, систем ценностей и отношений, которые затем выявляются в компетентностях человека» [2]. Следовательно, ***компетенция*** — это параметр социальной роли, который в личностном плане проявляется как компетентность, то есть соответствие лица, занимаемому месту, способность осуществлять деятельность в соответствии с социальными требованиями и ожиданиями. Целый ряд ученых (Зимняя И.А., Хуторской А.В,. Щукин А.Н. и др.), в том числе и авторы «Стратегии модернизации содержания общего образования» приводят собственное видение содержания основных ключевых компетенций и компетентностей.

В разработанной нами ***модели формирования этнокультурной толерантности*** у школьников в процессе изучения образовательной области «Технология», мы выделили ряд педагогических условий, которые могут быть реализованы в учебно-воспитательном процессе лишь учителем, обладающим этнокультурной толерантностью [1]. Рассмотрим данную модель подробнее:

1. *Содержание образования* (НРК). Национально-региональный компонент содержания образования определяется природно-географическим, социально-экономическим и историко-культурным единством региона. Обеспечивает учет этнокультурных особенностей всех учащихся в процессе обучения, вводит в образовательный процесс местный социально — культурный потенциал, обеспечивает ответственную поведенческую, жизненно — смысловую ориентацию учащихся, их социокультурную адаптацию и профессиональное развитие;

2. *Реализация учителем ситуаций межэтнического взаимодействия учащихся* гарантированно обеспечивает соответствующее взаимодействие (получение учащимися позитивного опыта межнационального взаимодействия) и обеспечивает положительное отношение к данному опыту, развивает навыки межэтнической коммуникации;

3. *Особенности личности учителя*, ее воспитательное влияние. Характеризуются статусом учителя, его референтностью и аттрактивностью; социальными и профессиональными установками учителя, а именно: диалогичностью общения с учениками, этнотолерантной направленностью.

В рамках проблемы формирования этнокультурной толерантности на уроках технологии нам бы хотелось акцентировать внимание на уровнях и проявлениях толерантности в образовании (Дмитриев Г. Д.):

1. Обучение толерантности. Этот уровень предполагает развитие у учителя и ученика терпимости культурных различий и либеральное отношение к ним, даже если на первый взгляд они кажутся неприятными или абсурдными; формирование готовности допускать отклонения от общепризнанных стандартов оценки и понимание относительности их точности.

2. Понимание и принятие другой культуры — предполагает изучение и оказание поддержки культурным различиям. Если учащийся принимает различия, то он признает и утверждает своими поступками и делами их важность и ценностную значимость для себя и для окружающих. Вместе с тем каждый школьник должен видеть, что учитель не отрицает его уникальность, а относится к ней с пониманием и желанием узнать о ней больше и лучше понять ее.

3. Уважение культурных различий — предполагает восхищение и высокую оценку культурных различий.

4. Утверждение культурных различий — на этой стадии учитель и ученик понимают, что толерантности, понимания, принятия и уважения культурных различийуже недостаточно: необходима активная позиция.

С учетом всего вышесказанного, на наш взгляд, ведущей компетенцией учителя технологии сегодня должна являться этнокультурная толерантность.

Существует ***Профессиональный стандарт*** — система требований к качествам (компетентности) учителя, которые определяют **возможность занятия** и **возможность** **успеха** в деятельности. *Профессиональный стандарт педагогической деятельности* — система требований, которым должен соответствовать педагог, чтобы быть допущенным к педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность — качество действий учителя, которое обеспечивает эффективное решение профессиональных проблем и задач.

Учителем используется при этом его жизненный опыт, имеющаяся квалификация, общепризнанные ценности, современными образовательными технологиями, методическими приемами, педагогическими средствами, использование методических идей, новой литературы и иных источников информации в области компетенции и методик преподавания для построения современных занятий с обучающимися.

Профессиональная компетентность является показателем внутреннего, субъективного содержания личности педагога, его сугубо индивидуальной профессиональной характеристикой. Она не может рассматриваться как результат механического внедрения в сознание педагога многообразных внешних воздействий, прежде всего профессиональных знаний. Профессиональная компетентность — есть итог той внутренней работы самой личности педагога, в процессе которой внешнее, пройдя через субъективность личности, перерабатывается и осваивается ею, порождая порой четко не осознаваемое умение в конкретной педагогической ситуации разрешить конкретную педагогическую проблему.

При этом необходимо подчеркнуть, что основой творческой работы личности педагога над «выпестованием» своей профессиональной компетентности является внешнее воздействие и, прежде всего профессиональные знания, к которым педагог имеет доступ в течение всей профессиональной жизни.



Разнообразие условий и обстоятельств образовательной деятельности объективно требует от педагога конкретной профессиональной реакции в каждой ситуации.

В психолого-педагогической литературе встречается не только термин «профессиональная компетентность педагога», но и описание содержательной стороны составляющих этот феномен компонентов.

Структурные компоненты категории «профессиональная компетентность педагога» как социальные явления проявляются в практической педагогической деятельности в виде умений разрешать конкретные педагогические ситуации.

Например, методическая компетентность педагога проявляется, как умение разрешить ситуацию, связанную с результативным изложением учебного материала. Дидактическая компетентность проявляется, в частности, как умение отобрать и структурировать учебный материал. Социально-педагогическая и психологическая компетентности порождают умение, например, разрешить педагогическую ситуацию, связанную с установлением педагогом «субъект — субъектных» отношений с учащимися.

В условиях перехода на стандарты нового поколения, реализации «Концепции модернизации российского образования», и Президентской инициативы «Наша новая школа» особую актуальность приобретает информационная и коммуникативная компетенция учителя технологии.

Информационная компетентность — качество действий учителя, обеспечивающих эффективный поиск, структурирование информации, ее адаптацию к особенностям педагогического процесса и дидактическим требованиям, формулировку учебной проблемы различными информационно-коммуникативными способами, квалифицированную работу с различными информационными ресурсами, профессиональными инструментами, готовыми программно-методическими комплексами, позволяющими проектировать решение педагогических проблем и практических задач, регулярная самостоятельная познавательная деятельность, использование компьютерных и мультимедийных технологий, цифровых образовательных ресурсов в образовательном процессе, ведение школьной документации на электронных носителях.

Коммуникативная компетентность — качество действия учителя, обеспечивающих эффективное конструирование прямой и обратной связи с другим человеком; установление контакта с обучащимися (воспитанниками, детьми) разного возраста, родителями (лицами, их замещающими), коллегами по работе; умение вырабатывать стратегию, тактику и технику взаимодействий с людьми, организовывать их совместную деятельность для достижения определенных социально значимых целей; умение убеждать, аргументировать свою позицию; владение ораторским искусством, грамотностью устной и письменной речи, публичным представлением результатов своей работы, отбором адекватных форм и методов презентации.

В марте на базе МУК провели семинар для учителей технологии

**Профессиональная компетентность учителя технологии**

Учителями технологии были выделены:

1. Предметно-методологическая компетентность:

знания в области преподаваемого предмета, в межпредметных связях (технология, информатика, биология, химия, физика, история и др.);

владение методиками преподавания предмета.

2. Психолого-педагогическая компетентность:

теоретические знания в области индивидуальных особенностей психологии и психофизиологии познавательных процессов ученика.

3. Технологическая компетентность:

знание технологии выполнения учебных работ по программе (стандарт) образования;

изучение и освоение новых технологий.

4. Практическая компетентность:

выполнение всех видов учебных работ по программе (стандарт) образования и вне программы.

5. Проектная компетентность:

владение методологией обучения проектной деятельности учащихся. Выполнение проектов

6. Компетентность в сфере медиатехнологий:

владение информационными технологиями методиками и технологиями медиаобразований.

7. Коммуникативная компетентность:

практическое владение приемами эффективного общения, позволяющими осуществлять направленное результативное неразрушающее взаимодействие в системе «учитель-ученик».

8. Исследовательская компетентность:

умение планировать, организовать, провести и проанализировать педагогический эксперимент по внедрению инноваций.

9. Компетентность в сфере трансляции собственного опыта:

способность транслировать собственный положительный опыт в педагогическое сообщество (статьи, выступления, участие в конкурсах).

Совершенствование и постоянное развитие модели профессиональной компетентности учителя является важной задачей современной педагогической теории и практики. А результатом при таком подходе выступает комплекс или совокупность ключевых компетентностей, отражающих личностно-профессиональное развитие учителя.

1. Аналитическая модель компетентностного подхода, методологические основы которой представлены в данной работе, опирается на системообразующие положения:

а) Ориентация на «мягкое моделирование» — это такой тип моделирования, при котором основное внимание уделяется механизму явления. Сразу отметим, что задача настолько сложна, что четкое выражение причинно — следственных связей между отдельными параметрами системы практически невозможно. Основной посылкой в данной методологии является учет структурно — логических связей, рассматриваемой сложной системы, так это позволяет оценивать динамику поведения этой системы, осуществлять непрерывный контроль за всеми параметрами, проводить анализ и имитировать различные состояния.

б) При решении задачи моделирования компетентностного подхода использован системный метод, предполагающий следующие формальные ограничения:

все элементы системы и все операции в ней должны рассматриваться только как одно целое, только в совокупности, только во взаимосвязи друг с другом;

условие эмерджентности системы предполагает, что система обладает особыми свойствами, которых нет у составляющих ее элементов;

теоретически доказано, что всегда существует функция ценности системы в виде зависимости ее эффективности от условий построения и функционирования (целевая функция);

эффективность системы определяется иерархической архитектурой ее составляющих.

в) Аналитическая модель компетентностного подхода создана на основе методов математического программирования и аппарата линейной алгебры.

2. В настоящее время состояние исследуемой проблемы, несмотря на значительный объем публикаций, можно характеризовать как концептуальный хаос — информационное пространство, заполненное призывами, лозунгами, малопрофессиональными, порой противоречивыми, рекомендациями. В абсолютном большинстве случаев доказательная база научных гипотез строится на цитатах, истинность которых принимается a priori, или на терминах, которые сами являются концептами, требующими исследования.

В современном профессиональном образовании, как на уровне профессионального сообщества, так и на уровне государственных структур, наметилась тенденция описания профессионального образования как процесса развития необходимой компетентности специалиста, что требует, прежде всего:

адекватного теоретическо-методологического представления терминов и понятий;

тщательного контроля за использованием понятий, поскольку каждый термин может представляться категорией, определяющей феномен данного уровня, и метафорой, перенесенной с другого уровня и не имеющей денотата на данном.

3. Центральными категориями непосредственно компетентностного подхода являются понятия компетенция и компетентность. Анализ научной экономической, психологической и педагогической литературы показал, что единой точки зрения на проблему компетентность/компетенция не выработано — описание содержания этих понятий носит нечеткий характер, значительно различающийся по терминологии, семантической и логической структуре.

С точки зрения системного подхода большинство определений не обладает совокупностью признаков достаточности и необходимости, а сама феноменологическая теория компетентностного подхода построена на основе презумпции абсолютной причинности, на принципах организации и инструкции, как альтернатива процессам самоорганизации и конструкции.

Многовариантность содержания термина компетентность мы объясняем тем, что это символьный образ (не аналоговый), принципиально относящийся к области психосемантики, которая отражает в большей мере механизм порождения новой реальности — мир открывается таким, каким видит его субъект, какие методы познания и преобразования он применяет в зависимости от уровня своей компетентности.

При этом критерием адекватности понятия выступает не истинность его определения, а границы того семантического пространства, для которого доказано, что конструируемое определение имеет смысл в исследуемом контексте.

Основным препятствием разработки адекватных моделей профессионального образования мы видим в том, что «российское педагогическое сознание в существенной степени объектоцентрично, т.е. в большинстве используемых концепций основным элементом содержания являются объекты и знание о них. Соответственно и компетенции определяются как способ деятельности в отношении определенных объектов».

4. Модельное представление компетентностного подхода в профессиональном образовании требует максимальной формализации и системности определения категорий компетентность, компетенция и их отображений. В общем случае это системы разной природы, и их отображение друг в друга не являются ни изоморфными, ни гомоморфными — более точно их можно представить многокомпонентными векторами, лежащими в ортогональных плоскостях. Непрерывные отображения топологических пространств систем компетенция и компетентность могут быть получены через отождествление с морфизмами другой структуры — системы управления качеством знаний.

Компетентность рассматривается как внутренняя характеристика субъекта, как мера упорядоченности отношений элементов системы, как мера снятой неопределенности их поведения.

Субъекты, постоянно изменяясь в образовательном пространстве, конструируют определенный набор знаний о предметной области, представления о нормах и правилах, смыслах и ценностях и их соответствие определенному уровню.

Компетенция — это некоторая формальная системная характеристика, отражающая нормативную структуру знания, внешняя по отношению к субъекту, по отношению к опыту и умению специалиста, локализованная в конкретной предметной области, и однозначно предполагающая владение методологией и терминологией, присущими определенной области знаний, понимание действующих в этой области системных взаимосвязей и способность определить их аксиоматические пределы.

И тогда:

компетентность — это приобретаемое в результате осуществления управляемого процесса (менеджмент качества) новое качество, увязывающее знания и умения со спектром интегральных характеристик качества подготовки, с приоритетом применения полученных знаний и умений на практике;

если компетентность мы связываем с категорией качества, то в практике управления его обеспечения необходимо сформулировать и систематизировать нормативные признаки этих характеристик — это компетенция.

5. В конкретной предметной области компетентность и компетенция не являются обособленными концептами — они связаны между собой динамической категорией, определяемой как качество подготовки и реализуемой как процесс.

Специалистами в области качества образования принято следующее определение: «Под качеством образования понимается характеристика системы образования, отражающая степень соответствия реальных достигаемых образовательных результатов нормативным требованиям, социальным и личностным ожиданиям». Понятие качество образования относится и к результату и к процессу, поскольку при формировании профессионального уровня образование различается как вид деятельности и результат — индивидуальное воспроизведение социокультурного опыта.

В описываемой аналитической модели система управления качеством подготовки рассматривается как ресурсный (балансовый) фактор, ограничивающий возможность деятельности субъекта в определенных границах, и состоит из трех составляющих:

Реализация алгоритма усвоения знаний. Речь идет об эффективности различных эпистемологических моделей взаимоотношения знания и действительности при решении задачи достижения необходимого уровня профессионального образования.

Менеджмент знаний. Менеджмент знаний направлен на исследование существующих и создание новых знаний. Его задача — превращение знаний, умений, опыта, навыков в технологию управления качеством подготовки специалиста.

Удовлетворенность заинтересованных сторон. Показатель потребностей и ожиданий всех заинтересованных лиц, в той или иной мере участвующих в образовательном процессе, один из главных критериев системы менеджмента качества профессионального образования. В основе лежит отношение двух рассматриваемых категорий — компетенции и компетентности.

Особое значение в онтологии и эпистемологии компетентностного подхода принадлежит категории «знание» и процессам управления знаниями. Под термином «управление знаниями» понимается совокупность управленческих воздействий на способы, методы и формы организации социальных отношений в сфере конструирования и использование знаний, нацеленное на повышение эффективности этих процессов.

Каждая из составляющих системы управления качеством подготовки имеет иерархическую структуру. Например, составляющая менеджмент знаний конструируется на основе рассмотрения субъект — объектных и субъект — субъектных отношений. Субъект — объектное отношение является условием возникновения адаптивного отношения человека к своим возможностям с концентрацией их в области компетенции и внешней среды, субъект — субъектное отношение является формой, в которой возникает креативное отношение человека к своим новым возможностям, реализуемого в виде компетентности.

Принципиальное отличие их состоит в отображении категории знание в терминах классической эпистемологии и радикального конструктивизма. В традиционных учениях под знанием понимается некая совокупность представлений субъекта об окружающей его действительности, которое сообщается ему путем прямой инструкции. Конструктивистская интерпретация предполагает, что знания порождаются только субъектом, принадлежат только ему, возникают как результат интеллектуальной активности, его рефлексии под своим личным опытом — знание конструируется в когнитивном поле самого субъекта и является его внутренним когнитивным конструктом.

6. Уровень профессиональной подготовки может быть представлен как результат взаимодействия следующих основных блоков (рис.1):

— блок элементов внешней среды;

— блок элементов внутренней среды;

— блок системы управления качеством подготовки.

Пара категорий компетенция и компетентность, выступающую по отношению к субъекту как субстанции внешнего и внутреннего, определяют математическую структуру компетентностного подхода.

Содержание компетенции определяем как множество элементов внешней по отношению к субъекту среды, выражающее педагогически адаптированный социальный опыт, тождественный по структуре профессиональному образованию в конкретной предметной области СAi. Оно состоит из элементов четырех подмножеств:

— опыта познавательной деятельности, зафиксированного в форме ее результатов — знания СА1;

— опыта осуществления известных форм деятельности — умения действовать по образцу СА2;

— опыта творческой деятельности — в форме умения принимать эффективные решения в проблемных ситуациях СА3;

— опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений — в форме личностных ориентаций СА4.

Содержание компетентности определим как множество элементов внутренней среды СВj относительно субъекта профессиональной деятельности, состоящего из подмножеств:

— специальная компетентность — владение собственно профессиональной деятельностью, способностью проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие — СВ1;

— социальная компетентность — владение совместной (групповая, кооперативная) профессиональной деятельностью, профессиональная ответственность за результаты своего профессионального труда — СВ2;

— личностная компетентность — владение приемами личностного самовыражения и саморазвития и противостояния профессиональной деформации личности — СВ3;

— индивидуальная компетентностность — владение приемами самореализации и развития индивидуальности в рамках профессии, готовности к профессиональному росту — СВ4.

Каждый из блоков, приведенных на рис.1, рассматривается как структура формирующая, определяющая и оценивающая уровень профессиональной подготовки специалиста, который в общем виде может быть представлен:

*Ука* = (1)



где:— матрица формирования структуры компетентностного подхода;



— вектор, характеризующий качественные процессы при формировании компетентности специалиста;



*Ука* — характеристика уровня профессионального образования.

Формула (1) в поставленной задаче моделирования является целевой функцией, в соответствии с которой предполагается установить критерии оптимальности и определить систему ограничений разрабатываемой модели:

— критерии оптимальности, отражающие взаимосвязь функции качества подготовки специалиста блоков внешней и внутренней среды

*КР =*



*(х1, х2,…хn)=0*



где — функции качества для структур *СА1,СА2,СА3,СА4;*



— функции качества для структур *СВ1, СВ2, СВ3, СВ4;*



— функции качества, определяющие конечное их использование при формировании уровня профессионального образования.



Объем настоящей статьи не позволяет подробно раскрыть математическую структуру аналитической модели компетентностного подхода в профессиональном образовании, но и цель работы состоит в разработке теоретико — методологических принципов, на основе которых и разрабатывалась модель. Экспериментальная проверка и исследование модели в настоящее время проводится на примере образовательной области «Технология».

**Литература**

Байденко, В.И. Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) [Текст] /В.И. Байденко //Высшее образование в России. — 2004. — № 11. — С.35-41.

Борисов, П.П. Компетентностно-деятельностный подход модернизация содержания образования [Текст] /П.П. Борисов //Стандарты и мониторинг в образовании. — 2002. — № 1. — С. 58-61.

Володарская, А.А. Формирование ключевых компетенций у выпускников учреждений начального профессионального образования: Методические рекомендации [Текст] /А.А. Володарская. — М.: НИИРО, 2004. — 28 с.

Вторина, Е.А. Проблема профессиональной компетентности учителя [Текст] /Е.А. Вторина //Лучшие страницы педагогической прессы. — 2003. — №2. — С.28-31.