

щихся, отражающие наличие интереса к предмету, а также на изменение качественной успеваемости. Эксперимент проводился на базе средней школы № 49 в 2002/03 уч. г. В эксперименте участвовало 53 учащихся и 53 – того же возраста контрольной группы.

Рефлексии учащихся показывают повышение познавательного интереса к биологии в течение учебного года в экспериментальной группе. Школьники (97 %) активно предлагали и соглашались выполнять внепрограмные работы по различным темам зоологии. Эти работы дополняли как теоретическое, так и практическое изучение курса зоологии. К таким работам относились: выступление на уроке с сообщением по изучаемой теме (60 % школьников), написание реферата и выступление по теме (38 %), выполнение проектной работы по тематике зоологии с защитой на школьной конференции (2 %). Среди учащихся контрольной группы только 22.7 % проявляли желание дополнительно заниматься по биологии. Выполнение дополнительной работы по предмету объяснялось учениками этой группы только желанием исправить низкую отметку и осуществлялось в виде сообщений (19.7 %) и рефератов (3 %). В течение учебного года изменялась качественная успеваемость и в экспериментальной и в контрольной группах (см. таблицу).

В первой четверти успеваемость контрольной и экспериментальной групп была одинаково невысока, что объясняется началом учебного года и вхождением уча-

Качественная успеваемость учащихся по четвертям, %

Группа	Четверть			
	1	2	3	4
Контрольная	52.6	59.3	48.9	58.4
Экспериментальная	53.2	64.2	69	82.5

щихся в учебную деятельность. Во второй четверти повышение успеваемости после адаптации к учебной деятельности в экспериментальной группе на 3 % выше, чем в контрольной. В третьей четверти наиболее наглядно видна эффективность предложенной методики обучения, благодаря которой качественная успеваемость повышается, а в контрольной группе снижается на 10 %. В четвертой четверти наблюдается повышение успеваемости учащихся в экспериментальной группе на 13.5 %, а в контрольной – на 9.5 %. Положительным эффектом предложенной методики является стабильное повышение успеваемости учащихся в течение всего учебного года.

На основании вышеизложенного можно утверждать, что использование предложенных приемов организации проблемной ситуации на уроках зоологии способствует лучшему усвоению материала дисциплины, повышению успеваемости учащихся, интереса к предмету и развивает исследовательские умения.

### Литература

1. Махмутов М.И. Организация проблемного обучения в школе. М., 1977.
2. Прохорова Е.Б. Развивающее обучение из начальных классов в основную школу // Биология в школе. 2001. № 3.
3. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
4. Релидова Н.И. Мотивация учащихся к учебной деятельности // Биология в школе. 2001. № 5.
5. Жрикова Н.В. Методическая разработка урока - проблематизации «Введение паукообразных» Биология, 8 класс. Учебно-методические материалы к образовательной программе «Педагог-участник и организатор совместной деятельности» Томск, 2001.
6. Пугал Н.А. Использование натуральных объектов при обучении биологии. М., 2003.

УДК 371.315.7: 378.14

*М.С. Можаров, А.Н. Шеремет*

## АКАДЕМИЧЕСКАЯ МОБИЛЬНОСТЬ И ИКТ-КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ И ИХ РОЛЬ В БОЛОНСКОМ ПРОЦЕССЕ

Кузбасская государственная педагогическая академия

В последнее время все чаще и чаще можно услышать споры по поводу необходимости, а также характере участия России в Болонском процессе. Но подписание Болонской декларации Россией 19 сентября 2003 г. уже произошло, и теперь остается лишь постфактум рассматривать предпосылки возникновения, цели, задачи и долгосрочные планы Болонского процесса, а также возможные последствия участия

российских вузов в интеграции европейской системы образования и проблемы, возникшие в связи с этим.

По мнению некоторых ученых, основная причина Болонского соглашения – стремление Европы объединить свои разрозненные образовательные потенциалы в единый научный, образовательный и экономический механизм. Именно поэтому многие европейские стра-

ны договорились создать Европейский Союз, который объединял бы эти государства в единое целое.

Формирование единого общеевропейского образовательного пространства происходило постоянно и являлось артефактом пространства политического. В течение двадцати лет создавалась правовая основа этого процесса, его социальная, экономическая и политическая база. Неоднозначное даже в Европе отношение к Болонской декларации объясняется тем, что, с одной стороны, она призывает к интеграции всех европейских стран, а также России, а с другой – вызывает постоянные споры по поводу обеспечения качества высшего образования, сохранения национальных ценностей и фундаментальности знаний. Хотя в текст самой Болонской декларации включено признание «полного уважения к разнообразным культурам, языкам, национальным системам образования и университетской автономии».

История Болонской декларации началась с двух предшествующих европейских документов: Magna Charta Universitatum (Хартия университетов, 1988, Болонья) и Сорбоннская декларация (1998).

Хартия университетов – это документ, официальный текст которого записан на латыни, имеет три тематические рубрики: Prooemium, Principia ac fundamenta, Instrumenta. В хартии подчеркнута особая роль университетов в современном мире как центров культуры, мировых знаний и научных исследований. Magna Charta Universitatum – это концепция существования, взаимодействия, а также норм университетской этики всех академических сообществ европейского континента. Провозглашенные в хартии цели и инструменты их достижения воспроизводятся в той или иной степени в документах любой авторитетной организации или встречи, европейской или мировой систем образования. Хартия университетов принята в 1988 г. в Болонском университете на съезде ректоров европейских университетов, созванном по случаю 900-летия этого старейшего учебного заведения.

Сорбоннская декларация принята 25 мая 1998 г. в Париже и решает задачи гармонизации национальных систем высшего образования в государствах ЕС.

Проведенный анализ позволил выделить основные тезисы документа:

- формирование открытого европейского пространства в сфере высшей школы;
- международное признание и повышение международного потенциала систем высшего образования непосредственно связано с прозрачностью и удобочитаемостью дипломов, степеней и квалификаций;
- ориентация на преимущественно двухступенчатую структуру высшего образования (бакалавр, магистр) как условие повышения конкурентоспособности европейского образования и признаний;
- использование системы кредитов (ECTS);
- подготовленность магистров и докторов к научно-исследовательской деятельности.

Если Сорбоннская декларация была принята министрами лишь четырех государств, то под Болонской декларацией 29 июня 1999 г. поставили свои подписи уже руководители образовательных систем 29 стран, в том числе и в не входящих в Европейское сообщество: Австрии, Бельгии, Болгарии, Великобритании, Венгрии, Германии, Греции, Дании, Ирландии, Исландии, Испании, Италии, Латвии, Литвы, Люксембурга, Мальты, Нидерландов, Норвегии, Польши, Португалии, Румынии, Словацкой Республики, Словении, Финляндии, Франции, Чешской Республики, Швейцарии, Швеции, Эстонии.

Болонская декларация призывает к гармонизации высшего образования в Европе через модификацию национальных систем образования, расширение академической мобильности и обеспечение большей привлекательности учебных программ европейских вузов для студентов всего мира.

Мы также проанализировали документ и приводим основные, на наш взгляд, положения Болонской декларации:

- использование системы ясных, прозрачных и сопоставимых степеней с выдачей приложений к дипломам;
- введение системы двухэтапного высшего образования: базового и постдипломного (градуального и постградуального);
- доступ ко второму этапу требует завершения первого, степень, получаемая после окончания первого этапа, признается на европейском рынке труда как достаточный уровень квалификации;
- принятие системы кредитов, аналогичной ECTS, как средства повышения мобильности студентов;
- стимулирование мобильности и создание условий для свободного перемещения студентов, преподавателей, менеджеров образования, исследователей;
- развитие европейского сотрудничества в области контроля качества с целью выработки сопоставимых критериев и методологий;
- усиление европейского измерения высшего образования прежде всего в таких областях, как проектирование образовательных программ, научные исследования и т.д.

Таким образом, Болонский процесс – это процесс структурной перестройки, которая предусматривает реформирование национальных систем высшего образования, изменение образовательных программ и необходимые институциональные преобразования в высших учебных заведениях.

Третий этап Болонского процесса был начат в Берлине 18–19 сентября 2003 г., когда было подписано коммюнике, связанное прежде всего с распространением общеевропейских требований и стандартов на докторские степени. В странах – участницах Болонского процесса позиционируется одна докторская степень – «доктор философии» в соответствующих сферах знаний (естественные науки, социогуманитарные, экономические и пр.).

Кроме того, были уточнены общая структура дипломов и циклов обучения и ступени бакалавр/магистр как подградуальный и постградуальный уровни. При этом подтверждалось, что образовательная программа базового уровня, во-первых, длится не меньше трех лет, а во-вторых, должна иметь преимущественно рыночную направленность.

На Берлинском саммите подчеркивалась важная роль высших учебных заведений в том, чтобы реализовать тезис «учеба на протяжении всей жизни» (life-long learning). Отмечалось, что европейское пространство высшего образования и европейское пространство исследовательской деятельности – две взаимосвязанные части общества знаний.

Предполагается, что к 2010 г. вузы стран-участниц Болонского соглашения перейдут на двухступенчатую систему высшего образования и на двухуровневую систему ученых степеней, обеспечив прозрачность и качество своих систем высшего образования, а также конвертируемость дипломов и степеней. В результате участники Болонского процесса надеются создать удобную образовательную среду, которая позволит преподавателям и студентам с легкостью перемещаться из одного университета в другой, что в итоге должно стимулировать мобильность специалистов на общеевропейском рынке труда.

Также было отмечено, что требования Болонского процесса по формированию к 2010 г. единого европейского образовательного пространства подчинены задачам: увеличение способности выпускников к трудоустройству; повышение мобильности граждан; повышение потенциала конкурентоспособности образования и, тем самым, – престижа Европы.

Считается, что сложившаяся за многие века европейская университетская система образования проигрывает в настоящее время молодой системе американского образования, которое продвигается на рынке образовательных услуг за счет агрессивной маркетинговой политики. В качестве аргумента приводится тот факт, что сейчас в США самый большой процент иностранных студентов, прибывших в страну по академическому обмену.

Именно поэтому в Болонском соглашении говорится о необходимости приблизить эффективность европейского образования к уровню образования США, повысить конкурентоспособность европейского образования на чрезвычайно бурно развивающемся и высокодоходном мировом рынке образовательных услуг.

В Болонской декларации подчеркивается, что «жизнеспособность и эффективность любой цивилизации определяется притягательностью ее культурных достижений, которые оказывают влияние на другие страны». Подписавшие этот документ представители государств ЕС хотят быть уверенными в том, что «европейские системы высшего образования приобретают в мире такую же привлекательность, какими

обладают европейские культурные и научные традиции».

Возвращаясь к долгосрочным планам Болонского процесса, мы сталкиваемся с уже упомянутым нами понятием «академическая мобильность». Академическая мобильность – это свободное передвижение человеческого капитала на территории Европы, инструмент создания единого образовательного пространства в рамках Болонского соглашения.

Понятие «мобильность» изначально появилось в социологии. Мобильность обеспечивает потоки людей, товаров, капитала и информации, подгоняемые технологическими и политическими переменами, проявляется в раскрытии территориальных единиц. Потоки пересекают установленные границы обществ, организованных территориально на местном, региональном, национальном и наднациональном уровнях.

Что касается академической мобильности, то здесь определяющим является понятие «академическая», т.е. научная, университетская, учебная и т.п. Получается, что академическая мобильность – это возможность академического состава – ученых, студентов, преподавателей – преодолевать международный, языковой и пространственный барьеры для достижения поставленных учебных и научных целей.

У разных авторов мы нашли несколько определенных академической мобильности. Некоторые специалисты в области международного образования под академической мобильностью понимают период обучения студента в стране, гражданином которой он не является. Этот период ограничен во времени; также авторами подразумевается возвращение студента в свою страну по завершении обучения за рубежом, и поэтому термин «академическая мобильность» не отражает процесса миграции из одной страны в другую.

Согласно другим источникам, академическая мобильность – неотъемлемая форма существования интеллектуального потенциала, отражающая реализацию внутренних потребностей этого потенциала в движении в пространстве социальных, экономических, культурных, политических взаимоотношений и взаимосвязей.

В нашем исследовании мы затрагиваем проблему развития академической мобильности будущих учителей, именно поэтому уместным было бы рассмотреть отношение к педагогическому образованию в нашей стране в свете Болонского соглашения.

Специфика системы образования России заключается в наличии и роли сформированной на научной основе, высокоорганизованной и гуманизированной системы педагогического образования. Сложившееся еще в советское время педагогическое образование имеет классическую университетскую структуру, ориентированную на потребности в основном среднего образования, подразумевающего кроме специальной дисциплинарной подготовки высокий уровень психологической, педагогической и методической

подготовки, изучение специфики психофизиологического, возрастного развития человека. Российское педагогическое образование известно своими достижениями во всем мире. В последнее время определенными кругами усиленно формируется мнение о несостоятельности педагогического образования, о том, что педагогическое образование не вписывается в рамки Болонского процесса. Нетрудно доказать, что подобная точка зрения не только ошибочная, но и преступная и деструктивная, направленная на разрушение российской государственности. Да, педагогическое образование необходимо реформировать и обновлять, осмотрительно просчитывая возможные последствия, но, с точки зрения унификации документов об образовании и многоуровневого процесса академической мобильности, педагогическое образование, безусловно, может соответствовать требованиям Болонского процесса.

Кроме того, жизнь показала, что культурные и образовательные реформы в России эффективнее начинать и реализовать через педвузы. Потому что именно они в дальнейшем выступают средством трансляции культурологического подхода к развитию личности будущего учителя, тем самым реализуя задачи обучения и воспитания культурной и образованной личности. По словам В.И. Байденко, в эти задачи входит:

- освоение информационной культуры,
- освоение коммуникативной культуры,
- принятие активной жизненной и профессиональной позиции,
- актуализация потенциала личности,
- формирование социальных навыков,
- воспитание высокой духовности и нравственности,
- достижение современного общекультурного уровня.

Таким образом, на трудовой рынок выходят не просто квалифицированные профессионалы, а творческие личности, которые способны сами добывать нужные знания и на их основе порождать новые. Цепочка педвуз – школа – вуз – рынок труда действует безотказно, формируя заданные ценностные ориентиры.

Педагогический вуз должен дать не только профессиональные знания, умения и навыки, но и сформировать ряд профессионально значимых и социально необходимых личностных качеств (компетентностей), характеризующих социальный портрет будущего специалиста.

Для реализации задач Болонского процесса в педагогическом образовании мы предлагаем свою компетентностную модель академической мобильности будущего учителя, основанную на общеевропейских компетенциях и на определении квалификации специалиста в области информационных технологий, в частности на сертификат «Европейские компьютер-

ные права» (European Computer Driving License – ECDL).

Модель состоит из трех компонентов (трех компетентностей): базовая ИКТ-компетентность, общая ИКТ-компетентность и иноязычная ИКТ-компетентность. Каждый из компонентов включает в себя определенные умения, которые, в свою очередь, имеют свои уровни, показатели и измерители.

Базовая ИКТ-компетентность академической мобильности – основа для формирования общей, которая, в свою очередь, является необходимой для развития иноязычной ИКТ-компетентности. Когда речь идет о студентах педвуза, отличие общей ИКТ-компетентности состоит в более обширном использовании прикладных программ, а также расширении спектра задач, которые может решить студент, используя программное обеспечение изученное ранее. Иноязычная ИКТ-компетентность позволяет решать поставленные задачи с помощью информационно-коммуникационных технологий, владея при этом английским языком на «пороговом» уровне.

Идея разделения академической мобильности на три компонента оправдана тем, что каждая из них соответствует логически завершенному блоку материала в процессе подготовки будущих учителей к их профессиональной деятельности и сформированной компетентности. Эта компетентность может быть сама по себе, отдельно от других выделенных нами компетентностей, а также может быть фундаментом для формирования следующей.

В разработанной нами модели формирования академической мобильности будущих учителей имеется три компонента: базовая ИКТ-компетенция, общая ИКТ-компетенция, иноязычная ИКТ-компетенция.

Каждому компоненту соответствуют свои виды деятельности: работа с компьютерной техникой; работа с операционной системой; работа с прикладными программами; работа (обработка) с информацией; работа в Интернете; создание электронных ресурсов, Web-сайтов; работа с англоязычным программным обеспечением; создание Интернет-ресурсов на английском языке; ведение деловой переписки на английском языке.

У каждого вида деятельности мы выделили свои базовые умения и навыки: понимание и представление структурной организации элементов ПК; способность выбирать адекватную задачам компьютерную технику; умение организовывать взаимодействие компьютера с другой периферийной техникой; умение настроить интерфейс программного средства для выполнения задачи; умение создавать файловую структуру и использовать ее при решении задачи; умение копировать, перемещать и удалять файлы и папки; владение и использование основных команд и терминов ОС и др.

На основе данной иерархии компетенций был разработан и внедрен критериально-оценочный аппарат,



позволяющий определить уровень сформированности академической мобильности будущих учителей – студентов педвуза.

Разработанная нами модель успешно реализуется в течение пяти лет на трех факультетах Кузбасской государственной педагогической академии, и результаты данной работы показали зависимость профессионального мастерства, профессиональной мобильности, способности к профессиональному росту выпускников педвуза от уровня сформированности их академической мобильности.

Однако на сегодня тенденция в основном такова, что в педагогических вузах академическая мобильность не рассматривается как приоритетное направление в профессиональной подготовке будущих учителей, хотя все предпосылки для этого существуют. Как показывает практика, факультеты иностранных языков педагогических вузов на сегодняшний день являются одними из наиболее мобильных в России. Преподаватели и студенты инязов быстро вошли в мировое образовательное пространство, участвуют во множестве программ академического и межкультурного обменов.

Кроме того, академическая мобильность будущих учителей – исключительно важный для личного и профессионального развития процесс, так как каждый его участник сталкивается с необходимостью решения жизненных ситуаций и одновременного анализа их с позиции собственной и «чужой» культуры. Это автоматически и очень часто подсознательно раз-

вивает в нем определенные качества: умение выбирать пути взаимодействия с окружающим миром; способности критического и сравнительного мышления; способность к межкультурной коммуникации; способность признавать недостаточность знания, т.е. знание о недостатке знания, которое определяет мотивацию к учебе; способность изменять самовосприятие; способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте; знание о других культурах, изученных изнутри и др.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Педобразование в России не имеет опыта и традиций интеграции и академической мобильности. Традиционно преподаватели долгие годы работают в одном университетском центре, а студенты, поступив в один вуз, учатся в нем весь срок обучения и в массе своей не выезжают на учебу в другие страны.

2. Только постепенное вовлечение системы педагогического образования позволит подготовить общество и абитуриентов к существованию в новых условиях мировых глобализационных процессов.

3. Академический обмен и коммуникацию с использованием современных технологий необходимо развивать еще на уровне среднего образования, поощряя новый стиль учебной деятельности школьников.

4. Академическая мобильность должна стать одной из основных ценностей в системе ценностей, сформированных в результате профессиональной подготовки будущих учителей.

## Литература

1. Байденко В.И. Болонский процесс: структурная реформа высшего образования Европы. М., 2002.
2. Бордовский В.А. Современные требования к структуре и содержанию непрерывного педагогического образования // Подготовка специалиста в области образования (структура и содержание). СПб., 1994.
3. Бринёв Н.С., Чуюнов Р.А. Академическая мобильность студентов как фактор развития процесса интернационализации образования. – <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk2/o60.htm>
4. Дудина И.А., Сентюрина М.А. Болонский процесс: информация к размышлению. – <http://www.volsu.ru/depart/OMS/index.shtml>
5. Лебедева М.Б., Шилова О.Н. Что такое ИКТ-компетентность студентов педагогического университета и как ее формировать // Информатика и образование. 2004. № 3.
6. Тряпицына А.П. Современные тенденции развития педагогической науки // Педагогика в вузе: наука и учебный предмет. СПб., 2000.
7. Хеневелд У. Содержание образования и подготовка учителей; интеграция процессов. Перспективы // Вопр. образования. 1988. № 1.
8. Шевченко Е.В. Термины международного академического сотрудничества. – <http://www.prof.msu.ru/publ/omsk/49.htm>
9. Шевченко Е.В. Международное академическое сотрудничество как наука // Проблемы и перспективы интеграции высшей школы России в мировую систему образования и науки: Мат-лы междунар. науч. конф. Воронеж, 20–21 февраля 2001. Ч. 1. Воронеж, 2001.

УДК 377.4

*А.В. Овчаров*

## АНДРАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ В ОБЛАСТИ КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Барнаулский государственный педагогический университет

Развитие информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) стремительно меняет все сферы жизни и деятельности человека. В связи с этим подготов-

ка человека к жизни и деятельности в XXI в. потребовала модернизации системы образования в России, серьезного пересмотра целей образования, ориента-