

Министерство образования и науки Российской Федерации
Южно-Уральский государственный университет

Университет XXI века в системе непрерывного образования

Материалы Международной
научно-практической конференции
1-2 октября 2015 г.

Челябинск
2015

УДК 378.126(063) + 377.5(063) + 378.014(063)
ББК Ч448.4к2.я43
Ч 448
У 592

Рецензенты:

Репин С.А., доктор педагогических наук, профессор;
Богдан Н.В., кандидат педагогических наук, доцент.

Ч 448 У 592 Университет XXI века в системе непрерывного образования: материалы Международной научно-практической конференции 1-2 октября 2015 г. / Под ред. И.О. Котляровой, К.С. Бурова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2015. – 103 с.

ISBN 978-5-696-04724-9

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции. Цель конференции – обмен мнениями и обсуждение глобальных и частных проблем непрерывного образования. Проблемы, затрагиваемые в статьях, отражают следующие направления: современные концепции непрерывного образования; мировые системы непрерывного образования; непрерывное образование инженерных кадров; место и роль университетов в системе непрерывного образования; непрерывное образование научно-педагогических кадров; проблемы образования взрослых; профессиональный стандарт «Руководитель ДПО».

Материалы сборника будут полезны научным и педагогическим работникам, аспирантам, а также всем, интересующимся представленными проблемами.

ISBN 978-5-696-04724-9

УДК 378.126(063) + 377.5(063) + 378.014(063)
ББК Ч448.4к2.я43

© Издательский центр ЮУрГУ, 2015

Оглавление

<i>A. Bryan</i> The access to high education students: about the programm	5
<i>C. Liu</i> “AIDA” model to economic classes	9
<i>Е.М. Анкудинов</i> Оздоровительные и образовательные модули дополнительной профессиональной программы для инженеров	10
<i>И.А. Волошина</i> Институт дополнительного образования ЮУрГУ: помощь экономике региона	12
<i>К.Н. Волченкова</i> Развитие иноязычной коммуникативной компетентности преподавателя вуза средствами программы дополнительной лингвистической подготовки Лингва	15
<i>Ю.Н. Зиятдинова, А.С. Сухристина</i> Непрерывное образование в международной плоскости: сотрудничество России и Вьетнама	17
<i>Я.В. Зубова</i> Социокультурные проблемы образования взрослых	21
<i>Е.Г. Короткова, И.А. Колегова</i> К понятию научного профессионально-делового проекта	27
<i>И.О. Котлярова</i> Актуальные направления повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава университета	31
<i>В.Н. Крысанова</i> Функции субъекта управления профессиональным самообразованием малой проектно-конструкторской группы	34
<i>О. Курбатова, С. Мэн</i> Программы дополнительного образования в системе межкультурного взаимодействия вузов Китая и России	37
<i>В.В. Миронов</i> Психологическая подготовка спортсмена-танцора к соревнованиям	39
<i>Ю.В. Найданова</i> Уровни мобильности личности школьников	43
<i>И.Н. Петровых, А.П. Зайко</i> Публикационная активность педагогов колледжа как результат эффективного саморазвития.	46
<i>Л.П. Попкова, А.П. Зайко</i> Возможности и потенциал технологического колледжа ЮУрГУ по взаимодействию с выпускающими кафедрами при реализации программ прикладного бакалавриата	51

<i>Т.В. Попова, О.Г. Коурова</i>	
Психофизиологические аспекты дополнительного профессионального образования	57
<i>М. Прохазка</i>	
Личностные компетенции университетского преподавателя в воспитании взрослых	59
<i>И.А. Ревин</i>	
Опыт реализации программ дополнительного образования для образовательных организаций с областным статусом «казачье»	62
<i>А.Ю. Рожик</i>	
Новое мышление будущего специалиста технического направления	67
<i>Л.М. Сергеева</i>	
Дополнительная образовательная программа «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» как один из аспектов непрерывного профессионально ориентированного иноязычного образования	71
<i>Г.Н. Сериков</i>	
Перспективы непрерывного образования человека	74
<i>А.А. Толмачев, С.В. Толмачева</i>	
Необходимость непрерывной переподготовки специалистов в области реконструкции компрессорных станций	76
<i>Ю.В. Тягунова</i>	
Постановка проблемы проектирования программ дополнительного профессионального образования	78
<i>Р.Ш. Уразбаев</i>	
Государственные гарантии реализации концепции непрерывного образования	84
<i>М.Г. Цыренова</i>	
Организация международных экспедиций в системе непрерывного педагогического образования	87
<i>А.Ю. Шевцов</i>	
Развитие готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению посредством модульной образовательной программы	92
<i>Е.Н. Ярославова</i>	
Непрерывность как один из базовых принципов организации иноязычной подготовки в исследовательском университете	95
<i>Сведения об авторах</i>	100

The access to high education students: about the programm

VDK 378.1

Abstract. The characteristics of the additional educational program Access to HE and the author's assessment of it are presented in the article.

Keywords: program, effectiveness, high education students.

The Access to Higher Education (Access to HE) Diploma is a qualification which allows 'non-traditional' students, mostly over 21, to enter higher education (HE). It is a 'third route' to higher education courses, alongside 'A' levels and vocational qualifications. Access programmes run in all four countries of the United Kingdom, and there are many similarities between them. However, the main focus of this article is on the Access to HE Diploma which runs in England and Wales and is regulated by the Quality Assurance Authority. Research from other parts of the UK is drawn on where considered relevant.

The terminology with which the English education system is usually described reflects a three-stage model: compulsory primary education from the age of 5, then compulsory secondary education from 11 to 18, and finally optional tertiary education after the age of 18.

Tertiary education may be either higher education or further education (FE). Higher education institutions (HEIs) are typically universities, and offer first degree level qualifications and above, or their equivalent. Further education providers are usually Further Education Colleges (FECs) and offer a more vocational range of qualifications. It is FECs which are the main provider of Access to HE Diplomas. In practice the HE/FE divide is blurred; some HEIs run 'access' courses, while some FECs either deliver HE on behalf of an HEI or offer 'foundation' degrees (considered equivalent to the first two years of a three-year undergraduate degree) in partnership with an HEI. The phenomenon of 'HE in FE' is likely to grow as a result of the Coalition government's willingness to allow FECs to acquire independent degree-awarding powers. Within the HE sector itself there is a hidden divide, between the pre-1992 universities, which generally have more academic prestige and are more selective, and the post-1992 universities which are former polytechnics, are less selective and are less advantageous to graduates entering the labour market.

These different stages are associated with progressively higher levels of qualification, as classified by the Qualifications and Credit Framework, which applies in England, Northern Ireland and Wales. Thus at 16 students commonly take GCSEs, which at higher grades count as a level 2 qualification. At 18 students typically take A levels, which are a level 3 qualification. Level 3 qualifications are the normal prerequisite for study at HE level, though exceptions are sometimes made and the Open University has an open enrolment policy. The Access to HE Diploma is a level 3 qualification. University qualifications range from levels 4 to 8, with a foundation degree

classified as level 4 and a bachelor's degree (the 'standard' undergraduate degree) classed as level 5.

The Access to HE Diploma is designed to allow 'adults' (i.e. anyone who has left school) to enter HE, even if they did not manage to achieve the necessary qualifications in the past. In 2012-13 13% of Access to HE students were aged 19 or under [1], but most students are 'mature'. The term 'mature student' has changed in meaning over the years, but it is now common to classify students of 21 or older as 'mature' [2]. Access to HE is also seen as a qualification aimed at 'non-traditional' students. This term is sometimes used to refer to students who are the first in their family to go to university, and sometimes to refer to students from social groups which are, or are perceived to be, disadvantaged, such as the disabled and ethnic minorities.

The adult education movement dates back to the nineteenth century and has been championed by the left as part of the project of emancipating the working class. In parallel, and sometimes in tandem, adult education has been promoted by middle-class reformers as a means of incorporating potentially unruly and turning them into responsible citizens. These two strands, the emancipatory and the reformist, are still present in debates about adult education today. The origins of the Access to HE Diploma lie in a letter of invitation sent by the Department for Education and Science to FECs in 1978 [3]. The Labour government wanted to encourage the training of teachers from ethnic minority backgrounds by promoting the development of access courses to allow mature students to enter teacher training. However, the Labour Party itself noted that access to higher education for students of low socio-economic status actually declined in the late 70s [4]. It was under the Conservative governments of Mrs. Thatcher and John Major that Access to HE really took off. In 1987 a government white paper *Higher Education: Meeting the Challenge* identified the need to extend university participation to mature students. This initiative reflected both economic circumstances and demographic pressures. In the eighties Britain deindustrialised and experienced high unemployment. By 1987 it was becoming widely accepted that Britain had to develop new industries and services requiring a well-educated workforce, and that adults would have to be prepared to retrain during the course of their working lives. The participation rate of young people in higher education was noted to be much lower in Britain than in other competing countries – some 15% compared to 20% in West Germany, 30% in the USA and 37% in Japan. [4] Moreover, the numbers of young people likely to go to university was set to fall now the post-war 'baby boomers' had all passed through the educational system. Universities were now more receptive to the possibility of recruiting adult students than they had been in the past. [3] The Conservative Education Secretary, Kenneth Baker, wanted to aim for a 30% participation rate, but this posed problems for a government committed to containing government spending. His solution was to change the funding model, so that in future students, who benefited from higher earnings as graduates, would pay a substantial part of the cost of their education through a system of student loans [4].

Since 1990 enormous changes have taken place in the funding of higher education. In 1990 student loans were brought in to replace maintenance grants. The Labour government of 1997-2010 adopted and extended the funding model introduced by the

Conservatives as a bipartisan consensus emerged around the idea of education as an investment in ‘human capital’. In 1998 tuition fees were brought in, also to be covered by loans. In 2004 and again in 2012 the maximum level of tuition fees was raised, reaching its current limit of £9,000 per annum. These changes attracted vocal opposition, some from within Labour ranks, as it was feared that poorer students would be deterred from going to university by the prospect of a heavy burden of debt. The Labour government was keen to emphasise its belief in equality of opportunity. By this it meant an equalisation of the life chances of the children of different socio-economic groups, so that, for example, the child of a poor family would at birth be statistically as likely as the child of a wealthy family to go to an elite university. By the mid-noughties there was concern within the Labour Party that the government’s initial efforts to widen participation in higher education to include previously underrepresented groups had failed. When tuition fees were first raised, following the 2003 white paper and 2004 Higher Education Act, the government demanded that in return universities should intensify their efforts to recruit from underrepresented social groups. An independent regulator was introduced to have oversight of the fairness of university admissions, and universities had to sign Access Agreements spelling out their plans to widen participation as a condition of being allowed to charge higher fees. Even more conditions, affecting how the extra money may be spent, have been placed on universities in return for allowing them to charge higher fees since 2012. The 2012 tuition fee increase has been associated with a drop in the numbers of mature and part-time university enrolments [2].

From 1989 Access to HE Diploma courses run by FECs were brought under the regulatory umbrella of the Council for National Academic Awards; this regulation is now carried about by the Quality Assurance Agency. The significance of this step is that access courses are no longer ad hoc, local developments. They now provide a portable, standardised qualification which, in theory at least, is recognised by all universities, allowing students greater choice when making their applications. The grading system for Access to HE is standardised to allow three passing grades for each unit (pass, merit and distinction) and the content specification was revised in 2013, with two important results. Under the new specification a student must take units worth 60 credits, but only 45, which must relate to ‘academic’ content, will be graded; the other 15, usually involving study skills, will now be ungraded. In addition, since 2013 any level 2 (GCSE equivalent) element will no longer be approved by the QAA, forcing students with weak Mathematics or English to take a GCSE exam rather than gain equivalent credit on the Access to HE course. Both these changes reflect reluctance on the part of universities and employers to accept Access to HE qualifications at their face value [5, 6, 7]. Study skills will still be necessary to do well in the ‘academic’ units [8], but it will be interesting to see whether the downgrading of study skills has any negative effects, such as demotivating students. In the past the development of study skills has been seen as an important aspect of preparing FE students for university. [9] Although this change was initiated by university stakeholders in Access to HE, ironically enough support for study skills at university has been found to be beneficial to mature students, who are sometimes unaware such

support is available. [10]. The removal of the recruitment cap on students achieving grades of ABB or better at A level has also raised the question of the exact value of the Access to HE Diploma to universities. The guidance given by the Higher Education Funding Council for England suggests that the equivalent grades for Access are 30 credits at distinction and 15 at merit. The logic of this unclear (Access students have to achieve two-thirds of their qualification at the highest attainable grade, unlike A level students) and Access students are further disadvantaged by the fact that A level students can take more than three A levels, whereas Access students are limited to a maximum of 45 graded credits. This issue will soon no longer matter when the student cap is lifted completely, irrespective of grade.

A further area in which Access students may be disadvantaged in comparison with A level students is the University and College Admission Service (UCAS) application process. The UCAS application is completed in the autumn of the second year for A level students, but during the first term of study for students on the one-year Access course. This means that tutors wait to observe student performance before completing references, and this delay may cause stress to students [11]. Access students have had little time to develop self-confidence as a learner or to evidence achievement at the time that they complete the form. Furthermore, Access students are on average of lower socioeconomic status than younger applicants, and Steven Jones has argued persuasively that better off, especially privately educated students, are better able to impress admissions officers through the statement, calling into question the fairness of the way it is administered and used at present [12]. These are matters of some concern given the substantial difference between the acceptance rates for younger applicants and mature applicants. Between 2005 and 2010 the acceptance rate for younger UCAS applicants varied between 75% and 82%, whereas for mature applicants the rate varied between 58% and 68%; the gap between them ranged from 13 to 17 percentage points [10]. However, only a minority (roughly a quarter) of mature entrants to full-time first degrees apply with an Access to HE Diploma.

There is a wealth of evidence that the Access to HE programme has been a life-transforming experience for many of its students, and a substantial number of people have benefited from it. Most of the evidence suggests that tutors are committed to their students, Access students do develop as independent learners, and if they get to university, the overwhelming majority do obtain degrees. However, there are areas of concern. Taking the figures for 2012-13, if 24% of Access students do not complete, and if 68% of applicants through UCAS are successful, then only just over half of Access students will become undergraduates, without allowing for completions not awarded a diploma, and those who choose not to apply.

References

- 1 Quality Assurance Agency. Access to Higher Education: Diploma Courses and Students 2014 / QAA – Gloucester: QAA, 2014. – 16 p.
- 2 Gordon, P., Lawton, D. Dictionary of British Education / P. Gordon, D. Lawton – London: Woburn Press, 2003. – 303 p.
- 3 Benn, R. Four congratulations and a caveat / R. Benn. – Paper presented at the SCUTREA conference, 1995. – 4 p.

- 4 Chitty, C. Education Policy in Britain / C. Chitty. – Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2009. – 280 p.
- 5 Quality Assurance Agency. Consultation on revisions to the 2006 specification for the Access to HE Diploma / QAA – Gloucester: QAA, 2013. – 11 p.
- 6 Farmer, J. The Revised Access to HE Diploma Specification. / J. Farmer. – Available at www.cava.ac.uk/wp-content/uploads/CAVA-Conference-slides-JF.ppsx [Accessed 12th January 2015]
- 7 Quality Assurance Agency. The Access to Higher Education Diploma Specification 2013 / QAA – Gloucester: QAA, 2013. – 26 p.
- 8 Cottrell, S. Skills for Success. Quality and the Access to HE Diploma: It's Everybody's Business / S. Cottrell. – Presentation to the Access to HE Conference, 2014. – 44 p.
- 9 Curzon, L.B. Teaching in Further Education: An Outline of Principles and Practice / L.B. Curzon. – London: Continuum, 2003. – 459 p.
- 10 McVitty, D., Morris, K. Never Too Late to Learn: Mature Students in Higher Education / D. McVitty, K. Morris. – London: NUS and million+, 2012. – 56 p.
- 11 Fuller, A., Paton, K. Widening participation in HE: mapping and investigating the stakeholder landscape – working paper / A. Fuller and K. Paton. – Available at <http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/164927.pdf> [Accessed 6th January 2015].
12. Jones, S. The Personal Statement: A Fair Way to Assess University Applicants? / S. Jones. – London: Sutton Trust, 2012. – 18 p.

Liu Chaojie
P.R. China, Zhoushan,
Zhejiang Ocean University,

“AIDA” model to economic classes

УДК 378.14

Abstract. In order to speed up the reform in economic education it is necessary to introduce “AIDA” model in economic classes

Keywords: education, attention, interest, desire, action.

In economic class, some teachers usually focus on the knowledge spread rather than the interest and emotion motivation. Henceforth, the voice of reform of economic classes could be heard loudly. In order to speed up the reform, it is necessary to introduce “AIDA” model in economic classes.

“AIDA” is the abbreviation of four words. “A” is “Attention, attracting somebody; “I” is “Interest”, make somebody be interested in something or somebody; “D” is “Desire” , motivating somebody to do something; the last letter “A” is “Action”, taking action. “AIDA” formula is a very famous marketing principle and it was put forward by a world famous marketing experts Heinz M Goldman from his personal marketing experience. The specific explanation is that a successful salesperson must try his best to attract his consumers to focus on their products, make his consumers be interested in his products ,henceforth ,the consumer will be desired to purchase the product and then the final action is the deal.“AIDA” formula represent the four developing processes of marketing and they are closely bonded “AIDA” formula reveals a effective information transferring regulation: attract attention, arouse interest, motivate desire, take action.

Education is a kind of activity. In the activity, the educator following the teaching objectives and constructions, select suitable information and transmit the knowledge, skills, ideology and concepts to the learners. In the teaching activity, transmitting information to the learner is not an easy task. As for the learners: receiving the information from their teachers is not equal to accepting the information. Receiving is different from accepting because receiving is a passive activity but accepting is a active activity [2]. That the teacher transmit his information in class, could also be recognized as a marketing process. In such kind of marketing process, what the teacher sells is knowledge ,while his students are his consumers. How could the teachers sell their products perfectly, how could they attract their consumers are the questions that the teachers should solve. As for the teachers, knowledge is necessary but it is not enough . In such kind marketing process, the teachers should be proficient at using kinds of marketing skills and arts, such as the linguistic communication ,the ability of examine a man’s language and observing his countenance, hitting on what he likes and so on. “AIDA” formula is a successful marketing principle and has great impact on marketing activities. Actually, the teacher could also draw lessons from the formula.

First. Attract the students’ attention.

Second. Arouse the students’ interest.

Third. Motivate the students’ learning desire.

Fourth. Encourage the students to take actions.

As a new methodology in teaching, the “AIDA” model should be examined by kinds of practices. “AIDA” model is not a panacea, but it is beneficial for teachers.“AIDA” is an attempt of new teaching models. As long as we make full use of the model ,the teachers and the students both will benefit a lot from it in their whole life.

References

1. National Plan for Medium and Long-term Education Reform and Development (2010-2020). – Available at: http://www.gov.cn/jrzg/2010-07/29/content_1667143.htm
2. Li Dabing, Sun Xiangyang, Zhou Jing. Ehe teaching strategy analyses of economic and management classes based on AIDA model [J]. Higher Agricultural Education, 2010.

*Е.М. Анкудинов
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет*

Оздоровительные и образовательные модули дополнительной профессиональной программы для инженеров

УДК 378.17

Аннотация. В статье представлены возможные виды оздоровительных, образовательных и смешанных модулей программы дополнительного профессионального образования для инженеров.

Ключевые слова: образовательный модуль, дополнительная профессиональная программа, инженер, личностные качества, здоровье, компетентность.

Концепция непрерывного образования в течение жизни переходит сегодня в практическое русло. Действительно, сотрудники предприятий в течение всей активной профессиональной жизни призваны развивать свои личные ресурсы для успешной профессиональной деятельности [1, 2]. Сетевые модульные программы доказали свою жизнеспособность и гибкость в быстро меняющихся условиях развития личных ресурсов людей в системе дополнительного образования. Ориентируясь на цель развития компетентности инженеров в единстве с его личностными качествами и здоровьем, определены содержательные модули дополнительной профессиональной образовательной программы: «Здоровье», «Новации в профессиональной деятельности (компетенциях) инженера» (К), «Личность инженера» (Л). Наполняющий модуль учебный материал зависит от возникающих задач и от состояния здоровья, личностных качеств и квалификации слушателей программы.

При наполнении модулей следует придерживаться некоторых правил.

Укрепление здоровья взрослых – необходимый компонент корпоративной программы для образования взрослых. Дело в том, что после 35 лет в организме человека начинаются инволюционные процессы, и необходимо поддерживать свое здоровье. Негативно сказываются на здоровье и особенности труда инженера (климатические воздействия при работе на улице, нервные нагрузки, порой – физические, облучение при работе с приборами и др.). Для улучшения состояния здоровья целесообразно посещать спортивные секции, например: легкая атлетика, фитнес, плавание, скалолазание; отдыхать в санатории и другие оздоровительных местах. Территорию для работы следует обеспечивать оборудованной рекреационной зоной на территории места работы. Т.к. негативные факторы, влияющие на здоровье инженера, разнообразны, то и страдают разные органы и системы. Следовательно, нельзя разработать общую для всех программу сохранения и улучшения здоровья. Модули оздоровления необходимы для поддержания и укрепления здоровья и духа инженеров. Модули, связанные с укреплением здоровья могут разрабатываться индивидуально для каждого слушателями, в зависимости от получаемых нагрузок во время работы и от предпочтений. Хорошо согласуются с принципом занятия в тренажерном зале. Такие занятия позволяют сочетать индивидуальных выбор с массовостью участия: каждый выбирает в тренажерном зале свою траекторию тренировок. Могут быть рекомендованы и модули, дающие знания о здоровье: «Правила сохранения здоровья при полевых работах в суровых климатических условиях», «Базовая физическая (спортивная) подготовка», «Здоровый образ жизни», «Техника безопасности в строительстве и на производстве». Но они могут иметь только вспомогательный характер.

Отдельно модули «Личность инженера» нами не разрабатывались, т.к. мы придерживаемся концептуального положения о том, что обучение и воспитание следует осуществлять в единстве. Можно включать программы модули воспитательного характера, направленные на то, чтобы научить его дисциплине, воспитать профессионально значимые ценности. Например, модуль «Развитие

профессиональных личных ресурсов инженеров-геодезистов», модуль «Компетенции инженеров-геодезистов», модуль «Правила поведения сотрудников в рабочее время» и т.д.

Для развития компетентности надо брать модули, которые способствуют овладению новыми компетенциями, знакомят с новациями в области профессиональной деятельности. Например, для геодезистов можно рекомендовать такие модули: модуль «Инновационные геодезические приборы», модуль «Строительные стандарты и регламенты», модуль «Инженерные геодезические изыскания в жилом и промышленном строительстве» и другие, посвящены повышению квалификации инженера-геодезиста.

Программы эти не являются раз и навсегда разработанными. Во-первых, они модульные. Можно для индивидуальной образовательной траектории инженера выбрать любые подходящие для него модули. Во-вторых, при каждом проведении программы модули содержательно надо обновлять, чтобы не включать устаревший материал. В-третьих, образование должно идти непрерывно в продолжение профессиональной жизни инженера, поэтому в структуре и содержании модулей могут появиться какие-то изменения. Т.е. нельзя заранее на всю жизнь разработать подобного рода дополнительную профессиональную программу.

Литература

1. Анкудинов, Е.М. Сетевые образовательные программы развития личных ресурсов инженеров-геодезистов / Е.М. Анкудинов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – Вып. № 4. – Т. 5. – 2013. – С. 78 – 83.

2. Котлярова, И.О. Дополнительное образование через всю жизнь: развитие личных ресурсов человека / И.О. Котлярова, С.Г. Сериков. – Челябинск: Челябинск: Изд-во «Уральская академия». – 188 с.

3. Котлярова, И.О. Управление корпоративным дополнительным профессиональным образованием в университете / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – № 38 (255). – 2011 – С. 21-25.

4. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас: Швиеса, 1989. – 227 с.

*И.А. Волошина
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет*

Институт дополнительного образования ЮУрГУ: помощь экономике региона

УДК 378.126.014

Аннотация. В статье охарактеризованы результаты деятельности института дополнительного образования национального исследовательского университета. Представлены данные свидетельствующие о вкладе института в развитие экономики Уральского региона.

Ключевые слова: энергоресурсосбережение, экономика Уральского региона, институт дополнительного образования, национальный исследовательский университет, повышение

квалификации, переподготовка.

Институт дополнительного образования (ИДО) ЮУрГУ должен решать задачи Национального исследовательского университета: повышения квалификации и переподготовки кадров для перспективных отраслей экономики [1, 2]. Его деятельность основывается на результатах маркетинговых исследований [3] и непосредственных запросах со стороны предприятий. В первую очередь наша деятельность сориентирована на обеспечение качественными кадрами экономики Уральского региона. Сегодня в ИДО разработаны и проводятся более 1000 программ дополнительного образования: повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей, специалистов, а также различных категорий физических лиц. В частности, в 2014-2015 учебном году разработаны 180 программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки специалистов, в числе которых 90 программ по приоритетным направлениям развития национального исследовательского университета (энергоресурсосбережение в различных отраслях экономики).

За год в ИДО проходят обучение сотрудники более чем 800 предприятий г. Челябинска, Челябинской области и Урало-Сибирского региона. Среди них специалисты таких известных предприятий как: ЗАО «Карабашмедь», ЗАО Ашинский метзавод, ЗАО «Стальстрой», ЗАО Уральский инжиниринговый центр, ЗАО ЧЗМК, ОАО «Миасский машиностроительный завод», ОАО «РЖД», ОАО «Трубодеталь», ОАО «Тюменьэнерго», ОАО «Уфалейникель», ОАО «Энергонефть-Югра», ОАО Когалымнефтегеофизика, ОАО Трансэнерго, ОАО ЧТПЗ, ОАО ЧЭМК, ООО «УРАЛЭНЕРГО», ООО «ЧТЗ-Уралтрак», ОКБ «Новатор», ООО «Завод углеродных материалов», ООО «Пермьнефтестрой-монтаж», ФГУП «Российский федеральный ядерный центр – Всероссийский НИИИ технической физики им. Академика Е.И. Забабахина», ОАО «ГРЦ им. Ак. В.П. Макеева», ФГУП «ПО Уралвагонзавод», ОАО СКБ «Турбина», ОАО «Челябинский цинковый завод», ОАО «Челябинский кузнечно-прессовый завод», ЗАО «ПГ «Метран», ОАО «Волжский трубный завод» и др. Обучение своих сотрудников нам доверяют и такие структуры, как Правительство Челябинской области, УФНС по Челябинской области, Уральское таможенное управление, Челябинская таможня, Челябинский областной суд и так далее.

Общее число слушателей за 2014-2015 уч. г. составило 6200 человек. Полученные средства ЮУрГУ от реализации программ дополнительного образования составили 97 млн. рублей.

Одно из приоритетных направлений развития ЮУрГУ как Национального исследовательского университета – совершенствование системы непрерывного образования по подготовке квалифицированных кадров для модернизации промышленности и развития российской инновационной экономики. Здесь разработаны программы по приоритетным направлениям развития: «Энергосбережение в социальной сфере», «Рациональное использование ресурсов и энергии в металлургии», «Энерго- и ресурсоэффективные технологии в дизелестроении для бронетанковой техники и инженерных машин», «Суперкомпьютерные и грид-технологии для решения проблем энерго- и ресурсосбережения». Сегодня это уже более 300 программ.

В деятельности ИДО придается значение росту потенциала собственных кадров института, совершенствование педагогических и научных аспектов их квалификации. Для этого проводятся выставки и конференции, на которых обсуждаются проблемы дополнительного профессионального образования (ДПО) совместно с работодателями и единомышленниками – представителями системы ДПО в других вузах страны.

Так, в 2015 г. была организована и проведена научно-практическая конференция «Потенциал вузовской науки уральского федерального округа и его использование в интересах повышения эффективности государственного управления в новых экономических условиях». Участники научно-практической конференции отметили, что в субъектах Российской Федерации, находящихся в пределах Уральского федерального округа, складывается стройная система взаимодействия государственных органов и образовательных организаций региона в интересах повышения эффективности государственного управления, обеспечивающая реализацию поставленных Президентом Российской Федерации задач по активизации работы в этой сфере. В основе этой системы – эффективное использование научного потенциала вузов, позволяющее повысить результативность этой работы. Участники конференции отметили также высокий уровень подготовки и проведения конференции.

Настоящая конференция призвана обсудить возможности университетов в реализации политики повышения квалификации и переподготовки кадров для всех сфер жизнедеятельности человеческого сообщества, в интересах государства, общества, организаций и отдельной личности.

Обучение в ИДО проводят высококвалифицированные преподаватели, активно занимающиеся научной, методической и практической работой, при этом они тоже систематически повышают квалификацию и проходят стажировки в ведущих университетах России и мира. В образовательном процессе задействованы 546 преподавателей.

ИДО занял первое место в областном конкурсе «На лучшую организацию работы по повышению профессиональной культуры преподавателей образовательных организаций высшего образования Челябинской области».

Таким образом, становление системы дополнительного образования в ЮУрГУ и её интеграция в научно-инновационный процесс Южно-Уральского региона, позволят сохранить квалифицированные кадры, воспитать новое поколение учёных, нацеленных на работу в рыночных условиях и на инновационное развитие университета и предприятий-заказчиков.

Литература

1. Ваулин, С.Д. Компетенции управленческих и технических кадров в сфере энергосбережения как основание проектирования программ переподготовки / С.Д.Ваулин, И.А.Волошина, И.О. Котлярова // Инженерное образование. 2014. № 16. С. 98-102.
2. Волошина, И.А. . Анализ программ национального исследовательского университета по формированию компетенций энергоресурсосбережения у сотрудников предприятий / И.А. Волошина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. Т. 5. № 4. С. 47-53.

3. Волошина, И.А. Маркетинг в дополнительном образовании / И.А. Волошина, И.О. Котлярова, Ю.В. Тягунова // Высшее образование в России. 2010. № 12. С. 48-53.

*К.Н. Волченкова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет*

Развитие иноязычной коммуникативной компетентности преподавателя вуза средствами программы дополнительной лингвистической подготовки Лингва

УДК 378.126

Аннотация. Рассматриваются предпосылки повышения уровня владения иностранным языком преподавателей вузов. Описывается программа дополнительной лингвистической подготовки «Лингва», ее содержание, приоритетные методы.

Ключевые слова: дополнительное образование, андрагогический подход, иноязычная коммуникативная компетентность.

Необходимым условием вхождения России в социально-образовательную мировую среду является достаточно высокая (на уровнях Intermediate, Upper-Intermediate, Advanced) лингвистическая подготовка субъектов профессиональной мобильности, т.е. представителей профессорско-преподавательского состава (ППС) университетов.

В этой связи в 2006 г. была поставлена задача обучения ППС Южно-Уральского государственного университета (национального исследовательского университета) (ЮУрГУ (НИУ)) английскому языку, в целях повышения профессиональной мобильности преподавателей, а лингвистическая подготовка была определена как приоритетное направление развития (ПНР) национального исследовательского университета [1].

Программа Лингва входит в 3 направление ПНР – развитие кадрового потенциала. С 2013 года программой руководит проректор по международной деятельности ЮУрГУ Каточков В.М., ответственный за методическое обеспечение – Волченкова К.Н., ответственный за организацию образовательного процесса – Карелина Т.А.

Основной предпосылкой создания программы является возросший статус иностранного языка в научной и образовательной деятельности профессорско-преподавательского состава, который объясняется различными факторами: расширением экономических, политических и культурных связей между странами; межгосударственной интеграцией в области образования; возможностью международных стажировок, как академических, так и научных [2].

Среди глобальных задач программы Лингва: вхождение НИУ ЮУрГУ в рейтинги лучших университетов мира, а также развитие активного сотрудничества российских ученых с их коллегами за рубежом (страны Европы, Азии, Южной и Северной Америки) как в научной сфере (вхождение в мировые коллаборации), так и в академической сфере (чтение лекций в мировых университетах в качестве приглашенных лекторов, разработка совместных образова-

тельных программ с выдачей двойных дипломов).

Образовательный процесс построен по модульному принципу, при этом слушатели делятся на группы по уровню владения языком. В процессе обучения широко используются принципы андрагогики – учитываются профессиональная, социальная, бытовая деятельность слушателей, которые совместно с преподавателем могут планировать и корректировать учебный процесс.

Специфика андрагогических основ обучения определяется психофизиологическими и социальными особенностями и возможностями взрослого обучающегося, а также педагогическими условиями, сформированными развивающей образовательной средой, в которой протекает обучение. В качестве одного из источников обучения используется жизненный опыт участников, а приобретенные знания, умения и навыки безотлагательно применяются на практике.

Ядро отличия андрагогического подхода от традиционных принципов обучения заключается в том, что в процессе обучения доминирующая роль принадлежит взрослому обучаемому, который становится активным участником образовательной деятельности и воспринимает своего преподавателя скорее как консультанта или организатора, помогающего ему выстраивать собственную линию обучения.

Более успешными в данном случае видятся развивающие технологии в рамках компетентностного подхода: когнитивно ориентированные (диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное структурирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.); деятельностно ориентированные (метод проектов, имитационно-игровое моделирование, организационно-деятельностные игры, контекстность обучения и др.); личностно ориентированные (интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.).

В связи с внедрением в методику обучения андрагогического подхода изменилось и содержание обучения, переориентированное на задачи, поставленные руководством вуза. Содержание обучения делится на два блока: 1 блок – английский для общих целей;

2 блок – английский язык для специальных целей.

В таблице 1 представлено содержание обучения в зависимости от уровня обучения.

Таблица 1

Содержание обучения

Уровень	Содержание обучения	
	English for General Purposes (EGP)	English for Special Purposes (ESP)
Beginner	Total English. Beginner Grammar in Context. Essential. Survival English.	Academic word list (570 key academic words) Globish word list (1500 words)
Pre-Intermediate	Total English. Pre-Intermediate. Grammar in Context.	Academic word list (570 key academic words) Globish word list (1500 words)

	Essential.	
Intermediate	Total English. Intermediate.	Presentations (общие правила) Academic Correspondence (деловое письмо) English for writing scientific papers (general rules, abstracts)
Upper-Intermediate	Language Leader Upper-Intermediate	English for Scientists English for Conferences Business English
Advanced	Language Leader Advanced	English for Scientists English for writing scientific papers (editing, peer reviewing) English for giving lectures (curriculum, lectures – 72 hours)
Proficiency	TOEFL, IELTS	English for negotiations

Литература

1. Волченкова, К.Н. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности профессорско-преподавательского состава ЮУрГУ: андрагогический подходе [Текст] / К.Н. Волченкова, О.А. Толстых // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – Том 5. № 4. – 2013 – С. 23-29.

2. Котлярова, И.О. Управление корпоративным дополнительным профессиональным образованием в университете [Текст] / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – № 38 (255). – 2011 – С. 21-25.

*Ю.Н. Зиятдинова, А.С. Сухристуна
Россия, г. Казань,*

*Казанский национальный исследовательский
технологический университет*

Непрерывное образование в международной плоскости: сотрудничество России и Вьетнама¹

УДК 378.4

Аннотация. В статье рассказывается об этапах организации международного сотрудничества в образовательной сфере. На примере вуза инженерного профиля дается характеристика основных документов, регулирующих взаимодействие между образовательными организациями из различных стран.

Ключевые слова: международное сотрудничество, инженерные вузы, Вьетнам, высшее образование, квалифицированные кадры.

Глобальные тенденции в развитии современного общества отражаются на системе непрерывного образования, затрагивая, в первую очередь, инженерно-

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Проектирование и реализация модели сетевого взаимодействия региональных вузов России и Вьетнама с целью интернационализации инженерного образования», проект № 15-26-09001.

технические направления, требующие постоянного пересмотра имеющихся навыков в связи с инновациями в технологическом производстве. Глобальные связи требуют интернационализации инженерного образования, в условиях которой международное сотрудничество выходит на первый план и становится обязательным компонентом образовательных программ разного уровня, включая бакалавриат, магистратуру, и, в особенности, программы последипломного образования. Главным компонентом и направлением интернационализации становятся программы академической мобильности, в рамках которых осуществляется обмен преподавателями и студентами из разных стран и регионов мира [4].

Традиционно в академической мобильности в качестве принимающей стороны наиболее популярными являются университеты стран Западной Европы и Северной Америки. Однако в последние годы в данные процессы активно включаются страны Азиатско-Тихоокеанского региона, в качестве как принимающей, так и отправляющей стороны. Для студентов из этих государств российские университеты являются привлекательными, особенно по направлениям инженерной подготовки.

Особый интерес для российских университетов в настоящее время представляет Вьетнам. Эта страна является уникальным полем для развития международных отношений, причем не только на политической и экономической арене, но также и в области высшего образования.

Совместные проекты в нефтегазохимическом секторе, а также иные промышленные стартапы определяют повышение спроса на инженерные кадры, способные работать на российско-вьетнамские компании. Об этом свидетельствует и ряд договоренностей, достигнутых в апреле 2015 г. во время официального визита во Вьетнам главы российского правительства Д.М. Медведева, включая договор о сотрудничестве РЖД и Вьетнамских железных дорог, вьетнамских нефтеперерабатывающих компаний и ОАО «Газпром нефть», а также меморандум о модернизации вьетнамских электростанций. На встрече с премьер-министром Вьетнама Нгуен Тан Зунгом обсуждалась возможность включения Вьетнама в зону свободной торговли с Евразийским экономическим союзом. Премьер Вьетнама считает, что к 2020 г. товарооборот с Российской Федерацией вырастет до 10 миллиардов долларов в год [1].

Таким образом, российские вузы имеют прекрасную возможность реализовать перспективные направления подготовки специалистов на международном уровне, задавать необходимый уровень сложности определенной программы, подстраивая ее под требования соответствующей организации. В основном речь идет об обучении вьетнамских студентов в российских вузах и их участии в разнообразных программах переподготовки кадров, реализуемых российскими университетами. Выпускники подобных программ с легкостью смогут адаптироваться к реалиям экономической ситуации на рынке труда, будут иметь значительные преимущества при трудоустройстве и смогут решать не только сложные технологические задачи, но и решать сложности, связанные с межкультурным общением.

Рассмотрим реализацию международного сотрудничества между университетами России и Вьетнама на примере Казанского национального исследовательского технологического университета (КНИТУ).

В конце 2013 г. КНИТУ заключил соглашение о сотрудничестве с Индустриальным университетом Вьетчи (Вьетнам), имеющим схожий профиль образовательных программ. Оба университета расположены в промышленно-развитых регионах, Республике Татарстан и Северном Вьетнаме, соответственно, и специализируются на подготовке квалифицированных инженерных кадров для нужд передовых региональных промышленных предприятий.

В документе сказано о согласии сторон на осуществление определенных видов деятельности, способствующих развитию международного академического сотрудничества, в частности:

- обмен материалами по образованию и научно-исследовательским работам, публикациями и учебной информацией;
- обмен профессорско-преподавательским составом и учеными;
- обмен студентами;
- совместные научные исследования и встречи по вопросам научной работы и образования.
- совместно проводимые образовательные программы.

Индустриальный университет Вьетчи (Вьетнам) выразил заинтересованность в дальнейшем развитии отношений. Схожесть профилей подготовки специалистов и общность интересов способствовало тому, что руководство университетов приняло решение о создании представительства российского вуза во Вьетнаме.

После консультаций с Министерством образования и науки Российской Федерации исполнители пришли к пониманию необходимых действий для достижения поставленной задачи. Во-первых, ФЗ 273 от 29.12.2012 ст. 27 гласит, что «образовательная организация может иметь в своей структуре различные структурные подразделения, обеспечивающие осуществление образовательной деятельности с учетом уровня, вида и направленности реализуемых образовательных программ, формы обучения и режима пребывания обучающихся (филиалы, представительства, отделения, факультеты, институты, центры, кафедры, <...> и иные предусмотренные локальными нормативными актами образовательной организации структурные подразделения)» [2]. Во-вторых, в законе сказано, что «представительство образовательной организации открывается и закрывается образовательной организацией». Таким образом, нормативным основанием для открытия представительства российского вуза являлось официальное распоряжение руководства организации.

В соответствии с этим на заседании Ученого совета КНИТУ было принято решение открыть представительство в Социалистической Республике Вьетнам. На основании этого решения был издан приказ по вузу №16-од от 09.04.2014, предписывающий открыть представительство КНИТУ в Социалистической Республике Вьетнам с целью реализации научно-образовательного сотрудничества и дистанционного обучения, в рамках соглашения между КНИТУ и Индустриальным университетом Вьетчи Социалистической Республики Вьетнам. В

соответствии с этими решениями и приказами в штатное расписание Отдела совместных международных образовательных программ КНИТУ было внесено Представительство, включающее в себя должности директора и менеджеров [2].

Однако вьетнамскому вузу-партнеру необходимо было получить разрешение от Министерства образования и подготовки кадров Социалистической Республики Вьетнам. Для этого ректор КНИТУ Г.С. Дьяконов 31 января 2014 г. направил официальное письмо Министру образования и подготовки кадров Социалистической Республики Вьетнам г-ну Фам Ву Луану, в котором сообщил о текущем состоянии сотрудничества вуза с научно-образовательными центрами Вьетнама, перечислил действующих партнеров вуза в СРВ и информировал о готовности открыть представительство в этой стране с целью обеспечения высококвалифицированными кадрами экономики и промышленности двух сторон. Подобное официальное обращение было необходимо для инициирования процедуры получения разрешения от вьетнамских государственных структур.

Функциональные основы деятельности зарубежного представительства КНИТУ определяются внутренним документом – Положением о представительстве КНИТУ в Индустриальном университете Вьетчи Социалистической Республики Вьетнам.

Трудовые отношения работников представительства и администрации вуза регулируются трудовым договором (контрактом), условия которого не противоречат законодательству Российской Федерации. Согласно доверенности, выданной ректором КНИТУ, руководитель представительства принимает на работу и освобождает от занимаемых должностей работников Представительства в соответствии с трудовым законодательством Российской Федерации. Права и обязанности работников представительства также определяются законодательством о труде Российской Федерации, уставом и правилами внутреннего распорядка КНИТУ, а также должностными инструкциями, утверждаемыми руководителем представительства.

В заключении отметим, что представительство российского вуза играет важную роль в развитии непрерывного образования и выводе его на международный уровень. Казанский национальный исследовательский технологический университет прошел сложный путь от зарождения партнерских отношений с вьетнамскими коллегами до открытия собственного представительства в этой стране. В настоящее время наступает очередной этап в развитии наших отношений. Университет становится центром подготовки научных кадров для инженерных вузов Вьетнама. Так подготовка специалистов для совместных российско-вьетнамских предприятий станет непрерывной в прямом понимании этого термина – выпускники инженерных вузов Вьетнама после окончания аспирантуры КНИТУ станут ценными научно-педагогическими кадрами для подготовки специалистов во Вьетнаме и проведения совместных исследований с российскими партнерами.

Литература

1. Деловой совет по сотрудничеству с Вьетнамом. [Электронный ресурс] – URL: <http://www.bccv.ru/events/index.wbp>.

2. Консультант Плюс. [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/popular/edu/43_6.html.

3. Уразбаев, Р.Ш. Нормативно-правовое обеспечение деятельности зарубежного представительства инженерного вуза / Р.Ш. Уразбаев // Казанский педагогический журнал. – 2015 – №4, Ч.2. – С. 245–248.

4. Ziyatdinova, J. Professional Growth of Engineers in Global Multicultural Environment / J. Ziyatdinova, A. Bezrukov, V. Ivanov / Proceeding of ASEE International Forum. – Seattle, 2015. – Paper ID 14376.

Я.В. Зубова
Россия, г. Усинск,
Филиал Ухтинского государственного
технического университета в г. Усинске

Социокультурные проблемы образования взрослых

УДК 316.7 37

Аннотация. В статье освещается система образования взрослых как культурологическая проблема в современных изменяющихся социальных и экономических условиях.

Ключевые слова: образование, культура, знания.

Образование не есть только школьное дело.
Школа дает лишь ключи к этому образованию.
Внешкольное образование есть вся жизнь!
Всю жизнь должен человек себя образовывать.
Луначарский А. В.

На протяжении всей жизни человека идейные основы образования стары как мир. Они закреплены в пословицах, которые выражают мудрость многих народов: русского – «Век живи — век учись», английского – «Знания, которые не пополняются ежедневно, убывают с каждым днем», китайского – «Не бойся, что не знаешь, — бойся, что не учишься» и многие другие. В религии также сходятся в важности признания обучения. Так, например, Новый завет, это система постоянного и непрерывного образования, назидания и непрекращающегося учения, поскольку только постоянно обучающийся воспринимались в те далекие библейские времена как истинные праведники. Народная мудрость на многие века обогнала теорию в признании важности образования «длиною в жизнь». Осмысление роли образования в жизни каждого взрослого человека и общества, его взаимосвязи с другими элементами культуры приходят намного позже под влиянием социально-экономического и общественного прогресса, а также вопросов, которые человек начинает задавать сам себе.

Роберт Э. Ли сказал: «Образование человека не заканчивается до тех пор, пока он не умирает». И таких высказываний ученых, философов, деятелей культуры очень много. И все они поддерживали систему образования как неотъемлемую часть жизни человека.

Н. К. Крупская: «Знания нужны в жизни, как винтовка в бою»; И. В. Сталин: «Перед нами крепость. Называется она, эта крепость, наукой, с ее многочисленными отраслями знаний. Эту крепость надо взять» и многие другие.

Знание приносит пользу людям лишь тогда, когда оно соединено системой ценностей данной культуры, то есть лишь с появлением смысла применения знания. Именно человек имеет важную роль в процессе познания. «Поэтому каждый отдельный человек вынужден сразу после появления на свет активно приобщаться к человеческой культуре, осваивать человеческий способ жизнедеятельности, чтобы стать Человеком» (К. Маркс). Человеку предшествует две ступени становления «Я»:

1 – ступень культа, означающего единство человека с миром на основе табу, ритуалов, обычаев;

2 – ступень культуры, отбора культурных форм в условиях разнообразия человеческой деятельности и человеческих индивидуальностей; здесь формируются естественные нормы человеческих взаимоотношений, которые мы называем нравственностью; формируются основные нравственные ценности: свобода, добро, зло, справедливость; эти нормы ограничивают изначальную свободу человека, понимаемую как внутреннюю свободу духа, во имя расширения внешних пределов проявления себя. Здесь наблюдаются взлёты человеческих открытий в искусстве, научной мысли, яркие человеческие индивидуальности. Эта ступень заканчивается становлением цивилизации.

В настоящее время внимание многих исследователей занимают проблемы социальной адаптации личности, в числе необходимых средств которой является система образования. Наше общество информационное, которое включает в себе передачу и усвоение огромных объемов информации. Становится очевидным, что на смену эры информатизации общества приходит эра образования. Однако все это, в конечном счете, будет зависеть от развитости знаний, творческих способностей и культурного состояния человека, а также от создания эффективного творческого пространства и времени. Человек с рождения вступает в мир ценностей, которые поддерживаются, охраняются системой социальных норм, предписаний, запретов и санкций, обеспечивающие стабильность общественной системы.

Социализация (усвоение человеком моральных и правовых ценностей, норм, стандартов поведения) осуществляется на протяжении всей жизни человека. Основы нравственной и правовой культуры познаются им с самого раннего детства из разных источников: от семьи, учителей, из литературы, средств массовой информации. В результате индивид усваивает знания о требованиях норм морали и права, приобретает навыки и умения должного, поведения, одобряемого социумом и государством. Вместе с взрослением человека пополняются и его знания о праве и морали, ведущую роль начинает играть целенаправленное нравственно-правовое воспитание.

Социальные нормы – необходимая часть общественной жизни. Они ориентируют личность в жизненных процессах, направляют ее на избрание социально одобряемого поведения и деятельности. Благодаря нормам люди с раз-

ными интересами, характерами, взглядами существуют рядом, действуют совместно, т.е. поддерживают нужные отношения, регулируют свою жизнь, устанавливают и соблюдают определенный порядок жизни общества.

Культура входит в нашу жизнь, едва мы появляемся на свет. Она и в ласковых словах материнской колыбельной, и в пестушках, потешках, прибаутках, которые всегда в неистощимом запасе у бабушки... Культура не только вокруг и рядом – она внутри каждого из нас. Она в наших именах, песнях, сказках, легендах и преданиях, поговорках и пословицах, обычаях и обрядах, традициями народной жизни, в наших любимых фильмах, картинах... Она проявляется в нашем образовании, в нашем необычном и своеобразном менталитете, в нашем восприятии окружающего мира...

Культура – наше драгоценное достояние. Она объединяет и сближает нас, и в то же время отличает от остального мира. У русской культуры свой неповторимый голос, свой уникальный язык, свои неповторимые черты и приметы. В мировой истории русская культура – богатейшее яркое и заметное явление. На протяжении многих веков она вобрала в себя все самое прекрасное, высокое, интересное и стала «зеркалом» русской души,местилищем всего лучшего, что есть в русском народе.

Может прав был Тютчев, написавший, что «умом Россию не понять»? У России, раскинувшейся на беспредельных евразийских просторах, был и остается свой уникальный путь духовного развития. Формирование личности человека начинается с раннего детства, поскольку, именно тогда закладываются основы знаний, норм поведения, убеждения, привычек, потребностей. И в этом процессе важную роль призвано сыграть постоянная система образования, как часть общеобязательного воспитания. Регулирующие правовые нормы, предназначены для того, чтобы упорядочить общественные отношения, поведение людей, чтобы знать, каким образом надо поступать в той или иной жизненной ситуации. Ребенок, с первых шагов вынужден делать самостоятельно, выбирая те способы поведения, знание норм права которые должны оказывать ему помощь. Для выполнения этого нужно владеть рядом конкретных правил: правила поведения в доме, на улице, в транспорте, в театре; правила личной безопасности и др. У школьников формируются знания об окружающем мире, о стране, в которой они живут. Именно образование и осуществляемое на его основе нравственно-правовое и культурное воспитание составляют фундамент для становления всей системы культуры ребенка.

После того, как нашу систему образования захлестнули «инновации» на западный образец, и практика и политика образования впитывали в себя самое худшее из западного прошлого опыта. Особенно пострадавшим от этого оказалось образование взрослых людей, наиболее развитых в социокультурном отношении слоёв.

В условиях ухудшения общекультурного компонента в образовании взрослых, превалировании прагматических тенденций основой культурологического анализа является выявление культурных целей и функций образования взрослых людей как сферы духовного и культурного производства, его значения как

посредника между личностью и культурой, способствующих гармонизации и стабилизации социокультурной ситуации в современной России. В условиях трансформации общества при изменении культурных ценностей и норм, социокультурных отношений возникает необходимость выбора необходимой социокультурной модели образования. Классическое образование, построенное на знаниевом типе обучения претерпело девальвацию ценностей. В этой ситуации возникают противоречия между всё возрастающим объемом знаний, необходимых человеку, и ограниченными для их овладения условиями, т.е. в рамках традиционного образования. Решить это противоречие можно только в условиях перехода к непрерывному обучению, которое обеспечивало бы целостное воспроизводство каждого субъекта культуры. Непрерывное образование ставит своей целью постоянное творческое развитие и совершенствование личности на протяжении всей жизни.

Непрерывное образование – это не движение личности от дошкольного к среднему, профессиональному, послевузовскому образованию, а постоянный взаимосвязанный процесс обновления личности на каждом из указанных этапов развития.

Процесс развития информационной культуры осуществляется в течение 5-10 лет, согласно которому человек за свою интеллектуальную жизнь должен осуществить процесс «впитывания» новой информации 5-11 раз. За период профессионального образования повышение квалификации или переобучение должно осуществляться 3-6 раз. Но в России этот показатель находится на отметке от 11 до 14 лет. Значит, непрерывное образование – это процесс циклический, допускающий временные перерывы в системе образования личности, переход от одной специальности к другой.

В начале XXI века человечество вступило в противоречиво изменяющийся мир, со своим быстроускоряющимся научно-техническим прогрессом, всеобщей информатизацией общества, поисками путей взаимодействия мирового сообщества, с многочисленными глобальными социально-экономическими, экономическими, демографическими, социокультурными, научно-техническими проблемами и набирающими в последнее время национальными конфликтами. Социальные перемены происходящие в России создают много других, присущих только нашей культуре, экономике и общественной жизни. Кризис, связанный с распадом социально-экономических отношений, переход к рыночной экономике и существующие на сегодняшний день экономические проблемы изменили ситуацию в системе образования взрослых. Конечно, эти изменения неоднозначны, но проявляются они в уменьшении количества обучающихся, в сокращении сроков обучения. Данный факт можно объяснить тем, что многие формы образования взрослых распространённые раньше исчезают, – например, вечерние школы, а новые только начинают развиваться.

Еще одно негативное изменение развития образования взрослых в России это коммерциализация многих видов образования взрослых. Например, многие образовательные услуги – повышение квалификации, заочное образование в вузах, курсы изучения иностранных языков и многие др., стали платными.

Социокультурное образование взрослых – это еще одна особенность современного образования взрослых. Глобальные культурные и социальные проблемы образуют ту мировоззренческую базу, на основе которой формируются познавательные аспекты из различных областей знания и культуры. Основная цель образования взрослых – развитие и позитивное совершенствование личности, направленное в конечном итоге на всё общество в целом. Образование взрослых является средством удовлетворения потребностей общества и развития способностей человека, к развитию культуры его мышления, помогающей осмыслению социального опыта и собственного жизненного опыта, к принятию ответственных решений.

Одним из перспективных направлений в образовании взрослых – это взаимодействие общего, профессионального, гуманитарного, социокультурного образования. Важной функцией образования взрослых должно стать приобщение индивида к культуре, улучшению качества его жизни. В системе образования взрослых внимание к личности, к социокультурным аспектам ее самосознания должно перекликаться с приверженностью к традициям, менталитету человека. Образование взрослых не должно сводиться только к подготовке личности для определенной практической деятельности. Современное социально-экономическое развитие требует неразрывной связи педагогических форм обучения с реальными потребностями индивида, который сможет осваивать и применять полученные знания и умения в постоянно изменяющемся рынке труда, содействовать развитию социальной и профессиональной мобильности.

В нашем Филиале Ухтинского государственного технического университета в г. Усинске существует система образования взрослых. В первую очередь это Центр дополнительного профессионального образования. Слушатели программ – это работники нефтяных, строительных, бюджетных и других организаций. Все программы рассчитаны на обучение в течении 7-8 месяцев. Занятия ведутся с привлечением ведущих специалистов предприятий, кафедр головного вуза, а также преподавателей из других вузов страны. В направления профессиональной переподготовки входят: строительство; проектирование, сооружение и эксплуатация газонефтепроводов и газонефтехранищ; экология и природопользование; финансовый менеджмент; управление персоналом; РЭНГМ; БТП и другие. Также в Филиале УГТУ действует Учебный центр, который был создан в 2011 г. на базе образовательного подразделения «учебный центр ООО «ЛУ-КОЙЛ-Коми». Деятельность данного образовательного учреждения направлена на:

- профессиональную подготовку, переподготовку и повышение квалификации на базе среднего образования;
- целевое обучение работников предприятий по вопросам промышленной безопасности и охраны труда.

Все обучающиеся проходят практику на производственных объектах предприятий г. Усинска. Учебный центр проводит обучение по 102 рабочим профессиям. Также учебный центр проводит обучение по программам, согласованным с Федеральной службой по экологическому, технологическому и атомному надзору:

- предаттестационная подготовка руководителей и специалистов ответственных за эксплуатацию сосудов, работающих под давлением;
- предаттестационная подготовка руководителей и специалистов организаций, эксплуатирующих подъемные сооружения для перемещения грузов, транспортировки людей;
- предаттестационная подготовка руководителей и специалистов, эксплуатирующих объекты газораспределения и газопотребления. Сроки обучения от 1 до 6 месяцев.

Образование выходит в центр осмысления и перспектив российского общества, так как именно оно призвано обеспечить необходимый «культурный сдвиг» – условие обновления социально-экономического уклада и всех аспектов жизнедеятельности в России. В то же время в создавшихся условиях образование тоже должно, в свою очередь, претерпеть системные трансформации в духе времени – в целеполагании и методологии, содержании и технологии. Таким образом, кризисность российского общества с особой остротой выдвигает на передний план вопросы развития образования в его новой парадигмальной форме [1, 103].

Цель образования связана с ценностным отношением с самого начала к личности ребенка, как к человеку, обладающему свойством индивидуальности: развить в нем механизм самореализации, саморазвития, а также другие, которые ему будут необходимы для становления собственного образа личности, для диалога и взаимодействия с людьми, культурой, обществом и цивилизацией. Эта цель связана с концепцией человека Н.А. Бердяева, И.О. Лосского, П.А. Флоренского, где он (человек) предстает как «эпицентр культуры».

На основе всего вышеизложенного можно сделать следующие выводы:

- выход системы российского образования из кризиса заключается в изменении образовательных установок;
- такой установкой является система непрерывного образования, поскольку ее становление и развитие определены ментальностью и культурными традициями России.

«Все, чем и в чем человек живет: от мифа до современных технических устройств, от поэзии до основополагающих социальных институтов, – все это культурные реальности, родившиеся из осмысленного социального поведения и имеющие смысл для каждого человеческого существа? Общество в целом также является культурным установлением, ибо оно основано на осмысленном поведении, а не на инстинктивном реагировании, свойственном животному миру. Все чисто природное смысла не имеет» [2, 27]. Культура – это не только знания, но и способности применять эти знания. По сравнению с образованием, культура наиболее широкое понятие, которое включает определенную информацию, представление, умения человека применять свои познания в реальной жизни (на практике), а также с помощью их продолжать развивать свой культурно-правовой и образовательно-правовой уровни. Культура как воздух, как вода в океане, – не знает границ!

Можно сравнить общество с прибрежной морской полосой золотистого пес-

ка. Отдельная песчинка представляется человеком. И как отдельные песчинки не могут удержать бурную морскую волну, так и отдельные люди не способны достичь того, что по силам всему обществу. Общество является той большой силой, которая сможет защитить права и интересы каждого человека. Но чтобы общество было гуманным по отношению к людям, необходимо чтобы сами люди были чуткими, вежливыми образованными и культурными.

Литература

1. Тхагапсоев, Х.Г. О новой парадигме образования // Х.Г. Тхагапсоев. – Педагогика. –1999. – № 1.
2. Ионин, Л.Г. Социология культуры / Л.Г. Ионин. – М., 1996. – 342 с.

*Е.Г. Короткова, И.А. Колегова
Россия, г. Челябинск,*

ФГБОУ ВПО «Южно-уральский государственный университет»

К понятию научного профессионально-делового проекта

УДК 372.881.111.1

Аннотация. В статье показана возможность использования метода проектов при подготовке студентов и при повышении квалификации ППС в системе их непрерывного образования. Проведен обзор понятий «проект», существующих в науке с момента зарождения этого термина, сформулировано определение научного профессионально-делового проекта на основе проведенного обзора, а также описаны этапы работы над данным проектом.

Ключевые слова: метод проектов, проектная культура, проблемная ситуация, творческая деятельность, непрерывное образование, студенческие научные конференции, научный профессионально-деловой проект.

На современном этапе развития образования концепция развивающего обучения является одной из приоритетных, т. к. призвана обеспечить повышение интеллектуального потенциала личности за счет совершенствования стиля умственной творческой деятельности на всех этапах обучения. Среди методов, используемых в рамках данной концепции преподавателями высшей школы, следует отметить метод проектов, как действенный инструмент развития творческих способностей студентов в процессе выполнения ими самостоятельной работы.

В последние десятилетия обострилось противоречие между приоритетностью образования для инновационного развития общества и недостаточностью мер развития человеческого ресурса образовательной организации и мер по организации непрерывности образования. Исследователи выдвигают различные гипотезы, касающиеся актуальных мер по разрешению данного противоречия. Например, И.О. Котлярова выдвигает гипотезу о том, что создание систем непрерывного выявления и анализа возникающих противоречий, а также систем развития человеческих ресурсов университета может стать актуальной мерой по разрешению указанного противоречия [5].

По нашему мнению, при создании системы развития человеческих ресурсов университета в рамках непрерывного образования ППС, необходимо использовать такие современные методы обучения, как метод проектов, который хорошо себя зарекомендовал как действенный инструмент развития творческих способностей не только студентов, но и выпускников вузов при повышении их профессиональной квалификации и переподготовке в рамках непрерывного образования.

Как известно, возникновение «проекта» относят к XVI – XVIII векам, когда данное понятие относилось к категории «эксперимент» в естественных науках, «рассмотрение дела» в юриспруденции или «тактика и стратегия у военных».

Первые разработки данного метода появились в США в период развития прагматической педагогики, провозглашавшей принцип «обучение посредством делания». Значимая идея данного метода состояла в том, что учебная деятельность обучающегося представляла собой решение задач «из жизни». Данный метод называли методом проблем, основанным на гуманистических идеях философии и образования. Основателями метода явились американские педагоги Дж. Дьюи и У.Х. Килпатрик, предлагавшие активизировать деятельность обучающегося через самостоятельную работу, вызывавшую его личную заинтересованность в применении имеющихся знаний и получении новых [2].

В российской педагогике метод проектов привлек к себе внимание отечественных ученых в начале XX века. В 1905 году группа педагогов во главе с С.Т. Шацким разработали методику применения проектного метода в педагогической деятельности. Главная задача метода проектов заключалась в выполнении проекта как осознанной, структурированной деятельности обучающегося, основной целью которой являлось формирование интеллектуальных и практических умений [2].

Описанная в прошлом веке отечественными и зарубежными учеными сущность понятия «проект» не только не изменилась, но и получила свое развитие в разрабатываемых современными учеными понятиях таких как: «сетевой учебный проект», «проектное обучение», «совместный научно-исследовательский проект», «социальная проектная деятельность студентов», «проектная культура» и в других понятиях [4, 6].

В области непрерывного образования, проектность направлена на формирование проектной культуры обучаемых. Проектная культура является общей формой реализации искусства планирования, прогнозирования, исполнения и оформления [3].

Основные положительные черты метода проектов:

- развивается интерес к изучаемой дисциплине, воображение, самостоятельность;
- появляется возможность показать организаторские способности, скрытые таланты;
- формируются механизмы мышления, а не эксплуатации памяти; познавательная деятельность осваивается в единстве эмпирического и теоретического познания;
- помогает будущим специалистам сознательно готовиться к предстоящей профессиональной деятельности, а значит, развивать необходимые способно-

сти, совершенствовать личностные качества, которые позволят им успешно интегрироваться в новую социальную среду.

Основной единицей содержания проектной деятельности выступает проблемная ситуация, решение которой требует от обучаемого инициативности, продуктивного мышления, привлечения социального опыта, согласования интересов, конструктивного взаимодействия, толерантного поведения, интерактивного общения и многих других качеств, которые составят основу будущей успешной профессиональной деятельности выпускников вузов [3].

Указанные выше положительные черты методики проектов обусловили ее использование в подготовке обучаемых к следующим видам профессиональной деятельности: проектно-конструкторской; производственно-технологической; организационно-управленческой; сервисно-эксплуатационной; специальным видам деятельности, а также к научно-исследовательской.

Особую значимость, согласно Программе развития образования и науки РФ до 2020 года, имеет научно-исследовательская деятельность выпускника, которая выражается в таких способностях, например, бакалавра, как проведение экспериментов по заданным методикам, обработка и анализ результатов, описание выполнения научных исследований, подготовка данных для составления научных обзоров и публикаций.

В связи с охватом процессами глобализации многих отраслей науки, особую важность указанные способности приобретают в условиях представления результатов научных исследований в рамках студенческих научных конференций на иностранном языке. Студенческие научные конференции проводятся на университетском, городском, областном, а также на международном уровнях кафедрами иностранных языков различных вузов. Студенты выступают с докладами, подготовленными под руководством преподавателей. Тематика докладов определяется самими студентами, они подбирают статьи из оригинальных журналов и Интернета по темам, связанным с их будущей профессией. В то же время, выступающим не всегда удается донести до аудитории интересное содержание в научном стиле. В связи с этим кафедры иностранных языков, ответственные за подготовку своих студентов, разрабатывают методические рекомендации и учебные пособия. Однако недостаток существующих на сегодняшний день подобных изданий заключается в том, что акцент ставится, как правило, на подготовке студентов только к составлению устного доклада для конференции. На самом деле, по нашему мнению, доклад представляет собой один из промежуточных результатов в системе работы студентов над научным профессионально-деловым проектом.

Опираясь на изложенное выше понимание метода проектов отечественными и зарубежными исследователями, а также на определение метода проектов, как систему обучения, в которой знания и умения учащиеся приобретают в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов, уточним его сущность, делая акцент на научном стиле изложения проекта и на профессионально-деловой направленности его содержания [1].

Итак, научный профессионально-деловой проект – это самостоятельно плани-

руемая и реализуемая (на иностранном языке) научно-исследовательская работа по теме направления подготовки обучаемого, которая должна завершиться практическим результатом в устной форме (докладом) и письменной (тезисами, статьей).

Работа студентов над научным профессионально-деловым проектом на иностранном языке начинается при освоении ими курса «Деловой язык» дисциплины «Иностранный язык». В начале данного курса студенты определяются с темой и задачами научного профессионально-делового проекта, над которым они будут работать в течение всего семестра, начитывая, переводя на русский язык аутентичные тексты по направлению подготовки, применяя различные виды компрессии текста и составляя глоссарий профессиональных терминов. О результатах анализа изученных материалов студенты докладывают преподавателю два раза в течение семестра, как отчет о самостоятельной работе, делая вывод о выявлении той или иной проблемы в определенном направлении науки. Далее, на основе изученных источников информации студенты составляют доклад и презентацию, излагая результаты проделанной работы в рамках научного профессионально-делового проекта. Отдельные категории участников непрерывного образования (магистры, аспиранты, докторанты и обучаемые, имеющие профессиональную квалификацию, которые проходят повышение квалификации или переподготовку в ходе адаптации к меняющимся социальным условиям), имеют возможность на основе своего доклада подготовить и опубликовать тезисы или статью на иностранном языке, а также принять участие в конкурсах научных проектов.

Ниже представлена схема этапов работы над научным профессионально-деловым проектом (рис. 1).



Рис. 1. Этапы работы над научным профессионально-деловым проектом

Таким образом, мы показали возможность использования метода проектов при подготовке студентов и при повышении квалификации ППС в системе их непрерывного образования, провели обзор понятий «проект», существующих в науке с момента зарождения этого термина, сформулировали определение научного профессионально-делового проекта на основе проведенного обзора, а также описали этапы работы над данным проектом.

Литература

1. Азимов, Э.Г., Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин А.Н. – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
2. Гладких, В.Г. К проблеме профессионального саморазвития будущего машиностроителя в проектном обучении / В.Г. Гладких, О.В. Денисова // Вестник Оренбургского государственного университета, 2014. – № 2.
3. Голуб, Г.Б., Метод проектов – технология компетентностно-ориентированного образования / Под ред. Е.Я. Когана. – Самара: Изд-во «Учебная литература», Издательский дом «Федоров», 2006. – 176 с.
4. Заварзина, Н.Ю. Сетевой учебный проект как способ организации самостоятельной работы студентов при изучении дисциплины «Физиология сенсорных систем и высшей нервной деятельности» / Н.Ю. Заварзина, О.С. Кульбах, Е.Р. Зинкевич // Педагогическое образование в России, 2013. – №5.
5. Котлярова, И.О. Проблемы развития человеческих ресурсов университета / И.О. Котлярова // Вестник Южно-уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки», №41 (300), выпуск 18. – 2012. – с.22-28.
6. Стенина, Т. Л. Концепция организации социальной проектной деятельности студентов в вузе / Т.Л. Стенина // Известия Волгоградского государственного университета, 2011. – №6.

*И.О. Котлярова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет
(Национальный исследовательский университет)*

Актуальные направления повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава университета

УДК 378.126

Аннотация. Предлагаются направления повышения квалификации и переподготовки профессорско-преподавательского состава, соответствующие современным требованиям к университетскому преподавателю и исполняемым им компетенциям.

Ключевые слова: компетенции, профессорско-преподавательский состав университета, повышение квалификации, переподготовка, профессиональные задачи.

В последнее десятилетие существенно изменились требования и, следовательно, исполняемые компетенции профессорско-преподавательского состава (ППС) университета. Актуальность сочетания в работе ППС педагогической и

научной составляющих [5] заметно усилилась, причем за счет повышения требований к каждой из них.

В научном плане идет систематическое повышение требований к количеству публикуемых преподавателями статей. При этом возросли требования и к их качеству. Серьезные журналы, включенные в перечень ВАК РФ, а также и другие издания, в последние годы уделяют все больше внимания содержанию и логике изложения результатов научных исследований в публикуемых статьях. Это непосредственно отражается на повышении требований и к качеству научных исследований, проводимых авторами, поскольку незавершенные исследования, а также недостаточно корректно с научной точки зрения обоснованные их выводы подвергаются сомнению ответственными редакторами и рецензентами журналов. Наблюдается сближение требований к публикациям в российских журналах с требованиями к публикациям в журналах, включенным в базы цитирования Scopus и Web of Science. При этом к коллективам ППС и отдельным представителям их, в частности, предъявляются требования размещения результатов своих исследований в вышеуказанных типах научных журналов. Это пересекается с требованиями к языковой подготовленности ППС, которая должна для выполнения соответствующих видов профессиональных заданий находиться на высоком уровне (Upper-Intermediate или Advanced) [2]. Следует отметить, что вышеуказанные требования являются для коллектива ППС в целом весьма инновационными, хотя сами требования выдвинуты давно, а задачи по их удовлетворению решаются в течение ряда лет [1]. Тем не менее, в рядовом университете указанные требования не коррелируют с задачами саморазвития, которые ставятся преподавателями, порой даже не попадают в поле их зрения. В то же время, они не могут быть проигнорированы профессионалами, деятельность которых направлена на приведение в соответствие квалификации представителей ППС со стоящими перед ними профессиональными задачами. В данном случае имеется в виду, что институты дополнительного образования университетов, факультеты повышения квалификации преподавателей университетов и иные аналогичные по своим функциям подразделения должны ставить и решать соответствующие задачи переподготовки и повышения квалификации ППС, поскольку именно образование является той движущей силой, которая способствует развитию профессиональных качеств преподавателей университетов в актуальных направлениях [3, 4].

Обращаясь ко второй – образовательной – составляющей деятельности педагогов, нельзя не обратить внимания на следующие новообразования в решении педагогами высшей школы профессиональных задач. Во-первых, резко возросла самостоятельность педагогов в проектировании и реализации образовательного процесса. Требуется самостоятельное выстраивание курса (для студентов разного уровня и слушателей программ дополнительного профессионального образования (ДПО)). Это одновременно предъявляет новые требования к уровню как предметной, так и методической подготовленности ППС. Во-вторых, с неоднократным уже переходом на новые стандарты образования, включение аспирантуры в третий уровень высшего образования лавинообразно

вырос объем методических материалов, которые должен готовить преподаватель организации высшего образования. С учетом новизны данного вида деятельности для значительной части представителей ППС, реальные энергозатраты на выполнение соответствующих профессиональных заданий в разы превышают нормативные требования. В нашем университете эта работа усложнилась введением автоматизированной системы «Универис», которую преподаватели должны освоить, прежде чем она станет помощником в рутинной части их деятельности.

Обозначилась и группа проблем, стоящих перед ИДО в связи с тем, что Южно-Уральский государственный университет является национальным исследовательским университетом в решении задач энергоресурсосбережения. Это предполагает, что преподаватели должны быть готовы занять активные или даже лидирующие позиции в разработке и реализации основных и дополнительных образовательных программ, в ведении научных исследований в рамках приоритетных направлений развития. Это требует сделать акцент на переподготовку и повышение квалификации технических и управленческих кадров.

Вызовы ИДО со стороны общества, производства, руководства университетов и отдельных представителей ППС позволили выявить актуальные направления внутреннего повышения квалификации и переподготовки кадров в современном университете:

Методическая работа ППС (разработка образовательных программ, рабочих программ, учебников, учебных пособий и рекомендаций для самостоятельной работы студентов, банков заданий для реализации активных и интерактивных методов образования»).

Межкультурное взаимодействие ППС с представителями других университетов в процессе научно-исследовательской и образовательной деятельности.

Методическое обеспечение межкультурного взаимодействия (разработка совместных образовательных программ или программ для иностранных студентов и слушателей).

Преодоление культурных и языковых барьеров в решении профессиональных задач ППС.

Публикационная деятельность ППС в поле научных изданий, цитируемых в базах Scopus и Web of Science. Организация, проведение и участие в международных научных конференциях.

Следует также отметить, что дополнительное профессиональное образование ППС нельзя рассматривать вне связи с образованием сотрудников других структур, обеспечивающих жизнедеятельности организации высшего образования (бухгалтерии, юридического отдела и др.). Это должно преодолеть противоречие между стоящими перед ППС университетов актуальными профессиональными задачами и способностью других служб университета обеспечить их выполнение экономично и на высоком квалификационном уровне.

Литература

1. Волошина, И.А. Анализ программ национального исследовательского университета по формированию компетенций энергоресурсосбережения у

сотрудников предприятий / И.А. Волошина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. Т. 5. – № 4. – С. 47-53.

2. Волченкова, К.Н. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности профессорско-преподавательского состава ЮУрГУ: андрагогический подходе [Текст] / К.Н. Волченкова, О.А. Толстых // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – Том 5. № 4. – 2013 – С. 23-29.

3. Котлярова, И.О. Управление корпоративным дополнительным профессиональным образованием в университете [Текст] / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – № 38 (255). – 2011 – С. 21-25.

4. Сериков, Г.Н. Влияние образования на развитие человека / Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 11–17.

5. Тягунова, Ю.В. Признаки интеграции образования и науки в университете /Ю.В. Тягунова // Вестник ЮУрГУ Серия «Образование. Педагогические науки». Выпуск 8. – № 12 (188), Челябинск : ИЦ ЮУрГУ, 2010. – С 31-39.

*В.Н. Крысанова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет*

Функции субъекта управления профессиональным самообразованием малой проектно-конструкторской группы

УДК 378.1

Аннотация. Определены основные функции управления профессиональным самообразованием малой группы, осуществляющей проектно-конструкторскую деятельность. Описана последовательность исполнения руководителем малой группы данных функций на двух стадиях процесса управления: проектирование и реализация.

Ключевые слова: непрерывное образование инженерных кадров, управление профессиональным самообразованием, управленческие функции руководителя малой группы, проектно-конструкторская деятельность.

Современная инженерная деятельность в высокотехнологичных областях непосредственно связана с инновациями. Инновационная деятельность инженера включает поиск новых решений, проектирование неизвестных ранее объектов и систем, конструирование современных технологий [1]. Всё это обуславливает объективную потребность в непрерывном образовании инженерных кадров. Существуют различные возможные пути постоянного пополнения и углубления профессиональных знаний инженера, такие как дополнительное образование, курсы повышения квалификации, образовательные семинары и тренинги, а так же профессиональное самообразование [5].

Согласно федеральным государственным образовательным стандартам высшего профессионального образования (ФГОС ВПО) бакалавров технических направлений, выпускник должен решать в рамках своей организационно-

управленческой деятельности такую профессиональную задачу как организация работы малых коллективов исполнителей. Из этого следует, что бакалавр-выпускник может быть руководителем малой группы, осуществляющей проектно-конструкторскую деятельность.

Решение проектно-конструкторских задач основывается не только на использовании уже имеющихся знаний у членов малой группы, но и на пополнении новых профессиональных знаний в рамках конкретно поставленной задачи. В связи с этим на руководителя малой группы возлагается компетенция управления знаниями или, другими словами, управления непрерывным образованием, в малой группе. И одним из аспектов данной компетенции, направленного на пополнение необходимых знаний, является управление профессиональным самообразованием малой группы.

Таким образом, руководитель как субъект управления профессиональным самообразованием малой группы обязан осуществлять функции организации, стимулирования и контроля [4]. Рассмотрим более подробно данные функции на двух стадиях процесса управления: проектирование и реализация. Итак, функции субъекта управления профессиональным самообразованием малой группы, исполняемые на стадии проектирования.

Первоначально, руководитель проводит диагностику имеющейся ситуации. Во-первых, он определяет, что нужно знать для того, что бы решить поставленную проектно-конструкторскую задачу. Во-вторых, выявляет, что уже знают и какой опыт в решении подобных задач имеют члены группы. После сопоставления полученной информации о том, какие знания будут необходимы при решении проектно-конструкторской задачи и какими обладает группа, руководитель в результате получает представление об имеющихся пробелах в знаниях. На основании чего он устанавливает, что будет полезно знать ещё. Иными словами, руководитель определяет содержание профессионального самообразования малой группы.

Далее, руководитель распределяет поручения в группе. То есть, перед каждым специалистом группы ставится конкретная цель пополнения знаний в рамках профессионального самообразования с учетом его уровня готовности к профессиональному самообразованию [2]. Так же, субъект управления организует обсуждение с коллективом на предмет полезности, поставленной перед каждым членом группы задачи профессионального самообразования. Поскольку каждый должен представлять то, как можно будет применять полученные знания в созидании новаций. Данный этап осознания значимости результатов профессионального самообразования является действенным стимулом, побуждающим специалиста к добросовестной самообразовательной деятельности. Говоря о такой функции руководителя малой группы, как стимулирование, стоит сказать о правильном и обоснованном отборе, структурировании и развертывании стимулов (в пределах возможностей пользования тем или иным ресурсным обеспечением), необходимых для побуждения каждого члена группы следовать выбранному плану профессионального самообразования. Отбираемые стимулы должны соответствовать признакам гуманности, а так же быть ценными (значимыми) для тех, кому они предлагаются [6].

Перед тем, как все приступят к достижению намеченных целей профессионального самообразования, руководитель определяет его сроки, формы представления полученных результатов и составляет соответствующие графики проведения собраний и консультаций. Создает при необходимости ресурсную базу, включающую в себя учебно-методическое, техническое и программное обеспечение. В результате, стадия проектирования формально завершается планом работы, направленной на пополнение профессиональных знаний в рамках самообразования. Её завершение означает, фактически, переход в стадию реализации намеченного плана профессионального самообразования. В итоге, происходит переход к стадии реализации, на которой субъект управления профессиональным самообразованием малой группы исполняет следующие функции.

На данной стадии руководитель не устраняется от взаимодействия с группой. А наоборот, он активно участвует в нем и сотрудничает с каждым [3]. В его управленческие функции входит координация работы группы, направленная на согласование усилий членов группы. А так же, обеспечение качественной связи (коммуникации) для реализации взаимодействия между членами группы. В установленные на стадии проектирования сроки руководитель малой группы проводит общее собрание, целью которого является обсуждение полученных результатов профессионального самообразования на предмет их полезности при решении проектно-конструкторских задач. В ходе исполнения функции контроля, субъект управления анализирует отчёты о проделанной самообразовательной работе. На основе полученной информации руководитель оценивает полезность усвоенных знаний и определяет, произошло ли продвижение в решении проектно-конструкторской задачи.

Заметим, что с позиции гуманно ориентированной системно-синергетической методологии стадии проектирования и реализации тесно взаимосвязаны друг с другом. Четкое деление на стадии процесса управления профессиональным самообразованием удобно в теоретическом плане. На практике они смыкаются друг с другом так тесно, что их невозможно отделить друг от друга [6]. Это позволяет говорить о том, что стадии проектирования и реализации протекают последовательно и одновременно. Вышесказанное помогает нам понять тот факт, что и само профессиональное самообразование проходит последовательно и одновременно с решением проектно-конструкторских задач. Последовательный характер представлен следующим процессом: а) разработка новаций; б) диагностирование потребности в пополнении профессиональных знаний; в) постановка задач и разработка плана профессионального самообразования; г) пополнение профессиональных знаний согласно разработанному плану; д) применение полученных знаний в разработке новаций. И снова переход к пункту б) и так далее. Одновременный характер представлен пересечением двух процессов: пополнением знаний в рамках профессионального самообразования и применением полученных знаний в решении проектно-конструкторских задач.

Таким образом, в ФГОС ВПО бакалавров технических направлений предусматривается подготовка к организационно-управленческой деятельности, в

частности, указывается, что бакалавр готовится решать такую профессиональную задачу, как организация работы малых коллективов исполнителей. То есть, в своей будущей профессиональной деятельности бакалавр может быть руководителем малой проектно-конструкторской группы. И как следствие, должен будет исполнять функции субъекта управления непрерывным образованием, в частности, профессиональным самообразованием малой группы. Из чего следует острая необходимость подготовки будущих бакалавров к данному виду профессиональной деятельности.

Литература

1. Котлярова, И.О. Непрерывная подготовка студентов технических направлений к инновационной деятельности / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 26 (285) вып. 17. – С. 15 – 19.
2. Сериков, Г.Н. Готовность работника к профессиональному самообразованию: научное понятие, личный энергоресурс, измерение / Г.Н. Сериков, В.Н. Крысанова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. -2013. -Т. 5.- № 3. – С. 34-41.
3. Сериков, Г.Н. Гуманно ориентированная системно-синергетическая интерпретация человеческого ресурса / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Пед. науки». – 2010. – Вып.10. – №36(212). – С. 9–16.
4. Сериков, Г.Н. Об особенностях управления человеческими ресурсами / Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – №3 (220). – вып. 11. – 2011. – С. 18-25.
5. Сериков, Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркут. ун-та, 1991. – 232 с.
6. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением Ч. 2: Элементы теории. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ : ИЦ «Уральская Академия», 2008. – 266 с.

*О. Курбатова, С. Мэн
КНР, провинция Хэбэй,*

Хэбэйский профессиональный внешне-торговый экономический институт

Программы дополнительного образования

в системе межкультурного взаимодействия вузов Китая и России

УДК 378.881.1+378.046.4

Аннотация. Предлагается двухэтапная программа дополнительного образования в области культуры Китая в целях подготовки слушателей из России в межкультурному взаимодействию двух стран в профессионалом аспекте.

Ключевые слова: торгово-экономические связи, культурные связи, китайский язык, Китай, Россия, программа дополнительного образования.

Интерес к культуре Китая в российском обществе развивается и нарастает уже давно. Многотысячелетняя история китайской цивилизации и уникальная культура России притягательны народам двух стран, и из поколения в поколение этот интерес передается на протяжении нескольких веков.

Ещё в Петровскую эпоху установились прямые и постоянные торгово-

экономические и культурные связи. Богатство и экзотическое обаяние китайской культуры оказало устойчивое влияние на Россию в той же мере, как и российская духовная культура повлияла на китайскую национальную культуру в области искусства, театра, балета, музыки и литературы.

В 20 веке свой крупный вклад в создание кадров национальной интеллигенции и модернизацию Китая внесла русская эмиграция и социалистический этап культурного взаимодействия двух стран.

В начале 3-го тысячелетия появилась возможность нового развития взаимоотношений между Россией и Китаем. Это взаимовыгодное сотрудничество с сохранением специфики каждой страны в области культуры, партнерство в торгово-экономической, военной, политической и других областях.

Фундамент о стратегическом партнерстве, культурном обмене и взаимодействии был зафиксирован в Договоре о добрососедстве, дружбе и сотрудничестве между Россией и Китаем, подписанном в 2001 году на 20 лет.

За последние 14 лет проведено много мероприятий и совместных проектов как в культурной, так и в экономической и других сферах. Проведены Год России в Китае и Год Китая в России (2006 и 2007 г.г), Год Русского языка и Год Китайского языка (2009 и 2010 г.г), Годы Туризма Китая и России (2012 и 2013 г.г).

Сотрудничество в сфере образования, обмен студентами способствуют взаимной симпатии и дружбе, которые закладываются в умах молодых поколений двух стран. На новом этапе развития образовательного, культурного и экономического сотрудничества проявляется большой и взаимный интерес к искусству и культуре и является важным стимулом для сближения России и Китая.

Не останавливаясь на достигнутых результатах, есть необходимость в более глубоком взаимодействии и развитии налаженных связей между странами на новом уровне.

В связи с вышесказанным сегодня ещё более актуально сотрудничество в научной, экономической и культурной сфере между КНР и РФ, которое требует подготовки кадров, способных к межкультурной коммуникации в профессиональной сфере на уровне межличностного общения.

Первый договор между Южно-Уральским Государственным Университетом и Хэбэйским Профессиональным Институтом иностранных языков (с сентября 2015 года носит название Хэбэйский профессиональный внешне-торговый экономический институт – ХПВТЭИ), был заключен в 2011 году, в рамках которого студенты и преподаватели ХПВТЭИ успешно проходят обучение и стажировку на курсах русского языка, на торгово-экономическом и механико-технологическом факультете.

В рамках взаимодействия между вузами ЮРГУ и ХПВТЭИ рассмотрели новый проект сотрудничества и обмен в области культуры и образования между двумя вузами. Разработана программа для молодых ученых РФ по первичному ознакомлению с культурными особенностями, образованием и предпринимательством в КНР. Первый этап – обучение в РФ. Изучается: знакомство с русской культурой, культурными традициями, изучение русского языка, методики преподавания русского языка, методы преподавания для студентов высших

учебных заведений. Второй этап – обучение и стажировка в КНР. Изучается: китайская культура, китайский язык.

Предложенный проект представляется актуальным для укрепления не только образовательных, но и профессиональных связей между двумя странами.

Литература

1. Ряснов, И. Культурное сотрудничество России и Китая в 21 веке / И.Ряснов // Власть, 2013. – № 9.
2. Чудодеев, Ю.В. Проблемы и перспективы экономического сотрудничества России и Китая / Ю.В. Чудодеев. – <http://www.rikmosgu.ru/publications/3559/4447>.
3. Ли, К. Китай и Россия: широки перспективы дружбы и сотрудничества / К. Ли. – <http://pravdoryb.info/kitay-i-rossiya-shiroki-perspektivy-druzhby-i-sotrudnichestva.html>.

*В.В. Миронов
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет*

Психологическая подготовка спортсмена-танцора к соревнованиям

УДК 378+159.91

Аннотация. Анализируются особенности и актуальность психологической подготовки спортсменов к соревнованиям в бальных танцах с точки зрения психолого-педагогических условий формирования эмоциональной устойчивости.

Ключевые слова: спортивный бальный танец, психологическая подготовка, психологи спортивного танца, надежность соревновательной деятельности, эмоциональная устойчивость.

Современные тенденции развития спортивных бальных танцев под эгидой Международного олимпийского комитета требуют повышенной физической и психологической выносливости, организованного учебно-тренировочного процесса. Поскольку спортивные танцы исполняют в парах, а условия соревнования создают дополнительную нагрузку, актуальным становится вопрос психологической совместимости танцоров и их психологической устойчивости.

Современный спортивный танец – понятие, связанное с широким спектром дисциплин, касающихся спорта, искусства и целого ряда таких наук, как педагогика, психология, этика, эстетика, социология, философия, режиссура.

Педагогика и психология спортивного танца, их взаимосвязь в творческом процессе взаимоотношений тренера с учеником и его родителями, атмосфера танцевального коллектива, процесс создания образа танцевальной пары, влияния всех этих моментов на достижения конкретной пары на соревнованиях являются основой развития танцевального спорта.

Влияние каждого из них оставляет глубокий отпечаток как на личности танцора, его танцевальной судьбе, так и на танцевальном образе, вследствие чего складываются особенности его восприятия спортивного танца. Это, в свою очередь, определяет характер его взаимоотношений со спортивным танцем и, в конечном счете, решает: будет ли данный танцор настоящим профессиональным

спортсменом или танец явится для него не более чем средством самовыражения без претензий на высокие спортивные результаты и без проб в педагогической тренерской деятельности.

Проблема повышения результативности и надежности соревновательной деятельности привлекает все большее внимание специалистов в области танцевального спорта.

Специфика танцевального спорта, требующего значительной динамической работы, состоит в том, что основная соревновательная и тренировочная нагрузка ложится как на физические возможности, так и на психику спортсмена. Деятельность конкурсных танцевальных пар требует высокого уровня развития внимания, памяти, эмоциональной устойчивости как одних из факторов соревновательной надежности исполнения танцев обязательной конкурсной программы. В процессе конкурсных выступлений танцоры часто не имеют информации о результатах соперников, что повышает зависимость успешности выступления от умения регулировать свое эмоциональное состояние.

В связи с обострением спортивной конкуренции и обусловленным этим повышением требований к уровню выступлений танцевальных пар роль психолого-педагогических факторов в данной сфере деятельности становится все более ощутимой. Одним из основных факторов, обеспечивающих надежность соревновательной деятельности, является фактор эмоциональной устойчивости, позволяющий танцевальной паре надежно выполнять целевые задачи спортивной деятельности.

Психолого-педагогические условия формирования соревновательной эмоциональной устойчивости рассматриваются на примере танцевального спорта, характеризующегося конкурсной деятельностью танцевальных пар в условиях, требующих особого психического состояния для оптимального использования технического мастерства и тактического потенциала спортсменов. Это обусловлено тем, что на эффективность соревновательной деятельности танцора оказывает влияние целый ряд факторов, не зависящих от спортсмена: изменение освещенности площадки соревнований, размеры площадки, количество пар, принимающих участие в одном танцевальном заходе, необъективное судейство, реакция зрителей и т. д.

Спортивные соревнования – это целая система мероприятий по физическому воспитанию, в ходе подготовки и проведения которой создаются чрезвычайно благоприятные условия для воспитательной работы с детьми в целях развития у них чувства коллективизма, дисциплин, ответственности, самообладания, воли к победе и других важных морально-волевых и нравственных человеческих черт. Соревновательная подготовка является одновременно и средством и методом форсированной физической, технической, тактической и психологической подготовки спортсменов. Вопросами психологической подготовки спортсменов занимается психология спорта. Психология спорта проводит общий анализ спортивной деятельности, изучает отдельные виды спорта, общие и специальные качества личности спортсмена, показывает психологические основы его обучения, тренировки, воспитания. Вопросы готовности спортсменов

к соревнованиям нашли широкое отражение в исследованиях психологов спорта: Ф. Генова, А.Ц. Пуни, П.А. Рудика, Н.А. Худадова и других.

Целью данной работы является анализ имеющегося психолого-педагогического материала по проблемам психологической подготовки спортсменов к соревнованиям.

Задачей работы является раскрытие особенности психологической подготовки спортсмена.

Объектом исследования данной работы являются актуальные направления психологической подготовки спортсмена к соревнованиям, а предмет исследования – состояние психической готовности спортсмена.

Психологическая подготовленность спортсмена определяется, во-первых, степенью развития специализированных восприятий: чувства дистанции, ориентировки на паркете, быстроты реакции, умения предугадывать действия соперника, тактического мышления, внимания и, во-вторых, психологическим состоянием спортсмена.

При оптимальной психологической подготовленности у спортсмена наблюдается наивысший уровень развития перечисленных качеств и состояния так называемой психологической готовности. Его характеризуют уверенность в себе, стремление бороться до конца и победить, способность мобилизовать все силы для достижения поставленной цели, значительная психическая устойчивость.

Психическая устойчивость – это способность спортсмена сохранять в трудных условиях тренировки и соревнований положительное эмоциональное состояние, работоспособность и психические качества, необходимые на соревнованиях. Готовность спортсмена к соревнованию складывается из уверенности в своих силах, стремления проявить себя и добиться победы, оптимального эмоционального возбуждения, высокой помехоустойчивости, способности произвольно управлять своим поведением. Основная задача тренера это развитие у спортсменов целеустремленности, что является неотъемлемой частью психологической подготовки. Ее можно воспитывать при условии, что спортсмен проявляет глубокий интерес к спорту как искусству, и личную заинтересованность в спортивных достижениях.

Спорт диктует отрицательные предстартовые состояния – предстартовая лихорадка и апатия – обычно характеризуются тем, что спортсмены, находящиеся в этом состоянии не уверены в своих силах, их преследуют навязчивые мысли о ходе предстоящих соревнований, терзают сомнения по поводу своей готовности и успеха в выступлениях. Воздействия тренера.

Тренер должен знать темперамент каждого спортсмена, так как в процессе спортивной деятельности темперамент играет значительную роль. Тренер, хорошо знающий, своего воспитанника уже по внешним признакам поведения может определить сдвиги в его эмоциональной сфере. Если всегда оживленный в присутствии тренеров подросток становится замкнутым, то это значит, что он находится в состоянии тяжелых психических переживаний, связанных с выступлением на предстоящих соревнованиях. Тренеру следует незаметно выве-

сти своего подопечного из этого состояния, переключить его внимание на другое.

Одной из задач тренера в психологической подготовке является предупреждение психической перенапряженности накануне предстоящего соревнования. В некоторых случаях вопросы, связанные с предстоящими соревнованиями надо разобрать с парой в личной беседе. Тренер должен помочь спортсменам оценить свои собственные силы и силы противников, одновременно тренер должен несколько изменить режим тренировок.

На спортивный результат в танцевальном спорте определенное влияние оказывает темперамент спортсмена. В этой связи при проведении психофизического тренинга необходимо индивидуализировать практические рекомендации, учитывая темперамент танцора. Кроме того, танцорам с разными типами темперамента рекомендуется использовать предложенные варианты предтренировочных и предсоревновательных разминок.

В последние годы бальные танцы пользуются большой популярностью и получили огромное распространение во многих странах мира. Наша страна не является исключением, так как тысячи ребят, подростков и взрослых людей хотят заниматься бальными танцами. Поэтому бальным танцам был присвоен статус – спортивные.

Как и любой вид спорта, бальные танцы положительно влияют на физическое развитие человека – делают организм выносливым, сильным, здоровым, стройным, красивым, пластичным, гибким. Бальные танцы также воспитывают морально-волевые, эстетические качества: терпение, настойчивость, стремление достичь заданной цели, чувство уверенности в себе, чувство уважения к другим танцорам и своему тренеру, чувство товарищества, ответственность перед партнером.

Литература

1. Батурич, Н.А. Психология успеха и неудач в спортивной деятельности / Н.А. Батурич. – М.: Психология в спорте. – Омск, 1998. – С. 13-15.
2. Василюк, Е.Ф. Психология переживаний. Анализ критических ситуаций / Е.Ф. Василюк. – М.: Физкультура и спорт, 1984. – С. 84-85.
3. Генов, Ф.П. Психологические особенности мобилизационной готовности спортсмена / Ф.П. Генов. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – С. 148-150.
4. Джероян, Г.Ф. Предсоревновательная подготовка боксера / Г.Ф. Джероян, Н.А. Худадов. – М.: Физкультура и спорт, 1971. – С. 154, 167.
5. Психология / под редакцией П.А. Рудика. – М.: Физкультура и спорт, 1979. – С. 66–85.
6. Пуни, А.Ц. Психологическая подготовка к соревнованию в спорте / А. Ц. Пуни. – М.: Физкультура и спорт, 1969. – 390 с.
7. Родионов, А.В. Психологические основы тактической деятельности в спорте / А.В. Родионов // Теория и практика физической культуры. – 1993. – № 2. – С. 7–9.

Уровни мобильности личности школьников

УДК 37.04

Аннотация. Предлагаются три уровня мобильности личности школьников: репродуктивный, продуктивный, творческий, уточняется их содержание в процессе обучения и вне его.

Ключевые слова: мобильность личности школьников, уровни мобильности личности школьников.

Для современного этапа науки характерен всплеск исследовательской активности в изучении феномена мобильности. Это обусловлено постоянными социально-экономическими изменениями, которые требуют от человека гибкости, коммуникабельности, умения ориентироваться в информационном пространстве, перестраиваться в соответствии с запросами развивающегося мира. Стоит отметить, что эти требования относятся не только к взрослому человеку, но и к обучающемуся, школьнику, в частности.

При условии, что личная жизнедеятельность человека обусловлена средой его обитания и внешними условиями, человеку важно сохранять себя, свою уникальность в условиях жизненного пространства [8, 9]. А значит, при выстраивании отношений с собой и с окружением человеку (и взрослому, и школьнику) важно проявлять мобильность.

Под мобильностью личности школьника мы будем понимать динамическое свойство личности, характеризующееся активностью, гибкостью и оперативностью в принятии и исполнении решений в условиях жизненного и образовательного пространства [6].

Так как мобильность является динамическим свойством и представляет собой проявление активности, гибкости и оперативности, выраженных в той или иной мере, то целесообразно рассмотреть уровни мобильности личности.

Существует множество трактовок уровней мобильности личности. Большинство исследователей мобильности (А.Ф. Амировым, Л.А. Амировой, О.И. Балабановой, Л.В. Горюновой, О.А. Кипиной, Т.Б. Котмаковой, А.И. Ныриковым, Л.Н. Солодовниковой, Е.И. Старшиновой, О.В. Хоршевой) выделяют три уровня мобильности [1, 2, 3, 4, 5, 7, 10, 11]. Однако, ученые обозначают их по-разному, уточняя при этом их содержание:

- репродуктивный, продуктивный, креативный;
- базовый, средний, высокий;
- низкий, средний, высокий;
- пассивный, активно-поисковый, активно-деятельностный и др.

Опираясь на данные исследования, мы предлагаем условно различать следующие уровни мобильности: репродуктивный, продуктивный, творческий (рис. 1).

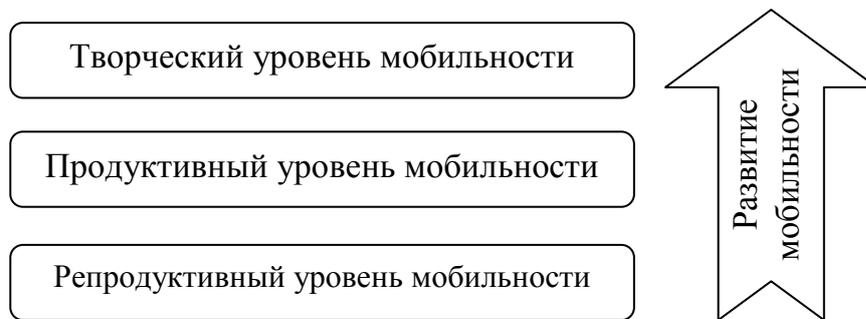


Рис. 1. Уровни мобильности личности

Первый уровень – репродуктивный. Деятельность школьников на данном уровне характеризуется осознанным алгоритмизированным действием «действую, как научили», обучающиеся стремятся действовать по образцу. При этом, в их действиях не проявляются признаки мобильности: учащиеся не демонстрируют свою активность в решении поставленных учебных задач, не могут выбрать для себя адекватную по уровню сложности учебную задачу, не выполняют учебную задачу в срок. Что касается внеурочной деятельности внутри и вне образовательной организации, то на этом уровне обучающиеся могут принимать участие во внеурочной деятельности, не следуя личной инициативе, а лишь по поручению, любому стимулу, исходящему от педагога, не проявляя при этом самостоятельности и активности. Таким образом, основные признаки мобильности на начальном уровне школьниками не демонстрируются: они не проявляют активность в выборе и участии в различных формах и направлениях внеурочной деятельности; они не проявляют гибкость в выборе форм и направлений внеурочной деятельности, соответствующей его способностям и потребностям; они не оперативны в выборе направлений и форм внеурочной деятельности и в участии в ней внутри образовательной организации.

Второй уровень – продуктивный. На данном уровне в учебной деятельности школьники проявляют признаки мобильности лишь в определенных учебных ситуациях, которые являются для них знакомыми и интересными: например, могут демонстрировать свою активность в решении учебных задач, могут выбирать для себя адекватную по уровню сложности учебную задачу, могут выполнять учебную задачу в срок, если заинтересованы и уверены в собственных силах. Деятельность обучающихся обусловлена готовностью к выбору и участию во внеурочной деятельности, формы и направления которой соответствуют их способностям и потребностям, интересны им и доступны. На этом уровне обучающиеся демонстрируют признаки мобильности не системно: например, они могут проявлять активность в выборе направлений и форм внеурочной деятельности и в участии в ней, однако, при неудачном выборе, не могут своевременно выбрать другое направление или другую форму внеурочной деятельности. Или же, наоборот, обучающиеся довольно оперативно выбирают для себя формы и направления внеурочной деятельности внутри образовательной организации, однако, не проявляют достаточной активности при участии в ней.

Третий уровень – творческий. Деятельность школьников на данном уровне характеризуется способностью к вариативному действию, умением и возможностью определения условий изменения ситуации, изменения источника про-

блемы. Позиция учащихся характеризуется готовностью включения в нестандартную учебную ситуацию, поиском новых средств для ее решения. Таким образом, обучающиеся в полной мере демонстрируют признаки мобильности: активность в решении учебных задач, гибкость при выборе задач адекватного для себя уровня сложности, оперативность в решении учебных задач. Деятельность обучающихся характеризуется осознанием важности внеурочной деятельности, им хочется реализовать свои потребности и способности через нее. На этом уровне обучающиеся демонстрируют признаки мобильности во внеурочной деятельности: активность при выборе направлений и форм внеурочной деятельности и в участии в ней внутри образовательной организации, гибкость при выборе форм и направлений внеурочной деятельности, соответствующей его способностям и потребностям, оперативность при выборе форм и направлений внеурочной деятельности внутри образовательной организации. Однако, выбрав форму и направление внеурочной деятельности, обучающиеся не останавливаются, они активны и в других направлениях деятельности, где могут проявить свои способности, реализовать потребности. При неудачном выборе, они могут своевременно выбрать для себя другое направление внеурочной деятельности.

Таким образом, мы выделили три уровня мобильности личности школьников: репродуктивный, продуктивный, творческий. Подчеркнем, что переход от одного уровня к другому является развитием мобильности личности. Развитию мобильности, как свойству личности, можно целенаправленно способствовать, т.е. процесс перехода от одной стадии к другой станет успешнее, если будет целенаправленно сопровождаться со стороны опытных наставников. Поэтому стоит говорить о воспитании мобильности личности школьника, как в процессе обучения, так и вне его.

Литература

1. Амирова, Л.А., Амиров, А.Ф. Развитие качеств мобильной личности на этапе допрофессиональной социализации / Л.А. Амирова, А.Ф. Амиров. – Уфа: Вагант, 2011. – 194 с.
2. Балабанова, О.И. Модель формирования технологической мобильности у студентов машиностроительных специальностей техникумов / О.И. Балабанова // Современные проблемы науки и образования. – 2012. – № 4. – URL: <http://www.science-education.ru/pdf/2012/4/6858.pdf> (дата обращения 31.08.2015).
3. Горюнова, Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореферат дис ... д-ра пед. наук / Л.В. Горюнова. – Ростов-на-Дону, 2006. – 44 с.
4. Кипина, О.А. Профессиональная мобильность педагога / О.А. Кипина // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 1. – С. 81–84.
5. Котмакова, Т. Б. Личностная мобильность как основополагающее качество будущего специалиста / Т. Б. Котмакова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. Сборник материалов VII Всероссийской научно-практической конференции. – Новосибирск, 2009. – С. 119–124.
6. Найданова, Ю.В. Мобильная личность обучающегося как научное понятие / Ю.В. Найданова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия

«Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 40–47.

7. Ныриков, А.И., Солодовченко Л.Н. Модель формирования социокультурной мобильности обучающихся в общеобразовательной школе / А.И. Ныриков, Л.Н. Солодовченко // Вестник Воронежского государственного технического университета. – 2013. – Т. 9. – № 3-2. – С. 92–94.

8. Сериков, Г.Н. Влияние образования на развитие человека / Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 11–17.

9. Сериков, Г.Н. Личный энергоресурс как основа жизнедеятельности человека / Г.Н. Сериков // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 1. – С. 7–19.

10. Старшинова, Е.И. Модель формирования профессиональной мобильности будущего экономиста в изучении иностранного языка в вузе / Е.И. Старшинова // Вестник Оренбургского государственного университета. – 2011. – № 2 (121). – С. 338–343.

11. Хоршева, О.В. Педагогические условия формирования мобильности младших школьников в процессе обучения: автореферат дис. ... канд. пед. наук / О.В. Хоршева. – Рязань, 2003. – 25 с.

*И.Н. Петровых, А.П. Зайко
Россия, г. Челябинск,
Технологический колледж
Южно-Уральский государственный университет*

Публикационная активность педагогов колледжа как результат эффективного саморазвития

УДК 378.046.4

Аннотация. Анализируется специфика подготовки научной публикации педагогом колледжа. Содержатся рекомендации по организации и проведению для педагогов колледжа практических семинаров по вопросам подготовки научной публикации.

Ключевые слова: публикационная активность, научная статья, организация практических семинаров.

Рассматривая проблему публикационной активности сотрудников колледжа как результат эффективного саморазвития, необходимо пояснить, значение используемых нами понятий.

В ряде источников публикационная активность определяется как важнейший критерий оценки эффективности научно-исследовательской деятельности учреждения в целом и каждого из авторов [2]. Педагог в силу специфики своей профессиональной деятельности выступает не только как ретранслятор неких знаний, но и как исследователь нового, поскольку образование всегда является отраслью, переживающей многочисленные изменения на относительно непродолжительном пути исторического развития. Исследовательская культура является неотъемлемой частью требований, предъявляемых к педагогу профессиональной школы в современных условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов. Из возможных вариантов распространения опыта работы, публикация, для наших педагогов является одним из наиболее предпочитаемых.

Главной целью научной публикации является желание автора сделать работу достоянием других специалистов и обозначить его приоритет в избранной области исследований. Поскольку, если результаты Вашей деятельности не представлены широкой общественности, о них невозможно судить! Если полученные данные недоступны другим специалистам, то возникают вопросы «Для чего осуществлялось исследование?», «Имеют ли результаты исследования какую-либо ценность?».

Среди видов научных публикаций можно выделить следующие: монографии, тезисы докладов и статьи. Монография представляет собой научное издание, содержащее полное и всестороннее исследование одной проблемы или темы и принадлежащее одному или нескольким авторам. Тезисы докладов – сборник тезисов (основных положений) докладов и сообщений, подготовленных для научной конференции (съезда, симпозиума). Выпускаются обычно перед конференциями и содержат материалы предварительного характера. Занимают, как правило, одну-две страницы, вследствие чего не позволяют в должной мере отразить результаты, обсудить их, поэтому не представляют большого интереса для научного мира.

Для нас наибольшую ценность представляют научные статьи, как произведение небольшого объема (до одного авторского листа), в котором проводится исследование на основе исходной информации с использованием определенного научного метода.

Таким образом, для педагога колледжа, публикационная активность – это результат научно-исследовательской деятельности, воплощённого в виде научной публикации, представленной в журнальной статье.

Публикационная активность выступает как результат представления педагогического опыта и как показатель эффективности саморазвития педагога. Если обратиться к теме саморазвития педагога, то одним из наиболее часто приводимых определений будет следующее: непрерывный, сознательный, целенаправленный процесс личностного и профессионального совершенствования, основанный на взаимодействии внутренне значимых и активно-творческих воспринимаемых внешних факторов и направленный на повышение уровня его профессионализма, развития профессионально значимых качеств и аккумуляцию педагогического мастерства, опыта, профессиональных знаний [1].

Таким образом, мы можем прийти к выводу о необходимости предусмотреть в работе педагога колледжа и такой вид деятельности как подготовка научной публикации. Но одно дело предусмотреть подготовку научной публикации в индивидуальном плане педагога, и совершенно другое – обеспечить педагога знаниями, необходимыми для подготовки этой публикации. Вполне очевидно, что педагог – практик, имеющий значительное количество наработок, показывающий высокие результаты обучения студентов, внедряющий новое в образовательный процесс, далеко не всегда способен самостоятельно решить новую для него проблему – подготовить к публикации статью.

В период с 2013 по 2015 год в Технологическом колледже реализуется системная работа, по обеспечению качества подготовки педагогами научных пуб-

ликаций. Для этого был запланирован ряд обучающих, как теоретических, так и практических семинаров. Работа осуществлялась заведующим отделом научно-методической работы педагогов и обучающихся при непосредственном участии администрации колледжа.

Актуальность семинаров обусловлена необходимостью внедрения такой формы представления эффективного опыта педагогической деятельности, как публикация, в соответствии с требованиями современности. В процессе освоения педагогами материала обучающих семинаров были сформированы условия, позволяющие активизировать их познавательную деятельность, подготовить к адаптивному управлению системой образования в условиях непрерывно изменяющейся педагогической среды.

Цель семинаров – повышение профессиональной компетентности педагогических кадров по обеспечению подготовки публикации как ведущей формы представления эффективного опыта педагогической деятельности.

По результатам участия в обучающих семинарах педагоги должны в рамках представления эффективного педагогического опыта обеспечить:

подготовку научных статей (как по психолого-педагогическим тематикам, так и в рамках своей предметной области);

рецензирование работ научного характера.

На семинарских занятиях были рассмотрены следующие вопросы: научная публикация: цель и задачи, структура; виды научных публикаций; построение плана статьи; правила оформления и подачи публикации; редакционная подготовка статьи; общие принципы рецензирования научных публикаций; рецензия на научную статью.

Изначально, необходимо отметить, что написание научных статей представляет для педагогов-практиков серьёзные затруднения. Будучи ориентированными на достижение результата в учебной аудитории, педагоги зачастую не могут теоретически обосновать, изложить в докладе, реферате, исследовательской работе результаты своей практической деятельности. Поскольку, преимущественно нарабатывают своё мастерство в большей степени в устной речи, как одного из ведущих направлений профессиональной деятельности, речь письменная (написание тезисов докладов, научных статей) является для многих из них не достаточно освоенной. Сочетание различных видов семинаров (семинар-беседа, тематический семинар, семинар-практикум) помогло преодолеть настроенное отношение педагогов к изучаемому материалу, и при этом позволило оперировать необходимым минимумом знаний при подготовке к выполнению практической части семинара.

В качестве практики в рамках данного семинара предлагались следующие задания:

- рецензировать публикации, представленные в сборниках;
- разработать план написания научной статьи.

1. Задание – рецензировать публикации, представленные в сборниках.

Цель – подготовить и оформить рецензию на научную статью, в соответствии с требованиями, предъявляемыми к рецензии.

Задание: сделать анализ предложенного текста научной статьи. Дать его оценку по самостоятельно определённым критериям. Сделать рецензию на данный материал.

Условия задания: участники объединяются в пары. Объединение в пары осуществляется произвольно. Каждая пара получает для работы текст и примерную форму рецензии. Тексты подбираются исходя из общей направленности интересов педагогов – психолого-педагогические, по вопросам общей и/или возрастной педагогики, темы актуального социального характера. При этом из морально-этических соображений сохраняется полная анонимность предлагаемых текстов.

2. Задание – разработать план написания научной статьи.

Цель – разработать развёрнутый план работы над статьёй.

Задание: определить область интересов автора, составить детальный план статьи, составить график работы автора над научной статьёй.

Условия задания: участники выполняют работу индивидуально. Одно из основных условий успешной творческой работы автора – правильно, просто и ясно построенный план. Правильно построенный план служит организующим началом и руководством в работе автора, помогает в подборе и систематизации материалов, обеспечивает последовательность изложения текста рукописи, способствует повышению качества статьи.

Для рецензирования были подобраны материалы, не вызывающие затруднения при прочтении, осмыслении материала. Так же слушатели получили необходимый материал (примерную форму рецензии на научную статью), который помог им справиться с заданием. Задание на опережение изучаемого материала помогло слушателям справиться с волнением, перед работой над собственной статьёй. Данная ситуационная задача была осуществлена успешно, в педагогическом коллективе установилась доброжелательная атмосфера.

Данная работа предвосхищала задание, которое обычно вызывает у педагогов состояние растерянности. Разработка плана написания научной статьи, за редким исключением, начинается с предложения большинства участников семинара «написать один большой и очень подробный план одной статьи на всех педагогов». Подобная работа обречена на неуспех, но приводимые аргументы слушатели оставляют без внимания. На первом этапе выполнения задания начинаются попытки создания «единого плана одной статьи на всех». Но поскольку, преподаваемые присутствующими педагогами дисциплины относятся к разным научным областям, стаж работы разнится от 1 года до 40 и более лет, работают над разными методическими темами, и в конечном итоге, имеют свои личностные склонности, особенности и интересы – создание плана не представляется возможным. Убедившись в невозможности и главное, нецелесообразности подобной работы педагоги выполняют задания индивидуально. При этом возникают проблемы, требующие решения. Задача заведующего отделом научно-методической работы педагогов и обучающихся заключается в разрешении возникающих проблем (таблица 1).

Решение проблем, возникающих у педагогов
при разработке плана написания научной статьи

Проблема, возникающая у педагога	Решение проблемы ведущим семинара
«Не знаю о чем написать...»	Определить предметную область, в которой работает педагог, выявить актуальные проблемы, волнующие педагога в профессиональном плане
«Об этом уже столько всего и всеми написано...»	Выявить, каким именно образом педагог видит, понимает данную проблему/ вопрос, каким образом решает, на чье мнение и почему опирается в решении данного вопроса
«Не могу придумать название статьи...» (при этом кроме попытки «придумать» название статьи ничего нет)	Определить область интересов педагога, выделить ключевые слова, словосочетания, которые представляют для него наибольший интерес
«Столько уже всего вспомнила, а план такой короткий получается...»	Выяснить причину – возможно чрезмерное заужение рамок темы. Если причина не в этом – предложить поразмышлять вслух над темой, рассматриваемой в статье, далее попробовать все «мысли вслух» перенести в план статьи
«Только начала писать план, ничего практически не сказала, а уже так много написала...»	Объяснить, что в одной статье нельзя написать обо всём, что знаешь и умеешь. Помочь сконцентрироваться на главном, решить, что является лишним, отвлекающим от сути рассматриваемого вопроса
«Устно рассказать Вам могу всё, а вот написать...»	Предложить в процессе рассказа возникающие мысли и ассоциации фиксировать на бумаге, делать пометки о важности, первостепенности или второстепенности той или иной мысли
«Мне не нравится получившийся план будущей статьи...»	Предложить педагогу критично взглянуть на свой план, отметить достоинства и недостатки, предложить меры по его улучшению

Тренинг, завершающий семинары – это создание педагогами собственных научных статей, для последующей их публикации в сборниках конференций, научных журналах.

Педагогам было предложено подготовить макет статьи, для дальнейшей с ней работы. Работа над статьёй предполагала публичное выступление с заранее установленным регламентом 5-7 минут на представление статьи, 3-5 минут на анализ и обсуждение. При этом педагоги были поставлены в условия, когда они являются авторами статьи, которую коллеги подвергают разбору и анализу. Вместе с тем, после анализа собственной статьи, они принимали участие в заслушивании и обсуждении статей, представляемых другими педагогами. Это позволило в режиме реального времени увидеть вероятностный сборник статей, который может быть сформирован на основе обсуждаемого материала, подвергнутого корректировке и доработке в последствие.

Проводимая нами работа, по оказанию педагогам помощи в подготовке научных статей позволила повысить публикационную активность. Педагогический коллектив колледжа активно делится опытом с коллегами, публикует результаты своей работы в научных журналах, в сборниках конференций как Российского, так и международного уровня. Представлены материалы в таких изданиях как «СПО Приложение», «Молодой учёный», «Инновационная наука», «Образование и наука». География публикаций педагогов колледжа достаточно широка: Москва, Челябинск, Казань, Уфа, Екатеринбург, Пермь, Омск, Новосибирск, Тольятти, Белгород.

Потенциал, который заложен в возможностях публикации, как ведущей формы предоставления эффективного опыта педагогической деятельности, способен обеспечить всестороннее представление педагога как исследователя, новатора, гармоничную личность, наделённую умением и желанием профессионально развиваться и реализовываться. Именно поэтому особую остроту и значимость приобретает проблема компетентности педагога, его умения грамотно готовить публикации.

Литература

1. Публикационная активность педагога [Режим открытого доступа] http://www.bibl.rusoil.net/jirbis2/index.php?Itemid=377&id=10&option=com_content&view=article.

2. Педагогика. Педагогические теории, системы, технологии / под ред. С.А.Смирнова. – М.: Академия, 1999. – 510 с.

*Л.П. Попкова, А.П. Зайко
Россия, г. Челябинск,
Технологический колледж
Южно-Уральский государственный университет*

Возможности и потенциал технологического колледжа ЮУрГУ по взаимодействию с выпускающими кафедрами при реализации программ прикладного бакалавриата

УДК 37.6

Аннотация. Анализируется введение прикладного бакалавриата в современную образовательную систему с позиций перспективности и возможностей реализации. Приведены данные о возможностях высшего учебного заведения по реализации программ прикладного бакалавриата.

Ключевые слова: прикладной бакалавриат, формирование компетенций, подготовка специалистов.

Введение прикладного бакалавриата в высших учебных заведениях (ВУЗах) и средних специальных учебных заведениях (ССУЗах) предусмотрено Планом мероприятий («дорожная карта») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» (утв. Распоряжением Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. № 2620-р) [1].

Становится вполне очевидным, что «удельный вес численности обучающихся по программам прикладного бакалавриата в общей численности обучающихся по программам высшего образования» в будущем выступит одним из показателей эффективности работы конкретного университета, института [1].

Вместе с тем, необходимо отметить то, что федеральные государственные образовательные стандарты по прикладному бакалавриату планировалось принять в 2014 – 2016 гг., а к реализации образовательных программ в штатном режиме планировалось приступить с 2015 г. Но в реальности были актуализированы федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, которые теперь устанавливают требования к программам бакалавриата, по итогам освоения которых присваивается квалификация «академический бакалавр» и к программам бакалавриата, по итогам освоения которых присваивается квалификация «прикладной бакалавр».

В программах бакалавриата с присвоением квалификации «прикладной бакалавр» указаны профессионально-прикладные компетенции (ППК), соответствующие виду (видам) профессиональной деятельности. С внедрением практико-ориентированных образовательных программ по ФГОС ВО (прикладного бакалавриата) особенно острой становится проблема формирования компетенций, отражающих готовность к ведению профессиональной деятельности [2].

По всей видимости, изначально авторы идеи прикладного бакалавриата учитывали, что образовательные программы ССУЗов, ориентированные, в первую очередь, на освоение практических методов и приёмов работы, не могут обеспечить подготовку специалистов такого уровня. Выпускники же ВУЗов, получая в период обучения добротные теоретические знания, зачастую не обладают опытом работы на реальном производстве. Это приводит к необходимости создания на базе средних профессиональных и высших учебных заведений качественно нового уровня высшего образования – прикладного бакалавриата.

Очевидно, что ключевым условием реализации таких программ является теснейшая интеграция вуза, колледжа, работодателя. Работодатели предпочитают принимать на работу специалистов с высшим образованием, так как современный работодатель нуждается в кадрах, обладающих фундаментальными теоретическими знаниями и одновременно достаточным и крайне необходимым практическим опытом, что позволяет решать такие задачи, как:

- преодоление риска потери практико-ориентированности при введении уровневого высшего образования (в качестве главной проблемы эксперты работодателей отмечают разрыв теории и практики в современной вузовской подготовке);

- снижение риска нетрудоустройства выпускников (выпускники программ прикладного бакалавриата будут более востребованы на рынке труда).

В 2014-2015 учебном году, в соответствии с контрольными цифрами набора, в ЮУрГУ осуществлён приём на обучение по программам прикладного бакалавриата на 6 факультетах головного вуза по 10 направлениям подготовки.

Исследуя имеющиеся возможности вуза в части нормативных составляющих (наличие лицензии, материальной базы, кадров) в переходный период

творческой группой колледжа подготовлены предложения для осуществления подготовки по рабочим профессиям в рамках обучения по программам прикладного бакалавриата, что представлено в таблице 1.

Таблица 1

Предложения по рабочим профессиям в рамках прикладного бакалавриата

Факультет	Наименование подготовки прикладного бакалавриата	Предлагаемая профессия (колледжем)	Наименование профессии, квалификация
Архитектурно-строительный	08.03.01 Строительство	151031 Монтаж и техническая эксплуатация промышленного оборудования (по отраслям)	18897 Стропальщик, 3р
Приборостроительный	09.03.01 Информатика и вычислительная техника	09.01.03 Мастер по обработке цифровой информации	16199 Оператор ЭВ и ВМ, 2-4р
	11.03.03 Конструирование и технология электронных средств	140448 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)	18590 Слесарь – электрик по ремонту электрооборудования, 2-бр
	12.03.01 Приборостроение	140448 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)	18590 Слесарь – электрик по ремонту электрооборудования, 2-бр
Энергетический	13.03.02 Электроэнергетика и электроника	140448 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)	18590 Слесарь – электрик по ремонту электрооборудования, 2-бр
Механико-технологический	15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств	151901 Технология машиностроения	18559 Слесарь-ремонтник, 2-8р
Физико-металлургический	22.03.02 Metallургия	151901 Технология машиностроения	18559 Слесарь-ремонтник, 2-8р
Автотракторный	23.03.01 Технология транспортных процессов	140448 Техническая эксплуатация и обслуживание электрического и электромеханического оборудования (по отраслям)	18590 Слесарь – электрик по ремонту электрооборудования, 2-бр
	23.03.02 Наземные транспортно-технологические комплексы		

	23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов		
--	--	--	--

Таким образом, определены следующие рабочие профессии:

- 18897 Стропальщик, 3р;
- 14544 Монтажник, 2-3р;
- 16199 Оператор ЭВ и ВМ, 2-4р;
- 18590 Слесарь – электрик по ремонту электрооборудования, 2-бр;
- 19479 Фрезеровщик, 2-бр;
- 18809 Станочник широкого профиля, 2-бр;
- 18559 Слесарь-ремонтник, 2-8р.

Обучение по рабочим профессиям предполагается организовать в рамках профессионального модуля, включающего теоретическую и практическую подготовку (учебную и производственную практики). Практическое обучение проходит в специализированных лабораториях и на производстве. По завершению обучения проводится экзамен квалификационный, где производится оценка компетентностных образовательных результатов с участием внешних экспертов, в том числе работодателей. Экзамен квалификационный в зависимости от профиля и содержания профессионального модуля, других значимых условий организации образовательного процесса может проводиться:

- на предприятиях (в организациях) – заказчиках кадров, в том числе по месту прохождения кандидатами производственной практики в рамках профессионального модуля;
- в образовательном учреждении, где был реализован данный профессиональный модуль.

Для проведения квалификационного экзамена должны быть созданы условия, которые максимально приближают оценочные процедуры к будущей профессиональной деятельности выпускников. По результатам экзамена квалификационного выдаётся документ – свидетельство о профессии рабочего с присвоенной квалификацией установленного образца.

Осуществление подготовки по рабочим профессиям предлагается организовать совместно с факультетами, в части использования лабораторий, мастерских на время учебной практики и с предприятиями – социальными партнёрами на время производственной практики, что отражено в таблице 2. Методическое сопровождение обучения, в части разработки рабочих программ, контрольно-оценочных средств осуществляет научно-методическая служба колледжа. Организацию учебно-производственной деятельности обучающихся осуществляет учебная и учебно-производственная служба колледжа.

Возможности взаимодействия с факультетами
по использованию материальной базы

Факультет	Наименование подготовки прикладного бакалавриата	Наименование профессии, квалификация	Возможные места проведения практик	
			учебная (мастерские, лаборатории факультетов, колледжа)	Производственная (предприятия социальные партнёры)
Архитектурно-строительный	08.03.01 Строительство	14544 Монтажник, 2-3р 18897 Стропальщик, 3р	Учебная лаборатория «Проектирование, изготовление и монтаж стальных конструкций», пр. Ленина, 620	ЧЭМК ЗАО СМУ «Южурал-спецэнерго-монтаж» (СМУ) ЧЭМК ЖСК «Дом» (ЖСК Дом)
Приборостроительный	09.03.01 Информатика и вычислительная техника	16199 Оператор ЭВ и ВМ, 2-4р	Учебная лаборатория «Информационных технологий в профессиональной деятельности», ул. Артиллерийская, 100/208, Технологический колледж	ПФ РФ, УФМС
	11.03.03 Конструирование и технология электронных средств	18590 Слесарь – электрик по ремонту электрооборудования 2-бр	Учебная лаборатория «Конструирование электронных средств», пр. Ленина, 87, 1012/3б	ЧЭМК
	12.03.01 Приборостроение	18590 Слесарь – электрик по ремонту электрооборудования 2-бр	Учебная лаборатория «Технология приборостроения, испытания приборов и систем», пр. Ленина, 87, 529/3б	
Энергетический	13.03.02 Электроэнергетика и электроника	18590 Слесарь – электрик по ремонту электрооборудования 2-бр	Учебная лаборатория «Электротехнические материалы», пр. Ленина, 76, 449	ЧЭМК

Механико-технологический	15.03.05 Конструкторско-технологическое обеспечение машиностроительных производств	18559 Слесарь-ремонтник, 2-8р 19479 Фрезеровщик, 2-6р 18809 Станочник широкого профиля, 2-6р	Учебная лаборатория «Проектирование технологических процессов», пр. Ленина, 87, 510/3а Учебная лаборатория «Полигон отладки технологических процессов», пр.Ленина, 76, 103,107,109	ЧЭМК
Физико-металлургический	22.03.02 Металлургия	18559 Слесарь-ремонтник, 2-8р	Учебная лаборатория «Материаловедение», пр.Ленина, 76, 302	ЧЭМК
Автотракторный	23.03.01 Технология транспортных процессов	18590 Слесарь – электрик по ремонту электрооборудования 2-6р	Учебная лаборатория «Электрооборудование наземных транспортных средств», пр. Ленина, 87, 442/36	МУП «ЧелябГЭТ» Автобусный парк № 1 (Челябгортранс) МУП «Челябинскавтотранс» (ЧАТ)
	23.03.02 Наземные транспортно-технологические комплексы			
	23.03.03 Эксплуатация транспортно-технологических машин и комплексов			

Таким образом, существующие нормативно-правовые условия осуществления практикоориентированной подготовки специалистов в рамках прикладного бакалавриата, позволяют соединить усилия высшей и средней профессиональной школы, взяв лучшие формы теоретической подготовки у одной, и практической – у другой.

В перспективе, для качественной подготовки специалистов, востребованных временем и рынком труда необходимо лицензировать новые направления подготовки, которые позволят расширить и учесть требования работодателей.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 30 декабря 2012 г. N 2620-р «Об утверждении плана мероприятий («дорожной карты») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки» [Режим открытого доступа] – <http://base.garant.ru/70291846/#text#ixzz3lmSuv8Bp>.

2. Шабанов, Г.А. Дорожная карта реализации компетентностного подхода в образовательных программах прикладного бакалавриата / Н.А.Шабанов // Высшее образование сегодня – 2013. – № 7. – С. 10 – 16.

**Психофизиологические аспекты
дополнительного профессионального образования**

УДК 378.046.4

Аннотация. Анализируется необходимость обучения психофизиологическим основам преподавателей и студентов вузов, предлагается использовать для этого возможности и ресурсы системы дополнительного образования.

Ключевые слова: психофизиология, стресс, саморегуляция, психопрофилактика.

В обществе произошли значительные изменения: интенсивным стал ритм жизни, ухудшилась экология среды обитания общества; распространяется безнравственность и бездуховность; наркотики всех видов; исчезла традиция рационального питания, на фоне употребления бесконечно огромного числа лекарственных средств; все это резко изменило качество жизни человека и его психофизическое здоровье. Если учесть к тому же постоянные стрессы и участвовавшие природные катаклизмы, станет понятно, почему так часты неадекватные реакции людей на возникающие проблемы.

К сожалению, в учебных программах школ и вузов не уделяется должное внимание отношению учащихся к своему здоровью, развитию мотивации к здоровому образу жизни, созданию практических навыков и умений здорового образа жизни [3]. Поскольку здоровье человека напрямую связано с качеством образования и воспитания, становится крайне актуальным формирование психолого-биологической направленности педагогического процесса.

В Декларации Международной конференции по образованию (1994) указано, что высшее образование есть важнейший фактор подготовки человека к жизнедеятельности. Приобретение знаний, умение их осваивать и использовать, становится важнейшим условием, обеспечивающим не только успех человека в обществе, но и поступательное развитие самого общества.

Формирование и укрепление здоровья человека – проблема не столько медицинская, сколько задача системы обучения и воспитания, т.е. всей системы образования и задействованных в ней специалистов. Гуманитаризация образовательной деятельности предполагает использование прогрессивных образовательных технологий.

Создание мотивации здорового образа жизни, здоровьесберегающих технологий является одним из критериев оценки уровня профессиональной квалификации, обеспечивает «образование без потерь здоровья и образование для созидания здоровья» [2]. В этом направлении развиваются образовательные технологии по профилактике физических нарушений, физическому совершенствованию организма. Совершенно недостаточное внимание уделяется вопросам психопрофилактики и психогигиены.

Современному человеку необходимы знания в области психофизиологических функций и резервов организма, технологий управления ими в повседнев-

ной жизни и экстремальных ситуациях, способов психологической защиты. Многие люди в нашем обществе не владеют элементарными навыками устойчивости к речевой агрессии, нередко обидное слово становится поводом для жестоких драк, стрельбы и даже убийств.

Все эти знания может дать психофизиология, которую необходимо внедрять на разных уровнях обучения: в школах, колледжах, вузах, в программах дополнительного образования. Весь мир бьет тревогу по поводу роста психосоматических расстройств. Психофизиологи на своих конференциях принимают рекомендации о необходимости развития образовательных технологий в области психофизической саморегуляции, профилактики психофизических нарушений.

В Южно-Уральском государственном университете разработан спецкурс по основам психофизической саморегуляции, который включен в содержание предмета «Психофизиология профессиональной деятельности» на факультете повышения квалификации для преподавателей, а также предлагается для занятий по выбору для студентов.

Подготовка специалиста, как известно, включает два направления: специальное (профессиональное) и психофизическую подготовку, которая в настоящее время проводится при профессиональном обучении военных, летчиков, спортсменов. Включение психофизиологии в учебный план для всех специальностей будет способствовать повышению профессионального уровня выпускников.

Для обеспечения широкого внедрения психофизиологических знаний необходимо в первую очередь готовить преподавательские кадры [5]. На факультете повышения квалификации даются знания по психофизиологическим механизмам адаптации организма, и за счет специальных тренингов у слушателей вырабатываются навыки психологической защиты, оптимального поведения в экстремальных ситуациях, саморегуляции психоэмоционального состояния. Полученные знания помогают специалистам сохранять и поддерживать здоровье, повышать профессиональную устойчивость и способствовать профессиональному росту.

Результаты компьютерного тестирования психомоторики показали, что после курса занятий у преподавателей повышаются показатели нейродинамики и концентрации внимания, снижается степень напряжения центральной регуляции вегетативных процессов. Полученные навыки и умения слушатели используют на общепрофессиональных и специальных предметах для студентов университета. Анкетирование слушателей факультета повышения квалификации показало, что у студентов, овладевших технологиями саморегуляции, повышается эффективность в решении ситуационных задач, творческая активность в разработке проектов, повышается самочувствие, настроение, уверенность в своих силах.

Знание основ психофизиологии необходимо лицам всех возрастных групп для создания психологической безопасности, умения противостоять агрессии, развития толерантности и эффективного решения проблем. Апробация разработанных нами курсов «Психофизиология безопасности», «Психофизиология

профессиональной деятельности» [4] показала, что на данном этапе для восполнения пробелов в знаниях этого направления можно использовать возможности различных систем дополнительного образования [1].

Литература

1. Коновалова, Н.Г. Валеологическое сопровождение в системе постдипломного образования/ Н.Г. Коновалова // Экология. Безопасность жизнедеятельности. Валеология: сборник научных трудов РГПУ им. А.И.Герцена. – СПб. –2000. – С. 21–26.
2. Котова, С.А. Педагогическая психофизиология и ее задачи на современном этапе/ С.А. Котова //Вестник психофизиологии, СПб. – 2012. – № 1. – С.13–16.
3. Мельникова, Е.В. К вопросу о педагогической компетентности в области психологии и социологии в образовательном-воспитательном процессе/Е.В. Мельникова// Вестник психофизиологии, СПб. – 2013. – № 3. – С.31–34.
4. Попова, Т.В. Психофизиология профессиональной деятельности. Тексты лекций/ Т.В. Попова. Челябинск: издат. Центр ЮУрГУ, 2011. – 64 с.
5. Травин, Е.Н. Роль личности педагога в образовательном процессе/Е.Н. Травин // Личность. Образование. Общество: Материалы научно-практической конференции, СПб. – 2000. – С. 67-73.

М. Прохазка

*Чешская республика, г. Ческе-Будеевице,
Южночешский университет*

Личностные компетенции университетского преподавателя в воспитании взрослых

УДК 37.1147

Аннотация. Анализируется проблематика роли, компетенцией и авторитета университетского учителя, дается резюме личностных компетенций преподавателя университета, которые имеют связь с авторитетом в воспитании взрослых.

Ключевые слова: авторитет, личностная, социальная, отраслевая, ключевая компетентность, эмоции.

Введение

Компетенции – это понятие, которое все чаще употребляется в контексте практической педагогической деятельности. При определении термина компетенции преподавателя всегда указывается широкий спектр его свойств, определяющих форму восприятия авторитета его окружением. Таким образом роль учителя/преподавателя вуза иногда связана со стилем управления и с проявлениями взаимосвязанного поведения в контексте общества и университета. Компетенции и авторитет также воспринимается в качестве основной категории общественной жизни человека, обуславливающей качество жизни, бытия вместе с другими, равно как и воспитательную функцию индивидуума и общества [Кишеровá/Кучерова, 1999, стр. 68]. Роль и компетенции преподавателя университета также воспринимается как одна из плоскостей, в которой мы познаем перевес одних индивидуумов над другими, в т.ч. в виде формального и нефор-

мального авторитета [Matějček/ Матейчек, 1992, стр. 309]. Роль учителя в комбинации с вопросами воспитания и образования сегодня связан с вопросами дисциплины и самодисциплины, а также дисциплины других индивидуумов, и в этом отношении авторитет воспринимается в качестве глобального вопроса современного просвещения [Bendl/Бендл, 2005, стр. 3].

Мы в наших рассуждениях попробуем соединить проблематику личностных компетенций и авторитета преподавателя университета с интерпретацией, изложенной г-жой Пешковой [Pešková/ Пешкова, 2005, стр. 129]. Она отмечает, что реальным авторитетом обладает только тот из нас, кто способен быть «автором» собственной жизни, смысла жизни, квалификации. Таким образом, преподаватель университета в качестве «автора» своей профессии становится тем, кто способен видеть и изменять окружающие его вещи, создавать или преобразовывать то, что дано самим положением вещей. Но когда именно педагог может быть творцом своей профессии, и при каких обстоятельствах его активная способность к выстраиванию отношений станет функциональной? По нашему мнению, проблема компетенций и авторитета преподавателя университета связана со сложным комплексом различных видов компетентности, которые ему необходимы для выполнения его профессиональных обязанностей. Поэтому в наших рассуждениях мы отслеживаем то, каким различные виды компетентности преподавателя университета воспринимаются в современной чешской педагогической науке.

Роль университетского преподавателя и его компетентность

В практической педагогической деятельности роль университетского преподавателя можно также представить в различных контекстах, однако он всегда будет связан с теми отношениями, которые преподаватель университета выстраивает в ходе своей работы. Сам уровень этих отношений, на котором общаются в реальной жизни высшей школы их участники, на котором они проявляют свое уважение и реализуют свое влияние, определяется сложным комплексом явлений. Важно осмысление социальной конструкции поведения преподавателя и связанные с ней способности «дешифровать» в общении со своими партнерами (студентами, коллегами, менеджментом, общественностью и др.) рамки, в которых он будет реализовывать свое поведение [Šubrt, 2005, стр. 67]. В этом отношении, например, многие преподаватели обнаруживают свою малую степень готовности к общению в плоскости преподаватель университета – студент. Также проблемы, с которыми ВУЗы сталкивались при составлении базисного учебного плана для образовательных учреждений с целью структурирования учебных программ, выявили определенные проблемы в отношении способности справиться с ролевыми отношениями, необходимыми для эффективного коллективного сотрудничества.

Личностная компетентность преподавателя

Одной из значимых основ авторитета преподавателя университета являются его личностные качества, в которых мы можем найти естественные источники того, что студенты (и не только они) относятся к преподавателю с уважением, доверяют ему, а также что педагог успешно контактирует с другими людьми. Именно неформальный или естественный авторитет ставит преподавателя пе-

ред студентами в роль уважаемого «специалиста по личности студента», того, кто справляется с проблемами в области обучения, способен принимать решения и сохранять объективное отношение к каждому студенту [Helus, 2007, стр. 219]. В модели компетентности и понятии профессии преподавателя данная область профессионализма связана со стремлением определить так называемую личностную компетентность.

Данное широкое понятие включает в себя целый ряд областей. Согласно мнению г-жи Вашутовой, личностная составляющая преподавателя отличается прежде всего высокой степенью личной ответственности за развитие студентов и за результаты учебной деятельности данного учебного заведения, равно как и высокой заинтересованностью в моральных качествах студентов. К личностной компетентности мы также относим творческий подход к педагогике, способность к решению проблем, критическое мышление, способность к коллективному сотрудничеству и способность инициировать изменения [Vašutová, 2002, стр. 25]. Упор делается на высокий уровень социализации, связанной с пониманием, эмпатией, терпимостью, общим кругозором и широким интересом к общественным событиям.

Разумеется, на практике в названных областях не существует способа, на основании которого можно формально доказать личностную компетентность, равно как и точно ее определить. Несмотря на это, приводятся перечни такого рода видов компетентности, являющиеся общими для всех категорий учителей и педагогических работников [Vašutová, 2002, стр. 30]. Например:

- психическая устойчивость и физическая пригодность,
- эмпатия, терпимость,
- личная позиция и ориентация на определенные ценности,
- личные способности (решение проблем, способность к сотрудничеству, критическое мышление),
- личные свойства (ответственность, аккуратность, точность и т.д.).

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Авторитет преподавателя университета – это переменная, зависящая от целого ряда обстоятельств. Одна из существенных областей – способность преподавателя реализовать в своей профессиональной деятельности комплекс широких знаний и способностей, которые можно обозначить понятием «компетентность». При поиске моделей компетентности в профессии преподавателя мы найдем сферы личностной компетентности, выливающейся в положение естественного авторитета, а также профессиональной компетентности, являющейся основой способности с огромной вариативностью ситуаций, в которых оказывается педагог в его практической деятельности.

Литература

1. Bendl, S. Reinterpretace kázně v současné škole /Pedagogická orientace. – 2005. –№. 2. – С. 2-14.
2. Helus, Z. Sociální psychologie pro pedagogy /Гелус, З. –Прага: Grada, 2007.
3. Kučerová, S. Problém vztahu autority, hodnot a ideálů pohledem současné mládeže. In Vališová, A. a kol. Autorita ve výchově. / Кучерова, С. – Прага: Karolinum. – 1999. – С. 66-84.

4. Matějček, Z. Dítě a rodina v psychologickém poradenství/Матейчек, З. –Прага: SPN–1992.
5. Pešková, J. Dětství a problém naší zodpovědnosti ve vztahu k němu. In Vališová, A. a kol. Relativizace autority a její dopady na současnou mládež / Пешкова. –Praha: ISV. – 2005. – С. 125–131.
6. Šubrt, J. Několik poznámek o problému autority z pozic sociologické teorie. In Vališová, A. a kol. Relativizace autority a její dopady na současnou mládež / Шубрт. – Praha: ISV. – 2005. – С. 65–71.
7. Vašutová, J. Být učitelem: co by měl učitel vědět o své profesi / Вашутова, Й. – Praha: Pedagogická fakulta UK. – 2002.

*И.А. Ревин
Россия, г. Новочеркасск,
Южно-Российский государственный
политехнический университет (НПИ)
имени М.И. Платова*

**Опыт реализации программ дополнительного образования
для образовательных организаций с областным статусом «казачье»**
УДК 371.035.6:39

Аннотация. Анализируется опыт реализации программ дополнительного образования для образовательных организаций со статусом «казачье» и перспективы развития дополнительного образования казаков.

Ключевые слова: этнокультурный (казачий) компонент в образовании, дополнительное профессиональное образование преподавателей и воспитателей казачьих кадетских корпусов.

В последние два десятилетия в России наблюдается рост национального самосознания этнокультурных групп, среди которых ярко проявляют себя казаки. На фоне активного возрождения казачьих обществ, наблюдается отсутствие консолидации в среде казачьей молодежи, недостаточная социальная активность, вследствие чего, приходится констатировать недостаточно сформированную социокультурную идентичность как внутренний регулятор поведения, позволяющий с достоинством позиционировать себя в обществе.

В настоящее время в Ростовской области сложилась полноценная система казачьего образования[1], которая на сегодня включает более 200 образовательных организаций, в том числе семь казачьих кадетских корпусов и шесть казачьих кадетских образовательных учреждений среднего профессионального образования. До 2020 года в Ростовской области планируется открыть казачьи кадетские корпуса в Таганроге, Новочеркасске, Азовском, Цимлянском и Шолоховском районах. 1 сентября 2015 г. открыт Орловский казачий кадетский корпус на 240 мест.

В этой связи, а также с учетом концепции непрерывного профессионального образования, содержание которой, на сегодняшний день, является одним из приоритетных направлений российской образовательной системы в целом, и системы профессионального образования в частности, актуализируется необхо-

димось инициации, проектирования, разработки и реализации дополнительных образовательных программ в образовательных учреждениях, обладающих областным статусом «казачье» [4].

Сегодня реализацией этнокультурного (казачьего) в образовательных организациях чаще всего этим занимаются энтузиасты, люди, которым не безразлична судьба Донского края, своей малой Родины. Полагаем, что настало время, когда на смену казакам-общественникам должны прийти хорошо подготовленные профессионалы. Наличие кадрового потенциала педагогов-организаторов в области культурно-исторических традиций донского казачества и региональных особенностей Донского края, на наш взгляд, должно обеспечить высокий уровень воспитательной работы патриотического и краеведческого направления.

Существенный опыт реализации дополнительных образовательных программ имеет Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова, чья история, со времени образования, неразрывно связана с казачеством. В октябре 2013 г. ЮРГПУ(НПИ) и ВКО ВВД заключили соглашение о сотрудничестве в сфере образования, молодежной и социальной политики с целью подготовки казаков к несению государственной, муниципальной и иной службы. Логичным воплощением этого направления деятельности стала университетская программа по популяризации инженерного образования в казачьих образовательных организациях. В 2013-2014 гг. ЮРГПУ(НПИ) открыл классы инженерного образования в 4 казачьих кадетских корпусах Ростовской области: Аксайском Данилы Ефремова, Донском императора Александра III, Белокалитвинском Матвея Платова и Шахтинском генерала Я.П. Бакланова. Кадеты вышеназванных корпусов активно участвуют в проведении совместных мероприятий со студентами вуза. На базе этих кабинетов проходит чтение открытых лекций ведущими преподавателями университета для кадетов, а также реализуются программы дополнительного образования детей и взрослых.

О высоком уровне профессионального мастерства и инновационной деятельности педагогических коллективов донских казачьих кадетских корпусов свидетельствуют результаты смотра-конкурса на звание «Лучший казачий кадетский корпус», который с 2010 г. проводится ежегодно [5]. За это время донским казачьим корпусам неоднократно удавалось доказать правильность выбранного пути подготовки казачьей молодежи, четыре раза они становились победителями:

- Московский кадетский казачий корпус (2010);
- Аксайский Данилы Ефремова казачий кадетский корпус (2011);
- Белокалитвинский Матвея Платова казачий кадетский корпус (2012);
- Новороссийский казачий кадетский корпус (2013);
- Шахтинский Я.П. Бакланова казачий кадетский корпус (2014);
- Белокалитвинский Матвея Платова казачий кадетский корпус (2015).

В этой связи, в последнее время новый импульс развития получили программы дополнительного профессионального образования, ориентированные

на педагогических работников образовательных организаций с областным статусом «казачье». В ЮРГПУ(НПИ) программы дополнительного образования реализует обособленное структурное подразделение – Институт дополнительного образования. Главными целями Института дополнительного образования (ИДО) являются непрерывное совершенствование педагогического мастерства, овладение передовыми педагогическими технологиями и методологиями, расширение круга научных и профессиональных интересов, направленные на внедрения новых технологий в учебную и воспитательную работу учебных заведений. Педагогическая и научная деятельность ИДО осуществляется в области профессиональной (педагогической) переподготовки и повышения квалификации преподавателей образовательных организаций всех уровней.

Кадровой проблемой казачьих кадетских корпусов является отсутствие педагогического образования у воспитателей, значительная часть которых представлена подвижниками казачьего движения. Квалификация воспитателя (включая старшего) требует «высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» без предъявления требований к стажу работы либо высшее профессиональное образование или среднее профессиональное образование и дополнительное профессиональное образование по направлению подготовки «Образование и педагогика» без предъявления требований к стажу работы» [2; с. 48]. На кафедре «Педагогика и образовательные технологии» ИДО разработана программа профессиональной переподготовки (свыше 500 часов) для воспитателей кадетских корпусов с учетом региональной специфики и социокультурных компетенций донского казачества [3; с. 312-313] и профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [5].

В 2013-2014 гг. по этой программе прошли профессиональную переподготовку 17 воспитателей казачьих кадетских корпусов Ростовской области. Университетский опыт, полученный при реализации различных проектов, позволяет сформулировать основные проблемы и особенности работы в других регионах:

- удаленность учебных заведений и денежные затраты, связанные с командировкой слушателей или преподавателей, делают практически неосуществимой очную форму профессиональной переподготовки и повышения квалификации для преподавателей в других городах региона;

- особенности образовательных учреждений всех уровней требуют мобильной адаптации учебных планов и методических комплексов, обеспечивающих соблюдение ФГОС;

- ограниченность использования средств телекоммуникаций в образовательных учреждениях не всегда позволяет максимально использовать возможности дистанционного образования.

Переоснащение современными техническими средствами обучения школ, кадетских корпусов, учреждений профессионального образования в рамках национального проекта «Образование» значительно расширил возможности ор-

ганизации электронного (сетевое) обучения не только самих обучаемых, но и их преподавателей. Широкая сеть образовательных учреждений со статусом «казачьих», их дисперсное расположение по территориям традиционного проживания казаков в значительной мере актуализируют трансляцию применения вебинаров для системы повышения профессиональной квалификации преподавателей казачьих образовательных учреждений.

В 2012 г. кафедрой «Педагогика и образовательные технологии» ИДО совместно с Департаментом по делам казачества и кадетских учебных заведений администрации Ростовской области разработана программа краткосрочного повышения квалификации (72 часа) для руководителей, преподавателей и сотрудников казачьих образовательных учреждений «Актуальные проблемы деятельности казачьих образовательных учреждений» [3, с. 297-311]. В основу курса положены разработки ведущих преподавателей ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова и опыт практической деятельности ВКО «Всевеликое Войско Донское».

Серьезные перспективы реализации имеют программы профессиональной переподготовки и повышения квалификации членов казачьих обществ по направлению «Организация работы с молодежью», т.к. воспитание молодежи занимает центральное место в деятельности современного казачества. Стратегия социально-экономического развития Ростовской области до 2020 г. среди прочего предусматривает:

- создание условий для повышения уровня и эффективности деятельности казачьих кадетских образовательных учреждений по обучению и воспитанию молодежи Ростовской области;

- расширение сети казачьих кадетских образовательных учреждений на территории Ростовской области;

- создание обновлённой многоуровневой системы военно-патриотического и духовно-нравственного воспитания казачьей молодежи и в целом молодежи Ростовской области.

Не менее актуальной предстает профессиональная подготовка по направлению «Государственное и муниципальное управление», т.к. представительство казаков в органах власти год от года растет. Особенно это актуально для сельских администраций, где авторитет и роль казачьих общественных организаций традиционна велика. В части муниципалитетов созданы отделы (либо работают специалисты) по работе с казачеством, которые реализуют программы поддержки казачьих обществ, оказывают содействие казачьим обществам в их деятельности по несению государственной или иной службы, участвуют в мероприятиях по военно-патриотическому воспитанию и допризывной подготовке казачьей молодежи и другие функции.

В 2014 г. в университете создано станичное казачье общество «Платовское» Окружного казачьего общества «Новочеркасский округ» войскового казачьего общества «Всевеликое войско Донское». При Военном институте ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова сформирована Платовская казачья сотня в составе 4 взводов (всего – 114 казаков). Юноши, входящие в состав Платовской казачьей сотни, одновременно обучаются на базовых факультетах университета, ка-

федрах Военного института и осваивают дополнительную общеразвивающую программу «Социальное управление в казачьих обществах», с целью популяризации традиций и культуры казачества, готовые в последующем к работе в управленческих структурах казачьих регионов.

За время своего обучения молодые казаки познакомились с основами организации казачьего самоуправления, православной культуры, региональной экономики и юридического обеспечения деятельности казачьих обществ, истории и культуры казачества, получили навыки проектной деятельности. Особое внимание традиционно уделялось военно-патриотическому воспитанию. Учебные и внеучебные занятия платовцы проходили в памятных местах донского края: станице Старочеркасской, Тацинской, на Миус-фронте, Таганроге и др. Они участвовали в целом ряде социальных проектов – уходе за могилами казачьих атаманов и героев Великой отечественной войны, обеспечении общественного порядка при проведении массовых мероприятий в вузе, профориентационной работе в казачьих кадетских корпусах, казачьей смене молодежного форума «Селигер», Первом Соборе патриотов (г. Екатеринбург) и др.

Организационно-структурные, функциональные возможности ИДО ЮРГПУ (НПИ) им. М.И. Платова известны далеко за пределами Ростовской области. О качестве образовательных программ ДПО университета свидетельствует успешно проведенная общественно-профессиональная аккредитация Российским союзом промышленников и предпринимателей (РСПП).

Результаты работы получены при поддержке проекта № 2873 «Теория, методика и технологии профессионального образования по направлениям подготовки соответствующим приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики», выполняемого в рамках базовой части государственного задания № 2015/143.

Литература

1. Закон Ростовской области от 05 февраля 2013 года n 1043-зс «О казачьем кадетском образовании в Ростовской области» // URL: <http://docs.cntd.ru/document/453125054> (дата обращения: 5.09.2015).

2. Квалификационные характеристики должностей работников образования (раздел Единого квалификационного справочника должностей руководителей специалистов и служащих) – Сборник нормативных правовых актов с комментариями под ред. В.Н. Понкратовой, Ж.П. Осипцовой. – М.: Издательство МИСИС, 2009. – 94 с.

3. Непрерывное профессиональное образование казачества: опыт реализации этнокультурного (казачьего) компонента ЮРГПУ(НПИ) имени М.И. Платова: сб. науч.-метод. работ. – Новочеркасск: ЮРГПУ(НПИ), 2013. – 331 с.

4. Постановления Правительства Ростовской области от 1 июня 2012 года №475 «Об утверждении Положения о присвоении статуса «казачье» образовательным учреждениям» // URL: <http://www.donland.ru/Default.aspx?pageid=111030> (дата обращения: 5.09.2015).

5. Приказ Минтруда России №544н от 18 октября 2013 г. «Об утверждении профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»». // URL: <http://www.rosmintrud.ru/docs/mintrud/orders/129/> (дата обращения: 5.09.2015).

6. Указ Президента Российской Федерации от 30 августа 2009 г. № 977 «О смотре-конкурсе на звание «Лучший казачий кадетский корпус». // URL: <http://kremlin.ru/acts/bank/29791> (дата обращения: 5.09.2015).

А.Ю. Рожик
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

Новое мышление будущего специалиста технического направления

УДК 30.428

Аннотация. Анализируется формирование нового мышления выпускника технического направления с учётом научных принципов.

Ключевые слова: мышление, формирование мышления инженера, научные принципы формирования мышления.

Университет 21 века это не только образовательная структура, но и неотъемлемая часть живого организма – нашей страны, мировой жизни. Всё, что происходит в стране, мире, всё находит своё отражение прямо или косвенно в образовании. Не только положительные, но и отрицательные тенденции, происходящие в обществе, производстве, экономике, политике, всё непосредственно оказывает влияние на жизнь и процесс образования. Кроме внутренних процессов общества, оказывают существенную роль на образование и внешние, мировые, экономические, и политические процессы. Мировые процессы, происходящие сегодня, указывают на необходимость поднятия статуса России как сильного союзника в мировой экономике, политике, обороноспособности, в международных отношениях (с одной стороны, её вхождение в мировое экономическое и политическое пространство, а с другой стороны, её самостоятельность, независимость, конкурентоспособность в этом пространстве), её выхода на инновационный путь развития. А для этого необходим технический потенциал, который должен состоять из квалифицированных специалистов, умеющих проектировать, создавать, внедрять и использовать качественные новейшие разработки во всех сферах промышленности. Это становится возможным при интеграции: науки и техники, фундаментальных и прикладных наук, образования и науки; при подготовке выпускников, которым необходимо обладать новым мышлением, способных нестандартно и творчески решать научные и практические проблемы. Но говоря о специалистах технического профиля, мы сталкиваемся сегодня не только с их малым количеством, но и с их нехваткой, именно как квалифицированных специалистов. Возникшие проблемы – следствие развития технического образования в прямой зависимости от влияния общества в рамках действующей политической системы в стране. Исторический экскурс показывает, что до революции инженеры и учёные создавали и реализовывали инновационные проекты: основатель вертолётостроения И.И.Сикорский, создатель гироскопического прибора С.А.Ульянин, С.П. Тимошенко, оказавший влияние на инженерное образование в области механики. Дореволюционная система отличалась классическим высшим образованием,

инженерными школами, которые складывались вокруг выдающихся инженеров. После революции приоритеты изменились. Техническая сфера развивается по тоталитарному пути в рамках идеологии государства, которая направлена на массовость, на формирование рядового исполнителя, действующего только по инструкции. Прекращается развитие собственных национальных идей и технологий. В итоге всё приводит к отставанию отечественных технологий от мирового уровня, снижению числа промышленных предприятий, рабочих мест, падению престижа инженерных профессий, формированию модели специалиста, ориентированного только на инструкцию, с отсутствием или низким уровнем креативности [5]. Все эти факторы являлись препятствующими в освоении инноваций, тормозили развитие общества, не способствовали прогрессу.

В настоящее время, когда обозначенные проблемы осознаны в обществе, они должны быть учтены в образовании, так как сегодня в силу технических, экономических причин возрастают требования к специалисту нового типа в любой области. Он должен обладать широким объёмом знаний в своей предметной области, в смежных областях, ориентироваться в новых знаниях, что способствует готовности к инновациям, а также должен владеть профессиональными знаниями в своей профессиональной области, необходимыми для решения профессиональных задач. Формирование профессионального мышления начинается складываться сначала под воздействием профессионального образования.

Что представляет собой профессиональное мышление будущего инженера? Это синтез образного и логического мышления, научного и практического. В деятельности инженера сочетаются эти стили мышления, равноправие правого и левого полушарий мозга [8]. Равноправно должны формироваться и развиваться научное, практическое и творческое мышление. Тогда можно будет говорить о сформированном профессиональном мышлении, о готовности решать поставленные задачи, о саморазвитии, о готовности к инновациям, их разработке, внедрению, о компетентности будущего специалиста.

Инженер будущего – это специалист, умеющий мыслить по – новому, нестандартно, креативно. Как мыслить по-новому? Как максимально раскрыть интеллектуальные и творческие ресурсы, уметь самореализоваться? Как адаптироваться к быстрым изменениям, как освоить инновации в науке, образовании, культуре, экономике и в тоже время соответствовать своей природе? Как формировать мышление будущего специалиста, какие научные принципы должны быть основой формирования мышления? Эти вопросы давно рассматриваются учёными и практиками в педагогике и психологии.

Актуальной и современной на сегодняшний день является отечественная теория С.Л. Рубинштейна – рассматривающая человека как субъекта деятельности, как субъекта жизненного пути. Что характеризует человека, как субъекта жизни? Это: рефлексия – осознание человеком своей жизни, способность выйти за рамки ситуации; это способность брать ответственность на себя, тем самым снимая внешний контроль и обретая свободу; это способность строить свою жизнь согласно человеческим принципам, этическое отношение к окружающе-

му, способность совершенствовать собственную жизнь.

Не эти ли вопросы мы пытаемся найти ответы сегодня?

Рассматривая личность, психику, сознание, Рубинштейн исходит из принципа развития. Принцип сознания и деятельности – главный принцип развития. Сознание, проявляясь в деятельности, развивается через деятельность и формируется. Сознание выступает как регулятор деятельности. В своей работе «Бытие и сознание» Рубинштейн отмечает, что необходимо, чтобы обучение не только сообщало знания, но и развивало мышление, формировало характер. Одни из главных принципов развития субъекта, его психики, мышления, которые выделил Рубинштейн, это то, что процесс мышления, психическое как процесс, является непрерывным, формирующимся, развивающимся и, что внешние воздействия всегда действуют опосредованно через внутренние условия. При объяснении любых психических явлений личность выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. [Рубинштейн С.Л. с.269]. В связи с этим возникает следующее положение, что эффект внешних воздействий зависит от внутренних условий личности, психологический эффект каждого внешнего воздействия (в том числе и педагогического), зависит от развития и внутренних закономерностей личности. К внутренним условиям относятся свойства нервной деятельности, установки личности. Целостность психического склада человека это взаимосвязь иногда противоречивых свойств и тенденций. Личность как психологический субъект, включает в себя произвольные и непроизвольные процессы. Всякая личность это субъект в смысле «Я» – сознательной, произвольной деятельности. Ядро его составляют мотивы сознательных действий. Кроме этого есть ещё и непроизвольные процессы, и принципы, идеи личности, личностный, мотивационный аспект соответствующей деятельности, т.е. отношение личности к задачам, которые перед ней встают. Внешняя обусловленность личности сочетается со спонтанностью её развития, как отмечает Рубинштейн. Внутренние условия, несмотря на то, что формируются под воздействием внешних, не являются их механической проекцией. Внутренние условия сами обуславливают круг внешних воздействий, которым могут подвергнуться. Законы внешне обусловленного развития личности это внутренние законы. Поэтому при обучении и формировании личности необходимо учитывать данные условия.

В работах последователя Рубинштейна – А.В. Брушлинского так же рассматривается особенность умственного развития субъекта – «внешнее» действует только через «внутреннее». Это объясняется так, что, внешняя причина – подсказка может помочь человеку в решении проблемной ситуации только если он сам самостоятельно продвинулся в процессе анализа и синтеза решаемой задачи, а если незначительное продвижение, то помощь извне не может человеком адекватно использоваться. Отсюда, подчёркивает Брушлинский, важнейшая роль собственной деятельности, активности человека, его самоопределения. Этот принцип раскрывает роль субъекта в различных видах активности – обучения, самообучения. Через этот принцип субъект предстаёт как единое основание для развития всех его психических процессов, сознания и бессознательного.

Человек – это единство для развития его психических процессов, сознания и бессознательного. Мышление, выступающее в виде деятельности, на которое влияют мотивы, цели, рефлексия, умственные действия субъекта, осуществляется осознанно. Мышление как психический процесс внутри этой деятельности, осуществляемый в виде анализа, синтеза, обобщения, формируется бессознательно. Сознание особенно важно для человека, так как в ходе рефлексии человек развивает и осознаёт свои цели. Рефлексия является основным механизмом интеллектуальной культуры специалиста [9]. Рефлексия выполняет две функции, во-первых, профессиональная подготовка это единство профессиональных знаний, умений, навыков. Отрефлексированные знания, ставшие ценностно-значимыми, ведут к выработке умений, те в свою очередь, доведённые до автоматизма уже не нуждаются в рефлексии и ведут к созданию навыков для каждой стандартной ситуации в профессиональной деятельности. Во-вторых, рефлексия является основным механизмом привития навыков творческого мышления. Модель рефлексии заключается в следующем. У человека накоплен определённый запас знаний, опыта, рефлексия вычленяет их, ставится задача, происходит мыслительная деятельность с помощью алгоритма и эвристических процедур и получается результат мыслительной деятельности. Появление новых приёмов и способов означает, что в образцах мышления в результате рефлексии произошёл сдвиг. Здесь возникает сложность в том, что выход в рефлексивную позицию из деятельностной затрудняется существующими схемами мышления и закреплёнными в опыте образцами деятельности. Они начинают воспроизводиться. «Отсюда и связанность человека уже совершённым способом, механическое следование уже имеющемуся знанию. Развязаться, означает, следовательно, встать над этим знанием, т.е. сделать его объектом собственного рассмотрения, сравнить его с другими знаниями, выделить его границы и, таким образом, осуществить рефлексии знания». [9]. Сознательное освоение знаний, приёмов и методов и рефлексивная работа над ними выступает условием их эффективного применения в решении творческих задач. Рефлексия обеспечивает обобщение и перенос ранее усвоенных способов мышления в новые, нестандартные ситуации познавательной деятельности. Обе функции рефлексии основываются на имеющихся когнитивных знаниях, имеющихся у человека. Знания в свою очередь выступают в роли структурных моделей, которые формируются у специалистов в процессе профессиональной подготовки.

Будущий специалист, его личность, мышление формируется в вузе. С целью подготовки квалифицированного специалиста, удовлетворяющего требованиям работодателя и умеющего самостоятельно приобретать и развивать новые компетенции, создан компетентностный подход. ФГОСы направлены на развитие компетенций у выпускника. Согласно ФГОСам, деятельность будущего специалиста технического направления предполагает готовность к инновациям, самореализацию, обладание культурой мышления. Рассмотренные научные принципы развития личности, мышления как процесса непрерывного, формирующегося, развивающегося – являются основой для формирования мышления будущего специалиста к инновациям и непрерывному образованию.

Литература

1. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование: (логико-психологический анализ) – М.: Мысль, 1979.- 230с.
2. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение; Избранные психологические труды – 2-е изд. испр. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 408с.
3. Бытие и сознание. Человек и мир. Рубинштейн С.Л. СПб.: Питер, 2003. –512 с.
4. Котлярова, И.О. Непрерывная подготовка студентов технических направлений к инновационной деятельности. Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование и педагогические науки». – 2012. – вып.17. – № 26. – С.15-19.
5. Кукушкин, С.Г. Проблема инженерной креативности и перспективы её развития// Высшее образование в России. – 2011. – № 1. – С.91-95.
6. Пеняева, С. Рефлексия как условие становления компетентного специалиста// Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С.31-33
7. Половинкин, А.И. Основы инженерного творчества: Учебное пособие для студентов вузов. – М.: Машиностроение, 1988.- 368 с.
8. Психология и педагогика высшей школы/ Л.Д. Столяренко (и др). – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – 620с.
9. Рефлексия в науке и обучении. (сборник научных трудов). Отв. ред И.С. Ладенко. АН СССР, Сибирское отделение, институт истории, филологии и философии. Новосибирск, 1989.
10. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2003. – 512 с.
11. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Магистратура. Направление подготовки 12.04.01 «Приборостроение».
12. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Магистратура. Направление подготовки 24.04.02 «Системы управления движением и навигация».

Л.М. Сергеева
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

Дополнительная образовательная программа
«Переводчик в сфере профессиональной коммуникации»
как один из аспектов непрерывного профессионально ориентированного
иноязычного образования

УДК 378.04 + 378.147

Аннотация. Статья привлекает внимание к дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», предлагаемой рядом вузов наряду с освоением основной программы и направленной на подготовку конкурентоспособных специалистов, соответствующих современному формату. В статье приводится обоснование места и роли данной дополнительной образовательной программы в системе непрерывного профессионально ориентированного иноязычного образования.

Ключевые слова: коммуникативная компетенция конкурентоспособность на рынке труда, способность к самореализации, междисциплинарный подход, профессиональная мобильность.

Состояние, которое характерно в настоящее время для системы высшего профессионального образования, является результатом изменений в различных сферах жизни общества и процесса глобализации. Это заставляет задуматься о возрастании роли образования в целом и иноязычного образования в частности, так как его значение в формировании личности, способной эффективно использовать свои знания и умения для непрерывной самореализации [5], трудно переоценить. О важности повышения качества образования свидетельствуют, прежде всего, нормативные документы Министерства образования РФ, а также работы многих авторов, посвященные рассмотрению данной проблемы.

Общение является неотъемлемой составляющей деятельности любого специалиста. В условиях иноязычного профессионального окружения растет значимость навыков общения на иностранном языке. Безусловно, создание образовательных систем, которые будут способствовать непрерывному профессиональному росту специалистов, является задачей первостепенной важности. Поэтому наряду с программами иноязычной подготовки в рамках среднего и высшего профессионального образования предлагаются дополнительные образовательные программы, способствующие поддержанию и развитию языковых навыков и умений [3] именно в той сфере, в которой будущие специалисты будут осуществлять свою профессиональную деятельность.

Реализация этих программ началась достаточно давно, но они до сих пор актуальны, в силу того, что обучение иностранному языку в рамках подобных программ имеет профессионально ориентированный характер. В основе обучения слушателей, занимающихся по дополнительной образовательной программе «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», лежит междисциплинарный подход, позволяющий учитывать требования профессиональной деятельности будущих специалистов, что предоставляет им прекрасную возможность повысить свою профессиональную мобильность и востребованность на рынке труда, где знания и навыки превращаются в товар [1]. Тенденция к устареванию информации и обновлению знания, характерная для современного информационного общества, также стимулирует интерес слушателей программы к дальнейшему непрерывному самостоятельному развитию и совершенствованию навыков и умений [1, 5]. Данная дополнительная образовательная программа позволяет учитывать не только потребности обучающихся, но и их потенциальные возможности, способствует претворению в жизнь принципа непрерывности образования.

Результатом освоения данной программы является иноязычная коммуникативная компетентность, которая считается одной из основополагающих «компетенций личности, необходимых для обучения, трудоустройства, культурного обмена, самореализации». [4] Концепция непрерывности обучения, ориентированная на «развитие личности, не ограниченное узкопрофессиональными и карьерными интересами, более всего отвечает идее непрерывности образования как сущностной характеристике жизни современного человека. Именно личностный опыт, основанный на специфическом психологическом механизме, формирует ориентировочную основу самообразования на протяжении всей жизни» [2].

Все эти теоретические выводы находят весьма убедительное подтверждение в практической деятельности. Кафедра иностранных языков ЮУрГУ успешно занимается данным видом деятельности с 2000 года. В течение этого периода программу освоили более 600 человек, что свидетельствует о ее актуальности. Подавляющее большинство выпускников программы защищают выпускные квалификационные работы по основной специальности на английском языке, демонстрируя умение объединять знания, полученные по специальным дисциплинам и в процессе иноязычного обучения. Некоторые из выпускников продолжили свое образование в вузах Великобритании, Соединенных Штатов Америки, Австралии, Швейцарии, Канады, Чехии, Китая, подтвердив тем самым вывод о возрастающей профессиональной мобильности; многие работают в известных компаниях, где знание английского языка является обязательным, таких как KPMG, PricewaterhouseCoopers, Ernst & Young, а это говорит о предпочтении, отданном именно им на рынке труда, которое базировалось на количестве и качестве приобретенных ими в процессе обучения знаний и умений.

Все вышеупомянутое позволяет сделать вывод о том, что данную дополнительную программу, безусловно, можно назвать одним из аспектов системы непрерывного профессионально ориентированного иноязычного образования, т.к. она способствует:

- получению дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки и технологии, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности;

- формированию у слушателей переводческой компетенции, под которой понимается умение извлекать информацию из текста на одном языке и передавать ее путем создания текста на другом языке и которая базируется на профессиональных знаниях специалиста и на высоком уровне владения родным и иностранными языками;

- совершенствованию подготовки специалистов и удовлетворению спроса на специалистов – переводчиков со знанием иностранного языка в сфере профессиональной коммуникации, т.к. в условиях изменяющегося рынка труда наличие дополнительной квалификации будет способствовать социальной адаптации выпускника высшей школы;

- более полному удовлетворению потребности личности в получении образования, в профессиональной мобильности и профессиональном росте в условиях информатизации современного общества и развития новых наукоемких технологий.

Литература

1. Мирошникова, О.Г. Непрерывное образование в постсовременном обществе: преимущества и риски / О.Г. Мирошникова. – URL: <http://olgamir.jimdo.com/непрерывное-образование> (дата обращения: 05.09.15).

2. Сериков, В. В. Личностно-развивающая функция непрерывного образования / В.В. Сериков. – URL: <http://lll21.petsu.ru/journal/article.php?id=1943> (дата обращения: 04.09.15).

3. Храмова, Ю.Н. Система непрерывной профессионально-иноязычной подготов-

ки специалистов коммерции / Ю.Н. Храмова. – URL: <http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13-00-08/dissertaciya-sistema-nepreryvnoy-professionalnoyazychnoy-podgotovki-spetsialistov-kommertsii#ixzz314P32JoZ> (дата обращения: 05.09.15).

4. Ярославова, Е.Н. Самореализация личности в условиях непрерывного иноязычного образования / Е.Н. Ярославова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2009. – № 31 (164). – с. 39–43.

5. Ярославова, Е.Н. Концепция непрерывного профессионально-ориентированного иноязычного образования как условие самореализации будущего специалиста высшей квалификации: монография / Е.Н. Ярославова, М.Г. Федотова. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ. 2010. – 316 с.

Г.Н. Сериков
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

Перспективы непрерывного образования человека

УДК 37.014.7+378.4

Аннотация. В статье охарактеризована необходимость разработки человеком стратегии продвижения к социально значимой образованности как к цели его непрерывного образования в течение жизни.

Ключевые слова: перспективы образования, социально значимая образованность, стратегия, субъект-субъектные отношения с партнерами.

Стратегически намерения человека в непрерывном образовании сводятся к его непрерывному же продвижению к социально значимой образованности [4]. Осознанию личной ценности социально значимой образованности способствует самооценка человеком личного энергоресурса [1, 2, 3], а также изучение условий образовательной деятельности в социальном пространстве. На этой основе человек может осознанно искать пути продвижения образования к социально значимой и лично ценной образованности. В этом смысле можно считать перспективной разработку стратегии продвижения образования человека к социально значимой и лично ценной образованности [4].

При продвижении к своей цели каждый образующийся человек должен ориентироваться на приоритет субъект-субъектных образовательных отношений с партнерами. Для этого необходимо, чтобы он выстраивал свою образовательную деятельность в соответствующих отношениях с партнерами, да и с собой, опираясь на стратегию как осознанное намерение в продвижении образованности к достижению ценного для себя состояния в перспективе образования.

В своей целостности стратегия продвижения образования человека к лично ценной для него образованности представляет комплекс. В его составе выделено генеральное направление как целевой ориентир образовательной деятельности, выявленное текущее состояние его возможностей в продвижении образовательной деятельности в стратегическом направлении, а также обоснованный план действий, соответствующих его замыслу продвижения образованности к

лично ценным для себя свойствам. План действий продвижения образованности к целевому ориентиру в значительной степени зависит не только от текущего состояния возможностей человека. Многие определяются его активностью в использовании имеющимися возможностями.

Продвижение человека к намеченной цели образования происходит в процессе поиска таких действий, форм поведения во взаимодействии с партнерами, которые ему представляются перспективными, соответствующими достижению поставленных целей (решению стоящих образовательных задач). Любая стратегия образования человека характеризуется опорой на сознательные проявления себя в образовательных отношениях с собой и с партнерами. Фактически любая стратегия образования человека может выстраиваться не столько умозрительно, сколько в сочетании мышления с активными действиями, направленными на воплощение мысленных образов в факты. На этой основе стратегия является следствием синтеза теоретических размышлений с практической апробацией умозаключений в образовательной деятельности. Тем самым, стратегия намерений человека в перспективе образования формируется и приобретает явный вид вследствие систематического проявления им субъектности в образовательных отношениях с собой и с партнерами, направленного на осознание продвижения образовательной деятельности к достижению ценной для себя образованности.

Соответствующая стратегия предполагает сочетание осмысления человеком содержания образовательных отношений с собой и с партнерами на предшествующих и предстоящих этапах образовательной деятельности с апробацией, а также с целесообразной корректировкой своих действий в продолжение образования.

Литература

1. Волкова, М.А. Личные ресурсы студента как объект самоуправления/ М.А. Волкова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – № 36. – Вып. 10. – С. 47–51.
2. Котлярова, И.О. Дополнительное образование через всю жизнь: развитие личных ресурсов человека: монография / И.О. Котлярова, С.Г. Сериков. – Челябинск: Изд-во «Уральская академия». – 188 с.
3. Сериков Г.Н. Направленность образовательного процесса в университете на развитие готовности студентов к сбережению энергоресурсов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 26 (285) вып. 17. – С. 71 – 76.
4. Сериков, Г.Н. Задачи продвижения человека к социально значимой цели / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7, № 3. – С. 28–46.

Необходимость непрерывной переподготовки специалистов в области реконструкции компрессорных станций

УДК 378.046.4

Аннотация. Важнейшей задачей в нефтегазовой отрасли является подготовка и переподготовка специалистов по вопросам модернизации газоконпрессорного оборудования.

Ключевые слова: инженерные кадры, переподготовка специалистов, реконструкция компрессорных станций.

В настоящее время перед российской промышленностью встает вопрос поиска квалифицированных молодых кадров для реализации проектов в нефтегазовой отрасли. Проблемы, обусловленные постоянным реформированием современного российского образования, встали и перед промышленностью. Поэтому одной из важнейших задач для российской нефтегазовой отрасли в современных условиях является подготовка и переподготовка в первую очередь молодых специалистов по вопросам модернизации имеющегося оборудования: газоперекачивающих агрегатов и реконструкция компрессорных станций и т.д. Это напрямую обусловлено необходимостью обеспечения транспорта перспективных потоков газа, технической и экологической безопасности работы газотранспортных систем, а так же экономии материальных и энергетических ресурсов в процессе эксплуатации оборудования в условиях финансово-экономического кризиса.

Для принятий экономически обоснованных оптимальных решений по повышению технологического уровня газоперекачивающих агрегатов и выбора оптимального варианта реконструкции компрессорных станций при минимальном уровне строительно-монтажных работ и капитальных вложений специалисты обязательно выполняют анализ технических решений и проектов реконструкции компрессорных цехов. Но, для этого специалисты должны знать последние разработки в своей профессиональной области. Поэтому можно отметить, что процесс обучения и переобучения должен быть непрерывным на постоянной основе. Тюменский государственный нефтегазовый университет реализует именно такие программы обучения и переобучения для специалистов нефтегазовой отрасли. Специалисты, основываясь на полученных знаниях в процессе обучения (подготовки и переподготовки), принимают решения, по реконструкции компрессорных станций исходя из основных способов и вариантов реконструкции [1].

Обозначим основные направления переподготовки специалистов, на примере переподготовки специалистов модернизации компрессорных станций. Пожалуй, самым распространенным вариантом реконструкции компрессорных станций является повышение технического уровня газоперекачивающих агре-

готов путем замены физически изношенных систем. Этот вариант целесообразен в том случае, если в реконструкцию газоперекачивающих агрегатов вносятся принципиальные изменения, которые улучшают технико-экономические показатели агрегатов. Но бывают ситуации, когда технико-экономические показатели не улучшаются, а только восстанавливаются до исходных значений. В этом случае такой подход к реконструкции не может являться приемлемым.[2]

Наиболее оптимальным в современных условиях можно считать и реконструкцию агрегатов путем замены малоэффективных газотурбинных приводов на современные приводы судового и авиационного типа. Данный способ наименее трудоемкий и капиталоемкий, так как реконструкции подлежит только привод, а компрессор и нагнетатель с обвязкой остаются неизменными. Такой способ наиболее приемлем для компрессорных станций оснащенных газоперекачивающими агрегатами с полнонапорными нагнетателями. Основой реализации указанного направления реконструкции является наличие серийного производства современных газотурбинных приводов, а так же освоенного производства сменных проточных частей центробежных нагнетателей.[3]

Достаточно часто рекомендуется и реконструкция цехов компрессорных станций, расположенных в капитальных зданиях, путем установки полнонапорных центробежных нагнетателей и современных приводных турбин. Преимущества такой схемы реконструкции в использовании уже существующих зданий и фундаментов, что обеспечивает экономию капитальных вложений, а объем строительных работ уменьшатся по сравнению с новым строительством. В современных условиях оптимизации капитальных затрат данный вариант реконструкции представляется перспективным.

Подготовка специалистов предполагает и преимущественное освещение такого аспекта как строительство новых компрессорных цехов, оснащенных высокоэффективными газоперекачивающими агрегатами. Этот способ реконструкции рекомендуется в том случае, если имеется свободная площадка в районе действующей компрессорной станции, но при этом остановка компрессорной станции или вывод некоторых газоперекачивающих агрегатов невозможны в соответствии с режимом работы магистрального трубопровода [5].

В современных условиях актуализируется и такой вопрос при подготовке и переподготовке специалистов, как замещение импортного оборудования и комплектующих и оптимизация расходов. В этом аспекте важность непрерывного профессионального образования возрастает, при этом не только в нефтегазовой отрасли. Но именно в нефтегазовой отрасли, при переподготовке инженерных кадров в современных экономических условиях должны быть освещены и такие требования как минимизация объемов строительно-монтажных работ при возможностях установки монтируемого оборудования на существующие фундаменты и взаимосвязи с уже имеющимся оборудованием компрессорной станции. При этом условие соответствия технико-экономического уровня оборудования современным требованиям остается неизменным [4].

Подготовка и переподготовка специалистов, работающих в области транспортировки газа и нефти, вызвана необходимостью реконструкции оборудова-

ния компрессорных станций вследствие длительного срока их эксплуатации: многим технологическим объектам свыше 30 лет. В современных условиях, несмотря на работоспособное состояние, они не соответствуют в полной мере тем требованиям, которые предъявляются сегодня в области автоматизации, энергоэффективности, экологичности. А модернизировать и реализовывать современные проекты реконструкции могут только подготовленные в соответствии с новыми разработками инженерные кадры, специалисты высокой квалификации.

Литература

1. Иванов, В.А., Елкин, Б.П., Волынец, И.Г. Внедрение инновационных идей в практику / В.А. Иванов, Б.П. Елкин, И.Г. Волынец // Газовая промышленность. – №S692 (692). – 2013. – С.64–66.
2. Иванов, В.А., Рыбин, В.А. Проблемы повышения энерго- и ресурсоэффективности при сооружении и реконструкции магистральных трубопроводов / В.А. Иванов, В.А. Рыбин // Экспозиция Нефть Газ. – №7 (32). – 2013. – С.60–62.
3. Пономарева, Т.Г., Торопов, С.Ю. Расчет температурного поля ремонтного элемента / Т.Г. Пономарева, С.Ю. Торопов // Известия высших учебных заведений. Нефть и газ. – №2. – 2007. – С.53–58.
4. Толмачева, С.В., Толмачев, А.А. Проблемы совершенствования нормативной базы на проектом этапе инвестиционного процесса / С.В. Толмачева, А.А. Толмачев // Академический вестник. – №1. – 2009. – С.136–140.
5. Шаммазов, А.М., Александров, В.Н. Проектирование и эксплуатация насосных и компрессорных станций / А.М. Шаммазов, В.Н. Александров. – М.: Недра, 2003.

Ю.В.Тягунова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

Постановка проблемы проектирования программ дополнительного профессионального образования

УДК 378.046.4

Аннотация. В статье рассмотрены противоречия, обострение которых обусловило актуальность постановки и решения проблемы проектирования программ дополнительного профессионального образования.

Ключевые слова: проектирование программ дополнительного образования; человеческие ресурсы участников образования.

Кардинальные преобразования традиционных образовательных процессов, подписание Россией Болонской конвенции, глобализация образовательных систем и интеграция высшего образования с различными сферами человеческой жизнедеятельности указывают на необходимость поиска новых подходов к проектированию программ дополнительного профессионального образования (далее ПДПО) в вузе. Переход от индустриальной экономики к экономике знаний обуславливает общественную значимость трансформации образовательной среды организаций профессионального (прежде всего высшего) образования в систему, оптимально использующую ресурсы современного социума для разви-

тия человеческих ресурсов всех участников образования. Такая трансформация невозможна без пересмотра существующих моделей проектирования ПДПО вуза, в первую очередь пересмотра подходов к проектированию образовательного процесса, с учетом двухуровневой схемы подготовки (бакалавриат – магистратура), а также без выработки новых критериев качества проектирования ПДПО.

Данные тенденции нашли свое отражение в документах: Концепция модернизации российского образования на период до 2020 года, связанная с ней Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, Закон РФ об «Интеграции образования и науки», ФГОС. Данные документы выступают как система государственных требований к различным характеристикам проектируемых ПДПО вуза.

Ядром этих требований являются компетентностные модели специалистов и профессиональные стандарты, отражающие весь замысел осуществления образования в рамках ПДПО. В центр проектирования ставится замысел рассмотрения университетов как полноправных субъектов рынка, нацеленных не только на наиболее полное удовлетворение образовательных потребностей основных участников образовательного процесса (слушателей и педагогов), но и на повышения их конкурентоспособности на глобальном рынке. Основой такой конкурентоспособности становится не просто компетентность, но весь человеческий ресурс участников образования. Такая цель образования для вузов является инновационной. В связи с этим, государство, научно-академическое сообщество вуза, работодатели, студенты, как основные участники образования, расширили свои права и приобрели определенные функции в проектировании ПДПО.

В рамках новой компетентностной модели образования, государство рекомендует осуществлять проектирование во взаимодействии всех этих участников образования. Однако, этому сопутствует не только отсутствие нормативных актов, регламентирующих взаимодействие субъектов проектирования, но и недостаток практического опыта сотрудничества вуза с социальными партнерами в этом вопросе, традиционное разграничение функций субъектов образования.

Таким образом, на социально – практическом уровне наблюдается противоречие

– между социальными требованиями осуществлять проектирование ПДПО во взаимодействии всех участников образования и отсутствием адекватных нормативных инструкций, регламентирующих их сотрудничество на практике,

– между социальными ожиданиями приращения всего человеческого ресурса в ходе участия субъектов в образовательном процессе и сложившимся в университетах опытом проектирования образовательного процесса направленного на формирование исключительно компетенций.

Для экономики современного общества важно, чтобы проектирование ПДПО, идущее на фоне ускорения темпов развития науки и производства и ослабления отечественной экономики не было затратным. Отсюда возникает интерес к изменению подходов к проектированию в образовании, – от старых моделей, ориентированных на потребности индустриального общества, – к новым, в большей степени отвечающим запросам знаниевой экономики. В связи с

этим, перед университетом, как главным субъектом проектирования, поставлена трудная задача – спроектировать современную, открытую, гибкую, экономичную систему дополнительного профессионального образования, обеспечивающую преемственность уровней образования, учитывающую индивидуальную образовательную траекторию для каждого слушателя; развивающую весь человеческий ресурс участников образования, использующую не только постоянно обновляющееся содержание образования, но и новый характер обмена знаний.

Интеграция науки и образования в различные сферы общества предопределяет интеграционные процессы в самой системе ДПО, результатом которых является проектирование интеграционной целостности – ПДПО [16]. Делегирование полномочий университетам по проектированию, массовое освоение научно-педагогическими работниками технологии осуществления данного процесса, тенденция привлечения работодателей, студентов и общественных организаций к проектированию также выдвигает ряд проблем методологического характера, решение которых будет способствовать оптимизации, упорядочению и унификации проектирования ПДПО, повышению согласованности целей субъектов проектирования. Для этого целесообразно определиться с методологическими предпосылками проектирования. В науке принят ряд подходов, которые следует позиционировать как методологические основания проектирования ПДПО в вузе. В рамках данных методологических оснований в педагогической науке имеются следующие достижения:

- освещена теория образовательного процесса [1, 2, 3, 5, 11, 12, 15];
- исследованы инновации как средства повышения квалификации [10, 15];
- доказана необходимость гуманизации образования [4, 5, 6, 8, 14];
- разработано направление, связанное с управлением достижением качества образования [4, 7];
- раскрыта интеграция образования и науки [16];
- отражены концептуально-методологические и теоретические основы проектирования педагогической деятельности [9, 13, 17, 18, 19].

Перечисленными исследователями разработан понятийный аппарат теории проектирования образовательных систем, определена сущность педагогического проектирования, разработана проблема логики педагогического проектирования. Потребность в таком особом виде деятельности по созданию и реализации проекта (образа желаемого будущего) образовательной системы в нем, по мнению авторов, возникает в тех случаях, когда возникает необходимость перейти от существующей модели образовательной системы к прогностической.

Теоретическое осмысление указанных предпосылок и обобщение данных, полученных в ходе констатирующего эксперимента, позволяют говорить, что на данных методологических основаниях педагогического проектирования получило широкое распространение проектирование предметно-содержательной модели ПДПО, которая в настоящее время трансформирована в компетентностную. Такой переход оправдан замыслом теоретиков образования придать

необходимый в современных социально-экономических условиях динамизм и практическую направленность ПДПО.

Все более тесное сцепление экономической сферы и педагогики происходит на фоне проникновения в образование идеи рассмотрения компетентностной модели выпускника как части человеческого ресурса выпускника, а образовательно-научный процесс как процесс производства интегративного социально-экономического ресурса государства. В научных публикациях педагогов-исследователей последнее время ярко прослеживается тенденция рассмотрения образовательно-научного процесса в университетах как среды, в которой создается, воспроизводится государственный, социальный и личностный ресурс (экономический аспект), организационный, производственный и потребительский ресурс (управленческий аспект), педагогический и студенческий ресурс (педагогический аспект) (Н.А. Фирсова и др).

Для успешной реализации этих замыслов на практике, проектирование ОНП должно основываться на новых, нуждающихся в более глубокой теоретической проработке, ориентирах. Среди них: синергетический подход, теория динамических моделей, идеи ресурсного подхода, маркетинговый и интегративный принципы проектирования образовательных систем. Вместе с тем, в современном вузе, при проектировании ОНП используются традиционные, свойственные управлению системный (И.В. Блауберг, В.А. Ириков, В.Н. Садовский, Э.Г. Юдин) и программно-целевой (А.Н. Аверьянов, В.Г. Афанасьев, Б.З. Мильнер, С.А. Репин) подходы, учитывающие потребности исключительно функционирования вуза.

Таким образом, состояние теории свидетельствует о противоречии, на теоретико-методологическом уровне:

– между необходимостью теоретико-методологического осмысления процесса проектирования ПДПО в университете и неразработанностью целостной концепции проектирования ПДПО, раскрывающей сущность и содержание взаимодействия всех субъектов образования, оптимально использующего имеющиеся ресурсы университета и направленного на развитие человеческого ресурса участников образования;

– между необходимостью методологического обеспечения проектирования ресурсоразвивающего ПДПО и сохраняющимися в методологии высшей школы приоритетами функционирования в ущерб развитию.

Разрешение данного противоречия в теории не устраняет полностью проблему внедрения новых способов проектирования ПДПО в практике. Признаками современного высшего образования являются: переход от принципа «образование на всю жизнь» к принципу «образование через всю жизнь»; развитие личностных качеств, здоровья, компетентности, инициативности, социализация субъектов образовательного проекта в динамичной и неопределенной социальной и профессиональной средах, повышение собственной ответственности и активности в проектировании. Соответственно меняются акценты в деятельности преподавателя (усиление функций координатора, тьютора, консультанта и

др.) и в управлении образовательной системой вуза (усиление синергетической составляющей).

Для исполнения новых функций педагог должен быть вооружен современными методиками проектирования. Изменения во внешней среде происходят непрерывно. Скорость и масштаб изменений зависит от социально-экономических, демографических особенностей региона, специфики отрасли, для которой вуз готовит выпускников и конкретно организаций, в которых планирует работать выпускник. Поэтому, преподаватель вынужден своевременно, мобильно, грамотно вносить изменения в основу проекта ПДПО. Но в практике отсутствуют соответствующие методики: выявления и развития человеческого ресурса, оценки уровня его развитости, диагностики несоответствий характеристик ПДПО новым требованиям развития человеческого ресурса, оценке качества и корректировки ПДПО. Существенным препятствием является неопределенность пределов применения спроектированной образовательной программы, что в теории динамического моделирования является недопустимым. Стратегический пробел в процессе внедрения новых способов проектирования допущен и в отсутствии установленных допустимых границ участия каждого субъекта образования в процессе проектирования. Путь решения этих открытых вопросов лежит в методической плоскости. При разработке соответствующих методик по данному вопросу он может быть снят.

Резерв для устранения данных недостатков был найден в ходе констатирующего эксперимента в опыте функционирования интегративных образовательно-производственно-научно-предпринимательских структур в вузе, опыте взаимодействия сложившихся в рамках одного направления научно-педагогических школ.

Таким образом, обнаружены противоречия на научно-методическом уровне между складывающейся практикой проектирования ПДПО, направленного на развитие человеческого ресурса и отсутствием достаточного методического обеспечения данного процесса.

Выявленные противоречия указывают на возникшую проблему: как в ПДПО университета обеспечить развитие человеческого ресурса слушателей и педагогов, для повышения их конкурентноспособных в условиях мирового рынка и при этом оптимизировать затраты.

Литература

1. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем. / В.П. Беспалько. Воронеж, ВГУ. – 1977. – 240 с.
2. Гершунский, Б.С. Гражданское общество в России: Проблемы становления и развития / Б.С. Гершунский. – М.: Пед. о-во России, 2001. – 459 с.
3. Громкова, М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособие для системы доп. проф. образования / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ, ГУП ИПК Ульян.дом печати, 2005.– 496 с.
4. Зеер, Э.Ф. Психолого-дидактические конструкты качества профессионально образования / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – № 2 (14), 2002. – С. 31–50.

5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учеб. пособие для студентов вузов / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д: Феникс, 1997. – 476 с.
6. Козин, А.М. Теоретическое осмысление психологических аспектов самореализации личности в сфере здоровьесбережения / А.М. Козин // Вестник ЮУрГУ. – № 6. – Вып. 12. – Челябинск: ЮУрГУ, 2011. – С. 28–34.
7. Котлярова, И.О. Систематизация критериев качества университетского образования / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование, здравоохранение, физическая культура». Специальный выпуск «Образование. Педагогические науки». – Вып. 2. – 2005. – С. 16–19.
8. Котлярова, И.О., Сериков, Г.Н. Системно-синергетическая концепция гуманно ориентированного научно-образовательного процесса // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки. – вып. 2. – № 4 (137) 2009. – С. 10–15.
9. Муравьева Г.Е. Теоретические основы проектирования образовательных процессов в школе: монография / под ред. М.М. Левиной. – М.: 2002. – 200 с.
10. Новикова, Т.Г. Проектирование в инновационной деятельности// Предпринимательство и занятость юных. – 2000. – № 8–9. – С. 22–29.
11. Образование взрослых: опыт и проблемы / под ред. С.Г. Вершловского. – СПб., 2002. – 165 с.
12. Пугачева, Е. Синергетический подход к системе высшего образования / Е. Пугачева // Высшее образование в России. – 1998. – № 2. – С. 41–45.
13. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем. – М.: Логос, 1999. – 272 с.
14. Сериков, Г.Н. Знаниево-компетентностная концепция модернизации образования в университете // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – №24 (241). – вып. 13. – 2011. – С. 8–21.
15. Талызина, Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста / Н.Ф. Талызина. – М.: Знание, 1986. – 144 с.
16. Тягунова, Ю.В. Признаки интеграции образования и науки в университете // Вестник ЮУрГУ Серия «Образование. Педагогические науки». – Выпуск 8. – № 12 (188), Челябинск : ИЦ ЮУрГУ, 2010. – С. 31–39.
17. Тягунова, Ю.В. Теоретические предпосылки педагогического проектирования // Труды международной научно-практической интернет-конференции «Преподаватель высшей школы в XXI веке». – Сб.9. – Ч. 1.–Ростов-на Дону: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2011. – С. 33–42.
18. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен // Педагогика. – 2002. – №6. – С. 8–14.
19. Яковлева, Н.О. Проектирование как условие повышения качества образования// Модернизация образования: проблемы и перспективы: материалы научно-практической конф. – Оренбург; издательство ОГПУ, 2002. – Часть 1. – С. 382–384.

Р.Ш. Уразбаев
Россия, г. Казань,
Казанский национальный исследовательский
технологический университет

Государственные гарантии реализации концепции непрерывного образования²

УДК 378.4

Аннотация. В статье рассматриваются аспекты непрерывного образования в условиях растущего спроса на инженерные кадры. Автор характеризует механизмы реализации процесса непрерывного образования на примере сотрудничества российского вуза с вьетнамскими коллегами.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональная квалификация, инженерное образование, Вьетнам.

Процесс непрерывного образования можно и нужно рассматривать в двух аспектах: в социальном (бытовом, житейском) смысле – это непрерывное образование и самообразование человека в течение всей его жизни, когда личность совершенствуется в соответствии со своими духовными и физическими потребностями; в профессиональном смысле – это процесс постоянного повышения своей профпригодности при помощи государственных и общественных институтов. В обоих случаях весьма уместно будет помнить старую истину – «век живи, век учись».

Темой настоящей работы является второй аспект: повышение профессиональной квалификации и даже его более узкая часть – непрерывное инженерное образование.

Современное общество можно характеризовать, в том числе, как общество с высокой степенью информационной мобильности и информационной коммуникативности. Характерной чертой такого общества является непрерывное получение все новых и новых знаний в самых различных областях. Упорядочение получения этих знаний, сосредоточение в какой-то конкретной области и можно представить как непрерывное образование. И тогда непрерывное образование есть не что иное, как перманентный процесс, который предполагает постоянное пополнение и расширение знаний.

Применительно к инженерному образованию этот процесс ограничен возрастными (период трудоспособного возраста) и профессиональными (получение знаний в конкретной области науки и техники) рамками.

Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств определяет непрерывное образование как «образование на протяжении всей жизни, которое

² Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ «Проектирование и реализация модели сетевого взаимодействия региональных вузов России и Вьетнама с целью интернационализации инженерного образования», проект № 15-26-09001.

обеспечивается единством и целостностью системы образования, созданием условий для самообразования и всестороннего развития личности, совокупностью преемственных, согласованных, дифференцированных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию на протяжении всей жизни» [1, с. 113].

Из этого сложного определения, применимого ко всем аспектам непрерывного образования, выделим такую ее часть как «совокупность образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих <...> и предоставляющих возможность получать <...> профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию».

Именно это определение может быть применимо к понятию непрерывное образование инженерных кадров. Ключевым в этом определении является гарантированность предоставления возможности получать профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию через совокупность образовательных программ.

Естественно, возникает вопрос: кто может выступать гарантом в таком непростом вопросе, определяющем как судьбу каждого конкретного человека, так и рост экономической мощи государства в целом? Ответ однозначен и безальтернативен: только само государство и может гарантировать означенную выше возможность через свои административные и иные институты.

В то же время сами пути (ступени, уровни) получения профессиональной подготовки, прохождения переподготовки, повышения квалификации могут быть весьма разнообразными.

Рассмотрим справедливость этого утверждения применительно к области международного образовательного сотрудничества на примере федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования Казанский научно-исследовательский технологический университет (КНИТУ).

В свое время сложились партнерские, деловые и взаимовыгодные отношения между данным университетом и Индустриальным университетом Вьетчи (Viet Tri University of Industry) Социалистической Республики Вьетнам, с аналогичным профилем образовательных программ [2].

Реальным результатом этих отношений явилось заключение соглашения о сотрудничестве между двумя университетами и обучение граждан Вьетнама в КНИТУ, получение ими высшего инженерного образования. Так только за последние два года в КНИТУ прошли обучение более ста студентов из Вьетнама.

Но жизнь не стоит на месте и КНИТУ в своих взаимоотношениях с вузами Вьетнама пошел дальше, пригласив для обучения в аспирантуре вьетнамских граждан, имеющих высшее образование, полученное в различных странах. Так, в 2014 году на обучение в КНИТУ было принято 11 аспирантов из Вьетнама, на 2015 год запланировано принятие уже 15 аспирантов.

Между двумя вузами была достигнута договоренность, закрепленная в со-

глашении, осуществлять определенные виды деятельности, способствующие развитию международного академического сотрудничества, в том числе создавать совместные образовательные программы.

Естественно, что для реализации намерений обеим сторонам соглашения требовалась как соответствующая законодательная база своих государств, так и консультации и поддержка институтов государственной власти – Министерства образования и науки Российской Федерации и соответствующего министерства Республики Вьетнам [3].

Следующим шагом в углублении и расширении сотрудничества в области образования с Вьетнамом стало создание представительства КНИТУ в этой стране на базе Индустриального университета Вьетчи.

Документом, определяющим функциональные основы деятельности зарубежного представительства КНИТУ, стало Положение о представительстве КНИТУ в Индустриальном университете Вьетчи Социалистической Республики Вьетнам. Согласно Положению представительство является обособленным структурным подразделением КНИТУ, не будучи при этом юридическим лицом, и в своей деятельности руководствуется законами, подзаконными и нормативными актами Российской Федерации с учетом соответствующего законодательства Социалистической Республики Вьетнам. Создается и ликвидируется представительство приказом ректора КНИТУ на основании решения Ученого совета, по согласованию с Министерством образования и науки Российской Федерации.

Представительство КНИТУ во Вьетнаме выполняет следующие функции:

- представляет по месту своего нахождения интересы вуза в области образовательной, научной и иной деятельности;
- организует и проводит рекламно-информационную деятельность в целях пропаганды достижений вуза в области образования, науки и культуры;
- проводит разъяснительную работу по привлечению поступающих в вуз, знакомит их с реализуемыми вузом образовательными программами, с правилами приема и другими документами, регламентирующими организацию учебного процесса;
- организует и проводит маркетинговые исследования в области образовательных услуг с целью выявления будущих поступающих;
- проводит работу по укреплению деловых связей с будущими работодателями выпускников вуза;
- устанавливает и поддерживает контакты с выпускниками вуза;
- участвует в организации выставок, конференций и других мероприятий, проводимых вузом.

Как видно из приведенного перечня, деятельность КНИТУ за рубежом направлена, в том числе, на продолжение образовательного процесса. Следует отметить, что в составе университета успешно функционирует Институт дополнительного профессионального образования, в стенах которого могут повышать свою квалификацию специалисты самого различного уровня. Таким образом, создается совокупность преемственных, согласованных, дифференци-

рованных образовательных программ различных ступеней и уровней, гарантирующих гражданам (в данном случае гражданам Вьетнама) реализацию права на образование и предоставляющих возможность получать общеобразовательную и профессиональную подготовку, переподготовку, повышать квалификацию в стенах российского вуза.

Динамично развивающаяся экономика Вьетнама требует значительного количества как инженерных кадров для предприятий, так и научных кадров для инженерных вузов страны.

Деятельность КНИТУ во Вьетнаме в достаточной мере отвечает частичному решению этой задачи, на практике реализуя принцип непрерывности инженерного образования и, принимая во внимание, что КНИТУ является государственным образовательным учреждением, подтверждает озвученный выше тезис о государственной гарантии получения профессиональной подготовки и повышения квалификации, что и есть непрерывное образование.

Литература

1. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств / под научной ред. д-ра техн. наук, профессора Н.А. Селезневой. – М.: НИТУ «МИСиС», 2012. – 244 с.

2. Уразбаев Р.Ш. Нормативно-правовое обеспечение деятельности зарубежного представительства инженерного вуза / Р.Ш. Уразбаев // Казанский педагогический журнал. – 2015 – №4, Ч.2. – С. 245-248.

3. Консультант Плюс. [Электронный ресурс] – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/168256bdcb9538e86c8375f663d57802eac03dcf/.

*М.Г. Цыренова
Россия, г. Улан-Удэ,
Бурятский государственный университет*

Организация международных экспедиций в системе непрерывного педагогического образования

УДК 371.143+378.4

Аннотация. Статья посвящена актуальным формам повышения квалификации учителей в рамках непрерывного образования. Организация проектной деятельности в условиях образовательных экспедиций рассматривается как перспективное направление развития региональной системы непрерывного образования, создания инновационной образовательной среды для переподготовки, повышения квалификации учителей и руководителей школ. В статье представлен опыт Института непрерывного образования Бурятского государственного университета.

Ключевые слова: проектная деятельность, повышение квалификации, непрерывное образование, образовательная экспедиция.

В современном мире «обучение в течение всей жизни» в самом широком смысле понимается как обучение, которое сопровождает человека всю его жизнь. Оно разнообразно, доступно в разное время, в разных местах. В постин-

дустриальном обществе, основанном на знаниях, эта концепция проникает во все сферы жизни, содействует обучению за рамками традиционного обучения и на протяжении всей взрослой жизни. В научной литературе (П. Аренц, Р. Дейв, Ф. Джессуп, В. Виноградов, И. Колесникова, П. Ленгранд, Н. Лобанов, В. Осипов, О. Прикот, Х. Фриз и др.) непрерывное образование определяется как концепция, которая позволяет обеспечивать целостность, системность, последовательность восприятия бытия и формирование устойчивых знаний, навыков, умений в течение жизни. Важной составляющей непрерывного образования является развитие способности субъекта обучаться, действовать адекватно изменяющимся условиям, адекватно воспринимать действительность.

К настоящему времени в РФ сложилась система непрерывного педагогического в три этапа: допрофессиональная подготовка, этап образования и последипломное совершенствование.

Допрофессиональная подготовка – это подготовка старшеклассников к педагогической деятельности, через педагогические классы или специальную ориентацию старшеклассников на педагогическую профессию (факультативные и специальные курсы). В Республике Бурятия допрофессиональная подготовка учителя проводится в рамках университетского образовательного комплекса ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», созданием педагогических классов (например, в 2015 г. такой класс был создан на базе МАОУ СОШ № 18 г. Улан-Удэ) и др.

Профессиональная подготовка – это систематическая профессиональная психолого-педагогическая подготовка в средней специальной или высшей школе. В Бурятии этим занимаются такие образовательные организации: ГБОУ СПО «Бурятский республиканский педагогический колледж» и ФГБОУ ВПО «Бурятский государственный университет», правопреемник Бурятского государственного педагогического института им. Д. Банзарова (1995 г.). В настоящее время внедряется многоуровневая система подготовки учителей в высшей школе (бакалавриат, магистратура).

Современный специалист не может ограничиться только этим уровнем подготовки. Высока потребность в совершенствовании профессионального мастерства в системе непрерывного («продолжающегося», «пожизненного», «перманентного», «возобновляющегося») образования.

В данной статье мы попытаемся представить содержание и направления взаимодействия классического университета с общеобразовательными школами в развитии региональной системы педагогического непрерывного образования, в создании инновационной образовательной среды для переподготовки, повышения квалификации учителей и руководителей школ. Институциональной формой такого взаимодействия в Бурятском государственном университете является Институт непрерывного образования (далее – Институт), созданный в 2009 году. Наш опыт показывает, что привлекательность Института для потенциальных партнеров обеспечивается опорой на результаты анализа образовательных потребностей образовательных организаций, анализа образовательной сети и деятельности основных конкурентов (партнеров).

Институт является структурным подразделением университета, что позволяет ему осуществлять учебно-методическую, исследовательскую и проектную деятельность по оснащению педагогических и управленческих кадров учреждений общего, среднего, высшего профессионального и дополнительного образования передовыми образовательными технологиями, используя ресурс и потенциал всего ВУЗа. Это способствует созданию условий для эффективного развития и реализации инновационных образовательных программ и структур в соответствии с заказом слушателя и учреждения, направившего его на учебу.

Ведущей технологией повышения квалификации мы определяем проектно-исследовательскую деятельность слушателя курсов. Результатом повышения квалификации становится индивидуальный проект слушателя по разработке, внедрению и распространению инновации, обеспечивающий повышение качества работы образовательной организации. Использование проектных технологий формирует слушателя как субъекта инновационного развития образовательной организации; обеспечивает непрерывный, инициативный и творческий характер повышения квалификации в соответствии с индивидуальной образовательной траекторией.

Образовательные программы, в основе которых лежат проектно-исследовательская деятельность обучающихся, реализуются и через образовательные международные экспедиции. Это инвариантный компонент, где формируются новая модель профессиональной деятельности учителя для работы в условиях новых ФГОС.

Эффективность проектной деятельности была изучена при организации образовательных экспедиций в г. Улан-Батор (Монголия). С 2008 г. по 2014 г. было проведено семь международных образовательных экспедиций (4- студенческие и 3 экспедиция – учительских).

Целью первого (октябрь 2008 г.) международного образовательного проекта был сравнительный анализ систем общего исторического образования в России и Монголии, формирующихся в 1990-е – начале 2000-х гг. под воздействием кардинальных общественно-политических, экономических, культурных и геополитических факторов. Во времена Советского Союза степень его влияния на все стороны жизни монгольского общества и государства была очень существенной, в орбите прямого идеологического воздействия и заимствований находились также система общего исторического образования и практика подготовки учителей истории. После распада СССР монгольским историкам и педагогам пришлось заново определять ценностно-целевые приоритеты учебного предмета «История», перерабатывать концепции курсов всемирной и отечественной истории, обновлять макеты школьных учебников, менять содержание и формы подготовки учителей-гуманитариев [3].

Международный образовательный проект, задуманный как способ изучения систем исторического образования в современной России и Монголии, превзошел первоначальные целевые установки, раздвинул границы познания иной историко-культурной среды и образовательного пространства, привел к более существенным результатам в становлении опыта межкультурного взаимодей-

ствия, уважительного отношения и интереса к сопредельным странам и народам, в самопознании и самореализации студентов в процессе профессиональной и социально-коммуникативной практики.

Эти очевидные для всех участников проекта эффекты позволяют отнести его к инновационным формам не только профессиональной подготовки студентов-гуманитариев, которые эффективно отвечают на вызовы современного мира, актуализируют роль истории в становлении личности и как средства коммуникации в поликультурном обществе; но и при повышении квалификации учителей истории, так как они адекватны целям историко-обществоведческого образования в средней школе и требованиям к подготовке педагогов.

Поэтому образовательные экспедиции стали активно использоваться и в системе повышения квалификации учителей в нашем Институте, для того, чтобы научить учителей организации проектной работы учащихся. Это стало актуальным еще и потому, что новый ФГОС ориентирован на проектно-исследовательскую деятельность учащихся. Программа получила общее название «Мультикультурное образование в современном мире». В основном, это были образовательные экспедиции в соседнюю для нас страну – Монголию (г. Улан-Батор) по следующим темам: «Образ жизни и менталитет кочевника» (2011-2013), «Религии в изменяющемся мире» (2014). За этот период по нашей программе обучилось более 100 учителей истории, географии, литературы и ОРКСЭ из разных регионов РФ.

В процессе образовательных экспедиций слушатели, посещая музеи, принимая участие в экскурсиях и встречаясь с учеными и учителями другой страны, выполняли различные проектные задания, такие как: «Дворец-музей Богдо-гэгэна VIII как хранилище памяти и исторический источник», «Один день Монголии» – интеллектуальный пазл-соревнование (по картине Б. Шаравы), «Исторический музей как фактор идентификации и самоидентификации монголов», «Другая страна, другой университет, другая школа...», «Пространство в кочевой культуре», «Внутренний и внешний образ кочевника», «Один день кочевника», «Религия в кочевом обществе», «Улан-Батор: кочевая культура в городском пространстве», «Пространство и время в ментальной карте кочевника», «Я поведу тебя в музей...» (индивидуальные посещения музеев г. Улан-Батор с тем чтобы, они разработали комплекс познавательных заданий / рабочих листов для школьников) и др. [4]

Слушатели курсов имели возможность изучать образ жизни и менталитет кочевника, «путешествуя на машине времени» в стилизованной монгольской деревне XIII века (пригород Улан-Батора). Для раскрытия темы дня «Кочевничество в современной исторической науке Монголии: другая страна, другая история» был организован мини-лекторий в Академии наук Монголии. Итоги проектной деятельности в рамках экспедиции подводились на ежегодной Всероссийской летней школе учителей истории и литературы (п. Танхой, Кабанский р-н).

Проектные задания слушателей были ориентированы на изучение историко-культурного пространства монгольской столицы и ее пригородов; на сопоста-

вительный анализ исторических памятников России и Монголии, на понимание истории соседней страны через музеи, скульптурные композиции, посещение школы и университета.

Наш проект – это не реконструкция конкретного исторического события, это, скорее, целенаправленный комплекс различных исследовательских стратегий, изучающих содержание исторической памяти о тех или иных событиях в России и Монголии, а также способы управления этой памятью посредством различных коммеморативных мероприятий, факторы формирования индивидуальной памяти людей, причины дискуссионности многих вопросов в современной исторической науке. Участие в проектной деятельности выводит всех, соприкасающихся с историей, на путь формирования критического мышления, многоперспективного видения прошлого и настоящего, развития эмпатии, толерантности, уважения к историко-культурному многообразию своей страны и мира. Проектные задания не просто усложняются от одного объекта к другому в анализе способов формирования «исторической памяти», но и последовательно развивают ключевые проблемы общего проекта: координаты и характеристики «пространства памяти», типы и виды источников, принципы их отбора для конкретных «проектов памяти», многоуровневый анализ источников, механизмы формирования «образа врага» и др. [3]

Работая по теме проекта, слушатели изучали исторические источники, проводили социологические исследования, вникали в суть проблемы, что им позволяло овладеть как новым историческим знанием, так и умением работать в группе, освоить и профессиональные компетенции, как учителя, так и историка.

В результате выполнения проектных заданий у слушателей формировались умения выбирать проблему и тему исследования, составлять программу и подбирать методики исследования, подведения итогов тестирования, анализа и интерпретации полученных результатов.

Формирование исследовательской компетентности слушателей происходили при подготовке письменного отчета о выполнении проекта с использованием результатов собственных микроисследований.

Проекты, созданные учителями в процессе образовательных экспедиций, в процессе работы курсов и представленные на различных уровнях конференций, – это идеи, подходы и методики, а также рекомендации, которые могут быть широко использованы в работе учителей-предметников. Опыт учебно-методической деятельности педагогов общеобразовательной школы и вуза, сформировавшийся в ходе реализации совместной проектной разработки, может представлять интерес для образовательных организаций как в научном, так и в практическом плане.[5]

Отметим, что в процессе разработки и реализации проекта были выявлены не только положительный потенциал совместной деятельности в обозначенном направлении, но и риски такого взаимодействия, например недостаточный уровень готовности преподавателя вуза к работе в условиях интенсивного развития инновационных образовательных процессов, как в средней школе, так и высшей.

Отметим, что результативность предлагаемого подхода к организации ак-

тивной проектной деятельности слушателей в процессе образовательных экспедиций подтверждается осмыслением и систематизацией собственного педагогического опыта учителями и руководителями школ, их готовность к инновационной деятельности в условиях смены образовательной парадигмы, а значит, к инновационному непрерывному образованию в течение всей жизни.

Литература

1. Арнаутов, В.В., Сергеев, Н.К. История и современное состояние непрерывного педагогического образования / В.В. Арнаутов, Н.К. Сергеев // Преподаватель. – 2001. – № 2. – С. 4–11.

2. Глебова, Г.Ф. Смоленский государственный университет в реализации международной образовательной программы ТЕМПУС IV / Г.Ф. Глебова // Известия Смоленского государственного университета. – 2013. – № 3. – С. 494–502.

3. Стрелова, О.Ю., Цыренова, М.Г., Аюшиева, И.Г. Проектная деятельность как способ формирования профессиональных компетентностей студента и преподавателя (по материалам международного образовательного проекта) / О.Ю. Стрелова, М.Г. Цыренова, И.Г. Аюшиева. – Улан-Удэ: изд-во Бурятского госуниверситета, 2009.

4. Цыренова, М.Г., Стрелова, О.Ю., Аюшиева, И.Г. Халхин-Гол: место памяти (по материалам международного образовательного проекта) / М.Г. Цыренова, О.Ю. Стрелова, И.Г. Аюшиева. – Улан-Удэ: изд-во Бурятского госуниверситета, 2012 – 92 с.

5. Цыренова, М.Г., Аюшиева, И.Г. Политические репрессии в России и Монголии: историческая память (по материалам III международного образовательного проекта) / М.Г. Цыренова, И.Г. Аюшиева. – Улан-Удэ: изд-во Бурятского госуниверситета, 2011 – 118 с.

А.Ю. Шевцов

Россия, г. Челябинск,

Учебно-методический центр города Челябинска

Развитие готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению посредством модульной образовательной программы

УДК 37.08

Аннотация. анализируется актуальность развития готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению. В качестве варианта решения данной проблемы предлагается использование модульной образовательной программы.

Ключевые слова: развитие готовности к профессиональному общению, сотрудники муниципальных методических центров, модульная образовательная программа.

В современных условиях сотрудники муниципальных методических центров (как представители системы дополнительного профессионального образования) являются основным связующим звеном между профессионально-образовательными интересами личности, общества и государства, а также между различными уровнями профессионального образования и отраслями экономики и социальной сферы, требованиями работодателей и запросами непосред-

ственных потребителей образовательных услуг [8]. Независимо от того является ли сотрудник муниципального методического центра методистом, специалистом, преподавателем или управленцем, он должен повышать свою профессиональную квалификацию в соответствии с потребностями структурного подразделения, учреждения и системы образования в целом. Это позволит ему решать профессиональные задачи, оказывая качественное методическое сопровождение всем представителям муниципальной образовательной системы.

Т.В. Максимченко считает, что сотрудникам современных муниципальных методических центров становится недостаточно знания частно-дидактических методик, традиционных методов, форм и средств методической работы [5]. Она подчеркивает, что такой сотрудник должен стать универсальным специалистом, одинаково компетентным в области андрагогики (создания условий для профессионального развития членов педагогического коллектива), развития образования и экспертизы продуктов инновационной деятельности, технологической деятельности, организации педагогических исследований, создания информационного пространства в образовательном учреждении и управления инновационными процессами [5, 7].

Как отмечают отечественные исследователи, профессиональное общение очень важно в любой сфере и для любого специалиста, занятого в сфере «человек-человек». В частности, для всех сотрудников муниципальных методических центров профессиональное общение является очень важной частью их повседневной работы [9].

Е.Г. Короткова понимает под профессиональным общением особый вид делового общения, имеющий свою специфику в конкретной профессиональной области, направленный на организацию и оптимизацию сотрудничества людей в профессиональной деятельности, связанный с исполнением соответствующих профессиональных компетенций и компетенций общения [3]. В данной статье мы сконцентрируем свое внимание именно на развитии готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению.

Мы считаем, для развития готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению как нельзя лучше подходит модульный принцип построения образовательной программы. Данный принцип выбран нами не случайно: модульные программы составлены из самостоятельных целостных блоков. В этом случае образовательный процесс всегда можно разделить на отдельные модули, выбрав какое-либо основание для этого, а затем составить карту-схему, в рамках которой компоновать эти модули в зависимости от цели деятельности [1, 2, 4]. Сами модули программы могут входить как составные части в интегрированные и комплексные программы.

Выбор модулей образовательной программы повышения квалификации осуществляется на основе диагностированных уровней развития готовности сотрудников к профессиональному общению. В результате может быть получена модульная программа, состоящая из разделов, составленных согласно актуальным потребностям сотрудников, требованиям теории и практики образования. Такая программа позволит сотрудникам достаточно гибко подходить к выбору

модулей и вместе с тем позволит осуществлять контроль за их прохождением.

Основной целью модульной образовательной программы станет теоретическая и практическая подготовка сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению, основанной на системе знаний о фактах, закономерностях и условиях взаимодействия в профессиональной сфере.

При проектировании модульной образовательной программы необходимо исходить из идеи интеграции разнообразных по содержанию форм и средств организации образовательного процесса. Теоретически обоснуем выбор форм и средств обучения.

Поскольку в образовательных организациях дополнительного профессионального образования ведущими формами организации педагогического процесса являются лекции и практические (семинарские или лабораторные) занятия, мы уделяем им внимание, но так как работа будет вестись с взрослыми, не стоит забывать о таких формах проведения занятий как дискуссии, деловые игры, решение конкретных задач и проблем [6]. Отметим лишь, что на каком-то определенном этапе учебного процесса то или иное средство может применяться в большей или меньшей степени, а формы учебной деятельности чередоваться одна с другой.

Хотелось бы подчеркнуть, что при реализации модульной образовательной программы могут быть использованы как внутренние источники обучения (возможности внутренних преподавателей и сотрудников муниципальных методических центров), так и внешние (приглашенные представители вузов, учебных центров, консультанты). Использование принципа взаимодополняемости внешних и внутренних источников обучения позволит повысить качество решения проблем, снизить расходы, повысить квалификацию внутренних преподавателей.

Таким образом, модульная образовательная программа позволит создать четко функционирующую систему дополнительного профессионального образования сотрудников муниципальных методических центров, направленную на развитие готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению, а значит на более качественное исполнение профессиональных задач.

Литература

1. Белкина, О.В. Реализация модульного подхода в образовательном процессе по иностранному языку / О.В. Белкина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – № 24 (157). – 2009. – С. 73–77.
2. Ишмаева, Л.М. Вариативно-модульное дополнительное профессиональное образование профессорско-преподавательского состава высшей школы / Л.М. Ишмаева // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – № 26. – 2012. – С. 155–157.
3. Короткова, Е.Г. Компетенции профессионального общения менеджера / Е.Г. Короткова, Н.Ш. Гафуров // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – № 2, т. 5. – С. 143–146.

4. Котлярова, И.О. Развитие готовности менеджера социальной сферы к инновациям в области энергосбережения как межнациональная задача / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – Т. 5. – № 4. – 2013. – С. 39–46.
5. Максимченко Т.В. Модель развития ключевых компетенций методиста в системе повышения квалификации/ Т.В. Максимченко // научные исследования в образовании. – № 6. – 2010. – С. 25–28.
6. Марина, Е.А. Повышение профессиональной компетентности сотрудника – залог эффективной методической работы / Е.А. Марина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии. – № 36. – 2014. – С. 82–89.
7. Сергеева, Т.А., Уварова, Н.М. Профессионализм сотрудника или один в пяти лицах / Т.А. Сергеева, Н.М. Уварова. – М. : Профобриздат, 2002. – 242 с.
8. Шевцов, А.Ю. Актуальность разработки системы дополнительного профессионального образования сотрудников учебно-методического центра / А.Ю. Шевцов // Человекоориентированное управление сбережением личных энергоресурсов участников образования: материалы Международной научно-практической конференции 14 октября 2014 г. – Челябинск : Изд-во Цицеро, 2014. – С. 122–125.
9. Шевцов, А.Ю. Готовность сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению как педагогическое понятие / А.Ю. Шевцов // Символ науки. – 2015. – № 7. – С. 174–176.

*Е.Н. Ярославова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет*

**Непрерывность как один из базовых принципов
организации иноязычной подготовки в исследовательском университете**
УДК 378+378.4

Аннотация. В статье представлена структура непрерывной иноязычной подготовки в университете с позиций интегрального подхода, выявлены векторы развития профессионально-ориентированной поликультурной личности.

Ключевые слова: непрерывная иноязычная подготовка, непрерывное иноязычное образование, профессионально-ориентированная поликультурная личность.

Среди мероприятий, намеченных Программой развития ЮУрГУ [2] в качестве научно-исследовательского образовательного учреждения, важнейшая роль отводится разработке продуктивной системы углубленной лингвистической подготовки как обучающихся, так профессорско-преподавательского состава. Постановка такой задачи является актуальной в свете развития потенциала научно-педагогических кадров университета, а также других субъектов образовательного процесса в аспекте предоставления дополнительных возможностей для их постоянного профессионального роста, мобильности, саморазвития и самореализации.

В условиях перехода к информационному обществу иноязычное образование утвердило себя в качестве производительной силы, системообразующего фактора продуктивного взаимодействия человека с новым типом действительности

(«обществом знаний») и средством развития самого человека в этом обществе. Более того, оно является неотъемлемой частью высшего профессионального образования; выступает условием полноценного профессионального становления личности, определяя формирование и развитие необходимых компетенций.

Исходя из этого, мы полагаем, что именно непрерывность в иноязычной подготовке, которая представляет собой один из компонентов профессиональной подготовки в вузе, позволит создать целостную эффективную систему иноязычного образования, а также реализовать стратегию развития личности в данном пространстве, где происходит формирование черт профессионально-ориентированной поликультурной личности.

В разработанной и реализуемой нами Концепции [4] мы пришли к выводу, что развитие профессионально-ориентированной поликультурной личности происходит в нескольких плоскостях. Во-первых, это развитие профессионального сознания, предметно-операциональный которого составляет система предметно-специализированных способов умственной деятельности (овладение профессиональным языком); развитие концептосферы (представлений, понятий), а также приобщение к социокультурному контексту профессии. Большое значение придаётся мотивационно-личностной стороне, а именно формированию ценностно-смыслового отношения к осваиваемой деятельности в форме мотивов, установок. Важно, чтобы в процессе обучения у субъектов образования сложилось осознанное ценностно-смысловое отношение к межкультурному аспекту осваиваемой предметной деятельности и её ключевым задачам в свете глобального развития, что создаёт основу для самореализации личности в сознательно избранном поле деятельности [5, с.52].

Во-вторых, закладываются основы профессионально-ориентированного поведения в виде освоения опыта быть личностью посредством овладения опытом профессионально-ориентированного общения, самопрезентации.

В-третьих, происходит становление личного профессионально-ориентированного пространства, включающего сферы, ситуации и формы общения. Необходимо отметить, что процесс становления профессионально-ориентированной поликультурной личности сопровождается развитием профессионально-коммуникативного потенциала в виде языковых способностей (умений), коммуникативных потребностей, а также самообразовательного потенциала, позволяющего выйти личности на уровень автономного обучения.

В современных условиях актуальным является рассмотрение иноязычного образования с точки зрения его непрерывности, сущность которого заключается в взаимосвязанном единстве личностного, культурного и профессионального развития (самоопределения) человека.

Смысл принципа непрерывности заключается в том, что для того, чтобы быть профессионалом, человек нуждается в постоянном развитии и совершенствовании. Что же касается иностранного языка, то его невозможно выучить раз и на всю жизнь, поскольку язык, по образному выражению С.Г. Тер-Минасовой как зеркало, хранитель, передатчик, орудие, свидетель культуры, находится в неразрывной связи и непрерывном взаимодействии с культурой,

что и определяет их развитие [3]. Сам процесс овладения языком носит индивидуальный и непрерывный характер.

Непрерывность в языковой подготовке заключается в наличии потребности и готовности в овладении новыми способами изучения языка и культуры, расширением сфер использования иностранного языка на протяжении всей жизни, что предполагает преемственность и комплементарность моделей, этапов и уровней обучения. Содержание непрерывной иноязычной подготовки должно оптимальным образом сочетать предметные знания, умения и навыки, задаваемые государственными стандартами, требуемые уровни владения иностранным языком с профессиональными, а также эмоционально-ценностными компонентами для приобретения и переработки личностного субъектного опыта путём переживания, рефлексии, самоопределения [1].

В проектировании системы непрерывного профессионально-ориентированного иноязычного образования (НепПОИО) и системы непрерывной иноязычной подготовки для ЮУрГУ мы исходили из современных подходов и терминологии к определению сущности, формам и видам непрерывного образования, среди которых выделяют формальное, неформальное/информальное образование. К данному списку мы посчитали добавить автономное образование, которое видится нами как глобальная цель и результат саморазвития обучающихся в системе образования. При этом в Концепции [4] чётко прописаны как психолого-педагогические компоненты НепПОИО (целевые ориентиры, мотивация, ведущий тип деятельности, формы образования, результат), так и технология её реализации.

Согласно семиотико-синергетическому подходу, который принят нами в качестве практико-ориентированной тактики, система НепПОИО представляет открытую, в определенной мере самоорганизующуюся (синергетическую) систему, способную к самопознанию (рефлексии), количественному и качественному обогащению, перманентному преобразованию. При этом данная система не только чрезвычайно чувствительна к изменениям во внешней и внутренних средах, и детерминирована обстоятельствами политического, социально-экономического и социокультурного происхождения, но и сама детерминирует эти обстоятельства.

Принятая в 2013 году интегративная модель непрерывной иноязычной подготовки для ЮУрГУ, разработанная в процессе реализации концепции НепПОИО, позволила преодолеть слабые стороны существующих разрозненных форм обучения иностранным языкам и объединить в единое целое иноязычную подготовку в рамках основной и дополнительных программ, которые взаимодополняют и взаимообогащают друг друга на основе преемственности и непрерывности с ориентацией на формирование стратегий автономного обучения, представляющего самоорганизуемое обучающимися повышение уровня владения языком.

В пределах основной образовательной программы продолжительность и объём иноязычной подготовки составляет (за исключением ряда направлений, предусматривающих углублённый курс) 4 семестра (13 кредитов), включая вариативный модуль «Деловой иностранный язык» на уровне бакалавриата; 2 се-

местра (4 кредита) в магистратуре, и 3 семестра (6 кредитов) на третьем уровне высшего образования, учитывая вариативный модуль «Язык для научных целей»). Таким образом, мы видим, что в рамках основных образовательных программ принцип непрерывности не соблюдается. Выход был найден в интеграции различных форм языковой подготовки и видов образования.

Отметим, что интеграция видов и уровней подготовки может быть внешней и внутренней, а также происходит по разным векторам (параллельно/последовательно). Так, параллельная интеграция имеет место в процессе освоения основной и дополнительной образовательной программ иноязычной подготовки. Обучающиеся имеют возможность участвовать в различных неформальных объединениях (клуб «Полиглот», «Многоязычный театр»), осваивать дополнительные/вариативные/факультативные модули, курсы, такие как «Коррективная грамматика», «Коррективная фонетика», «Язык для начинающих», «Язык для специальных целей (по запросам кафедр), «Искусство презентаций», «Искусство переговоров», «Теория и практика перевода специальных текстов» и другие, которые проектируются по запросам выпускающих кафедр, либо заинтересованных подразделений.

Интеграция может идти по линии совмещения нелингвистического основного и лингвистического дополнительного образования: освоение дополнительной образовательной программы «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации» обучающимися нелингвистического направления подготовки, программ профессиональной переподготовки «Теория и практика иностранного языка», «Английский язык и межкультурная коммуникация» и «Межкультурная коммуникация и перевод» в образовательных центрах факультета лингвистики. Для молодых аспирантов, перспективных учёных на протяжении нескольких лет успешно функционирует программа многоуровневой подготовки «Лингва ПНР».

Интеграция основного и дополнительного образования может быть разведена по времени получения образования, тогда речь идёт о последовательной интеграции. Её формами могут быть:

– освоение программ дополнительного общего языкового образования в образовательных центрах факультета лингвистики;

– освоение программ повышения квалификации преподавателями-нелингвистами (программа «Лингва ПНР», курс «Английский язык для специальных целей» (по направлениям);

– освоение программ профессиональной переподготовки с получением диплома о профессиональной переподготовке по направлению «Переводчик в сфере профессиональной коммуникации», «Теория и практика иностранного языка», «Английский язык и межкультурная коммуникация» и «Межкультурная коммуникация и перевод», преподавателями нелингвистического направления;

– освоение магистерских программ нелингвистического профиля преподавателями лингвистами с присвоением степени магистра ;

– открытие магистерской программы для нелингвистов «Иностранный язык

и межкультурной профессиональной коммуникации».

Междисциплинарная интеграция предполагает взаимодействие преподавателей-лингвистов и преподавателей выпускающих кафедр в отборе содержания обучения, проведении совместных занятий, проектов, дискуссий, исследований, конференций, защиты дипломов на иностранном языке, написании аннотаций, рефератов, пособий, научных статей, монографий.

Межвузовская интеграция подразумевает обмен опытом между российскими вузами в части организации системы непрерывной иноязычной подготовки; участие в семинарах, вебинарах, курсах повышения квалификации (в том числе дистанционно).

Международная интеграция идёт по линии учреждения совместных научных программ для бакалавриата/магистратуры/аспирантуры/докторантуры с привлечением мобильных зарубежных учёных; разработка совместных программ академической мобильности университетами-партнёрами; проведение стажировок преподавателей с целью повышения квалификации.

В заключении подчеркнём, что непрерывность в профессионально-ориентированной иноязычной подготовке позволяет по новому подойти к организации процесса усвоения и обучения иностранному языку на основе развивающего характера данной образовательной дисциплины, что даёт нам возможность в полной мере раскрыть потенциальные возможности развития профессионально-ориентированной поликультурной языковой личности. При проектировании процесса становления профессионально-ориентированной поликультурной языковой личности необходимо выявить и использовать все возможности системы непрерывного профессионально-ориентированного иноязычного образования в последовательном наращивании коммуникативного потенциала будущего профессионала, что в свою очередь напрямую связано с уровнем владения иноязычной профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетентностью.

Литература

1. Крупченко, А.К. Основы профессиональной лингводидактики / А.К. Крупченко, А.Н. Кузнецов. – М.: АПКППРО2015. – 232 с.
2. Программа развития государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южно-Уральский государственный университет» на 2010 – 2019 годы www.susu.ac.ru/upload/298/fc/common/31/100/program.pdf.
3. Тер-Минасова, С.Г. Война и мир языков и культур: вопросы теории и практики межъязыковой и межкультурной коммуникации / С.Г. Тер-Минасова. – Москва: АСТ :Астрель: Хранитель, 2007. – 286 [2] с.
4. Ярославова, Е.Н. Концепция непрерывного профессионально-ориентированного иноязычного образования как условие самореализации будущего специалиста высшей квалификации/ Е.Н. Ярославова, М.Г. Федотова – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2010 – 316 с.
5. Яроцкая, Л.В. Дисциплина «Иностранный язык и профессиональное развитие личности/Л.В. Яроцкая//Программно-методическое обеспечение профессионально-ориентированной подготовки по иностранному языку в вузе/ Вестник МГЛУ. Вып.14(725) «Образование и педагогические науки». М.: ФГБОУ МГЛУ, 2015. – С. 48-55.

Сведения об авторах

Liu Chaojie, secretary of Foreign Affairs Department, Zhejiang Ocean University (China, Zhoushan), Ph.D Students of Institute of Economy, Trade and Technology of South Ural State University (Russia, Chelabinsk), liuwillam@163.com.

Bryan Antony, South Ural State University, Chelyabinsk, Russian, tonypbryan@yahoo.co.uk.

Анкудинов Евгений Маратович, аспирант кафедры «Безопасность жизнедеятельности», Южно-Уральский государственный университет (НИУ), (Россия, г. Челябинск), ghost.cs@mail.ru.

Волошина Ирина Анатольевна, кандидат технических наук, доцент, директор Института дополнительного образования, Южно-Уральский государственный университет (Россия, г. Челябинск), via@susu.ac.ru.

Волченкова Ксения Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), ksenia.volchenkova@gmail.com.

Зайко Александр Павлович, директор, Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета (НИУ) (Россия, г. Челябинск), tks-tks@mail.ru.

Зиятдинова Юлия Надировна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков в профессиональной коммуникации, начальник Управления международной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет (Россия, г. Казань), uliziat@yandex.ru.

Зубова Яна Валерьевна, доктор социологических наук, профессор, Филиал Ухтинского государственного технического университета в г. Усинске, (Россия, г. Ухта), janazubova@yandex.ru.

Колегова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), kolegova-irena@yandex.ru.

Короткова Екатерина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), katankor@mail.ru.

Коурова Ольга Германовна, кандидат биологических наук, доцент кафедры экологии и природопользования, Южно-Уральский государственный университет (Россия, г. Челябинск), tati.porova2010@yandex.ru.

Курбатова Ольга, преподаватель русского языка, Хэбэйский профессиональный внешне-торговый экономический институт (КНР, провинция Хэбэй), oliya803@yandex.ru.

Котлярова Ирина Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Безопасность жизнедеятельности», директор научно-образовательного центра «Педагогика непрерывного образования», Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), kio_ppo@mail.ru.

Крысанова Вера Николаевна, аспирант кафедры «Безопасность жизнедеятельности», Южно-Уральский государственный университет (НИУ) менеджер по работе с клиентами, ООО «Рекламное агентство «ПС» (Россия, г. Челябинск), krysanova.vn@gmail.com.

Миронов Владимир Вадимович, аспирант кафедры «Безопасность жизнедеятельности», Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), sashulka.07@inbox.ru.

Мэн Сяньлинь, магистр педагогики, доцент, декан факультета западных языков, Хэбэйский профессиональный внешне-торговый экономический институт (КНР, провинция Хэбэй), oliya803@yandex.ru.

Найданова Юлия Вадимовна, аспирант кафедры «Безопасность жизнедеятельности», Южно-Уральский государственный университет (НИУ), методист информационно-издательского отдела, Учебно-методический центр г. Челябинска (Россия, г. Челябинск), julianaidanova@gmail.com.

Петровых Ирина Николаевна, заведующий отделом научно-методической работы педагогов и обучающихся, Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета (НИУ) (Россия, г. Челябинск), irina_74_07@mail.ru.

Попкова Лариса Павловна, заместитель директора по научно-методической работе и информационным технологиям, Технологический колледж Южно-Уральского государственного университета (НИУ) (Россия, г. Челябинск), tks-tks@mail.ru.

Попова Татьяна Владимировна, доктор биологических наук, профессор, ведущий эксперт кафедры предпринимательства и менеджмента, Южно-Уральский государственный университет (Россия, г. Челябинск), tati.porova2010@yandex.ru.

Прохазка Мирослав, доктор философских наук, заведующий кафедрой педагогики и психологии, заместитель декана педагогического факультета, Южно-Чешский университет (Чешская Республика, г. Ческе Будейовице), mproch@pf.jcu.cz.

Ревин Иван Алексеевич, кандидат исторических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики образовательных технологий, Южно-Российский государственный политехнический университет (НПИ) имени М.И. Платова (Россия, г. Новочеркасск), ivarev@mail.ru.

Рожик Алла Юрьевна, аспирант кафедры «Безопасность жизнедеятельности», Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), rogik30@mail.ru.

Сергеева Людмила Михайловна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет (НИУ), (Россия, г. Челябинск), sergeeva_lm@mail.ru.

Серигов Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры «Безопасность жизнедеятельности», Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), ppo_00@mail.ru.

Сухристина Анна Сергеевна, переводчик Управления международной деятельности, Казанский национальный исследовательский технологический университет (Россия, г. Казань), sukhristina@yandex.ru.

Толмачева Светлана Владимировна, доктор социологических наук, профессор кафедры маркетинга и муниципального управления, Тюменский государственный нефтегазовый университет (Россия, г. Тюмень) svtolm@gmail.com.

Толмачев Артем Алексеевич, ассистент кафедры маркетинга и муниципального управления, Тюменский государственный нефтегазовый университет, кафедра маркетинга и муниципального управления (Россия, г. Тюмень), svtolm@gmail.com.

Тягунова Юлия Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры «Безопасность жизнедеятельности», Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), ule44ka74@mail.ru.

Уразбаев Рафкат Шафкатович, проректор по режиму, доцент кафедры правоведения, Казанский национальный исследовательский технологический университет (Россия, г. Казань), urazbaev@kstu.ru.

Цыренова Марина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент, директор Института непрерывного образования, Бурятский государственный университет (Россия, г. Улан-Удэ), tsbudaeva@mail.ru.

Шевцов Андрей Юрьевич, начальник информационно-издательского отдела, Учебно-методический центр г. Челябинска (Россия, г. Челябинск), andrey.shevtsov1982@gmail.com.

Ярославова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет (Россия, г. Челябинск), yaen@bk.ru.

Университет XXI века в системе непрерывного образования

Материалы Международной
научно-практической конференции
1-2 октября 2015 г.

Под ред. И.О.Котляровой, К.С.Бурова.

Сдано в набор 01.10.14. Подписано в печать 14.10.14.
Формат 60×84 1/16. Бумага офсетная. Гарнитура Times.
Усл. печ. л. 17,2. Тираж 100 экз.
