ЮУрГУ(НИУ)

2016

25-26 ОКТЯБРЯ

УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Министерство образования и науки Российской Федерации
Южно-Уральский государственный университет

Ч448
У592

УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы Международной
научно-практической конференции
25–26 октября 2016 г.

Под редакцией И.А. Волошиной, И.О. Котляровой,
Ю.В. Найдановой

Челябинск
Издательский центр ЮУрГУ
2016

УДК 378.126(063) + 377.5(063) + 378.014(063)
ББК Ч448.4к2.я43
У592

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

У592 **Университет XXI века в системе непрерывного образования:** материалы Международной научно-практической конференции 25–26 октября 2016 г. / под ред. И.А. Волошиной, И.О. Котляровой, Ю.В. Найдановой. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2016. – 312 с.

ISBN 978-5-696-04851-2

В сборнике представлены материалы Международной научно-практической конференции. Цель конференции – расширение международного и междисциплинарного сотрудничества педагогов, исследователей и организаторов системы образования в области непрерывного образования через обмен мнениями и обсуждение глобальных и частных проблем непрерывного образования. Проблемы, затрагиваемые в статьях, отражают следующие направления: место и роль университетов в системе непрерывного образования; непрерывное образование инженерных и научно-педагогических кадров; интегрирование технологий электронного обучения в систему непрерывного образования; механизм частно-кластерно-государственного партнерства в непрерывном образовании; проблемы совершенствования подготовки специалистов для приоритетных сфер экономики муниципальных образований и пути их решения и др.

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

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

ISBN 978-5-696-04851-2 © Издательский центр ЮУрГУ, 2016

СОДЕРЖАНИЕ

Anttila J.
Striving for excellence in quality of university education and learning 8
Bryan A.
Rethinking the writing centre for working with faculty: a Russian example 15
Ma J.
The development and reform of American education 15
Zavodska R., Rokos L., Petr J., Papacek M.
Formative assessment methods in biology education: pedagogical study in primary schooling in the Czech Republic 24
Абдурахимов Ю.В., Коротина Н.Ю.
Компетентностный подход к реализации государственной концепции модернизации российского образования 28
Абубакирова М.И.
Поисково-проектная технология формирования готовности к инновационной инженерной деятельности выпускников технических вузов 31
Адольф В.А., Савчук А.Н., Ситников Ю.Е.
Непрерывное образование как фактор формирования готовности педагогов к обеспечению безопасности жизнедеятельности учащихся в образовательных организациях 34
Аксенова М.А.
Модель непрерывной подготовки инженерно-технических кадров: содержание и условия реализации 40
Бабанская О.М., Захарова У.С., Можаева Г.В.
Модель организации онлайн-обучения на основе МООК и его интеграция в систему непрерывного образования: опыт ТГУ 45
Блинов А.О.
Управление изменениями в высшем образовании 51
Буров К.С.
Педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников в условиях непрерывного образования 54
Бухтиярова Т.И.
Обучение проектному управлению социально-экономическим развитием в вузе 59
Вербицкая Н.О.
Проблема непрерывного образования инженерных кадров в пространстве независимой оценки профессиональных квалификаций 62
Витечкова М.
Профессиональные компетенции университетского преподавателя в воспитании взрослых 66
Волкова М.А.
Система содействия участию студентов технического факультета в научно-исследовательской работе 69

Волошина И.А.
Повышение конкурентоспособности университета средствами дополнительного образования 74
Волчегорский И.А., Рассохина Л.М., Шумакова О.А., Абрамовских О.С., Колесников О.Л.
Оценка качества образовательной деятельности: проблемы и перспективы 80
Волченкова К.Н.
Модели педагогического дизайна для проектирования систем непрерывного профессионального образования 84
Гаврилова И.А.
Модель University Extension в контексте модернизации британского образования конца XIX – начала XX вв. 90
Галиева С.Г.
Формирование сплоченности педагогического коллектива – одна из задач модели методической службы технологического колледжа ЮУрГУ 93
Гернега К.С.
Методика формирования здорового образа жизни студентов организаций высшего образования 99
Гришина Ю.В.
Реализация идеи непрерывного образования в довузовском образовательном пространстве университета 102
Демьянов Д.Г.
Социальное партнёрство как механизм связи образовательной и производственной среды 108
Елагина О.Б., Саранская Т.В.
Реализация компетентностного подхода к формированию содержания модульных программ дополнительного образования 111
Задорожная В.А.
Инновационные и традиционные педагогические технологии в преподавании уголовного процесса и смежных дисциплин 115
Ильясова Р.Р.
Организация непрерывного педагогического образования студентов университетов на основе технологий дистанционного обучения 118
Ионова Ю.В.
Развитие проективной компетентности бакалавров менеджмента в аспектах современного высшего образования 121
Ишмаева Л.М.
Этика инженера в непрерывном образовании 126
Канаева Л.В.
Эффективность непрерывного образования: вызовы и управление 128
Кобзева В.В.
Формирование графической компетенции при подготовке техников-программистов к обработке информационного контента 133

Колмыков М.А.
Японская система высшего образования: философский аспект 138
Конкин С.В., Наумов А.В.
Профессионально-специализированные компетенции будущих инженеров – специалистов технического обеспечения и их развитие в системе непрерывного образования 142
Королева О.С.
Формирование навыка говорения в аутентичном общении у студентов технических вузов в системе непрерывного образования 148
Котлярова И.О.
Система формального, неформального и информального образования научно-педагогических работников 153
Кравченко Г.В., Петухова Е.А.
Использование СДО Moodle для организации непрерывного обучения 158
Крысанова В.Н.
Исторические этапы становления и развития самообразования в России . . 162
Кузьмина Н.Н.
Активные методы обучения в дополнительном образовании 168
Лескина С.В., Коротина Н.Ю.
Особенности отечественной двухуровневой системы высшего образования от классической зарубежной 170
Лукьянова И.Н.
Учебно-педагогическое взаимодействие субъектов управления индивидуально-ориентированными аспектами образовательной программы в колледже 174
Молот В.Г.
Практика организации и проведения программы повышения квалификации учителей «интерактивная школа» – среда профессионального роста педагога 184
Молчанов Н.А.
Социальное партнёрство ФСИН – Лесотехнический университет в непрерывном профессиональном образовании осужденных молодых людей 188
Мухамеджанова А.
Управленческие условия побуждения сотрудников организации к участию в инновационной деятельности 193
Мэн С.
Формирование готовности студентов к проектной инновационной деятельности 204
Никитин М.В.
Персонализированный механизм локального конкурса профессионального мастерства в УСПО как этап становления частно-кластерно-государственного партнерства 211

Новикова В.П.
Программа повышения квалификации «Совершенствование методик тестирования и оценки качества языковых знаний» в рамках реформирования педагогического образования 217
Определякова Е.В., Худякова О.Ю.
Оценка удовлетворенности работодателей как важный способ совершенствования качества подготовки специалистов в области медицины 220
Пархоменко И.А., Алдабергенова Н.К.
Аффективная составляющая полоролевой идентичности 224
Пивоваров П.С.
Направленность профессионально-прикладной физической подготовки студентов как фактор формирования многостороннего развития личности . 226
Попова Т.В., Коурова О.Г.
Программа психофизиологической безопасности в дополнительном образовании 227
Прохазка М.
Приоритеты современности и их влияние на воспитание и отношения между представителями различных поколений 230
Пулина А.А.
Экспириентивное обучение в системе непрерывного профессионального педагогического образования 236
Пышкин А.Н.
Высшее образование и рынок труда: преодолевая разрыв через аккредитацию 242
Рамазанов М.К.
Модернизация системы повышения квалификации педагогов при реализации гуманистического подхода 246
Рожик А.Ю.
О понятии «инженерное мышление» 250
Рудакова О.А.
Психологическое сопровождение образовательного процесса в начальной школе 259
Сериков Г.Н.
Стратегия присвоения человеком социально значимой образованности: процессуальный аспект 263
Ставцева И.В., Вагина Т.С.
Возможности геймификации для изучения лексики иностранного языка . . 266
Тищенко А.В.
Клиническое юридическое обучение как эффективное средство достижения практических и аналитических задач в учебном процессе 270
Урдабаева Л.Е., Саткангулова Г.Ж.
Актуальность исследования удовлетворенности межнациональными и межрелигиозными отношениями в Северном Казахстане 273

Хабирова Е.И.
Модель дистанционного курса подготовки студентов к написанию научной работы 277
Хилинская И.В.
Процесс обучения проектному управлению 281
Чурина А.К., Вербицкая Н.О.
Формирование инновационно-логистических компетенций выпускников вузов под потребности глобализации региональных экономик в условиях объединённого Евразийского экономического пространства ЕАЭС 285
Шевцов А.Ю.
Содержание модульной образовательной программы «Развитие готовности сотрудников ММЦ к профессиональному общению» 290
Ягудина О.А.
Новые возможности непрерывного образования 295
Ярославова Е.Н.
Реализация инновационного подхода к обучению иностранному языку в исследовательском университете 301
Сведения об авторах 305

J. Anttila
Finland, Helsinki,
International Academy for Quality (IAQ)

STRIVING FOR EXCELLENCE IN QUALITY OF UNIVERSITY EDUCATION AND LEARNING

УДК 37.048.45

This article presents aspects for realizing quality management approaches in university environment covering composite activities of education, research and collaboration with other organizations of the society. The aim is at excellence in universities' performance through applying recognized professional quality management principles and practices that are generally used in all kinds of organizations of the society.

Keywords: quality, excellence, quality management, education, university, organizational learning.

Introduction

Higher education and research play a crucial role in supporting regional social cohesion, economic growth and future competitiveness. Given the desire to become increasingly knowledge-based, higher education is an essential component of socio-economic and cultural development. At the same time, an increasing demand for skills and competences requires higher education to respond in new ways.

Universities have three merged responsibilities: (a) Highest level of education, (b) academic research and disseminating research results, and (c) partnership with the surrounding society including training, research and development projects with public and private organizations. In this context also innovations play a significant role. Hence, universities' educational targets will be achieved in many different ways. Quality is imperative in all educational institutions [14] but it is especially emphasized in a consistent way in all of the abovementioned activities of universities.

Quality of university activities is an extensive multidimensional challenge. Universities are multi-faculty entities, and especially services to the companies and other organizations of the society set severe quality requirements. In fact, universities should be pioneers or at least 'Primus inter pares' also in quality approach in all their activity areas. That actually means striving for excellence.

Universities should not be isolated institutions. It is not enough that universities only follow quality references of the education sector but also general professional business references applied in the other organizations of the society should be taken seriously. Quality is a global issue and it applies to all business sectors. Harmonized quality concepts, principles, and practices support collaboration.

The term 'performance excellence' in the context of universities refers to an integrated quality approach within the management and operations of the university and its units, which results in (a) the delivery of ever-improving value to the stakeholders and contributing to organizational sustainability, (b) the improvement of overall organizational effectiveness and capabilities, and (c) the organizational and personal learning [11]. Organization in the context of this article is used to mean the university as a whole (the academic corporation) or its particular separate and often different

strategic units, for instance faculties, institutes, etc. Successful excellent operation requires surpassing challenging references and continual organizational learning. This includes:

- exceeding organization's own performance goals and targets;
- succeeding in organizational performance within own academic branch in average and being among the best reference universities;
- evidencing world class performance, including benchmarks and best practices, even among other organizations outside the university sector.

Hence, performance excellence represents a high level of quality in an organization.

The overall performance of the organization is a broad issue including four main categories of performance [11]:

- stakeholder-focused performance: Organization's performance seen by its stakeholders or interested parties;
- operational performance: Organization's internal performance including hard process performance (for example cost efficiency, throughput or lead time) and soft performance (for instance workforce skills);
- product performance: Characteristics of the products including goods and services;
- financial and market performance: Operational costs, productivity, competitiveness, and market share, etc.

Only performance excellence can ensure sustained success for all organizations including educational institutions.

Conceptual, methodological and organizational challenges

The educational sector is in a paradox situation with regard to quality. The absolute importance of quality is highlighted in the speeches and writings but its professional conceptualization and implementation is indeterminate or ambiguous [4]. The prevailing practices are fragmented and inconsistent in the sector of education; even top universities have not necessarily explicit professional understanding or creative implementation for quality, or they follow obsolete approaches. Challenges to universities' quality include:

- basic concepts of quality, quality management, quality improvement and quality assurance are not well-known in educational institutions although they are widely used in all other kind of organizations globally and even internationally standardized;
- quality approaches in universities are – for instance in the Bologna process [5] – based on old-fashioned formal quality assurance systems and external control for conformity, which easily causes confusion and leads to stagnation. Need of improvement has been recognized, but the consequential methodological development has not yielded established results [12];
- many universities have not specific quality related education programs or research activity;
- many universities do not have well established general managerial practices and culture that does not support effective integration of quality into the management processes;

- how to behavior in competitive situations, is not familiar to universities;
- universities are societal institutions, and their operation and development depend on decisions of those in power in the society;
- ontological and epistemological bases of teaching/learning and quality are not linked with the quality realization and evaluation;
- prevailing academic evaluation culture of student and university scoring is not aligned with the quality related evaluations;
- benchmarking with organizations outside the educational sector could provide new ideas for the development of universities but is not generally practiced.

The basic concepts of quality, quality management, quality improvement and quality assurance [6] are essential prerequisites for professional realizing and implementing quality practices in universities. The internationally standardized definitions of the concepts are beneficial also in the educational sector, but they should be understood in the university context.

The essence of the concept of *quality* according to its definition is the perception of satisfaction of all stakeholders of the university. Especially both teachers and students should perceive the educational events valuable. Hence the key challenge for quality is to recognize and fulfill the needs and expectations of students and teachers, and other stakeholders of the organization. A challenging issue is that these needs and expectations cannot be standardized, nor even easily identified.

Quality management implies coordinated activities to direct and control the organization and its processes with regard to quality. Hence realization of the quality originates in the organization's management processes.

Quality improvement is to increase the ability to fulfill the needs and expectations of the stakeholders and hence is a key element of the professional quality management. It actually is based on human and organizational learning and innovation in the organization.

The purpose of *quality assurance* is to provide the stakeholders with factual information when an organization needs to demonstrate its ability to provide outputs that fulfill requirements and aim at enhancing stakeholder satisfaction. Also quality assurance is a part of quality management.

Universities as manageable systems for quality and excellence

High quality does not take place accidentally but needs a professional approach and coherent quality realization in the management and operational processes of the university and its units. Starting point for a systematic quality development is to identify the university entity and its units as organizational systems and recognize the organizational context including external and internal issues that are relevant to the purpose and strategic direction and that affect the ability to achieve the intended results of quality [7].

The framework model [2] of figure 1 can be used for the comprehensive quality management approach in universities covering all organizational functions and units.

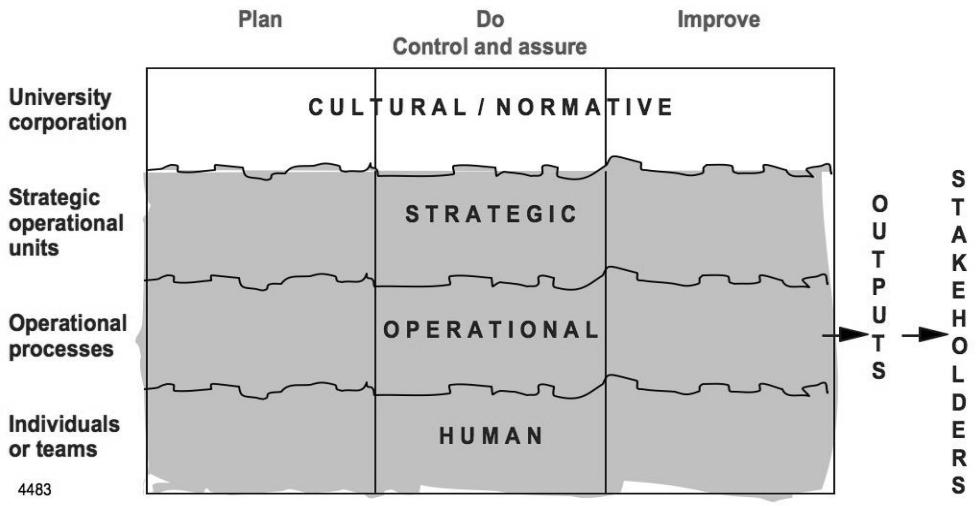

Fig. 1. General management framework for the university corporation consisting of different kinds of competence, responsibility and practices, and learning needed at the different organizational levels of the university. Quality related planning, doing and improving are needed at all levels.

This model covers the following four organizational levels:

1. The normative and cultural level (university corporation), where the general principles, the university-wide common insight, goals, shared tools, policies and practices concerning quality are created, including how these are to be applied in practice on the basis of the whole university's needs. Responsibility belongs to the top management. It cannot be delegated.

2. The strategic level (strategic units of the university), where decisions are made by the management of the unit, and measures undertaken concerning the entire unit's activities and especially the future competitiveness of the unit. The unit's operational system is composed of the interrelated operational processes. Different units may have different needs but all units operate within one culture of the university.

3. The operational level (operational processes), where decisions and measures concerning daily management are made and undertaken, and products (goods and services) are realized in real time for stakeholders' needs, just 'now and here'. Responsible person is the process owner.

4. The human level (people and teams), where the personal contribution of each member of the organization's personnel (including managers) is provided in natural working environments. Responsibility is on the person him/herself.

Particular quality related measures are needed at all these levels, but they should be aligned.

University as a composite of learning organizations for quality integration

A university is a composite of different strategic units that represent learning organizational systems. Systematic development of quality in those units means organizational learning that leads quality activities embedded into units' managerial and operational processes (Fig. 1). We call this quality integration.

A comprehensive model [13] for developing organizational quality integration towards excellence of performance is described in the diagram of figure 2. Organizations' overall performance depends on how well organization's people understand the

governing principles (or guiding ideas) relevant to the particular organization, what kinds of managerial tools and methodology they have to respond to the needs and expectations of the stakeholders, and what kind of infrastructure they have for getting the whole organization and all of its people to strive for the objectives towards the excellence goals.

In order to get better performance, the organization should establish a process to change and improve the existing guiding ideas, tools and methodologies, and the business management infrastructure. That particularly means to find new awareness, to change attitudes and beliefs, and to create new skills and competences within the organization.

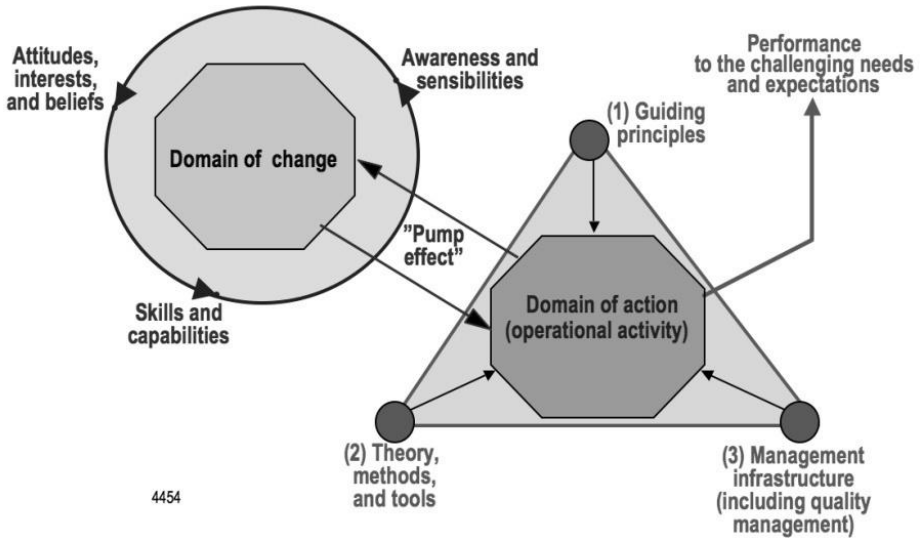

Fig. 2. Foundations of the learning organization for quality integration

In organizations, awareness, attitudes, skills and competences develop through organizational learning. Incremental learning is related to certain particular skills representing different disciplines that are needed for the operational improvements. Radical discontinuous change in the development is a strategic transformation process. Genuine transformation often requires a crisis. In strategic crisis there is a need for a large-scale breakthrough change in organization's structure and processes. Transformation means a change of form, shape or appearance. Basically it is a mental conversion because factually crises are essentially in human minds. Transformations are initiated and managed from the strategic management level of the organization. Organizational transformations do not happen spontaneously or at random but by decisive actions and include consistent learning and innovations, too.

Diffusion of the awareness, knowledge and skills of specialized disciplines within the organization requires personal mastery, mental models, shared vision, team learning and systems thinking that are important in creating new integration in an organization.

Quality evaluation

Performance evaluation is a traditionally central issue of established quality management [1]. Many different evaluating practices have been developed for formal educational systems and learning results that have been used at different educational levels nationally and internationally. These approaches typically focus on distinct performance aspects and are not consistently compatible and may be confusing from

the holistic or quality perspective. Quality related evaluations can apply to quality, quality management, quality improvement or quality assurance, which differ from each other in terms of purpose and methodology. Evaluation of the effectiveness and efficiency of the organizational systems and processes is fundamentally different from the evaluation of the learning results of students and teachers that relate to human performance. For quality management purposes evaluations should primarily be made by the organization itself.

All evaluations should base on sound epistemological and metrological foundations [1]. Metrology is the science of measurement and its application, and the vocabulary of metrology covers the generally accepted terms and definitions for the whole topic and for all areas of activity. Measurement means experimentally obtaining one or more quantity values that can reasonably be attributed to a quantity of the item as the object of the measurement. One should make clear in a practical way the meanings and roles of the concepts like fact, data, information, and knowledge, and how they are related to the measurement activity. The most important purposes of the evaluations relate to performance improvement and quality assurance.

Recognized practices from quality point of view include [9]:

- monitoring, measurement, and diagnostic analysis and evaluation;
- internal audit;
- management review;
- self-assessment.

These practices are not well-established in the educational sector.

Reference guidance for the development of quality management

One can find significant general ideas for quality integration from the rich professional quality literature, teachings of the recognized gurus of quality profession, and through benchmarking the practices of world class organizations. In addition, international standards are important references for quality management, too. However these information sources are not well known among the educational organizations. In addition, these references give a very fragmented understanding of the quality practices, and hence their consistent application can be difficult without reasonable theoretical and holistic professional quality know-how.

International ISO 9000 standards are the most well-known and widely used general business independent quality management standards. They have been the major references for the development of quality management approaches in all kinds of organizations globally during more than three decades. ISO 9000 standards also define the universal quality management principles that are the fundamental truths or propositions that serve as the foundation for a system of belief or behavior, or for a chain of reasoning for the standardized approach of quality management. ISO 9000 basic standards series consist of three standards, ISO 9000 [6], ISO 9001 [7] and ISO 9004 [8], considering terminology, requirements and guidance for quality management. These standards are well applicable in a creative way also in educational organizations including universities.

The education specific standard ISO 21001 [9, 3] (now at the draft stage) will challenge all educational organizations, because it requires the adoption of the

general basic quality concepts and quality management structures and practices. The standard will enable educational organizations to demonstrate their ability to provide consistent education and hence to increase the credibility of the organization and enhance satisfaction of the stakeholders of the educational organizations.

The American Baldrige Excellence Framework (Education) [10] is a leadership and performance management framework for the education sector that empowers the educational organization to accomplish its mission, improve results, and become more competitive. This framework model is particularly useful for self-assessments of the overall performance of the educational organizations. The framework includes:

1. The education criteria for performance excellence covering critical aspects of achieving excellence throughout the organization.
2. The core values and concepts (beliefs and behaviors found in high-performing organizations).
3. Guidelines for responding to the education criteria and evaluating and scoring processes and results.

Conclusions

Quality is a general recognized professional discipline with more that 100 years modern successful evolution. Also universities should for their benefits follow quality principles and practices that are applied globally in all kinds of organizations of our societies. They also should act as advanced quality role models and scientifically and educationally contribute to the development and disseminating quality philosophy and methodologies widely in the society. This however requires strive for excellence in universities' own development of quality integration.

References

1. Anttila, J., Jussila, K. Quality evaluation of education and learning / J. Anttila, K. Jussila. – Budapest: World Quality Forum, 2015.
2. Anttila, J. A creative business-integrated application of the ISO 9000 standards in Sonera Corporation, Finland / J. Anttila // Practical guide to ISO 9000:2000 Quality management system. – Lahore: Ibrahim Publishers, 2007.
3. Anttila, J., Jussila, K. Quality management in educational organizations / J. Anttila, K. Jussila // International Conference 'Lifelong Learning: Continuous Education for Sustainable Development'. – St.Petersburg, 2016.
4. Anttila, J., Jussila, K. Striving for the 'Quality society' through high quality education and lifelong learning / J. Anttila, K. Jussila // 59th EOQ Congress. – Athens, 2015.
5. EURASHE. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). – URL: https://www.eqar.eu/fileadmin/documents /bologna/ESG_2015.pdf (accessed 1.09.2016).
6. ISO. ISO 9000 Quality management systems – Fundamentals and vocabulary. – Geneva: ISO, 2015.
7. ISO. ISO 9001 Quality management systems – Requirements. – Geneva: ISO, 2015.
8. ISO. ISO 9004. Managing for the sustained success of an organization – A quality management approach. – Geneva: ISO, 2009.
9. ISO/PC 288. ISO/CD 21001 Educational organization management systems – Requirements with guidance for use (Draft). – 2016.
10. NIST (National Institute for Standards and Technology). Baldrige Excellence

Framework (Education). – URL: https://www.nist.gov/baldrige/publications/baldrige-excellence-framework/education (accessed 1.09.2016).

11. NIST (National Institute for Standards and Technology). Baldrige Excellence Framework. – URL: http://www.nist.gov/baldrige/publications/business_nonprofit_criteria.cfm (accessed 1.09.2016).

12. PHExcel Consortium. Quality tools for professional higher education review and improvement, Eurashe. – URL: http://files.eurashe.eu/library/quality-he/PHExcel_ Quality%20Tools%20for%20PHE%20Review%20and%20Improvement_2014.pdf (accessed 1.09.2016).

13. Senge, P., Roberts, C., Ross, B., Kleiner, A. The Fifth Discipline Fieldbook: Strategies and Tools for Building a Learning Organization / P. Senge, C. Roberts, B. Ross, A. Kleiner. – London, Nicholas Brealey Publishing Limited, 1995.

14. UNESCO. Education for all, The quality imperative. – URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137333e.pdf (accessed 1.09.2016).

A. Bryan
Great Britain, Leed,
Leeds City College

RETHINKING THE WRITING CENTRE FOR WORKING WITH FACULTY: A RUSSIAN EXAMPLE

УДК 378

The literature about writing centres is dominated by research into the American experience, but although this literature provides a rich bank of insights, it is of questionable relevance to current developments in Russia. Much of it concerns tutoring undergraduates who are not aiming at publication, and the majority of whom are native English speakers. By contrast, a principal aim of the Project 5-100 modernization programme in Russia is to secure increased publication rates in English by non-native speakers who are faculty members. The aim of this paper is to consider which lessons of the existing literature are most applicable to the Russian case, and which questions will have to be re-examined. As a stimulus to opening up this debate, the author surveyed and held discussions with candidates wishing to become professional writing tutors at South Ural State University, Chelyabinsk. The paper identifies practical challenges and directions for future research.

Keywords: writing centre, writing center, academic English, academic writing, writing tutor, peer tutor, tutoring.

J. Ma
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

THE DEVELOPMENT AND REFORM OF AMERICAN EDUCATION

УДК 378

America has the world's most advanced technology innovation system, which is the fundamental reason for the United States to become the world's superpower. American science and technology have been developing rapidly, and the innovative and practical education system plays an important role. Education not only provides a large number of talents for

the development of science and technology, but also the combination of public opinion, system construction, human resources, financial investment and so on.
Keywords: America; Education; Reform; Innovation.

United States, with only two hundred years emerging capitalist country has become occupy the leading position in the world of power in economy, science and technology, military affairs and so on. The reason why they can achieve such a great success is because the United States attaches importance to knowledge, practice and innovation – to enhance the national scientific and technological, cultural quality, and encourages the practice of innovation, especially the courage to explore, to practice, to study hard, and the entrepreneurial spirit of to dare to go beyond. The most fundamental reason for the formation of the above features is that the United States attaches importance to developing education, especially the education of all the people, which is intended to improve the overall quality of the people.

The United States attaches great importance to education, which began in nineteenth Century and runs through the whole of twentieth Century. The United States is still in the development process to find the gap, a bold analysis of the existing problems. The development of education in the United States also is not a smooth, in the domestic existing system, and understanding the problems and difficulties; in the world is facing fierce challenge and competition. However, the United States attaches importance to innovation and regulation of system, operating mechanism, legal system, etc., and the requirements of social morality, professional ethics and professional ethics, and the improvement of market mechanism, and the selection of fair and efficiency. In the course of the development of the United States in twentieth Century, it provides some useful references for the other countries.

1. The introduction of British and European education mode in the colonial period of the United States

In 1607 the British began to establish colonies in North America, so far only four hundred years, a piece of the vast wilderness turned out to be a superpower of the world education. This is because the development of education in the United States is established on the good basis.

The American education in colonial period developed from the best level of the education in the UK and Europe. At this time, capitalism represents advanced and superior productivity. There were very few feudal factors on the American continent, the power to impede the progress of capitalism is much weaker than the European countries; on the contrary, the development of capitalism is more successful than the European countries. This is a unique place for new things to thrive. At the same time, this historical stage coincides with the era of European education reform.Immigrants brought to the colony are just new educational and educational ideas in Europe and the United Kingdom, so the education of the North American colonies is not from scratch, but from the United Kingdom and the European education evolution of the best level of development forward. This is clearly a very rare good start.Origin, British education is the main source of USA education. Because the vast areas of the former colonies of the 13 states were part of the British, 80% of the people from the

UK, their political, economic, social and cultural are in the hands of the British colonists, education is more from the United Kingdom, this is not a common colony.

1.1 Thetransplantation of educationfrom England in the early stage

Because most of the settlers came from England, they came to North America and held all kinds of schools according to the Christian sects, "God put us safely to New England, we have build up their houses, making the various life activities, built the chapel, and organize their own government, the next step is the prosperity of future generations and need to further improve their culture and education". But because of the different political, economic, religious, educational methods and teaching contents of different colonies are very different. In New England the Massachusetts colony, because the British moved to the Puritan followers, coupled with the coastal industrial and commercial area, attach great importance to education. Massachusetts colony used the city school as the main type, and they also built housewives school, writing school. City school is held by the city of the city. It is the nature of the local public schools. Housewife school and writing school is private, not as the city school draws a lot of people's attention.In 1642 and 1647, the Massachusetts court passed the“School Law”, Law provides: "where a resident of more than fifty households must be equipped with a teacher who is responsible for the reading and writing of the local children, and all the cities and towns in which hundreds of households have more than one hundred households must be set up in order to develop the young people who are ready to enter the College of higher learning." The responsibility of the children's education transferred from the parent to the town, it can be described as a major advance in education.

Although there are many kinds of schools in this period, but because of the education with a strong religious color, with no unified system, no unified teaching content, human, material and financial resources, these are restricting the development.

1.2 The transplantation of education from European continent countries to the United States

In addition to the British North American land assault transplantation, other countries also transplanted culture and education to the American colony. During this period, education is still as a vassal of the church, the deep traditions to this are not free.By the middle of the seventeenth Century, more and more countries have been transplanted to the new land.To 1689, the whole area held a total of 260 churches, 71 of those belonging to the Anglican Church, 116 belong to the axiomatic send, 25 belong to the Baptists, 17 belong to the Dutch Reformed people,5 belong to the Presbyterians, in addition to Quaker and Mennonite, Huguenot pie, and Baptists and so on. Although there is a contradiction between different sects, but the religious sects are actively running school. These church schools are no longer focusing on religious superstition and to be a ascetic for the kingdom of heaven, but pay more attention to the reality. They focus on the pursuit of reality and the practical efficiency of education. The religion and the church is not the general suzerain for colonies or dependencies of enslaving the people's ideology of education; due to the European immigrants uniform native Indians and become masters, colonial education with Europe is increasing the benefit of the people of education. Occupying the chief position, British co-

lonists basically pursue religious coexistence policy, so denominations everywhere, and the denominational school buildings, not by the church or the Puritan faction school monopoly "this inclusive approach, resulted in a multifaceted transplantation of European education.Therefore, the educational historians called American education is the world education or museum exhibition.

1.3 The influence of the transplantation from the United Kingdom and Europe on the education of American in the colonial period

Since the colonial period, America attaches great importance to education and this is mainly because the British sovereign state. The colony is a place where immigrants lived in many countries, different nationalities, different languages, different habits, and different traditions will appear contradictions. Only to give each other, to help each other, than can people form harmonious world.After the establishment of the United States, America has become an open rather than a closed country, which is due to the product it is, many immigrants live together, common development, but also because of the colonial period formed democratic style of study and cheerful public morals. The reason why the United States is able to absorb and draw lessons from advanced education experience in different countries, also because of this profound historical origin.

The rapid development of American colonial education has a great relationship with the characteristics of American immigrants. Many people of different countries came to the new world of culture, the new continent, mostly experienced a difficult struggle, full of the spirit of the brave. At that time, the land is cheap, easy to buy, commercial prosperity, easy to make money; human resource shortage, people believe that the development of the wisdom is the cause of success. Democracy in the colonies spread that everyone has the right to enjoy the fruits of their labor; everyone has the opportunity to work for becoming rich and improve their social status, so there are few lazy cowards. The popular idea is that hard work is the mother of success, which will also decide the destiny. The idea that from the UK is that education is a way to increase the wealth of the infinite, depending on the key to open the door of happiness. And this idea wined support among the people. Immigration is convinced that the window of wisdom is never closed. That good and hardworking people receive good education is better than better. People also see the life is to keep the education process, any men and women if willing to study hard; they will gain the maximum power.

2. Further reform and innovation of school education after the American Civil War

After the civil war, north of the rising bourgeoisie beat Southern plantation slave owners, in a great extent kicked off the obstacles that hinder the economic and scientific and technological development, the American Industrial Revolution rapidly developed. In this period, the development of science and technology in the United States is from education. During the civil war, the United States government issued a decree which granted the University land, and ordered that each state at least built one college of agricultural and mechanical technology. At the end of the civil war, more than 100 colleges and universities are built, including Massachusetts Institute of

Technology, and medium technology schools, formed a combination of teaching and research. In 1880, the American universities and the secondary technical colleges increased to more than 450, which settled the full preparation for the United States in twentieth Century to achieve industrial and scientific and technological modernization. From this time, the United States in the development of science and technology has emerged a strategic turning point.It is no longer a copy of the European technology, but in some important areas of technology, especially in the power industry has been a breakthrough in technology. In the process, a large number of American inventors,--young Edison, the outstanding representative of them. Edison invented the light which is a major breakthrough in America power industry technology [2]. Because of the electric light, we need power station and electric motor, which causes the invention and innovation of a series of technology and equipment, such as transmission, distribution, DC AC, high voltage and low pressure.In this way, a major breakthrough in technology has led to the development of other industrial sectors. With the development of electric power industry, American geologist discovered the oil field, which makes the engine of the German invention widely used in the United States, which has caused the steel industry, machinery manufacturing industry and the comprehensive development of the transportation industry including the railway and the ship.Since then, in the United States set off the second technological revolution in human history [5]. In the process of scientific and technological revolution, the United States has grasped the leading technology that can drive the development of other technology, the power industry technology, so that the whole social productive forces have been a huge leap, and thus the rapid development of the capitalist economy. At the same time, science and technology education has entered a new stage of development.

3. Popularization of public middle schools

Nineteenth Century is the time for the majority of children to start to attend the primary school. After the civil war, because of the abolition of slavery and liberated the productive forces, the industry and agriculture rapidly modernizing, a large number of educated youth to participate are needed in the construction, since 1870, and entered the stage of the history of the young people flock to the middle school.

In the early days of the founding of the United States, the Academy was a new thing to break the traditional middle school. The Academy is the descendant of the Academy, composed of the Latin School, School of English and mathematics school.In 1751, Benjamin Franklin founded the school of literature and Academy in Philadelphia in nineteenth Century. It was a great development in the 1930's. The Academy is different from the Latin grammar school which comes from Europe. The middle school, which comes from Europe, aims on the task of the entrance to the universities, and the Academy aims on entrance to the universities and the employment.It has two functions, is no longer a vassal of the university. The Academy is divided into four types: English, natural science, the entrance to the school, and the teaching subjects. Teaching content advocates applying what they have learned, emphasis on practical education and take into account the classical education, to cultivate practical talents for the main goal and striving to meet the country's new eco-

nomic and political construction. In 1800, there are only a few of the Academies, but by 1850, the United States has more than 6000 Academies.

Due to meet the needs of the industrial building, Academy of advanced method than the Latin school, not only private positive run, the government help in many ways, finally unexpectedly by private schools and slowly become public or private school of civilian, and replace the position of Latin law school.

Nineteenth Century thirty's, the United States began the industrialization process; the construction industry is in urgent need of practical talents.At this time, the Academy schools are private or semi private, the capacity is limited; and many of the school are inclined to prepare for entrance to the universities, so it is difficult to develop enough of the right talents, especially in the city of Commerce and Industry. In order to solve this problem, the government must build schools at a higher level. In 1821, Boston, founded the first school, in the 1830 s in Philadelphia high school marks the middle school to complete phase, and in 1856 the Chicago school founded which marks the development of high school is at good stage. About at the same time, the national public high schools were founded in the whole country, which promoted the public school movement in American elementary education, the education gained more generalization and standardization.

American schools have their own characteristics; they are public and free of charge, buildup for many ordinary citizens, which reflects the spirit of the United States of America. In addition, America's middle school is independent; there is no connection between the primary and the university. In the admission requirements, curriculum, teaching methods, they are not aiming on the entrance of the universities. Therefore, the middle school is called "people's college" or "mass higher education", it makes the young people in the middle school can learn at their own stage, and not have to suffer the pain of the pressure of the entrance.

After the First World War, the slogan "popularizing high school education" is very popular. In the process of middle school popularization, it is the first city and then countryside, and countryside’s development with the development of the city. According to the survey of American middle school development, the number of national public schools in 1890, is 2526, to 1938 is increased to 25652; from 1890 to 1938, the number of national private middle schools,increased from 1632 to 3327. From 1880 to 1930, the middle school students increased by 40 times, including 1590 in 1930, every 20 years increased by 1 times, from 1930 in 1940, an increase of 40% [4]. Data released by the Federal Department of education in 1940, in 1937--1938 year, public high school in the fourth grade students as 5928076, totaling 6259372; if counting private schools at the end of the fourth grade students together, it is high up to 6646681.In 1880, the school the last four grade students 110227 people, 5470% surge in 50 years. The Advisory Committee of the Department announced, in the history of the development of the United States, no more than the middle school developed more attractive.

4. The start of Graduate Education

The United States after independence won the national liberation, scientific and technological levels have a bigger development compared with the colonial period. In

1790, the federal government passed the first patent law, encouraging people to invent, then, a series of new inventions, science and technology development shows in the production of a certain power. However, compared with the emerging new inventions and technology, the United States of America's "scientific theory and experimental science has not been enough support and development" [3]. Colleges and universities still machinery to teach classical, with real life completely disconnect knowledge as the main task. But there is a defect in this kind of education, which is the separation of education and science and technology. And the defect is discovered by some European students, got the attention of the German college students. After they return to America, they try to reform the higher education according to the pattern of German universities and establish a new system of teaching and scientific research.After 1920s, Harvard, Michigan and other school has opened a formal master graduates for the students who have achieved a bachelor's degree and be willing to learn, such as Yale University opened a doctoral program. This is the embryonic form of graduate education in the United States.

From 1900 to 1900, the number of the universities which opened postgraduate courses increased from 150 to 300.By 1940, in the United States, 100 universities can grant PhD degrees, 300 universities can grant master's degrees. Graduate education is not only on the rapid increase in quantity, but also in the quality standards. First, the provisions of the master's and doctoral years, credit, the defense program; the second is strictly from graduate students in the selection of teachers, the university teacher is no longer a vicar and iconic official career; finally, in the teaching method, the graduate school emphasizes the principle of independent learning, adds to the discussion courses in all the students in the course of proportion, make the study of graduate education has become a necessary stage of senior personnel training, and is no longer a continuation of the amount of undergraduate education. Besides the federal government, some of the famous foundation, such as the Rockefeller foundation and the Carnegie foundation also provided a variety of funding for the graduates.

The production of new education form, add the scientific research to higher education in the United States, the development of knowledge, cultivate new functions of the senior technology talents.

5. Education reform in the United States after the Second World War

5.1 After the Second World War, the United States strengthened Science and Technology Education

By the Second World War, the United States basically realized the industrialization of capitalism and mechanization of agriculture [6]. A series of scientific and technological development strategy adopted by the United States in this period is the most important factor in the economic development of the United States.

After the Second World War, mankind entered the third technological revolution period. The technological revolution first raised in the United States. The new technological revolution is not only the general significance of the scientific theory and technology, but almost all the scientific and technological changes that have taken place in a series of new science and technology. Such as: new energy, new materials, electronic engineering, aerospace engineering, biological engineering, etc. In particu-

lar, the electronic computer to replace part of the intellectual activities, so that the production of automation, serialization and intensive, and become a symbol of the revolution of science and technology. With this adaptation, the social labor force will gradually shift from the labor intensive industry to the knowledge intensive industry. The physical function of workers is gradually declining, but the intellectual function is greatly improved. In this situation, the scientific research in the whole society is more outstanding.

5.2 Higher education gradually pays attention to the research of Science

For a long time, especially since the two World War, the United States of America's economy and science and technology has been in the leading position in the world.But in 1957 October 4, the Soviet Union successfully launched the world's first artificial satellite, the U.S. political, military, science and technology circles even public feel panic. Then people put forward questions, all kinds of questions, and finally comes down to the United States of America's education.

American school and university leaders often referred to the "golden age" of higher education in the period of Johnson administration, from 1963 to 1969 ". In this period, the reform and development of higher education in the United States is not only regarded as the "prosperity and happiness" of the United States and the American society, but also the basic means of expanding the democratic rights of citizens and the "poverty".

6. The cause and experience of the development ofAmerican education after World War II

6.1 The huge financial support of the federal government provides the material foundation for the rapid development of the research universities.

Research University is a university based on scientific research. The basic premise of scientific invention and creation is the material basis of experimental study. Only with sufficient funds to update the necessary research equipment, hire cutting-edge research personnel, so as to create conditions for the smooth conduct of research work.The federal government has increased funding for this.

There are three forms of scientific research funded by the government: Funding for scientific research projects; Research and funding for the research and development center of the federal government; the federal government to give direct support for the development of scientific research. The National Science Foundation, the National Institutes of health, the Ministry of defense, the Department of energy and the National Aeronautics and Space Administration, are responsible for providing funding for research in different areas. In 1992 alone, the National Science Foundation provided $1600000000 in research funds, and 82% of the total budget for the National Science Foundation. The total number of grants and contracts for the Ministry of energy resources is $520000000. In 1995, the federal government investment funding for research of the University reached $13 billion (which does not contain in University of the Federal Government Laboratory of $5.3 billion), the Federal Ministry of education, also provides fund for the students. Federal government is the largest source of scientific research funding in the United States, reaching $9200000000 in 1995. In the United States, the federal government funding for scientific research is

mainly concentrated in the long history, the strength of the research university. In addition, the federal government through the preferential tax policy as well as to provide students with loans, scholarships, grants and other ways to provide financial support for the development of research universities.

6.2 Reference and reform made American education step on the path of innovation.

The characteristics of multi-ethnic make the United States easier to learn from the experience of other countries. Early American higher education is influenced by British and French higher education mode between the two countries, and is under the influence of Germany after the middle of the 19th century. But the United States in the absorption of other countries' experience at the same time, according to the country's real proper modification, formed a distinctive pattern of research universities in running schools and universities.

In the research direction, American research universities abandoned Germany's exploration of the pure idea of spiritual entities, created a number of new colleges and universities, and carried out the application research closely related to real life.

In the teaching, the American Research University has established the elective system, which is based on the principle of the study of German university. But they not only teach the course of German University, also increased the engineering, agricultural application and reflect the social politics, economy, culture, science and technology development of new disciplines, thereby enhancing the ability of students' social service "after this blend, the American research universities began directs which from imitation to guide others.

6.3 High attention to the talent is an important guarantee for the development of American Education

American research universities attach great importance to absorb the talents from the start.Gillman has always insisted on the principle of people-oriented, he said: "the honor of the university should depend on the quality of the teachers and scholars, not on their number, not on the buildings for their use" [1]. In order to form an outstanding scientific community, the Hopkins University offers a high salary, complete academic freedom and an environment conducive to research. The superior conditions attracted a large number of talents is assembled to the Johns Hopkins University. Such as the famous mathematicians – J.J. Sylveter; physicists – Herry A. Rowland; chemist – Ira Remsen; classical – Basil Lanneau Gildersleeve and so on.

The tradition of paying attention to talent has always been influencing the American research university. Early in World War II, a large number of famous foreign scientists were employed in American research universities. At the same time, these universities also paid attention to attract the best students, and provided high subsidies to the outstanding students.It is because of research university of talent value, it can continue to attract outstanding scholars around the world to come to study or research, makes the research university in the United States has always maintained a strong vitality.

Reference

1. Brubaeher, J.S., Willis R. Higher Edueation in Transition / J.S. Brubaeher, R. Willis. – New York: Harper&Row Publisher, 1976.
2. Calkins, C.The History of American Science and Technology / C.Calkins. – 1982.
3. Compayre, J.E. Herbert Spencer and Science Education / J.E. Compayre. – London: Harrap, 1907. – p. 13.
4. Good, H.G. A History of American Education / H.G. Good. – New York, 1962. – p. 236.
5. Huang A. American Social Economic History / A. Huang. – 1993.
6. Wilson J.T. Academic Science Higher Education and the Federal Government / J.T. Wilson. – Chicago: University of Chicago Pres, 1950–1983. – p. 43.

R. Zavodska, L. Rokos, J. Petr, M. Papacek
Czech Republic, Ceske Budejovice,
University of South Bohemia

FORMATIVE ASSESSMENT METHODS IN BIOLOGY EDUCATION: PEDAGOGICAL STUDY IN PRIMARY SCHOOLING IN THE CZECH REPUBLIC

УДК 37.1174

Empirical investigation represents crucial competence which pupils can gain during inquiry-based biology education (IBBE). There is a big methodological problem with the assessment of pupil's performance during the IBBE because the classical summative assessment is not able to capture pupil's progress and take into consideration all pupil's activities. The formative assessment (FA) can help teachers and pupils to feel more confident in the partial steps of IBBE and improve their achievements. Thus, the formative assessment methods (FAM) are determined as an ideal assessing approach.

Keywords: assessment methods, pedagogical study, Czech Republic.

Introduction and research question

The international project of the 7th Framework program called ASSIST-ME (*Assess Inquiry in Science, Technology and Mathematics Education*) is a high level research project that will investigate formative and summative assessment methods to support and to improve inquiry-based approaches in European science, technology and mathematics education. The overall aim of this project is to verify the efficacy of the FA as well as to map the situation of this assessment approach in selected European countries and to design a range of appropriate assessment methods which would supplement current assessment tools.

The FA can include various methods, from self-assessment, peer-assessment to teacher's assessment and it can also monitor various aspects of teaching-learning process. These methods have certain common features and their purpose is to help in the learning process. Peer-assessment is one of the FAM. Students evaluate the quality of peer's work or level of his/her performance. Afterwards they decide to which extent the peer has met set goals or criterions and guide him to improve his work and get closer to the criterions. Topping [2009, 2013] found out a positive correlation between students' achievement and peer-assessment as the FAM. Students involved in

the peer-assessment process (e.g. point to strengths and weaknesses of peer's project, suggest the changes etc.) submitted better own works afterwards compared to students who received feedback from teacher and were not involved in the peer-assessment.

The peer evaluation is a deep-rooted assessing method in the Czech education. This evaluation is limited by grading of peers and it usually does not enable progress of the formative component in assessment. Thus, we focused on this method in our study.

Method

The peer-assessment as the FAM was implemented into the inquiry biology lessons at primary and lower secondary level at selected schools in the Czech Republic. There were 2 local research groups, first one was focused on integrated science at primary level and the second one on biology at lower secondary level. In total there were 3 local research groups, but the third group was focused on mathematics at primary level and had different research design. The research has 3 rounds and there were performed interviews with the teachers as well as with all students before the start of the research and immediately after finishing it.

In the experimental session, pupils designed their own experiment and their designs were assessed by their peers. In total 291 pupils and 12 teachers at 8 schools in South Bohemia were involved in this research. Students were divided randomly into experimental group (received feedback from their peers) and control group (received feedback from the teacher).

Results

The peer assessment was found as appropriate method for assessing students' performance in inquiry biology lessons. Students accepted feedback from their peers but on the other hand they have problems with providing it. They need the guidance how to assess or how to express their ideas.

Moreover we were interested in the acceptance of peer-assessment among the students. Students were asked whether they preferred commentaries in the written feedback or the final grade. Three quarters of students chose the commentaries (Fig. 1) as most useful part of the feedback. After that they added these commentaries are better understandable for them and they know what to improve in their next work.

They also stated that the feedback help them to improve their product (independently on the provider of feedback; Fig. 2). Both groups, experimental and control, found the written commentaries more helpful than classical grades.

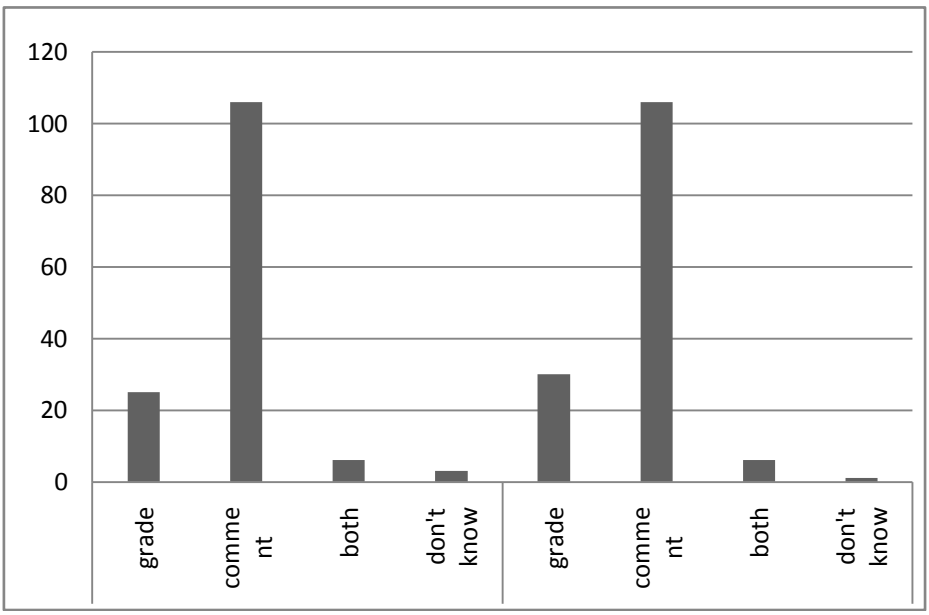

Fig. 1. Students' preference in the provided feedback

Legend: LWG1 – local working group at primary level (integrated science), LWG2 – local working group at lower secondary level (biology)

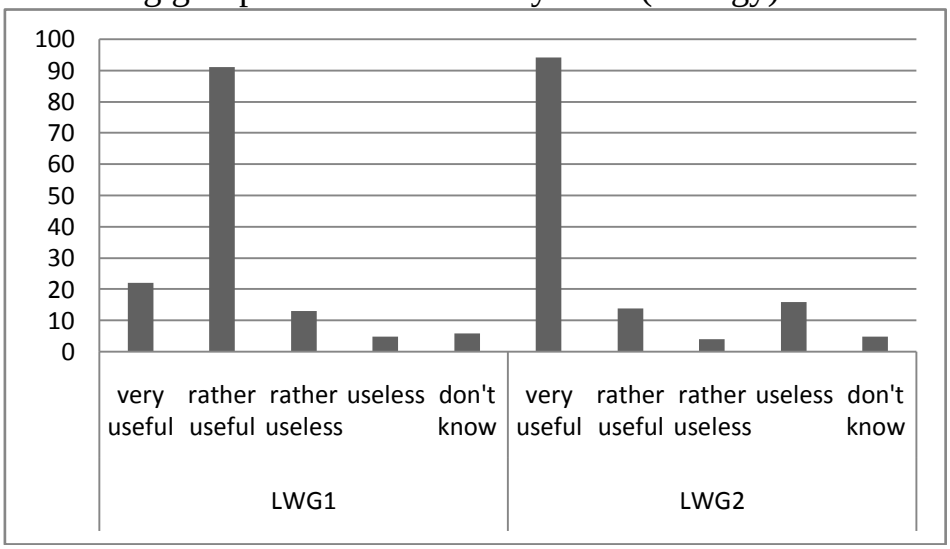

Fig. 2. Students' opinion on usefulness of provided commentaries

Legend: LWG1 – local working group at primary level (integrated science), LWG2 – local working group at lower secondary level (biology)

Beside this fact we asked the students whether they prefer assessment from teacher or from their peers. During the experiment there were no boycotting of the peer feedback but most of students would prefer the teacher's assessment (Fig. 3). In the additional question they quoted that their teachers are better education, more responsible, trustworthy so they trust them more than their peers.

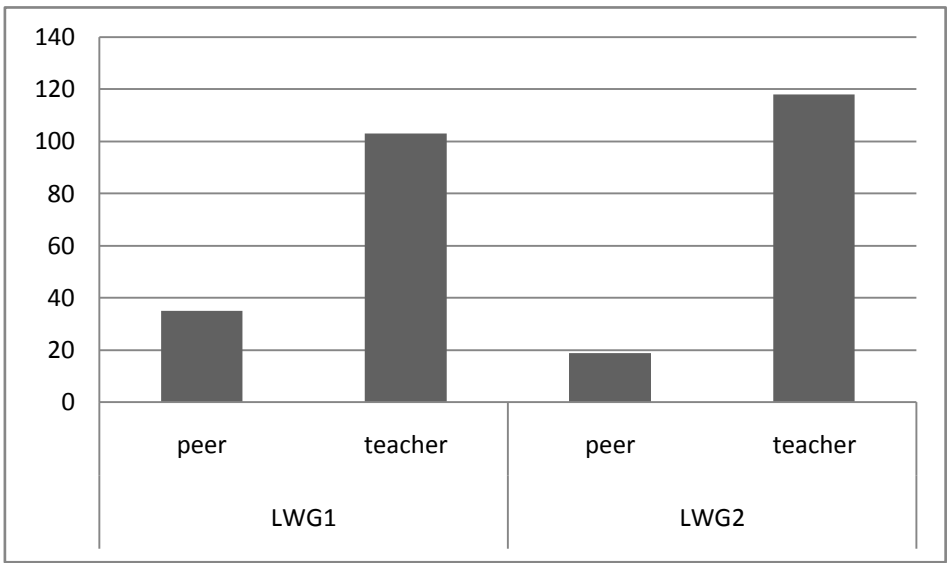

Fig. 3. Students' preference of assessing person

Legend: LWG1 – local working group at primary level (integrated science), LWG2 – local working group at lower secondary level (biology)

Conclusion

The peer-assessment seems to be a perspective method for assessing pupils in the inquiry lessons in integrated science at primary level and biology at lower secondary level. This assessment method enables to express students' performance in all steps of inquiry tasks. Although the peer-assessment is said to enable a combination of formative and summative assessment, the formative non-evaluative peer-feedback is the most important component of this assessment [also see Topping, 2013].

In the comparison of experimental group (received feedback from peers) and control group (received feedback from teacher) both groups perceived the feedback in the same way. The students prefer written commentaries rather than classical grades and they found them helpful for improvement of their product as well as for their future work. Interesting finding is the fact that students still prefer assessment from teacher because of its quality and credibility.

References

1. Bernholt, S., Rönnebeck, S., Ropohl, M., Köller, O., Parchmann, I. National reports of partner countries reviewing research on formative and summative assessment in their countries / S. Bernholt, S. Rönnebeck, M. Ropohl, O. Köller, I. Parchmann. – Kiel: Leibniz Institute for Science and Mathematics Education (IPN), 2013. – 86 p.

2. Topping, K.J. Peer assessment / K.J. Topping // Theory into Practice. – 2009. – № 48. – P. 20–27.

3. Topping, K.J. Peers as a source of formative and summative assessment / K.J. Topping // Handbook of research on classroom assessment. – Los Angeles: Sage, 2013. – P. 395–412.

Ю.В. Абдурахимов, Н.Ю. Коротина
Россия, г. Челябинск,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД К РЕАЛИЗАЦИИ ГОСУДАРСТВЕННОЙ КОНЦЕПЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ РОССИЙСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 371

Сложившиеся тенденции в высшем образовании определяют необходимость формирования национально ориентированной элиты мирового уровня, работающей на благо всего российскогообщества, нации и государства, обладающейнеобходимыми для этого нравственными и духовными ценностями, общим видением векторов будущего нашей страны и путей ее развития. В этом основная задача образовательной деятельности.

Ключевые слова: методы развития, реорганизация, среда, технологии, основные противоречия.

При компетентностном подходе к реализации концепции модернизации российского образования основное внимание уделяется человеческому фактору. Данный метод предполагает планирование, инициирование и осуществление процесса изменения именно социальной составляющей организации, ее корпоративной культуры. Предполагается, что через изменение взглядов, ценностных представлений и моделей поведения работников хозяйствующих субъектов должно меняться само предприятие; через обучение персонала, повышение его квалификации должна возрастать эффективность организации и управления деятельностью предприятия.

Организационное развитие представляет собой непрерывный процесс, направленный на постепенное, последовательное и постоянное проведение изменений с целью совершенствования деятельности организации и адаптации к меняющимся условиям хозяйствования, ориентированный на процесс. В настоящее время применяются для управленияорганизационными изменениями два основных вида процессов: инкрементальный (постепенный процесс) и квантовый скачок. К «мягким» методам относится организационное развитие, а к «жестким», революционным методам, основанным на процессном подходе, относят реинжениринг бизнес-процессов.

Этому по этому ключевой теоретической базой для проведения изменений при данном подходе являются достижения поведенческих наук.

В современном образовании наметилась тенденции к следующим изменениям: обучение на протяжении всей жизни; самоответственность студентов за собственный прогресс в обучении; оценивание в обучении осуществляется с целью выявления достигнутого прогресса; развитие личностных компетенций, формирование общих ценностей и формирование команд (признается

не менее важным, чем приобретение знаний); процесс обучения предполагает партнерство студентов, преподавателей, работодателей и общественности.

Американские социопсихологии утверждают, что необходимо учится всю жизнь, «амортизация знаний» происходит через 1,5 года, поэтому необходимо их постоянное обновление и совершенствование.

В управлении российским образованием формируется система комплексного прогнозирования и планирования, основанная на прогнозах рынка труда и технологического развития. Распределение Министерством образования и науки России бюджетных мест базируетсяна мониторинге рынка труда, на стратегии экономического развития страны.

В современных условиях обновления производства необходимо обеспечить устойчивый приток квалифицированных кадров нового поколения (нового качества подготовки), что является одним из важнейших стратегических государственных приоритетов. Представители бизнеса и аналитики отмечают серьезные проблемы квалификации сегодняшних выпускников.

В условиях формирования глобальной информационно-коммуникативной среды требуются новые подходы к организации образовательного процесса в вузе, направленные на удовлетворение запросов по качеству образовательных услуг. Одним из основных показателей, определяющих качество профессионального образования, является уровень подготовки специалистов, его соответствие динамично изменяющимся условиям в области информационных технологий и социальной среды в получении и совершенствовании ранее полученных знаний и умений [3].

Главными проблемами Российского образования по оценкам журнала «Эксперт» являются: обучение идет на основе физически и морально устаревшего оборудования, средний возраст профессорско-преподавательского состава приближается к пенсионному, используемые образовательные программы оторваны от реальных потребностей предприятий, студенты не имеют опыта решения реальных, практических задач. В результате при остром дефиците квалифицированных инженерных кадров только 35% выпускников-инженеров идут работать по специальности [4].

Практически во всех ведущих университетах мира разрабатываются креативные технологии, реанимируется исходная, «детская» креативность.

Проблему реализации компетентностной модели выпускника целесообразно решать интегративно, то есть таким образом, чтобы в этом участвовали все дисциплины профессиональной подготовки [1].

Модульная программа дисциплины представляет собой пакет модулей, позволяющих по-разному выстраивать траекторию освоения содержания, гибко реагировать на продуктивность изучения, адаптируя учебный процесс к индивидуальным возможностям и запросам обучаемого (с учетом базовой подготовки), корректировать процесс обучения [1].

Студенты должны обладать навыками контроля силы глобализации, стремительно прогрессирующего развития новых технологий, демографических и социальных сдвигов, которые стали реальностью сегодняшнего дня».

Безусловно, более продуктивным решением является ориентация на креативный подход образования, которое в идеале должно диагностировать, поддерживать с тем, чтобы активизировать поиск новых форм преподавательского мастерства.

Вышесказанное позволяет выделить основные противоречия:

- между возрастанием роли информационных технологий в глобализирующемся мире и практической неготовностью большинства выпускников вузов к их использованию;
- между актуализацией роли информационно-образовательной среды в профессиональной подготовке студентов и недостаточной разработанностью путей моделирования предметных информационно-образовательных сред в вузе;
- между возрастанием роли проектной деятельности в технологиях обучения в высшей школе и неразработанностью методического и психолого-педагогического обеспечения сопровождения и поддержки ее формирования;
- между целесообразностью целостного и системного влияния на процесс становления субъектной позиции студента в учебной деятельности и реально существующей практикой.

В этой связи суть исследуемой проблемы сводится к созданию условий, позволяющих организовать индивидуальную и коллективную работу участников образовательной деятельности, интегрировать различные формы и стратегии освоения предметных знаний, направленные на развитие компетенций в деятельности будущего специалиста и самостоятельную познавательную продуктивную деятельность студентов [3].

И в этом случае важно, чтобы подготовка специалистов соответствовала динамично изменяющимся условиям в области информационных технологий и социальной среды в получении и совершенствовании ранее полученных знаний и умений.

Несомненно, желательными свойствами выпускников, по мнению М.Н. Ахметовой, должны стать аналитический ум, системное мышление, стремление экспериментировать, способность к сотрудничеству. При этом главным инструментом является поиск и проектирование, стилем общения – сотрудничество, а отличительной чертой становятся мастерство, компетентность и собственная позиция будущего специалиста [3].

Современная государственная концепция модернизации российского образования определяетреализациюкомпетентностного подхода, характеризующегося усилением внимания к качеству образования, что требует подготовки квалифицированных, высокообразованных и воспитанных, творчески мыслящих, мобильных, компетентных специалистов [3].

Литература

1. Дейнега, С.А. Проектно-модульное обучение в техническом вузе С.А. Дейнега // Ярославский педагогический вестник. 2011. – т. II. – № 3. – С. 146.

2. Миллс, Ч. Социологическое воображение / Ч. Миллс. – М.: NOTA BENE, 2001. – 264 с.

3. Тулохонова, И.С. Формирование проектной деятельности студентов технического вуза в условиях предметной информационно-образовательной среды: автореф. дис… канд. пед. Наук / И.С. Тулохонова. – Улан-Уде, 2009. – 20 с.

4. Медовников, Д.С. Преодоление дефицита кадров для инновационной экономики / Д.С. Медовников. – URL: https://imi.hse.ru/data/2011/04/29/1210686366 (дата обращения: 1.07.2016).

М.И. Абубакирова
Россия, г. Екатеринбург,
Уральский государственный лесотехнический университет

ПОИСКОВО-ПРОЕКТНАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫПУСКНИКОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

УДК 378.147

Движение России к информационному обществу обуславливает постоянное обновление знаний. Работа в инновационной сфере затрагивает четыре основных вида деятельности: информационный, исследовательский, коммуникативный, проектировочный. Поисково-проектная технология способна заложить базу инновационной инженерной профессиональной компетенции обучающихся вуза при соблюдении комплекса педагогических условий, состоящего из инновационной среды вуза, инновационной образовательной деятельности, использования современных методов и средств обучения и тьюторской позиции преподавателя.

Ключевые слова: инновационный специалист, инновационная компетенция, поисково-проектная технология, информационная компетенция.

Движение России к информационному обществу, когда информационные ресурсы и технологии занимают доминирующее положение во всех сфер деятельности общества, ведет к построению наукоемкой экономики. Научные знания становятся реальным фактором производства. Количество источников информации растет лавинообразно, так объем нового контента Интернет за 2011 год превысил весь контент книг за всю историю человечества. Вместе с тем по прогнозам исследовательской компании IDC к 2020 году доля полезной информации не будет превышать 35% [1]. Резко сокращаются сроки устаревания техники и технологий, и вчерашние выпускники вузов через год-другой уже должны частично обновлять свои знания, в том числе и путем самообразования. Экономическая ситуация требует от специалиста высокой информационной активности в постоянном обновлении информации. Поэтому базовой компетенциейспециалистов любой сферы экономикистановится умение управлять информационными процессами: поиск, отбор, обработка информации, оперативное ориентирование в возрастающих информационныхпотоках.

В Стратегии инновационного развития в России до 2020 года были четко обозначены две взаимосвязанные проблемы: качества образования на всех уровнях обучения и недостаточное развитие личных качеств человека для инновационного предпринимательства – мобильность, желание обучаться в течение всей жизни, склонность к предпринимательству и принятию риска [2]. Мы

определяем инновационного специалиста как профессионала, обладающего информационной готовностью к проектированию и занимающегося внедрением инновационных проектов, востребованных рынком (то есть обеспечивающих качественный рост эффективности бизнес-процессов или продукции). Совокупность четырех основных видов деятельности: информационной, исследовательской, коммуникативной, проектировочной, – составляет основу инновационной компетенции.

Для развития знаний, умений, прикладных навыков инновационной компетенции инженеров в системе высшего образования необходима целостная технология, способная объединить в себе информационно-поисковый и проектно-деятельностный компоненты.На основе проведенных исследований и педагогического эксперимента с обучающимися УГЛТУ нами разработанапоисково-проектная технология формирования инновационной профессиональной инженерной компетенции студентов технического вуза, представляющая собой совокупность последовательных действий по разработке информационной модели проекта (включающей базовый этап информационного поиска), основанного на решении задач инновационного характера, и его реализации в рамках учебно-профессиональной деятельности (рис.1).

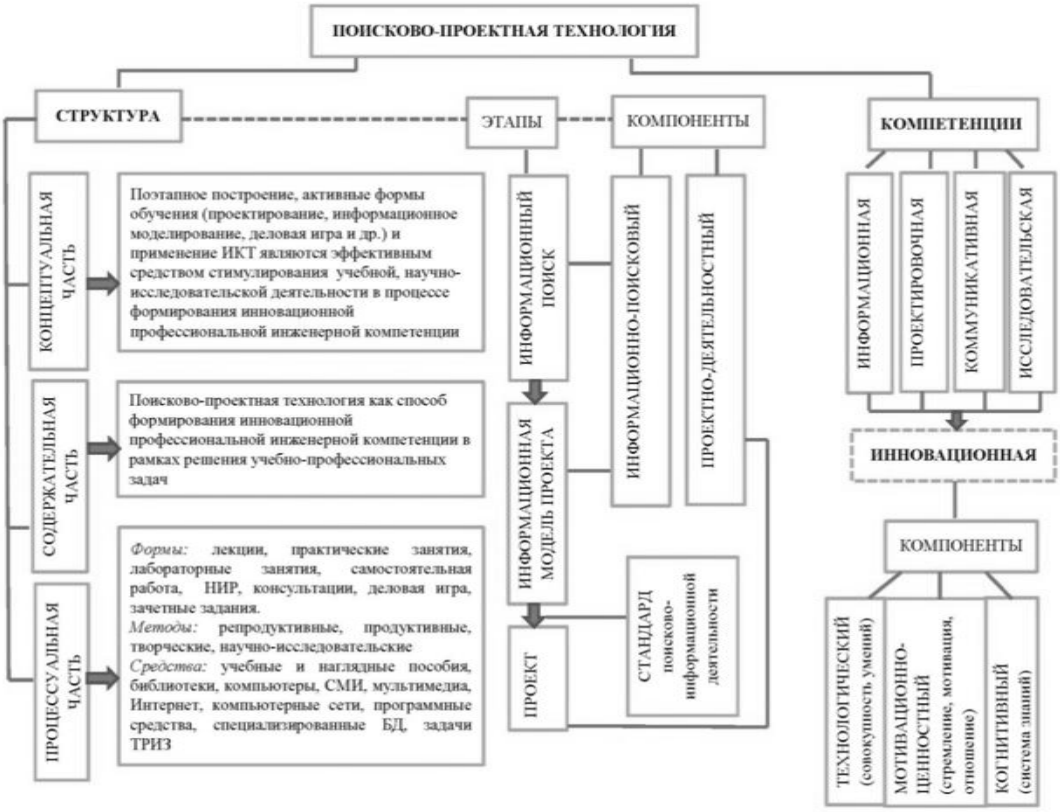

Рис.1 Структура поисково-проектной технологии

Констатирующий эксперимент проводился в 2013/2014 учебном году с обучающимися Института автомобильного транспорта и технологических систем УГЛТУ, уровня бакалавриата и магистратуры, формирующий эксперимент – в 2014/2015 учебном году аналогично.

Эксперимент показал, что освоение технологии информационного поиска от простого к сложному (строго формализованного к неформализованному) уве-

личивает релевантность найденной информации и сокращает время поиска при решении учебно-профессиональных задач; работа с профессиональным научным материалом всоответствии с личными интересами дает почву для проявлениясследовательской активности – на основе найденной и обработаннойинформации обучающиеся подготавливают материал для студенческих публикаций. Постоянное включение информационнойкомпетенции в работу, как на этапе моделирования, так и на этапепроектирования повысило уровень самостоятельности в решении задач. Среднее значение суммарного балла по результату всех занятий в процессе изучения курса «Основы научных исследований» с применением поисково-проектной технологии в экспериментальных группах как бакалавров так и магистров повысился по отношению к результату контрольных групп (рис.2).

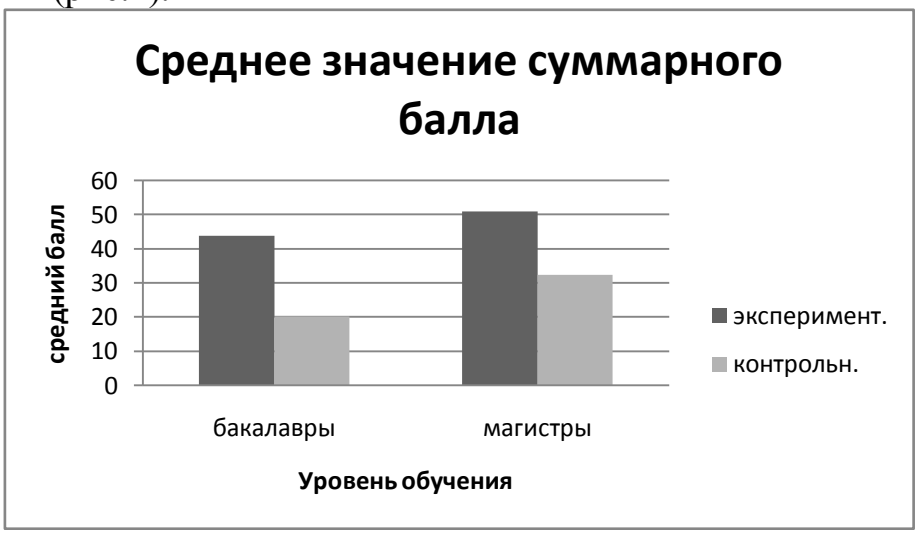

Рис.2 Динамика увеличения среднего балла в группах

Модель поисково-проектной технологии выстроена на основе системно-деятельностного и проектно-технологического подхода, характеризуется поэтапной реализацией информационно-поискового, контрольно-оценочного и проектно-деятельностного компонентов с учетом общих принципов (систематичности, последовательности, нацеленности на результат) и специфических принципов (ориентация на профессиональные интересы, ориентация на глобальную информатизацию общества).

Поисково-проектная технология обладает следующими педагогическими возможностями:

– формирование знаний и навыков эффективного профессионально-ориентированного информационного поиска: правильное формулирование образов поисковых запросов, ознакомление со специализированными базами данных, информационными системами, тематическими порталами, сайтами профессиональных организаций; отбор информации на основе критериев научности, релевантности, актуальности;

– развитие умений информационного моделирования проекта на основе задач из копилки ТРИЗ (теория решения инженерных задач) через описание решения задачи как информационной модели проекта;

– формирование прикладных навыков проектной деятельности с учетом профессионально-личностной ориентации обучающихся, активной командной работы в условиях нарастания неопределенности;

– созданиесубъект-субъектных профессионально-моделирующих отношений между участниками образовательного процесса;

Для эффективной реализации поисково-проектной технологии в обучении студентов технического вуза требуется соблюдение комплекса педагогических условий, включающего: наличие инновационной образовательной среды в вузе, направленной на формирование инновационной компетенции обучающихся вуза и состоящей из: системы организации и управления инновационной деятельностью студентов (специальные курсы, семинары, конференции, вовлечение в НИР и т.п.); преподавателей, готовых к инновационной деятельности в образовательном пространстве;наличия компьютерных классов с подключением к глобальной сети интернет, специализированных полнотекстовых и библиографических баз данных и информационных систем;осуществление инновационной образовательной деятельности с учетом требований современного рынка труда (требования к профессиональной квалификации), нормативной базы системы высшего образования РФ,профессиональных стандартов и особенностей деятельности специалистов, работающих в инновационной сфере; включение в дидактический набор технологии современных методов и средств;тьюторская позиция преподавателя.

Литература

1. Постолатий, В. BigData шагает по планете / В. Постолатий. – URL: https://rg.ru/2013/05/14/infa-site.html (дата обращения 15.08.2016).

2. Стратегия инновационного развития РФ на период до 2020 года. – URL: http://government.ru/docs/all/80018/ (дата обращения 15.08.2016).

В.А. Адольф, А.Н. Савчук, Ю.Е. Ситников
Россия, г. Красноярск,
Красноярский государственный педагогический
университет им. В.П. Астафьева

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ ГОТОВНОСТИ ПЕДАГОГОВ К ОБЕСПЕЧЕНИЮ БЕЗОПАСНОСТИ ЖИЗНЕДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

УДК 378.1:351.759.6

Анализируются вопросы непрерывного образования в формировании педагога как личности, способной обеспечить безопасность учащихся в образовательном пространстве и привить им культуру безопасного поведения.

Ключевые слова: безопасность жизнедеятельности, формирование готовности, непрерывное образование, самообразование, образовательные организации, учащиеся, компетенции.

Непрерывное образование – понятие, появившееся сравнительно недавно, в конце XX в. и быстро занявшее свое место в педагогической практике высших учебных заведений.

Первоначально обучение взрослого населения трактовалось как компенсаторное: оно устраняло недостатки образования и давало возможность освоить нечто новое, чего не было в период формального обучения. Подобную роль образование выполняет и сегодня.

В середине 1970-х годов возникла идея непрерывного образования для каждого члена общества, независимо от возраста и профессии. Изменения концептуального взгляда на образование дали возможность человеку приспособиться к жизни в постоянно меняющихся условиях, в связи с чем, лозунг «образование на всю жизнь» заменяется новым – «образование через всю жизнь».

Резкое ускорение социокультурного развития общества за последние два десятилетия привело к информационному насыщению всех сфер жизнедеятельности человека, чему способствовала инженерно-техническая революция приобретшая форму энергетического скачка и затронувшая практически все основы социально-преобразовательной деятельности. В следствии вполне очевидным является изменение позиции человека и общества к подобному преобразованию – это соответствующее реформирование образовательной системы. Возникают новое понятие в общественной жизни человека – информационное пространство, инновационные технологии, социальный капитал. Социальный капитал при этом понимается как совокупность внематериальных ресурсов, которые общество перераспределяет между индивидами [5].

Появление нового понятия «информационное пространство» способствовало реформированию образовательной системы. Идея непрерывного образования, принятая в большинстве развитых стран мира, привела к расширению «пространства социальной профессиональной и личностной самореализации человека», что значительно облегчило условия овладения будущей профессиональной деятельностью.

Современная система профессионального образования базируется на принципах непрерывного образовательного процесса и не является механическим приращением информации. Это, прежде всего, глубокая интеграция всех подсистем и процессов профессионального образования.

Непрерывное образование представляется многими автора как деятельность человека, ориентированная на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей его личности, включающая формирование умения учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также готовность к участию в общественном развитии как в масштабе страны, так и всего мира.

Сегодня система непрерывного образования должна обеспечить взаимодействие всех факторов образования человека. Ведущая роль в этой системе принадлежит народному образованию, которое закладывает основы разностороннего развития личности, обеспечивает базу для продолжения образования и самообразования. В системе непрерывного образования самообразование занимает

особое место, в связи с этим важно развивать умение человека самостоятельно овладевать знаниями, осуществлять поиск информации, работать с источниками и т.п. [4].

В основе непрерывного образования лежит интенсивная самостоятельная работа индивидуума, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также лично. Цель непрерывного образования не в том, чтобы учить человека всю жизнь, а в том, чтобы он учился сам. Но это означает пересмотр целей, средств и содержания традиционного образования, которое должно вооружить человека готовностью к переподготовке и в связи с этим – готовностью к целеполаганию, адекватной самооценке, рефлексии, умением перестраивать свою деятельность, способностью к самоорганизации.

Непрерывность образования характеризуется рядом признаков. Во-первых, оно охватывает весь процесс жизни человека. По данным мировых источников, только 4% трудоспособного населения планеты трудится по первоначально приобретенной профессии. Во-вторых, обучение не ограничено местожительством. Современная система дистанционного образования позволяет учиться независимо от того, где проживает человек. В-третьих, непрерывное образование предполагает наличие системы открытого образования – новой модели образования, исходящей из открытости мира, процессов познания и образования человека. В-четвертых, в непрерывном образовании реализуется принцип самообразования, согласно которому ученик реально является субъектом учебного процесса [2].

Забота о непрерывности образования находится в центре социальной политики многих государств, а само непрерывное образование становится массовым движением, в котором интегрируются учеба, труд, досуг людей.

Рассматривая фактор непрерывного образования в жизни человека как путь к успеху, самореализации и самоопределению личности авторы статьи рассматривают вопрос: «Безопасность жизнедеятельности» как составляющая основа жизни человека.

Современный мир, и повседневная жизнь вносит весомый шанс в выборе условий жизнедеятельности и безопасности для ее индивидуумов в условиях риска и неопределенности.

Научный анализ истории человечества показывает, что проблема безопасного существования и деятельности человека возникла издавна еще на заре возникновения цивилизации. Любая деятельность человека потенциально опасна. Опасность носит скрытый, порой и неявный характер, что дает возможность постоянного воздействия на человека неблагоприятных или иных отрицательных факторов.

Безопасность жизнедеятельности человека обеспечивается невозможностью причинения ему вреда, как другими, так и им самим, благодаря имеющимся знаниям, умениям и способам деятельности.

Как образовательная область – безопасность жизнедеятельности была сформирована в 90-х годах прошлого века и обозначила определенные концептуальные подходы, идеи и закономерности, определяя ее структуру и содержание. Потребность общества в обеспечении техногенной, социальной, экономической и других видах безопасности обусловила создание педагогического направления безопасности жизнедеятельности. Изучение предмета «Безопасность жизнедеятельности» в образовательных организациях различных типов и уровней вызвало проблему подготовки специалистов, педагогов безопасности жизнедеятельности, проблему создания учебно-методической базы обучения, совершенствование учебных программ, проблему переподготовки учителей БЖ, бывших военруков и др. [3].

Одним их ключевых направлений обновления содержания общего образования является обязательное обучение учащихся основам безопасности жизнедеятельности на всех ступенях общеобразовательной школы и выделение самостоятельной образовательной области «Основы безопасности жизнедеятельности».

Система непрерывного образования по вопросам безопасности жизнедеятельности реализуется в образовательных организациях, начиная от дошкольного учреждения и заканчивая послевузовской профессиональной подготовкой. Эта система нацелена на подготовку учащихся и студентов к безопасному поведению в повседневной жизни и чрезвычайных ситуациях мирного времени и организована следующим образом:

- дошкольное образование – научить детей осознанно вести себя в опасных ситуациях. С данной целью был разработан и реализован учебно-методический комплект, утвержденный МЧС России, для работы с детьми 6–7 лет, а также для воспитателей и родителей;

- общее среднее образование, подготовлены обязательные минимумы содержания по курсам ОБЖ и «Окружающий мир» для всех ступеней общеобразовательной школы, а также требования, предъявляемые к уровню подготовки учащихся 5–9 и 10–11 классов;

- высшее профессиональное образование, подготовка студентов к действиям в чрезвычайных ситуациях осуществляется в ходе изучения дисциплины «Безопасность жизнедеятельности» и курса гражданской обороны;

- последипломное образование. Наука о безопасности постоянно развивается, совершенствуются методы контроля негативных факторов, прогноза их появления и оценки последствий воздействия, защиты от опасностей и негативного воздействия, расширения и видоизменения техники защиты. С течением времени в профессиональной деятельности происходит не только приобретение практического опыта, но и потеря знаний, умений и способов деятельности. Кроме того, развивается привыкание человека к опасности, появляется мнимая адаптация к нестандартным, тревожным ситуациям. Все это требует введения в систему непрерывного образования последипломного обучение, которое призвано восполнить утерянные знания и способы деятельности. Этот уровень об-

разования реализуется в системе повышения квалификации работников образования.

Следует обратить внимание, что важным фактором устойчивого функционирования системы непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности является реализация комплекса дидактических принципов, выделенных М.Б. Суллой и О.В. Сергеевой. Они являются специфическими для данной образовательной области и по мнению авторов все принципы можно систематизировать в три блока.

Первый блок – общедидактические принципы: принцип гуманизма, принцип всеобщности и демократизма, принцип гибкости и вариативности содержания, принцип системности и междисциплинарности, принцип интеграции знаний с практической деятельностью.

Второй блок – методические принципы: принцип проблемности, принцип учета региональных особенностей, принцип взаимодействия системы «Человек-среда», принцип взаимосвязи опасностей, их причин и последствий.

Третий блок – организационно-педагогические принципы: принцип преемственности образовательных программ, принцип вертикальной интеграции образовательных организаций, принцип горизонтальной координации деятельности учреждений с межведомственными структурами [6].

Целостный подход в образовательной практике предполагает создание единого комплексного планирования, позволяющего в каждом из основных направлений обучения решать широкий спектр образовательных, развивающих и воспитательных задач. Целостный подход означает и различные формы интеграции содержания учебных дисциплин гуманитарного и естественного цикла, а также взаимосвязь образования, науки, практики, жизненного опыта в реализации образовательного процесса.

Профессиональная подготовка педагогов в области безопасности жизнедеятельности – сложная многоуровневая система, в которой каждая ступень должна иметь относительную завершенность и целостность, что обеспечивает право и возможность получения человеком более высокого профессионального уровня в соответствии с наклонностями и способностями. В то же время должна быть обеспечена непрерывность и преемственность процесса образования за счет преемственности программ и стандартов смежных уровней образования [2].

Задача образовательной системы на любой стадии обучения – «научить учиться». Учитель должен уметь дать знания согласно требованиям ФГОС, а ученик должен научиться способам учебной деятельности. Кроме того, ФГОС содержат требования к формированию у обучающихся метапредметных компетенций. Это универсальные учебные действия, которые являются базой для овладения ключевыми компетенциями и составляют основу «умения учиться». Учиться в деятельности, учиться в зоне ближайшего и опережающего развития, через меж и мета предметные связи. Занимаясь образованием будущих бакалавров в педагогическом вузе, мы моделируем алгоритм учебной деятельности их в школе. Используя технологии проблемного и игрового обучения, мы моделиру-

ем ситуации междисциплинарных связей, например, безопасности жизнедеятельности и физической культуры (химии, физики). Используя межпредметные связи для вовлечение учащихся в мир знаний, культуры здорового и безопасного образа жизни.

Авторами статьи на базе Института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева была проведена исследовательская работа «Формирование готовности будущих бакалавров к обеспечению безопасности жизнедеятельности обучающихся образовательной организации». Задачей в представленном исследовании является проверить верификацию экспериментальных данных по созданию условий формирования базовых (ключевых) компетенции в рамках профильного обучения. Найти и проанализировать меж(над)предметные связи между безопасностью жизнедеятельности и физической культурой для формирования культуры безопасности жизнедеятельности в образовательной среде через предмет «Физическая культура».

Рассматривая вопрос формирования готовности будущих бакалавров к педагогической деятельности в исследовательской работе, следует констатировать, что решение данной проблемы было возможно только при реализации определенной системы организационных условий. Более того, условия могут составлять ту образовательную среду, обстановку, в которой явления возникают, существуют и развиваются.

В качестве организационных условий, способствующих формированию готовности будущих бакалавров к педагогической деятельности, был разработан и опытно-экспериментальным путем проверен комплекс методов активного (инновационного) обучения будущих бакалавров по комплексной программе: «Обеспечение БЖ обучающихся образовательной организации» с использованием технологии «ТРИЗ (теории решения изобретательских задач) + педагогика». Данная технология позволила раскрыть творческие способности (мышление, воображение) будущих бакалавров на основе алгоритма обучения поисково-изобретательской деятельности (поэтапные процедуры по переработке информации) [1].

В целом эксперимент позволяет констатировать, что сформированная готовность будущих бакалавров к обеспечению БЖ обучающихся образовательной организации выступает как один из факторов проявления его субъективного индивидуально-личностного развития.

Непрерывное образование не является аспектом только образования и обучения. Оно должно стать руководящим принципом жизни каждого индивидуума – педагога и обучающегося. Всесторонняя и согласованная стратегия непрерывного образования должна быть нацелена на всеобщий и непрерывный доступ к обучению для получения необходимых умений с целью обеспечения устойчивого участия в жизни общества, основанного на знаниях.

Литература

1. Вахрушев, С.А. Инновационное проектирование педагогических технологий / С.А. Вахрушев. – Красноярск: КГПУ им. В.П. Астафьева, 2009. – 127 с.

2. Милорадова, Н.Г. Психология и педагогика: учебник / Н.Г. Милорадова. – М.: Гардарики, 2005. – 335 с.

3. Научные и педагогические основы обучения безопасности жизнедеятельности. – URL: http://www.studfiles.ru/preview/1669395/ (дата обращения: 27.09.2016).

4. Непрерывное образование. – URL: http://referatwork.ru/category/obrazovanie/view/244909_nepreryvnoe_obrazovanie (дата обращения: 27.09.2016).

5. Непрерывное образование и потребность в нем / под. ред. Г.А. Ключарева. – М.: Наука, 2005. – 173 с.

6. Характеристика системы непрерывного образования в области безопасности жизнедеятельности. – URL: http://superinf.ru/view_helpstud.php?id=3104 (дата обращения: 27.09.2016).

М.А. Аксенова
Россия, г. Москва,
Институт стратегии развития образования РАО

МОДЕЛЬ НЕПРЕРЫВНОЙ ПОДГОТОВКИ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКИХ КАДРОВ: СОДЕРЖАНИЕ И УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ

УДК 37.014.5

В статье предлагается структурное и содержательное описание модели непрерывной подготовки кадров инженерно-технического профиля.

Ключевые слова: модель, непрерывное инженерное образование, технопарки.

Перед Россией стоят глобальные задачи, требующие инновационного развития и диверсификации экономики, формирования благоприятного инвестиционного климата и интеграции страны в мировое экономическое пространство. Решение этих задач связывается, прежде всего, с реформированием и модернизацией профессионального инженерного образования, как важнейшего условия конкурентоспособности государства, основы его технологической и экономической независимости.

В январе 2016 года состоялось знаковое заседание президентского Совета по науке и образованию, на котором впервые «Стратегия научно-технологического развития» страны была признана одним из определяющих документов наряду со «Стратегией национальной безопасности». Подобные официальные заявления на самом высоком государственном уровне подчёркивают исключительную важность инновационных и технологических преобразований экономики страны. Как подчеркнул В.В. Путин, «вопрос носит принципиальный характер. Наличие собственных передовых технологий ─ это ключевой фактор суверенитета и безопасности государства, конкурентоспособности отечественных компаний, важное условие роста экономики и повышения качества жизни наших граждан» [3].

Вместе с тем, авторы многочисленных публикаций, посвященных проблемам качества подготовки инженерных кадров в России, отмечают состояние глубокого системного кризиса инженерного образования, основными признаками которого являются:

– несоответствие уровня подготовки инженера-выпускника современным инновационным требованиям экономики, производственным потребностям работодателей;

– низкий уровень умений специалистов-выпускников комплексно применять фундаментальные знания по естественнонаучным и техническим дисциплинам к решению конкретных производственных задач, выполнению проектно-конструкторских работ;

– неумение молодых специалистов выявлять проблемы экономического и маркетингового характера при анализе конкретных ситуаций, связанных с определением эффективных способов продвижения товарной продукции на рынок и оценкой ожидаемых результатов;

– снижение мотивации молодежи к освоению инженерно-технических профессий, невысокая престижность профессии инженера в обществе, «старение» высококвалифицированных инженерных кадров.

Решение данных проблем может обеспечить модель реализации непрерывной подготовки специалистов инженерно-технического профиля, направленная на решение следующих задач: повысить качество приема абитуриентов на инженерно-технические специальности; разработать и реализовать конкурентоспособные образовательные программы в области инженерии; создать условия для взаимодействия образования, бизнеса и власти в решении проблем непрерывной подготовки инженерно-технических кадров.

Структура данной модели содержит следующие компоненты — целевой, содержательный, процессуальный и аналитико-результативный, реализуемые в условиях интеграции всех уровней образования — дошкольного, общеобразовательного, профессионального.

Целевой компонент модели непрерывной подготовки специалистов инженерно-технического профиля раскрывает цели и задачи непрерывного инженерного образования, а также определяет требования к результатам образовательных процессов, к тому, какими должны быть знания, компетенции и практический опыт человека на выходе каждого уровня образования (дошкольном, школьном, среднем и высшем профессиональном).

Содержательный компонент модели характеризует содержание учебного процесса, представленное в учебно-тематических планах, рабочих программах, учебно-методических комплексах. Содержательный компонент определяет требования к отбору и разработке учебного материала.

Процессуальный компонент модели непрерывной подготовки включает в себя характеристику эффективных педагогических условий, форм, средств и методов, используемых в образовательном процессе, выделяет механизмы, направленные на формирование инженерно-технических компетенций с учётом возрастных возможностей обучающихся.

Аналитико-результативный компонент модели содержит способы диагностирования промежуточных и итоговых результатов процесса инженерного образования и самообразования, а также и их оценку.

Реализация вышеуказанных структурных компонентов модели непрерывного инженерного образования осуществляется на всех его уровнях.

Уровень дошкольного образования включает пропедевтическое знакомство с миром техники, технологий и инженерных профессий необходимо начинать с детьми в дошкольном возрасте. Основными методическими приемами представления материала являются занятия по конструированию плоскостных и объемных предметов, тематические карточки с сюжетными картинками окружающего мира, дидактические беседы и упражнения, сказки и загадки соответствующей тематики.

На уровне школьного образования осуществляется предпрофильное и профильное инженерное образование, систематическая и целенаправленная популяризация современных научно-технических достижений. С этой целью в школах создаются лаборатории инженерной направленности, проводятся занятия ознакомительного уровня с наукоемкими технологиями, организуются экскурсии на соответствующие фирмы и промышленные предприятия, проводятся соревнования и конкурсы по направлениям технического мастерства, инженерные олимпиады. На данном уровне движение JuniorSkills, – международное соревнование школьников в профессиональном мастерстве становится необходимым условием реализации модели современной непрерывной подготовки будущего инженера так как они нацелены на раннюю профориентацию и освоение школьниками инженерно-технических навыков и умений.

Дополнительное образование также является важным ресурсом реализации и развития системы непрерывной подготовки инженеров с раннего возраста. Система дополнительного образования призвана создавать условия для мотивированного участия детей, подростков и молодёжи в доступной по возрасту технической и конструкторской деятельности, формировать навыки работы с современными инструментами, приборами и материалами, воспитывать целеустремленность и настойчивость в достижении поставленных целей.

Как подчеркнул В.В. Путин на заседании Государственного совета по вопросам совершенствования системы общего образования в Российской Федерации (23 декабря 2015 г.): «Мы должны учитывать тенденции глобального развития, а это практически взрывное развитие технологий и переход к новому технологическому укладу. И школа тоже должна идти в ногу со временем, а где-то и опережать его, чтобы готовить ребят к динамичной, быстроменяющейся жизни, учить их овладевать новыми знаниями и умениями, свободно, творчески мыслить… Успешным примером такого сотрудничества стало создание первых детских технопарков… В целом нужно продолжить развитие дополнительного образования, технических кружков, творческих студий» [2].

Система среднего профессионального образования призвана готовить специалистов со знаниями инженера на месте высококвалифицированного рабочего или специалиста среднего звена. Актуальным решением этой сложной задачи является реализация программ прикладного бакалавриата, как профессионального образования выше среднего. Еще одним направлением модернизации системы среднего профессионального образования становится в последние годы

активное участие обучающихся и выпускников учреждений СПО в движении «WorldSkills» («Молодые профессионалы»). В модели современной непрерывной подготовки «WorldSkills» выступает и как инновационная технология непрерывно профессиональной подготовки специалистов инженерно-технического направления и одновременно как элемент аналитико-результативного блока, позволяющего выявлять проблемы и механизмы стимулирования профессионального мастерства.

Среди прогрессивных форм и методов обучения, использование которых актуально для системы СПО, необходимо выделить дуальное образование, при котором теоретическая часть обучения проходит на базе образовательного учреждения, а практическая – на производстве, непосредственно на рабочем месте. С 2014 года Агентство стратегических инициатив (АСИ) проводит конкурс среди регионов РФ по реализации проекта «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования». Ещё одним эффективным и перспективным методом является «case-studies», основанным на анализе реальных жизненных ситуаций в инженерной практике, менеджменте, организации производства и выработке соответствующих предложений и решений [6].

Особое место в реализации модели непрерывного инженерного образования занимает армия. На данном уровне может быть решена проблема, связанная с призывом молодых людей и прохождения службы без учета профессионального образования призывника. Сегодня в результате заключения ряда договорных отношений реализовано направление новой призывной практики для выпускников СПО технических специальностей – призыв их в научно-производственные технические роты, которые участвуют в производстве и государственных испытаниях военной техники.

Высшее профессиональное образование является заключительным и самым важным звеном модели непрерывного инженерного образования, однако именно к системе высшего образования относится множество острых нерешённых проблем. Исследователи подчёркивают: «Одной из актуальных проблем остается наблюдаемое отставание и отрыв инженерного образования от современных реалий, когда рынок труда требует не широты университетского образования, а прямо противоположного – интенсивной подготовки специалистов для конкретного заказчика. При этом рынок труда сегодня полон выпускниками втузов и университетов, не владеющих необходимыми компетенциями» [1, с. 37]. Несоответствие подготовки инженера производственным потребностям работодателей, оторванность знаний от практики, низкий уровень умений выпускников применять фундаментальные и общетехнические знания к решению практических профессиональных задач, ведёт к тому, что выпускник «может многое знать, но далеко не всё умеет делать» [6]. Как подчеркнул В.В. Путин в Послании Федеральному Собранию РФ: «К сожалению, мы по-прежнему обучаем значительную часть инженеров в вузах, которые давно оторвались от реальной производственной базы, от передовых исследований и разработок в своих областях. Пора перестать гнаться за количеством и сосредоточиться на качестве

подготовки кадров, организовать подготовку инженеров в сильных вузах, имеющих прочные связи с промышленностью, и лучше, конечно, в своих регионах» [5].

Для подготовки высокопрофессиональных инженерно-технических кадров, способных к эффективной самостоятельной профессиональной деятельности, оптимальной представляется система послевузовской дополнительной инженерной подготовки, основанная на сочетании базового бакалаврского образования и последующего обучения в процессе работы на специальных курсах. Подготовка по схеме «бакалавр плюс магистр» является наилучшим вариантом для воспроизводства научно-педагогических кадров и инженеров-исследователей на производстве в области современной техники и технологий. Важнейшая роль в решении этой задачи принадлежит технопаркам.

В настоящее время специализация российских технопарков определилась следующим образом. 33% технопарков связаны с разработкой и внедрением информационных технологий, 25% заняты производством продукции высокотехнологичной химии, 16% – нанотехнологии, 5% – биологической медицины, 2% – атомной промышленности и космоса, 19% – других видов промышленного производства [9].

Технопарки включены в рассматриваемую нами модель современной непрерывной подготовки кадров инженерно-технического направления с учётом актуальности и востребованности решаемых ими задач: превращение знаний и изобретений в технологии; превращение технологий в коммерческий продукт; передача технологий в промышленность через сектор наукоемкого предпринимательства; формирование и рыночное становление наукоемких фирм; поддержка предприятий в сфере наукоемкого бизнеса.

Безусловно, успешная реализация модели непрерывной подготовки инженерно-технических кадров невозможна без высококвалифицированного преподавательского корпуса и образовательных программ, созданных на основе интеграции знаний, научных достижений и практических действий на всех этапах обучения будущих инженеров.

Литература

1. Дьяконов, Г.С. Глобальные задачи инженерного образования и подготовка инженеров в национальном исследовательском университете /Г.С. Дьяконов // Высшее образование в России. – 2013. – № 12. – С. 35-40.

2. Заседание Госсовета по вопросам совершенствования системы общего образования 23 декабря 2015 г. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/51001/work (дата обращения: 17.06.2016).

3. Заседание президентского Совета по науке и образованию 21 января 2016 г. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/51190/audios (дата обращения: 17.06.2016).

4. Парламентские слушания: Стране необходима программа модернизации инженерного образования 25 Февраля 2013 г. – URL: http://www.gosbook.ru/node/69389 (дата обращения: 17.06.2016).

5. Послание Президента Российской Федерации Федеральному Собранию Российской Федерации от 4 декабря 2014 года. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/47173 (дата обращения: 17.06.2016)

6. Похолков, Ю. Инновационное инженерное образование / Ю. Похолков. – URL: http://refdb.ru/look/1405135.html (дата обращения: 17.06.2016).

7. Солодова, Е.А., Антонов, Ю.П. Математическое моделирование педагогических систем / Е.А. Солодова, Ю.В. Антонов // МКО. – 2005. – Ч. 1. – С. 113–119.

8. Термины инновационного менеджмента и смежных областей. – URL: http://innovative_activities.academic.ru/582/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%BA (дата обращения: 17.06.2016).

9. Технопарк. – URL: https://ru.wikipedia.org/wiki/%D0%A2%D0%B5%D1%85%D0%BD%D0%BE%D0%BF%D0%B0%D1%80%D0%BA (дата обращения: 17.06.2016)

10. WorldSkills Russia. – URL: http://worldskills.ru/v-ramkakh-chempionata-molodye-profess/ (дата обращения: 17.06.2016)

О.М. Бабанская, У.С. Захарова, Г.В. Можаева
Россия, г. Томск,
Томский государственный университет

МОДЕЛЬ ОРГАНИЗАЦИИ ОНЛАЙН-ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ МООК И ЕГО ИНТЕГРАЦИЯ В СИСТЕМУ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ОПЫТ ТГУ

УДК 37.026; 378.4

Рассматривается модель организации онлайн-обучения на основе массовых открытых онлайн-курсов в классическом университете и его интеграции в систему непрерывного образования, определяются основные этапы этого комплексного процесса с учетом современных тенденций в развитии онлайн-образования.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн-курсы, МООК, непрерывное образование, дополнительное профессиональное образование.

Широкое распространение массовых открытых онлайн-курсов (МООК), которые часто преподносятся как венец идеи доступного образования для всех, привело к формированию новой образовательной парадигмы, наделив образование истинной независимостью [1].

Стремительное появление проектов МООК в мировом образовательном пространстве вызвало достаточно противоречивые его оценки, однако несмотря на неоднозначность суждений о МООК, онлайн-курсы приобретают всё большую популярность [2]. Особенно оживленные дискуссии относительно МООК ведутся в классических университетах, которые исторически связывают обучение с получением традиционного и фундаментального знания в стенах вуза. Введение онлайн-обучения в образовательную практику крупного университета – длительный и сложный процесс, организация которого требует комплексного подхода, включающего несколько этапов, представленных в статье.

Проект по созданию, продвижению, применению массовых открытых онлайн-курсов в Национальном исследовательском Томском государственном университете (ТГУ) реализуется с июня 2014 г. МООК ТГУ размещены на он-

лайн-платформах Coursera, iversity и Лекториум, а также на онлайн-платформе ТГУ для внутрикампусного обучения студентов. Реализация проекта нацелена на решение следующих задач:

1) улучшение качества образовательных программ вуза в результате полученных отзывов широкой аудитории из различных регионов России и других стран;

2) предоставление различным группам аудитории возможностей получения непрерывного образования;

3) привлечение внимания к университету большого количества Интернет пользователей, включая потенциальных абитуриентов программ подготовки бакалавров и магистров;

4) анализ эффективности онлайн-механизмов использования для привлечения внимания пользователей к образовательному содержанию вуза.

Что необходимо вузу для обеспечения онлайн-проекта? Прежде всего, это стратегическая готовность университета, включающая признание университета в научном и образовательном сообществе, активную организационную и финансовую поддержку руководства университета. Кроме того, важным фактором является институциональный потенциал для создания и поддержки МООК – это высокопрофессиональная команда проекта, представляющая его кадровое обеспечение. Следующее – для производства видеоконтента для МООК необходимо техническое и технологическое обеспечение (современная телевизионная студия или студия самозаписи, высокоскоростной Интернет, необходимое программное обеспечение и т.д.), для создания МООК и их интеграции в образовательные программы университета необходимы локальные регламентирующие и методические документы вуза. Не менее важной является исследовательская работа, направленная на изучение возможностей информационных технологий, применяемых в учебном процессе, адаптацию новых технологий к условиям вуза, исследование психолого-педагогических, эргономических, кросскультурных и других особенностей онлайн-обучения, а, следовательно, разработка методик их внедрения в образовательную практику университета; повышение квалификации команды и преподавателей, их систематическая поддержка; анализ результатов обучения на МООК и качества процессов. В ТГУ институциональный потенциал проекта представляет Институт дистанционного образования – подразделение университета, отвечающее за все этапы реализации МООК-проекта.

Процесс внедрения онлайн-обучения в ТГУ проходит в несколько этапов.

1. Планирование МООК:

– определение целей и задач создания онлайн-курсов по приоритетным образовательным направлениям;

– проведение внутриуниверситетских конкурсов по отбору педагогических сценариев открытых онлайн-курсов;

– обучение преподавателей, проведение тренингов работы перед камерой, публичная запись и обсуждение пробной лекции. Команда онлайн-проекта ТГУ систематически проводит Сибирские школы МООК, на которых будущие авто-

ры онлайн-курсов знакомятся со всеми этапами разработки МООК, разрабатывают программу и примерный сценарий своего будущего курса, авторы МООК ТГУ делятся со слушателями своим опытом работы над курсом и проведения обучения по нему. Будущие менеджеры проектов по созданию МООК в результате обучения на Сибирской школе могут спроектировать бизнес-план реализации онлайн-проекта в своем университете.

– формирование исполнителей проекта (команда курса), определение содержания работ, составление календарного плана, подготовка сметы проекта;

– выбор платформы для размещения курса, подписание технического задания с исполнителями на разработку МООК.

2. Разработка курса:

– подготовка педагогического сценария МООК (сценарии видеолекций, ссылки на используемые источники, задания, рекомендации по изучению модулей курса, дополнительные материалы и литература);

– содержательная экспертиза материалов курса проводится специалистами в предметной области конкретного МООК;

– корректура материалов курса по результатам экспертизы (при необходимости);

– съемка видеолекций и рекламного проморолика;

– монтаж видеоматериала;

– корректура всех текстовых материалов курса;

– загрузка материалов курса на онлайн-платформу, тестирование курса на платформе, подготовка преподавателя к работе на платформе;

– подписание авторским коллективом договора об отчуждении исключительного права в пользу университета.

3. Продвижение курса:

– подготовка рекламно-информационных материалов (может реализовываться параллельно второму этапу);

– определение методов рекламы, формирование базы данных рекламных контактов;

– распространение рекламы.

4. Обучение на курсе:

– методическое сопровождение учебного процесса и поддержка форумов авторами курса или их ассистентами;

– техническое сопровождение (в случае размещения МООК на онлайн-платформе ТГУ);

– подведение итогов (экзамен и сертификация), в случае, если курс размещен на онлайн-платформе ТГУ или российской платформе Лекториум.

5. Анализ результатов проекта:

– анкетирование слушателей МООК, анализ контингента слушателей и результатов обучения. Чтобы понять, какие слушатели обучаются на МООК ТГУ проводится входное анкетирование. В исследовании приняли участие 4524 слушателя из генеральной совокупности 17520 человек, результаты опросов

показывают – 25% иностранцев из более 80 стран мира учится на МООК ТГУ, 60% в возрасте от 17 до 35 лет, 70% имеют высшее образование, 55% впервые услышали о ТГУ через МООК. Для анализа качества МООК ТГУ проводится исходящее анкетирование, результаты которого следующие. Из 1668 человек генеральной совокупности среди 417 слушателей, прошедших опрос, 93% считают наиболее полезными элементами МООК видеолекции, треть из них отмечают полезными задания и дополнительные материалы, 85% будут использовать материалы МООК в своей деятельности, 95% будут рекомендовать МООК своим знакомым. По мнению слушателей МООК ТГУ более чем в 2 раза вырос уровень знания предмета. Кроме того, завершают обучение на МООК ТГУ в среднем 10% слушателей.

– статистика и анализ просмотра видеолекций (в случае, если видеолекции размещены в Youtube);

– корректировка курса с учетом аналитики для повышения качества обучения;

– анкетирование преподавателей МООК ТГУ. Чтобы узнать, с какими сложностями преподавателям пришлось столкнуться во время работы над созданием МООК было проведено анонимное анкетирование. В исследовании приняли участие 24 преподавателя. Среди основных были названы проблемы, связанные с видеопроизводством: «неопределенность процесса на начальных этапах» и «сложность работы перед камерой». Эти проблемы решаются в процессе приобретения на практике новых для преподавателей компетенций [3]. Преподаватель находится в ситуации постоянного получения новых знаний и навыков, он уже не просто лектор, он – педагогический дизайнер и стратег, ведущий образовательного видео с потенциально массовой зрительской аудиторией, веб-психолог и разработчик образовательной траектории, совмещает в себе те самые новые педагогические профессии будущего [4].

Какие бы новые компетенции преподаватель не освоил при разработке МООК, успех курса, на наш взгляд, прежде всего зависит от его вовлеченности в учебный процесс. Авторы МООК ТГУ побуждают слушателей к активности на форумах, организовывают различные викторины и конкурсы, а также видеоконференции со слушателями, лучшим слушателям курса дарят памятные призы и книги. С помощью МООК автор имеет возможность привлечь внимание слушателей к научной и образовательной деятельности своего факультета и отобрать талантливую молодежь для обучения в университете.

Однако, МООК – дорогие проекты. Стоимость разработки одного МООК в России составляет около 7-17 тысяч долларов, в США – 15-30 тысяч долларов. Такие расходы под силу только крупным университетам, корпорациям или проектам, способным привлечь многомиллионные инвестиции.

Тогда логичным становится вопрос – каким образом университет может вернуть свои инвестиции в МООК обратно?

Разработчики МООК находят различные способы монетизации:

1) продажа сертификатов при бесплатном предоставлении курса – $29 (для слушателей из развивающихся стран) или $49 (Cousera);

2) взаимодействие вуза с компаниями, предоставляя им МООК в качестве обучающей, рекрутинговой и PR площадки;

3) продажа курса (Udemy) – в среднем до $100 [5];

4) продажа онлайн-специализаций, состоящих из 4-10 онлайн-курсов (Coursera) – $200-500;

5) продажа онлайн-степеней iMBA, Master degree, состоящих из онлайн-специализаций (Coursera) – в среднем $20 000.

Наиболее популярным способом монетизации МООК остается продажа сертификатов (способ №1). Этот способ, с одной стороны, вовлекает лишь 3-7% участников МООК, завершающих обучение. С другой стороны, именно он открывает для МООК широкие перспективы включения в основные и дополнительные профессиональные программы университетов путем перезачета или переаттестации результатов обучения на МООК в программах профессионального образования.

Если мировые университеты ориентированы на монетизацию МООК в системе высшего образования, то для российских университетов пока предпочтительнее сфера дополнительного образования. 2-4 способы монетизации МООК более всего подходят для российской системы дополнительного профессионального образования (ДПО) и успешно адаптируются университетами и онлайн-платформами к потребностям рынка ДПО. Последний способ №5 демонстрирует, что монетизация коснулась программ высшего образования. Как показывает практика университета Иллинойса, стоимость программы iMBA, стартовавшей на платформе Coursera в январе 2016 г., в 4 раза ниже аналогичной очной программы обучения. Программа iMBA отличается высокой степенью интерактивности и поддержки со стороны преподавателей и команды Coursera. Данный факт позволяет сделать вывод о том, что формат онлайн-образования сегодня становится весьма перспективным.

Для того, чтобы онлайн-специализации и онлайн-степени стали более востребованными, необходимо отработать механизмы включения МООК в образовательные программы с возможностью выдавать подтверждающий образование документ, который будет иметь значимость и ценность для работодателей и других учебных заведений. Примеры таких решений в нашей стране уже существуют. Так, магистерские программы Высшей школы экономики включают МООК, рекомендованные студентам для освоения программы [6]. В Уральском федеральном университете обучение в кампусе переводится на МООК по мере создания соответствующих онлайн-курсов. Большинство ведущих российских университетов начинает движение по этому пути, отдавая предпочтение модели смешанного обучения на базе МООК, встраивая онлайн-курсы в основные и дополнительные профессиональные программы (ДПП).

В ТГУ утвержден локальный нормативный документ – Положение о зачете результатов освоения открытых онлайн-курсов в ТГУ, который регламентирует порядок и условия зачета результатов освоения открытых онлайн-курсов в ТГУ, требования, предъявляемые к результатам обучения на онлайн-платформах по открытым онлайн-курсам, допускаемым к перезаче-

ту/переаттестации, правила определения трудоемкости учебной работы обучающихся в кредитах, зачетных единицах или академических часах [7].

В случае обучения студентов ТГУ на онлайн-платформе ТГУ в университете предусмотрена возможность проведения процедуры оценки результатов обучения по онлайн-курсам в компьютерных классах ТГУ с идентификацией личности студентов и контролем проведения данных мероприятий.

При этом результаты обучения по МООК могут не засчитываться студентам в основных профессиональных программах, а формировать портфолио, содержание которого сегодня становится все более важным на рынке труда. Работодатели начинают рассматривать сертификаты об окончании открытых онлайн-курсов как дополнительный аргумент при выборе соискателя на рабочее место. Но российским работодателям нужен университетский документ о получении формального образования, что делает перспективным использование МООК в дополнительном профессиональном образовании.

Модель реализации ДПП на базе МООК уже успешно апробирована в ТГУ, опыт которого показывает, что около 10-20% участников МООК готовы за невысокую плату завершить обучение по программе повышения квалификации, основной контент которой содержится в онлайн-курсе [2].

Одним из наиболее перспективных направлений развития рынка МООК специалисты считают интеграцию МООК в корпоративное обучение. По мнению экспертов компании J’son & Partners Consulting к 2018 г. большая часть российского онлайн-образования придется на корпоративный сегмент [5].

По результатам посещения авторами данной статьи партнерской конференции Coursera в Гааге в марте 2016 г. отмечается, что в Сингапуре и Малайзии уже запущены проекты обучения сотрудников компаний за государственный счет на курсах и специализациях Coursera. Более того, корпоративное обучение сопровождается дополнительными продуктами и услугами для компаний, направленных на предоставление поддержки обучающегося сотрудника и руководства компании. Таким образом, от взаимодействия платформы, университетов и предприятий выигрывают все участники: сотрудники компании разовьют свои навыки, руководители обучат сотрудников и, следовательно, увеличат их продуктивность и укрепят свой бренд, университеты выйдут на новую аудиторию, получат новую дополнительную прибыль и будут лучше понимать рынок. Nikhil Sinha, the Senior Advisor to the CEO Coursera, отмечает, что со стороны университета для реализации данного проекта требуется разрабатывать новое содержание курсов, привлекая свои знания и опыт, а также проявить гибкость в ценообразовании за содержание курса и за услуги. Coursera уже запустила пилотные проекты с ведущими мировыми компаниями (Loreal, AxisBank, BNY Mellon Bank и др.) по корпоративному обучению на онлайн-курсах и специализациях, предлагаемых университетами.

Привлечение новых слушателей на онлайн-курсы университета через взаимодействие с работодателями и корпоративными партнерами представляется весьма перспективным. С одной стороны, это будет способствовать развитию

дуального обучения, расширению партнерства университетов с работодателями, с другой стороны, поможет университетам удержать позиции в сфере ДПО.

Исследование опыта включения МООК в основные и дополнительные образовательные программы вузов, анализ условий и механизмов интеграции МООК в систему непрерывного образования на примере американских и российских университетов показывает, что широкое внедрение открытых онлайн-курсов ведет к постепенному смешению формального и неформального образования, что быстрее всего проявляется в сфере дополнительного образования. Начало признания результатов онлайн-обучения в университетах и на рынке труда открывает еще более широкие перспективы для развития МООК как одного из самых востребованных ресурсов непрерывного образования.

Литература

1. Moore, M.G. Independent Learning, MOOCs, and the Open Badges Infrastructure / M.G. Moore // American Journal of Distance Education – 2013. – 27:2. – P. 75–76.

2. Можаева, Г.В. Массовые онлайн-курсы: новый вектор в развитии непрерывного образования / Г.В. Можаева // Открытое и дистанционное образование. – 2015. – № 2 (58). – С. 56–65.

3. Andone, D., Mihaescu, V., Ternauciuc, A., Vasiu, R. Integrating MOOCs in Traditional Higher Education / D. Andone, V. Mihaescu, A. Ternauciuc, R. Vasiu // EMOOCS 2015. Proceedings of the European MOOC Stakeholder Summit.

4. Атлас новых профессий. – URL: http://atlas100.ru/catalog/obrazovanie/ (дата обращения 10.09.2016).

5. Рынок онлайн-образования в России и мире: сегмент массовых онлайн-курсов. – URL: http://json.tv/ict_telecom_analytics_view/rynok-onlayn-obrazovaniya-v-rossii-i-mire-segment-massovyh-onlayn-kursov-20141209065340 (дата обращения 10.09.2016).

6. МООК: дистанционные он-лайн курсы. – URL: https://www.hse.ru/ba/journ/mooc (дата обращения 10.09.2016).

7. Бабанская, О.М. Механизмы включения МООК в образовательные программы высшего образования: опыт Томского государственного университета / О.М. Бабанская // Развитие единой образовательной информационной среды: материалы XIV Международной научно-практической конференции. – Томск: ТГУ, 2015. – С. 92–94.

А.О. Блинов
Россия, г. Москва,
Российский государственный
гуманитарный университет в г. Домодедово

УПРАВЛЕНИЕ ИЗМЕНЕНИЯМИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.22

Управление изменениями высшего образования представляет собой сложный, целостный процесс совершенствования учебно-методической, учебно-воспитательной, научной и организационной деятельности с целью достижения управляемого позитивного качественного изменения всей системы высшего образования.

Ключевые слова: изменения, образование, стратегия, безопасность, задачи, антикризисные задачи, преподавание, креативность, партнерство, зарубежный опыт

Социально-экономическое развитие России имеет отрицательные тенденции. Так, дальнейшее падение рубля и цен на нефть обеспечили ВВП 2016 года (если пересчитать его по рыночному курсу) близким к показателю 2006 года; средняя зарплата в долларовом исчислении соответствует уровню октября 2005 года; отток капитала за последние три года составил $280 млрд).

Современная ситуация требует изучения причины стремительного разрушения экономического и нравственного потенциала страны с тем, чтобы предотвратить появление следующих кризисов.

Решающее значение для развития и повышения конкурентоспособности России имеет качество образования

Современное социально-гуманитарное знание показывает, что в постоянно изменяющихся процессах в мире, трансформация и интеграция региональных и национальных культур проходят наиболее эффективно если реформация общества осуществляется с учетом особенностей национального характера, ментальности народов, вступивших на путь изменений. Важнейшим фактором социально-гуманитарных изменений выступают образование и наука.

Управление изменениями образования представляет собой сложный, целостный процесс совершенствования учебно-воспитательной и научной деятельности с целью достижения управляемого позитивного качественного изменения всей образовательной системы.

Управление изменениями образования – это системное качественное изменение, включающее интеллектуализацию учебной деятельности, фундаментализацию, инновационные процессы, информатизацию, новые технологии и методы компьютеризации, меняющие в силу новых задач доминанту развития внутреннего потенциала образования.

Важно превратить знания в основной экономический и стратегический ресурс.

Теоретические основы изменений в образовании начались в 60-е годы XX ст. в различных философских, психологических и социологических школах [1]. В работах Ч. Миллса изменение рассматривалось как революция в образовании [4]. П. Друкер рассматривал изменение в образовании в качестве метода «использования знаний для воспроизводства знания» [2]. Э. Гидденс, Н. Смелзер, А. Мендра изучали влияние изменений на функции образования. Н. Смелзер видит в изменениях возможность роста ценности знаний. Р. Инглхарт, М. Кастельс, А. Этцони считают, что процесс изменений образования может осуществляться как процесс самоорганизации личности через традиционные и нетрадиционные креативные средства [2].

Обобщая различные подходы, можно сказать, что операционный менеджмент в образовании – это специфическая форма управления развитием образования, изменяющая структуру, организацию, содержание и культуру образовательного процесса.

Проблемы образования не могут быть правильно поняты и оценены без учета особенностей формирования национального характера и народных традиций воспитания личности гражданина России. В трудах академика РАН В.А. Коп-

тюга отмечено, что переход на модель устойчивого развития потребует эффективной системы разъяснения этой идеи и создания "опережающей" системы образования и воспитания личности во имя торжества человеческого духа, бессмертия нравственного разума, выживания и достойной жизни человека [4]. В России без возрождения духовного потенциала и опережающего развития интеллектуальной сферы невозможно реализовать ноосферный вариант устойчивого развития. Для реализации идей устойчивого развития важно изменение мировоззрения от простого осознания национальной самобытности до глобального и даже «вселенского понимания».

Тенденции развития образования определяются разработкой новой законодательной базы как правовой основы институциональной среды образования.

Рассмотрим «болевые точки» отечественного образования. Это необходимо для проведения конкретных мер по проведению изменений в этом секторе экономики.

Во-первых, нужен быстрый и видимый результат реализации инновационного образования. Необходима подготовка специалистов, способных принимать нестандартные решения в нестандартных условиях. Требует специальной подготовки, повышения квалификации состав преподавателей.

Во-вторых, система образования умеренно консервативна. Вузы, по определению, предназначены давать фундаментальное образование. Вопрос определения основания этого фундамента – есть предмет очень сложных, концептуальных дискуссий, итог которых трудно предсказуем. Чаще всего наша молодежь теряет интерес к естественно-научным и математическим идеям, перестает мыслить абстрактно. Наступает атрофия творческого потенциала, что наносит ущерб инновационной деятельности. В массе своей у студентов отсутствует мотивация, неумение учиться и добывать знания. Более того, крайне низкая нравственная и культурная подготовка, сформировалась в не малой степени благодаря расширению информационных технологий за последние годы («клиповый» стиль мышления, ведущий к поверхностным знаниям). Студенты, используя презентации в большинстве своем не могут переструктурировать задачу или рассмотреть под другим углом зрения социально – экономических изменений.

В-третьих, рынок выступает заказчиком услуг, которые должна предоставлять высшая школа. Разумеется, государство определяет свои интересы и формирует Госзаказ. Однако и сам ВУЗ должен выступать активным участником рынка и формировать стратегию и тактику образовательного процесса, участия в самом экономическом процессе.

В-четвертых, выпускники школы, сдавшие ЕГЭ иногда не способны освоить программу ВУЗов, а программы ВУЗов явно перегружены. Магистратура недогружена, аспирантура практически не содержит образовательной компоненты. В целом нет мотивации магистерской и аспирантской подготовки у студентов, есть необходимость ВУЗа. В практике ВУЗов недостаточно исследований по интерактивным формам обучения.

В-пятых, в 2000-е гг. российская система образования, очень хорошо должна представлять себе, какая система образования необходима нашей стране в ближайшие 30 лет, на какой идеологической основе, и в чьих интересах она должна строиться. Однако наблюдаются противоречивые действия, колебания, неоправданные эксперименты и отсутствие необходимых мер. Примером тому является ФГОС, ФГОС – 2, ФГОС – 3, ФГОС – 3+.

К настоящему времени сформировалось множество концепций и моделей управления организационными изменениями, которые реализуются в организациях через различные подходы и методы. Суть организационного развития сводится к целенаправленному постепенному и всеохватывающему изменению организационной культуры с целью адаптации к быстро меняющимся условиям внешней среды при одновременном повышении качества труда. Все изменения проводятся «снизу вверх».

Данный метод предполагает планирование, инициирование и осуществление процесса изменения именно социальной составляющей организации, ее корпоративной культуры. Предполагается, что через изменение взглядов, ценностных представлений и моделей поведения работников предприятия должно меняться само предприятие; через обучение персонала, повышение его квалификации должна возрастать эффективность организации и управления деятельностью предприятия.

Литература

1. Блинов, А.О. Процессный подход в системе менеджмента современных организаций / А.О. Блинов, О.С. Рудакова // Экономика и управление: проблемы, решения, 2014. – № 1. – С. 56–62.

2. Блинов, А.О. Стратегические задачи страны и задачи высшего образования / А.О. Блинов // Alma mater. – 2011. – № 11. – С. 6–12.

3. Блинов, А.О Формирование имиджа России как инструмент управления ее развития / А.О. Блинов // Проблемы теории и практики управления, 2013. – № 7. – С. 28–34.

4. Коптюг, В.А. Устойчивое развитие цивилизации ее место в России – проблемы формирования национальной стратегии / В.А. Коптюг // «Наука в Сибири». – 2011. – № 23. – С. 28–54.

5. Демьянов, Д.Г. О некоторых чертах вузовской лекции / Д.Г. Демьянов // Культура & Общество. – 2006. – С. 36-40.

К.С. Буров
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.03+37.047

В статье характеризуется на основе анализа феномена профессионального самоопределения необходимость педагогического сопровождения профессионального са-

моопределения старшеклассников в условиях идейнепрерывного образования интеграции и сотрудничества образовательных организаций разных типов.

Ключевые слова: непрерывное образование, профессиональное самоопределение старшеклассников, педагогическое сопровождение.

Говоря о феномене профессионального самоопределения личности, можно утверждать, что на протяжении всей жизни личность решает вопросы, связанные с выбором или сменой вида профессиональной деятельности, реализацией профессиональной карьерой, удовлетворенностью профессиональной деятельностью, соблюдением баланса личных и общественных интересов и т.д. Следовательно, на каждом жизненном отрезке профессиональное самоопределение будет иметь разные задачи для конкретной личности. Таким образом, профессиональное самоопределение можно рассматривать как процесс поэтапного принятия решений по согласованию личностных и общественных интересов, и выбору направления профессиональной деятельности и соответствующего уровня образования[9, 13].

В рамках педагогической науки профессиональное самоопределение являлось объектом педагогических исследований в связи с процессом профессиональной ориентации. Рассматривая профессиональное самоопределение с одной стороны, как естественный процесс, возникающий на определенном этапе онтогенеза и существующий как личностное новообразование, с другой – как результат искусственно организуемого процесса[10].

На наш взгляд, при уточнении статуса понятия «профессиональное самоопределение» в педагогической науке следует развести внешние и внутренние процессы, протекающие относительно данного феномена. На основе обобщения исследований различных наук, анализа и сравнения точек зрения, следует учесть тот факт, что внешние факторы (такие как профессиональная ориентация) являются существенными, но не определяющими внутриличностное развитие в силу их многообразия [11].

Особенно важным в этом плане является развитие готовности к выбору направления профессионального образования, что является начальным этапом профессионального самоопределения. На этом этапе важно развить самостоятельность суждений о выбираемой профессии, возможность адекватно соотносить личные энергоресурсы с уровнем притязаний.При этом личность должна иметь представление о широком спектре профессиональных представлений, иметь положительный ценностный «образ профессиональной деятельности»: сведения о сферах профессиональной деятельности, типах и видах профессий; связь профессий с изучаемыми предметами и технологиями; востребованность профессий на рынке труда; особенности регионального рынка труда [4]. Получить и проанализировать сведения о профессиональной направленности общего и профессионального образования: представление о профиле общего образования и связи преподаваемых предметов со сферой профессиональной деятельности; перечень курсов по выбору, сетевых программ, возможностей и направлений дополнительного образования; технологии проектирования индивидуальной образовательной траектории; общее представление о связи профессии и

профессионального образования;представление об уровнях образования и их связи с получаемой профессией; перечень направлений подготовки и профессий которые можно освоить в рамках профессионального образования в университете и учреждениях среднего профессионального образования; сведения о процедурах смены ступеней образования. Иметь представления о человеке как субъекте профессиональной деятельности, учитывать целый ряд характеристик личностного энергоресурса, способствующих индивидуальному выбору профессии и подготовке к ней: ценностные ориентиры профессий, индивидуальный уровень здоровья для конкретной профессиональной сферы; индивидуальный уровень образованности для конкурентного направления подготовки; психологические и личные качества необходимые для конкретной профессии [2].

В результате личность приобретает ценностное отношение к какой-либо сфере профессиональной деятельности, готовности к выбору профессии, т.е. готова определиться с выбором направления профессионального образования, в компетентностном плане эти результаты можно охарактеризовать следующим образом: свободно ориентируется в мире профессий; понимает значение профессиональной деятельности для человека в интересах устойчивого развития общества и природы; понимает содержание профессиональной деятельности выбранной сферы профессий; демонстрирует интерес к выбранной сфере профессиональной деятельности; подготовлен к осознанному выбору профессии в соответствии с личными интересами, индивидуальными особенностями и способностями, с учётом потребностей рынка труда; способен к построению индивидуальной образовательной траектории; личные ресурсы соответствуют выбранному направлению профессионального образования [2, 10].

Стоит говорить о педагогическом влиянии как условии осознанного профессионального самоопределения в целом. Что касается «профессионального самоопределения», то можно уточнить объем данного понятия в педагогической науке, исходя из семантической связи отношения внутриличностных процессов («само-») и проявляемыми результатами этих процессов («-определение»), и определить его как комплексное явление, характеризующееся рядом внутренних психических процессов, развитие которых проявляется в становлении новообразований и личностных качеств, и приводящее к определенному результату на каждом этапе становления отношения к профессиональной деятельности [1, 4, 8].

Опыт использования педагогического влияния на профессиональное самоопределение личности в отечественной педагогике накапливался и обобщался достаточно давно. Элементы приобщения учащихся к труду рассматривались в отечественной педагогике в XIX начала XX веков. С середины 70-х годов XX-го века формировался опыт непрерывного трудового образования, и велись исследования профессионального самоопределения как феномена, а также методов поддержки профессионального выбора[10].

В начале XXI-ка в контексте идей непрерывности ступеней образования, идут эксперименты по введению элементов профильного образования в старшей школе с целью поддержки осмысленного выбора профессии, привлечения

служб психологической поддержки, социума и бизнес-сообщества в виде социальных проектов [5, 7].

В современной действительности в связи с развитием идей непрерывного образования, наиболее актуальное звучание приобретает взаимосвязь ступеней общего и высшего образования. Вследствие чего, педагогическое сопровождение профессионального самоопределения старшеклассников становится важной составляющей деятельности образовательной организации как общего, так и высшего образования целью которой будет являться содействие развитию готовности к выбору профессии. При этом организации высшего образования не менее заинтересованы в результате такой работы, с точки зрения вопросов набора контингента студентов мотивированного на получение соответствующей профессии [1, 2, 4].

Цель такой комплексной совместной работы: педагогическое сопровождение профессионального самоопределения, выбора направления профессионального образования, вариантов профориентации учащихся образовательных организаций.

В рамках работы решаются следующие задачи: повышение информированности обучающихся об основных профессияхк которым готовит вуз и способах их освоения, содействие формированию мотивов для получения профессионального образования или выбора ими рабочих профессий, освоение элементов готовности к профессиональному самоопределению, предоставление возможности учебного ознакомления с профессией и профессиональных проб.

Функции образовательных организаций в подготовке учащегося к выбору направления профессионального образования частично определены федеральными государственными образовательными стандартами (как часть содержания образовательных областей) а также другими нормативными документами, определяющими стратегию развития образовательных систем регионов [12]. В условиях образовательных организаций возможно формировать отношение к профессиональной деятельности, нивелировать негативные влияния социума, выполнять определенный социальный заказ на профориентационную деятельность со стороны органов управления образованием, учреждений высшего профессионального образования, бизнеса, администрации школ, самих учащихся и их родителей. Решая эти задачи, образовательные организации ведут целенаправленную деятельность, осуществляя профессиональную ориентацию, подготовку к выбору направления профессионального образования и выстраиванию индивидуальной образовательной траектории и т.д.

Субъектами деятельности по сопровождению профессионального самоопределения на микроуровне выступают: во-первых, обучающийся, проходящая процесс профессионального самоопределения; во-вторых, педагогические работники школ и вузов, привлекаемые на общественных началах студенты вузов, непосредственно взаимодействующие с данной личностью в процессе решения задач ее профессионального самоопределения[14]. В качестве значимых субъектов деятельности по сопровождению профессионального самоопределе-

ния при работе с детьми, подростками и молодёжью должны рассматриваться семьи обучающихся.

Предметом деятельности по сопровождению профессионального самоопределения является формирование и развитие готовности человека к профессиональному самоопределению, которая, в свою очередь, выступает необходимым условием готовности человека к эффективной профессионально-трудовой деятельности[6, 11].

Таким образом, мы актуализируем необходимость научного обоснования отбора сетевых технологий взаимодействия образовательных организаций общего и высшего по проблеме взаимодействияв области профориентации в реализации образовательных программ направленных на сопровождение профессионального выбора учащихся в условиях непрерывного образования.

Литература

1. Буров, К.С. Сетевая организация взаимодействия образовательных организаций общего и профессионального образования в сфере профориентационной деятельности / К.С. Буров // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 26–32.

2. Буров, К.С. Содержание взаимодействия субъектов профориентационной деятельности. / К.С. Буров // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т.6. – №4. – С. 33–40.

3. Волкова, М.А. Личные ресурсы студента как объект самоуправления / М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки».– 2010. – Вып. 10. – № 36. – С. 47–51.

4. Зуева, Ф.А. Концептуальные позиции педагогического содействия развитию профессионально значимых личностных ресурсов старшеклассников в аспекте внедрения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования / Ф.А. Зуева // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 12. – С. 299–308.

5. Котлярова, И.О. Гуманно ориентированное непрерывное образование / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009. – Вып. 6. – №. 38 (171). – С. 7–10.

6. Котлярова, И.О. Системно-синергетическая концепция гуманно ориентированного дополнительного образования / И.О. Котлярова, С.Г. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – Вып. 9. – № 23 (199). – С. 9–13.

7. Котлярова, И.О. Социальное партнерство субъектов образования, культуры, науки и бизнеса в самореализации человека / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // Социальная педагогика в России. – 2010. – №. 3. – С. 22–27.

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

9. Сериков, Г.Н. Извлечение информации как предпосылка развития образовательных потребностей человека / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 3. – С. 8–17.

10. Сериков, Г.Н. Личный энергоресурс как основа жизнедеятельности человека / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 1. – С. 7–19.

11. Сериков, Г.Н. Социально значимая образованность как перспективная цель образования человека / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 47–56.

12. Сериков, Г.Н. Стратегия как осознанное намерение человека относительно перспектив непрерывного образования / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 39–45.

13. Чистякова, С.Н. Педагогическая поддержка профессионального самоопределения старшеклассника / С.Н. Чистякова. – М.: Новая школа, 2004. – 112 с.

14. Щуров, И.А. Методика оценки идей конкурсных технических проектов учащихся школ / И.А.Щуров, Ю.О.Болотина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 3. – С. 47–57.

Т.И. Бухтиярова
Россия, г. Челябинск,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

ОБУЧЕНИЕ ПРОЕКТНОМУ УПРАВЛЕНИЮ СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИМ РАЗВИТИЕМ В ВУЗЕ

УДК 378.22

Аннотация. Современная подготовка специалистов должна осуществляться не только с учётом требований сегодняшнего дня, но и учитывать лучший мировой опыт, перспективы развития информационных и педагогических технологий, и новых рынков.

Ключевые слова: целевые установки образования, технология обучения, самостоятельность студентов в обучении

В последние десятилетия качественно изменились целевые и ценностные установки отечественной системы высшего образования – повышение профессиональной и социальной мобильности выпускников.

Современные требования Государственных стандартов РФ по конкретным направлениям подготовки обеспечивают системность и структурно-функциональную связанность представления учебного материала; целостность и непрерывность дидактического цикла обучения; научность обучения и использование методов научного познания и моделирования; проблемность и наглядность обучения [3].

По своим целям образовательная технология заключается в том, что достижение требуемого уровня компетентности обучаемых определяет соответствующие принципы и подходы в укрупненном структурировании учебного материала, а выбор методов, средств и форм обучения ориентирован на расширение и возрастание самостоятельности студентов в обучении.

Изучению особенностей организации образовательной деятельности посвящены работы М.Н. Ахметовой, Н.Ю. Бугаковой, Н.Н. Грачева, О.Е. Ломакина, В.М. Монахова, М.В. Моисееваой Т.А. Новикова, Е.С. Полат, Н.Ю. Пахомовой, А.И. Половинкина, И.В. Никитиной Н.К. Нуриевой др. [3]. Принципы реализации личностно-ориентированного подхода в образовании изучены Е.В. Бондаревской, Б.С. Гершунским, В.В. Сериковым И.С. Якиманской и др.. Концептуальные разработки современных педагогических технологий изложены в работах В.П. Беспалько, Н.В. Борисовой, В.М. Монахова Н.В. Талызиной и др. Научные основы развития обучению управлению проектной деятельности в образовательной практике изложены М.Н. Ахметовой, Н.Ю. Бугаковой, Н.К. Нуриева и др.

На современном этапе социально-экономического развития России необходимо продуманное включение обучению основам проектной организации и реализации социально-экономических проектов в систему высшего образования [4]. Для этого требуется наличие ресурсов (вспомогательных средств) и технологий (способов использования этих ресурсов). Только в этом случае организация целенаправленной деятельности студентов, способствующей решению проблемы в экономической области, становится содержанием конкретной управленческой деятельности и средством достижения компетентности подготовки выпускника [3].

Позитивные изменения в уровнях готовности выпускника к управлению социально-экономическими изменениями в деятельности субъектов подтверждают эффективность проводимой работы по реализации педагогических условий формирования учетно-аналитической, организационно-управленческой, организационно-экономической деятельности студентов в конкретной информационно-образовательной среде вуза [3].

Предметность, социальность, способность к системному и целостному видению проблемы, способность к анализу, синтезу и интеграции знаний, потребность в самообразовании в процессе обучения проектному социально-экономическому управлению выявляют сущность подготовки квалифицированного специалиста, способного успешно действовать даже в условиях отсутствия готовых алгоритмов деятельности, проявляя творческое, созидательное мышление.

Это означает, что требуется выявление развивающих возможностей информационно-образовательной среды. В этом случае, интегративный вид деятельности становится средством развития и саморазвития специфических способностей и личности в целом [3].

Приступая к проектированию организации и управления перспективным социально-экономическим развитием, студент в достаточной степени понимая настоящее и обладая способностью к анализу факторов и условий экономических событий, определяет варианты поиска решений путем определения современной формулировки задачи [2]: «повышение эффективности», «управление развитием», «соотношение эффективности и надежности деятельности», «управление конкурентоспособностью», «конкурентоспособное управление».

Обеспечить полноценное обучение проектному управлению социально-экономическим развитием со стороны научно-педагогических работников означает обсуждение выбранной темы, плана работы (включая время исполнения), оказание помощи при составлении отчета, формулировании выводов и рекомендаций. Развитие творческих способностей студентов и смещение акцентов в сторону инструментального подхода, аналитического обобщения происходит благодаря необходимости осмысленного выбора инструментария и планирования деятельности хозяйствующих субъектов, территории.

Формирование чувства ответственности происходит подсознательно (студент стремится доказать, в первую очередь, самому себе, что он сделал правильный выбор, а стремление самоутвердиться является главным фактором эффективности данного метода обучения).

Обучение управлению проектной деятельностью формирования и реализации системы социально-экономического развития позволяет совершенствовать не только собственное мышление и креативность вообще, а усиливает направленность на развитие конкретного перечня умений, овладев которыми студент будет способен: во первых, исследовать (анализировать и синтезировать, доказывать и опровергать, сравнивать, обобщать, определять понятия, находить информацию); во -вторых, проектировать (выстраивать свое целеполагание, замысел, проект и программу действий) [2].

Учитывая что важнейшую роль в современной экономической политики России призван сыграть национальный рейтинг инвестиционного климата в регионах Российской Федерации, обучение принятию управленческих решений по проектам социально-экономического развития должно включать определения инструментария выявления и распространения лучших региональных практик по всей территории страны, что позволит усилить практическую направленность статистических и индикативных методов обследования.

На Санкт-Петербургском экономическом форуме 2016 года В.В. Путин указал: «национальный рейтинг инвестиционного климата должен стать инструментом повышения качества управления на всех уровнях власти. Сегодня это тоже одно из ключевых направлений развития образования (выбор управленческих решений), реализуя тем самым задачи формирования целого класса государственных менеджеров, которые умеют работать гибко, по-современному, понимают запросы бизнеса к деловому климату, к системе госуправления в целом. Одним из важнейших шагов должен стать запуск механизма постоянного совершенствования управленческих кадров. Это первое. Второе. Считаю целесообразным создать в каждом регионе специальные штабы – проектные офисы, которые станут своего рода администрациями развития, обеспечат внедрение лучших механизмов создания благоприятного инвестиционного климата. Это реальный путь к диверсификации экономики, к созданию новых рабочих мест» [1].

Консолидация механизмов социально-экономического развития и технологий обучения управлению перспективами социально-экономического развития

России, предпринимательства принесёт весомую, заметную отдачу – повышение качества жизни населения [1].

Литература

1. Путин, В.В. Материалы Экономического форума – 2016 г. – URL: https://http://tass.ru/pmef-2016/article/3376616/ (дата обращения 14.08.2016).
2. Романов, И. Проектные подходы к организации работы проектанта / И. Романов // Материалы VII Студенческого научного форума. – 2015.
3. Тулохонова, И.С. Формирование проектной деятельности студентов технического вуза в условиях предметной информационно – образовательной среды: автореф. дис… канд. пед. наук / И.С. Тулохонова. – Улан-Уде, 2009. – 20 с.
4. Фролова, Г.З. Проектное обучение в вузовском образовании / Г.З. Фролова. – Оренбург, 2016.
5. Демьянов, Д.Г. О некоторых чертах вузовской лекции / Д.Г. Демьянов // Культура & Общество. – 2006. – С. 36.

Н.О. Вербицкая
Россия, г. Екатеринбург,
Уральский государственный лесотехнический университет

ПРОБЛЕМА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ИНЖЕНЕРНЫХ КАДРОВ В ПРОСТРАНСТВЕ НЕЗАВИСИМОЙ ОЦЕНКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ

УДК 377.018.48, 65.015.3

Статья посвящена анализу новых направлений развития системы непрерывного образования современных инженерных кадров в направлении включения в новое формирующееся пространство национальной системы независимой оценки квалификаций.

Ключевые слова: непрерывное образование, современные инженерные кадры, независимая оценка квалификаций.

Подготовка современных инженерных кадров в России не перестает быть актуальной и первоочередной проблемой. В силу того, что экономика нашей страны является промышленно-индустриальной, как и аграрной, заявленный инновационный путь развития отраслей не может осуществляться без технологического перевооружения. В свою очередь внедрение новых технологических и технических подходов невозможно без инженерных кадров с новым качеством профессиональных квалификаций.

Однако, система высшего образования, после перехода к трех-ступенчатой системе «бакалавриат – магистратура – аспирантура» в подавляющем большинстве направлений подготовки, не предполагает подготовку инженеров. Все более устойчивым становится словосочетание: образование «инженерной направленности». Но для решения сложных, порой высокотехнологичных производственных задач направленности образования недостаточно. Необходима профессиональная готовность выпускников технических вузов к работе в новых технологических условиях, способность изменить существующие технологические

уклады в отраслях производства, которые часто задержались на предыдущей ступени технологического развития.

Ситуация может выглядеть в определенном смысле тупиковой, если не рассмотреть ее с системного подхода более высокого методологического уровня. Приходится признать, что проблема подготовки инженеров с современным уровнем профессионализма вышла за системные рамки среднего профессионального и высшего образования. Говорить о формировании нового инженера можно с позиции системы непрерывного образования в течение всей жизни. Эта популярная в научном сообществе теория сегодня в России приобретает новые системные черты. Речь идет о новом факторе процессов профессионального развития российских инженеров (как и кадров других отраслей экономики) – национальной системе независимой оценки квалификаций.

Предыстория становления этой системы связана с одним из документов, определяющих общую стратегию работы с кадрами в Российской федерации – Поручение Президента РФ по вопросам разработки профессиональных стандартов №Пр-3050, п.5, в котором поручено разработать с участием общероссийских объединений работодателей и профессиональных сообществ и представить предложения по формированию сети независимых центров сертификации квалификации, в том числе по определению механизмов аккредитации таких центров и установлению процедуры подтверждения квалификации работников.

Нынешний этап системного развития процессов оценки квалификаций связан с ближайшим вступлением в силу Федерального закона «О независимой оценке квалификаций» (от 3 июля 2016 г. №238-ФЗ), а также новой редакции Статьи 96. Общественная аккредитация организаций, осуществляющих образовательную деятельность. Профессионально-общественная аккредитация образовательных программ (Закон РФ «Об образовании» (273-ФЗ) в редакции Федерального закона от 02.06.2016 №166-ФЗ).

Становление национальной системы независимой оценки квалификаций в России может стать необходимым фактором развития процессов непрерывного образования и их переходу на новый стратегический уровень. Как было сказано выше, для инженерных кадров это новый перспективный путь развития.

Рассмотрим одну из методологических позиций важных для сонаправленного поддерживающего развития системы непрерывного образования инженеров и системы независимой оценки квалификаций.

Эта позиция связана с траекториями профессионального развития современного инженера. Она позволяет увидеть новые перспективы развития пространства непрерывного образования инженерных кадров. В настоящее время-пространство профессионального развития инженеров ограничивается ступенями высшего образования направлений технического профиля. Возможные траектории:

– среднее профессиональное образование – прикладной бакалавриат – магистратура – аспирантура;

– бакалавриат – магистратура – аспирантура;

– специалитет – аспирантура;
– специалитет – магистратура – аспирантура;

Сопутствующей траекторией практически для всех ступеней является система переподготовки и повышения квалификации.

Перечисленные траектории могут расширяться за счет академической мобильности, возможности географического расширения образовательных программ. Все это образует расширяющееся и развивающееся образовательное пространство, в котором будущий инженер может найти свой путь профессионального развития. При этом с любой из ступеней он может уйти в реальную производственную деятельность и вернуться обратно.

В рамках описанного образовательного пространства на сегодняшний день проводится подавляющее большинство научных исследований в области теории и методики профессионального образования.

Однако у описанного образовательного пространства есть одно существенное ограничение – академический характер всех видов деятельности. Основные цели образовательного пространства фокусируются вокруг научных исследований и преподавательской деятельности. Любой переход к производственным процессам требует согласования с работодателями, адаптации полученных профессиональных компетенций к реальным потребностям.

До принятия пакета законов о независимой оценке квалификаций в Российской Федерации у существующего образовательного пространства для современных инженеров практически не было новых стратегических направлений профессионального развития. В настоящее время эта ситуация изменилась и появились новые научные, образовательные и экспертные вехи для расширения путей взаимопроникновения производственных и образовательных процессов.

Согласно Федеральному закону «О независимой оценке квалификаций» (от 3 июля 2016 г. №238-ФЗ) под независимой оценкой квалификации работников или лиц, претендующих на осуществление определенного вида трудовой деятельности понимается процедура подтверждения соответствия квалификации соискателя положениям профессионального стандарта или квалификационным требованиям, установленным федеральными законами и иными нормативными правовыми актами Российской Федерации.

Развитие практики правоприменения данного закона, как и новой редакции ст.96 закона «Об образовании», расширяет поле профессионального развития современного инженера, вводя не только систему профессионально-общественной аккредитации как модели профессиональной оценки действующих программ, но и актуализируя экспертный потенциал профессиональных стандартов, описывающих трудовые функции, трудовые действия, знания и навыки необходимые современным производственным процессам.

«Стыковка» и взаимопроникновение профессиональных и образовательных стандартов – одно из важнейших направлений развития образовательного пространства современных инженерных кадров. В этой связи возникает новая методологическая проблема – формирования правильного соотношения профес-

сиональных компетенций в образовании и профессиональных квалификаций в системе независимой оценки.

С точки зрения пространственного развития становление национальной системы независимой оценки квалификаций, она базируется на структуре:

– советов по профессиональным квалификациям, определяющим общую политику разработки и внедрения профессиональных стандартов, системы независимой оценки;

– центров оценки квалификаций, непосредственно осуществляющих оценку квалификаций;

– системы органов координации и управления процессами внедрения национальной системы независимой оценки квалификаций.

В новом пространстве независимой оценки квалификаций у перечисленных выше траекторий профессионального развития современных инженеров появляются новые ветви для развития, связанные с процедурой сдачи профессионального экзамена.

Сразу следует отметить, что данный экзамен отличается от привычных форм, принятых в системе среднего и высшего профессионального образования. Его основное назначение – подтверждение соответствия квалификации соискателя положениям профессионального стандарта или установленным квалификационным требованиям.

Говоря о требованиях профессиональных стандартов, необходимо сказать, что для описанных в них трудовых функциях, обязательным компонентом является наличие профессионального опыта в течение определенного срока. Это означает, что выбирая место своей работы, выпускник любой из ступеней системы профессионального образования может включиться в процессы независимой оценки квалификаций путем определения собственной траектории профессионального развития. Речь идет и о месте работы и о профессиональном саморазвитии в тех трудовых действиях, профессиональных знаниях и навыках, которые необходимы для подтверждения желаемой квалификации.

В этом на первый взгляд перспективном профессиональном развитии выпускников различных ступеней профессионального образования возникает проблема: как сориентировать и подготовить будущие инженерные кадры к ориентации в пространстве независимой оценки квалификаций?

В Центре инновационных технологий инженерного образования Уральского государственного лесотехнического университета в течение нескольких лет разрабатывается и применяется методика перспективной квалификационной самооценки. Основу этой методики составляет процесс самооценки будущими выпускниками своих перспективных возможностей в соответствии с анализом основных трудовых функций, знаний и навыков, необходимых для интересующего их вида трудовой деятельности.

Развитие этой методики как ограничивается, так и расширяется процессами разработки и принятия профессиональных стандартов в различных отраслях производства. Технология самооценки базируется на поэтапном анализе обучающимся объема и качества своих теоретических знаний в соответствии с тре-

бованиями профессионального стандарта с переходом к выполнению учебно-профессиональных задач и профессиональных ситуаций в соответствии с описанными в стандарте трудовыми действиями.

Методика перспективной квалификационной самооценки может как интегрироваться в образовательный процесс, так и применяться самостоятельно в процессе производственной практики и самостоятельной работы обучающихся.

Использование методики является подготовительным этапом для подготовки инженерных кадров к включению в процессы независимой оценки квалификаций. Совершенно очевидно, что существующие традиционные методы профессиональной ориентации выпускников не могут решить задачу поддержки выбора траектории профессиональной деятельности и профессионального развития. Абстрактная оценка личностных предрасположенностей должна быть заменена реальными профессиональными пробами, основу которых должны составлять профессиональные стандарты.

Литература

1. Федеральный закон №238-ФЗ «О независимой оценке квалификаций» от 3 июля 2016 г. №238-ФЗ. – URL: http:// http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=200485&fld=134&dst=100013,0&rnd=0.7769522461282856 (дата обращения 4.06.2016).

М. Витечкова
Чешская Республика, г. Ческе-Будеевице,
Южночешский университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ВОСПИТАНИИ ВЗРОСЛЫХ

УДК 37.1147

Анализируется проблематика профессионализма и авторитета университетского учителя, дается резюме профессиональных компетенций преподавателя университета, которые имеют связь с его профессией всвязи с воспитанием взрослых.

Ключевые слова: авторитет, профессиональная, социальная, отраслевая, ключевая компетентность.

Модели компетентности и профессия преподавателя университета

Профессия университетского преподавателя характеризуется как комплекс специализированных междисциплинарных знаний, всегда связанных с реализацией определенного (определенных) предмета (предметов), а также педагогическо-психологических знаний, на основе которых делается значимый акцент на этические и личностные качества преподавателя [4]. Здесь мы встречаемся с понятием *профессиональной компетентности*, означающим попытку описания профессиональных качеств преподавателя, которыми охватывается весь диапазон выполнения профессиональных обязанностей. В это понятие чаще всего включаются знания, навыки, позиции и опыт, которые преподаватели всегда в оригинальной комбинации реализуют в своей педагогической деятельности.

Существует множество точек зрения на структуру и классификацию профессиональной компетентности, при этом также различным образом трактуется и само понятие компетентности.

В современной педагогической науке преобладает понятие, создающее компетентность на основании анализа роли преподавателя и выражающее его в понятиях *ключевых способностей*. Впервые данное понятие было описано профессором Дитером Мертенсом в 1974 г. [1]. Этот автор говорит о них в контексте способности справиться с требованиями разнообразного мира рабочей деятельности, потому что именно ключевые виды компетентности помогают нам справляться с данной реальностью. Ключевые виды компетентности преподавателя в чешской педагогической терминологии до сих пор точно не определены. Однако существует целый ряд попыток их точного обозначения. Например, г-н Швец отмечает, что педагогическая компетентность – это потенциал личности, в котором синхронизированы три основных компонента – поведение, переживания, познание. Таким образом, он позиционирует понятие компетентности над понятием умения. Речь идет о понятии намного более широком, чем понятие способности, причем без принятия во внимание того факта, что оба этих понятия часто в обыденной практике заменяют друг друга[Švec/ Швец, 2000].

Педагогический словарь определяет компетентность преподавателя как набор *профессиональных умений и свойств*, которыми должен обладать преподаватель, чтобы он мог *эффективно* выполнять свою работу [2]. Этими видами компетентности являются главным образом компетентность личностная и компетентность профессиональная. При этом «личностная компетентность» согласно суждениям данных авторов включает в себя ответственность, творчество, способность решать проблемы, работать в коллективе, чуткое социальное восприятие и рефлексивность. Профессиональная компетентность имеет отношение не только к содержанию выполняемых профессиональных обязанностей (знанию предмета), но в наше время также к коммуникативной, управляющей, диагностической и другим областям педагогической деятельности.

Профессиональная компетентность преподавателя

Представленный выше перечень личностных видов компетентности в значительной степени описывает характер профессии преподавателя по отношению к университету, воспринимаемого в качестве живой общности людей. Однако высшая школа также всегда является организационной единицей, часто еще и с достаточно четко выраженными чертами «официального учреждения», поэтому для того, чтобы справиться с профессией преподавателя, важна также способность к выполнению роли организатора образовательной функции университета. В данном отношении авторитет преподавателя опирается на его образованность, профессиональную эрудицию, но, с другой стороны, эти качества подвергаются давлению, ставящему под сомнение важность профессиональной педагогическо-психологической подготовки преподавателя университета. В этом контексте нельзя забывать о том, что только образованный преподаватель университета может быть примером для студентов в том числе после окончания

ими данного учебного заведения, может сориентировать их как в жизни, так и в профессиональной деятельности, может передавать им свой опыт.

Таким образом, определение профессиональных видов компетентности преподавателя университета – весьма сложная задача. При этом определяющим фактором являются функции университета и цели, на которых учебное заведение сосредоточено при выполнении своих задач [4]:

– компетентность профессионально-предметная (требования к научным основам данных предметов);

– компетентность психодидактическая (создание благоприятных условий обучения – мотивация студентов к познанию, активация мышления, создание благоприятной социальной, эмоциональной и рабочей атмосферы, влияние на процессы обучения студентов – их индивидуализация с точки зрения времени, темпа, глубины, степени помощи, интерпретации учебного материала, закладка основ специализации);

– компетентность коммуникативная (по отношению к студентам, руководству и другим социальным партнерам школы);

– компетентность организационная и управленческая (планирование и проектирование собственной деятельности, создание и поддержание определенного регламента и системы);

– компетентность диагностическая и посредническая (как студенты мыслят, чувствуют, действуют, а также почему, каковы причины этого, где у студента в процессе обучения возникают проблемы, как ему с этим можно помочь);

– компетентность консультационная (в частности, в отношении специализации и профессиональной ориентации студентов);

– компетентность рефлексии собственной деятельности (собственная деятельность как предмет анализа, способность делать выводы на основании определенных данных, например, модифицировать свое поведение, подходы и методы).

Данные виды компетентности характеризуют каждую категорию профессиональной деятельности преподавателя и педагогического работника. Однако важно прежде всего то, что они создают общие системные рамки, определяющие компетентного, профессионального и качественного преподавателя университета, также определяя области его преддипломной и послевузовской подготовки.

Литература

1. Belz, H., Siegrist, M. Klíčové kompetence a jejich rozvíjení: východiska, metody, cvičení a hry / H. Belz, M. Siegrist. – Praha: Portál, 2001.

2. Průcha, J., Walterová, E., Mareš, J. Pedagogický slovník / J. Průcha, E. Walterová, J. Mareš. – Praha: Portál, 2003.

3. Švec, V. Monitorování a rozvoj pedagogických dovedností / V. Švec. – Brno: Paido, 2000.

4. Walterová, E. Učitelé jako profesní skupina, jejich vzdělávání a podpůrný systém / E. Walterová. – Praha: Univerzita Karlova, 2001.

М.А. Волкова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

СИСТЕМА СОДЕЙСТВИЯ УЧАСТИЮ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА В НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ РАБОТЕ

УДК 378.026.1

Содействие участию студентов технического факультета в научно-исследовательской работе рассмотрено как система, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результирующий компоненты и являющаяся подсистемой метасистемы НИРС университета.

Ключевые слова: содействие, научно-исследовательская работа студентов, технический факультет.

Социальный заказ общества сфере образования на подготовку кадров, владеющих компетенциями исследовательской деятельности, отражен в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Разные уровни компетенции исследовательской деятельности представлены в стандартах подготовки всех направлений бакалавриата, специалитета, магистратуры. Освоение данных компетенций содействует самореализации личности в ходе трудовой деятельности, позволяя творчески решать профессиональные задачи и создавая основу для осуществления инноваций в выбранной сфере деятельности [2-4, 7,8].

Какова же вовлеченность студентов в систему научно-исследовательской работы (НИР)? По результатам межрегионального социологического исследования, уровень потенциальной готовности студентов к научному творчеству можно оценить следующим образом: «весьма способные и мотивированные» составили 30-35 %; «способные, но немотивированные» – 55-60%; «неспособные и немотивированные» – около 10 %. То есть, более половины имеющих соответствующие способности студентов нуждаются в стимулировании и формировании положительной мотивации для осуществления научных исследований [9].

Существует значительное количество исследований, посвященных проблеме организации НИРС в организациях высшего образования [5,6]. Обзор данных исследований представлен в ряде научных трудов, в том числе в нашей работе [1].

Однако нам не удалось найти статей, посвященных исследованию организации содействия НИРС на техническом факультете. Хотя именно факультет оказывается тем структурным подразделением, которое позволяет координировать работу кафедр в этом направлении, вписывая ее в систему университета, являющуюся подсистемой метасистемы федерального уровня.

Представляется, что содействие приобщению студентов к НИР может быть рассмотрено как система, включающая целевой, содержательный, процессуальный и результирующий компоненты.

Цели и задачи НИРС на уровне факультета формулируются в соответствии с Положением о НИРС конкретной образовательной организации и конкретизируются в соответствии со спецификой факультета.

Содержание определяется целями и задачами вовлечения студентов в НИР, организации системного участия, а также стимулирования участия студентов в НИР и отражает перспективные направления развития науки и техники с учетом уровня материально-технического обеспечения научных исследований и развития научных школ факультета.

Так, на механико-технологическом факультете Южно-Уральского государственного университета (г. Челябинск) содержательный компонент системы включает организацию осмысления студентами следующей информации.

1. Характеристика НИРС как системы. Традиционные и инновационные формы организации НИРС на кафедре, на факультете, в университете. Индивидуальные и организационно-массовые формы организации НИРС на институциональном, региональном, федеральном и международном уровнях. Информация об участии в международной Интернет-олимпиаде (вузовский и всероссийский туры). Информация об организации и проведении конкурсов научно-исследовательских работ студентов. Информация об организации и проведении студенческой олимпиады ЮУрГУ «Прометей». Информация о проведении студенческого турнира инженеров. Информация об организации и проведении ежегодной университетской выставки научно-технического творчества студентов. Информация об организации и проведении ежегодного университетского мероприятия «Дни студенческой науки». Информация об организации и проведении профильных олимпиад для студентов старших курсов.

2. Характеристика научных школ и основных направлений научных исследований, осуществляемых на факультете. Особое внимание уделяется направлениям научных исследований, в которых активно участвуют студенты кафедр. Так, научная школа кафедры «Технология машиностроения» развивает три основных направления, реализуя междисциплинарные научные исследования, в области технологии машиностроения, физики резания, новых материалов, физической химии, физики и теплопроводности твердых тел: 1) повышение эффективности абразивной обработки на основе имитационного моделирования процесса; 2) разработка технологии создания и обработки многофункциональных наноматериалов; 3) аддитивные лазерные технологии наплавки и восстановления изделий. Помимо этого на кафедре развивается научное направление, связанное с получением порошковых материалов с помощью ротационного инструмента. Актуальность направления обусловлена тем, что металлические и неметаллические порошковые материалы широко используются в качестве основы для изготовления композиционных материалов. Сами же композиционные материалы находят все большее применение в различных отраслях промышленности.

3. Характеристика материально-технического обеспечения исследований, осуществляемых в Южно-Уральском государственном университете, в том

числе по приоритетным направлениям развития. Лаборатория компьютерного моделирования (разработка теоретических и практических основ построения качественно новых высоко-масштабируемых методов и алгоритмов для интеллектуального анализа данных на суперЭВМ транспетафлопного уровня производительности; решение задач суперкомпьютерного моделирования для повышения энерго- и ресурсоэффективности высокотехнологичных отраслей экономики и социальной сферы; разработка технологий сквозного проектирования с использованием суперкомпьютерных и распределенных вычислительных систем для создания инновационных энерго-и ресурсосберегающих промышленных технологий с использованием суперкомпьютера «СКИФ-Аврора ЮУрГУ»). Научно-образовательный центр «Машиностроение», оснащенный обрабатывающими центрами фирмы MORI SEIKI (Япония), координатно-измерительной машиной КИМ-1000 (фирма «Лапик»), электроэрозионным станком фирмы Sodick (Япония) и большим парком универсального оборудования и др.

4. Теория решения изобретательских задач (ТРИЗ) как методология и технология инновационной деятельности.

5. Пути коммерциализации результатов научных исследований. Виды проектов: инновационные идеи – проекты, находящиеся на ранних стадиях разработки, не имеющие опытного образца; инновационные проекты – проекты, имеющие опытный образец продукции и бизнес-план; инновационные технологии – реализованные проекты, результатом которых стала новая продукция. Примеры проектов, результатом которых стал выход на рынок нового товара (технологии, услуги), имеющего спрос у потребителей. Критерии оценки проектов. Этапы продвижения научно-технической разработки на рынок: комплексная экспертиза (аудит); правовую охрана созданной интеллектуальной собственности; технико-экономическое обоснование разработки; оценка стоимости интеллектуальной собственности; маркетинговые исследования; вывод научно-технической разработки на инновационные ярмарки, выставки, салоны, поиск инвесторов для организации производства новой продукции; стандартизацию и сертификацию новой продукции; организацию производства наукоемкой продукции и ее продвижение на рынок Охраны интеллектуальной собственности как основа коммерциализации результатов научно-технической деятельности. Грантовая поддержка результатов научных исследований.

6. Стипендиальное обеспечение как элемент стимулирования студентов, участвующих в системе НИРС. Виды стипендий, критерии отбора претендентов на получение повышенной стипендии. Положение о присуждении факультетской премии «Золотой МТшник» в номинации «За достижения в научно-исследовательской работе».

Процессуальный компонент системы вовлечения студентов в НИРС включает организацию участия в следующих мероприятиях:

– экскурсии в научно-образовательный центр «Машиностроение», лабораторию компьютерного моделирования и др.;

– мастер-классы по теории решения изобретательских задач; основам охраны интеллектуальной собственности; участию в программе «Участник молодежного научно-инновационного конкурса» («УМНИК»);

– конкурс научно-исследовательских работ;

– интерент-олимпиада;

– студенческая олимпиада ЮУрГУ «Прометей»;

– ежегодная университетская выставка научно-технического творчества студентов (секция технические и естественные науки);

– «Дни студенческой науки»;

– студенческие научно-практические конференции; форумы, фестивали;

– публикации результатов научных исследований.

Представляется, что для функционирования содержательного, процессуального и результирующего элементов системы НИРС особое значение имеет эффективное использование ее информационного сопровождения. На уровне университета элементами системы информационного обеспечения НИРС являются: новостные и тематические программы, созданные телерадиокомпанией «ЮУрГУ-ТВ» и освещающие основные направления исследований студентов факультета; материалы университетской газеты «Технополис»; материалы официального сайта Южно-Уральского государственного университета (http://www.susu.ac.ru/ru/studentu).

На уровне факультета – использование возможностей официального сайта (http://mt.susu.ru/) для размещения информации о предстоящих конкурсах, олимпиадах и конференциях; о научных школах кафедр, научных руководителях различных направлений данных школ, студентах, участвующих в НИРС, в том числе в рамках хоздоговорной тематики. Подробная информация об этом представлена на сайте факультета http://mt.susu.ru/nir-studentov/. Также важную роль в информационном сопровождении системы научно-исследовательской работы студентов играет использование возможностей социальных сетей, прежде всего наиболее востребованной студентами «Вконтакте», которая позволяет оперативно доносить до студентов информацию о возможности доказать результативность своей работы в ходе участия в научно-практических конференциях, конкурсах, форумах, олимпиадах.

Еще одним средством информационного обеспечения работы по приобщению студентов к научно-техническому творчеству является информлисток механико-технологического факультета «Технарь», который представляет собой 12 страниц формата А4, выходит 2 раза в семестр, цветная версия располагается на стенде возле деканата, черно-белая распространяется через кураторов и студенческий актив.

Характеризуя результативный компонент системы содействия участию студентов факультета в НИР, необходимо отметить, что мониторинг результативности участия студентов в вузовских и межвузовских и всероссийских олимпиадах, конкурсах, конференциях, форумах из элемента отчетности превращается в инструмент управления организацией НИРС при освещении в СМИ и в

ходе проведения традиционных факультетских мероприятий («День машиностроителя», «День качества», «Золотой МТшник» и др.).

Выполняет не только информационную, но и мотивационно-стимулирующую функцию регулярное создание и размещение в университетских и факультетских СМИ материалов об участии и победах студентов факультета в мероприятиях федерального уровня: Всероссийской студенческой олимпиады по безопасности жизнедеятельности (http://www.susu.ac.ru/ru/news/2014/05/19/pobeda-studentov-mehaniko-tehnologicheskogo-fakulteta-vo-vserossiyskoy-olimpiade), Всероссийской конференции молодых ученых и специалистов «Будущее машиностроения России», направление «Машиностроительные технологии» (http://www.susu.ac.ru/ru/news/2014/09/30/luchshaya-nauchnaya-rabota-po-mashinostroitelnym-tehnologiyam-u-studentki-mt); Всероссийской студенческой олимпиаде по дисциплине «Компьютерные технологии в машиностроении в номинации «CAD-технологии» в направлении SolidWorks (http://mt.susu.ru/2014/04/prizery-vserossijskoj-olimpiady-kompyuternye-texnologii-v-mashinostroenii-2014/) и др.

Представляется, что предложенная система содействия участию студентов в научно-исследовательской работе будет способствовать изменению уровня потенциальной готовности студентов к научному творчеству, а именно: увеличению количества «весьма способных и мотивированных» за счет уменьшения количества «способных, но немотивированных», что позволит увеличить количество будущих бакалавров, специалистов, магистров, способных использовать исследовательские компетенции для творческого решения профессиональных задач, ориентированных на осуществление инноваций в сфере профессиональной деятельности.

Литература

1. Волкова, М.А. Организационно-массовые мероприятия, стимулирующие развитие научно-исследовательской работы студентов / М.А. Волкова, М.Ю. Попов // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 2. – С. 83–90.

2. Волкова, М.А. Проект содержания модуля по проблеме патриотического воспитания на курсах повышения квалификации профессорско-преподавательского состава университета / М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 75–81.

3. Волкова, М.А. Роль дисциплин педагогической направленности, изучаемых магистрантами, в реализации программы патриотического воспитания студенческой молодежи / М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 1. – С. 99–108. DOI: 10.14529/ped160114

4. Волкова, М.А. Личные ресурсы студента как объект самоуправления / М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки» – 2010. –№ 36. – Вып. 10. – С. 47–51.

5. Котлярова, И.О. Системный анализ образовательно-научного процесса в национальном исследовательском университете / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 1. – С. 13–26.

6. Котлярова, И.О. Непрерывная подготовка студентов технических направлений к инновационной деятельности / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки. – 2012. – № 26. – С. 15–19.

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

8. Сериков, Г.Н. Готовность работника к профессиональному самообразованию: научное понятие, личный энергоресурс, измерение / Г.Н. Сериков, В.Н. Крысанова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 3. – С. 34–41.

9. Шиняева, О.В. Роль научной деятельности студентов в повышении функциональности российского высшего образования / О.В Шиняева, Д.Х. Акманаева // Известия высших учебных заведений. Поволжский регион. Общественные науки. – 2011. – № 4. – С. 60–71.

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

ПОВЫШЕНИЕ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОСТИ УНИВЕРСИТЕТА СРЕДСТВАМИ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.4

Дополнительное образование (научно-педагогических работников, представителей высокотехнологичных отраслей экономики) способно повысить конкурентоспособность университета. Средствами повышения конкурентоспособности университета посредством развития института дополнительного образования (ИДО) являются: повышение квалификации и переподготовка кадров; научное обоснование деятельности института дополнительного образования; международное сотрудничество с организациями непрерывного образования; принятие критериев качества образования мирового уровня.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, институт дополнительного образования, конкурентоспособность университета.

Актуальность дополнительного образования повысилась в связи с объективной необходимостью разработки и реализации концепции непрерывного образования. Сегодня законодательно определен регламент осуществления дополнительного профессионального образования (ДПО), которое становится актуальным и необходимый подсистемой непрерывного образования человека в течение жизни (lifelong learning). ДПО все больше приобретающее тенденцию становится непрерывным образованием в течение всего периода профессиональной активности специалиста. Современные требования к ДПО в университетах отражены в документах и в научных трудах по педагогике непрерывного образования [1, 2, 3, 4, 5, 7, 10 и др.]. Документация по вопросам непрерывного

образования разработана на разных уровнях, от общемирового до внутриучрежденческого.

Документы международного уровня: Lifelong Learning Policies and Strategies, UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2014; Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Incheon Declaration [18, 19].

Документы федерального уровня: Федеральный Закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р; Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденная распоряжением Правительства Российской Федерации от 8 декабря 2011 г. № 2227-р; Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2015 г. № 295; Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 23 мая 2015 г. № 497 [10, 12, 14, 15, 16, 17].

Документы Южно-Уральского государственного университета: программа развития Национального исследовательского университета до 2019 г. и Дорожная карта Проекта 5-100) [11, 13].

В соответствии с целями и задачами национальных исследовательских университетов, они призваны осуществлять повышение квалификации и переподготовку для экономики региона и страны. Это подразделяет реализуемые программы на два вида: внутренние, для научно-педагогических работников (ПНР) университета, и внешние, для повышения квалификации и переподготовки специалистов из разных, в первую очередь – высокотехнологичных – отраслей экономики. В последние годы отмечено явление интеграции всех видов образования (формального, неформального, информального) в течение жизни человека, в связи с чем ИДО должен ставить задачи не только повышения квалификации и переподготовки кадров, но и создания условий для самореализации слушателей. При этом ИДО решает задачи в контексте повышения конкурентоспособности всего университета.

Стратегическая цель развития Института дополнительного образования ЮУрГУ – формирование структуры мирового уровня, ориентированной на региональное, федеральное и мировое лидерство ЮУрГУ по непрерывному образованию в области инжиниринга, суперкомпьютинга, естественных наук и наук о человеке. В этой связи нами выделены следующие направления, в которых ИДО может способствовать развитию конкурентоспособности.

1. Повышение квалификации НПР и, как следствие, повышение качества образования, как основного, так и дополнительного профессионального, в университете.

2. Повышение качества услуг, предоставляемых сторонним организациям, по повышению квалификации и переподготовки сотрудников.

3. Научное исследование проблем дополнительного профессионального образования, направленное на повышение качества дополнительных программ, квалификации сотрудников ИДО и условий реализации программ.

4. Сотрудничество с международными организациями непрерывного образования, способствующее обмену передовым опытом, совместной реализации программ и подготовке сотрудников университетов разных стран к реализации международных проектов в соответствии с критериями качества мирового уровня.

Для достижения поставленных целей и решения задач в ИДО ЮУрГУ (НИУ) разработаны и проводятся более 1000 авторских образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки по следующим направлениям:

– энергетика, энергетическое машиностроение и электротехника
– металлургия, машиностроение и материаловедение
– информатика и вычислительная техника
– информационная безопасность
– строительство и архитектура
– транспортные средства
– экономика и управление
– гуманитарные науки
– образование и педагогика
– сфера обслуживания
– безопасность жизнедеятельности и защита окружающей среды
– реформирование ЖКХ

В ходе проведенного нами исследования [7, 8] определено, что преподаватели должны повышать свою квалификацию в соответствии с программой повышения конкурентоспособности ЮУрГУ среди ведущих мировых научно-образовательных центров по направлениям:

а) согласно перечню рекомендуемых направлений повышения квалификации от 02.12.2015г. № 06-1810 Министерства образования и науки Российской Федерации (Департамент государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО);

б) по программе «Корпоративная культура ЮУрГУ» совместно с преподавателями Швейцарского технологического института (ETH), Zurich;

в) по программе «Создание высокотехнологичного производства, новых технологических объектов» (с привлечением ведущих специалистов международных компаний и предприятий региона, таких как: ОАО «ГРЦ им. академика В.П. Макеева», ОКБ «Новатор», ЗАО «Промышленная группа «Метран»», «Emerson» (ProcessManagement), АО СКБ «Турбина»;

г) по программам языковой подготовки;

д) по программе «Технологии проблемно-ориентированного и проектного обучения»;

е) по программе освоения технологии МООС (массовые открытые онлайн курсы);

ж) по программам обучения публикациям в высокорейтинговых журналах.

За прошедший год по программам перечисленных направлений прошли обучение сотрудники 800 предприятий города, области и урало-сибирского региона, общей численностью 8000 человек.

Среди них сотрудники таких известных предприятий как: ЗАО «Промышленная группа «Метран», международной компании «EMERSON», ЗАО «Карабашмедь», ПАО «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 «Пермьнефтестроймонтаж», ФГУП «Российский федеральный ядерный центр – Всероссийский НИИ технической физики им. академика Е.И. Забабахина», ОАО «ГРЦ им. академика В.П. Макеева», ФГУП «ПО Уралвагонзавод». Кроме того, ИДО ЮУрГУ проводил обучение кадров для Российских промышленных компаний: ОАО «Российские железные дороги», ОАО «Концерн ПВО «Алмаз-Антей», ОАО «Холдинг МРСК», ОАО «Концерн радиостроения Вега», ГК «Росатом», ОАО «Нефтяная компания «Роснефть».

В организационном плане данное направление деятельности предполагает сотрудничество ИДО с мировыми организация непрерывного образования взрослых, в том числе, при ЮНЕСКО; развитие центров дополнительного образования ИДО как центров инноваций, повышение их конкурентоспособности на федеральном, региональном и мировом уровне. В НИУ ЮУрГУ разработан и осуществляется следующий комплекс мероприятий.

Мероприятия по методическому обеспечению образовательного процесса:

а) разработка программ профессиональной переподготовки на основании квалификационных требований и профессиональных стандартов;

б) модульная разработка и реализация программ; при необходимости предусмотрена реализация части модулей через электронное обучение;

в) создание учебно-методических комплексов программ на основе профессиональных стандартов.

Мероприятия по внедрению современных технологий обучения, развитию инновационной деятельности:

а) для обеспечения большей доступности программ дополнительного образования для слушателей, проводить обучение с применением дистанционных образовательных технологий;

б) в случае модульной реализации программы, проводить индивидуальные траектории обучения, что приведёт к увеличению потока слушателей;

в) применять в образовательном процессе веб-трансляции образовательных мероприятий;

г) для повышения качества подготовки слушателей ввести в образовательный процесс тестовую систему Норвежского технологического университета:

SRS: ONLINE STUDENT SYSTEM (SRS) FOR SMART PHONES, PAD, PCANDMAC;

д) использовать портал «Электронный ЮУрГУ», для хранения части учебно-методических ресурсов и обмена данными;

е) использовать электронные учебники нового типа – в формате книг с интерактивными элементами, поддерживаемые различными мобильными устройствами; для самостоятельной работы слушателей применять видео-курсы;

ж) использовать в образовательном процессе виртуальных лабораторий, компьютерного моделирования;

з) формирование и поддержка электронной библиотеки информационных ресурсов программ дополнительного образования, реализуемых центрами дополнительного образования.

Мероприятия по научному обоснованию деятельности ИДО:

а) проведение маркетинговых исследований с целью изучения спроса и предложения на программы ДПО [9], формулировки прогнозов развития программ и получения доходов от них:

б) проведение научных исследований в международных научных коллективах в рамках приоритетного направления «Науки о человеке» (по вопросам непрерывного образования, педагогики инженерного образования, воспитания ценностей корпоративной культуры у преподавателей и студентов в университете).

Комплекс разработанных мероприятий способствует повышению конкурентоспособности ЮУрГУ и как национального исследовательского университета, а как университета, стремящегося повысить свой рейтинг среди университетов мира.

Литература

1. Буров, К.С. Освоение инновационных управленческих компетенций развития кадрового резерва в рамках дополнительного профессионального образования / К.С. Буров, А.А. Юркина, И.И. Югалдина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 2. – С. 140–142.

2. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы. – URL: http://www.consultant.ru/document/ cons_doc_LAW_146497/ (дата обращения: 21.01.2016).

3. Змеёв, С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеёв. – URL: http://www.studentlibrary.ru/book/ISBN598549022.html (дата обращения: 21.01.2016).

4. Золотарева, Н.М., Рябко, Т.В. О приоритетах государственной политики в развитии непрерывного образования взрослых в Российской Федерации / Н.М. Золотарева, Т.В. Рябко // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 2. – С. 7–11.

5. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (дата обращения: 21.01.2016).

6. Котлярова, И.О. Управление корпоративным дополнительным профессиональным образованием в университете / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». 2011. – № 38 (255). – С. 21–25.

7. Котлярова, И.О. Особенности современного развития непрерывного дополнительного образования / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – Вып. 8. – №. 12 (188). – С. 12–18.

8. Сериков, Г.Н. Личный энергоресурс как основа жизнедеятельности человека / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. –Т. 6. – № 1. – С. 7–19.

9. Тягунова, Ю.В. Применение маркетинговых исследований в высшем профессиональном образовании для повышения качества образовательного процесса / Ю.В. Тягунова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – Вып. 7. – № 3 (179). – С 36–42.

10. Письмо Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО от 07.12.2015 г. № 06-1810 «О перечне рекомендуемых направлений повышения квалификации». – URL: http://fgosvo.ru/support/downloads/1734/?f=uploadfiles/DPO_rec/DPO_06-1810.pdf (дата обращения: 21.01.2016).

11. План мероприятий программы повышения конкурентоспособности Южно-уральского государственного университета («Дорожная карта») на 2016-2020 г.г. – URL: http://www.susu.ru/ru/university/project-5-100/road-map (дата обращения: 21.01.2016).

12. Приказ Министерства образования и науки РФ от 1 июля 2013 года № 499 «Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам». – URL: http://docs.cntd.ru/document/499032387 (дата обращения: 21.01.2016).

13. Программа развития ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный университет» на 2010–2019 годы. – URL: http://www.susu.ru/upload/298/fc/common/31/100/program.pdf (дата обращения: 21.01.2016).

14. Проект Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения: 21.01.2016).

15. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 г. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_123444/ (дата обращения: 21.01.2016).

16. Федеральная целевая программа развития образования на 2016-2020 годы. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180188/ (дата обращения: 21.01.2016).

17. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.01.2016).

18. Adults' Continuing Education Development Draft Concept in the Russian Federation for the Period up to 2025. – URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=130 (дата обращения: 21.01.2016).

19. Education 2030: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all (Incheon Declaration). – URL: http://en.unesco.org/world-education-forum-2015/incheon-declaration (дата обращения: 21.01.2016).

20. Lifelong Learning Policies and Strategies (UNESCO Institute for Lifelong Learn-

ing, 2014). – URL: http://uil.unesco.org/fileadmin/keydocuments/LifelongLearning /en/LLPSCollection.pdf (дата обращения: 21.01.2016).

И.А. Волчегорский, Л.М. Рассохина, О.А. Шумакова,
О.С. Абрамовских, О.Л. Колесников
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный
медицинский университет Министерства здравоохранения
Российской Федерации

ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ

УДК 37.014+378.14

Проведен анализ основных направлений оценки качества образовательной деятельности, описан опыт внешней и внутренней оценки качества в вузе, представлена методика оценки обучающимися качества образования.

Ключевые слова: оценка качества, высшее образование, образовательная деятельность.

В системе высшего образования происходит интенсивное развитие модели оценки качества образовательной деятельности, основными элементами которой являются стандартные процедуры лицензирования, аттестации, аккредитации, комплексного оценивания образовательных учреждений, направлений подготовки и отдельных специальностей. Качество образования в целом является консолидированным усилием всех потребителей образовательных услуг, в соответствии с потребностями и уровнем требований каждого, способствуя благополучию деятельности человека, подготовки высококвалифицированных кадров, динамичного развития общества и государства [1].

Качество образовательной деятельности определяется внешней и внутренней оценками. К ключевым областям, лежащим в плоскости оценки качества образовательной деятельности в вузе, отнесены образовательные программы, условия их реализации в вузе, в том числе информационное обеспечение образовательного процесса, соответствие профессорско-преподавательского состава требованиям образовательных стандартов, финансовое обеспечение, материально-техническая база, результаты освоения обучающимися образовательных программ др.

Субъектом внешней оценки качества образования в вузе выступает профессиональное сообщество – работодатели и их объединения, то есть те физические и юридические лица, которые заинтересованы в уровне качества подготовки специалистов в образовательной организации, поскольку являются непосредственно работодателями для выпускников – молодых специалистов, а также общественные и общественно-профессиональные организации, негосударственные, автономные некоммерческие организации, эксперты, специализирующиеся на вопросах оценки качества образования [5].

Внешняя оценка, как отмечается в ряде работ [3, 4], позволяет удовлетворить интерес различных групп потребителей в создании мнения об образовательной организации. В результате внешней оценки возникают рейтинги вузов по различным основаниям, социальная популярность вуза при выборе его для обучения, публикуются объективные данные об уровне организации работы по реализации образовательных программ на основе общедоступной информации. Внешние оценочные процедуры, опираясь на принцип информационной открытости образовательных учреждений, как правило, осуществляются на основе опубликованных организацией или ее учредителем данных. Одним из проблемных моментов в осуществлении внешней оценки выступает унифицированность методик оценки качества образовательной деятельности организаций, без учета специфики реализуемых образовательных программ. Так, при оценке качества медицинского образования необходимо вводить инструментарий определения уровня формирования практических навыков у будущих врачей, способность безошибочно выполнять практические действия в соответствии с ситуацией. Одним из перспективных направлений в решении этой проблемы является процедура первичной профессиональной аккредитации.

Первичная профессиональная аккредитация проводится по завершению обучения в вузе, после государственной итоговой аттестации и представляет собой процедуру комплексной оценки готовности выпускника к осуществлению медицинской или фармацевтической деятельности. Комплексный характер обеспечивается совокупностью методов оценки: тестирования, практических заданий (клинических задач), собеседования. В содержание процедур оценки включен ОСКЭ – объективный структурированный клинический экзамен, который направлен на выявление знаний аккредитуемого по стандартизованным шкалам оценки, исходя из принципов объективности и стандартизации. Необходимым компонентом первичной аккредитации является проверка практических навыков на симуляторе, оценка действий экзаменуемого в автоматическом режиме или экзаменационной комиссией. В результате успешного прохождения процедуры первичной аккредитации выпускник получает допуск к профессиональной деятельности. Опыт нашего вуза в проведении первичной профессиональной аккредитации специалистов в 2016 году показал необходимость совершенствования образовательного процесса с точки зрения наполнения его содержания модулями симуляционного обучения, дополнения программами учебных и производственных практик, интерактивными ситуационными задачами и обновления фондов оценочных средств.

Одно из перспективных направлений внешней оценки качества образовательной деятельности связано с развитием независимой оценки качества. Сложившийся опыт внедрения форм независимой оценки качества в высшем образовании показывает, что его несомненным достоинством является создание базовых кафедр, которые территориально располагаются на предприятии, консультативно включаясь производственный процесс, что создает новые возможности подготовки специалистов для конкретной, реальной производственной деятельности. Участие в процедурах независимой оценки дает новые возмож-

ности потенциальным работодателям отобрать для последующего трудоустройства тех выпускников, которые по сформированности личностно-профессиональных качеств в большей мере соответствуют требованиям организации. В ЮУГМУ разработана методика мониторинга удовлетворенности потребителей качеством подготовки обучающихся. Эта процедура проводится по завершению производственной практики, которая проходит на базе медицинских учреждений. Так, полная удовлетворенность потенциального работодателя теоретическими знаниями обучающихся 4 курса по специальности «Медико-профилактическое дело» отмечена в 85,3 % случаев, а практическими навыками – в 70,7 % случаев. Отношением к порученной работе полностью удовлетворены 100% работодателей.

Внутренняя оценка качества образовательной деятельности является непосредственной задачей самой образовательной организации. Ориентиром в ее осуществлении служит стандарт ГОСТ Р ИСО 9001-2015: «Организация должна проводить мониторинг данных, касающихся восприятия потребителями степени удовлетворения их потребностей и ожиданий» [2]. В литературе указывается на целесообразность оценки удовлетворенности студентов процессом обучения и качеством образования [3, 4]. В рамках системы менеджмента качества университета был проведен опрос студентов выпускного курса лечебного факультета. Опросный лист разработан отделом менеджмента качества и учебно-методическим управлением университета, утвержден представителем руководства по качеству, проректором по учебной, внеучебной и воспитательной работе. Все заданные обучающимся вопросы в той или иной мере отражали содержание требований к условиям реализации образовательных программ: материально-техническому, кадровому, учебно-методическому обеспечению. Каждый студент получал список всех кафедр, на которых проходил обучение, и мог выразить своё мнение об их деятельности. Каждый параметр оценивался по 10-балльной шкале. Поскольку реализацию образовательной программы осуществляют несколько кафедр, то и оценку каждый студент выставлял относительно каждой кафедры, а суммарная оценка отразила оценку деятельности кафедр университета в целом. При подготовке публикации обработано 678 анкет, результаты представлены в виде средней величины и стандартной ошибки средней (таблица 1). Обработка произведена с помощью пакета статистических программ SPSS.

При анализе результатов опроса важным было получить качественную интерпретацию удовлетворенности обучающихся образовательным процессом в университете. Обобщая результаты проведенного исследования, следует обратить внимание на то, что среди всех оценок обучающихся не было ни одной, попавшей в область низких значений.

Большая часть вопросов касалась учебно-методического обеспечения образовательного процесса, и охватило такие его аспекты, как качество лекций и практических занятий, организация индивидуальных консультаций на кафедре. Эти основные организационные формы обучения являются наиболее информативными для получения объективной оценки качества учебного процесса. Кро-

ме этого, студенты оценивали возможность заниматься научно-исследовательской деятельностью на кафедре, информативность подготовленных кафедрой пособий для студентов, а также функционирование балльно-рейтинговой системы. Средняя выраженность показателя оценки учебно-методического обеспечения составила 8,17 баллов.

Таблица 1

Мнение студентов о деятельности кафедр университета (M ± m)

№ п/п	Вопрос	Суммарная оценка
1	Оцените качество лекций	8,59 ±0,09
2	Оцените качество практических занятий	8,36 ±0,1
3	Оцените организацию индивидуальных консультаций	7,81 ± 0,11
4	Оцените оснащенность учебных классов (лабораторий)	7,53 ± 0,11
5	Насколько соответствуют качество преподавания и уровень требований на экзаменах и/или зачетах	8,09 ± 0,11
6	Оцените наглядность и интерактивность преподавания по критериям наличия и качества деловых игр, дискуссий, разбора конкретных ситуаций, просмотра и обсуждения видеофильмов, решения задач, наличия мультимедиапрезентаций и т.д. (10 – высший балл, 1 – низший балл)	7,84 ± 0,11
7	Оцените возможность для обучающихся (студенты, интерны, ординаторы) заниматься научно-исследовательской деятельностью на кафедре (кружок, конференции, публикации и др.)	7,93 ± 0,10
8	Оцените доступность учебников, учебных пособий и дополнительной литературы в библиотеке по дисциплинам кафедры	8,37 ± 0,1
9	Оцените качество (информативность) учебных и методических пособий, подготовленных преподавателями кафедры	8,32 ± 0,1
10	Оцените полезность для обучающихся информации, размещенной на странице кафедры официального сайта университета (контакты, проезд, дополнительные учебные материалы, наличие вопросов к экзаменам/зачетам и т.д.)	8,08 ± 0,1
11	Оцените организацию работы по балльно-рейтинговой системе на кафедре (доступность информации о требованиях балльно-рейтинговой системы, о текущих баллах и итоговых бонусах, наличие большого перечня работ для набора дополнительных баллов)	8,04 ± 0,1
12	Оцените качество педагогического состава кафедры	8,33 ± 0,09
13	Оцените взаимоотношения студент-преподаватель во время учебы (10 – благожелательные, 1 – негативные)	8,41 ± 0,1

Показатели оценки качества кадрового обеспечения образовательного процесса в нашем исследовании оказались идентичными показателям учебно-методического обеспечения. Средняя выраженность показателей составила 8,17 баллов. Оценке подвергались показатели соответствия качество преподавания и уровень требований на экзаменах и/или зачетах, наглядности и интерактивности преподавания, взаимоотношения преподавателей кафедры с обучающимися. Наиболее проблематичным оказался показатель наглядности и интерактив-

ности преподавания по критериям наличия и качества деловых игр, дискуссий, разбора конкретных ситуаций, просмотра и обсуждения видеофильмов, решения задач, наличия мультимедиапрезентаций. Это означает, что методические и педагогические техники преподавания требуют дальнейшего совершенствования. Несколько ниже предыдущих оказались результаты показателей материально-технического обеспечения, в частности, оценка оснащенности учебных классов и лабораторий (7,53), при этом качество лекций и практических занятий, проводимых в этих помещениях оценены достаточно высоко.

Мнение обучающихся о качестве образовательной деятельности обозначило следующие задачи по совершенствованию деятельности кафедр университета: 1) продолжать укреплять материально-техническое оснащение; 2) совершенствовать методику индивидуальной работы со студентами; 3) активнее применять наглядные и интерактивные методы обучения; 4) увереннее привлекать большее количество обучающихся в научные и научно-практические исследования.

Литература

1. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меры. – URL: http://www.conventions.ru/view_base.php?id=1496 (дата обращения: 09.09.2016).
2. ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Системы менеджмента качества. Требования. – М.: Стандартинформ, 2015. – 32 с.
3. Елисеева, Е.Н. Динамика удовлетворенности потребителей образовательных услуг: анализ и проблемы / Е.Н. Елисеева // Вестник Челябинского государственного университета. – 2015. – № 1 (356). – С. 49–52.
4. Колесников, О.Л., Прачева, А.А., Худякова, О.Ю., Колесникова, А.А. Оценка удовлетворенности работодателей качеством подготовки студентов-медиков во время прохождения практики в медицинских учреждениях / О.Л. Колесников, А.А. Прачева, О.Ю. Худякова, А.А. Колесникова // Педагогика и психология в контексте современных исследований проблем развития личности: сборник материалов 10-й международной науч.–практ. конф. (г. Махачкала, 21 февраля, 2016 г.). – Махачкала: ООО «Апробация», 2016. – С. 14–16.
5. Методические рекомендации по проведению независимой системы оценки качества работы образовательных организаций, утвержденные Заместителем Министра образования и науки Российской Федерации 14 октября 2013 года. – URL: http://минобрнауки.рф/documents/3710 (дата обращения: 17.08.2016).

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

МОДЕЛИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИЗАЙНА ДЛЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ СИСТЕМ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.12

В статье рассматривается понятие педагогического дизайна, принципы разработки курсов обучения применительно к системе дополнительно профессионального обра-

зования. Описываются различные проектные модели разработки курсов, формулируются задачи педагогического дизайнера. Результаты анализа могут быть использованы при разработке курсов смешанного обучения для различных категорий слушателей.

Ключевые слова: педагогический дизайн, модель, проектное обучение, LMS.

В условиях модернизации системы дополнительного профессионального образования, интернационализации системы высшего образования и внедрения проектного подхода к управлению вузом, актуальной становится задача проектирования курсов обучения с опорой на достижения как в области информационных технологий обучения (e-learning, m-learning, массовые онлайн курсы МООС), так и в области лучших практик проектной деятельности. Постепенный переход от «линейной» передачи знаний к «разветвленной» модели (структура гипертекста) требует новых технологий создания курсов обучения с целью увеличение результативности обучения и снижения временных затрат на их разработку [1, 2, 3, 4, 5]. Педагогический дизайн как теория и практика создания и реализации программ обучения, может оказать существенное влияние на повышение эффективности разработки и реализации программ дополнительного профессионального образования.

Педагогический дизайн (Instructional design, ID) – относительно новое понятие в современной системе образования. Оно возникло во время второй мировой войны, когда перед американским правительством встала задача обучения сотен тысяч солдат в короткие сроки и ученые, основываясь на теории бихевиоризма, должны были разработать систему обучения с высокой эффективностью. В это же время появились первые методики использования компьютеров в качестве средства обучения с целью стандартизации обучения [6].

Понятие педагогического дизайна изучалось как российскими, так и зарубежными учеными. А. Ю. Уваров под педагогическим дизайном понимает систематический подход в использовании принципов эффективной учебной работы в процессе проектирования, разработки и оценки учебных материалов [7]. Е. Тихомирова рассматривает педагогический дизайн как системный подход к построению педагогического процесса [8]. Зарубежные исследователи к педагогическому дизайну относят, и теорию разработки учебных материалов, и технологию их создания. Педагогический дизайн призван ответить на два главных вопроса: чему учить? и как учить? Именно ответы на эти вопросы и составляют проблемное поле педагогического дизайна. При разработке любого курса обучения методист, педагогический дизайнер решают ряд задач: что включить в содержание курса, в какой последовательности должна идти информация, какова должна быть структура модуля, как представить материал для различных стилей обучения, как обеспечить отработку навыков, как организовать поддержку в обучении, как активизировать имеющиеся знания по тематике курса, как интегрировать знания и навыки в реальную жизнь обучающихся [9].

Исходя из вышеперечисленных вопросов в педагогике сформулированы задачи педагогического дизайнера:

– анализ потребностей целевой аудитории, её компетенций и ожидаемых результатов обучения;

– определение целей и задач учебного материала;

– анализ и структурирование материалов в соответствии с целями;

– выбор средств и методов учебной работы;

– создание элементов, стиля и визуального дизайна курса;

– разработка тестов и заданий, средств контроля и сбора информации;

– создание курса с помощью соответствующих инструментов, либо постановка задач членам команды для разработки конкретных элементов;

– загрузка курса в систему управления обучением (Learning Management System, LMS);

– разработка методов оценки результатов и эффективности материалов;

– выработка решения для дальнейшего совершенствования учебного контента.

Основная задача качественной и планомерной разработки учебного курса – максимально полная передача нужной информации в доступной форме. Для достижения этого в основы педагогического дизайна заложены 9 принципов американского психолога Роберта Ганье (Robert Mills Gagne), одного из основателей педагогического дизайна и автора книг по теории обучения [10]. Мы согласовали их с этапами, которые указаны в скобках.

1. Привлечение внимания слушателей (Reception).
2. Объяснение целей и задач обучения. (Expectancy).
3. Выявление фоновых знаний (Retrieval).
4. Представление нового материала (Selective Perception).
5. Сопровождение обучения.(Semantic Encoding).
6. Практика (Responding).
7. Обратная связь (Reinforcement).
8. Оценка (Assessing Performance).
9. Перевод в практическую плоскость (Generalization).

Следующим важным элементом педагогического дизайна является выбор модели, от которой зависит последовательность и количество этапов разработки учебного курса.

Широкое распространение при разработке педагогического дизайна урока получила модель ADDIE (Analysis, Design, Development, Implementation, Evaluation), разбивающая весь процесс на 5 этапов.

1. Анализ

Самая важная стадия разработки: выделяются ключевые элементы, изучаются потребности слушателей, формулируются измеримые и понятные цели обучения, оценивается целевая аудитория и формы работы с ней, а также составляется список ожидаемых результатов. Для повышения эффективности эта стадия также разбивается на несколько этапов, позволяющих за счет постепенного выявления ключевых точек четко сформулировать задачи. Тщательно проработанные цели помогают определить инструментарий учебного курса,

степень его наполнения интерактивными элементами и применимость уже имеющихся материалов и методик.

Здесь же можно четко определить методики оценки эффективности самого процесса обучения. Явно и точно заданные ожидаемые результаты позволят четко сформулировать содержание и форму упражнений, контрольных вопросов, итоговых заданий и формы их подачи.

2. Проектирование

На этом этапе создается сценарий всего проекта, определяющий влияние каждого элемента на задачи, выявленные на первом этапе. Здесь определяются средства обучения, план-схема будущих учебных материалов, прорабатывается экспертная оценка каждого элемента, готовится пробная версия учебных материалов, подбираются иллюстрации, анимационные эффекты, интерактивные элементы, аудио- или видеоряд.

3. Разработка

Основная «техническая» стадия любого проекта, когда все созданные материалы занимают свое место в общей структуре, обрастают новыми элементами и логическими связями, проходят отладку и «притирку» между собой. На этом этапе окончательно встраиваются элементы общего контента, подбираются наиболее эффективные упражнения, вырабатываются формы обратной связи и проверки освоения материала (задания и способы контроля), оттачиваются интерфейс и связки (правила перехода) между отдельными темами или вопросами. Особое внимание следует уделить четкому определению инструментария для подведения итогов проверки или практической работы, что позволит оценить эффективность всего курса.

4. Реализация

На этой стадии учебный курс загружается в в соответствующую систему управления обучением (Learning Management System, LMS). На этой стадии можно проверить, подходит ли урок или курс для выбранной аудитории, получить первичные данные о его выполнении и эффективности, наладить связь с сообществом обучающихся, что даст дополнительный материал для подготовки инструкций, сопроводительных документов и так далее.

5. Оценка

После накопления первичной информации о выполнении учебного курса нужно оценить его эффективность. Необходимо соотнести поставленные на стадии анализа задачи с результатами, которые получены на практике. Оцениваются сами учебные материалы, достижение целей обучения, выполнимость того или иного типа заданий и их соответствие общей задаче. На основании этого дорабатывается курс в целом или отдельные уроки, оцениваются результаты учебной работы и намечаются пути корректировки учебных материалов. Эта стадия в идеале должна закончиться пересмотром требований к отдельным блокам и обновленной версией всего курса. ADDIE в настоящее время считается практически стандартом разработки учебных курсов с использованием правил педагогического дизайна. Её логичность и хорошо просматриваемая связь с классическими методами дает ряд преимуществ.

Наряду с ADDIE при разработке образовательных продуктов активно применяются методики, использующиеся в проектном проектировании, такие как SMART и ALD. Данные методики ориентированы на легко измеримую цель и возможность анализа степени её достижения. Все элементы итогового продукта должны строго оправдывать свое существование, выполняя непосредственно поставленные задачи и отсекая все лишнее.

SMART – система проектного управления, базирующаяся на четко сформулированных и измеримых целях. Её суть заложена в самом названии Specific (Конкретный), Measurable (Измеримый), Attainable (Достижимый),

Relevant (Актуальный) и Time-bound (Ограниченный во времени), вместе – SMART (Умный).

То есть цель непременно должна быть конкретной, достижимой, значимой и соотноситься с конкретным сроком. А скорость и эффективность выполнения задачи зависит от правильной её формулировки. Причем, каким образом будет достигнуто выполнение, не имеет особого значения. Это может быть и поэтапное и планомерное повышение результатов за счёт множества небольших шагов, и сразу ориентация на максимально возможный результат – главное, чтобы он был конкретно и объективно измерим. Предварительный анализ и планирование путей здесь также играют колоссальную роль, поэтому эта концепция применима и к педагогическому дизайну в целом.

Методика ALD (Agile Learning Design) делает акцент на скорости, гибкости и кооперативности разработки. Она всё чаще находит свое место в создании систем дистанционного обучения и переподготовки, где необходима интенсивная передача материала и использование активного интереса самого обучающегося.

Основные принципы методики ALD:

1. Диалоговая подача материала с постоянной повторной проработкой ключевых моментов для закрепления.
2. Применение шаблонов и других стандартных инструментов для быстрого и эффективного выполнения задачи.
3. Активное использование интереса обучающегося и его стимулирование.
4. Приоритет подачи ключевых моментов над второстепенными.
5. Активное привлечение экспертов в узких областях знаний.
6. Создание интерактивных баз данных со всем справочным материалом как по самой теме, так и по близким дисциплинам.
7. Концентрация на самом процессе обучения и материале, а не на планировании.
8. Систематическая оценка процесса обучения и потребностей ученика на каждом этапе.

Эффективность вышеперечисленных методик требует дальнейших исследований в области педагогического проектирования. Однако преимущества данных методик заключается в том, что каждая из них имеет четкую ориентацию на конкретный сегмент, а потому все сильные и слабые стороны жестко связаны с самой потребностью выстраивать обучение различных групп с учетом их

специфических потребностей. Данные методики наилучшим образом отвечают требованиям student-centered подхода в образовании (когда курс выстраивается на основе анализа потребностей обучаемых и их интересов), и позволяют создавать курсы обучения с оптимальными затратами времени и ресурсов при высоком уровне качества обучения.

Литература

1. Волошина, И.А. Ориентация на российские и международные требования в дополнительном профессиональном образовании инженеров / И.А. Волошина, И.О. Котлярова, В.Н. Крысанова / Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 4.

2. Волченкова, К.Н. Развитие иноязычной коммуникативной компетентности профессорско-преподавательского состава ЮУрГУ: андрагогический подход / К.Н. Волченкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 4.

3. Карачарова, Т.А. Подготовка образовательного контента для обучения кураторов дистанционного обучения в виртуальной образовательной среде / Т.А. Карачарова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 3.

4. Кистман, Т.М. Этапы развития электронного обучения и их влияние на появление новых технологических стандартов качества электронного обучения / Т.М. Кистман // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 2.

5. Ревин, И.А. Опыт реализации программ повышения квалификации преподавателей вуза / И.А. Ревин // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 3.

6. Leigh, D.A. Brief History of Instructional Design / D.A. Leigh. – URL: http://www.pignc-ispi.com/articles/education/brief%20history.htm (дата обращения: 01.10.2016).

7. Уваров, А.Ю. Педагогический дизайн / А.Ю. Уваров // Информатика. – 2003. – № 30. – С. 1–32.

8. Тихомирова, Е. 800 слов про педагогический дизайн / Е. Тихомирова. – URL: http://www.trainings.ru/library/articles/?id=11059 (дата обращения: 01.10.2016).

9. Reiser, R.A., Dempsey, J.V. Trends and Issues in Instructional Design and Technology / R.A. Reiser, J.V. Dempsey. – New Jersey: Pearson Prentice Hall, 2007, pp. 336–341.

10. Gagne, R.M. The Conditions of Learning and Theory of Instruction / R.M. Gagne. – New York: CBS College Publishing, 1985.

И.А. Гаврилова
Россия, г. Челябинск,
Российский государственный университет правосудия,
Уральский филиал

МОДЕЛЬ UNIVERSITY EXTENSION В КОНТЕКСТЕ МОДЕРНИЗАЦИИ БРИТАНСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ КОНЦА XIX–НАЧАЛА XX ВВ.

УДК 374.7

В статье анализируется становление и развитие общественного движения University Extension в Англии во второй половине XIX−начале XX вв. Основными задачами деятельности являлись повышение образовательного уровня представителей разных сословий, проведение публичных лекций, организация учебных курсов для широкой аудитории, подготовка к поступлению в университет.

Ключевые слова: UniversityExtension, самообразование, «народный» университет, учебные курсы, популяризация науки.

Процесс модернизации в Англии в середине XIX столетия − это эпоха перманентной технологической революции, проявившейся не только в изменении технической оснастки производства, но и глобальных взаимосвязанных между собой социальных и политических сдвигов, происходивших в британском обществе. Социальные изменения во многом были обусловлены процессами урбанизации и институализации пролетариата Великобритании. Политические преобразования, носившие для Англии, по сути, судьбоносный характер, проявились в возникновении мощного чартистского движения, связанного с требованием расширения избирательного права и демократизации политической системы государства. Появление широкого слоя индустриальных рабочих, получивших в результате избирательных реформ 1867 г. и 1884 г. политические права, имело своим следствием усиление интереса к общественным и социальным областям знания. Одновременно с этим технологическая революция второй половины XIX в. в Англии вызывала в среде рабочего класса потребность в расширении технических и отчасти естественнонаучных знаний. Система образования, существовавшая в тот период в Англии, не удовлетворяла в полной мере данный спрос.

Другой причиной, в значительной степени предопределившей поиски новой образовательной модели, стал консерватизм и корпоративизм существовавшей образовательной системы, основу которой составляли университеты с ориентацией на преподавание дисциплин классического цикла. При всей своей значимости классические университеты Англии не удовлетворяли потребности английской экономики в высококвалифицированных специалистах.

И, наконец, третья причина заключается в необходимости минимизации активизировавшегося рабочего движения Англии за счет апробации в его среде идей, базировавшихся на христианских началах.

Первый опыт широкого распространения университетского образования среди широких масс населения в Великобритании можно наблюдать в конце 1860-х–1870-х гг.[4]. Следует отметить, что в Англии не существовало универ-

ситетов в близкой для нас форме. Кроме того, их численность была крайне невелика – всего 5.

Эти немногочисленные британские университеты представляли собой закрытые средние учебные заведения с общеобразовательной программой и изучением классиков и математики. Элитарный характер университетов делал их доступными только для высшего класса британского общества. Представители низших и средних классов были вынуждены ограничиваться элементарной школой, а затем техническими или профессиональными учебными заведениями или курсами.

Начало новому общественному движению, получившему позднее наименование UniversityExtension, положил приват-доцент Кембриджского университета Дж. Стюарт, прочитав ряд публичных лекций в нескольких британских городах по астрономии в 1867 г. В 1871 г. частная инициатива была институализирована. При Кембриджском университете была создана специальная комиссия, которая организовала курсы по английской литературе, политэкономии и механике в трех английских индустриальных центрах [3]. Окончательная централизация этой общественной инициативы произойдет пятью годами спустя, когда «Лондонское общество для распространения в народе университетского образования» сформирует из представителей Лондонского, Оксфордского и Кембриджского университетов объединенный комитет. Использование для своей образовательной деятельности площадок вне стен учебных заведений даст возможность программе UniversityExtension стать востребованной и обрести свою целевую аудиторию. Занятия в целом были ориентированы на рабочих различных профессий, хотя на них встречались и представители высших классов британского общества. UniversityExtension встретило поддержку и со стороны английского правительства, выделившего ассигнования, соответствующие примерно 7 миллионам российских рублей. Правительство Великобритании справедливо полагало, что развитие технического образования малопродуктивно без усвоения знаний гуманитарных и естественных наук.

Однако развитие UniversityExtension в первой половине 1880-х гг. не было безоблачным. После непродолжительного всплеска интереса к образовательным курсам они стали переживать период стагнации и даже упадка, что можно проследить в уменьшении общего числа слушателей с 12 000 до 3 500. Причины этого кризиса заключались, во-первых, в нехватке денежных средств на оплату труда профессиональных лекторов, во-вторых, в длительности курсов, которые оказывались затруднительными для многих английских рабочих. Снижение спроса на образовательные курсы в условиях рыночной экономики вынудило их организаторов решать возникающие проблемы. Выход был найден в сокращении общей продолжительности курсов с 12 до 6 часов для кратких курсов и 12 часов для полных курсов. Но реформирование системы University Extension этим не завершилось. Курсы приобрели более системный характер. Это проявилось в том, что учеными Кембриджского университета было составлено 8 полных курсов по различным естественнонаучным и гуманитарным дисциплинам по 12 часов с последующими практическими занятиями или занятия-

ми на дому[2]. Слушатель, закончивший курсы при университетах, имел право поступать в университет с сокращенным двухлетним периодом обучения. Данные нововведения имели позитивный результат, наглядно проявившийся в динамике слушателей образовательных курсов, численность которых к 1896 г. достигла 57 тысяч человек.

Система организации так называемых народных университетов была двухступенчатой. Первую ступень составлял Ученый совет, состоящий из ученых ведущих английских университетов. «Он вырабатывает общеобразовательные программы, печатает конспекты лекций и курсов, подробные брошюры с указанием лекторов, их научной деятельности, курсов, которые они берутся читать…организует штат лекторов, высылает экзаменаторов» [1]. На низовом уровне действовали местные комитеты. Они организовывали взаимодействие с органами городского самоуправления, собирали средства, искали помещения для проведения курсов, вели переговоры с центральным Ученым советом. Координировал работу местного совета секретарь, избираемый из числа инициаторов организации курсов. Оплата труда лекторов была достаточно высока – 283 рубля за 6 прочитанных лекций. Аналогично высокими являлись и требования, которые предъявлялись к потенциальным лекторам. К числу обязательных условий относилось предоставление конспекта лекций, чтение бесплатных пробных лекций для небольшой группы слушателей. И только в случае положительной оценки деятельности лектора он отправлялся для работы на учебный пункт.

Целью деятельности «народных университетов» Англии стало повышение общеобразовательного уровня представителей различных социальных групп и прежде всего рабочих, от эффективности труда которых зависела результативность модернизационных процессов внутри британского общества. Свою задачу популяризации научных знаний система UniversityExtension в целом выполнила в условиях, когда отсутствовали развитые институты средств массовой информации. Опыт становления и развития UniversityExtension демонстрирует нам степень зрелости одного из институтов гражданского общества в Англии второй половины XIXв. Одновременно с этим состоянием мы должны обратить внимание и на наличие прямой и обратной связи между гражданским обществом и государством.

В России в первой половине 1890-х гг. возникли, ориентируясь на британский опыт, инициированные научной интеллигенцией «Комиссия для организации домашнего чтения» в Москве и «Отдел для содействия самообразованию»в Санкт-Петербурге. К сожалению, частная инициатива российской интеллигенции такой и осталась при всей самоотверженности ученого сообщества, так и не получив поддержки со стороны правительства. Последнее видело в их деятельности в лучшем случае проявление филантропии, в худшем − инструмент для пропаганды революционных или либеральных идей.

Литература

1. Арабажин, К.И. Народный университет в С.-Петербурге / К.И. Арабажин. − Санкт-Петербург: тип. М. Меркушева, 1898. – 33 с.

2. Лыскова, И.Е. Влияние общественного движения University Extension на развитие системы образования и персонального менеджмента в странах Западной Европы, Северной Америки и России: гендерный аспект / И.Е. Лыскова // Женщина в российском обществе. − 2015. − № 2 (75). − С. 105−118.

3. Browning, O. The University Extension Movement at Cambridge / O. Browning // Science. – 1887. – Vol. 9. – № 207. − P. 61−63.

4. Marriott, S. The University Extension Movement and the Education of Teachers 1873−1906 / S. Marriott // History of Education. – 1981. – Vol. 10. – № 3. – P. 163−177.

С.Г. Галиева
Россия, г. Челябинск,
Технологический колледж Южно-Уральского
государственного университета

ФОРМИРОВАНИЕ СПЛОЧЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА – ОДНА ИЗ ЗАДАЧ МОДЕЛИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СЛУЖБЫ ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО КОЛЛЕДЖА ЮУрГУ

УДК 378.12

В статье раскрываются особенности формирования сплоченности педагогического коллектива, как одной из задач модели методической службы технологического колледжа ЮУрГУ.

Ключевые слова: методическая служба, педагогический коллектив, сплоченность педагогического коллектива.

Методическая служба колледжа призвана организовывать чёткую последовательную систему совершенствования педагогической компетентности преподавателей.

Методическая служба – объединение специалистов, занимающихся методической деятельностью. К ним относятся заместители директора по научно-методической, учебно-воспитательной деятельности, методисты по направлениям деятельности, заведующие структурными подразделениями, педагоги. Методическая работа – вид педагогической, управленческой деятельности, которая направлена на обеспечение образовательного процесса и основана на взаимодействии ее субъектов в образовательной, инновационной и научной деятельности [3]. Управление методической работой – это особый вид управления, который является подсистемой управления функционированием образовательного учреждения [1].

Актуальность решения проблемы развития методической службы в средних профессиональных учебных заведениях обусловлена целым рядом обстоятельств, среди которых наиболее значимыми являются следующие:

А) модернизация системы среднего профессионального образования, ориентированная на создание учебных заведений с соответствующей концепцией подготовки высококвалифицированных специалистов в соответствии с требованиями рынка труда;

Б) обоснование основных направлений, функций, принципов управления развитием методической службы учреждений среднего профессионального образования с целью обеспечения качества профессионального образования и профессиональной подготовки студентов.

Устройство методической службы определяется ее моделью. Как известно модель – это отражение реальных объектов или процессов, аккумулирующих в себе наиболее существенные, структурные элементы и связи этого реального объекта (процесса).

Для построения модели методической службы образовательного учреждения необходимо:

– определить потребности педагогических работников в методической службе.

– определить задачи конкретного образовательного учреждения в соответствии с проблемами, стоящими перед профессиональной школой, и наметить мероприятия по их реализации.

– определить основные направления деятельности и содержание работы методической службы по реализации постановленных задач повышения качества профессионального образования на конкретный период и на перспективу [1].

Для определения потребности педагогических работников в методической службе ТК ЮУрГУ было проведено констатирующее исследование готовности педагогического персонала к сплочению в методической работе. Респондентам были заданы вопросы, которые выявили их отношение к организации образовательного процесса в Технологическом колледже ЮУрГУ, деятельности научно-методической службы ТК, учебно-методического обеспечения.

Основными направлениями, способствующие сплочению коллектива и развитию своей методической компетентности, преподаватели и мастера Технологического колледжа считают обмен опытом с коллегами 57% и повышение квалификации 63%. Констатирующий эксперимент показал высокую потребность сотрудников Технологического колледжа в методической работе и том числе мероприятиях направленных на сплочение коллектива.

Цель деятельности ТК ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ) – обеспечение качества и эффективности образовательного процесса на основе индивидуальных прогрессов в условиях реализации ФГОС нового поколения [8]. Данная цель прямым образом работает на сплочение персонала ТК в методической работе, объединяя и формируя корпоративную культуру.

Основные перспективные направления деятельности колледжа

1. Создание и совершенствование нормативно-правовой базы для обеспечения качества профессионального образования на основе использования современных эффективных организационных и финансово-экономических механизмов.

2. Поиск и систематизация инновационных идей, направленных на:

– индивидуально ориентированную организацию образовательного процесса;

– формирование методической компетентности и готовности педагогического персонала к внедрению в образовательный процесс активных и интерактивных форм проведения занятий.

3. Научно-методическое руководство процессами:

– проектирования преподавателями содержания, адекватного современным требованиям и эффективным формам организации работы обучающихся;

– создания педагогами колледжа фондов компетентностно-ориентированных оценочных средств по ОПОП.

4. Приведение профессиональных образовательных программ по профессиям и специальностям в соответствии с потребностями рынка труда и с требованиями новых ФГОС СПО и НПО.

5. Совершенствование организации и содержания образовательного процесса.

6. Подготовка специалистов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов.

7. Расширение воспитательного пространства колледжа через формирование гражданско-патриотической позиции, социальной ответственности, проявляющихся в заботе о благополучии своей страны, региона, колледжа, окружающих людей.

8. Интеграция методической, учебной и воспитательной работы в единое целое.

9. Расширение пространства социального партнёрства в области качества образования, развитие различных форм взаимодействия с разнообразными внешними субъектами.

10. Совершенствование материально-технической базы колледжа с целью развития образовательного учреждения для подготовки высококвалифицированных специалистов с учетом потребностей рынка труда.

11. Приведение инфраструктуры колледжа в соответствие с требованиями санитарии и гигиены, охраны труда и здоровья, а также создание условий для отдыха.

Методическая служба ТК ЮУрГУ признана создать условия адаптивной образовательной среды, в которой максимально будет реализовываться потенциал педагогического коллектива в полном соответствии с социальными и личностными запросами участников образовательного процесса, включая работодателей.

Методическая служба является структурным подразделением ТК ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ), находящимся в подчинении заместителя директора по научно-методической работе и информационным технологиям.

Цель методической службы – обеспечить действенность системы внутриколледжевского управления в организации, совершенствовании, развитии и методическом обеспечении образовательного процесса, комплексного его сопровождения, высокопрофессионального кадрового обеспечения.

Основными направлениями деятельности службы являются:

– организация рецензирования и подготовки к утверждению рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей ОПОП СПО;

– организация проведения инструктивно-обучающих занятий и обучающих семинаров по организации учебно-методической работы педагогов колледжа;

– оказание консультативной помощи преподавателям и мастерам производственного обучения в определении содержания, форм, методов и средств обучения;

– осуществление консультативной помощи педагогам колледжа при проектировании и реализации программы деятельности по индивидуальной методической теме на основе их научно-педагогического интереса;

– организация подготовки и проведения открытых занятий и мастер-классов педагогов с применением инновационных образовательных технологий;

– развитие и совершенствование форм организации учебного процесса по специальностям и профессиям;

– организация научно-методической работы управленческо-педагогического персонала колледжа;

– организация научно-исследовательской деятельности обучающихся;

– обеспечение непрерывного повышения квалификации педагогических работников;

– аттестация педагогического персонала на первую и высшую квалификационные категории, подготовка материалов к аттестации на первую и высшую квалификационные категории;

– организация участия студентов в областных, региональных, всероссийских олимпиадах, научно-практических конференциях, заочных конкурсах;

– исследование, систематизация и тиражирование инновационного педагогического опыта коллектива;

– оказание помощи преподавателям в повышении качества образования и его методическом обеспечении, в совершенствовании методики образования и воспитания через мероприятия направленные на сплочение коллектива.

Данные задачи позволяют повысить готовность к сплочению персонала, т.к. успешность любой организации напрямую зависит от способности управленческих работников профессионально руководить персоналом, строить свои взаимоотношения с подчиненными, достигать сплочения коллектива, что, в свою очередь, определяет результативность учебного процесса.

Сплоченность коллектива является ее важной социальной характеристикой. Внутриколлективная сплоченность представляет собой единство трудового поведения членов коллектива, основанной на общности интересов, ценностей и норм поведения. Это интегральная характеристика коллектива. Составными элементами, которые выступают сработанность членов коллектива, их ответственность и обязанность друг перед другом, согласованность действий и взаимопомощь в процессе труда. В процессе сплочения трудового коллектива происходит формирование единства интересов, норм трудового поведения, коллективных ценностей. Результат процесса сплочения проявляется в единстве мне-

ний членов коллектива, в тяготении работников друг к другу, помощи и поддержке. В результате создается своеобразная атмосфера сплочения.

Методическая служба профессиональный орган, осуществляющий руководство методической и научно-исследовательской деятельностью педагогического коллектива образовательного учреждения и представлена в следующих формах:

1. Научно-практическая конференция обобщает, распространяет инновационный опыт педагогического персонала.

2. Научно-методический совет определяет цели, направления, способы учебно-методической и научно-методической деятельности колледжа, прогнозирует результаты работы, обсуждает причины отклонений, принимает решения по ликвидации отклонений.

3. Предметно – цикловые комиссии обеспечивают разработку учебно-программного и учебно-методического содержания образовательных программ, оказывают помощь преподавателям в реализации ГОС и ФГОС, выборе средств и методов обучения.

4. Инструктивно – методические семинары обеспечивают развитие основных компетентностей педагогов.

5. Индивидуальные консультации сотрудников методической службы обеспечивают условия для скоординированной работы всех элементов структуры методической работы в ТК ЮУрГУ.

6. Индивидуальная методическая работа преподавателя обеспечивает реализацию требований ФГОС в части дисциплины (предмета) в полном объеме, совершенствование способов организации учебного процесса по дисциплине (предмету), разработку и внедрение комплекта методического обеспечения учебного процесса по дисциплине (предмету).

7. Единая методическая тема колледжа способствует сплоченности педагогического коллектива, а там, где трудится коллектив единомышленников, несомненно, должны иметь место энтузиазм, качество работы, результативность.

Непрерывное профессиональное развитие педагогического персонала и обучающихся колледжа организовано в соответствии с нормативно-правовыми документами с целью повышения профессиональной компетенции, роста педагогического мастерства, развития творческого потенциала, сплочения коллектива.

Координация всех форм и уровней работы осуществляется методическим советом колледжа в сотрудничестве с заместителями директора по учебной, научно-методической, воспитательной, учебно-производственной работе.

Итоги коллективной и индивидуальной методической работы преподавателей подводятся в конце учебного года. Форма подведения итогов носит гибкий и вариативный характер, зависит от уровня деятельности, степени разработанности проблемы, характера обобщения, прикладной и научной ценности, степени апробации и достигнутых результатов.

Формирование сплоченности педагогического коллектива является одной из задач в методической работе Технологического колледжа. Сплоченность понимается как устойчивость структуры коллектива. Групповая сплоченность

проявляется в создании единой социально-психологической общности людей, входящих в коллектив. Сплоченность коллектива создается и проявляется в процессе сотрудничества, на фоне которого реализуются индивидуальные и групповые потребности.

Таким образом, эффективное управление по реализации СПО невозможно без создания внутри неё такой атмосферы, когда весь персонал заинтересован в достижении общей цели, каждый ощущает свою личную причастность к победам и поражениям коллектива. Сегодня успех или неудача в образовании во многом зависят от творческой активности работников организации, их готовности взять на себя ответственность за принимаемые решения. Необходимо понимание того, что общий высокий уровень управления может сложиться только в том случае, если каждый будет работать, максимально реализуя свой потенциал. В этом и состоит механизм обеспечения требований федеральных государственных образовательных стандартов.

При такой системе работы появляется осознанное управление деятельностью, персональная ответственность, оценка-самооценка личного вклада в общую деятельность коллектива, а значит и обеспечение качества профессиональной деятельности по подготовке специалистов.

Литература

1. Буров, К.С. Управление методической работой в образовательном учреждении / К.С. Буров. – Челябинск: Издательство ЗАО «Цицеро», 2012.

2. Буров, К.С. Освоение инновационных управленческих компетенций развития кадрового резерва в рамках дополнительного профессионального образования / К.С. Буров, А.А. Юркина, И.И. Югалдина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 2. – С. 140–142.

3. Гуров, В.Н., Степанов, С.В. Управление развитием и функционированием образовательных учреждений. В 2-х ч. Ч.1 / В.Н. Гуров, С.В. Степанов. – Ставрополь: Ставропольское книжное изд-во, 2003.

4. Котлярова, И.О. Констатация ретроспективы и состояния решения педагогической проблемы // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки» / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – 2012. – № 4 (263). – Вып. 15. – С. 12–17.

5. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением. Часть 1: Явление и понятие / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: И.Ц. «Уральская академия», 2007. – 280 с.

6. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением. Часть 2: Элементы теории / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: И.Ц. «Уральская академия», 2008. – 67 с.

7. План работы Технологического колледжа ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ) на 2014-2015 учебный год. – URL: http://kistis.susu.ru/images/doc/plan2015-16.pdf (дата обращения: 28.08.2016).

8. Тягунова, Ю.В. Понятие и явление проектирования образовательно-научного процесса в вузе / Ю.В. Тягунова // Вестник ЮУрГУ Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – Вып. 12. – № 4 (236). – С. 50–55.

9. Управление образовательными системами / Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 384 с.

К.С. Гернега
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВОГО ОБРАЗА ЖИЗНИ СТУДЕНТОВ ОРГАНИЗАЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.17

Проблема мотивации здоровьесбережения не имеет однозначного решения. Недостаточно разработанной остаётся область решения проблемы развития мотивации здоровьесбережения через исследования ценностного отношения учащихся к физкультурно-оздоровительной деятельности

Ключевые слова: мотивация, здоровьесбережение, здоровый образ жизни.

В настоящее время новые задачи, поставленные перед высшей школой, определяют актуальность воспитания и развития соответствующей мотивации здоровьесбережения, нацеленной на сохранение и укрепление здоровья коллектива, для организации и направленности личности на здоровый образ жизни, духовное и физическое совершенство, и способности полученные знания внедрять в профессиональную деятельность [1, 2, 5].

Следует отметить, что усилия, прилагаемые организациями высшего образования в направлении здоровьесберегающей подготовки специалистов недостаточно эффективны и требуют компенсации и дополнения [3, 6], о чем свидетельствуют снижение уровня двигательной активности студентов, отсутствие стремления к здоровому образу жизни, наличие недостаточной инновационной деятельности в сфере физкультурно-оздоровительных занятий, необходимое формирование ценностных ориентаций у студентов в области здорового образа жизни.

Вместе с тем, недостаточно разработанной остается область решения проблемы развития мотивации здоровьесбережения через исследования ценностного отношения учащихся к физкультурно-оздоровительной деятельности. Таким образом, можно констатировать наличие существенных противоречий между:

– потребностью общества в специалистах, обладающих высокой здоровьесберегающей подготовкой, умеющих самостоятельно и непрерывно заниматься физическим самосовершенствованием и недостаточной эффективностью процесса развития мотивации здоровьесбережения в современном вузе;

– объективным потенциалом физкультурно-оздоровительной деятельности в развитии мотивации здоровьесбережения и отсутствием адекватных ему эффективных педагогических технологий;

– личностной потребностью в развитии мотивации здоровьесбережения и недостаточной разработанностью программно-методического обеспечения в процессе занятий физкультурно-оздоровительной деятельностью.

Выделенная совокупность противоречий позволяет сформулировать проблему исследования: каковы теоретические основания и педагогические условия развития мотивации здоровьесбережения у студентов вуза, осознание кото-

рой приводит к целесообразности разработки стратегии здоровьесберегающих мероприятий в университете [4]. Актуальность данной проблемы, практическая востребованность и наличие теоретических предпосылок ее разрешения предопределило выбор темы и цели нашего исследования. Цель исследования: выявить, теоретически обосновать и экспериментально проверить комплекс педагогических условий, обеспечивающих развитие мотивации здоровьесбережения у студентов вузов и формирование методики здорового образа жизни. Нами выдвинута гипотеза о том, что если в основу физического воспитания в вузе положена физкультурно-оздоровительная деятельность студентов и реализуются педагогические условия, при которых:

а) систематически и целенаправленно осуществляется ориентирование студентов на личностно-ценностный потенциал физкультурно-оздоровительной деятельности;

б) обеспечивается последовательное усвоение программы экспериментального учебного курса «Основы здоровьесбережения студентов», основанного на внедрении в работу студентов элементов творчества, самостоятельности с учетом их работоспособности, самочувствия и индивидуальных желаний;

в) студентам предоставляется право свободы выбора различных форм физкультурно-оздоровительной деятельности в рамках инструкторско-консультативного взаимодействия с преподавателем, то это приведёт к развитию мотивации здоровьесбережения у студентов.

В нашем понимании здоровьесбережение – это процесс, включающий в себя совокупность специально организованных физкультурно-оздоровительных, образовательных, санитарно-гигиенических, лечебно-профилактических и др. мероприятий, предполагающих необходимость целенаправленной стимуляции жизненно важных функций организма человека для полноценно здоровой жизни на каждом этапе его возрастного развития Деятельностной основой здоровьесбережения в рамках физического воспитания в вузе следует считать физкультурно-оздоровительную деятельность студентов.

Мотивация здоровьесбережения понимается нами как совокупность оздоровительного, психофизического, познавательного, социально-нравственного и профессионального компонентов, определяемых соответствующими ценностями физкультурно-оздоровительной деятельности.

Теоретически обоснованные и экспериментально проверенные педагогические условия, реализуемые в комплексе, обеспечивают формирование и эффективное развитие здорового образа жизни студентов.

Исследование было проведено поэтапно в период с 2014 по 2015 гг.

В течение первого этапа (2014) проводился теоретический анализ научной, философской, специальной психолого-педагогической литературы, диссертационных работ, непосредственно связанных с направлением исследования Параллельно изучались соответствующие нормативно-правовые документы, теоретические материалы по физкультурно-оздоровительной работе со студентами вузов, методические разработки по основам физкультурного образования, уточнялись определения, относящиеся к проблеме исследования. Складывался

личный опыт работы в данном направлении, что позволило выработать исходные позиции исследования, разработать понятийный аппарат, сформировать проблему, поставить цель исследования, определить его объект и предмет, выдвинуть гипотезу и сформулировать задачи.

На первом этапе исследования применялись методы анализа, синтезирования, систематизации, наблюдения, беседы, изучения и обобщения педагогического опыта

На втором этапе (2015 г.) проводился констатирующий эксперимент с целью выявления развития здоровьесбережения у студентов и методики формирования здорового образа жизни. Теоретически проектировались педагогические условия, реализация которых в процессе физкультурно-оздоровительной деятельности студентов должна была обеспечить эффективное развитие мотивации здоровьесбережения, выявлялись соответствующие уровни и критерии Осуществлялся подбор экспериментальных и контрольной групп.

На втором этапе исследования применялись следующие методы научного познания: синтез, сравнение, обобщение, анализ психолого-педагогической документации, педагогический эксперимент, наблюдение, тестирование по физическим и психологическим показателям.

Третий этап (2015 г.) был посвящен проведению формирующего эксперимента и осуществлению проверки достоверности полученных результатов. Определялась логика и систематизация изложения материала, осуществлялась интерпретация с формулированием выводов и практических рекомендаций, завершалось оформление работы и внедрение результатов исследования в практику.

Основными методами исследования на этом этапе были прогностический, математический, статистический и графический анализ полученных результатов.

Основными выводами исследования на данном этапе стали:

Здоровьесбережение – это процесс, включающий в себя совокупность специально организованных физкультурно-оздоровительных, образовательных, санитарно-гигиенических, лечебно-профилактических мероприятий.

Мотивация здоровьесбережения рассматривается и реализуется как совокупность оздоровительного, психофизического, познавательного, социально-нравственного и профессионального компонентов.

Эффективному развитию здорового образа жизни способствует реализация комплекса педагогических условий, включающих систематическое и целенаправленное осуществление ориентирования студентов на личностно-ценностный потенциал.

Критериями развития здорового образа жизни являются промежуточные состояния, имеющие свои особенные элементы, отличные от элементов высокого и более низкого уровня на каждой из выделенных стадий (желание, интерес, деятельность, знания, навыки, эмоциональность, познавательность, инициативность).

Литература

1. Волкова, М.А. Педагогическое содействие преподавателю высшей школы в следовании здоровому образу жизни/ М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 2. – С. 57–66.

2. Воронина, А.Е. Формирование культуры здоровьесбережения у участников образовательного процесса / А.Е. Воронина // Человекоориентированное управление сбережением личных энергоресурсов участников образования: материалы Международной научно-практической конференции 14 октября 2014 г. – Челябинск: Изд-во Цицеро, 2014. – С. 18–21.

3. Воронина, А.Е. Формирование культуры здоровьесбережения / А.Е. Воронина // Проблемы подготовки научных и научно-педагогических кадров: опыт и перспективы: сб. науч. тр. молодых ученых УралГУФК. – Челябинск: УралГУФК, 2014. – Вып. 13. – С. 77–79.

4. Журавлев, В.В. Основы стратегического управления / В.В. Журавлев. – Челябинск: Изд-во НОУВПО РБИУ, 2012. – 166 с.

5. Сериков, С.Г. О педагогической концепции здоровья человека / С.Г. Сериков // Образование и наука. – 2009. – № 2 (2). – С. 77–86.

6. Сериков, С.Г. Направленность дополнительного образования студентов на обеспечение паритета образованности и здоровья / С.Г. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т.7. – № 4. – С. 8–12.

Ю.В. Гришина
Россия, г. Орел,
Орловский государственный университет
имени И.С. Тургенева

РЕАЛИЗАЦИЯ ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ДОВУЗОВСКОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ УНИВЕРСИТЕТА

УДК 378.4

Довузовское образование рассматривается как пространство непрерывного образования личности. В искомом контексте анализируется практика образовательной деятельности в конкретном университете.

Ключевые слова: непрерывное образование, довузовское образование, образовательное пространство, университет.

Идея непрерывного образования, трансформированная сегодня в единую концепцию транснационального образования, в самом общем виде «отражает постоянное творческое обновление, развитие и совершенствование каждого человека на протяжении всей жизни» [6, с. 197]. Подчеркнем, «возникновение непрерывного образования связано не только с изменениями в экономической сфере общества, с возникновением новационной и информационной экономики, но и с глубочайшими задачами, стоящими перед человеком и определяющими смысл его жизни и деятельности» [4].

В отечественной литературе используется несколько различающихся между собой понятий непрерывного образования: непрерывное образование как обра-

зование на протяжении всей жизни, непрерывное образование как образование взрослых, непрерывное образование как непрерывное профессиональное образование [5]. Дискуссионный характер трактовок, приводящий к неоднозначности определения, обусловливает необходимость выражения авторского мнения о содержании понятия «непрерывное образование», опирающегося на признание факта, согласно которому «обучение взрослых – это лишь вершина «айсберга», основание которого уходит в раннее детство» [1, с. 199]. Вслед за Е.В. Игнатович в рамках данной статьи под непрерывным образованием мы будем понимать «1) потенциальные образовательные возможности личностного и профессионального развития в течение всей жизни; 2) процесс образования человека в течение всей жизни» [2]. Такое понимание термина ориентирует на рассмотрение непрерывности в аспекте прохождения человеком всего, а не замыкания периодом профессионального и постпрофессионального развития.

На современном этапе реализации идеи непрерывного образования – «стадии практического применения» [1, с. 42] – внимание, как теоретиков, так и практиков, обращено на развитие системы образования, основополагающей характеристикой которой выступает непрерывность как выражение единства, взаимосвязи и взаимообусловленности элементов системы, ее неделимости как качественно определенного целого. Исторически сложилось, что авангардом социально-экономических изменений в мире и локомотивом изменений в системе образования в целом выступают университеты. Реагируя на вызовы времени, современные университеты берут на себя социальную ответственность по созданию и развитию форм непрерывного образования. Реализация идей непрерывности во многих странах сегодня рассматривается как третья миссия университетов, как одно из важных направлений стратегического развития вузов [2]. При этом, выделение непрерывного образования в качестве инновационного направления развития региональных вузов связывают с двумя аспектами. С одной стороны, такая стратегия обусловлена ключевой ролью университета как интегратора образования, науки и культуры региона. Именно классический университет, находящийся в центре единого образовательного пространства региона, является важнейшим социальным институтом, который может быть использован для развития инновационной инфраструктуры и региональной экономики. С другой стороны, непрерывное образование рассматривается как инструмент повышения качества работы самого вуза, поскольку диверсификация образовательного пространства университета обеспечивает формирование качественного контингента абитуриентов, способствует расширению возможностей построения образовательных траекторий обучающихся в соответствии с потребностями личности и образовательными потребностями общества, является механизмом профессионального развития кадров вуза.

Стратегической целью формирования и развития Орловского государственного университета имени И.С. Тургенева, как опорного университета, является создание системообразующего университетского комплекса, содействующего повышению конкурентоспособности и инвестиционной привлекательности Орловской области путем интеграции ресурсов и научно-образовательного потен-

циала для формирования в регионе единой системы непрерывного образования, генерации и трансфера научных знаний и технологий, позитивных изменений региональной социокультурной среды, способного решать практические задачи развития региона в стратегическом партнерстве с органами власти регионального и федерального уровней, академическим и бизнес-сообществами. Достижение указанной цели планируется осуществить путем решения следующих задач: 1) становление университета в качестве регионального центра привлечения талантливой молодежи; 2) позиционирование университета как ядра единой системы непрерывного образования и реализации программ подготовки региональной элиты; 3) преобразование университета в центр консолидации интеллектуальных ресурсов региона. В этой связи, а также с учетом того, что по данным исследований р*азвитие качественного контингента университета как направление* деятельности передовых вузов, занимает лидирующие позиции по значимости в рамках реализации идеи непрерывного образования [2], считаем необходимым актуализировать развитие довузовского образовательного пространства в образовательных организациях высшего образования. Довузовское образование как элемент многоуровневой системы образования, обеспечит приток одаренной молодежи, мотивированной для продолжения образования в университете, и будет способствовать, тем самым, становлению вуза как системообразующего компонента непрерывного регионального образования.

Проанализировав различные подходы к пониманию довузовского образования в современных исследованиях (его трактуют в широком (как надвидовую категорию, элемент системы «довузовское-вузовское-послевузовское образование) и в узком (как подвид дополнительного образования) смыслах), и, основываясь на необходимости однозначной идентификации «довузовского образования» в понятийно-категориальном аппарате педагогики, мы определяем его как процесс и результат формирования и развития способностей, овладения знаниями, умениями, навыками, компетенциями, приобретения опыта деятельности, необходимых и достаточных для освоения обучающимися образовательных программ высшего образования, в особом образовательном пространстве, обеспечивающем условия для формирования мотивации непрерывного образования, профессиональной ориентации и самоопределения обучающихся, выявления и поддержки детей, проявивших выдающиеся способности. Конкретизация понятия достигается путем спецификации образовательного пространства, в котором реализуется содержание довузовского образования.

В педагогической теории «образовательное пространство» определяется как фундаментальное понятие. Согласно теории Р.Е. Пономарева образовательное пространство, с одной стороны, «захватывает» некоторую часть окружающей среды, выделяя то, что мы называем образовательной средой, с другой стороны – человека, где он как участник процесса образования выступает в качестве образующегося [7, с. 45]. Создание пространства включает внутренние процессы, связанные с выбором приоритетов педагогической деятельности, и внешние, которые включают освоение детско-взрослым сообществом окружающей среды [8, с. 68]. Таким образом, обсуждая задачу создания и развития довузов-

ского образовательного пространства, ориентированного на обеспечение непрерывности образования в университете, следует заметить, что конструировать его необходимо таким образом, чтобы эффективно способствовать формированию мотивации получения высшего образования, содержательной непрерывности образования, профессиональной ориентации и профессионализации будущих студентов.

Практику реализации идеи непрерывного образования в довузовском образовательном пространстве университета рассмотрим на примере многопрофильного подразделения довузовского образования «Университетский лицей» ФГБОУ ВО «Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева».

«Университетский лицей» – инновационный проект интеграции общего, профессионального и дополнительного образования, не имеющий аналогов в Орловской области, основной целью которого является повышение качества довузовского образования учащихся, формирование готовности и способности обучающихся к осознанному выбору профессии и успешному освоению образовательных программ высшего образования. Целью деятельности «Университетского лицея» обозначено также содействие пополнению интеллектуальной и, прежде всего, научной элиты региона путем предоставления обучающимся возможности получения углубленного профильного образования в соответствии с их образовательными потребностями и интересами на основе:

– ориентации на формирование личности, нацеленной на интеллектуальное и нравственное самосовершенствование, способной к самостоятельному освоению новых знаний и творческой деятельности в различных областях науки и практики;

– обеспечения преемственности и непрерывности образования;

– вариативности и личностной ориентации образовательного процесса, дифференциации содержания обучения, возможности построения индивидуальных образовательных траекторий.

Для достижения перечисленных целей «Университетский лицей» решает следующие задачи: формирование образовательного пространства для развития мотивации непрерывного образования и интеллектуального потенциала школьников; создание системы углубленного многопрофильного образования, ориентированной на региональные потребности рынка труда; организация исследовательской деятельности школьников по актуальным проблемам науки и техники; подготовка одаренных и талантливых школьников региона к участию в олимпиадном движении и конкурсах различного уровня; организация междисциплинарных (профориентационных) курсов и тестирования для самоопределения в будущей профессии; развитие системы психолого-педагогического, социального сопровождения учащихся.

С учетом образовательных потребностей школьников и реальных запросов регионального рынка труда на базе многопрофильного подразделения в период 2011–2016 гг. реализовывались дополнительные общеразвивающие программы следующей направленности (профиля): физико-математические науки; естественные науки; гуманитарные науки; социально-экономические науки. Много-

образие образовательных программ обеспечивает непрерывность образования и способствует развитию довузовского образовательного пространства в направлении его диверсификации. Организация образовательной деятельности по образовательным программам основана на дифференциации содержания с учетом образовательных потребностей и интересов обучающихся, обеспечивающих углубленное изучение отдельных учебных предметов, предметных областей соответствующей образовательной программы (профильное обучение). Модель профильного обучения в «Университетском лицее» предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что обеспечивает гибкую систему специализированной подготовки обучающихся, позволяющую им совершить самоопределение при формировании индивидуальной образовательной траектории. Занятия в «Университетском лицее» организуются в группах численностью 8-10 человек по авторским методикам обучения в форме лекций, практических и лабораторных занятий, что обеспечивает реализацию принципа индивидуализации и дифференциации обучения и способствует успешной социальной и учебной адаптации школьников в вузовском образовательном пространстве. В реализации дополнительных общеобразовательных программ участвуют высококвалифицированные преподаватели университета, в течение многих лет обеспечивающие научное и методическое сопровождение сферы довузовского образования, имеющие большой опыт экспертной и апелляционной работы в рамках организации и проведения Единого государственного экзамена, участвующие в подготовке и повышении квалификации учителей-предметников школ области.

За период 2011–2016 уч. г.г. в рамках реализации дополнительных общеобразовательных программ «Подготовка к поступлению в университет» прошли обучение более 800 учащихся. Показателями качества образовательной деятельности в «Университетском лицее» являются результаты государственной итоговой аттестации и итоги приемной кампании в организациях высшего образования. По данным мониторинга, обучающиеся стабильно демонстрируют более высокие значения показателя «средний балл» по результатам освоения образовательных программ основного и среднего общего образования, чем в целом учащиеся Орловской области. Качество образовательных программ подтверждают также сведения об участии школьников в конкурсах и олимпиадах различного уровня [3, с. 128]. Таким образом, следует отметить, что в «Университетском лицее» накоплен определенный положительный опыт по созданию довузовского образовательного пространства, нацеленного на обеспечение непрерывности и преемственности образовательной подготовки в вузе и повышение качества приема в университет.

Безусловно, формирование стабильного регионального контингента абитуриентов, наиболее подготовленных и одаренных, проявляющих интерес к науке, способности к самостоятельному мышлению, позитивные духовно-нравственные ценностные ориентации и общественно значимые мотивы выбора сферы деятельности – ключевой элемент миссии «Университетского лицея». Однако, полагаем, что довузовское образовательное пространство, как про-

странство реализации идеи непрерывного образования, перспективно и в иных контекстах:

– структуры довузовского образования университета могут рассматриваться в качестве модели непрерывного педагогического образования, предоставляя условия для реализации программ среднего профессионального и высшего образования различных уровней (в рамках организации практического обучения, педагогических практик студентов, научно-исследовательской работы обучающихся, волонтерской деятельности), обеспечивая развитие мотивации к педагогической профессии, личностных качеств и компетенций профессиональной деятельности, приобретению опыта взаимодействий в профессиональной среде, непрерывность, системность и целостность процесса образования студентов;

– довузовское образование университета, являясь пространством интеграции общего, профессионального и дополнительного образования, решает задачу социального партнерства (например, путем реализации сетевых образовательных программ), обеспечивая включение в образовательный процесс других субъектов непрерывного образования, в том числе, представителей профессионального сообщества;

– система довузовского образования университета может рассматриваться как экспериментальная база научно-исследовательской деятельности по актуальным вопросам непрерывного образования, прежде всего, проблеме формирования личностной готовности к непрерывному обучению;

– довузовское образование как инструмент социальной поддержки граждан отдельных категорий, способствует доступности непрерывного образования взрослых, реализуя бесплатные дополнительные общеобразовательные программы, обеспечивающие подготовку к вступительным испытаниям и освоению образовательных программ высшего образования;

– довузовское образовательное пространство осуществляет функцию развития кадров университета, обеспечивая возможность совершенствования профессиональной квалификации и мастерства педагогов.

Литература

1. Аношкина, В.Л. Образование. Инновация. Будущее. (Методологические и социокультурные проблемы) / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов.– Ростов-на-Дону: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.

2. Игнатович, Е.В. Социально-педагогическая миссия институтов непрерывного образования / Е.В. Игнатович. – URL: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php?id=2085 (дата обращения: 7.07.2016).

3. Инновационные технологии довузовского образования / под ред. Е. Н. Пузанковой. – Орел: ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет», 2014. – 204 с.

4. Кулинченко, П.В. Социокультурная значимость непрерывного образования как фактор саморазвития личности: дис. ... канд. филос. наук / П.В. Кулинченко. – Ростов-на-Дону, 2007.

5. Мониторинг непрерывного образования: инструмент управления и социологические аспекты / науч. рук. А.Е. Карпухина. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 340 с.

6. Новиков, А.М. Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М.: Эгвес, 2000. – 272 с.
7. Пономарев, Р.Е. Образовательное пространство / Р.Е. Пономарев. – М.: МАКС Пресс, 2014. – 100 с.
8. Якушкина, М.С. Образовательная среда и образовательное пространство как понятия современной педагогической науки / М.С. Якушкина // Человек и образование. – 2013. – № 2 (35). – С. 66–69.

Д.Г. Демьянов
Россия, г. Челябинск,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО КАК МЕХАНИЗМ СВЯЗИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ И ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СРЕДЫ

УДК 377.3

Предлагается рассматривать социальное партнерство в системе высшего образования как специальный механизм взаимодействия образовательных учреждений с субъектами рынка труда, государственным управлением, нацеленными на тесное согласование и реализацию интересов всех участников сферы услуг.

Ключевые слова: сфера услуг, социальная ответственность, интеграция интересов.

Страны с развитой рыночной экономикой активно используют процессы формирования и функционирования социального партнерства, под которым понимают социально-трудовые отношения, основанные на участии наемных работников в управлении и распределении результатов хозяйственной деятельности.

Конфигурация российского образования, акцентирующая внимание на повышение качества подготовки будущих специалистов в сфере услуг, невозможна без присутствия в образовательном пространстве особых отношений производителей и потребителей образовательных услуг или, что тоже самое без социального партнерства в данной сфере. Опыт зарубежных стран показывает, социальное партнерство является необходимым условием обеспечения должного качества при формировании профессиональных компетенций. Данный подход разделяется и профессиональными участниками рынка сферы услуг выражающийся в том, что необходимо «учитывать мнение предпринимательского сообщества, высших учебных заведений и организаций трудящихся». С этих взглядов социальное партнерство в системе высшего образовании необходимо рассматривать как специальный тип взаимодействия образовательных учреждений с субъектами и институтами рынка труда, общественными организациями, нацеленными на тесное согласование и реализацию интересов всех участников данного процесса.

Система бытового обслуживания, социальный институт является важнейшей составной частью региональной социально-экономической системы, на-

ходится в состоянии реорганизации и выработки наиболее оптимальных методов управления и развития, поскольку данными вопросами занимаются различные ведомства и министерства, что приводит порой к недостаточной координации управленческих решений, затрудняет выработку единых стандартов обслуживания населения.

Роль системы образования и региональной социальной инфраструктуры состоит в интеграции интересов хозяйствующих субъектов и интересов государственных структур в системном обслуживании экономики и ее отраслей [1].

Инфраструктура обслуживающая данный процесс должна рассматриваться: во-первых, как система экономических отношений в сфере бытового обслуживания, что обусловливает схожие и одинаковые функции у разных типов инфраструктуры в целом в сфере обслуживания, во-вторых, инфраструктуры по строению и выполняемым различным функциям, обслуживая различные уровни хозяйствования, в-третьих, инфраструктура зависит от той хозяйственной структуры, которую она обслуживает, в-четвертых, функционирование инфраструктуры адекватно реагирует на образовательные условия, в которых воспроизводится трудовой потенциал.

В настоящее время социальная инфраструктура создается в регионе на рыночной основе в виде экономически и организационно самостоятельных предприятий, продающих свои услуги, а разработанные методические положения управления и прогнозирования должны служить основой для создания новых схем организации и функционирования системы бытового обслуживания в целом, для повышения эффективности управления конкретного хозяйствующего субъекта в частности, повышения результативности и конкурентоспособности деятельности, его адаптации к изменениям внутренней и внешней среды.

К важным характеристикам системы бытового обслуживания можно отнести: системную целеориентированность (т.е. конкретизация понятия с позиций реализуемых этим явлением общесистемных целей и их значимости),межуровневую координацию(отношения, существующие между элементами моделируемого объекта).

Система активизации и стимулирования инвестиционных вложений в систему бытового обслуживания должна определяться с учетом положительного уровня социально-экономического развития России. Именно поэтому инвестиции, являясь определенной функцией планирования, в то же время являются базой для разработки планов и прогнозов.

Для определения региональных проблем функционирования системы бытового обслуживания следует сформировать методологические положения и закономерности ее инвестиционно-инновационного развития [1].

Основными целевыми установками инвестиционной политики в социальной сфере являются [2]: создание благоприятного инвестиционного климата, способствующего привлечению средств коммерческих организаций; выполнение решений федеральных законодательных и исполнительных органов власти

по вопросам социальной политики (в т.ч. сфере инвестиций), разработка региональных и местных законопроектов и правил по их выполнению; сглаживание посредством активной инвестиционной политики противоречий и перекосов в социальной сфере; разработка инвестиционных разделов в планах и прогнозах развития социальной сферы; определение приоритетов в направлении средств на решение отдельных социальных вопросов.

Создание благоприятных условий для развития инвестиционной деятельности в социальной сфере, по нашему мнению можно считать, завершенным механизмом достижения социально-экономических целей.

Стратегическое управление инвестиционной деятельностью в сфере бытового обслуживания требует развития методических подходов и инструментального обеспечения формирования и реализации эффективной инвестиционной политики, направленной на стимулирование инвестиционной деятельности системы бытового обслуживания в регионе, что требует в свою очередь обоснования методик прогнозирования и мониторинга влияния инвестиционной деятельности на экономику сферы, методик, учитывающих особенности регионального размещения субъектов системы бытового обслуживания в регионе.

Достижение целевых установок прогнозируемого состояния сферы бытового обслуживания может осуществляться с помощью широкого набора мер не только регулирования инвестиционной деятельности, но и ее прогнозирования на основе накопленного отечественного и зарубежного опыта в области имитационного моделирования, что позволяет выработать единые принципы, оптимальные методы, инструментарий эффективного участия в данной сфере.

Для стимулирования развития малого предпринимательства в системе бытового обслуживания на органы местного самоуправления Челябинской области используют механизмы: предоставление субъектам на льготных условиях недвижимого имущества и земельных участков; помощь в решении инфраструктурных проблем; организация специальных структур, содействующих развитию малого бизнеса, в том числе и в социальной сфере; оказание предпринимателям консалтинговых услуг; инициация создания объединений предпринимателей; проведение конкурсов среди лучших предпринимателей; создание фондов местного развития для финансирования наиболее перспективных проектов, премирования наиболее успешных предпринимателей и т.д.

Литература

1. Ульянова, О.Ю. Инвестиционно-инновационное развитие жилищной системы в региональной социальной инфраструктуре: автореф. дис. … канд. экон. наук / О.Ю. Ульянова. – Волгоград: Изд-во Волгоградского государственного университета, 2008. – 44 с.

2. Шевчук, Н.П. Повышение эффективности государственной инвестиционной политики в социальной сфере: автореф. дис. … канд. экон. наук / Н.П. Шевчук. – СПб: Изд-во СПбИВЭСЭП, – 2008. – 20 с.

О.Б. Елагина, Т.В. Саранская
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ МОДУЛЬНЫХ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.014

В статье описывается становление системы дистанционного повышения квалификации преподавателей в Институте открытого и дистанционного образования (ИОДО), основанное на компетентностном подходе, принципах модульности и адаптивности учебного процесса к образовательным потребностям слушателей.

Ключевые слова: модульность, компетентностный подход, адаптированность, вариативность, информационные технологии.

Современные российские вузы создали достаточную материально-техническую базу для реализации информационных технологий в образовании. Однако технические возможности и программные продукты, приобретаемые вузами, сами по себе не способны обеспечить качественный учебный процесс, так как являются всего лишь инструментами работы преподавателя. При этом внедрение информационных технологий в учебный процесс изменяет и качество профессиональной деятельности преподавателя.

Более десяти лет одним из направлений деятельности Института открытого и дистанционного образования[1] (ИОДО) ЮУрГУ является подготовка профессорско-преподавательского состава университета к работе в информационно-образовательной среде (ИОС) вуза. Имеющийся у ИОДО опыт подготовки профессорско-преподавательского состава на курсах дистанционного повышения квалификации позволяет выделить несколько этапов становления системы дополнительного образования с использованием информационных технологий[2].

1. Практико-ориентированные программы с линейной структурой

В 2002–2004 гг. были разработаны и успешно велись три программы повышения квалификации «Координатор дистанционного обучения», «Методика дистанционного обучения», «Технология и методика подготовки электронных учебно-методических ресурсов (ЭУМР)».

Программы были востребованы не только сотрудниками ЮУрГУ, но и преподавателями других учебных заведений России, так как в тот момент внедрение информационных технологий в учебный процесс в большинстве вузов находилось в стадии зарождения, а опыт дистанционного преподавания и разработки электронных ресурсов еще только накапливался.

Преподавателям предлагалось ознакомиться с новыми технологиями и осмыслить новую роль в развивающемся информационном пространстве. Все программы имели жесткую линейную структуру, при которой переход к изуче-

[1] С 2001 по 2004 гг. Институт открытого и дистанционного образования находился в статусе Центра дистанционного образования.
[2] Со дня основания ЦДО–ИОДО проводит курсы повышения квалификации ППС в интернет-среде без очного присутствия.

нию следующей темы был возможен только после освоения предыдущей темы. В них достаточно хорошо была представлена теоретическая часть, основанная преимущественно на опыте зарубежных коллег и теоретических разработках российских ученых.

Несмотря на то, что Интернет в России только «набирал силу» и многие ресурсы, которые сегодня кажутся обычными и простыми (скайп, онлайн-тестирование, совместная работа над документами и многое другое), были в тот момент недоступными, основной ценностью тех курсов стало «Обучение технологии посредством самой технологии». Преподаватели воочию убеждались, что с помощью электронной почты и простейших форумов и порталов можно вести обучение. При организации практикумов основной акцент делался на организацию работы преподавателя над собственными дисциплинами и формирование «профессионального портфеля» (портфолио).

Таким образом, с начала своей деятельности ИОДО взял курс на разработку практико-ориентированных программ дистанционного повышения квалификации, полезных для профессиональной деятельности преподавателя.

Однако к 2009 г. назрела проблемная ситуация, которую можно описать следующим образом: с одной стороны, информация, которую предлагают слушателям подобные курсы, является востребованной, необходимой преподавателям для дальнейшей профессиональной деятельности в условиях информационно-образовательной среды. С другой стороны, линейное построение курсов приводит к ряду причин, мешающих многим слушателям успешно пройти обучение. К числу таких причин можно отнести следующие:

– одна и та же образовательная программа предлагается слушателям, имеющим разный уровень владения информационными технологиями. Технические трудности часто смещают акцент обучения в сторону освоения технической составляющей учебного процесса, нивелируя при этом психолого-педагогические аспекты дистанционного преподавания и методику разработки электронных ресурсов;

– одна и та же образовательная программа предлагается слушателям, имеющим разные образовательные потребности. Как известно, позиция взрослого человека в образовательном процессе специфична: а) взрослые люди изучают преимущественно только то, что, по их мнению, им изучить необходимо и б) концентрируются на реалистичных проблемах.

Таким образом, можно констатировать, что «слабым» местом линейных программ с жесткой структурой является недостаточная адаптированность учебного процесса к образовательным потребностям и возможностям слушателей.

В связи с этим назрела необходимость в создании гибких программ, подстраивающихся под запросы слушателей. В свете сформулированной проблемы одной из задач работы Института открытого и дистанционного образования стало совершенствование системы дистанционного повышения квалификации преподавателей вуза на основе модульного обучения.

2. Модульные программы с вариативной частью

В 2009 г. ИОДО предложил преподавателям первую программу, построенную на модульном принципе и имеющую две части: инвариантную (обязательную, 48 часов) и вариативную (24 часа). Дистанционный курс «Основы электронного обучения» создавался с целью введения преподавателей в проблематику и предназначался, в первую очередь, тем преподавателям, кто впервые сталкивался с вопросами электронного обучения, т.е. по сути, стал пропедевтическим. В качестве обязательных модулей выступили мини-курсы, знакомившие преподавателей с нормативно-правовой базой ДОв России, информационно-образовательной средой вуза, сетевым этикетом и валеологией дистанционного обучения. Также в обязательной части поднимался вопрос о новом статусе дистанционного преподавателя. Вариативная часть предлагала преподавателям выбрать 2–3 модуля (мини-курса), имеющих прикладное значение (оформление презентации, формулировка тестовых заданий, разработка ментальной карты и др.).

В ходе апробации курса «Основы электронного обучения» были получены следующие результаты:

– каждый мини-курс разрабатывался как самостоятельная единица, и программа в целом могла изучаться в любой последовательности;

– модульное построение программы позволило слушателям изучать ее «с перерывами» на командировки и загруженность в семестре;

– гибкая система выдачи документов об обучении позволила слушателям учиться в силу своих возможностей[3];

– разработка мини-курсов занимает гораздо меньшее время, чем полноценный курс, что существенно облегчило работу авторам-разработчикам.

За период 2009–2011 гг. было разработано более 20 мини-курсов, а к 2014/15 учебному году число модулей превысило пятьдесят.

Таким образом, модульное построение программы позволило максимально удовлетворять запросы слушателей с различной базовой подготовкой и образовательными запросами.

3. Компетентностный подход в разработке модулей программ

Тематика и содержание мини-курсов (модулей) определялась двумя взаимодополняющими основаниями. С одной стороны, с появлением первой модульной программы и возможностью выбора модулей появились целевые запросыот преподавателей и администрации вуза[4]. С другой стороны, принимая во внимание, что каждый разрабатываемый модуль «нацелен» на формирование определенных компетенций преподавателя, в 2009 г. была разработана авторская мо-

---

[3] Тем слушателям, кто успешно завершал все модули программы (обязательные и выбранные) выдавалось **удостоверение** установленного образца. Те слушатели, кто освоил только часть программы за текущий учебный год, получали **сертификаты** за каждый освоенный мини-курс.

[4]Так, например, с целью развития дистанционных образовательных технологий в 2009 ЮУрГУ приобрел программно-аппаратный комплекс AdobeConnectPro для ведения веб-трансляций учебных мероприятий. В связи с этим появилась необходимость обучить преподавателей, с одной стороны, **техническим навыкам** работы в виртуальном классе (подключение вебкамеры и микрофона, загрузка презентации и других документов, загрузка вопросов, файлов для скачивания, размещение гиперссылок, организация совместной работы над документом в режиме белой доски и т.д.). С другой стороны, перед преподавателем встали вопросы **методической подготовки к ведению онлайн мероприятий** (подготовка электронных учебных материалов, организация интерактивной работы со слушателями, поведение преподавателя в отсутствие «живой» аудитории). Для успешной подготовки преподавателей к ведению онлайн занятий были разработаны два мини-курса «Экскурсия по виртуальному классу» (технический аспект) и «Вебинары и веб-трансляции» (психолого-педагогический аспект).

дель профессиональной компетентности современного преподавателя [1]. В нее вошли две базовые компетентности, каждая из которых предполагает определенный набор компетенций (Таблица 1).

Таблица 1

Модель профессиональной компетентности современного преподавателя

Профессиональная компетентность преподавателя вуза			
Информационно-технологическая		Психолого-педагогическая	
Компетенции			
Создание учебно-методической базы с применением новых информационных технологий	Организация учебного процесса на основе новых информационных технологий	Владение методикой преподавания в ИОС	Организация взаимодействия участников учебного процесса

В свою очередь каждая компетенция включает ряд дескрипторов и конкретизирующих их навыков. Так, например, один из дескрипторов компетенции «Создание учебно-методической базы с применением новых информационных технологий» может быть разложен на конкретные умения и навыки (ьаблица 2), которые слушатель приобретет в соответствующем учебном модуле.

Таблица 2

Описание дескриптора «Создание учебных текстов» (сокращенный вариант)

Компетенция	Дескриптор	Конкретные умения и навыки (что будет уметь делать преподаватель)
Создание учебно-методической базы с применением новых информационных технологий	Создание учебных текстов	Оформлять текст в соответствии с эргономическими требованиями
		Структурировать текст на основе логической и формальной соподчиненности
		Создавать внешние и внутренние гиперссылки
		Формулировать текст учебной презентации в соответствии с требованиями эргономики
		Формулировать тестовые задания в соответствии с принятыми рекомендациями

Предложенная модель профессиональной компетентности современного преподавателя обусловила создание необходимых учебных модулей.

Таким образом, компетентностный подход стал методологической основой отбора содержания учебных модулей дистанционных программ повышения квалификации преподавателей.

4. Программа профессиональной переподготовки на основе компетентностного подхода и принципа модульности

Использование модели профессиональной компетентности современного преподавателя и достаточноеколичествоучебных модулей позволяет свободно их комбинировать и составлять новые программы повышения квалификации.

Так на основе отдельных модулей, связанных единой тематикой,в 2012 г. были созданы четыре дистанционные программы «Технология создания тестов достижений (новая версия)», «Технология создания эффективной презентации», «MS Office: простые решения в работе преподавателя», «Интернет-ресурсы в работе преподавателя». А в 2014 г. была скомбинирована программа переподготовки преподавателей «Интегрирование технологий электронного обучения в профессиональную деятельность преподавателя вуза» (600 часов). В основе этой программы лежат модули из пяти курсов повышения квалификации и специально разработанные для программы новые мини-курсы. Кроме того программа предлагает углубленное изучение по одному из выбранных курсов повышения квалификации, что позволяет слушателям дополнительно удовлетворять свои образовательные потребности.

Таким образом, сложившаяся система дистанционного повышения квалификации преподавателей в Институте открытого и дистанционного образования имеет и методологические основания (компетентностный подход), и удобную форму построения программ (модульность), и достаточную гибкость организации учебного процесса (возможность выбора учебных модулей слушателями в соответствии с их образовательными потребностями).

Литература

1. Елагина, О.Б. Моделирование компетенций преподавателя дистанционного обучения / О.Б. Елагина, Т.В. Саранская. – URL: http://ou.tsu.ru/seminars/eois2009/tezis.php (дата обращения: 14.05.2015).

В.А. Задорожная
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

ИННОВАЦИОННЫЕ И ТРАДИЦИОННЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПРЕПОДАВАНИИ УГОЛОВНОГО ПРОЦЕССА И СМЕЖНЫХ ДИСЦИПЛИН

УДК 372.8

В статье рассматриваются формы и методы, которые могут быть использованы преподавателем для поддержания постоянного интереса студента к дисциплине, а также помочь наладить должное взаимодействие между педагогом и учащимся.

Ключевые слова: инновационные образовательные технологии, качество образования, лекции, семинарские занятия.

Термин «инновационные педагогические технологии» возможно не является общепринятым в традиционной педагогике, однако достаточно популярен и широко используется в научной и педагогической литературе. Слово «инновация» имеет латинское происхождение и в переводе означает изменение, обновление, введение новизны. Необходимость повышения качества преподавания уголовно-процессуальных дисциплин признана как научно-педагогическими

работниками, так и «практиками», принимающими выпускников на службу, и, собственно, студентами.

В процессе преподавания уголовно-процессуального права и смежных с ним дисциплин достаточно затруднений, вызванных нестабильностью уголовно-процессуального законодательства, потерей педагогических кадров, разрушением научных школ [4, 5]. Кроме того, ориентация школьного преподавания на подготовку к ЕГЭ, компьютеризация, распространение интернета изменили современного студента. Сокращение времени школьников на чтение литературы, слэнговое общение в социальных сетях приводят к тому, что студенты не умеют излагать свои мысли логически, последовательно, правильным литературным языком [2, с. 32]. В этих условиях традиционные лекции и семинарские занятия не дают искомого результата.

На лекции преподаватель доносит до студента определенную сумму знаний. Однако полученная информация воспринимается учеником как некая совокупность данных, которые нужно механически запомнить и воспроизвести. Педагог уже необходимо не только довести информацию, но и показать свое отношение к достоинствам и недостаткам регламентации тех или иных вопросов права, т. е. достаточно глубоко осветить материал. Приходится акцентировать внимание на наиболее фундаментальных и сложных для восприятия проблемах, излагая спорные теоретические и практические вопросы, высказывая аргументы «за» и «против» тех или иных позиций. Преимущество таких лекций в формировании у студентов юридического мышления, недостатки – в отсутствии последовательного системного изложения всего материала. При этом неизбежно возникает противоречие между академичностью и практической востребованностью знаний, необходимостью получения практических навыков. Так или иначе, одно идет в ущерб другому [2, с. 32].Семинарские занятия, в ходе которых преподаватель все время только информирует, а студенты пассивно слушают, достаточно быстро гасит интерес к занятиям. Круг замыкается плохой подготовкой студентов, питаемой иллюзией, что при наличии под рукой интернета, ответить на вопросы семинарского занятия не составит труда.

Интерес к активным методам обучения как специфическим инновационным технологиям в преподавании, вызван острой необходимостью улучшить современную дидактическую систему за счет мастерства педагога, а не перегрузки студентов.

Одним из перспективных подходов в подготовке будущего юриста в вузе является контекстное обучение, предложенное А.А. Вербицким. Он считает, что если вести речь о формировании в вузе квалифицированного специалиста, то необходимо предоставлять студенту возможность для самореализации, самовоспитания, саморазвития [1, с. 33]. Таким образом, студент из объекта педагогического воздействия превращается в субъект познавательной деятельности. Он ставится в такие условия, что сам ищет способы решения поставленных задач, сам стремится к получению знаний и умений. Он не усваивает готовые сведения, а добывает, открывает и находит их.

Уголовно-процессуальное законодательство нестабильно, поэтому полученные в начале учебы знания неизбежно устаревают к моменту выпуска студента. В силу этих обстоятельств умение обучающегося самостоятельно анализировать первоисточник гораздо более ценно, чем заучивание норм. Важно по возможности донести до студента различные точки зрения на рассматриваемую проблему, научить студента мыслить, поскольку ему придется не только применять законы в своей профессиональной деятельности, но и, возможно, участвовать в их изменении. Поэтому педагогические технологии должны быть основаны на формировании механизмов мышления, а не эксплуатации памяти. Практика преподавания показывает, что значительно полезнее не демонстрировать готовые схемы с их комментарием, а путем стимулирования студентов к самостоятельному мышлению строить схему с их непосредственным участием [2, с.33].

Иначе говоря, учебный процесс с использованием инновационных образовательных технологий отличается от традиционного тем, что преподаватель не столько учит, сколько организовывает учебный процесс, в котором студент учится сам, а преподаватель управляет этим процессом.

Активные методы обучения привносят в аудиторию нетрадиционные для массовой школы паритетные отношения преподавателя и учащихся, новую философию и ценности смыслового образования. К ним, в частности, относятся деловые игры, где сознательно должна создаваться напряженная конфликтная ситуация, вынуждающая студентов принимать решения в условиях неполноты предоставляемой информации, ограниченности временных и материальных ресурсов, нередко встречающегося противодействия со стороны руководства и других участников.

Лекционные и семинарские занятия целесообразно строить таким образом, чтобы студент осознавал и чувствовал значение своей работы. Непременным условием подготовки будущих юристов является необходимость постоянного, глубокого и убедительного раскрытия диалектической связи с практикой. В учебно-воспитательном процессе следует соединять умственную деятельность с практической, в процессе которой усваивается 80-85% знаний [3, с. 114].

Следует эффективно использовать связь вуза, факультета с правоохранительными органами, чтобы усвоение теоретических положений проистекало одновременно с формированием конкретных навыков, необходимых обучающемуся в практической деятельности.

Литература

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 58 с.

2. Казакова, В.А. Методика преподавания уголовно-правовых дисциплин / В.А. Казакова // Юридическое образование и наука. – 2012. – № 4. – С. 32–35.

3. Радченко, П.А. Применение инновационных технологий в обучении студентов юридических вузов (на примере курсов «Уголовное право» и «Уголовный процесс»): дисс… канд. пед. наук / П.А. Радченко. – Тольятти, 2000. – 208 с.

4.Россинский, С.Б. Проблемы преподавания уголовно-процессуального права и влияние научных школ на их разрешение / С.Б. Россинский // Школы и направления

уголовного-процессуальной науки. Доклады и сообщения на учредительной конференции Международной ассоциации содействия правосудию. Санкт-Петербург, 5–6 октября 2005 г. – СПб., 2005. – С. 53–54.

5. Чиняков, О.Е. Проблемы преподавания уголовного права в ВУЗе и пути их решения / О.Е. Чиняков // Мир науки и образования. – 2015. – № 1. – С. 44–48.

Р.Р. Ильясова
Россия, г. Уфа,
Башкирский государственный университет

ОРГАНИЗАЦИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ НА ОСНОВЕ ТЕХНОЛОГИЙ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

УДК 378

Статья посвящена разработке и внедрению технологий дистанционного обучения для профессиональной переподготовки студентов университетов, в частности, для студентов башкирского государственного университета в рамках программы «Преподаватель химии и биологии».

Ключевые слова: технология дистанционного обучения, профессиональная переподготовка.

Понятие «технология дистанционного обучения» впервые появилось с развитием кибернетики в середине XX в. в таких странах, как США, страны Западной Европы, Япония [2].

Возникнув в Англии в 1969 г. по инициативе премьер-министра Г. Нильсона, система быстро распространилась в других развитых странах и в настоящее время широко используется в школах, в ВУЗах в РФ и за рубежом.

В США и в Англии дистанционные технологии реализуются через систему т.н. «открытых университетов», в которых обучаются люди разного возраста, разного уровня подготовки.

В основе технологии дистанционного обучения лежат следующие положения: индивидуальный подход к реализации учебного процесса; наличие преподавателей-консультантов по конкретным дисциплинам; комфортный режим обучения в удобном по времени формате для каждого слушателя. При этом телевидение, компьютеры, Интернет обогащают довольно однообразную палитру традиционных обучающих средств: печатных учебников, пособий и др.

Дистанционные учебные заведения по ряду причин считаются более «открытыми», чем традиционные: с учетом возможности работать со студентами из отдаленных регионов, гибкости методики самообучения, доступности учебных пособий и т. д.

В соответствии со статистикой Международного Совета дистанционно в настоящее время в мире обучается более 10 миллионов человек. При этом уровень подготовки специалистов при этом считается достаточно высоким и дает право на получение квалификации бакалавра, магистра в самых различных областях знаний [1].

Используются различные формы организации учебного процесса: лекции, семинары, консультации и т.д. При этом обучение по технологии дистанционного обучения в 8–10 раз дешевле, чем по обычной традиционной системе обучения [1].

Однако полный переход в ряде областей знаний на дистанционное обучение проблематичен, а иногда и вообще невозможен, т.к. для ряда предметных областей необходима очная демонстрация профессиональных умений и навыков (например, в области химии, биологии). В таких областях знаний дистанционное обучение не может быть использовано как единственная форма обучения и наиболее целесообразно ее рассматривать как дополнительное средство обучения.

Россия по применению технологии дистанционного обучения в сфере образования еще несколько лет назад сильно отставала от Запада. Несмотря на существующие проблемы, в последние годы в российских ВУЗах наблюдается настоящий «скачок» в области разработки и внедрения разнообразных дистанционных программ в учебный процесс.

Согласно литературным данным, сложность внедрения технологии дистанционного обучения в образовательный процесс в высшем учебном заведении состоит в сложности одновременного использования традиционной системы обучения и дистанционных технологий, а также в слабой готовности преподавателей учебных заведений (педагогической, методической, технологической) к решению задач по применению дистанционных технологий.

Часто в ВУЗах работы по созданию и внедрению дистанционных курсов ведутся посредством постепенного перевода существующего методического обеспечения учебного процесса в электронный формат.

Такая работа выполняется практически во многих учебных заведениях (это подготовка электронных учебных пособий, методических указаний и т.д.), которые могли бы стать информационной основой для создания дистанционных курсов. Однако в большинстве случаев происходит механическое накопление материалов в электронном виде, без их использования в дистанционном формате в повседневном учебном процессе.

Дистанционное обучение рекомендуется использовать в случае повышения квалификации или переподготовки специалистов на базе уже имеющегося высшего образования. Это связано еще и с тем, что по статистике интерес россиян к дистанционному образованию растет с каждым годом, особенно в регионах. Подобная форма обучения незаменима для тех, у кого нет времени или возможности, чтобы сделать перерыв в карьере для получения образования. По целому ряду причин, часто из-за отсутствия образовательных центров поблизости от места жительства, привязанности к дому, для взрослых иногда гораздо удобнее обучаться с помощью дистанционных методик, чем посещать занятия в дневное или вечернее время. Во многих случаях взрослые вынуждены постоянно учиться, чтобы удержаться на уровне высокого профессионализма в условиях высокой конкуренции на рынке труда, кризисных явлений в экономике, вынужденной миграции, которые вызывают необходимость приобретения

взрослыми дополнительной квалификации. Следует отметить, что дистанционные технологии удобны для лиц с ограниченными возможностями (инвалидов). При этом итоговый документ в рамках переподготовки или дополнительного образования равноценен обычному диплому, который студенты получают по окончании ВУЗа [3].

Следует отметить, что на химическом факультете на протяжении нескольких лет организована переподготовка преподавателей химии и биологии на базе высшего профессионального образования. При этом согласно госстандартам, слушателями Программы могут быть студенты старших курсов химического, географического, биологического и других факультетов университета. Обучение по данной программе ранее было организовано в очном формате после основных занятий, практически во вторую смену.

Студенты старших курсов ВУЗов очень загружены и для них является большой нагрузкой дополнительное обучение во вторую смену после основных занятий, ежедневно, включая субботу. С учетом вышеуказанного, было решено перевести большую часть дисциплин в дистанционный формат, что позволило организовать учебный процесс слушателя в комфортном для себя режиме в удобное время. Подобные изменения были реализованы с учетом того, что специалисты признают, что дистанционное обучение особенно перспективно для профессиональной переподготовки взрослых, уже имеющих достаточные знания работы на персональном компьютере.

Следует отметить, что темп нашей жизни с каждым днем нарастает и не исключено, что вскоре мы не сможем поспевать за лавиной поступающей информации, а неспешно учиться профессии пять-шесть лет в отрыве от практической деятельности покажется нелепым, ведь за это время практика может далеко обогнать ту теорию, что изучается в ВУЗе. И эта тенденция заявляет о себе в последнее время достаточно часто. Поэтому важным становится возможность дистанционно получать образование, особенно в рамках профессиональной переподготовки и повышения квалификации.

Литература

1. Борытко, Н.М. Педагогические технологии / Н.М. Борытко. – Волгоград: изд-во ВСПУ, 2006.

2. Кукушкин, А.С. Педагогические технологии / А.С. Кукушкин. – М.: Высшая школа, 2010.

3. Ратулин, П.Г. Информационные технологии / П.Г. Ратулин. – Владивосток: ДГВУ, 2004.

Ю.В. Ионова
Россия, г. Челябинск,
Русско-Британский институт управления

РАЗВИТИЕ ПРОЕКТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРОВ МЕНЕДЖМЕНТА В АСПЕКТАХ СОВРЕМЕННОГО ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

В статье анализируются содержательные аспекты проективной компетентности бакалавров менеджмента с точки зрения требований образовательных и профессиональных стандартов, востребованности в социуме.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, проективная компетентность.

Система высшего образования сегодня претерпевает значительные изменения. Динамично развивающиеся социально – экономическая действительность оказывают огромное влияние на качество подготовки будущих работников. В связи с этим основным требованием к результатам образования становится требование профессиональной компетентности.

Данное требование является достаточно актуальным в связи с современной стратегией образования, переходом от модели квалификации к компетентностной модели качества выпускаемого специалиста [10]. Поэтому развитие в образовательном процессе различного рода компетентностей является первоочередной задачей образовательной организации высшего образования. На уровне отдельной организации данного вида необходима конкретизация перечня и содержания таковых компетентностей в зависимости от направлений профессиональной подготовки, а также требований ФГОС и возможностей самой организации.

Нельзя не заметить ряд противоречий, которые складываются между социальным запросом общества и педагогической практикой, требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) и профессиональных стандартов. Для обоснования разрешения данного противоречия рассмотрим ключевые понятия по рассматриваемому предмету.

Понятия «компетенция» и «компетентность» вызывают интерес исследователей еще со времен Аристотеля, согласно точке зрения И.А. Зимней [3, с. 155]. По ее мнению, Аристотелем заложены основы понятия компетентности, который, изучая «возможности состояния человека, обозначаемого греческим «atere» – подразумевал под этим «силу, которая развивалась и совершенствовалась до такой степени, что стала характерной чертой личности» [3, с. 155]. Таким образом, изначально в компетентности присутствовал личностный аспект.

На сегодняшний момент отсутствует однозначная трактовка понятия «компетентность». В работах психолого-педагогической направленности (А.Г. Бермус, В.А. Болотова, В.Н.Введенского, Г.Б. Голуб, А.Н. Дахина, И.А.Зимней, О.Е. Лебедев, Н.В.Кузьмина, Г.К. Селевко, В. Хутмахера, А.В.Хуторского, О.В. Чураковой, и др.) представлены различные точки зрения о рассматриваемом понятии [6].

Интересна точка зрения Дж. Равена, который трактует компетентность как жизненный успех в социально значимой области [10, с. 253]. Отмечает в данном понятии ее многокомпонентность, причем и независимость, и взаимозаменяемостьэтих компонентов, что подразумевает индивидуальный характер компетентности и различный уровень владения той или иной компетентностью, который, в свою очередь, зависит от тех основных целей, которые актуальны, валентны для индивида в настоящее время [10, с. 297].

В работах И.А. Зимней компетентность личности проявляется в раскрытии сокрытых, потенциальных знаний, представлений, ценностей. Таким образом, для раскрытия компетентности требуется как определенный уровень развития личности, так и соответствующие условия для развития. Компетентность рассматривается ею значительно шире, чем компетенция, но не исключает его. «Оно включает наряду с когнитивно-знаниевым мотивационный, отношенческий, регулятивный компоненты» [15].Таким образом, компетентность выступает интегральным качеством личности, иначе «успешно реализованная в деятельности компетенция. проявляющееся в общей способности и готовности ее деятельности, основанной на знаниях и опыте, которые приобретены в процессе обучения и социализации и ориентированы на самостоятельное и успешное участие в деятельности» [15,с.8].

А.В. Хуторской подтверждает требование социального заказа общества к специалисту, к уровню владения им компетенций, что обуславливает его дальнейшее качество работы. А компетентность, согласно его мнению, – это «владение соответствующей компетенцией, совокупность личностных качеств ученика, обусловленных опытом его деятельности в определенной социально и личностно-значимой сфере» [14, с. 110]. Таким образом, компетентность рассматривается автором на деятельностной основе, как совокупность взаимосвязанных личностных качеств (знания, умения, навыки, способности, ценностно-смысловые ориентации) и готовность применять их в определенной деятельности [14].

Таким образом, компетентность представлена указанными авторами как интегральная личностная характеристика, которая включает в себя такие компоненты как:

– когнитивный (знания);
– мотивационный компонент;
– аксиологический компонент (направленность, ценностные отношения личности);
– практический компонент (умения, навыки, опыт деятельности);
– способности;
– эмоционально-волевой компонент (саморегуляция) [3, с. 229].

Неоднозначными являются и подходы к обоснованию понятия «проективная компетентность». Наряду с этим термином довольно часто используются термины «проектная» или «проектировочная». На основании изучения подходов к определению можно сделать следующие выводы:

– «проектный» – предполагает относящийся и ограниченный рамками конкретного проекта; но осуществление конкретного проекта, проектная деятельность может входить в проективную компетентность, как один из методов по ее развитию;

– проективные умения. Понятие довольно широко представленное в педагогике, в частности, классификация, предложенная Н.В. Кузьминой и ее школой в 70-х годах. Умение проектировать рассматривается в данном случае как способность предвидеть результаты своих или чужих наблюдаемых действий. Проектировочные умения в данном контексте предполагают владение творческими моделями действия[8];

– проектировочная компетентность определяется Н.О. Яковлевой как совокупность знаний, умений и качеств личности[16];

– проективный – соотносится со словом «проекция» [2]. Проективный (производное от понятия «проекция» (от лат. projectio – бросание вперед) – процедура пространственного, зрительного, психологического переноса свойств одного объекта на другой. В рамках проектирования речь может идти о способности человеческого сознания переносить (проецировать) образ (свойства, характеристики) объекта, существующий в качестве мыслеформы, в реальную практику. Проективность выступает в данном случае как личностное свойство, которое может быть актуализировано с помощью определенных методик или процедур [6,с. 28].

Словообразовательный анализ позволяет уточнить данное понятие, в частности, «проективный», как прилагательное, образовано с помощью суффикса – ивн-, что означает способный что-то производить, обнаруживать, а также относиться к чему-либо.

Таким образом, проективная компетентность представляет собой интегративное личное качество, определяет склонности, способности к чему- либо, определяет качественный уровень развития, способность к созиданию, включающее мотивационный, креативный, волевой, деятельностный компоненты.

В требованиях ФГОС вполне оправданно представлены различные виды деятельности, которые должен будет решать бакалавр – менеджер:

- организационно – управленческая,
- информационно – аналитическая,
- предпринимательская. Что предполагает освоение и владений проектной деятельностью, оценочной, аналитической, мотивирующей и т.п. Таким образом, проективная компетентность позволяет осуществлять основную управленческую деятельность будущих бакалавров менеджмента.

Поскольку проективная компетентность связана с каждой конкретной личностью студента, степень проявления компетентности, качественный уровень ее проявления может быть различным. Эти требования становятся как никогда актуальными в связи с внедрением профессиональных образовательных стандартов, предполагающих различные уровни профессиональной компетентности по направлениям подготовки.

С 1 января 2017 года профессиональные стандарты станут обязательными для применения их в целях оценки уровня профессиональной компетентности. Профессиональный стандарт позволяет работнику осознавать свой профессиональный уровень, требования к своим знаниям, умениям, навыкам и опыту работы. Это становится стимулом постоянно повышать уровень собственной квалификации. Для работодателя это критериальная основа, позволяющая эффективно распределять обязанности и производить оценку персонала на предмет заявленным в стандарте требованиям, определению потенциала сотрудника, построению соответствующей системы мотивации на основе результатов оценки[5].

Компетентность в сфере проектной деятельности представлена как необходимая и в международных стандартах.

1. В стандарте ICB 3.0 – «продемонстрированные способности к применению знаний и / или навыков и личностные качества».

2. В американском стандарте Project Manager Competency Development Framework – «совокупность знаний, отношений, навыков и других личностных характеристик, которая затрагивает основную часть работы проектной роли, коррелирует с выполнением должностных обязанностей, может быть измерена против общепринятых стандартов, и может быть улучшена посредством обучения и развития» [1].

3. В британском стандарте APM Competence Framework – «ожидаемые или демонстрируемые результаты, которые достигаются в результате применения сочетания знаний, личных отношений, навыков и опыта в определенной функции» [1].

Таким образом, через призму проектной деятельности можно характеризовать необходимость и востребованность проективной компетентности, которая может выражаться через способности, личностные характеристики бакалавра–менеджера, уровень проявления компетентности приводит к результатам разного уровня. Проективная компетентность – довольно емкое сложное понятие в подготовке современных бакалавров – менеджеров. Оно соотносится с уровнем развития и мотивацией отдельной личности, но образование, в частности, образовательные организации должны значительным образом способствовать развитию ее личного энергоресурса[12], что, в дальнейшем, обеспечивает многомерную успешность личности в окружающем мире. Тем самым подчеркивается социальная значимость образованности отдельного человека [12].

Литература

1. Дмитриев, К., Филимонов, А. Стандарты по компетенциям в области управления проектами / К. Дмитриев, А. Филимонов. – URL: https://iteam.ru/publications/project/section_39/article_4548 (дата обращения: 02.10.2016).

2. Ефремова, Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-образовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – 1209 с.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

4. Ильязова, М.Д. Концепция формирования профессиональной компетентности студентов – социологов / М.Д. Ильязова // Новые образовательные технологии. – 2008. – С. 227–232.

5. Ионова, Ю.В. Проектная компетентность менеджера в соответствии с профессиональными и федеральными государственными образовательми стандартами высшего образования / Ю.В. Ионова // Педагогический менеджмент в здоровьесберегающем образовании: сборник научных трудов. – Челябинск: ИЦ «Уральская академия», 2016. – Вып. 9. – С.47–53.

6. Колесникова, И.А. Педагогическое проектирование / И.А. Колесникова, М.П. Горчакова-Сибирская. – М: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.

7. Кострова, Ю.С. Генезис понятий «компетенция» и «компетентность» / Ю.С. Кострова // Молодой ученый. – 2011. – Т. 2. – №12. – С. 102–104.

8. Марычева, Л.Е. Теоретические основы проектировочной компетентности будущих учителей / Л.Е. Марычева // Инновации в образовании Вестник Нижегородского университета им. Н.И. Лобачевского. – 2008. – № 6. – с. 36–38.

9. Пиралова, О.Ф. Теоретические основы оптимизации обучения профессиональным дисциплинам в условиях современного технического вуза /О.Ф, Пиралова. – Академия Естествознания, 2011.

10. Равен, Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация / Д. Равен. – М.: Когито-центр, 2002. – 394 с.

11. Санникова, С.В. Компетентностная модель специалиста в системе профессиональной подготовки / С.В. Санникова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – Вып. 15. – № 4. – С. 65–69.

12. Сериков, Г.Н. Задачи продвижения образования человека к социально значимой цели / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 3. – С. 28–46.

13. Степанов, С.В. Проектирование учебного занятия в системе компетентностного образования /С.В. Степанов // Среднее профессиональное образование. – 2009. – № 2. – С. 9–11.

14. Хуторской, А.В. Современная дидактика / А.В. Хуторской. – М.: Высшая школа, 2007. – 639 с.

15. Щедроткина, С.В.Теоретические основы формирования профессиональной компетентности будущих специалистов экономического профиля в вузе / С.В. Щедроткина // Научный журнал КубГАУ. – 2016. – №116(02). – С.1–19.

16. Яковлева, Н.О. Педагогическое проектирование инновационных систем: автореф. дис… д-ра пед. наук / Н.О. Яковлева. – Челябинск, 2003. – 355 с.

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

ЭТИКА ИНЖЕНЕРА В НЕПРЕРЫВНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378

В статье рассматривается актуальность преподавания этики инженерам в процессе непрерывного образования.

Ключевые слова: этика инженера, инженерная этика, непрерывное образование инженера.

В жизни современного общества, по сравнению с предшествующими социальными системами, роль инженерной деятельности неизмеримо возрастает. Современный инженерный профессионализм предполагает не только освоение научных основ техники и технологии, определяет массовую востребованность в работниках высокой квалификации, но и осознание целей, смыслов и задач инженерии в целом, ее место в культуре XXI века. При преобразовании природного и социального пространства важно понимание социальной ответственности инженерии, а преобразовательные усилия необходимо соизмерять с контролирующими возможностями человека. «Инженерная этика, устанавливающая соответствие инженерной деятельности критериям социальной эффективности, приемлемости и безопасности, становится частью профессиональной культуры инженера» [5].

Фундамент профессиональной культуры инженера закладывается в техническом вузе. Ее неотъемлемой частью является личная ответственность специалиста и приверженность его нормам профессиональной этики в ходе инженерной деятельности. «Требования по формированию компетенции в сфере профессиональной этики как важной составляющей готовности специалиста к ведению самостоятельной инженерной деятельности содержатся в критериях Ассоциации инженерного образования России (АИОР) для профессионально-общественной аккредитации образовательных программ, соответствующих стандартам Международного инженерного альянса (*IEA*)» [1, 7, 8]. В индустриальную эпоху инженерная этика сводилась к ответственности инженера за социальные последствия технического проекта и необходимости отстаивать свою точку зрения, что нашло отражение в этических кодексах. Но, строго говоря, информирование общественности об опасностях или возражение руководителю не есть собственно моральное действие. Это может быть проявлением и профессиональных качеств, и сложившихся «корпоративных отношений» [4]. Инженерная этика приучает жить и работать в атмосфере морального климата. А для этого важно моральное воспитание, обучение моральному мышлению в курсе университетского образования.

Преподавание инженерной этики должно быть не просто курсом морализирования на темы инженерного творчества, а способом формирования рационального и этически ответственного мышления, обращающегося к философскому мировоззрению, политическому сознанию, культурологической компе-

тентности, социологическому анализу общества, историческим закономерностям [5, 6].

Включение в учебные планы подготовки инженеров гуманитарных дисциплин, в рамках которых, как правило, затрагиваются вопросы этики, обусловлено в первую очередь доминирующими в настоящее время гуманистическими принципами в высшем образовании. Курсы по этическим проблемам инженерной деятельности читаются в Массачусетском технологическом институте, Стэндфордском университете, Калифорнийском технологическом институте и других ведущих университетах США и Европы [2].

Многоуровневость современного высшего образования позволяет сделать главной целью, формирование целостного миропонимания и личностного становления, не только бакалавриата и магистратуры, но и других уровней подготовки, таких как аспирантура и дополнительное образование [3]. Поэтому курс инженерной этики в техническом университете должен войти в базовый компонент обучения всех уровне подготовки и способствовать овладению специалистами основами моральной регуляции как личного поведения, так и профессиональной деятельности.

Лучшим способом создания условий для освоения обучающихся принципов профессиональной и инженерной этики является обучение на всех уровнях образования.

Литература

1. Волошина, И.А. Котлярова, И.О. Крысанова, В.Н. Ориентация на российские и международные требования в дополнительном профессиональном образовании / И.А. Волошина, И.О. Котлярова, В.Н. Крысанова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 15–19.

2. Гашева, Ю.В. Инженерная этика: проблемы формирования и оценки компетенции / Ю.В. Гашева // Высшее образование в России. – 2014. – №6. – С. 85–93.

3. Котлярова, И.О. Непрерывная подготовка студентов технических направлений к инновационной деятельности / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – Вып. 17. – № 26. – С. 92–100.

4. Мешков, А.Ю. Групповые методы формирования корпоративной культуры / А.Ю. Мешков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки» – 2014. – Т. 6. – № 4. – С. 92–102.

5. Панина, Г.В. Инженерная этика: воспитание моральных компетенций / Г.В. Панина // Ведомости прикладной этики. – 2013. – № 43. – С. 228–241.

6. Профессиональная этика / отв. ред. М.Н. Росенко. – СПб: ООО ИД «Петрополис», 2006 – 200 с.

7. International Engineering Alliance, Graduate Attributes and Professional Competencies, 2013. – URL: http://www.washingtonaccord.org/IEA%Grad%Attr%Prof%Competencies.pdf (дата обращения 15.05.2016).

8. Критерии и процедура профессионально-общественной аккредитации образовательных программ по техническим направлениям и специальностям: информационное издание / под ред. А.И. Чучалина. – Томск: Изд-во Томского политехнического университета, 2014. – 56 с.

Л.В. Канаева
Россия, г. Златоуст,
Южно-Уральский государственный университет

ЭФФЕКТИВНОСТЬ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ВЫЗОВЫ И УПРАВЛЕНИЕ

УДК 37.048

Рассматриваются новые концептуальные вызовы к реализации непрерывного образования. Вводится понятие образовательного капитала человека и общества. Предлагается проект создания инструмента управления интеллектуальными ресурсами региона на основе персональных электронных портфолио. Делается общая оценка эффективности от его внедрения.

Ключевые слова: дополнительное образование, интеллектуальный потенциал региона, образовательный капитал человека, платформы открытого образования, электронное портфолио, управление человеческими ресурсами.

Значение дополнительного образования в наращивании профессионально-квалификационного потенциала региона неоспоримо, как и необходимость многообразия форм поствузовского развития кадров, как регулярной нормы государственной кадровой политики. Что концептуально обосновано в Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года [3].

Борис Дубровский, после Петербургского экономического форума, где обсуждалась проблема развития интеллектуального потенциала страны, назвал новый стратегический приоритет Челябинской области – «борьбу за мозги». Указав на важность создания условий для выращивания и закрепления тех, кто способен генерировать идеи во всех сферах, чтоб развивать регион не через узко специализированные отрасли, а *комплексно* [2, с. 20]. То есть вузы региона должны всесторонне поддерживать инновационность и стабильность всех отраслей и организаций региона. Причём не только в рамках базовой подготовки, но и на поствузовском этапе, помогая работающим специалистам поддерживать свой образовательный капитал.

Под *образовательным капиталом человека* следует понимать специфическую интеллектуальную часть человеческого капитала, используемую в профессиональной, социальной и личной деятельности, и обладающую рисковыми свойствами: исчезать без применения и устаревать без обновлений. *Общественный образовательный капитал* территорий, регионов, страны представляет совокупность реализованных или потенциальных образовательных капиталов проживающего там трудоспособного населения.

Для измерения и учёта совокупного образовательного капитала в регионе необходима электронная база данных, которая будет инструментом мониторинга использования образовательного капитала и своевременности его обновления, приращения. Иначе не будет точного видения занятых и свободных интеллектуальных ресурсов, останется проблема адекватного трудоустройства моло-

дёжи, так и не сформируется полноценный рынок дополнительных образовательных услуг.

ЮУрГУ может стать инициатором создания этой базы интеллектуальных ресурсов, аналогов которой в стране пока нет. И на её основе проводить исследования эффективности образовательного капитала, изучать специфические образовательные потребности разных контингентов и предлагать востребованные образовательные услуги. Лидерство в этом направлении повысит репутацию и конкурентоспособность ЮУрГУ, обеспечит долгосрочные шансы на образовательном рынке региона.

Первая государственная «Концепция непрерывного образования» принята в стране ещё в 1989 г. [1, с. 47], с тех пор в информационном и образовательном пространстве многое изменилось. Оно стало более насыщенным и в то же время рисковым – когда многообразие образовательных предложений не является гарантией их востребованности на рынке труда. Во избежание потерь личного и общественного образовательного капитала важно правильно проектировать интеллектуальное развитие предприятий и персонала, связывать отраслевые и организационные стратегии с образовательными заказами.

Сегодня разные поколения информационного общества – молодые и зрелые, привыкли к информационной доступности и избыточности. Соответственно и настроены на инновационные образовательные услуги – программы, технологии, сервисы. Чтобы сделать их действительно актуальными, удобными и вариативными, нужна оперативная обратная связь с клиентами, заказчиками, выгодоприобретателями.

Прежде всего, это касается системы непрерывного образования, работающей с разновозрастными контингентами – достаточно опытными, требовательными и прагматичными в распределении времени и сил. При этих условиях нарастающий поток вузовских предложений на фоне ещё более увеличивающейся социальной и профессиональной информации угрожает невозможностью её освоения и переработки. При разработке дополнительных образовательных программ важно обеспечить: во-первых, их информационную новизну и одновременно компактность; во-вторых, преемственность прошлого и будущего образовательно-профессиональных уровней. Эти задачи вызывающе сложны и требуют консолидированных усилий не только вузовского сообщества, но и других профессиональных сообществ.

Так, например, первая задача – обеспечение новизны и компактности образовательных продуктов – не всегда реализуется даже в программах на платформах «Coursera» и «Открытое образование», размещенных ведущими российскими университетами. Основная часть предлагаемых программ приходится на академическую классику, которая скорее полезна для базового уровня, нежели инновационных форматов дополнительного образования, нацеленных на быстрое освоение актуальных знаний и компетенций.

Поэтому на начальном этапе становления технологии МООК не до конца понятна её концептуальная перспектива. Если «отрытые платформы» создаются для студентов базовых уровней (бакалавриата и магистратуры) с возможностью

вариативного выбора курсов, тогда образовательный контент может быть традиционным. Если это интегрированный (национальный или международный) ресурс быстро обновляемых инновационных программ уже для выпускников с дипломами бакалавра, специалиста, магистра, то курсы должны быть настроены на неформальное и информальное обучение. Второй вариант намного ценнее, поскольку обладателей дипломов о высшем образовании значительно больше, у них меньше времени для очных занятий и выше требования к качеству информации, достижимое на сегодняшний день лишь общевузовском партнёрстве.

Поэтому перспективность МООК для дополнительного образования гораздо выше, чем для базового. Хотя опыт ВШЭ – рекомендовать бакалаврам и магистрантам обязательный выбор предметов с МООК-платформ и самостоятельно изучать – безусловно, полезен. Не только с точки зрения экспериментальной апробации для базовых уровней, но и последующей экстраполяции опытных результатов на дополнительное образование. И уже сегодня можно заимствовать для очной и заочной форм обучения технологии автоматизированного контроля успеваемости и обратной связи с обучающимися.

Для решения второй задачи – точности соответствия имеющемуся образовательно-профессиональному уровню – важно опираться на персональную информацию о клиенте, чтоб не дублировать, а продолжать совершенствовать его знания и компетенции. Такой подход давно существует в Финляндии при повышении квалификации преподавателей профессионального образования университетов и колледжей [4, с. 101].

Нам так же необходима надёжная преемственность между образовательными циклами или образованием и практикой, чтоб эффективно продолжать образовательное развитие. С этим согласны абсолютно все, но как эффективно осуществить на практике?

Для успешного и управляемого непрерывного образования необходим специализированный инструмент – *база данных образовательного (или интеллектуального) капитала трудоспособного населения области.* Этот электронный ресурс позволит проводить мониторинг образовательной информации о кадрах, планировать потоки обучающихся, получать персональные сведения о пришедших повышать квалификацию. То есть это будет многофункциональный инструмент учёта преемственности образовательно-профессиональных достижений, мониторинга развития кадров в регионе, аудита регулярности их дополнительного образования.

Разработка данного ресурса может стать весьма перспективным проектом для вузов и экономики региона. И для его реализации уже созданы достаточные нормативные и организационные предпосылки.

Например, процесс построения «образовательной БД» облегчит технология электронного портфолио выпускников вузов, которая в качестве обязательной нормы зафиксирована в последних ФГОСах для бакалавров и магистров, и должна с 2015 г. присутствовать во всех вузах. В ЮУрГУ электронного портфолио студентов размещено на сервисе Личный кабинет студента в системе

Универис, остаётся лишь немного усовершенствовать его структуру и рубрики в соответствии с расширением функционального использования.

Поскольку в выпускном портфолио необходимо будет фиксировать не только особые успехи и удостоверения дополнительного образования, как предусмотрено сейчас. А всю итоговую успеваемость в виде электронного приложения к диплому, отражающую не только перечень пройденных дисциплин и оценок, но и освоенных компетенций, как наиболее интересной для работодателей информации. Таким образом, в электронном портфолио объединится *вся* персональная информация выпускника.

После чего выпускное электронное портфолио студента будет вноситься в региональную базу интеллектуальных работников, что конечно увеличивает нагрузку деканатов по документообороту. Но зато значительно улучшится ситуация с трудоустройством выпускников. Центрам занятости, кадровым агентствам, работодателям откроется полная картина о подготовленных молодых специалистах. Изменятся принципы их рекрутинга, появится возможность выстраивать рейтинг их личных преимуществ, тогда конкурсы на вакансии станут более прозрачными, а карьеры молодых специалистов – обоснованными и справедливыми.

Дальнейшее управление интеллектуальным потенциалом молодых работников будет передаваться под ответственность организации, которая должна продолжать наполнение портфолио сотрудника в рамках персонального кадрового учета знаний, компетенций, особых достижений персонала.

На рис.1 представлена примерная траектория *непрерывного* образовательного учёта сотрудника-бакалавра в организации. Его формальные образовательные знания и компетенции постепенно дополняются неформальными, получаемыми в трудовой практике: через наставничество, стажировки, инструктаж, тренинги, обмен опытом, квалификационные испытания. А также, обязательно учитываемым информальным саморазвитием. Через каждые 3-5 лет или на новых карьерных циклах происходит приращение образовательного капитала – формального, неформального и информального образования по вертикальной или горизонтальной траекториям.

Поскольку компетенции превращаются в «инвариантную единицу» результата образования [1, с.50], являются суммой общей компетентности профессионала и его интегрированным личностным ресурсом [5, с. 125], то естественно, требуют тщательного учёта и эффективного управления ими. Поэтому назрела необходимость внедрения в вузовской практике учёта (зачетов) компетенций, на основе алгоритмизированных процедур их формирования, оценивания и электронной фиксации. Что будет способствовать рефлексии и самоуправлению студентов, приучит их к работе с электронными личными сервисами, повысит образовательную мотивацию и соответственно, успеваемость.

Хочется надеяться, что именно этот инновационный вызов ускорит полноценную реализацию компетентностного подхода в нашем университете.

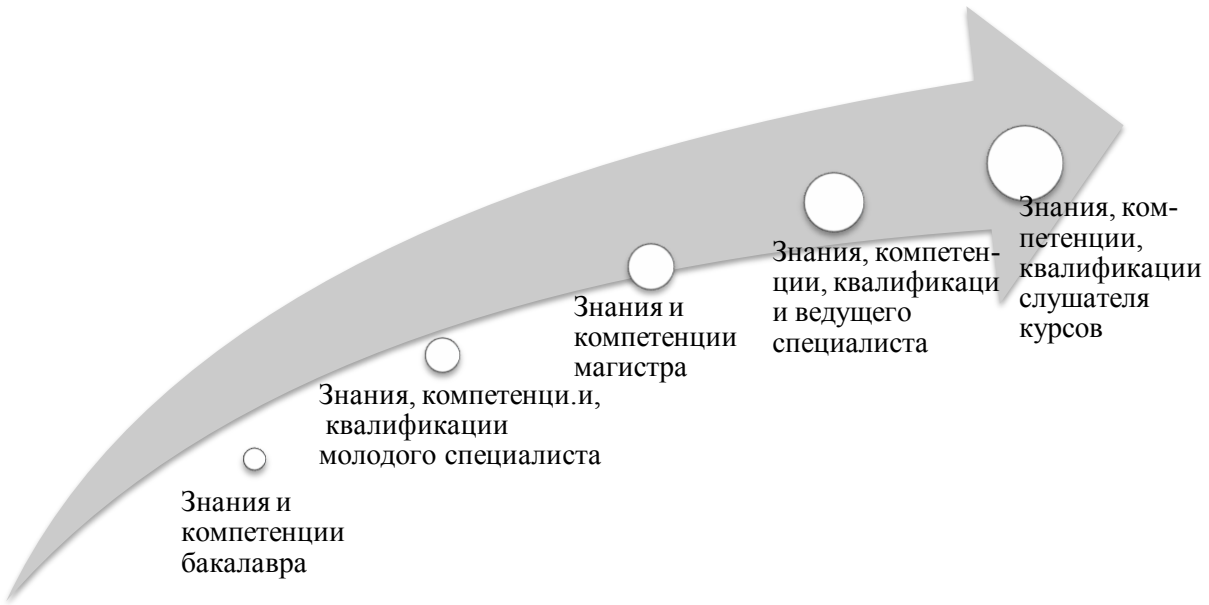

Рис. 1. Непрерывность образования и его учёта с уровня бакалавра

Выводы

1.Чем точнее зафиксированы усвоенные знания и компетенции, тем выше образовательная самоорганизация её обладателей и тем сознательнее они будут обращаться к дополнительному образованию, минимизируя затраты времени и средств на повторение пройденного.

2. Процедура публичного использования персональных образовательных данных, стимулирует студентов к качественному образованию – базовому и дополнительному.

3. Внедрение региональной базы интеллектуальных ресурсов (а позднее и всего трудоспособного населения) принципиально изменит понимание регионального интеллектуального рынка труда и существующие практики развития персонала.

4. При условии принятия единых стандартов электронных личных кабинетов сотрудников и баз данных кадровых служб, сформируется единое региональное пространство по управлению непрерывным образованием занятых и ищущих работу.

5. Очевидны выгоды университета, с точки зрения эффективного осуществления дополнительных образовательных услуг, и общества, с точки зрения управления качеством занятости работников интеллектуального труда, что пока находится на очень низком уровне.

6. В организациях улучшится работа по управлению социальным и профессиональным развитием персонала, своевременной актуализации компетенций и компетентности.

7. Появится реальная основа для стратегического планирования и прогнозирования общественной потребности в дополнительном образовании, осознанном формировании отраслевых, территориальных и корпоративных заказов по подготовке и переподготовке кадров.

8. При столь прозрачном и управляемом интеллектуальном обеспечении экономики, она сможет стремительно и стабильно развиваться, стимулируя развитие и вузовской системы непрерывного образования.

Литература

1. Вербицкий, А.А. О системе, процессе и результате непрерывного образования / А.А. Вербицкий, Н.А. Рыбакина // Высшее образование в России. – 2016. – № 6 (202). – С. 47–54.

2. Ильин, М. Началась борьба за мозги: Челябинская область выбирает комплексное развитие / М.Ильин // Аргументы и факты. – 2016. – № 25. – С. 20.

3. Концепции развития непрерывного образования взрослых в Российской Федерации на период до 2025 года. – URL: http://www.dpo-edu.ru/?page_id=13095 (дата обращения 5.05.2016).

4. Кэурулайнен, Х. Электронное портфолио как инструмент оценки компетенций / Х. Кэурулайнен // Высшее образование в России. – 2007. – № 4. – С. 100–103.

5. Леонова, Е.В. Непрерывное образование: компетентностный подход / Е.В. Леонова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития: материалы второго этапа 13-й междунар. конф. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского госуниверситета, 2016. – вып. 13. – Ч. 3. – 272 с.

В.В. Кобзева
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

ФОРМИРОВАНИЕ ГРАФИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИКОВ-ПРОГРАММИСТОВ К ОБРАБОТКЕ ИНФОРМАЦИОННОГО КОНТЕНТА

УДК 377.5

Обработка отраслевой информации является одним из видов профессиональной деятельности техника-программиста направления подготовки 09.02.05 «Прикладная информатика (по отраслям)». Техник-программист должен обладать профессиональными компетенциями обработки статического и динамического информационного контента, соответствующими основным видам профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС СПО специальности 09.02.05. Особое место в формировании названных профессиональных компетенций отводится формированию графической компетенции. Уровень сформированности графической компетенции определяет успешность овладения знаниями в ходе подготовки по специальным дисциплинам и эффективность будущей профессиональной деятельности выпускников технического колледжа, будущих техников-программистов. Следовательно, возникает необходимость разработки методических основ формирования графической компетенции будущих техников-программистов и совершенствования методик преподавания.

Ключевые слова: компетенция, графическая компетенция, профессиональная компетентность, информационный контент, дополнительная профессиональная компетенция, графический контент.

Высокий темп развития информационных технологий, потребность на рынке труда в высококвалифицированных конкурентоспособных IT-специалистах, владеющих профессиональными компетенциями, поиск новых способов актив-

ной познавательной деятельности отражают современные тенденции совершенствования системы среднего профессионального образования (СПО). Соответственно, основными задачами модернизации этой системы на сегодняшний день являются эффективность и качество образования.

В основе Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования третьего поколения, которые представляют собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ среднего профессионального образования образовательными учреждениями, заложен компетентностный подход. В связи с этим концепция модернизации российского образования предусматривает введение такого понятия как профессиональные компетенции выпускника.

При компетентностном подходе в профессиональном образовании перечень необходимых компетенций данной профессии определяется в соответствии с запросами работодателей, требованиями со стороны общества и потребностью личности. Овладение различного рода компетенциями, в том числе и профессиональными, становится основной целью и результатом процесса обучения. Компетенция включает совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов, и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; компетентность – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности.

Что же такое профессиональная компетентность выпускника?

С точки зрения требований к уровню подготовки выпускников образовательные компетентности «представляют собой интегральные характеристики качества подготовки учащихся, связанные с их способностью целевого осмысленного применения комплекса знаний, умений и способов деятельности в отношении определенного междисциплинарного круга вопросов» [5]

А.А. Хомутова раскрывает понятие компетентности в контексте профессиональной деятельности и «характеризует профессиональную компетентность как совокупность профессиональных полномочий, функций, создающих необходимые условия для эффективной профессиональной деятельности. Следовательно, в теоретическом плане профессиональная компетентность – это результат усвоения деятельности, которая формируется в процессе профессиональной подготовки и представляет собой системное проявление знаний, умений, способностей и личностных качеств, позволяющее успешно решать функциональные задачи, составляющие сущность профессиональной деятельности.

Мы рассматриваем профессиональную компетентность: во-первых, как инструмент описания результатов профессиональной подготовки; во-вторых, как интегральную характеристику, которая отражает социально-нравственную позицию личности и определяет способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [3]. Таким

образом, компетентность в данном ракурсе – это способность индивида решать профессиональные задачи и получать необходимые результаты» [8].

Рассмотрим, какие профессиональные задачи стоят перед техниками направления подготовки 09.02.05 «Прикладная информатика (по отраслям)», и какова роль графической компетенции при выполнении профессиональных задач.

Техник-программист готовится к следующим видам деятельности:

1. Обработка отраслевой информации.
2. Разработка, внедрение и адаптация программного обеспечения отраслевой направленности.
3. Сопровождение и продвижение программного обеспечения отраслевой направленности.
4. Обеспечение проектной деятельности.

Техник-программист должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими основным видам профессиональной деятельности в соответствии с ФГОС СПО специальности 09.02.05:

ПК 1.1. Обрабатывать статический информационный контент.

ПК 1.2. Обрабатывать динамический информационный контент.

ПК 1.3. Осуществлять подготовку оборудования к работе.

ПК 1.4. Настраивать и работать с отраслевым оборудованием обработки информационного контента.

Рассмотрим подробнее ПК 1.1. и ПК 1.2.

В результате изучения профессионального модуля обучающийся должен:

иметь практический опыт:

– обработки статического информационного контента;
– обработки динамического информационного контента;
– монтажа динамического информационного контента;

уметь:

– работать в графическом редакторе;
– обрабатывать растровые и векторные изображения;

знать:

– основы информационных технологий;
– технологии работы со статическим информационным контентом;
– стандарты форматов представления графических данных;
– стандарты для оформления технической документации.

Объектами профессиональной деятельности выпускников являются:

– информация;
– информационные процессы и информационные ресурсы;
– языки и системы программирования контента, системы управления контентом;
– средства создания и эксплуатации информационных ресурсов [5].

Используя компьютерную терминологию, информационный контент в сфере IT можно разделить на три основные группы:

– технический контент;
– текстовый контент;
– графический (мультимедийный) контент.

Технический контент включает в себя технические характеристики, инструкции по эксплуатации, данные исследований, числовую и табличную информацию.

Текстовый контент представляет собой тексты самого разнообразного содержания: от рассказа о компании, описания товаров и услуг до тематических статей и пр.

Графический контент – это различные иллюстрации, фотографии, диаграммы, чертежи, схемы, а также анимация и видео.

В соответствии со стандартом специальности техник-программист должен уметь работать со всеми видами контента, в том числе и графическим.

Современные методы и средства технологий проектирования разрабатываются на основе компьютерной графики, в том числе с использованием систем автоматизированного проектирования (САПР). Человеко-машинный интерфейс – это прежде всего графический интерактивный интерфейс [6].

Вышесказанное дает основание для вывода о том, что одной из профессиональных компетенций является графическая компетенция, которая формируется в рамках курсов компьютерной графики, информатики и программирования на языке высокого уровня.

Графическая информация широко используется во всех сферах деятельности человека и характеризуется наглядностью и компактностью. Учитывая это, необходимо совершенствовать методику формирования графической компетенции как знания о методах графического предъявления информации [7].

Таким образом, формирование графической компетенции способствует готовности будущих техников-программистов к исполнению профессиональных компетенций ПК 1.1 и ПК 1.2. Быть компетентным – значит уметь делать сознательный и творческий выбор оптимальных способов решения профессиональных задач из массы альтернативных подходов с учетом его последствий для предприятия и социума, уметь мыслить системно, комплексно, самостоятельно на основе современных средств и методов.

Графическая компетения отсутствует в перечне профессиональных компетенций ФГОСа. Вариативная часть стандарта даёт возможность в получении дополнительных компетенций, знаний и умений, необходимых для обеспечения конкурентоспособности выпускника в соответствии с запросами регионального рынка труда и возможностями продолжения образования. Знание графических систем, конструкторской документации и моделирования объектов на сегодняшний день является актуальным, т.к. графический контент присутствует везде. В ОП дисциплины: «Компьютерная графика и дизайн», «CAD\CAM\CAE системы» вынесены как вариативные [2].

Репин С.А. дает обоснование введения понятия «дополнительные профессиональные компетенции»: «Производству нужны не просто всесторонне развитые люди, а работники с определенными, конкретными профессиональными

компетенциями, зачастую дополнительными к тем, формирование которых предусмотрено ФГОС СПО по специальности, профессии.

Возникает необходимость быстрого реагирования на изменяющиеся требования производства к квалификации рабочих, специалистов среднего звена. Компетенции, которые лежат за пределами ФГОС СПО, но крайне необходимы специалистам, занятым на современном производстве, мы предлагаем рассмотреть как дополнительные профессиональные компетенции.

В современной научной литературе и нормативных документах отсутствует понятие «дополнительные профессиональные компетенции». В этой связи считаем необходимым выделить данную группу компетенций и дать определение понятия «дополнительные профессиональные компетенции». На наш взгляд дополнительные профессиональные компетенции – это компетенции, которые не включены в перечень профессиональных компетенций ФГОС СПО, но востребованы современным производством, в связи с введением новых технологий, новых требований к качеству продукции, модернизации производства. Обновление образовательных стандартов происходит, как правило, один раз в десять лет, что не соответствует темпам обновления производства» [4].

Технику в будущей профессиональной деятельности необходимо быть готовым к решению следующих профессиональных задач соответствии с ФГОС: обработка отраслевой информации: обработка статического информационного контента и динамического информационного контента на основе современных методов, средств и технологий проектирования, в том числе с использованием систем автоматизированного проектирования (САПР).

Современные методы и средства технологий проектирования разрабатываются на основе компьютерной графики. Человеко-машинный интерфейс – это, прежде всего графический интерактивный интерфейс. Это дает основание для вывода о том, что одной из профессиональных компетенций является графическая, которая формируется в рамках курсов компьютерной графики, информатики и программирования на языке высокого уровня.

Широкий круг профессиональных компетенций техника необходимо дополнить графической компетенцией. Графическая информация широко используется во всех сферах деятельности человека, и характеризуются наглядностью и компактностью. Учитывая это, необходимо совершенствовать методику формирования графической компетенции как знания о методах графического предъявления информации.

Таким образом, при подготовке техников-программистов к обработке информационного контента графическая компетенция является неотъемлемой частью профессиональной, и её необходимо формировать наряду с профессиональными компетенциями:

ПК 1.1. Обрабатывать статический информационный контент.

ПК 1.2. Обрабатывать динамический информационный контент.

Литература

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. –2003. – № 5. – С. 34–42.

2. Кобзева, В.В. Графическая компетенция как составляющая профессиональной компетентности будущих техников-программистов / В.В. Кобзева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Вып.6. – №4. – С. 112–120.

3. Компетентностный подход в педагогическом образовании / под ред. В.А. Козырева, Н.Ф. Радионовой, А.П. Тряпицина. – СПб., 2005. – С. 8.

4. Репин, С.А., Колодий Е.Е. Актуальность проблемы формирования дополнительных профессиональных компетенций студентов образовательной организации СПО в соответствии с требованиями современного производства / С.А. Репин, Е.Е. Колодий // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Вып. 6. – №3. – С. 35–38.

5. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 09.02.05 Прикладная информатика (по отраслям). – М., 2015.

6. Федотова, Н.В. Изучение графических дисциплин как фактор формирования профессиональных компетенций будущего инженера / Н.В. Федотова // Психолого-педагогические основы профессионального становления личности: всероссийская научная конференция. – Махачкала, 2010. – С. 166–170.

7. Федотова, Н.В. Пространственное мышление школьника и студента как фактор развития творческой личности / Н.В. Федотова, Т.В. Джуган // Современные наукоемкие технологии. – 2008. – Вып. 9. – С. 24–28.

8. Хомутова, А.А. Компетентностный подход к обучению иностранному языку и развитию фонологической компетенции у студентов-лингвистов / А.А. Хомутова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2014. – Вып. 11. – № 3. – С. 63–68.

М.А. Колмыков
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

ЯПОНСКАЯ СИСТЕМА ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ

УДК 378

В статье рассматривается японская система образования с позиции менталитета и национальных культурных особенностей, присущих жителям Японии. Отмечаются положительные и негативные черты японского высшего образования и возможность применения опыта Японии в российских условиях.

Ключевые слова: высшее образование, Япония, менталитет, группизм, коллективизм.

Сейчас в разных странах мира с их разной политической, этнической и культурной историей разрабатываются национальные варианты систем образования.

Япония является одной из самых высокоразвитых стран мира, и по объему инвестиций в систему образования она занимает 2-3 место в мире. Сегодня японская система образования является довольно непривычной для россиян и европейцев. Это связано с особенностями менталитета и национальной системой воспитания, опирающейся на собственные вековые традиции художественного развития и уважения к красоте, система, которая использует неоценимый потенциал искусства как средство формирования человека.

Структура образования как учебно-воспитательного процесса в первые 20 лет жизни человека в Японии представляет собой известную многоступенчатую систему, принятую в большинстве стран мира: образовательная цепь «дошкольное – школьное – высшее (университетское)». Уникальность японской цепи образования состоит в том, что на всех своих «звеньях», на протяжении многих лет она не теряет своего субъекта, не отказывается от образовательных целей, а главное не рассматривается как средство решения производственных, промышленных проблем в узких рамках. Отсутствует неправильная установка учебы как повинности. Японское образование очень сильно исходит из исторически сложившихся традиций, и принимает свою особенную форму под влиянием ментальных и эстетических факторов.

Дошкольное воспитание детей осуществляется в детских садах, где основным содержанием является их психологическая адаптация к процессу коллективного обучения, взаимодействию с учителем.

Школьная система Японии включает обязательные начальную (6 лет) и среднюю (3 года) и необязательную старшую школу (3 года), которую при этом заканчивают 94% школьников [3]. Главная отличительная черта начального и среднего образования в Японии – его универсальный, единообразный характер, т.е. создание равных условий обучения во всех школах и реализация равных возможностей в образовании для всех граждан. К традиционной форме организации школьного учебного процесса добавляются методы открытого обучения (группа учащихся продвигается к цели своим собственным темпом) и драматизации (частые инсценировки и открытые дискуссии). Старшая школа уже делится на 2 потока: общеобразовательный (74% учащихся; с дальнейшим переходом в высшую школу) и профессиональный (не популярный, т.к. не фиксируется присвоение квалификации и не гарантирует получения работы) [2]. Феномен абсолютного большинства учащихся в необязательной старшей школе объясняется потребностями развития экономики, ограниченными возможностями трудоустройства выпускников обязательной школы, престижем образования и трудолюбия, корни которого уходят в особенности менталитета. Трудолюбие, бережливость, упорство в достижении поставленных целей, внутренняя самодисциплина сформировались в национальном характере из-за географических, климатических, политических и религиозных условий, которые заставляли постоянно упорно трудиться (частые природные разрушительные цунами и землетрясения, боготворение императоров, самурайских дух и прочее).

Логичным продолжением школьного образования следует высшее, которое осуществляется университетами и институтами со сроком обучения 4 года (на медицинских факультетах 6 лет), присваивающие степени бакалавра, а далее уже магистра и доктора. Университетское образование в Японии приобрело практически всеобщий характер. Здесь образцом для Японии послужила модель высшего образования США, заимствованная после Второй мировой войны, а именно: стандартизация образовательных учреждений, расширение частного финансирования, введение степеней, академических кредитов и многих других организационных принципов, аналогичных американским [1]. Разумеется, сейчас в той или

иной степени система изменилась и реформировалась (последняя реформа «большой взрыв» в 2004 г.). Но глубокая духовная суть образования остается практически неизменной в университетском образовании. Общая идея национальной системы образования Японии состоит в формировании и развитии человеческого и социального потенциала и капитала, где главными компонентами являются здоровье, интеллект и совесть (социальная ответственность перед обществом) [2].

Отсылкой к трудолюбию в отношении высшего образования является чрезвычайно высокая конкурентоспособность для поступления в вузы, т.к. фактически в Японии отсутствует возможность бесплатного обучения в университетах. Поэтому на выходе из вуза формируется конкурентоспособный выпускник, который должен в той или иной степени отдать долг, и в Японии это является делом чести (отсылка к духовности и моральности, «самурайскому духу» предков).

Другой важный основополагающий фундамент японской системы высшего образования в целом – признание безусловной ценности каждого ученика, независимо от его академических успехов. Этот момент прослеживается еще в обязательном школьном образовании, и его можно отождествить к бережливости в японском менталитете. Главные ресурсы в японском понимании – человеческие, и главная цель образовательной системы Японии – создание конкурентного человеческого капитала.

Третья особенность, следующая прямиком из восточного менталитета – коллективизм, группизм японцев, а значит, и группового характера обучения. В учебном процессе высшего образования это проявляется в частых обсуждениях, работах в группах, в стремление принять решение на основе консенсуса (не голосовать, а продолжать обсуждение, пока не иссякнут возражения). Использование такой практики на протяжении всего периода обучения формирует групповой личностный субъект. Такой субъект, как показывает практика, очень полезен, ведь в настоящее время именно японская система управления считается самой оригинальной и самой эффективной в мире, которая базируется на коллективизме (фирма – «одна семья»).

Однако, как и везде, в японском образовании имеются проблемы. Проблемы всегда возрастают пропорционально нашим притязаниям и сильно зависят от наших оценок степени проблематичности ситуации. Тот же группизм принимают не все японцы, для некоторых это становится неразрешимой дилеммой – стремление с индивидуальному совершенству или приверженность идеалам группы. И если в этой дилемме перевес идет на сторону индивидуализма, то человек становится в японском обществе социопатом, ведь там доминирует отождествление себя с группой. Другой проблемой является через чур жесткая установка на успех в японской системе образования. Неспособность угнаться за темпом обучения и отсутствие выдержки к требованиям приводит к появлению социопатических личностей, массовому хулиганству.

Некоторые японские исследователи (И. Сузуки), считают, что равенство образовательных возможностей в сочетании с высокими стандартами обучения превратило Японию в «общество избыточного образования». Дополнительно

приводятся доводы, что учеба в Японии превратилась в стандартизированный процесс с акцентом на фактическое знание и запоминание. Но культурно-исторические традиции японского народа позволяют ему не сваливаться в пагубную бездну «знаниевой школы», и даже больше превращать избыток этих зазубренных фактов и знаний в новые лидирующие области производства и экономики (например, робототехника) [4].

Как и во всем мире, интернационализация в Японии справедливо считается важным звеном процесса повышения качества и международной конкурентоспособности образования: обучения японских студентов за рубежом, присутствия в Японии иностранных образовательных учреждений. Но здесь сложность заключается в типичной модели поведения японца, закрепившуюся на уровне национального характера: относительно мира незнакомых ему чужих людей японец проявляет чувство полного безразличия. Т.е. из-за менталитета проявляется трудная психологическая ассимиляция с иностранной средой.

В образовании России сейчас идет переходный этап. Поэтому уникальный опыт Японии вполне можно использовать, с точки зрения реформирования системы. Например, характерное для Японии распространение политики равного доступа на школы; повышение эффективности за счет открытости, интернационализации, конкуренции в ходе образовательного процесса; распространение комплексных интегративных программ, которые объединяют материал вокруг основных идей для преодоления фрагментарности образования, развития эстетического и духовного потенциала. В конце концов, применительно к реформированию системы образования в России, можно перефразировать высказывание известного ученого Ф.У. Тейлора, «система образования – это эволюция, а не изобретение».

Литература

1. Белов, А.В. Основные направления реформы университетов Японии / А.В. Белов // Япония. Ежегодник. – 2014. – № 43. – С. 88–108.

2. Зыков, М.Б. Образование в Японии: от детского сада до высшей школы / М.Б. Зыков // Школьные технологии. – 2010. – № 1. – С. 105–117.

3. Кречетников, К.Г Некоторые аспекты высшего образования в Японии / К.Г. Кречетников // Инновационные технологии в науке и образовании: сб. науч. тр. – Чебоксары: ООО «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2015. – С. 105–106.

4. Нурутдинова, А.Р. Национальные системы образования в Японии и в России: сравнительно-сопоставительный анализ / А.Р. Нурутдинова // Школьные технологии. – 2012. – № 5. – С. 60–70.

С.В. Конкин[1], А.В. Наумов[2]
[1]Россия, г. Омск,
Омский автобронетанковый инженерный институт
(филиал Военной академии МТО им. генерала армии
А.В. Хрулёва г. Санкт-Петербург);
[2]Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ – СПЕЦИАЛИСТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ И ИХ РАЗВИТИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 355.23

В статье раскрываются подходы к определению сущности и структуры профессионально-специализированных компетенций будущих специалистов автобронетанковой службы. Рассмотрена специфика профессиональных задач, решаемых выпускниками, проанализированы особенности образовательного процесса военного вуза, определяющие характер развития профессионально-специализированных компетенций специалистов технического обеспечения.

Ключевые слова: специалист, автобронетанковая службы, компетенция, специальность, образовательный процесс

Наиболее реальной возможностью спецификации профессионального военного образования, обеспечения возможности быстро реагировать на новые области профессиональных задач и даже на новые образцы вооружения и техники является постоянная научно-методическая, учебно-методическая и экспертно-методическая работа с набором профессионально-специализированных компетенций офицера. Для военной педагогической науки и практики весьма актуальным является вопрос определения сущности и содержания профессионально-специализированных компетенций будущего офицера, исходя из потребностей войсковой практики, с учетом ее перспективы.

Компетентностный подход к организации образовательных процессов – одна из самых заметных инноваций в системе образования. С его позиций меняются принципы и логика построения педагогических систем [5], а такие фундаментальные изменения не могут быть начаты и полностью закончены в столь короткий срок. Можно утверждать, что это одна из наиболее актуальных проблем педагогической науки, в которой исследуются и развиваются, как базовые теоретические основы, так и многочисленные аспекты применения комптентностного подхода на праксеологическом уровне.

«Компетенция» выступает центральным понятием подхода, её сущность и основные подходы к определению содержания раскрыты в трудах В.И. Байденко [1], А.В. Хуторского [12] и др. В образовательном процессе компетенция выступает элементом целеполагания, определения содержания, методов и средств учебной деятельности, а также основой оценки результатов образовательного процесса. Результат образовательного процесса, взятый примени-

тельно к определенной личности, как правило, считают компетентностью, т.е. уровнем овладения заданной компетенцией [12], хотя у этого понятия встречаются и другие трактовки.

Федеральные государственные образовательные стандарты, как правило, выделяют:

– общие или общекультурные компетенции, обеспечивающие выпускнику возможность успешно действовать при решении задач, общих для многих видов профессиональной деятельности и для всех специалистов с высшим профессиональным образованием;

– профессиональные компетенции, обеспечивающие способность действовать при решении широких, обобщенных групп профессиональных задач, характерных для данного вида профессиональной деятельности [11];

– кроме того, за образовательным организациям оставляется право разрабатывать профессионально-специализированные (специальные профессиональные) компетенции, отражающие конкретные условия, особенности профиля подготовки (специализации), требования работодателя и др. параметры.

Содержание профессионально-специализированных компетенций представляется нам квинтэссенцией профессиональной деятельности специалиста автобронетанковой службы, предельным обобщением его профессиональных задач по должностному предназначению, востребованных профессионально важных качеств и состояний личности, при котором оно может быть использовано в образовательном процессе военного вуза.

Функции и задачи автобронетанковой службы в современных Вооруженных Силах, в той их части, которая отражена в профессионально-специализированных компетенциях, заключаются в автотехническом и танкотехническом обеспечении деятельности войск, являющихся, в свою очередь, видами технического обеспечения. В наши дни военной автомобильной техникой оснащены все виды, рода войск и специальные войска Вооруженных Сил Российской Федерации. Она остается самым распространенным средством для перевозки грузов, монтажа, буксировки и транспортировки вооружения [3, 6]. Танкотехническое обеспечение предназначено для поддержания боевой готовности войск за счет укомплектования, распределения, эксплуатации, эвакуации и ремонта бронетанковой техники и вооружения, своевременного обеспечения их боеприпасами и другим необходимым ресурсом, а также подготовки специалистов по эксплуатации и ремонту бронетанковой техники и вооружения.

Выделяя особенности авто и танкотехнического обеспечения, отметим такие характеристики этой сферы военно-профессиональной деятельности как:

характер профессиональных задач. Профессиональные задачи, в большей части, нельзя считать типовыми, т.к. существует множество контекстов их решения (вид и род войск, вид действий, образцы вооружения и техники, текущее состояние подразделений, уровень оснащенности, обученности и подготовленности личного состава, др.). Условия задач не являются фиксированными, в отличие от гражданского производства, они выполняются в постоянно и не пред-

сказуемо меняющейся обстановке с опасными и вредными факторами, а кроме того – в ситуации психологического напряжения.

значение умений и навыков. Решение профессиональных задач требует большого числа умений и навыков, усвоенных на уровне автоматизма и не нуждающихся во внешнем подкреплении. Выполнение отдельных действий, в том числе и достаточно сложных, не должно отвлекать специалиста от анализа обстановки и непрерывного управления подразделением, а такие навыки, напротив, успешнее формируются с использованием компьютерных средств;

высокая информативность и наукоёмкость. Авто и танкотехническое обеспечение являются сложным комплексом научно обоснованных и высокотехнологичных действий. Оно строится на определенных технологиях военно-профессиональной деятельности, но требует гораздо более широкого спектра знаний и представлений, системного понимания действий войск. Актуальным для эффективности авто и танкотехнического обеспечения является непрерывное, в особенности самостоятельное освоение знаний в информационном пространстве военно-профессиональной деятельности;

выраженная управленческая составляющая авто и танкотехнического обеспечения. По своему характеру – это работа, прежде всего, с личным составом, заключающаяся в управлении, администрировании, организации и мотивации. Любые управленческие взаимодействия в ней опосредованы субъективными факторами, человеческой логикой и психологией, их эффективность определяется волевыми и лидерскими качествами командира, реальным опытом управления;

психологическая характеристика деятельности. Решение профессиональных задач авто и танкотехнического обеспечения в быстроменяющейся обстановке, в условиях эмоционального напряжения, а главное – угрозы жизни и здоровью требует психологической устойчивости специалиста автобронетанковой службы, которая может развиваться исключительно в реальности.

Предмет и содержание профессиональной деятельности специалиста автобронетанковой службы гораздо шире, но перечисленные выше позиции представляются наиболее существенными для появления собственных закономерностей формирования профессионально-специализированных компетенций. Сами компетенции, являясь гораздо более сложным, многоплановым, интегративным личностным образованием, чем традиционные дидактические единицы, требуют внимания к своей структуре, без которого нельзя понять педагогические закономерности их формирования в условиях компьютеризации учебной деятельности курсантов. Структура и состав компонентов, может выступать признаком полноты определения основных педагогических закономерностей формирования компетенций.

Разрабатывая структуру компетенций, авторы, например Ю.Г. Татур [8], А.В. Хуторской [12] и пр., как правило, выделяют в ней следующие структурные компоненты:

– когнитивный компонент, отражающий уровень овладения содержанием деятельности, включающий по своей природе знания и представления о ее предмете;

– операциональный компонент, объединяющий знания – представления о способах действий и операций, простые и сложные умения и навыки;

– опытный компонент, отражающий опыт выполнения профессиональных задач, связанных с компетенцией в различных условиях и различных контекстах;

– ценностно-смысловой и эмоциональный компонент, включающий отношение к компетенции или предмету связанной с ними деятельности, осознание их личностной значимости и его эмоциональную оценку;

– психологический компонент, отражающий мотивацию к проявлению компетенцию в одних работах, или устойчивую психологическую готовность к действиям и способность удерживать волевые условия на выполнении профессиональной задачи (что кажется нам более правильным) в других.

Как видим, такая структура компетенции значительно дополняет, но вовсе не отменяет традиционных дидактических единиц. Напротив, компетенция формируется на их основе, а значит, компетентностный подход не означает отказа от общих, традиционных закономерностей, он означает их дополнение.

Развитие профессионально-специализированных компетенций будущих специалистов автобронетанковой службы должно планироваться с учетом специфики военно-педагогического процесса, отличающей военные вузы от других организаций высшего образования.

Военно-педагогический процесс как профессионально-педагогический феномен раскрыт в трудах А.В. Барабанщикова [2], О.Е. Ефремова [4] и др. В центре военно-педагогического процесса, как следует из работ перечисленных авторов, оказываются не столько интересы личности, сколько необходимость поддержания военной силы государства. Возьмем, например, определение цели военно-педагогического процесса, которое дал О.Ю. Ефремов. «Основная цель военно-педагогического процесса, – пишет он, – обеспечение всесторонней подготовленности военнослужащих и воинских коллективов к успешному решению возложенных на них задач в мирное и военное время по вооруженной защите Родины. Обратимся к особенностям военно-педагогического процесса, выделенным в исследованиях трудах А.В. Барабанщикова [2], О.Е. Ефремова [4], и пр. и рассмотрим, каким образом они должны отразиться на учебной деятельности курсантов.

Во-первых, формирование профессионального мастерства является обязанностью военнослужащего, закрепленной юридически: Присягой, Федеральными Законами «О воинской обязанности и военной службе» [9] и «О статусе военнослужащих» [10], Уставами и др. нормативными документами. Этот факт определяет особую мотивацию и ответственность курсантов за результаты учебной деятельности, а перед командирами и преподавателями ставит задачу объективного и постоянного контроля процесса формирования профессиональной компетенции. Особые требования к контролю диктует актуальная для во-

енных вузов тенденция развития инновационных балльно-рейтинговых систем оценки результатов учебной деятельности курсантов, в которой к контролю предъявляются требования объективности, точности и оперативности. Выполнение этих требований возможно при использовании автоматизированных систем контроля на базе компьютерных сетей. В сочетании с инновационными системами оценивания, эта сторона организации учебной деятельности курсантов обеспечит полноценные и достоверные представления о текущей способности курсанта к выполнению обязанностей специалиста автобронетанковой службы в случае необходимости.

Во-вторых, военно-педагогический процесс практико-ориентирован и происходит в условиях непрерывной военно-профессиональной деятельности курсантов. В этом он существенно отличается от образовательных процессов гражданских вузов, где студент выполняет только квазипрофессиональную роль и учебно-профессиональные задачи. Курсант военного вуза практически сразу имеет возможность применять полученные знания и умения. Фактически, решение ряда профессиональных задач авто и танкотехнического обеспечения могут решаться курсантом в реальной деятельности и в реальной служебной обстановке.

В-третьих, военные теоретики отмечают высокую цену профессиональной ошибки военных специалистов. Не выполнение профессиональной задачи вызывает широкий спектр последствий: от потери боевой готовности и экономических потерь, связанных с «выходом из строя» дорогостоящей военной техники и вооружения, до гибели подчиненных.

В-четвертых, отметим очевидную связь между качеством профессиональной подготовки офицерского корпуса и результатом дорогостоящей военной реформы с ее стратегическими программами перевооружения и переоснащения Вооруженных Сил.

В-пятых, специфику военно-педагогического процесса образуют высокое физическое и психологическое напряжение, которое сопровождает учебную деятельность курсантов. Преимущество практических занятий перед лекционными и семинарскими, заметное в дисциплинах профессионального блока, позволяет максимально приблизить условия выполнения учебной задачи к реальным.

Шестая, из выделенных авторами особенностей военно-педагогического процесса связана с преимущественно коллективным характером военно-профессиональной деятельности. Обучение и воспитание курсантов, отражая эту особенность, тоже носит коллективный характер, а курсантские подразделения – это такой же субъект учебной деятельности, как и сами курсанты.

Наконец, в-седьмых, участники военно-педагогического процесса – это взрослые люди, обладающие собственным жизненным опытом и выраженной индивидуальностью, требующие учета личностных особенностей при решении задач обучения и воспитания, что определяет необходимость «живого» контакта с педагогом.

Таким образом, военно-педагогический процесс и его специфические условия образуют отличия учебной деятельности курсантов от аналогичной учебной деятельности студентов гражданских вузов и поэтому влияют на образование закономерностей формирования профессионально-специализированных компетенций будущих специалистов автобронетанковой службы.

Литература

1. Байденко, В.И. Компетенции: к освоению компетентностного подхода / В.И. Байденко. – М.: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 30 с.

2. Барабанщиков, А.В., Демин, В.Г. О закономерностях военно-педагогического процесса / А.В. Барабанщиков, В.Г. Демин. – М.: ВПА, 1967. – 68 с.

3. Богданов, В.Д. Автотехническое обеспечение войск и воинские автомобильные перевозки / В.Д. Богданов, В.В. Бурлаков, П.В. Леньшин. – М.: МГАУ, 2007. – 350 с.

4. Ефремов, О.А. Военная педагогика / О.А. Ефремов. – СПБ.: Питер, 2008. – 640 с.

5. Лебедев, О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е. Лебедев // Школьные технологии. 2004. – № 5. – С. 3–21.

6. Приказ Министра обороны Российской Федерации от 28 мая 2013 г. № 350. – URL: http://stat.doc.mil.ru/ documents/ quick_search/more.htm?id (дата обращения: 21.01.2015).

7. Приказ Министра обороны РФ от 29 декабря 2004 г. N 450. «Об утверждении Руководства о порядке использования автомобильной техники в Вооруженных Силах Российской Федерации в мирное время». – URL: http://www.compancommand.com/index/avtotekhnicheskoe_obespechenie/0422 (дата обращения: 21.01.2015).

8. Татур, Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования / Ю.Г. Татур. – М.: Институт проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 17 с.

9. Федеральный закон № 53-ФЗ от 28.03.1998 «О воинской обязанности и военной службе». – URL: http://www.consultant.ru/popular/military/ (дата обращения: 23.01.2015).

10. Федеральный закон № 76-ФЗ от 27.05.1998 г. «О статусе военнослужащих». – URL: http://www.consultant.ru/popular/soldier (дата обращения: 23.01.2015).

11. Федеральный закон от 01.12.2007 № 309-ФЗ (ред. от 23.07.2013) «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140580/ (дата обращения: 08.01.2015).

12. Хуторской, А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций / А.В. Хуторской. – URL: http://www.eidos.ru/ journal/ 2005/1212.htm (дата обращения: 07.01.2015)

О.С. Королева
Россия, г. Екатеринбург,
Уральский государственный лесотехнический университет

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКА ГОВОРЕНИЯ В АУТЕНТИЧНОМ ОБЩЕНИИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.881.111.1

Статья посвящена анализу проблемы говорения на иностранном языке как компонента профессионализма будущего инженера представляющего собой комплекс зарезервированных компетенций, которые возможно будет развить в будущем в условиях возникновения профессиональной необходимости.

Ключевые слова: разговорная речь, формы и методы обучения, международная деятельность.

Еще 100 лет назад общее количество образованных людей в России, владеющих иностранным языком был намного выше, чем в нынешнее время. Для России актуальными были латинский, греческий, немецкий и французский языки.

Владение иностранным языком в наше время из показателей образованности стало повседневной необходимостью. И на первое место выходит английский язык, так как он является языком международного общения.

Ниже рассмотрим основные причины, которые заставляют людей изучать иностранный язык.

1.Тренировка умственных способностей. Как показывают многие исследования, изучение языка способствует развитию умственных способностей. Изучая иностранный язык, нужно запоминать тысячи новых слов, поэтому для мозга это очень хорошая тренировка.

2.Социальное преимущество

Знание иностранного языка часто является социальным преимуществом. При встрече с носителем языка, будь то деловая или личная встреча, способность общаться без посредника-переводчика является одной из основных предпосылок успешного делового сотрудничества или личного взаимодействия.

3. Карьерный рост.

Основной мотивирующей силой для большинства служит то, что со знанием иностранного языка расширяются карьерные возможности. Знание иностранных языков в современном мире требуется от самых различных специалистов, от директоров предприятий до официанток. Молодые люди часто начинают подрабатывать еще во время учебы и, всё чаще, возможность заработать появляется у студентов и в стенах родного университета – участие в международных грантах, проектах и т.д.

На сегодняшний день международная деятельность университетов находится на подъеме. Министерство образования и науки РФ стало уделять этому большое внимание, международные показатели становятся частью мониторингов вузов. Об этом свидетельствует информация о количестве иностранных

учащихся, международных программ, стажировок, о мобильности студентов и преподавателей. Данные показатели говорят об успешности университета. В основные задачи большинства вузов теперь входит:

– создание благоприятных условий для расширения студенческих знаний, подтверждённых международными документами об образовании;

– организация и проведение переговоров с зарубежными партнерами;

–организацию зарубежных выездов делегаций университета,

– участие в международных выставках, семинарах и конференциях;

– создание и поддержание связей с международными организациями, ассоциациями и фондами;

– соучастие в исполнении международных грантов и многое другое, где звучит слово «международный».

Любое участие студента в международной деятельности засчитывается ему как академическое достижение. В академическую мобильность входят и программы стажировки. При этом полезно не только познакомиться со страной, ее культурой, но и увидеть другой подход к обучению, увидеть, что нужно для того, чтобы быть успешным в своей профессиональной сфере.

Одним из показателей, позволяющих студенту активно участвовать в международной деятельности, является способность общаться на иностранном языке.

Мы рассматриваем подготовку будущих специалистов технического профиля как развивающуюся подсистему, включенную в систему непрерывного образования, при которой личный профессионализм будущего инженера представляет собой некий комплекс зарезервированных компетенций, которые возможно будет развить в условиях возникновения профессиональной необходимости. И, в зависимости от того, какого характера лингвистические знания мы придадим нашим студентам в вузе, будущая профессиональная ситуация либо позволит им раскрыть эти компетенции, либо сделает их профессионально неготовыми к общению на международном уровне, продемонстрирует их профессиональную некомпетентность. В этом случае потребуется возвращение к азам изучения языка, что приведет к потере 5–7 лет обучения.

Анализ опыта работы в техническом вузе более 10 лет позволяет автору данной статьи задать вопрос – почему студенты не могут говорить на иностранном языке? Ведь у большинства из них имеется долгий путь изучения иностранного языка, начиная с первых классов школы. При этом некоторые посещают курсы углубленного изучения иностранного языка, нанимают репетиторов, но это не дает ощутимого результата. Конечно, есть редкие исключения из числа студентов, которые выделяются на фоне основной массы однокурсников, но их «выделение» связано, чаще всего, с более глубоким и подробным знанием грамматики и не связано с навыком говорения. Ясно излагать свои мысли на иностранном языке, пусть даже с грамматическими ошибками, могут лишь единицы. За 10 лет работы были проведены занятия по английскому языку для более чем 1000 студентов, «говорящих» на языке из которых было 3–5 человек, что составляет примерно 0,2-0,3%.

Наблюдения также дают понять автору статьи, что подавляющее большинство студентов сориентированы только на получение отметки в зачетной книжке о том, что они прошли курс изучения иностранного языка в вузе. Причем, какая это будет оценка – «отлично» или «удовлетворительно» – для основной массы учащихся также не имело никакого значения.

Одной из основных проблем данного положения вещей автор статьи видит в очень низкой мотивации (а иногда и её полном отсутствии) у студентов к изучению иностранного языка. Студенты не находят возможности для применения языковых знаний в их привычном окружении, не связывают свои будущие перспективы со знанием иностранного языка, будь то на профессиональном или личном уровне.

Из вышесказанного вытекает противоречие: с одной стороны, на данный момент у студентов появляется всё больше возможностей для проявления себя и своих знаний в различных международных проектах. Но чтобы активно принимать участие в международной деятельности, студент должен если не на хорошем, то хотя бы на среднем уровне уметь изъясняться на иностранном языке. Уровень владения языком, в то же самое время, остаётся на очень низком уровне. Повысить этот уровень можно используя различные методики обучения иностранному языку. Обучающих методик существует довольно много, и каждая имеет свои достоинства и недостатки. Чаще всего методики применяются именно для изучения английского, ведь на сегодняшний день его изучают около 80% слушателей.

Кратко рассмотрим основные методические подходы, получившие в настоящее время наибольшее распространение и которые предлагаются обучающимся для использования при изучении иностранного языка:

1.Традиционная методика (грамматико-переводной метод). Основу изучения иностранного языка составляет чтение, письмо, почти механическое заучивание лексики и скрупулезное освоение грамматики. Занятия по такой схеме однообразны, включают работу с текстами, а все объяснения даются на родном языке. Преимущество такой методики – это хорошее знание грамматики на выходе. Существенный минус: этот подход дает в основном теоретические знания, а разговорный навык английского практически не развивается.

2. Аудио-лингвальный метод призван компенсировать недостаток отсутствия практического навыка говорения при традиционном методе обучения. Здесь большое внимание уделяется устной речи: студент слышит и учится воссоздавать определенные речевые шаблоны. Сначала фразу говорит учитель, ученик ее повторяет большое количество раз до тех пор, пока она не будет звучать идеально. Только после этого обучаемому позволяется добавлять какие-то слова от себя. Однако воспроизвести в нужной ситуации шаблон получается далеко не всегда, а обратной связи с носителем иностранного языка метод не предусматривает.

3. Коммуникативный метод появился в конце XX века. Он позволяет не только заучивать правила и слова иностранного языка, но и стимулирует их активное использование. Коммуникативная методика существенно изменила под-

ходы к обучению и до сих пор является одной из самых популярных. Данная методика стимулирует студентов пользоваться языком, даже если они знают самый минимум [1]. Преимуществом этого метода является и характер заданий: работа в парах, группах, соревнования. Все это помогает концентрироваться без ощутимых усилий в ходе игры. Недостатком является низкий уровень владения грамматикой, по сравнению с традиционной методикой обучения.

4. Еще один метод, построенный на основе коммуникативной методики – эмоционально-смысловой метод (метод «полного погружения»), разработанный болгарским психиатром Георгием Лозановым. При этом методе все учащиеся на учебное время поселяются в изолированный пансионат, где квалифицированные педагоги и обслуживающий персонал являются либо носителями изучаемого языка либо свободно им владеющие. Изначально разработанный для его пациентов, метод рассматривал английский язык как аспект лечения, поэтому акцент с грамматики, лексики и работы над материалом смещен на игру, которая проходит по сценарию. Эта игра призвана раскрыть внутренний потенциал студентов, сопровождается музыкой и движениями [3]. Наработки Георгия Лозанова активно используются в методике Галины Александровны Китайгородской [2] и Игоря Юрьевича Шехтера [5]. Однако при всех своих достоинствах эти методики не подходят для новичков, изучающих язык «с нуля» и не имеющих никаких базовых знаний иностранного языка.

5. Метод "обучения за рубежом". При этом методе учащиеся обучаются в учебном заведении страны, в которой изучаемый язык является государственным, а также, путём общения с коренными жителями в изучаемой языковой среде.

6. Метод обучения во сне (гипнопедия). В отечественной науке первые шаги в этой области были сделаны в 1936 А.М. Свядощем. Автор, разработавший и предложивший данный метод, использовал способность человека воспринимать звуки и речь во время сна на уровне подсознания. Данный метод направлен, в основном, только на расширение словарного запаса [4].

7. Метод использования 25го кадра. Автором этой спорной теории является психолог Джеймс Викари. Здесь, как и в предыдущем случае, используются скрытые возможности человеческого организма, чтобы ускорить процесс надежного запоминания подаваемого материала. Известно, что человек, как и большинство животных, обладает кроме основного зрения еще и периферийным, то есть при определенном напряжении он может вспомнить и описать другие объекты, попавшие в поле его зрения в тот момент, но не являвшихся ранее объектом его внимания. Д. Викари утверждал, что мозг человека способен визуально распознавать лишь 24 смены «картинки» в секунду, и если вставить дополнительный кадр, то человека не осознает его присутствие, а информация сразу пойдет в подсознание. Суть метода для изучения языка заключается в просмотре фильма, каждые 90–100 миллисекунд в котором «проскакивает» пресловутый 25 кадр, переходящий в подсознание.

Метод так и не был признан научным сообществом, и его эффективность не доказана, но некоторые представители школ изучения языка по-прежнему предлагают его опробовать.

8. Изучение иностранного языка методом физической реакции. Этот оригинальный метод разработал профессор психологии Джеймс Дж. Ашер из университета Сан-Хосе. Метод основан на естественном процессе познания, и Ашер предлагает изучать дополнительные языки так же, как и свой родной. Идея метода физических реакций состоит в том, что человек может что-то действительно понять только в том случае, если он это почувствовал. Обучение происходит следующим образом: ученик первые несколько занятий не говорит ни слова, а только слушает иностранную речь: преподавателя, песни, смотрит фильмы. Следующим этапом он начинает реагировать на слова исключительно действием. Например, если изучается слово «бежать», то ученик бежит, если, чтобы запомнить слово «писать», то все пишут. Участники обучающейся группы взаимодействуют не только с учителем, но и между собой, что развивает их адаптацию к иностранной речи [6]. Изначально метод не получил поддержки научных сообществ, но в 70-е годы интерес к нему возобновился, и сейчас он успешно используется при изучении языка.

9. Метод звуковых ассоциаций. Профессор Стенфордского университета Рон Аткинсон в 70-х годах предложил студентам оригинальный вариант запоминания слов: по созвучию со знакомыми и известными словами на родном языке. С подобранным словом или сочетанием нескольких слов необходимо составить предложение–ассоциацию, включающее перевод [7]. Метод удобен с точки зрения индивидуального подхода и необходимости свободно мыслить, а не заучивать слова вслепую. Полноценно выучить язык без заучивания не получится, но данный метод эффективен для пополнения словарного запаса.

Несмотря на многообразие методик и подходов, глобальных результатов для российской аудитории они не приносят. Об этом косвенно свидетельствуют данные последней переписи населения в России. Процент россиян, владеющих иностранными языками по данным переписи населения 2010 г. составляет 5,31%.

Тем самым мы можем сделать вывод, что невозможно обучать всех по одному, конкретному методу. Каждый обучаемый требует индивидуального подхода, в зависимости от его личностных особенностей, способностей и возможностей. Необходим политехнологический подход, которым должны быть вооружены преподаватели вуза. Такой подход ориентирует студентов на приобретение тех резервных навыков разговорной речи, которые пригодятся им в различных ситуациях в будущем. Причем характер этого резервирования связан именно с непрерывностью образования. Важно заложить в студентах мотивацию такого рода, что иностранный язык для студентов – это тот технологический резерв, который поможет им обеспечить непрерывность образования, в силу того, что профессиональная интеграция происходит не на внутрироссийском, а на международном уровне. И именно навык разговорной речи определяет возможность для любого студента если не включиться в процесс интегри-

рования, то хотя бы адаптироваться к нему. Мы рассматриваем политехнологический подход как методическую основу непрерывного лингвистического образования в языковой подготовке инженеров, как необходимый резерв их профессионального развития.

Литература

1. Пассов, Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И. Пассов.– М.: Просвещение, 1991. – 223 с.

2. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам: теория и практика / Г.А. Китайгородская. – М.: Русский язык, 1992. – 254с.

3. Лозанов, Г.К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – 1973. – Вып. 1. – С. 9–17.

4. Свядощ, А.М. Восприятие и запоминание речи во время естественного сна / А.М. Свядощ // Вопросы психологии. – 1962. – №. 1. – С. 65–80.

5. Шехтер, И.Ю. Эмоционально-смысловое обучение чужому языку / И.Ю. Шехтер // Лингва. – 1989. – №6. – С. 15–24.

6. Asher, J. Learning Another Language through Actions: The Complete Teacher's Guidebook / J. Asher // Los Gatos-California: Sky Oaks Production. – 1982. – P. 54–56.

7. Atkinson, R.C., Raugh, M.R. An application of the mnemonic keyword method to the acquisition of Russian vocabulary / R.C. Atkinson, M.R. Raugh // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. – 1975. – Vol. 104. – № 2. – P. 126–133.

И.О. Котлярова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

СИСТЕМА ФОРМАЛЬНОГО, НЕФОРМАЛЬНОГО И ИНФОРМАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

УДК 378.12

В статье показано, что непрерывное образование научно-педагогических работников (НПР) в течение профессиональной деятельности целесообразно рассматривать в единстве его формальной, неформальной и информальной составляющих. Представлена обновленная структура программ повышения квалификации НПР университета.

Ключевые слова: научно-педагогический работник, зрелость, внутреннее повышение квалификации, формальное образование, неформальное образование, информальное образование.

Наша задача как национального исследовательского университета – так организовать внутреннее повышение квалификации научно-педагогических работников, чтобы человеческий ресурс университета соответствовал внешним требованиям, как к сотрудникам, так и к университету в целом [5].

С другой стороны сегодня важно удовлетворять не только внешние требования к сотрудникам, но и их собственные образовательные профессиональные потребности, потребности в самореализации.

В совокупности – это требования к квалификации, личности и здоровью преподавателя высшей школы, которые предъявляются со стороны государства и социума, с одной стороны, и им самим – с другой стороны.

С формальной точки зрения научно-педагогические работники находятся в стадиях развития, которые можно назвать зрелостью, пожилым возрастом и старостью. С другой стороны, возраст – это категория относительная, поэтому можно ставить целью продление возраста зрелости, когда преподаватель проявляет себя как продуктивный работник в 70-е и в 80-е годы своей жизни. Такие примеры нам известны среди наших сотрудников. Образование – формальное, неформальное и информальное – способствует тому, чтобы профессиональная активность и здоровье преподавателя сохранялись достаточно долго.

Образование является одним из факторов, влияющих на продолжительность жизни и на здоровье людей. Так, например, имеются исследования, на основании которых сделан вывод, что образование в колледже продлевает жизнь в среднем на 6 лет. Образование формирует интерес и потребность к продолжению образования, дает необходимые знания и умения для профессиональной деятельности, способствует развитие духовных и душевных качества личности, таких как упорство в достижении цели, гуманистический характер деятельности, добросовестность, исполнительность, работоспособность. В образовании формируются ценности образования, человеческой жизни, ценности существования всех живых и неживых объектов мира. Складывается понимание места человека на Земле, отношение к окружающему миру, понимание роли профессионала в экологической обстановке в различных регионах планеты. Эти факторы являются существенными как для определения жизненной стратегии, так и для ее реализации [1, 2, 10]. Взаимодействие всех видов образования (формального, неформального и информального) является тенденцией современного развития каждого человека [6].

Формальное образование среднестатистического преподавателя – это бакалавриат плюс магистратура (либо специалист) плюс аспирантура. Конечно, индивидуальные траектории получения формального образования гораздо разнообразнее. Наличие формального образования является первичной базой для приобретения человеком социального статуса, для некой материальной устойчивости. Заработная плата преподавателя – доцента является довольно стабильной, хотя небольшой. Наличие формального статуса создает базу и условия для неформального и информального образования, самореализации личности научно-педагогического работника.

Неформальное образование – это образование в целях пополнения своей компетентности для более полной самореализации в профессиональной деятельности. Неформальное образование выстраивается самим преподавателем в соответствии с его потребностями и желаниями. Это образование, которое чаще осуществляется с помощью специалистов, в образовательных или вне образовательных организаций и, как правило, не сопровождается выдачей документа государственного образца. Это может быть повышение квалификации, стажировка, самообразование, тренинг и проч. [5, 6, 9, 11 и др.]. Таким образом, допол-

нительное профессиональное образование (ДПО), как правило, – одна из форм получения неформального образования.

Информальное образование, по нашему мнению, это аспект неформального образования. Однако имеются основания выделить его в отдельную категорию. Оно неотделимо от жизни человека. Его отличительным признаком является то, что человек получает информальное образование непроизвольно, не ставя перед собой образовательных целей. Оно может быть получено человеком в поездках, при посещении объектов культуры, быта, промышленности и проч. Часто при этом происходит стихийное обогащение человека информацией, которая закладывает основу для дальнейшего развития его образованности. Нельзя не согласиться с О.В. Павловой в том, что информальное образование по своей сути является непрерывным образованием в течение жизни человека [8].

Единство формального, неформального и информального образования – это одно из ключевых положений Проекта концепции непрерывного образования взрослых [7].

Неформальное образование может выполнять функции удовлетворения индивидуальных образовательных и профессиональных потребностей НПР, компенсирующую, дополняющую, реставрационную, развивающую и иные функции. Несмотря на целенаправленность и управляемость неформального образования, оно не является обязательным и траектория его строго не определена. В отличие от формального образования оно практически полностью управляется субъектом образования или его работодателем, его содержание, хотя и находится под влиянием существующих стандартов, тем не менее, подчиняется логике индивидуальных или организационных образовательных целей и задач более, чем логике профессиональных и образовательных стандартов.

Если говорить о НПР, то, несомненно, образовательной базой для них является формальное образование. Неформальное образование выстраивается как укрепляющая и развивающая ветвь образования, позволяющая преподавателю расширять и углублять знания и осваивать новые компетенции, возникающие в профессиональной или в смежных областях. В этом смысле оно целенаправленно продолжает решение задач профессионального образования в течение профессиональной жизни сотрудника.

В то же время, для преподавателя очень важен кругозор, мировоззрение, владение знаниями в различных сферах человеческого бытия. Объективно, все эти сферы взаимосвязаны между собой. Политика, образование, социальная жизнь оказывают влияние на сферу экономики, которая в свою очередь, создает материальную базу для развития сфер, составляющих надстройку. Понимание этих взаимосвязей формирует мировоззрение преподавателя, позволяет понять глубинные связи своего предмета и научной дисциплины с реальным и отраженным в науке миром. В свою очередь, это позволяет создать у студентов более глубокое понимание учебного материала, и также закладывает основы научного мировоззрения. Несомненно, корреляция между мировоззрением, методологическими и ценностными ориентациями студентов и преподавателей имеет место.

Это обусловливает дополнительную значимость информального образования преподавателей. Отметим, что информальное образование, с одной стороны, естественно и действительности неотрывно от жизни человека, являясь, по сути, непрерывным в течение жизни. С другой стороны, его интенсивность и результативность предопределяется и природоопределенными качествами человека (степенью его любознательности, интересом к окружающему миру, особенностями мышления, памятью, силой духа, эмоциональностью). С третьей стороны, на него, несомненно, влияют социальные факторы (культура, экономика, общественная жизнь, политика, окружающие человека люди etc).

Называя главные признаки информального образования, нельзя не отметить его непрерывность и самоорганизованность (естественность и необходимый характер). В информальном образовании от человека не требуются характерные для обучения усилия. Сами жизненные ситуации, являющиеся источниками образования, могут быть как психологические комфортными (отдых, экскурсионные программы, дружеское общение), так и некомфортными, и даже весьма сложными (личные конфликты, катастрофы, сложные бытовые ситуации и проч.). Поэтому многие ситуации требуют большого напряжения, усилий, трудов для их прохождения. Однако они не являются усилиями образовательной деятельности. При этом каждая жизненная ситуация сопровождается обменом человека информацией с окружающим миром, в том числе, – с другими людьми, обогащает человека новым опытом. Результатом участия в жизненной ситуации становятся новые знания и компетенции. Также, в разных жизненных ситуациях происходит развитие психики, физических качеств, представлений об окружающем мире человека; укрепляется или видоизменяется его мировоззрение. Таким образом, жизненная ситуация становится единицей информального образования человека.

Для НПР трудно однозначно определить типологию жизненных ситуаций, которые могут дать полезное для профессиональной деятельности информальное образование. Любое полученное знание, любой жизненный опыт могут оказаться как полезными, так и бесполезными. Важно, насколько системно они встраиваются в личную картину мира и в личную профессиональную картину мира человека.

В то же время, формальное и неформальное образование непременно базируется на полученных в информальном образовании знаниях, опыте и результатах развития человека. При проектировании индивидуальных траекторий формального и неформального образования эти результаты следует учитывать. Рецептуры для учета всех аспектов и источников образованности человека, видимо, не существует. Ведущую роль здесь приобретают личностные качества, интегральные характеристики образования и развития людей, которые организуют непрерывное образование НПР.

В наибольшей степени это касается неформального образования. Случаи получения формального образования представителями НПР ограничены (даже если в некоторые периоды они бывают довольно многочисленными – получение специалистами магистерского образования, получение второго, базового,

образования). Потребность же в неформальном образовании более многообразна, вариантов его выстраивания много.

Для представителей корпоративной системы непрерывного профессионального образования важно, сочетая возможности формального, неформального и информального образования, предоставить сотрудникам полный пакет возможных направлений образования. В ЮУрГУ (НИУ) создание пакета дополнительных образовательных программ для НПР обусловливается коррелирующими целями: развития образовательной организации как НИУ и как представителя Проекта 5-100; профессионального развития сотрудников; сохранения и укрепления здоровья сотрудников (физического, психического, социального); личностной (в том числе – профессиональной) самореализации.

На этих основаниях определены обязательные группы программ для повышения квалификации НПР ЮУрГУ (НИУ).

Актуальные программы для получения новых знаний и развития современных компетенций профессиональной деятельности, которые соответствуют личными образовательным потребностям преподавателей, а также организационным потребностям ЮУрГУ как НИУ и как представителя Проекта 5-100 («Компьютерная графика: CorelDRAW, Photoshop, InDesign, 3ds Max», «Конструкционные материалы», «Физические законы в решении инженерных задач», «Программный инжиниринг», «Организация и участие в международной научной конференции», «Написание научных статей для высокорейтинговых международных журналов»).

Программы о человеке, о человеческом теле, психике, личностных качествах, питании, физическом воспитании («Культура здоровья студентов и воспитание мотивации к здоровому образу жизни», «Психофизиологические основы преподавательской деятельности»).

Программы о внутреннем и внешнем управлении и самоуправлении («Психофизиологическая саморегуляция», «Менеджмент в научно-образовательной сфере»).

Программы о социальной жизни, корпоративной и организационной культуре, социальных ценностях НПР («Корпоративная этика для университетских сотрудников»).

Традиционно, первый блок программ является хорошо разработанным. Что касается остальных групп программ, то большинство из них находится в стадиях принятия решения о их запуске либо разработке [3, 4, 5, 12 и др.]. Тем не менее, изменение структуры программ для внутреннего повышения квалификации НПР ожидается уже в 2016-2017 гг.

Литература

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. – 191 с.

2. Ананьев, Б.Г. Психология и проблемы человекознания / Б.Г. Ананьев. – М.: Изд-во «Институт практической психологии»; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 384 с.

3. Волкова, М.А. Педагогическое содействие преподавателю высшей школы в следовании здоровому образу жизни / М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 2. – С. 57–66.

4. Волкова, М.А. Личные ресурсы студента как объект самоуправления/ М.А. Волкова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – № 36. – Вып. 10. – С. 47–51.

5. Волошина, И.А. Направленность деятельности института дополнительного образования на повышение конкурентоспособности университета / И.А. Волошина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т.8. – № 2. – С. 12–18.

6. Горшкова, В.В. Взаимодействие формального, неформального и информального образования как современное направление развития человека / В.В. Горшкова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2014. – Т. 26. – С. 176–180.

7. Золотарева, Н.М., Рябко, Т.В. О приоритетах государственной политики в развитии непрерывного образования взрослых в Российской Федерации // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8. – № 2. – С. 7–11.

8. Павлова, О.В. Информальное образование как социокультурная потребность взрослых / О.В. Павлова. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/informalnoe-obrazovanie-kak-sotsiokulturnaya-potrebnost-vzroslyh (дата обращения: 28.09.2016).

9. Ройтблат, О.В. Развитие неформального образования в современном социокультурном пространстве России / О.В. Ройтблат. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-neformalnogo-obrazovaniya-v-sovremennom-sotsiokulturnom-prostranstve-rossii (дата обращения: 25.09.2016).

10. Сериков, Г.Н. Готовность к сбережению энергоресурсов как научное понятие / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – вып. 16. – № 14 (273). – С. 25–29.

11. Сериков, Г.Н. Готовность работника к профессиональному самообразованию: научное понятие, личный энергоресурс, измерение / Г.Н. Сериков, В.Н. Крысанова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 3. – С. 34–41.

12. Kotlyarova, I. Voloshina, I., Prohazka, M. Development of the academic staff corporate ethics / I. Kotlyarova, I. Voloshina, M. Prohazka // INTED2016 Proceedings. – 2016. – P. 7409–7415.

Г.В. Кравченко, Е.А. Петухова
Россия, г. Барнаул,
Алтайский государственный университет

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СДО MOODLE ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБУЧЕНИЯ

УДК 378.046.4

В статье рассматриваются вопросы переподготовки и повышения квалификации для педагогических работников в условиях непрерывного образования. В ходе решения данной проблемы, авторы предлагают создавать и использовать учебные курсы в объектно-ориентированной динамической учебной среде Moodle.

Ключевые слова: дистанционное обучение, электронное обучение, электронные

образовательные ресурсы, система дистанционного обучения, Moodle, непрерывное обучение, дополнительное профессиональное обучение.

В настоящее время получила широкое признание концепция непрерывного образования. Она стала ведущей идеей и центральной задачей российской образовательной политики.

Изменение требований к современным педагогам привело к новому пониманию содержания их профессиональной переподготовки. В это содержание входят не только профессиональные знания и умения, но и такие профессионально важные качества личности как самостоятельность, способность принимать ответственные решения, творческий подход к любому делу, умение непрерывно учиться, коммуникабельность, способность к сотрудничеству, социальная и профессиональная ответственность.

Актуальной так же является проблема периодичности переподготовки и повышения квалификации для педагогических работников. В настоящее время современный педагог должен повышать квалификацию раз в три года. Но, преподаватель, который находится в постоянном творческом поиске, образовывается и самообразовывается непрерывно.

В этом смысле возникает новая проблема, как повысить квалификацию или пройти переподготовку без отрыва от трудовой деятельности? Здесь на помощь приходят современные компьютерные технологии. Особая роль при этом отводится использованию в учебном процессе дистанционных образовательных технологий.

Наиболее эффективной формой для слушателей является смешанное обучение, при которой занятия проводятся как в традиционной очной форме, так и с использованием технологий дистанционного обучения.

Дистанционное обучение осуществляется с использованием в учебном процессе телекоммуникационных технологий, форм, методов и средств обучения, а также с использованием электронных образовательных ресурсов сети Интернет. Использование дистанционных методов обучения, в частности, дает возможность установления индивидуальной траектории обучения, выбора обучаемым подходящего для него темпа прохождения курса, возможность дополнительного промежуточного контроля усвоенных знаний. Безусловно, наличие гибкого обучения будет способствовать активизации познавательной деятельности слушателей, поскольку избавит их от необходимости изучения уже известного им учебного материала.

Для организации интерактивного взаимодействия с обучающимися используют системы, разработанные специально для дистанционного обучения. Одной из таких систем является свободно распространяемая платформа Moodle. Система дистанционного обучения (СДО) Moodle предоставляет полный набор инструментов, позволяющих студенту обучаться самостоятельно под руководством преподавателя.

Платформа Moodle предоставляет широчайшие возможности по реализации различных обучающих функций, в частности, она имеет такие средства как:

– система управления учебным курсом (кол-во тем, структура, график-календарь и т.д.);

– система авторизации и аутентификации, обеспечивающая разделение функций и разграничение прав доступа различным категориям пользователей;

– система учета действий всех категорий пользователей с хранением логов в течение настраиваемого периода;

– система тестирования, поддерживающая импорт заданий в форматах различных систем подготовки тестов, включая такие популярные как GIFT и HotPot;

– развитая система обмена сообщениями, в том числе система подписки и уведомлений и др.;

– лекции с элементами деятельности;

– задания с возможностью отправки ответа в произвольном виде (текст, файл и т.п.);

– форумы для обсуждения с широкими возможностями управления;

– чаты и т.п.

В Центре профессиональной переподготовки и повышения квалификации в области педагогики Алтайского государственного университета реализуется дополнительная профессиональная программа «Преподаватель (предмета)». Объем программы составляет свыше 1000 часов (реализуется в течение 1 года). Учебный план программы достаточно насыщенный. Форма обучения очная, без отрыва от трудовой (учебной) деятельности. В этой связи становится актуальным использование системы дистанционного обучения Moodle.

Интерактивность учебного процесса, включая контроль и самоконтроль, обеспечивается соответствующими элементами электронного курса, созданного в системе Moodle:

1) обучающие: лекции, обучающие тесты, семинары с возможностью самооценки, глоссарий;

2) контролирующие: задания, семинары, контрольные тесты, анкеты, опросы;

3) формирующие общение преподавателя со студентами: обмен мгновенными сообщениями, форум, чат.

Для проведения семинарских занятий и консультаций очень удобно использовать форумы, которые в Moodle обладают довольной высокой функциональностью. Например, можно принудительно подписать всех студентов на какой-то конкретный форум; получать дайджесты сообщений с форумов; прослеживать историю обсуждений; включить подсветку непрочитанных сообщений и т.д.

Контроль знаний и оценивание можно осуществлять множеством методов – начиная от традиционных тестов с выбором ответа, заканчивая выставлением оценок за сообщения в форуме, за совместную работу студентов в формате вики, за написание эссе и т.д.

Полное использование возможностей Moodle не всегда оправдано, и выбор тех или иных элементов и ресурсов определяется конкретными задачами и конкретным преподавателем с учетом особенностей дисциплины, ИКТ-

компетентности преподавателя, его собственных предпочтений и т.д. Для организации учебного процесса с использованием платформы Moodle первоначально достаточно выбрать некий минимальный набор инструментов, позволяющий приступить к обучению студентов, а затем (по мере необходимости) продолжать наполнять электронный курс новыми элементами и ресурсами.

Поэтому все созданные электронные курсы по дополнительной профессиональной программе «Преподаватель (предмета)» обязательно содержат такие ресурсы системы Moodle, как: лекции с элементами деятельности, глоссарий (режим предъявления материала); семинарские (практические) или лабораторные задания и тематические форумы с возможностью выставления оценок (режим обучения); тестовые задания для проверки сформированности компетенций, как по окончании изучения курса, так и в ходе его изучения (режим контроля). Также во всех электронных курсах присутствуют такие элементы, как: чат – для on-line консультаций с преподавателем и обмена информацией между студентами; комплект дополнительных учебных материалов (учебные и методические пособия, учебники, справочники и т.д.); ссылки-примеры на Интернет-ресурсы [1].

Преимущества такого обучения заключаются в сочетании самостоятельного обучения в электронном курсе с традиционным очным обучением в аудитории; в экономии средств на издание учебно-методических пособий; в возможности коррекции заданий; в возможности выбора обучаемым индивидуального темпа и траектории обучения.

В настоящий момент 56% от общего числа учебных дисциплин, читаемых в рамках дополнительной профессиональной программы «Преподаватель (предмета)», занимают дисциплины, реализуемые с помощью платформы Moodle. Эти электронные курсы, в первую очередь, предназначены для совместной работы обучающихся и преподавателя, и поэтому вызывают особый интерес у слушателей программы.

Таким образом, обучение с использованием дистанционных технологий дает возможность использовать различные информационные технологии на всех уровнях в системе непрерывного профессионального образования, позволяя:

– визуализировать учебный материал;
– организовать обучение с использованием дистанционных технологий;
– проводить вебинары, форумы, on-line конференции;
– создавать образовательные порталы;
– использовать открытые образовательные ресурсы и т.д.

При грамотном и профессиональном применении технологий дистанционного обучения, учитывая принципы целесообразности и оптимальности, современный педагог получает инструменты, с помощью которых процесс преподавания и обучения становится более эффективным, интересным и качественным.

Поэтому преподаватели, работающие в Центре профессиональной переподготовки и повышения квалификации в области педагогики АлтГУ, заинтересованы в дальнейшей разработке и усовершенствовании электронных курсов в системе Moodle.

Литература

1. Веряев, А.А. Элементы дистанционного (сетевого взаимодействия) в учебном процессе общеобразовательного учреждения / А.А. Веряев, А.А. Ушаков // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – №8. – С. 72–75.

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

ИСТОРИЧЕСКИЕ ЭТАПЫ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ САМООБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

УДК 374.1

Выделены основные периоды развития самообразования в отечественной истории. Дана характеристика периодов. Выявлены содержание, роль и размах самообразования в исторической ретроспективе.

Ключевые слова: самообразование, история самообразования, историко-педагогиеская периодизация развития самообразования

Сложный и динамичный характер современной инженерной деятельности в высокотехнологичных областях, предполагающей использование новейших информационных технологий, образцов технических достижений и прогрессивных подходов в решении задач, обусловливает объективную потребность в подготовке будущих инженеров к профессиональному самообразованию и управлению им. Поскольку именно в рамках профессионального самообразования возможно непрерывное приращение знаниевого ресурса работника при исполнении им своих профессиональных компетенций в процессе инновационной деятельности: поиска новых решений, проектирования неизвестных ранее объектов и систем, конструирования современных технологий [3].

Для формирования адекватного современным реалиям представления о профессиональном самообразовании и продуктивного пользования его результатами, необходимо обращение к исторической ретроспективе самообразования, к накопленному опыту предшествующими поколениями.

Предметом и целью настоящей статьи является историко-педагогический анализ самообразования. Для достижения этой цели нами решаются следующие задачи: выделение основных периодов развития самообразования в отечественной истории; характеристика данных периодов; выявление значимости и специфики самообразования на каждом выделенном этапе.

Научные представления о самообразовании, его содержание, роль и размах в исторической ретроспективе, обусловлены доминирующими в отдельные периоды развития самообразования конкретными социально-экономическими, политическими, научными, научно-техническими, культурными, собственно педагогическими и другими условиями. На основе вышеперечисленных факторов, мы выделяем три исторических периода становления и развития самообразования в нашей стране: XVIII – середина XIX в., середина XIX в. – 1917 г., и 1917 г. – 80-е – 90-е XX в., период с 1991 г. – до настоящего времени мы оп-

ределяем как этап заложения фундамента необходимого для перехода современного общества к новому четвертому этапу. Охарактеризуем указанные периоды.

1. Период с XVIII в. до середины XIX в.

На данном этапе религиозное образование было вытеснено новым, светским образованием. Государство начало активно заниматься вопросами образования и использовать его, прежде всего в прикладных целях: в интересах армии, флота, промышленности, торговли. Однако система учебно-воспитательных учреждений в указанные полтора столетия носит сословный характер. Так, образование было в основном привилегией дворянства, а самое многочисленное сословие российской империи – крестьянское – как и прежде было отчуждено от образования. Такая же ситуация обстояла и с самообразованием. Преимущественно, самообразованием занимались выходцы из привилегированных сословий, имеющие свободный доступ к источникам информации. Из народных масс самообразованием могли заниматься лишь самые талантливые люди, гении.

Таким образом, на данном этапе самообразование характеризуется узким охватом среди всего населения. Целью самообразования являлось самостоятельное просвещение и содействие созданию отечественных источников науки и культуры.

Существенный вклад в становление самообразования внес М.В. Ломоносов. Его основной труд по риторике – «Риторика» 1748 года рассматривают как едва ли не первой отечественной книгой для чтения и самообразования. В 1769 году вышел в свет знаменитый «Письменник» Н.Г. Курганова, который содержал множество полезных сведений по риторике, физике, астрономии, мореплаванию, философии и др. Это уникальное пособие имеет огромное культурно-историческое значение, и, в сущности, является первым учебником по самообразованию. В конце XVIII в. и первой половине XIX в. активную просветительскую работу вел русский ученый А.Т. Болотов, который впервые заявил в России о научных основах самообразования [1].

2. Период с середины XIX в. до 1917 г.

Окончательное падение крепостного права в России в 1861 г. знаменовало собой новый этап расширения сферы образования. Социально-экономическое и культурное развитие к середине XIX в. выдвигает на историческую арену педагогику общественную, которая естественно не отменяла официальную педагогику, культивируемую государством. Отличительной и характерной чертой общественной педагогики является то, что она в центр образования ставила человека с его стремлением к свободному развитию. Со второй половины XIX в. происходит экономическое развитие, бурный рост капиталистического производства.

Рассматриваемый период целесообразно условно разделить на три подэтапа.

Первые пореформенные десятилетия в России – время поиска и определения идеалов самообразования, формирования его целей и частичной апробации путей их достижения на практике. Данный начальный подэтап, являлся временем теоретического осмысления проблем самообразования в посткрепостнической

России, периодом определения его новой роли в системе общественного воспитания. Практические меры носили во многом экспериментальный характер и были крайне важны с точки зрения развития массовой самообразовательной работы в будущем.

В России второй половины XIX в. следует отметить и новые явления в деле самообразования: появление небольшого количества библиотек образовательного характера, отдельных научно-популярных изданий, выпускаемых массовым тиражом, программ систематического чтения. Так же, с 60-годов в среде русской интеллигенции возникают полулегальные домашние кружки самообразования. По инициативе прогрессивных сил общества было организовано издание специальных журналов, библиографических указателей, учреждение комиссий домашнего чтения, распространение литературы для самостоятельного обучения. Такая литература создавалась почти заново и, несмотря на то, что её было ничтожно мало, она оказала значительное влияние на дальнейшее развитие самообразования в стране.

80-е – 90-е годы XIX века – период становления и развития самообразования в системе внешкольного образования страны. Определяющим на втором подэтапе являлось становление и укрепление организационных основ самообразования как неотъемлемого элемента культурно-образовательной системы страны. Определяющими внешними факторами для вступления самообразования во второй этап своего развития являлась правительственная политика по укреплению местной власти в лице земств, деятельность последних по ликвидации неграмотности, активизировавшийся за годы реформ процесс формирования самосознания и развития на этой основе культурно-образовательных потребностей народных масс. К внутренним факторам в первую очередь следует отнести наличие разработанных основ теории самообразования, накопление опыта руководства им, а также проведенную работу по изучению культурных запросов населения.

На втором подэтапе с проникновением марксизма в Россию появилась новая форма самообразования – марксистские кружки. Со времени создания В.И. Лениным «Союза борьбы за освобождение рабочего класса» кружки служили постоянным источником пополнения рядов РСДРП пролетариями. Здесь можно говорить об управлении самообразованием как о необходимом условии продвижения политических идей в общество. Стоит отметить, что кружками, как правило, руководили подготовленные революционные пропагандисты, главным образом социал-демократы. Во многих случаях для политического самообразования использовались занятия рабочих в воскресных школах [11].

Последние годы XIX – начало XX веков – время формирования индивидуальных и массовых технологий самообразования, а также руководства им. Главные усилия педагогов на последнем, третьем подэтапе, были сконцентрированы на развитии психолого-педагогических основ индивидуального самообразования и разработке его технологий. Выдвижение проблем индивидуальной самообразовательной работы на повестку дня являлось логическим продолжением всей предшествующей деятельностью по развитию самообразования, в

ходе которой были сформированы предпосылки и назрела необходимость сосредоточения основных педагогических усилий на конкретном человеке, личности.

Главными из таких предпосылок являлись: развитие самосознания населения, сформировавшееся за годы реформ, его духовные запросы и возросший уровень грамотности; пробудившаяся в народных массах тяга к знаниям; наличие сложившейся системы внешкольного образования; накопленный организаторами самообразования опыт и, наконец, достижения психологии и педагогики рубежа XIX–XX столетий.

В разработке теоретических проблем самообразования главные усилия педагогов были сосредоточены на поиске путей, обеспечивающих действенное влияние занятий на формирование личности занимающихся. Самообразование рассматривались в контексте самосовершенствования и саморазвития личности, т.е. понимались предельно широко. Идею развития личности посредством самообразования одним из первых в отечественной педагогике выразил Н.И. Кареев. Особенно наглядно стремление придать работе над собой личностный смысл проявлялось в отношении учащейся молодежи, самообразование которой характеризовалось тесной сопряженностью с познавательными интересами, развивалось на строго добровольной основе, было максимально индивидуализировано и отличалось продуманностью и педагогической обоснованностью [1].

Рубеж XIX–XX столетий характеризовался появлением серьезной литературы по теории и методике самообразования. В данном плане необходимо, прежде всего, выделить работы Н.А. Рубакина, предпринявшего успешную попытку создания своеобразных учебников по самообразованию на основе широкого изучения читателей. Не перечисляя работ Н.А. Рубакина (всего с 1875 по 1934 годы их было 545), отметим как самые цельные его «Письма к читателям о самообразовании» и «Практику самообразования», появившиеся уже в конце рассматриваемого периода [9].

3. Период с 1917 г. до 80-х – 90-х XX в.

После Октябрьской социалистической революции 1917 г. самообразование стало одним из важных путей осуществления культурной революции и получило всестороннюю поддержку коммунистической партии, государства и массовых общественных организаций. В рамках советской педагогики предполагалось полное соединение самообразования молодежи с политической, экономической и идеологической жизнью страны.

Были поставлены задачи ликвидации всеобщей неграмотности, подготовки специалистов, принявших новую политику и идеологию, и массового политического просвещения. Решение всех названных проблем было связано с самообразованием, поэтому организация самообразования носила не только педагогический, но и политический характер. По инициативе Главполитпросвета в 1922 г. была организована Всероссийская Комиссия помощи самообразованию народа. В конце 1923 г. была организована Центральная комиссия по самообразованию, и вышел первый номер журнала «Помощь самообразованию». Созда-

вались консультационные пункты, где можно было получить разъяснения по организации занятий, по формам и методам работы с литературой, по подготовке докладов, по составлению программ занятий и по многим другим вопросам. Выпускались программы и задания по самообразованию, брошюры по культуре умственного труда и методам работы с книгой, пособия: «Рабфак на дому», «Самоучитель немецкого языка», «Народный университет на дому» и др. [10].

Особое место в осмыслении сущности самообразования, в раскрытии путей его организации занимает педагогическое наследие Н.К.Крупской. Значимое место заняли работы Н.К. Крупской, посвященные начинающим заниматься самообразованием. Много внимания в трудах Н.К. Крупской уделялось различным методическим вопросам, возникающим при изучении конкретных учебных предметов. Также, она ратовала за разработку специальной памятки по НОТ для школы и юных пионеров, в которых необходимо изложить рекомендации детям по правильной организации учебного труда [4].

После 30-х годов педагогика долгое время не обращалась к осмыслению самообразования в теоретическом плане. Только в 80-е – 90-е годы XX века вновь возросло внимание к данной проблеме. Исследования, осуществленные в педагогике на данном этапе по вопросу самообразования учащихся, имеют положительное значение, так как в них решаются вопросы о целенаправленном формировании готовности школьников и студентов к самообразованию (А.К. Громцева, Г.Н. Сериков), изучены виды самостоятельной деятельности учащихся, встречающиеся в практике учебного процесса (П.И. Пидкасистый) и так далее [2, 6, 7, 8, 11].

Период с 1991 г. – до настоящего времени представляется нам как процесс заложения фундамента необходимого для перехода современного общества к новому четвертому этапу.

В современных условиях самообразование приобретает обновленный смысл, оно тесно связано с характерными чертами общественного развития (глобализацией, информатизацией, терциализацией), становится общественной потребностью, от удовлетворения которой во многом зависит дальнейший научно-технический и социальный прогресс нашего общества, является условием сохранения и совершенствования общекультурной и профессиональной компетентности специалиста, рассматривается как средство социального восхождения личности, жизненно необходимый элемент профессионального труда, всей жизнедеятельности человека.

К самообразованию обращаются в производственной, научной, управленческой, организационной, образовательной и иных областях жизни. В информационном (постиндустриальном) обществе управление самообразованием становится нормой его существования и приобретает профессиональный характер. С известной долей условности можно утверждать, что самообразовательная сфера определенным образом институционализируется – в связи с тем, что базовая система образования перестает играть прежнюю роль, сроки обновления знаний резко сокращаются и акцент все более переносится на самообразование [5].

Проведенный историко-педагогический анализ развития самообразования в России позволяет сделать вывод о том, что содержание самообразования и его целевые установки обусловлены сложившимися в каждый выделенный период историческими факторами: социально-экономическими, политическими, педагогическими, научными, научно-техническими, культурными. Отечественными педагогами было сделано чрезвычайно много как для формирования теоретических основ самообразования, так и для его практического применения. Познание исторической ретроспективы развития самообразования позволяет нам понять специфику и тенденции развития самообразования на современном этапе.

Литература

1. Айзенберг, А.Я. Самообразование: история, теория и современные проблемы / А.Я. Айзенберг. – М.: Высшая школа, 1986. – 128 с.

2. Громцева, А.К. Формирование у школьников готовности к самообразованию / А.К. Громцева. – М.: Просвещение, 1983. – 144 с.

3. Котлярова, И.О. Непрерывная подготовка студентов технических направлений к инновационной деятельности / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – Вып. 17. – № 26 (285). – С. 15–19.

4. Крупская, Н.К. О коммунистическом воспитании школьников: сб. статей, выступлений, писем / сост. О.И. Грекова, К.А. Гусева. – М.: Просвещение, 1978. – 240 с.

5. Медведев, И.Ф. Развитие самообразовательной компетенции студентов как основы повышения качества высшего образования / И.Ф. Медведев // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». –2013. – Т. 5. –№ 1. – С. 94–99.

6. Пидкасистый, П.И. Самостоятельная деятельность учащихся / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогика, 1972. – 184 с.

7. Пидкасистый, П.И. Организация учебно-познавательной деятельности студентов / П.И. Пидкасистый. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 144 с.

8. Пидкасистый, П.И. Навыки самообразования – важная цель обучения / П.И. Пидкасистый // Вестник высшей школы. – 1987. – С. 31–34.

9. Рубакин, Н.А. Как заниматься самообразованием / сост. Т.К. Крук, Н.А. Рубакин. – М.: Советская Россия, 1962. – 127 с.

10. Сериков, Г.Н. Готовность работника к профессиональному самообразованию: научное понятие, личный энергоресурс, измерение / Г.Н. Сериков, В.Н. Крысанова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 3. – С. 34–41.

11. Сериков, Г.Н. Самообразование: Совершенствование подготовки студентов / Г.Н. Сериков. – Иркутск: Изд-во Иркутского университета, 1991. – 232 с.

Н.Н. Кузьмина
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 372.881.111.1

В статье рассматриваются активные методы обучения иностранному языку в дополнительном образовании на примере Президентской программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ.

Ключевые слова: активные методы обучения, дополнительное образование, иностранный язык.

В данной статье рассмотрим активные методы обучения в дополнительном образовании на примере Президентской программы подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ.

Слушатели обучаются по программам «Стратегический менеджмент», «Управление проектами на предприятии». В рамках данных программ слушатели изучают иностранный язык (английский, немецкий) в объеме 180 часов, обучение занимает чуть больше полугода с конца сентября по конец апреля. Преподаватели тестируют и проводят собеседование у слушателей с целью выявления уровня владения языком и делят их на группы:

– начинающие;
– средний уровень;
– высокий уровень.

Возрастная категория в основном включает в себя слушателей от 25 до 40 лет, управленческие кадры.

Помимо общепринятых методов и форм (ролевые, деловые игры на практических занятиях и т.д.) остановимся на активных методах обучения. В частности это подготовка зачетного мероприятия, т.е. выступления на Новый год, в форме сказки (пьесы, мюзикла и др.) на иностранном языке в зависимости от уровня знания языка [1]. А также слушатели готовят итоговое выступление на выпускной вечер на иностранном языке.

Рассмотрим пример сказки в виде джазового песнопения (Jazz Chant) «Машенька и три медведя» (Goldilocks and The Three Bears) в группе с низким уровнем владения языком.

Хочется отметить, что сказка в виде джазового песнопения имеет свои отличия от обычной постановки: помимо действующих лиц, присутствует автор и хор.

Проблемы, с которыми сталкивается преподаватель во время подготовки выступления, разнообразны и включают в себя многочисленные аспекты [2]. Прежде всего, следует отметить разновозрастную категорию слушателей. Очень часто более зрелых людей сложно убедить активно участвовать в выступлении, что связано также с индивидуальными особенностями. Но в джазовом

песнопении более стеснительных людей мы можем задействовать в хоре, обычно никто не остается в стороне [6].

Сам процесс вовлечения слушателей в активное выступление представляет собой проблему, приходится неоднократно убеждать, что участие в данном проекте является неотделимой частью процесса сплочения коллектива и активным методом обучения иностранному языку. Поскольку лексика, изученная и усвоенная в данной постановке, запоминается навсегда, тем более данное усвоение подкрепляется положительными эмоциями [3].

Следующая проблема – это вечернее время обучения с 17-30 до 20–30. Слушатели, пришедшие на занятия, имеют груз личных и рабочих проблем, и перед преподавателем стоит задача не только дать знания, проверить усвоение материала, но и увлечь слушателей, убедить их участвовать в постановке, а в дальнейшем провести репетиции и достойно выступить на мероприятии.

Слушателям с низким уровнем знаний языка характерна боязнь низкой оценки со стороны других слушателей. В этом им приходит на помощь джазовое песнопение, аудио-запись которого можно поставить фоном. Слушатели, готовясь к выступлению, помимо усвоения лексического материала, также участвуют в сплочении коллектива [5].

В целом Президентская программа подготовки управленческих кадров для организаций народного хозяйства РФ нацелена на сплочение управленческих кадров, с целью создания в дальнейшем новых проектов, организаций и фирм, и таким образом, способствует развитию экономики страны [4].

Иностранный язык, являясь частью программы, с помощью активных методов обучения способствует не только овладению слушателями языком на достаточном уровне, что позволяет им в дальнейшем успешно пройти зарубежную стажировку после окончания обучения, но и способствует сплочению управленческих кадров, появлению новых проектов, что в итоге, развивает экономику страны в целом.

Литература

1. Активные методы обучения в преподавании иностранного языка / под ред. Н.П. Бельтюковой. – Томск: Изд-во Томского университета, 2010. – 158 с.

2. Артемов, В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А. Артемов. – М.: Просвещение, 2010. – 307 с.

3. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М.: Высшая школа, 2001. – 207 с.

4. Сериков, Г.Н. Задачи продвижения образования человека к социально значимой цели / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 3. – С. 28–46.

5. Шатилов, С.Ф. Методика обучения иностранному языку / С.Ф. Шатилов. – М.: Просвещение, 2002. – 223 с.

6. Ярославова, Е.Н. Построение личного образовательного пространства как средство саморазвития будущих профессионалов в иноязычном образовании / Е.Н. Ярославова, М.Г. Федотова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 2. – С. 66–73.

С.В. Лескина, Н.Ю. Коротина
Россия, г. Челябинск,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

ОСОБЕННОСТИ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ДВУХУРОВНЕВОЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ОТ КЛАССИЧЕСКОЙ ЗАРУБЕЖНОЙ

УДК 371

Более десяти лет российская система образования реализует принципы Болонского процесса. Авторы статьи сравнивают существующую на сегодняшний момент систему бакалавриата и магистратуры в России с ее оригинальным замыслом, выделяя преимущества и недостатки обеих.

Ключевые слова: двухуровневое высшее образование, бакалавриат, магистратура, компетенции выпускников.

В 2003 году Россия вошла в число участников Болонского процесса, что повлекло за собой подписание Болонской декларации и автоматически обязывало российскую систему образования внедрять её основные принципы: введение двухуровневого обучения; введение кредитной системы; контроль качества образования; расширение мобильности; обеспечение трудоустройства выпускников; обеспечение привлекательности европейской системы образования [1].

Инициаторами выхода вузовской России из самоизоляции и вхождения в международное пространство высшего образования выступили вузы, более других заинтересованные в развитии международных связей и привлечения иностранных студентов: СПбГУ, РУДН, МГИМО и др. В течение 2001-2003 года был проведен ряд всероссийских совещаний по перспективам Болонского процесса для России, в профильных журналах было опубликовано множество статей на эту тему. Министерство образования России поощряло эту деятельность, издав, в частности, инструктивное письмо от 28.11.2002 №14-52-988ин/13 и приказ от 2 июля 2003 года № 2847 «О проведении эксперимента по использованию зачетных единиц в учебном процессе».

За указанный промежуток времени в системе российского образования появились аргументы, как за, так и против внедряемой двухуровневой системы. В нашей статье мы предлагаем сравнить отечественную инновационную для России систему бакалавриата и магистратуры с её оригиналом с целью выделить преимущества и недостатки обеих.

Бакалавр–это первая академическая степень, или квалификация, приобретаемая студентом после освоения базовой программы обучения. Термин «академическая степень» используется в данном случае для обозначения приверженности к установленным традициям (академизму), свойственным европейской системе образования. Бакалавр – это тот, кто, получив соответствующий диплом, получал право обучать другого.

Магистр (от лат. magister– наставник, учитель) – вторая (высшая) академическая степень, начальная учёная степень, приобретаемая студентом после окончания магистратуры.

Основная идея обучения на степень бакалавра в традиционном его понимании (в Европейских университетах и колледжах США и Канады) том, чтобы дать студенту тот минимум знаний, который понадобится ему для успешной работы по выбранному направлению.

Технически это выглядит таким образом, что студент должен набрать необходимое для получения степени бакалавра количество кредитов, или, говоря другими словами, прослушать определенное количество конкретных курсов, выполнить все необходимые в их рамках лабораторные и письменные работы и сдать соответствующие тесты. В классической системе бакалавриата студенту предлагаются на выбор несколько курсов, из которых он может выбирать максимально привлекательные в соответствии со своими интересами, своим расписанием или графиком работы, а часто и ориентируясь на преподавателя, читающего тот или иной курс.

Поступая на классический бакалавриат (в европейских, американских и канадских учебных заведениях), абитуриент вправе вначале не уточнять специальность, которой он надеется овладеть. Достаточно лишь определиться с направлением или отраслью науки, в которой он намерен специализироваться, как-то: гуманитарные дисциплины, инженерные науки, математика и физика, педагогика и т.д. Как правило, достаточно определить лишь факультет, при этом тематика и диапазон факультетов, а также перечень предлагаемых ими специальностей весьма широки. Только на третьем году своего обучения студент избирает специальность (в некоторых случаях можно получить и вторую специальность).

Обучение на степень бакалавра, как правило, длится четыре года, или 8–12 семестров, в зависимости от количества кредитов (обязательных курсов), необходимых для получения степени бакалавра. Степень бакалавра является также необходимым условием для продолжения обучения на следующем (Postgraduate) уровне образования по программе магистра и доктора. Однако для большинства студентов обучение заканчивается с получением ими степени бакалавра. Лишь порядка 15–20 % студентов продолжают свое обучение в магистратуре, и только 5– 7% из них идут в аспирантуру, по окончании которой им присваивается степень PhD (Philosophia Doctore) [4]. Иными словами, американская (и в большинстве случаев европейская и канадская) система высшего образования представляет собой трехступенчатое формирование. Первая ступень завершается получением степени бакалавра, вторая – магистра (мастера), и третья – докторской степени (PhD).

Отметим, что, не смотря на переход отечественной системы высшего образования на систему бакалавриата и магистратуры, их основные идеи разительно отличаются, и на наш взгляд – в лучшую сторону.

Составители закона о введении двухуровневого образования в Российской Федерации предполагают, что первый уровень (бакалавриат) за 4 года подгото-

вит студента к работе, предусматривающей исполнительские функции в производственной или социально-экономической сфере (линейные менеджеры, специалисты по продажам, администраторы и т.п.). Подготовка на первом уровне будет проходить по небольшому числу базовых направлений, а углубленная специализация будет осуществляться в магистратуре. Численность магистратуры будет определяться из кадровых потребностей экономики и социальной сферы. В магистратуре будут готовить лиц, ориентированных на деятельность, требующую аналитических и проектных навыков, а также на научно-исследовательскую деятельность. Обучение в магистратуре будет считаться вторым высшим образованием. Традиционные специалисты (выпускники специалитета) будут подготавливаться лишь для нужд безопасности страны и только соответствующими вузами [2].

Основным отличием является тот факт, что при поступлении на бакалавриат абитуриент обязан выбрать специальность уже при подаче документов, что, на наш взгляд, сужает круг изучаемых дисциплин и позволяет более глубоко исследовать обязательные. Иными словами, избегается, так называемое «распыление внимания». Более того, уже с первого курса формируется максимальная концентрация внимания, что является залогом успеха.

Вторым отличием является отношение к магистратуре. В которую стремятся, идут и поступают не только опытные специалисты со стажем работы, осознавшие необходимость магистратуры именно для продвижения по служебной лестнице, а новоиспечённые бакалавры, чья тяга к знаниям и юношеский максимализм повышают их интеллектуальную активность и психологическую готовность к интеллектуальному росту. Отметим, что обучение в магистратуре у молодых «неоперившихся» бакалавров происходит не корысти ради, а из интереса, что облагораживает саму идею получения знаний.

Особенностью американского обучения на степень бакалавра состоит в том, что абсолютное большинство учебных дисциплин преподается в форме обзорных лекций. Понятия «академическая группа» не существует, т.к. каждый учится по индивидуальной программе и посещает лекции по выбору. Обычно каждому студенту перед лекцией выдается ее конспект, что освобождает студента от ведения конспекта в нашем понимании. Студенты слушают лектора и делают пометки в розданном им тексте. В отечественном вузе российские студенты имеют возможность выходить на прямой контакт с преподавателем не только на лекциях, но и на семинарах, коллоквиумах, лабораторных. Полагаем, что работа подобного рода с самого начала зарождает больший интерес и веру в себя, т.к. такие формы работы – более лично ориентированные.

В США, в отличие от России, а также ряда европейских стран, имеется только одна ученая степень, именуемая докторской и обозначаемая латинским термином Ph.D. Доктор философии – учёная степень, присуждаемая во многих странах Запада, в частности, в английской и немецкой системах высшего образования. Степень не имеет никакого практического отношения к философии (только историческое)[5]и присуждается почти во всех научных областях, например: доктор философии по литературе или доктор философии по физике.

Эта степень по существу является эквивалентом нашей степени кандидата наук и присваивается по окончании аспирантуры и представлении диссертации. Однако, отметим, что система получения степени в отечественной системе значительно сложнее и глубже, что предполагает и демонстрирует более тщательную подготовку и более глубокий анализ материала.

Исследователи отмечают, что «многие американские фирмы отказывают в приеме на работу выпускникам российских вузов потому, что их компетентность превышает требуемый уровень на данную вакансию» [5]. Считается, что превышение необходимого уровня компетентности уменьшает возможность самореализации личности, следствием чего является снижение удовлетворенности трудом и возрастание социального пессимизма работника. Нельзя безапелляционно утверждать, что отказ американских фирм обусловлен исключительно высоким уровнем профессионализма российских специалистов, обучающих по программам специалитета, но и игнорировать выводы исследователей так же не рекомендуется. Таким образом, допустимо предположить, что и система специалитета (традиционного советского многоуровневого высшего образования), и система бакалавриата обладают своими плюсами, но поскольку отечественная система бакалавриата отличается от западной, тяготея к характеристикам специалитета, можно сформулировать промежуточный вывод о том, что есть над чем работать и есть что корректировать.

В заключение отметим, что глобальность перехода российской системы высшего образования на западные рельсы неоспорима и характеризуется как положительными, так и отрицательными показателями. Предлагаем рассмотреть каждую ступень максимально подробно, с целью преодоления трудностей усовершенствования всей системы образования, что является неизбежным в условиях глобализации и научно технического прогресса.

Литература

1. Болонский процесс в вопросах и ответах / сост. В.Б. Касевич, Р.В. Светлов, А.В. Петров, А.А. Цыб. – СПб: Изд-во Санк-Петерб. ун-та, 2004. – 108 с.

2. Дружилов, С.А. Двухуровневая система высшего образования: западные традиции и российская реальность / С.А. Дружилов // Педагогика. – 2010. – № 6. – С.51–58.

3. Клячко, Т.Л.Модернизация российской системы высшего профессионального образования: автореф. дис… докт. экономич. Наук / Т.Л. Клячко. – М., 2007.

4. Система образования в США: справка. Высшие учебные заведения Великобритании: справка // Отечественные записки. – 2002. – № 1.

5. Шаталова, Н.И. Деформации трудового поведения работника / Н.И. Шаталова // Социологические исследования. – 2000. – № 7. – С. 28.

И.Н. Лукьянова
Россия, г. Челябинск
Южно-Уральский государственный университет

УЧЕБНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СУБЪЕКТОВ УПРАВЛЕНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННЫМИ АСПЕКТАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В КОЛЛЕДЖЕ

УДК 377.5

В настоящее время происходят существенные изменения в системе Российского образования, а именно, содержание образования обогащается упором на индивидуализацию образовательных программ для обучающихся в соответствии с их индивидуальными потребностями и возможностями. В законе «Об образовании в Российской Федерации» особое место в современном образовании отводится «конкретному» обучающемуся и его праву выбора собственной индивидуальной образовательной траектории, которая способствует развитию его личностного потенциала, в овладении прочными знаниями, умениями и навыками с возможностью их применения в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: образование, образовательная программа, индивидуальный образовательный маршрут, индивидуальная траектория обучения, компетенция, субъект управления, учебно-педагогическое взаимодействие, индивидуальное образование.

Традиционное российское образование не всегда обеспечивает запросы общества и личности к качеству образования, подразумевая при этом личностное развитие каждого обучающегося.

На основании вышеизложенного, можно выделить следующие противоречия:

1. Противоречие между массовым характером обучения и индивидуальными потребностями личности. Это несоответствие между сложившейся системой организации среднего профессионального образования СПО, с ее жесткой регламентацией процесса обучения, и кардинальным переходом образования к технологиям ориентированным на личностный подход и индивидуализацию. Реально это противоречие проявляется в том, что обучающийся должен усвоить государственную профессиональную программу обучения. Так как стандарт образования является необходимым для всех, то педагоги предъявляют, как правило, одинаковые требования ко всем, не учитывая склонностей и способностей обучающегося.

2. Между существующими методиками управления персоналом в рамках массового профессионального образования и недостаточностью разработанных методик и технологий организаторской работы с индивидуальными программами обучения.

Выявленные противоречия обусловили проблему исследования, каковы должны быть управленческие условия для организации индивидуального подхода в профессиональном образовании.

В рамках проблемы определена тема: «Учебно-педагогическое взаимодействие субъектов управления индивидуально-ориентированными аспектами образовательной программы в колледже».

Цель исследования: обосновать создание регламента для организации педагогических кадров колледжа на проектирование индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся и разработка алгоритма управленческих действий.

Объектом исследования является процесс взаимодействия субъектов управления индивидуально-ориентированными аспектами образовательной программы в колледже.

Предмет исследования – управление процессом взаимодействия субъектов управления индивидуально-ориентированными аспектами образовательной программы в колледже.

Задачи:

1. Проанализировать отечественный и зарубежный опыт по проблеме индивидуальные аспекты в образовании.

2. Выделить теоретические предпосылки решения проблемы организации индивидуальных образовательных маршрутов.

3. Описать технологию организации индивидуальных образовательных маршрутов в колледже.

Методы: наблюдение, опрос, анкетирование, анализ.

База исследования: Государственное бюджетное профессиональное образовательное учреждение «Южно-Уральский государственный технический колледж».

Современное российское образование в большинстве своем является массовым, или же усредненным. Можно сказать, что педагог строит обучение, ориентируясь на некоего «мифического среднего ученика». В результате, обучающийся, который не успевает за средним темпом занятия, или которому не интересен тот или иной предмет/дисциплина, считается «слабым», и это приводит к тому, что он полностью теряет интерес ко всему процессу обучения и оказывается отстающим. А «сильные», также ориентируясь на среднее обучение, искусственно сдерживаются в своем развитии и также теряют интерес к учебе, которая не требует сильного напряжения. Постоянное осуществление на всех этапах учебного процесса «единства требований» ко всем учащимся без учета особенностей их индивидуально-психологического развития тормозит их нормальное обучение, становится причиной отсутствия учебных интересов. В данной технологической цепочке образования теряется способность самоопределения личности обучающегося [7]. А в профессиональной организации это еще влияет и на профессиональное самоопределение личности, которое должно быть в центре внимания, как общества, так и самого обучающегося.

Выходом из данной ситуации является дифференцированный подход обучения. Педагог старается подготовить задания разного уровня или предложить обучающимся индивидуальные задания и карточки, что способствует развитию знаний обучающегося в рамках дисциплины. Педагог в своей деятельности осуществляет принцип «индивидуального подхода к обучению» [12].

Опыт организации дифференцированного подхода в российском образовании показал, что с одной стороны учитывается уровень умственного развития,

психологические особенности обучающегося, абстрактно-логический тип мышления, с другой стороны – во внимание принимаются индивидуальные запросы личности, ее возможности и интересы. Осуществление технологий в личностно-ориентированном образовании требует:

– изучения индивидуальных особенностей и учебных возможностей обучающегося и определения критериев деления обучающихся на группы по интересам и возможностям;

– умения совершенствовать способности и навыки обучающихся при индивидуальном руководстве и умения анализировать их работу, замечая развитие и причины остановки;

– перспективного планирования деятельности учащихся (индивидуальное и групповое), направленного на руководство учебным процессом;

– умения заменить малоэффективные приемы дифференциации руководства учением более рациональными методами.

Учащийся как субъект учебно-педагогического взаимодействия имеет свой собственный уникальный опыт и для него необходимо с самого начала профессионального обучения создавать не изолированную, а более разностороннюю образовательную среду, дающую возможность проявить себя [8].

Цели дифференцированного подхода в образовании рассматриваются с трех точек:

1. Психологический поход – индивидуализация обучения, основанная на создании оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей обучающихся.

2. Социальный поход – целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, вызываемого на современном этапе развития общества стремлением к наиболее полному и рациональному использованию возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

3. Дидактический подход – решение назревших проблем образования путем создания новой методической системы дифференцированного обучения, основанной на принципиально иной мотивационной основе.

На рисунке 1 представлена классификация видов дифференциации.

Условием успешной реализации дифференцированного похода в образовании вообще и профессиональном образовании в частности зависит от мастерства педагога его опыта и знаний индивидуальных особенностей обучающихся, а также новейших дидактических требований.

Индивидуализация процесса обучения в школах и вузах за рубежом имеет давние традиционные аспекты как:

– тьюторская деятельность, которая обеспечивает разработку индивидуальных образовательных программ учащихся и студентов и сопровождает процесс индивидуализации и индивидуального образования в школе, вузе, в системах дополнительного образования.

– свободный выбор дисциплин для изучения, т.е. обучающийся самостоятельно для себя решает (или с помощью тьютора), что ему нужно будет изу-

чать, следовательно, в образовательном процессе он будет участвовать с интересом и воодушевлением.

– самостоятельная деятельность обучающихся и система зачетных единиц.

Рис. 1. Классификация видов дифференциации

Наряду с тьюторской деятельностью существуют и другие виды индивидуальной формы обучения, как репетиторство, гувернёрство и семейное обучение.

Задача индивидуального образования – это, прежде всего, научить обучающегося самостоятельно управлять своей образовательной траекторией. В таком случае педагог выступает в роли помощника, наставника, репетитора. При таком подходе педагог помогает ученику выявлять и нарабатывать свои собственные техники, приемы работы, необходимые в построении своей индивидуальной образовательной программы.

Психологическими особенностями индивидуализации процесса обучения являются для обучающихся: уровень обученности и обучаемости, уровень общих умственных способностей, скорость усвоения, индивидуальный стиль умственной деятельности – мышления и психофизические особенности обучающихся. На этой основе Ковалева Т.М. говорит о том, что, если современное образование ставит перед собой задачу индивидуализации образования, то должны быть найдены и предоставлены специальные педагогические средства и

формы организации образовательного процесса, которые выведут сегодняшнюю систему образования на новый уровень.

К примеру, Унт И.Э. выделила 4 основных условия, при которых процесс индивидуализации обучения, направленный на личностное развитие каждого отдельного учащегося/студента, будет возможным в случае, если:

– обучение/образование будет приспособлено к уровню развития данного ученика/студента;

– этот самый уровень будет выявлен у каждого ученика/студента;

– индивидуализация будет сохранена на протяжении всего процесса обучения/образования, а не только на исходном моменте развития;

– процесс индивидуализации будет обеспечен соответствующими средствами обучения/образования [3].

Реализации всех 4 условий будет способствовать эффективности индивидуализации процесса обучения в образовательных учреждениях (в школе, в колледже, в вузе), что в свою очередь приводит к пересмотру учебных образовательных программ и необходимости разработки алгоритма индивидуальных образовательных маршрутов.

Образовательная программа профессионального учебного заведения должна содержать перечень основных задач, которые должны быть решены обучающимися, как полноправными субъектами образовательного процесса. Организация образовательного процесса, основанная на идеях внедрения тьюторства в образовательный процесс и развития субъектной позиции обучающихся, приводит нас к мысли о выходе на ценностно-смысловое значение образования: предоставление обучающемуся права выбора возможностей собственного образования и способах его получения. В этом случае роль педагога заключена в организации образовательного пространства и сопровождении обучающегося в принятом им решении.

В законе «Об образовании в Российской Федерации» профессиональное образование определено как – «вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенции определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [1]. Как любая образовательная деятельность, так и профессионально-образовательная деятельность реализуется во взаимодействии между субъектами образования.

Учебное взаимодействие педагога и обучающихся, общающихся между собой, входит в более сложную систему взаимодействия в образовательном процессе, который реализуется внутри образовательной системы. В этой системе в тесном взаимодействии находятся такие ее подсистемы, как управление (министерство,..), взаимодействие с администрацией образовательного учреждения, педсовет, кафедры, преподавательские коллективы, коллеги (совместный поиск сопровождения образовательной деятельности предполагает согласие между педагогами), группы. Также образовательный процесс предполагает взаимодей-

ствие педагогов с родителями подопечных. Каждая из них характеризуется структурой взаимодействия, определяющей его ситуацию, стиль и эффективность. Учебное взаимодействие проявляется в сотрудничестве как форме совместной, направленной на достижение общего результата деятельности и общении. Представим в таблице 1 уровни взаимодействия профессионально-образовательной деятельности [4].

Таблица 1

Уровни взаимодействия профессионально-образовательной деятельности

Уровень взаимодействия	Субъекты взаимодействия
Учебно-педагогический	Обучающиеся и педагоги Педагоги и родители
Профессионально-педагогический	Педагоги и методисты
Управленческий (административный)	Администрация и другие субъекты Министерство и администрация

С философской точки зрения, взаимодействие – категория, отражающая процессы воздействия различных субъектов друг на друга, взаимную обусловленность их поступков и социальных ориентаций, изменение системы потребностей, внутрииндивидных характеристик, а также связей. Это позволяет определить взаимодействие в образовании как систему взаимосвязей субъектов, которая обуславливает их взаимное влияние в образовательной среде как части социокультурного пространства, где взаимодействуют различные образовательные процессы и их составляющие, различные субъекты и материалы.

Динамика развития образовательного процесса, его внутреннее движение, зависит от того, как складывается характер взаимодействия его участников, какие взаимоотношения возникают между ними. Взаимная активность, сотрудничество педагогов со всеми участниками образовательного процесса посредством общения наиболее полно отражается термином педагогическое взаимодействие.

Педагогическое взаимодействие выступает и как одно из ключевых понятий и как научный принцип проектирования современной системы образования. В основе эффективного педагогического взаимодействия лежит сотрудничество, которое является началом социальной жизни учащихся и субъектности участников образовательного процесса. Сущностью педагогического взаимодействия является прямое или косвенное воздействие субъектов этого процесса друг на друга, порождающее их взаимную связь. От качества и свойств взаимодействия зависит «сила влияния» на образования человека [6].

Современный подход усиливается роль обучающегося как субъекта деятельности: ему делегируются функции управления познавательной деятельностью, предоставляются возможности в проектировании собственных образовательных траекторий и свобода выбора учебных действий. То есть стоит задача поиск путей качественной индивидуализации обучения, а это требует изменений в проектировании организации образовательного процесса, использовании педагогических технологий, обеспечивающих продуктивное взаимодействие субъектов обучения и поддержку индивидуального развития каждого обучающегося.

Каждый обучающийся, а в нашем случае студент должен знать о своем праве на обучение колледже по индивидуальному учебному плану, в том числе на ускоренное обучение.

Технология организации индивидуальных образовательных маршрутов в колледже.

1. Нормативная база организации индивидуальных образовательных маршрутов:

– Закон об образовании;

– ФГОСТ специальностей;

– Устав образовательного учреждения;

– Положение об обучении по индивидуальным учебным планам образовательного учреждения ЮУрГТК;

– Программа развития профессиональной образовательной организации среднего профессионального образования 2014-2018тгг. ЮУрГТК;

– Кодекс профессиональной этики педагогических работников ГБОУ СПО ЮУрГТК;

– СМК в ЮУрГТК;

– Профессиональный стандарт педагога;

– Программы учебных дисциплин и профессиональных моделей;

– Должностная инструкция преподавателя ЮУрГТК.

Все субъекты учебно-педагогического взаимодействия должны быть ознакомлены с нормативной базой, как Российского образования, так и с нормативной базой образовательной организации. На рисунке 2 представлена структура основной профессиональной образовательной программы.

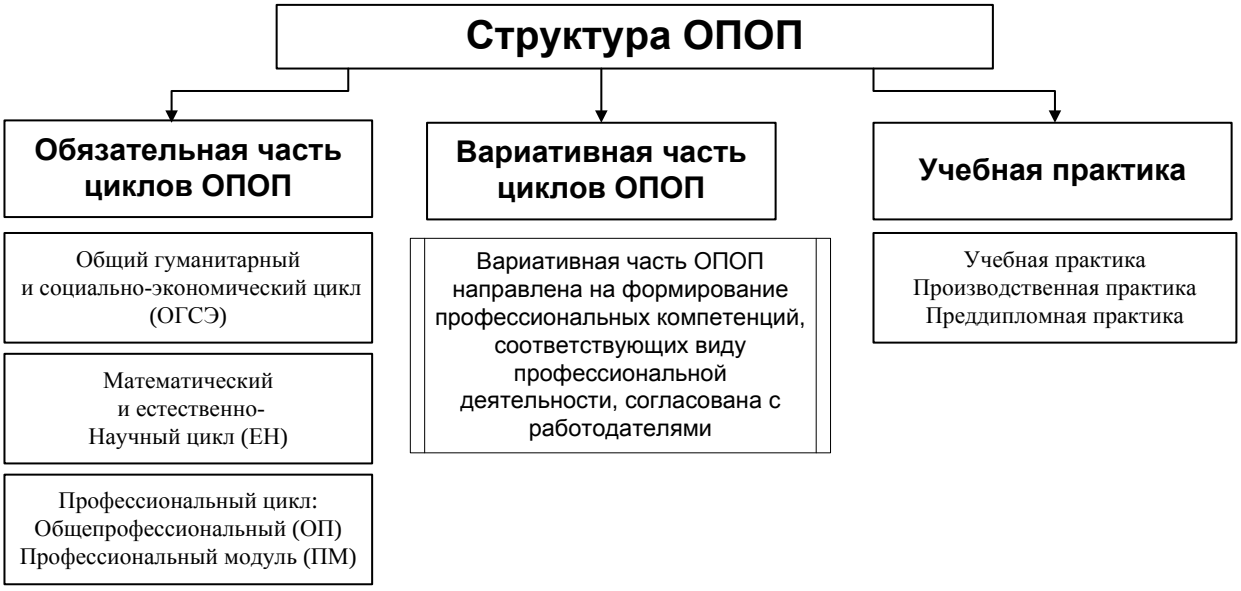

Рис. 2. Структура основной профессиональной образовательной программы

Индивидуальные аспекты образовательной программы:

– вариативная часть ОПОП в соответствии с потребностями работодателей и спецификой деятельности колледжа;

– колледж ежегодно обновляет ОПОП в части состава дисциплин, профессиональных модулей, содержания рабочих программ учебных дисциплин и профессиональных модулей, программ учебной и производственных практик, методических материалов для проведения практических и лабораторных работ, контрольно-оценочных средств и методических материалов для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов.

2. Желающий обучаться по индивидуальному учебному плану, пишет заявление, к которому прикладывает документы, подтверждающие обоснованность ходатайства о переводе на индивидуальное обучение. Проводятся консультации с обучающимся, с родителями и педагогами.

На рисунке 3 предлагается схема модели.

3. Приказом директора назначается аттестационная комиссия, в состав которой входят: заведующие отделением, руководители специальности, председатель невыпускающих предметно-цикловых комиссий. По результатам собеседования аттестационная комиссия выносит решение, которое заносится в протокол. Составляется индивидуальный учебный план.

4. Оформляется приказ об утверждении индивидуального учебного плана в случае положительного решения аттестационной комиссии. Назначается педагог – ответственный за организацию обучения по индивидуальному учебному плану студента.

5. На основании индивидуального учебного плана разрабатывается индивидуальный календарный учебный график (рис. 4).

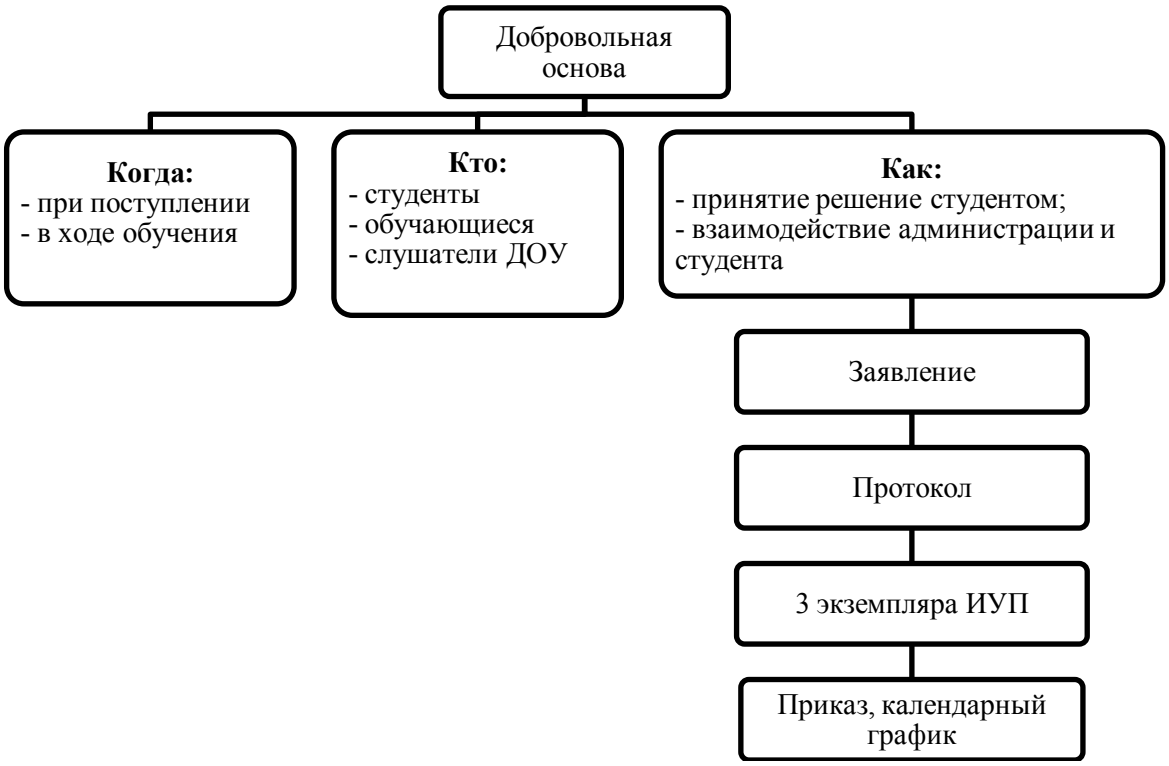

Рис. 3. Схема модели

6. Реализация индивидуального учебного плана:

Способы организации: коллективные аудиторные занятия, групповые занятия выполнения практических и индивидуальных работ, самостоятельные вне-

аудиторные работы, курсовое проектирование, написание и защита рефератов, учебная практика, самостоятельная практика в больших объемах и разнообразных формах. Со студентом проводятся консультации на различных этапах самостоятельного изучения материала. Открытый доступ всего учебного материала преподавателей.

7. Текущая проверка и тестирование достижений, которая показывает успех или неудачу обучающегося.

8. Самопроверка, тестирование, анкетирование.

9. Итоговая аттестация. Дисциплины, МДК, модули, которые сданы по индивидуальному учебному плану заносятся в зачетную книжку и аттестационный индивидуальный лист.

10. Анализ индивидуального учебного плана. Невыполнение индивидуального учебного плана в указанные сроки приравнивается к не освоению образовательной программы. Студент, не освоивший ИУП может быть отчислен или переведен на обучение по полной соответствующей программе с полным сроком обучения.

Индивидуальный календарный учебный график

Студента _____(Ф.И.О.) _____ группы
специальности _____

Учебные предметы, курсы, дисциплины (модули), практики учебного плана изучаются студентом в соответствии с индивидуальным учебным планом, утвержденным приказом ГБОУ СПО (ССУЗ) «Южноуральский государственный технический колледж» от _____20 __ г. №_____, регистрационный № _____ в журнале регистрации индивидуальных планов обучения.

Индекс	Наименование циклов, разделов, дисциплин	Учебная нагрузка (час.)			Ф.И.О преподавателя	Форма промежуточной аттестации	Дата промежуточной аттестации
		максимальная	самостоятельная	аудиторная			
ОГСЭ.00	Общий гуманитарный и социально-экономический цикл						
ОГСЭ.01							
ОГСЭ.02							
ЕН.00	Математический и общий естественно-научный цикл						
ЕН.01							
П.00	Профессиональный цикл						
ОП	*Общепрофессиональные дисциплины*						
ОП.01							
ОП.02							
ПМ.00	Профессиональные модули						

Рис. 4. Индивидуальный календарный учебный график

11. Кроме индивидуального учебного плана, с отдельными обучающимися могут заключаться учебные соглашения на самостоятельное изучение ими какого-либо курса или его раздела. Учебное соглашение представляет собой тех-

нологию создания и реализации индивидуального учебного плана.

Компонентами учебного соглашения выступают:

– стратегия самостоятельного изучения предмета студентами;

– способ применения учебного соглашения в деятельности и взаимодействии педагогов и обучающегося;

– личностный образовательный опыт, выступающий как основной ресурс разработки и исполнения учебного соглашения;

– система индивидуальных консультаций, предоставляемых обучающемуся в соответствии с нормами, записанными в соглашении.

Соглашение предполагает разработку подробного плана выполнения обязательств всеми сторонами. По итогам каждого этапа предусматривается отчет, а также промежуточные аттестации. В процессе промежуточных аттестаций обучающийся выполняет тест или представляет ту или иную часть самостоятельно разработанного проекта, письменного самоанализа, реферата. В ходе представления промежуточных результатов могут обсуждаться итоги участия обучающегося в работе тех или иных научно-практических конференций, олимпиад, конкурсах и презентаций.

Деятельностью образовательной организации ЮУрГТК является реализация образовательных программ среднего профессионального образования – программ подготовки специалистов среднего звена. А индивидуальный учебный план – учебный план, обеспечивающий освоение образовательной программы на основе индивидуализации ее содержания с учетом особенностей и образовательных потребностей конкретного обучающегося. То есть образование становится не массовым, а индивидуальным. Педагога, сознавая свою ответственность перед государством, обществом и каждым гражданином призваны осуществлять свою педагогическую деятельность на высоком профессиональном уровне, развивать у обучающихся познавательную активность, самостоятельность, инициативу, целеустремленность, творческие способности; формировать гражданскую позицию, способность к труду и жизни в условиях современного рыночного мира; формировать культуру здорового и безопасного образа жизни. В своем мастерстве педагог должен применять педагогические обоснованные и обеспечивающие высокое качество образования формы, методы обучение и воспитания.

Литература

1. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 8.07.2016).

2. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 270701 Прикладная информатика (по отраслям). – М., 2012.

3. Бондаревский, А.Е. Право человека на образование: сущность и принципы: автореф. дис… канд. юрид. наук / А.Е. Бондаревский. – М., 2013. – 163 с.

4. Буров, К.С. Содержание взаимодействия субъектов профориентационной деятельности / К.С. Буров // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 33–40.

5. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.

6. Сериков, Г.Н. Влияние образования на развитие человека / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 2. – С. 11–17.

7. Сериков, Г.Н. Педагогика. Книга 1, 2: Объект исследования / Г.Н. Сериков – Москва: Владос, 2005.

8. Сериков, Г.Н. Социально значимые аспекты самоопределения личности / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 4. – С. 27–36.

9. Станулевич, О.Е. Формирование содержания вариативной части основной профессиональной образовательной программы: автореф. дис. … канд. пед. наук / О.Е. Станулевич. – М., 2012.

10. Устав ГБОУ СПО (ССУЗ) «Южно-Уральский государственный технический колледж». – URL: http://www.sustec.ru/sites/default/files/ustav_2015_gotovyy_0.pdf (дата обращения: 17.09.2016).

11. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2013. – № 2. – С. 58–64.

12. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? / А. В. Хуторской. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2005. – 383 с.

13. Лебединцев, В.Б. Индивидуализация обучения в общеобразовательной школе как психолого-педагогическая проблема / В.Б. Лебединцев. – URL: http://www.superinf.ru /view_helpstud.php?id=4088 (дата обращения: 17.09.2016).

14. Башмаков, М. Индивидуальная программа /М. Башмаков. – URL: http://ielf.ucoz.ru/publ/kursy_povyshenija_kvalifikacii/individualnyj_obrazovatelnyj_marshrut/individualnaja_programma/17-1-0-64 (дата обращения: 17.09.2016).

В.Г. Молот
Россия, г. Красноярск,
Сибирский федеральный университет

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ ПРОГРАММЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ «ИНТЕРАКТИВНАЯ ШКОЛА» – СРЕДА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ПЕДАГОГА

УДК 378.046.4

Представлен опыт организации и проведения программы повышения квалификации для профессионального роста информационной компетентности педагога.

Ключевые слова: информационная компетентность, повышение квалификации, программное обеспечение Smart, интерактивная доска.

Современный учитель находится под «перекрестным огнем» предъявляемых к нему требований: с одной стороны единые требования к содержанию и качеству профессиональной педагогической деятельности Профессионального стандарта педагога и требования ФГОС [1, 2], с другой стороны высочайшие запросы общества в лице детей и их родителей. Образовательный проект, рабо-

та в котором легла в основу этой статьи, направлен на преодоление проблем в деятельности образовательного учреждения по организации условий осуществления образования, в соответствии с требованиями стандартов второго поколения, внедряемых с 2015 года. Педагог, как объект наблюдения в вопросах непрерывного образования интересен своим двояким положением: он является и мотивируемым, и мотивирующим других. В первую очередь учитель, педагогический коллектив является самым ценным эффективным ресурсом [3] – кадровым ресурсом. Именно компетенции педагога является главными условиями успеха реализации основополагающей идеи стандарта второго поколения: научить ученика учиться всю жизнь, т.е. предполагается, что педагог владеет этим умением сам. Профессиональная ИКТ-компетентность – это квалифицированное использование общераспространенных в данной профессиональной области в развитых странах средств ИКТ при решении профессиональных задач там, где нужно, и тогда, когда нужно [4]. Практически все педагоги владеют основами компьютерной грамотности, но для многих стремительное развитие технологий не позволяет использовать современные возможности мультимедийного оборудования в полном объеме, непрерывно совершенствуясь. Многие образовательные учреждения г. Красноярска и Красноярского края сталкиваются с проблемой активизации деятельности учителей по изучению новых возможностей интерактивного оборудования. Данная проблема связана как с временными возможностями самого учителя, так и с отсутствием единообразной информационно-образовательной среды.

Один из главных вопросов изучаемой проблематики выявлен при проведении в 2014году анализа технического состояния двух учебных заведений (более 1000 обучающихся) Красноярского края и г. Красноярска. Анализ показал наличие и разнообразие не только самого интерактивного оборудования, но и его программного обеспечения, что влечет за собой повышенные временные и трудозатраты педагога, внутреннее отторжение большинством педагогов прогрессивного роста в области применения интерактивных технологий (рис 1).

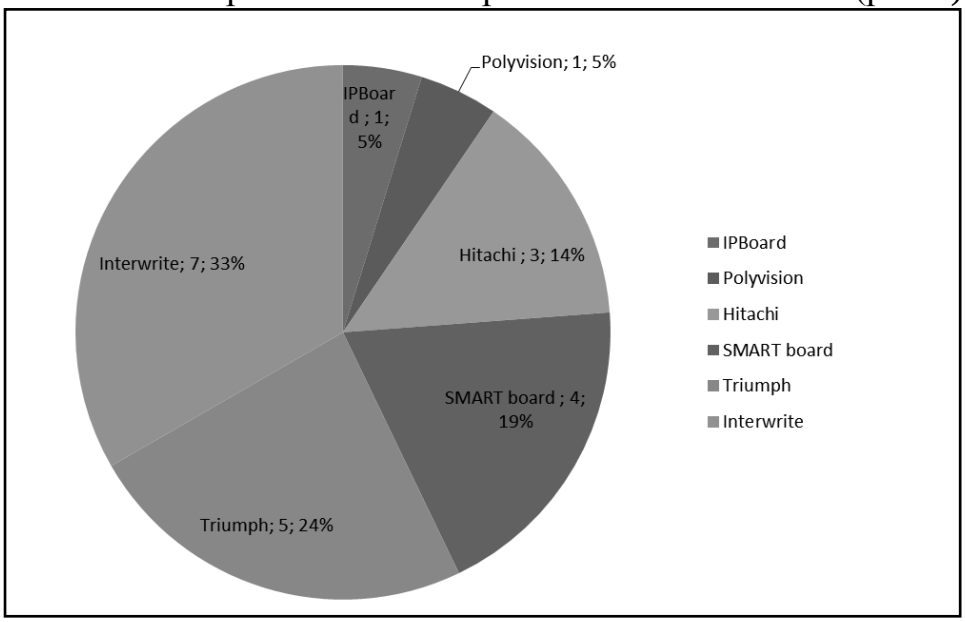

Рис. 1. Количественный анализ производителей интерактивных досок

Необходимость активизации деятельности коллектива в области применения интерактивной техники и электронных мультимедийных ресурсов, при стопроцентном участие всего педагогического коллектива послужило двигателем проекта «Интерактивная школа – создание среды для профессионального роста информационной компетентности педагога». Его идея – создание очной и дистанционной интерактивной школы на базе одного из образовательных учреждений по освоению технологии Smart и библиотеки уроков с использованием интерактивного оборудования. Педагогам предоставляется возможность работать в единой образовательной среде и освоить использование универсального программного обеспечения SMARTNotebook, одного из мировых лидеров производства интерактивного мультимедийного оборудования, программного обеспечения на основе тесного построения взаимодействия с педагогами мира [5].

Особенности организации процесса обучения педагогов в рамках программы повышения квалификации в условиях применения выбранных технологий: системность, управляемость, индивидуальный подход в обучении.

В основу проекта была заложена гипотеза – прогрессивный рост педагогической информационной компетентности возможен через погружение педагога в атмосферу творчества, в среду готовых решений учебных материалов, элементов и интерактивных инструментов мирового и российского образовательного сообщества [6, 7] на базе единого программного обеспечения на каждом рабочем месте педагога. В качестве контролируемых и достоверных результатов выступает успешное прохождение программы повышения квалификации «Интерактивная школа». Минимальный результат – практическое создание элементов и готовых конспектов уроков учителями участниками программы. В качестве максимального результата получение статуса «Образцовый учитель SMART».

В проекте приняли участие 71 педагог, что составляет 88 процентов всего педагогического коллектива (см. рис. 2).

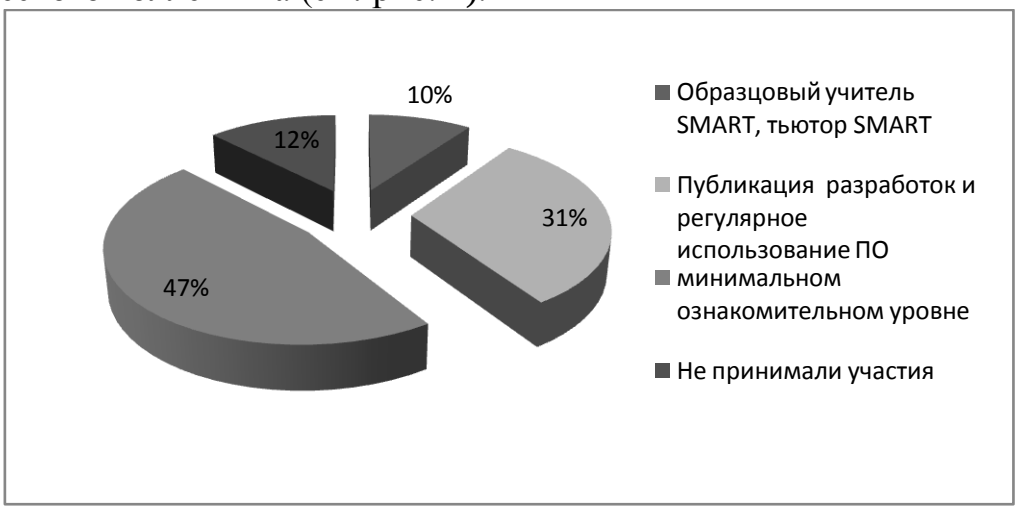

Рис. 2. Качественный и качественный анализ результатов проекта «Интерактивная школа»

В процентном соотношении посещаемость занятий является прямой зависимостью демонстрации качества результатов: так 47% от всего коллектива (38

педагогов из 81) приняли участие в проекте только на минимальном ознакомительном уровне. Активное участие в проекте приняли 40% коллектива – 33 педагога. Из них 21 педагог, т.е. 26% коллектива, продолжает принимать участие через самостоятельную работу и индивидуальные консультации в проекте «Интерактивная школа».

Но наиболее «результативными» мотивациями, на основании опросов и интервью, проявились самомотивация, мотивы самоутверждения, саморазвития, достижения. Это явилось одним из главных факторов успеха для педагогов добившихся высоких результатов в проекте –получения статуса «Образцовый учитель SMART» (8 педагогов) и «Тьютор SMART» (3 педагога), что позволилоорганизовать стажировочную площадку на базе образовательного учреждения.

Дополнительно анализируя возраст участников проекта добившихся успеха (см. рис. 3), можно подтвердить мнение о доступности интерактивных технологий всем поколениям педагогов и об успешности мотивационных мероприятий, в рамках исследуемого проекта.

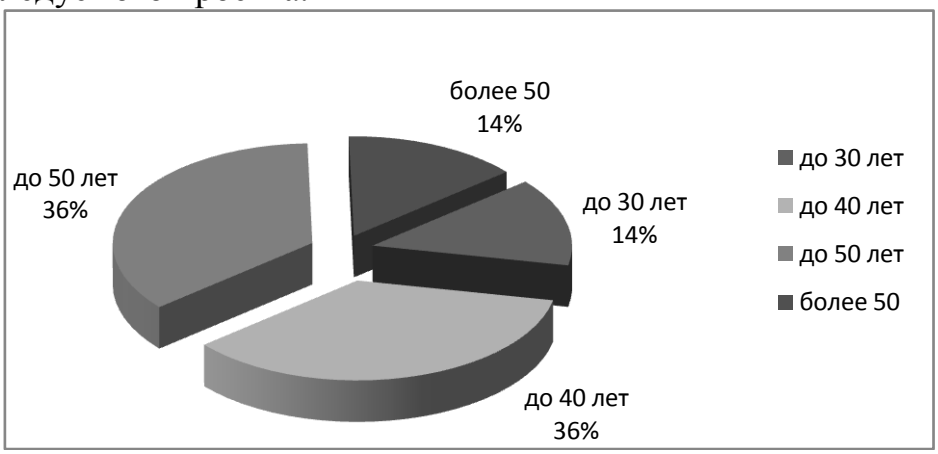

Рис. 3. Сравнительный анализ по возрастным категориям группы педагогов добившихся высоких результатов в проекте «Интерактивная школа»

На основании анализа результатов проекта подтвердилась необходимость использования в управленческой практике комбинации методов мотивации, комплексного применения приемов, повышающих мотивацию, корректного анализа индивидуальных потребностей педагога при организации обучения дополнительного профессионального образования.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». – URL: http://base.garant.ru/70291362/ (дата обращения: 11.09.2016).

2. Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС). – URL: http://fgosvo.ru/ (дата обращения: 11.09.2016).

3. Герчиков, В.И. Управление персоналом. Работник – самый эффективный ресурс компании / В.И. Герчиков. – Москва: ИНФРА-М, 2011. – 281 с.

4. Профессиональный стандарт педагога. – URL: http://www.ug.ru/new_standards/6 (дата обращения: 11.09.2016).

5. Образовательная программа SMART международного сообщества SMART. – URL: http://www.smarttech.ru/eduspace.html (дата обращения: 11.09.2016).
6. Ресурсный сайт международного сообщества SMART. – URL: http://www.smarttech.ru/resources.html (дата обращения: 11.09.2016).
7. Образовательноеэкспертное сообщество педагогов. – URL: http://www.EdGuru.ru/ (дата обращения: 11.09.2016).

Н.А. Молчанов
Россия, г. Екатеринбург
Уральский государственный лесотехнический университет

СОЦИАЛЬНОЕ ПАРТНЁРСТВО ФСИН – ЛЕСОТЕХНИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ В НЕПРЕРЫВНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ ОСУЖДЕННЫХ МОЛОДЫХ ЛЮДЕЙ

УДК 378.6

Анализируется результат социального партнерства системы исполнения наказания и лесотехнического университета, как один из способов социализации осужденного средствами среднего и высшего профессионального образования.

Ключевые слова: социальное партнерство, дистанционное образование осужденных, фасилитатор-посредник, центр трудовой адаптации осужденных.

В устойчивом развитии лесных территорий Российской Федерации на основе использования ресурсосберегающих технологий актуальной становится взаимосвязь кадрового обеспечения отрасли и высококвалифицированного труда осужденных, что выявляет необходимость координации усилий вуза лесотехнического профиля и служб исполнения наказания в организации высшего профессионального образования молодежи среди осужденных лесных колоний. Подготовка высококвалифицированных кадров среди осужденной молодежи – процесс, который несет в себе, помимо экономического потенциала, социально-значимый для устойчивого развития территорий в рамках дислокации колоний лесопромышленного комплекса региональной уголовно-исполнительной системы (далее УИС).

Социальное партнерство УИС – Уральский государственный лесотехнический университет (УГЛТУ) мы рассматриваем как форму активного взаимодействия разно-ведомственных учреждений в получении социального эффекта для конкретной категории людей. В нашем случае мы рассматриваем обучение осужденных молодых людей, которые в силу различных жизненных обстоятельств оказались в местах лишения свободы.

Начальное профессиональное образование осужденных регламентировано приказом Министерства юстиции РФ от 7 мая 2013 г. N 67, который регулирует осуществление обязательного начального профессионального образования и профессиональной подготовки осужденных к лишению свободы, не имеющих профессии (специальности), по которой они могут работать в учреждении, исполняющем уголовные наказания в виде лишения свободы, и после освобожде-

ния из него. Средне-специальное и высшее профессиональное образование для категории осужденных имеет ряд сложных проблем ограниченных уголовно-исполнительным кодексом РФ и режимными требованиями исполнения наказания в УИС.

УГЛТУ, опираясь на Концепцию развития УИС РФ до 2020 г., и ФЗ-№ 273 от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации», разработал и внедрил систему непрерывного образования более высокого социального уровня, позволяя осужденным получить как среднее, так и высшее профессиональное образование лесоинженерного профиля.

В соответствии с соглашением между Уральским государственным лесотехническим университетом и Главным управлением исполнения наказания (ГУФСИН) по Свердловской области № 0660/13-02 от 20.12.2013 г. с сентября 2014 г. начат учебный процесс дистанционного профессионального образования с осужденными. Этим самым УГЛТУ получил социальный заказ региональной УИС на разработку средствами информационных технологий (ИТ) дистанционного образования осужденных.

На 20.04.2014 г. первые 14 студентов из числа осужденных исправительных колоний № 2,3,19, 24 ГУФСИН России по Свердловской области зачислены в УГЛТУ. По состоянию на 1. 09. 2016г. из 312 осужденных получающих среднее и высшее профессиональное образование в Свердловской области, 32 являются студентами УГЛТУ.

Организационно-педагогические условия реализации профессионального образования осужденных в исправительной колонии (далее ИК) лесного комплекса взял на себя базовый центр дистанционного обучения (см. рис.1). Общая координация кадровых ресурсов, задействованных в дистанционном профессиональном образовании, ведется деканом заочного факультета. Разработана взаимосвязь кадровых и организационно-управленческих ресурсов УГЛТУ и ГУФСИН.

УГЛТУ:

• кадровый ресурс − профессорско-преподавательский состав университета, задействованный в дистанционном профессиональном образовании осужденных;

• организационно-управленческий ресурс:

– декан заочного факультета;

– координатор дистанционного образования – зам. декана, под его руководством: координатор по приему документов от осужденных в ИК, координатор по образовательной деятельности и взаимосвязям с фасилитаторами в ИК.

ГУФСИН:

• кадровый ресурс − инженер центра трудовой адаптации осужденных в ИК лесного комплекса, руководитель производственной практики осужденных обучающихся;

• организационно-управленческий ресурс:

– куратор − сотрудник отдела воспитательной работы с осужденными в ГУФСИНе;

– куратор − начальник отдела воспитательной работы с осужденными в ИК;

– фасилитатор (в рамках запрета УИК осужденному прямого выхода в сеть Интернет) выполняет роль посредника в передаче электронных учебных материалов между учебно-информационным центром университета и осужденным-обучающимся.

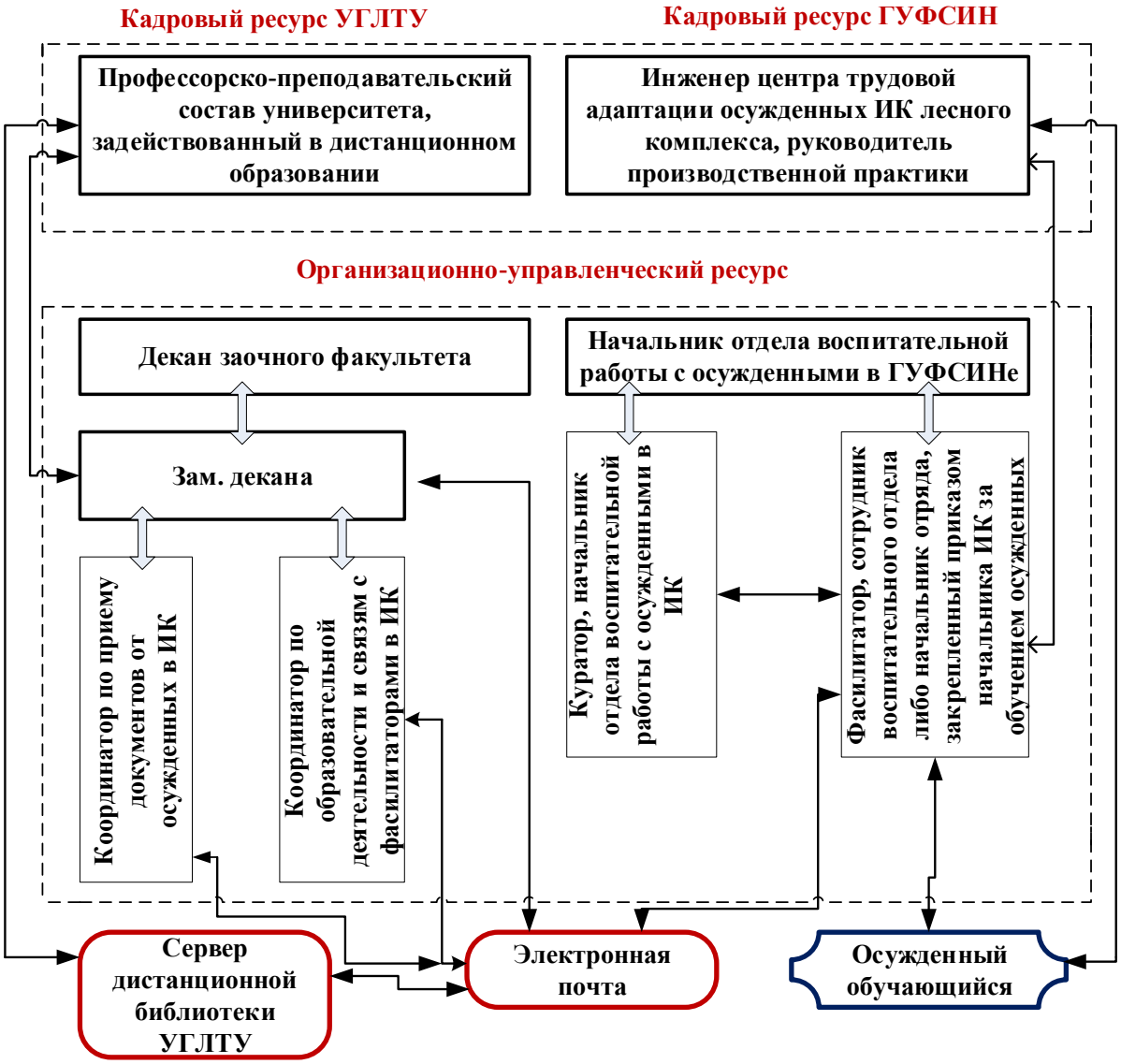

Рис. 1. Структура кадрового и организационно-управленческого ресурсов дистанционного профессионального образования осужденных в УГЛТУ и ИК лесного комплекса ГУФСИН России по Свердловской области

Слово «фасилитатор» − прямое заимствование английского *facilitator*− производного от английского глагола *«tofacilitate»* (с примерным значением «быть посредником».

Институт фасилитаторов создан на основании распоряжения начальника ГУФСИН России Свердловской области за № 68/*то*/27-623 от 29.10.2014 г. Для контроля за обучением, осужденные обучающиеся формируются в единый отряд (пример ИК-19, 24, 26 ГУФСИН России по Свердловской области).

Информационно-образовательные ресурсы сформированы на сервере электронной библиотеки УГЛТУ. Доступ к образовательным блокам осужденным-обучающимся в исправительном учреждении возможен только через фасилитатора. Дистанционная библиотека − это сервис для удаленного пользования отдельной категорией студентов УГЛТУ (для осужденных обучающихся это фасилитатор) с возможностью скачивания полных текстов документов учебного характера и медиафайлов культурно-познавательной направленности.

Выход на сервер дистанционной библиотеки находится на главной странице сайта научной библиотеки УГЛТУ в разделе «Ресурсы». В любом поисковике ввести «научная библиотека УГЛТУ», адрес в строку URL: http://lib.usfeu.ru/. Перейти с главной страницы сайта университета по кнопке «научная библиотека». Работа с дистанционной библиотекой осуществляется по логину и паролю, который выдаётся фасилитатору администратором сайта[1].

Трехлетний опыт обучения осужденных показал, что дистанционный характер образовательного процесса ориентирован в основном на обмен учебной информации между студентом и преподавателем (с непосредственным участием фасилитатора), что не достаточно для практического обучения специалиста лесной отрасли.

Подготовка инженерных кадров связана с практическими занятиями на производственных высокотехнологичных процессах лесозаготовительного и деревообрабатывающего производства.

Решение данной проблемы взял на себя «Центр инновационных технологий инженерного образования» УГЛТУ, разработав методические рекомендации для инженеров-преподавателей производственной практики, обучающихся непосредственно на базе Центра трудовой адаптации осужденных (ЦТАО) исправительной колонии.

Сочетание дистанционной формы обучения с практическими занятиями позволяет проводить дистанционные лабораторные работы, дистанционные практические занятия непосредственно под контролем инженера-преподавателя на производственной площадке ЦТАО. Лесозаготовительные и деревообрабатывающие участки исправительного учреждения практически заменяют учебно-лабораторный фонд университета.

Практико-ориентированное обучение на лесозаготовительном участке ИК позволяет осужденному-обучающемуся овладеть профессиональными компетенциями, связанными с моделированием эколого-ориентированного лесозаготовительного процесса, расстановки техники и оборудования. Практические занятия, в том числе и работа на деревообрабатывающем оборудовании позволяют осужденному-обучающемуся освоить принципы построения технологических процессов рационального раскроя древесного сырья, расстановки деревообрабатывающих станков в получении высокорентабельной продукции. Организация практических занятий в дистанционной форме обучения осужденных в ИК лесопромышленного комплекса отражена на рисунке (см. рис. 2).

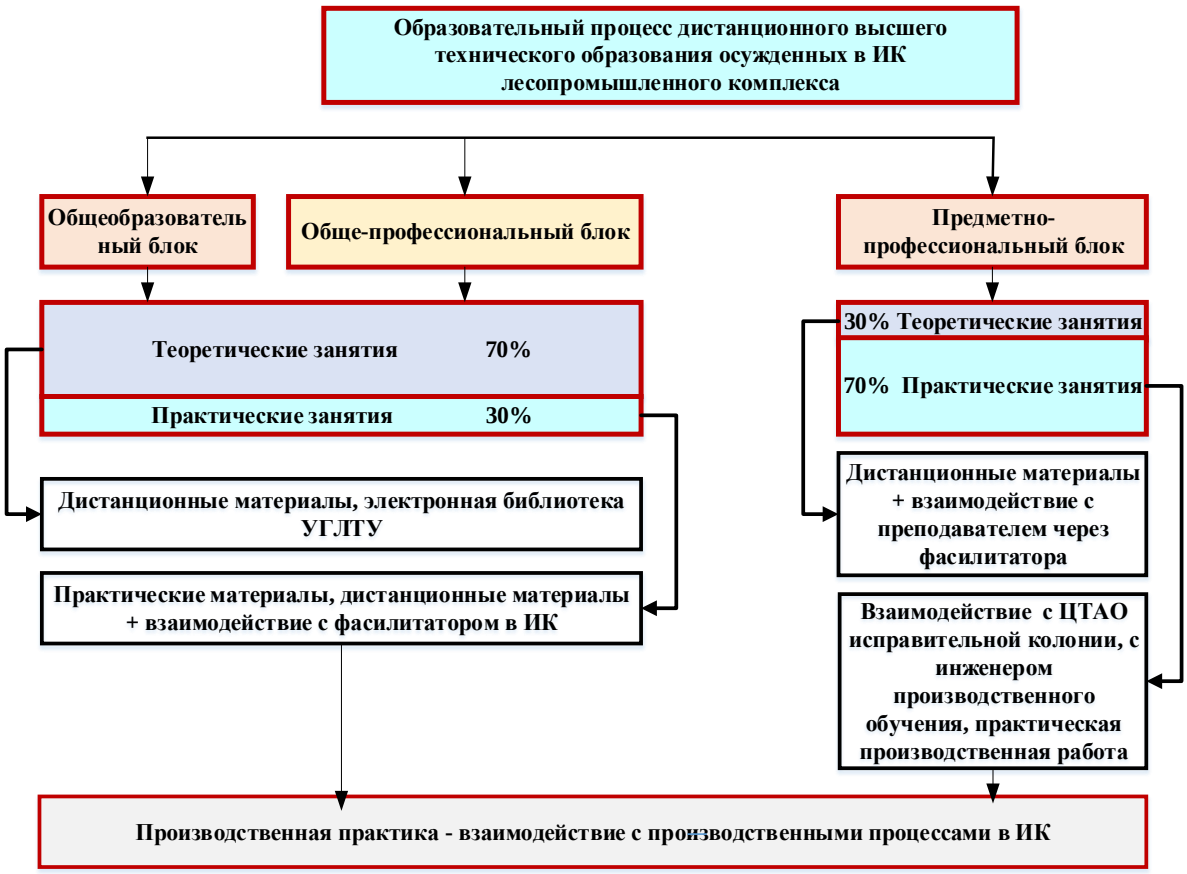

Рис. 2. Организация практических занятий в дистанционной системе высшего образования осужденных в ИК лесопромышленного комплекса

Подводя общий итог описания возможностей социального партнерства ФСИН – Лесотехнический университет в непрерывном профессиональном образовании осужденных молодых людей, нужно сказать о важности развивающихся процессов высшего профессионального образования граждан изолированных от законопослушного социума для процессов гуманизации Российского общества. Попадание в криминальную среду, а затем в систему исполнения наказаний – явление, к сожалению, частое, особенно среди молодежи. Поэтому наличие в пенитенциарной системе, особенно для территориально удаленных исправительных колоний, дистанционной возможности получения высшего профессионального образования дает шанс осужденному не просто вернуться к жизни в обществе, но и приобрести необходимые навыки для дальнейшего трудоустройства на высокотехнологичном производстве. Для большинства осужденных жизнь до колонии – это криминальная, асоциальная среда. Новая система воспитательной работы исправительного учреждения в рамках «социальных лифтов» для осужденных, интегрирующая в себя высшее профессиональное образование (как реальную или потенциальную возможность) дает многим осужденным-обучающимся новую линию социализации жизненного пути и личностного развития.

Литература

1.Молчанов, Н.А. Организационно-педагогические условия дистанционного профессионального образования осужденных в исправительных колониях лесного комплекса / Н.А Молчанов, Н.О. Вербицкая // «Образование через всю жизнь. Непрерывное образование в интересах устойчивого развития»: Материалы 13-й международной конференции г. Санкт-Петербург. – 2015. – Вып. 13. – Часть II. – С. 17–21.

А. Мухамеджанова
Россия, г. Челябинск
ПАО «Сбербанк России»

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОБУЖДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНИЗАЦИИ К УЧАСТИЮ В ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 37.07

В статье рассмотрены понятия инновация, инновационный процесс, актуальность развития инновационной деятельности и побуждения сотрудников к инновационной деятельности, а так же рассмотрена модель. Определена сущность инновационного процесса, инновационного управления, управленческие условия, рассмотрены методы в управлении инновационными процессами.

Ключевые слова: инновация, нововведение, инновационная деятельность, инновационный процесс, управление инновационным процессом, побуждение, управленческие условия.

В современном мире любая организация вовлечена в инновационные процессы, касающиеся обновления содержания, форм, реализации, методов решения производственных задач. Однако практика показывает, не всегда сотрудники организации готовы в полной мере к инновационной деятельности, конструированию инноваций, реализации содержания инновационного процесса с помощью современных технологий и прогнозированию ожидаемого результата, который может быть получен в ходе реализации инноваций. Это подтверждает мысль о том, что инновационные процессы необходимо активизировать.

По мере достижения относительной стабильности целесообразно стимулировать организационный динамизм, ставя перед коллективом новые ориентиры и поддерживая тем самым энергетику развития. По Г.Н. Серикову стимулирование и мотивирование в целостности представляют управленческую компетенцию субъекта, которая состоит в побуждении к сотрудничеству для достижения целей управления [9]. Под управленческими условиями будем понимать обстоятельства, обстановку, среду, находясь в которой, субъект осуществляет свою деятельность. Реализация такого подхода – хорошая основа для перехода к «менеджменту роста» – управлению, нацеленному на развитие в долгосрочной перспективе. Управление любой системой происходит в определенных условиях. Они зависят от индивидуальных особенностей и потребностей. Условия управления системой бывают:

– перспективно-ориентирующего характера;

– деятельностно-стимулирующего характера;
– нормативно-регламентирующего;
– информативно-коммуникативного [10].

Перспективно-ориентирующие условия предполагают создание необходимых условий и ресурсов не только для этапа внедрения, но и для последующего управленческого сопровождения. Призваны способствовать тому, чтобы субъекты, исполняя свои компетенции в соответствующих условиях, видели бы перспективу, как для себя, так и для своей организации.

Для создания деятельностно-стимулирующих условий необходимо создать систему материального и нематериального поощрения. Создаются для того, чтобы каждый субъект деятельности и взаимодействия с партнерами мог определиться со стимулами, активизирующими мотивы его участия в достижении поставленных целей.

Нормативно-регламентирующие условия призваны с одной стороны оградить деятельность субъектов от произвола с другой – упорядочивают деятельность всех субъектов в данном пространстве.

Информативно-коммуникативные условия отвечают за организацию коммуникаций между сотрудниками и информационное обеспечение их деятельности. Характеризуют ту информацию, а также средства коммуникации, которыми может пользоваться каждый субъект в исполнении своих компетенций [6, 7, 8, 9].

Инновационный процесс по К.П. Янковскому базируется на инновационной деятельности общества. Инновационный процесс представляет собой совокупность интеллектуального труда по созданию нового продукта труда. По И.Т.Балабанову, инновационная деятельность – это процесс, направленный на разработку и на реализацию результатов законченных научных исследований и разработок либо иных научно-технических достижений в новый или усовершенствованный продукт, реализуемый на рынке, в новый или усовершенствованный технологический процесс, а также связанные с этим дополнительные научные исследования и разработки. В.П. Завлин, А.К. Казанцев и Л.Э. Миндели определяют инновационный процесс – как процесс преобразования научного знания в нововведение, последовательная цепь событий, в ходе которых новация вызревает от идеи до конкретного продукта, технологии или услуги. Инновационная деятельность – это деятельность, направленная на поиск и реализацию инноваций в целях расширения ассортимента и повышения качества продукции, совершенствования технологии и организации производства. Инновационная деятельность включает:

– выявление проблем предприятия;
– осуществление инновационного процесса;
– организацию инновационной деятельности [1, 4, 6].

Главная предпосылка инновационной деятельности предприятия состоит в том, что все существующее стареет. Поэтому необходимо систематически отбрасывать все то, что износилось, устарело, стало тормозом на пути к прогрессу, а также учитывать ошибки, неудачи и просчеты. Организация инноваций

включает три принципиальных аспекта: субъект инновационной деятельности, являющийся объединением людей, совместно реализующих разработку, внедрение и производство новшеств; совокупность процессов и действий организации, направленных на выполнение необходимых функций в инновационной деятельности; структуры, обеспечивающие внутреннюю упорядоченность системы и совершенствование взаимосвязей между ее элементами и подсистемами. С этой точки зрения организацию инноваций следует понимать как процесс упорядочения инновационной деятельности, как субъект, фирму, институт, инновационное предприятие, как организационные структуры, определяющие состав и место подразделений, а также регламентирующие процедуры форм, методов, процессов, которые осуществляются в инновационной деятельности. Организация, с позиций фирмы, может рассматриваться как объединение людей или их договоренность о выполнении работ по реализации инноваций [11].

Любая трактовка инновационного процесса особое место отводит интеллектуальной деятельности человека [2, 5]. В инновационном процессе наиболее характерен персонифицированный характер труда ученого, разработчика, исследователя, но именно персонал предприятия осуществляет процесс преобразования научного знания в нововведение, делает возможным его промышленное использование. Многие исследования показывают, что производительность людей, имеющих конкретные цели, выше производительности тех сотрудников, у которых в силу тех или иных причин цели остаются неартикулированными. Постановка конкретных целей повышает производительность потому, что индивид обладает четкими ожиданиями относительно результата.

Инновационная деятельность базируется на следующих принципах:

1) приоритет инноваций над традиционным производством;

2) экономичность инновационного производства (достижение коммерческого успеха);

3) гибкость (под новую идею создается самостоятельная инновационная структура, которая может быть абсолютно непригодной для решения других проблем);

4) комплексность (кардинальная инновация, как правило, вызывает появление целой совокупности сопутствующих ей более мелких нововведений).

Чтобы управлять инновационной деятельностью, четко формулировать цели управления, поставить реальные для выполнения задачи, оценить возможные варианты, формировать организационные и производственные структуры, необходим особый вид профессиональной деятельности – инновационный менеджмент. Инновационный менеджмент – это самостоятельная область научных знаний и профессиональной деятельности. В общем, понимании инновационный менеджмент – это совокупность научно обоснованных принципов, форм, методов, приемов и средств управления инновациями в сфере их создания, освоения в производстве и продвижении на рынок с целью получения прибыли. Цели инновационного менеджмента сводятся к тому, чтобы найти новое техническое решение в области создания изобретения, а также к проведению научно-исследовательских и опытно – конструкторских работ, организации серийного

производства, одновременной подготовке и организации сбыта такой продукции, внедрения нового товара на рынок, закреплению на новых рынках с помощью более высокого качества и конкурентоспособности товара [2, 2, 4, 6, 7, 8, 13].Исходные принципы инновационного менеджмента сводятся к следующим основным положениям: инновации есть решающее условие выживания предприятия и они должны соответствующим образом управляться; ресурсы, выделенные на НИР и ОКР, оправданы лишь в той мере, в какой они приводят к достижению поставленной цели. Чтобы выявить факторы, обеспечивающие успех, требуется постоянный анализ выполненных и внедренных инноваций; повышение эффективности инвестиций в НИР и ОКР [4].

Инновационный менеджмент предполагает выполнение следующих задач (работ):

– разработка и осуществление единой инновационной Политики;

– разработка проектов и программ инновационной деятельности;

– подготовка и рассмотрение проектов по созданию новых видов продуктов;

– контроль за ходом работ по созданию новой продукции и ее Внедрению;

– финансовое и материальное обеспечение проектов инновационной деятельности;

– подготовка и обучение персонала для инновационной деятельности;

– формирование целевых коллективов, групп, осуществляющих решение инновационных проектов [12].

Разработка и реализация мер инновационного управления предусматривает:

– выработку планов и программ инновационной деятельности;

– оперативное сопровождение разработки новых решений;

– рассмотрение проектов новых решений и контроль за их внедрением;

– проведение и координацию единой инновационной политики во всех производственных подразделениях фирмы;

– обеспечение финансовыми и материально-техническими ресурсами программ инновационной деятельности;

– обеспечение инновационной деятельности квалифицированным персоналом;

– создание целевых групп для комплексного решения инновационных проблем – от идеи до производства.

Функции управления инновационной деятельностью следующие: экспертная, коммуникационная, информационная. Они подразумевают участие в организации идентификации, экспертизе и отборе инновационных проектов.

Как и для любой области менеджмента, для управления инновациями характерны: постановка цели и выбор стратегии; четыре стадии цикла: 1) планирование; 2) определение условий и организация; 3) исполнение; 4) руководство.

На каждой стадии цикла решаются определенные задачи. На первой стадии – стадии планирования – составляется план реализации стратегии. На второй – определяются условия и организация, т.е. идет определение потребности в ресурсах для реализации различных фаз инновационного цикла, постановка задач перед сотрудниками, организация работы. На стадии исполнения осуществля-

ются исследования и разработки, реализуется план. Стадия руководства предусматривает контроль и анализ, корректировку действий, накопление опыта. Здесь ведется оценка эффективности инновационных проектов, инновационных управленческих решений, применения новшеств [4].

Управления инновационным процессом подразделяются на административные, организационно-плановые, финансово-экономические и социально-психологические [4, 6, 7]. Эти методы по своему содержанию весьма специфичны, отличаются от традиционных методов, применяемых в управлении производством, поскольку инновационная продукция (продуктовые новшества, технологии, методы) – товар особого рода, а информационные, организационные, этические и морально-психологические аспекты инноваций играют большую роль. Отметим, что на конечных этапах инновационного цикла значительно возрастает значение финансово-экономических методов управления. Этими методами охватываются многие аспекты управления инновационным процессом. Эффективное управление инновационным процессом реализуется через инновационный механизм. Инновационный механизм – это совокупность организационных, управленческих, финансово-экономических, правовых, информационных, технических и морально-психологических факторов, их взаимосвязи и взаимодействия, способствующих успешному осуществлению инновационной деятельности и повышению эффективности ее результатов.

Из этого определения вытекает, что элементами (составляющими) инновационного управления являются:

1) организационные формы инновационных отношений;
2) методы управления инновациями;
3) методы финансирования инноваций;
4) методы оценки эффективности результатов инноваций;
5) порядок формирования и использования инновационных фондов;
6) инновационное законодательство;
7) морально-психологические методы воздействия на инновационную активность;
8) меры информационно-технического оснащения инновационного процесса.

Отлаженность инновационного механизма, совместное функционирование этих элементов во многом определяются их взаимообусловленностью и соотносительностью, пропорциональностью. Соотносительность и структура этих элементов, значимость и оптимальность форм, методов и мер должны соответствовать уровню управления, на котором осуществляется инновационная политика [4].

Метод управления – это совокупность приемов и способов воздействия на управляемый объект для достижения целей. Исходя из определения, можно сделать умозаключение, что инновационные методы управления – это методы управления целостной структурой системы с использованием нововведений в основных функциях управления (организационная структура, развитие, мотивация), которые позволяют системам эффективно реализовывать собственную

стратегию, повышать конкурентоспособность, сохранять и развивать устойчивость. Специфика использования инновационных методов управления в крупных компаниях или региональных системах заключается в директивном способе внедрения управленческих инноваций. Экономическая эффективность управленческих инноваций может превосходить эффективность технологических инноваций при условии планомерного и целенаправленного их внедрения менеджментом компании [6].

Развитие организации является управляемым процессом, и в ходе этого управления возникают и разрешаются два основных вопроса: ЧТО подлежит изменению, и КАК это изменение осуществить. Ответ на первый вопрос, то есть выбор направления преобразований, происходит в результате проблемного анализа деятельности и формирования инновационной стратегии. Собственно нововведение, даже на уровне принципиальной идеи, дает ответ на второй вопрос, то есть конкретизирует способ изменения. Генерация идей – этап исключительно творческий. Невозможно сказать заранее, когда и откуда появится нужная и интересная идея. Она может появиться внутри организации, а может быть позаимствована извне. Результаты исследования показывают, что для подавляющего большинства опрошенных руководителей толчок к нововведениям в сфере управления на их предприятии могут дать именно собственные идеи на этот источник указали в 76% случаев.

С большим отрывом за ними следуют источники, составившие вторую группу: участие в выставках, конференциях, семинарах 36%; опыт конкурентов или аналогичных предприятий 30%;идеи подчиненных 27%;обучение 25%.

Третья группа включает следующие источники: поставщики или потребители 21%;специальная литература по управлению 17%;средства массовой информации 14% .

Явно выраженная ориентация на собственные силы, на внутренние источники идей, в сочетании со столь же явно выраженной недостаточной готовностью к нововведениям, низкой заинтересованностью в них свидетельствуют о некоторой противоречивости позиции респондентов. Для того чтобы эти внутренние источники задействовать, могут понадобиться специальные усилия, создание особых условий на предприятии. В то же время внимание к проблемам совершенствования системы управления инновациями, выраженное респондентами, можно оценить как недостаточное для достижения этих целей. Для успешного осуществления инноваций необходимы адаптация к требованиям рынка, технологическое превосходство товара, стремление к выпуску новых товаров, использование оценочных процедур, благоприятная конкурентная среда, соответствующие организационные структуры. Негативное воздействие на инновации оказывают поверхностный анализ рынка, нехватка финансовых и материальных ресурсов, производственные и коммерческие проблемы [6].

Желательно предоставлять определенную организационную свободу ведущим сотрудникам, по возможности переходить с ними на виртуальные способы коммуникации: общение с помощью компьютера или мобильного телефона.

Инициативные и творческие люди способны сами организовать свой рабочий день.

Перед управленцем инновационной фирмы стоят две задачи, связанные с регулированием карьерных мотивов: отработка «горизонтальных» вариантов профессиональной карьеры, альтернативных «вертикальным»; обеспечение восприятия сотрудниками их равной значимости и престижности.

Если человек проявляет творческие качества и предлагает что-то принципиально новое, решается вопрос о повышении его вознаграждения, а также субординационного положения. Причем субординация, как правило, не выходит за рамки экспертной иерархии. Либо специалиста ставят во главе временной творческой группы, т. е. фактически признают за ним право быть мозговым центром этой группы, либо его назначают ответственным за какой-то конкретный проект. Горизонтальная карьера протекает в тех же должностных рамках (не оформляется юридически), однако удовлетворение от таких горизонтальных перемещений дает профессионалу сильный мотивационный импульс.

Ощущение причастности к делу, полезному для отрасли, страны, не может не влиять на удовлетворенность работой. Менеджмент фирмы стремится учитывать этот фактор в практике поощрения. Система мотивации должна предоставлять каждому сотруднику возможность самостоятельного выбора способов вознаграждения в соответствии с его индивидуальной шкалой ценностей. В этой системе приоритетов мотивации предпринимательства упускается из виду нематериальные ценности. Выдвигаясь на передний план, стремление к прибыли любой ценой сводит к нулю значение и влияние множества социальных и моральных потребностей, обладающих мотивационно-трудовым значением. Среди них можно выделить потребность в самоуважении, самореализации, самоутверждении, стремление к общественному признанию и другие, которые могут быть и должны быть мощным мотиватором инновационной деятельности. Потребности играют одну из важнейших ролей в общем процессе мотивации трудового поведения. Они стимулируют поведение, когда осознаются работниками. Индивидуальные или коллективные мотивы участников инновационной деятельности в современных условиях достаточно сложны и не ограничиваются лишь материальными интересами. При внедрении инновации на первое место выходят такие качества персонала как профессионализм, способность к творчеству, интеллектуальные способности, коммуникативные качества, психофизиологические характеристики.

Среди перечня мероприятий, способствующих повышению качества персонала, занимающегося инновациями, следует выделить повышения квалификации и переподготовки, способствующих расширению спектра знаний, умений, навыков, квалификации, коммуникаций. Основные формы обучения: овладение функциями на рабочем месте в процессе работы, ротация, повышение квалификации в рамках конкретной должности, овладение профессией под руководством наставника, самообразование.

Предприятием следует управлять таким образом, чтобы в нем создавалась атмосфера восприятия нового не как угрозы, а как благоприятной возможности.

Сопротивления изменениям коренятся в страхе перед неизвестным. Каждый работник должен осознать, что нововведения – это лучшее средство сохранить и укрепить свое предприятие. Более того, необходимо понять, что нововведения – это гарантия занятости и благополучия каждого работника. Организация инновационной деятельности на основе указанных принципов позволит предприятию продвинуться вперед и добиться успеха [11].

Приходим к выводу, что качественный состав персонала инновационной организации требует индивидуализированный управленческий подход и создание определенных условий. Речь идет о диалоге руководителя с личностями, а не с унифицированным персоналом. В интеллектуальной деятельности именно личностный аспект играет определяющую роль. В силу высокой квалификации и осознания собственной «эксклюзивности» научный работник изначально претенциозен и честолюбив. Учитывая эти факторы, следует стремиться к тому, чтобы оптимально совместить личностные и фирменные интересы. Управленческая политика инновационных фирм стратегически важна: их специализация определяет необходимость формирования коллективов высококлассных специалистов [1, 2, 3]. Поэтому необходимо стимулировать и создавать управленческие условия для инновационной деятельности в коллективе. Для этого рассмотрим пример модели, апробированной в организации.

Построение модели управленческих условий побуждения сотрудников организации к участию в инновациях связана с необходимостью определения критериев, отражающих это явление. Термин критерий означает признак , на основании которого производится оценка. В качестве критерия выступают такие характеристики, по наличию (отсутствию) или степени выраженности которых можно осуществить оценку явлений. К критериям управленческих условий побуждения сотрудников отнесли следующие:1. Благоприятная обстановка внутри инновационной группы: гигиенические условия и морально-психологические условия. 2. Обеспеченность материалом для ведения инновационной деятельности и нормативно-правовых документов.3.Наличие мотивационной составляющей инновационного процесса [3].Они ранжированы методом опроса внутри коллектива и с помощью теста Герцберга.

Выделены основные этапы построения модели:1. Подготовительный. 2. Информационный. 3. Аналитический. 4. Исследовательский. 5. Рекомендательный. 6. Внедренческий.

Управленческие условия создавались для создания такой инновационной группы, где сотрудники хотели бы и имели бы возможность проявить себя с целью достижения как индивидуальных показателей, так и коллективных задача. Рассмотренная теория позволила определить, что создание условий должна носить для сотрудника положительную оценку и так затрагивать его чувственно-эмоциональную сферу, чтобы ему хотелось развиваться и принимать участие в инновационном процессе организации. Управленческие условия были нацелены на развитие следующих критериев у сотрудников:1. Потребность в саморазвитии и ведению инновационной деятельности, высокий уровень мотивации преобразовательной деятельности сотрудников. 2. Адаптированность к

изменениям профессиональной деятельности. 3. Способность к перестройки имеющихся знаний, легкость обучения новому знанию. 4. Способность к освоению новой для себя деятельности, готовность отойти от устоявшихся профессиональных стереотипов. Данные критерии были выделены исследователями Л.М. Митина, А.К. Марковой, Н.В. Кузьминой на них мы и опирались. Также при построении модели мы опирались на общие и специфические методы. К общим методам отнесли: метод анализа; метод планирования; метод прогнозирования; метод оценки. К специфическим методам отнесли: системный анализ – анализ возможности достижения цели с учетом внутренних и внешних обстоятельств, рассмотрим внешние и внутренние среды; функционально-стоимостной анализ – совокупность функций управления: планирование, организация, контроль, мотивация.

К инструментам отнесли:

1) статистические (количество участников инновационной группы от общего числа отдела);

2) нормативно-методические (наличие закрепленных нормативных документов);

3) регламентирование процедур управления инновационной деятельностью– в них входят положения, распоряжения, должностные инструкции;

4) экономико-математическое моделирование инновационных процессов, связанных экономическим эффектом от инновационной деятельности (калькулятор расчета эффективности экономического эффекта от инновации);

5) рассмотрение внешних и внутренних обстоятельств успеха инноваций (экспертная группа проработки возможности внедрения инновации наличие экономического эффекта и других возможных позитивных тенденций выявленной инновации);

6) календарное планирование работ (закрепление сроков на каждый этап инновационной деятельности, постановка задач и цели ведения инновационной деятельности);

7) произведение оценки качества инновационной деятельности (количество внедренных инициатив и тиражирование на другие структуры).

Для начала была рассмотрена возможности ведения инновационной деятельности в организации, так как проведен мониторинг, собрана вся необходимая информация по организации связанная с возможностью побуждения сотрудников, подготовлена база как нормативная так и регламентирующая, создана инновационная группа, установлены стимулирующие составляющие за результат деятельности группы, руководителем установлены цели и задачи группы, проведена календаризация планируемых мероприятий и способы оценки результатов (нормативно-регламентирующее условие), создана учебно-методическая электронная библиотека, ресурс на котором сотрудник мог находить интересующую его информацию как по инновационной деятельности так и по системе побуждающей его к инновационной активности, материал для самоподготовки и самообучения, а так же "круглый стол" за которым сотрудники могли обмениваться опытом и мыслями по вопросам инноваций (информатив-

но-коммуникативные условия). Рассмотрены внешние и внутренние обстоятельства успеха инноваций (экспертная группа проработки возможности внедрения инновации наличие экономического эффекта и других возможных позитивных тенденций выявленной инновации). Сотрудникам предлагалось создать инновацию в своей области, изложить подаваемое предложение с расшифровками для его понимания. Которое включало в себя следующие вопросы: Что происходит сейчас и что вы предлагаете изменить; почему это плохо и что мешает в работе сегодня; что нужно сделать изменить каким образом какие шаги нужно предпринять для внедрения изменений, что нужно для изменений, какой эффект даст, какие достигнуты количественные показатели эффекта. Подтверждением эффекта служил показатель экономической выгоды либо инновационный вклад нес инфраструктурный характер. Предложен единый стандарт качества в процессе взаимодействия с другими группами, систематизирован единообразный подход к решению задачи. Внедрение должно было подтверждено документально. Если идея согласована и экономический либо инфраструктурный эффект подтвержден, рассматривалась возможность тиражирования инновационной идеи (перспективно-ориентирующие условия).

В связи с временным фактором расчеты результатов и затрат разделяют на показатели: эффект за расчетный период; и годовой эффект. Эффективность определяется как соотношение результата (эффекта) и расходов. Устанавливался мониторинг за групповыми и индивидуальными показателями, определялась система бонусов (поощрение как материальное: премии, фирменные сувениры организации так и нематериальные: грамоты, встреча с высшим руководством, возможность повышения квалификации, участие в различных тренингах деятельностно-стимулирующего характера). Все стимулы прорабатываются с учетом интересов участников группы, для каждого конкретного участника подбирается свой ряд стимул и происходит проработка с каждым в разъяснении возможностей которые может достичь сотрудник.

Таким образом, при создании данных управленческих условий достигнут ожидаемый рост компетенций сотрудников для применения знаний и навыков как в инновационной группе так и за ее пределами на рабочих местах. Так же создание благоприятных управленческих условий способствовало увеличению вовлеченности сотрудников в инновационную деятельность организации, что впоследствии способствовало как удовлетворению потребностей самого сотрудника так и решению задач организации и дало возможность увеличения прибыли как отдельного сотрудника так и фирмы в целом. С помощью опросов и активной обратной связи определили позитивную тенденцию сотрудников организации к участию в инновационной группе и развитию в данной деятельности себя и своей организации. Для этого составлялись опросные листы и проводился эксперимент до начала работы в группе, во время выполнения задач и в итоге календарного периода при оценке результатов деятельности. С помощью данного мониторинга и анализа данного опроса можно было выявить тенденцию удовлетворенности и результативности созданными управленческими условиями сотрудников организации к инновационной деятельности и результа-

тивности для самой организации. С помощью теста Герцберга выявлены желаемые мотивационно – гигиенические требования сотрудников к условиям в инновационной группе и на основе анализа данных оставлялась регламентирующая документация и закреплялась система бонусов.

Акцент делался на создание среды и возможностей для обмена знаниями и непрерывного обучения. В дополнения ко всему в группе были следующие форматы работы: наставничество, форум на портале для обмена опытом, участие в совещаниях, наблюдение за работой коллег и т.д.

Итоговая цель определялась методом оценки эффективности, достижения результата целей, зафиксированных в начале периода, а так же количеством вовлеченных сотрудников и позитивным восприятием данного процесса. Данная модель была апробирована и выявила хорошие показатели роста инновационной деятельности в коллективе. Цели и задачи поставленные в начале были реализованы. Нужно отметить, что в наши дни ни одна фирма не обходится без проведения инновационной деятельности, это необходимо в силу постоянно меняющегося мира, высокой конкуренции, желанию максимизировать прибыль и стремлению к развитию самого человека. На пути достижения результатов в инновационной деятельности необходимо стимулировать данное направление у сотрудников организации. Индивидуализация выступает в различных формах – от материального вознаграждения до участия в принятии решений. Существует много возможностей для создания управленческих условий для побуждения сотрудников организации к инновационной деятельности, в статье мы рассмотрели некоторые из них. Кроме этого необходимо учитывать , что на пути достижения цели активизации инновационной деятельности, мы сталкиваемся с рядом проблем это и возможное отсутствие информационной базы для развития сотрудников в области инноваций, в связи с этим возможно особое внимание уделить дополнительному образованию, самообразованию, проведению тренингов, а так же организация единой информационной электронной базы. Другая возможная проблема отсутствие возможности для развития инновационной деятельности сотрудника, для этого необходимо организовывать конкурсы, площадки обсуждения инноватики в организации, так же создание документально-правового основания на предприятия в виде положений и распоряжений и т.п. Основная проблема – отсутствие заинтересованности сотрудников в инновационной деятельности, которую необходимо побуждать и заниматься активизацией инновационной деятельности как в масштабах организации так и опираясь на индивидуальность отдельного сотрудника организации.

Литература

1. Буров, К.С. Освоение инновационных управленческих компетенций развития кадрового резерва в рамках дополнительного профессионального образования/ К.С. Буров, А.А. Юркина, И.И. Югалдина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 2. – С. 140–142.

2. Котлярова, И.О. Непрерывная подготовка студентов технических направлений к инновационной деятельности / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – вып. 17. – № 26 (285). – С. 15–19.

3. Котлярова, И.О. Инновационные системы повышения квалификации / И.О. Котлярова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ. – 2008 г. – 320 с.

4. Круглова, Н.Ю. Инновационный менеджмент / под науч. ред. Д.С. Львова. – М., 2006.–378 с.

5. Мэн, С. Компетенции инновационной деятельности в образовательных стандартах как основание проектирования образовательного процесса по подготовке менеджеров туризма // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 4. – С. 61–66.

6. Управление инновационной деятельностью / В.В. Лихолетов. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 154 с.

7. Управление проектами / пер. с польского Троцкий М., Груча Б., Огонек В. – М.: Финансы и статистика, 2006. – 304 с.

8. Галов, И. Глобальный экономический кризис: реалии и пути преодоления / И. Галов. – СПб.: Институт бизнеса и права, 2009. – С. 35.

9. Сериков, С.Г. Гуманно ориентированная интерпретация системы качества образования / С.Г. Сериков, Г.Н. Сериков // Образование и наука. Известия Уральского отделения Рос. акад. образования. – 2009. – № 6(63). – С. 15–20.

10. Сериков, Г.Н. Управление образовательным учреждением. Ч. 1: Явление и понятия / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ: ИЦ «Уральская академия», 2007. – 280 с.

11. Инновационная деятельность. – URL: http://center-yf.ru/data/economy/Innovacionnaya-deyatelnost.php (дата обращения: 25.06.2016).

12. Общая информация об инновационной деятельности. – URL: http://projects.innovbusiness.ru/content/document_r_7468B4F2-5B70-49EF-80CC-C0B4F50DDEF3.html (дата обращения: 25.06.2016).

13. Сериков, Г.Н., Сериков, С.Г. Управленческое сопровождение образования учащихся / Г.Н. Сериков, С.Г. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – № 12 (188). – С. 49–58.

С. Мэн
КНР, г. Циньхуандао,
Хэбэйский профессиональный внешнеторговый экономический институт

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ К ПРОЕКТНОЙ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 378.147

В статье представлена модель формирования готовности студентов (будущих менеджеров по туризму) к проектной инновационной деятельности на двух этапах их обучения в институте: в теоретическом и инновационно-праксиологическом бизнес-подпроцессах.

Ключевые слова: будущий менеджер по туризму, проектная инновационная деятельность, готовность, формирование, бизнес-подпроцесс, институт

Проектная деятельность в экономике является условием инновационного развития отрасли [1, 2, 10, 15, 16 и др.]. Нами разработана модель формирования готовности будущих менеджеров по туризму к инновационной деятельности, важной частью которой является подготовка студентов к проектной деятельности [4,

5, 6, 11, 12 и др.]. Для осуществления формирования готовности студентов к проектной инновационной деятельности нами был реализован образовательный процесс, включающий теоретический и инновационно-праксиологический бизнес-подпроцессы. В каждом бизнес-подпроцессе были реализованы инновационно-направляющий, инновационно-содержательный, туристско-практический, аналитико-корректировочными компонентами модели.

Теоретический бизнес-подпроцесс осуществлялся в течение 1, 2 и 3 учебных семестров. Он реализовывался на базе Хэбэйского внешнеторгового экономического института и включал в себя теоретическую подготовку студентов. Целью теоретического бизнес-подпроцесса по подготовке к инновационному проектированию было – познакомить студентов с теоретическими предпосылками создания туристского инновационного проекта. На этом этапе появлялся замысел проекта (возможно – в нескольких вариантах). Это продолжалось весь первый год обучения студентов. Благодаря организованным туристским учебным центрам появилась возможность начать разработку инновационных проектов.

Подготовка к практической деятельности в институте велась постоянно на протяжении первых двух лет обучения студентов. Для успешного прохождения практики и для развития готовности к проектной инновационной деятельности было важно обратить внимание на психологическое состояние студентов, создать комфортную, благоприятную обстановку. Выдача заданий осуществлялось по принципу «от простого к сложному». В период обучения студентов на первом курсе в теоретическом бизнес-подпроцессе использовались практические задания, которые объединены нами в группы по содержанию (тематике) и выполняемым работам: «Использование опыта работы иностранных туристских компаний». изучение сайтов иностранных туристских компаний, работы иностранных туроператоров и менеджеров. «Изучение главных функций и задач службы приема и размещения гостей». Обсуждение и анализ изученных тем проходили под руководством преподавателя. «Изучение и анализ конкурентного рынка». На занятиях осуществлялись обсуждение и анализ изученных тем; результаты работы каждого студента с научной литературой, справочными материалами, интернет-ресурсами позволяли формировать единую базу знаний. «Анализ результатов введения иностранного опыта: проведение опросов». Студентами совместно с преподавателем проводился анализ проведенных опросов и тестирования. Данные опросов и анализа использовались в дальнейших разработках инновационных и других туристских проектов.

В третьем семестре начали активно практиковаться занятия в туристском учебном центре (ТУЦ), в стационарных лабораториях. Использовались методы деловых и ролевых игр; case-study. Студенты получали следующие задания, требующие инновационных способов решения. Выполненные задания стали пропедевтическими для выполнения проектов.

В четвертом семестре ядром подготовки будущих менеджеров по туризму к инновационной деятельности являлась работа в туристском учебном центре, в выездных лабораториях. В этом семестре проводились четыре исследовательские работы на выездных базах. Это длительные практические исследователь-

ские работы, которые имели продолжительный характер, в это время студенты включались в реальную исследовательскую, проектную и инновационную деятельность. В этот период ключевым методом обучения стал метод проектов [5, 7, 8, 9,11, 14 и др.].

Исследовательские работы 4 семестра были началом инновационного проектирования. Инновационный проект выполнялся в рамках ТУЦ ХПВТЭИ, включал также выполнение исследовательских работ и инновационную деятельность в период прохождения практики в 5 и 6 семестрах.

Применение метода инновационного проектирования состояло из следующих последовательных этапов работы. Сначала осуществлялась подготовка к исследованию.

1. «Определение темы проекта.

2. Определение проблемы и цели проекта.

3. Обсуждение структуры проекта, составление примерного плана работы.

4. Презентация необходимого языкового материала и предкоммуникативная тренировка» [5 , с.64-65].

Затем проводилось собственно исследование.

5. «Сбор информации: обращение к уже имеющимся знаниям и жизненному опыту, работа с источниками информации, создание собственной системы хранения информации.

6. Регулярные встречи, во время которых обучающиеся обсуждают промежуточные результаты, преподаватель комментирует проделанную обучающимися работу, корректирует ошибки в употреблении языковых единиц, проводит презентацию и отработку нового материала» [5, с. 65].

Следующие этапы связаны с подведением итогов и их презентацией.

7. «Анализ собранной информации, координация действий разных групп.

8. Подготовка презентации проекта – выставки, видеофильмы, радиопередачи, театральные представления, школьного праздника и т.д.

9. Демонстрация результатов проекта (кульминационная точка работы над проектом).

10. Оценка проекта» [5, с. 65].

Итак, в ходе инновационно-праксиологического бизнес-подпроцесса происходила дальнейшая разработка инновационного проекта в условиях практики в туристской организации. Во многих случаях проводилась апробация новации на практике с целью выявления недоработок. После чего новация корректировалась. В некоторых случаях студентам удавалось внедрить инновационный проект, как было показано на приведенных примерах исследовательских работ, что являлось более значительным результатом, чем только его разработка.

Для улучшения формирования готовности к инновационной деятельности нами было проведено преобразование учебного плана и учебной программы. В 2012 году введена новая форма обучения «2+1». Раньше студенты проходили практику в последнем семестре в течение 4-х месяцев (за вычетом подготовки к работе и написания дипломной работы, на практику оставалось 3 месяца, такая

практика турфирмы не устраивала). Поэтому по договоренности с компаниями вуз увеличил время прохождения практики на 8 месяцев.

Практиканты должны были чувствовать себя равноправными сотрудниками предприятия, это важно для развития готовности к инновационной деятельности. В ходе поиска формы учебно-педагогического взаимодействия мы нашли, что наиболее приемлемой для такого длительного времени прохождения практики является дистанционная форма. На сайте института некоторые вопросы были представлены для самостоятельного изучения и сдачи зачетов. Руководители практики проводили регулярные выезды на места прохождения практики, встречи с практикантами, выясняли проблемы и трудности прохождения практики. Руководитель группы должен был связываться с практикантами один раз в неделю любым способом (в том числе, через интернет), узнавать, как проходит научно-практическая работа. На местах прохождения практики нанимались работники – руководители групп студентов-практикантов. Таким образом, студенты проходили обучающую практику на предприятиях турбизнеса, получая профессиональные навыки, необходимые для успешного трудоустройства, и одновременно, консультации институтских преподавателей.

Институтом были созданы базы для прохождения практики студентами. Базами исследования в ХППИЯ стали практические базы: в городе Санья, (остров Хайнань): отель «*Кактус*», отель «*Золотая пальма*», отель «*Санья Ван*», отель «*Пальмовый пляж*», База отдыха «*Чисенлин*»; в городе Пекин: Международный отель «*Яао*», База отдыха «*Динчжиху*»; туристские компании в городе Циньхуандао: «*Буревестрник*», «*Китайская стена*», «*Морская мелодия*».

На базе данных организаций проходило практическое обучение студентов института.

Итогом всей практической деятельности студента является разработка проектов.

В ХПИИЯ накоплена за период нашего исследования богатая тематика проектов, например:

– обзорная экскурсия «*Санья – тропический рай*»;
– пейзажные места острова Хайнань;
– народные промыслы жителей острова;
– туристский буклет «*Город Санья*»;
– достопримечательности курорта Санья;
– морской мир острова (дайвинг, рыбалка, путешествие на острова);
– местная деревня;
– тропический сад.

В качестве примера рассмотрим выполнение телекоммуникационного проекта в г. Санья, в период прохождения студентами практики на туристской базе института. Студенты изучали местные колоритные национальные особенности людей, преимущественно проживающих в горной части острова, занимающихся народными промыслами, добычей дикорастущих фруктов и орехов, выращиванием разнообразных тропических культур, фруктов и овощей. Студенты выявляли: особенности местного пейзажа (горы, водоемы (реки, озера, родники и др.)), вели фо-

то и видеосъемку. Изучали промыслы местных умельцев: ткачество, изготовление домашней утвари, детских игрушек, сувениров из местных материалов. Изучали инфраструктуру местности: транспортную (остановки, вокзалы), гостиничную (санатории, дома отдыха, отели), торговую (магазины, супермаркеты), промышленную (заводы, фабрики).

Для успешного выполнения телекоммуникационного проекта преподаватели Хэбэйского профессионального института иностранных языков проводили дистанционные учебные семинары для студентов, желающих участвовать в телекоммуникационном проекте [11]. На этих семинарах обсуждались все организационные вопросы, набирались группы студентов-партнеров, между ними распределялись функции по видам деятельности. В ходе таких семинаров определялись темы проектов, которые перечислены нами ранее.

Из предложенных тем студентами по желанию выбирались наиболее интересные. Создавалась группа проекта, которая состояла из 5–10 человек. Между ними распределялась ответственность за различные виды деятельности. Назначались студенты, которые исполняли следующие функции: руководитель проекта (1 чел.), автор идеи (1–2 чел.), составитель текста (1–2 чел.), дизайнер (1–2 чел.), фотограф (1–2 чел).

Выполнение телекоммуникационного проекта состояло из нескольких этапов.

Первый этап: участниками осуществлялось исследование по выбранной теме, выяснялись его актуальность и значимость, анализировался опыт работы по этой теме в туристской компании. После посещения экскурсии, анализировался туристский буклет (если таковой имелся), проводился опрос туристов, посетивших данную экскурсию, выявлялись недостатки и достоинства данной экскурсии, делались выводы.

Второй этап: разработка инновационных идей для данной экскурсии.

Третий этап: проведение работы по внедрению новых идей:

– фото- и видеосъемка, сбор новой информации (в интернете, на месте, в литературе, в беседе с местными жителями – сбор легенд, сказок, интересных историй из жизни местных жителей, национальных традиций и обычаев, информации о культуре питания и быте и др.).

Четвертый этап: оформление проекта.

Пятый этап: проведение экскурсии по новому проекту; анализ экскурсии, выявление недостатков и достоинств.

Шестой этап: описание проведения проекта в дипломной работе.

На каждом этапе преподаватель проводил онлайн-конференцию. В ней участвовали все представители проекта, руководители практики от предприятия, ассистенты преподавателя – студенты второго курса.

Роль участников онлайн-конференции: участники проекта представляли выполненное на данном этапе задание; руководитель практики от предприятия давал характеристику и оценку работе студентов; для студентов второго курса института данная конференция являлась практическим занятием, они проводили свой анализ проекта, задавали вопросы студентам-практикантам; преподава-

тели института являлись руководителями и ведущими онлайн-конференции, анализировали проведенную работу, корректировали задания, выявляли ошибки и достоинства проведенной работы.

Как было показано, в данном проекте были использованы разные методы телекоммуникационных образовательных проектов: исследовательский метод, творческий метод, информационный метод, практико-ориентированный метод. Использовалась комбинация методов, каждый из которых доминировал на том или ином этапе проекта.

По окончании практики происходило написание дипломов и защита проектов. Проект оценивался по критериям: «степень новизны; полнота разработки всех аспектов проекта (организация – порядок и последовательность работ, технологический процесс, ресурсы, финансирование, апробация); обоснованность; количество правильно осуществленных этапов разработки; наличие внедрения; практическая значимость; экономическая эффективность» [5, с. 66].

Готовность к инновационной деятельности оценивалась по когнитивному, психологическому и конативному критериям. «Когнитивный критерий: оценивались знания студентов в области разработанного проекта. Психологический критерий: оценивалось развитие инновационного потенциала личности студента. Конативный критерий: оценивались деятельность по разработке (и внедрению) инновационного проекта, работа в коллективе, в группе, умения ее организовать» [5, с. 66].

Для реализации проектного метода стало необходимо создать ряд условий в образовательном процессе и за его рамками: разработка в институте ТУЦ; социальное партнерства между институтом и туристскими фирмами [3, 10, 12, 13 и др.]; распределение полномочий между субъектами педагогического сопровождения формирования готовности к инновационной деятельности [5, 12].

Применение метода проектов позволило также внести вклад в развитие туристской индустрии. Студенты создали большое число инновационных проектов, многие из которых впоследствии были включены в программы работы туристских организаций. Во время разработки и реализации проектов студенты проявили уже сформированную на достаточно высоком уровне готовность к проектной инновационной деятельности.

Литература

1. Буров, К.С. Освоение инновационных управленческих компетенций развития кадрового резерва в рамках дополнительного профессионального образования/ К.С. Буров, А.А. Юркина, И.И. Югалдина // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 2. – С. 140–142.

2. Котлярова, И.О. Непрерывная подготовка студентов технических направлений к инновационной деятельности / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – вып. 17. – № 26 (285). – С. 15–19.

3. Котлярова, И.О. Социальное партнерство субъектов образования, культуры, науки и бизнеса в самореализации человека / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков // Социальная педагогика в России. – 2010. – № 3. – С. 22–27.

4. Мэн, С. Структура готовности менеджера по туризму к инновационной деятельности / С. Мэн // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 2. – С. 92–97.

5. Мэн, С. Разработка инновационного проекта как средство формирования готовности студентов к инновационной деятельности / С. Мэн // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 1. – С. 63–68.

6. Мэн, С. Практика как организационная форма развития готовности будущего менеджера по туризму к инновационной деятельности в КНР / С. Мэн // Вестник Челябинской государственной академии культуры и искусств. – 2015. – № 2 (42). – С. 207–213.

7. Николаева, И.И. Развитие творческой деятельности у студентов через метод проектов / И.И. Николаева // Аспирант и соискатель. – 2005. – № 2. – С. 115–116.

8. Полат, Е.С. Метод проектов. – URL: http://informgenius.blog.tut.by/ 2011/10/10/metod-proektov/ 22.09.2016).

9. Сидоров, С.В. Метод проектов в отечественной педагогической литературе 1920–1930-х гг. / С.В. Сидоров, К.А. Коновалова // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2011. – № 2 (11). – С. 146–149.

10. Тягунова, Ю.В. Признаки интеграции образования и науки в университете / Ю.В. Тягунова // Вестник ЮУрГУ Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – Вып. 8. – № 12 (188). – С. 31–39.

11. Мэн, С. Учебная лаборатория для прохождения практик студентами / С. Мэн // FUTURUM: The International Scientific Journal. – 2015. – вып. II. – № 1. – С. 47–50.

12. Мэн, С. Интеграция организаций профессионального образования и туризма / С. Мэн // Scienceand World: International Scientific Journal. – 2015. – вып. II. – № 8 (24). – С. 70–71.

13. Чванова, М.С., Храмова, М.В., Молчанов, А.А. Социальное партнерство – один из механизмов совершенствования социально-инновационной деятельности вуза / М.С. Чванова, М.В. Храмова, А.А. Молчанов // Образовательные технологии и общество. – 2012. – Т. 15. – № 2. – С. 581–601.

14. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен / Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.

15. Mensch, G. Das Technologische Patt: Innovationen ubervinden die Depression / G. Mensch. – Frankfurt: Verlag, 2005. – 69 p.

16. Wang D., Meng X. Educational Humanization: The logical beginning of management innovation in higher vocational education / D. Wang, X. Meng // Capital Education Journal. – 2009. – № 11. – С. 5–6.

М.В. Никитин
Россия, г. Москва,
Института стратегии развития образования РАО МОН РФ

ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫЙ МЕХАНИЗМ ЛОКАЛЬНОГО КОНКУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА В УСПО КАК ЭТАП СТАНОВЛЕНИЯ ЧАСТНО-КЛАСТЕРНО-ГОСУДАРСТВЕННОГО ПАРТНЕРСТВА

УДК 377.5

Анализируются инновационные содержательные этапы персонифицированного механизма локальных *(внутриколледжевых, внутритехникумовских)* конкурсов профессионального мастерства с участием отраслевых работодателей в соответствии с требованиями конкурсного движения JUNIORSKILLS и WORLDSKILLSв условиях непрерывного профессионального образования. Конкурсы для разновозрастных групп участников проводятся на базе крупного регионального колледжа-образовательного комплекса с Учебным центром профессиональных квалификаций (УЦПК).

Ключевые слова: локальный конкурс профессионального мастерства в крупном колледже-образовательном комплексе; персонифицированный механизм конкурса профессионального мастерства; соревнования по рабочим профессиям юниоров JUNIORSKILLS, студентов WORLDSKILLS; студент-фрилансер; студент-коуч.

Понятий аппарат:

* *локальный конкурс профессионального мастерства* – процедура поэтапной, соревновательной внешней оценки *(в т. ч. объективной самооценки)* качества сформированности у разновозрастных обучающихся колледжа-образовательного комплекса *(ОК)* профессиональных компетенций, отвечающих требованиям профессиональных стандартов на основе инструментов юниорского движения *JUNIORSKILLS*и движения *WORLDSKILLS;*

* *персонализированный механизм конкурса профессионального мастерства* – формат публичной презентации обучающимся качества профессиональных компетенций в процессе одновременного проведения соревнований по одной рабочей профессии обучающихся-юниоров (10 – 14 лет) *JUNIORSKILLS* и обучающихся-студентов (молодых рабочих – 17 – 21 г.) *WORLDSKILLS*. Локальный конкурс проводится в колледже-ОК на оборудовании и с помощью комплектующих материалов, соответствующих требованиям профессиональных стандартов;

* *студент СПО-фрилансер – (англ. freelanser)* – новый феномен *(целевая группа, поток)* работающего студента. Особая социальная группа молодежи с высокой трудовой мотивацией, когда работа подстраивается к учебе по специальности СПО. Оплачиваемая работа позволяет молодому человеку оперативно решать материальные и финансовые проблемы. Фриланс – новый вид, особый режим работы, который возник на современном рынке трудоустройства. Работник-фрилансер – это человек, выполняющий работу без заключения долговременного письменного договора с работодателем;

* *студент СПО-коуч* – студенты-победители конкурсов профессионального мастерства, предметных олимпиад, спортивных соревнований, обладающие репутационным капиталом, лидеры различных сообществ-практиков. Студенты-коучи стимулируют мотивацию к росту самостоятельной деятельности и выполняют функции современных наставников.

На московском Международном салоне-образования (ВДНХ, Москва, 13.04.2016 г.) на партнерской площадке «Модернизация профессионального образования. Роль дополнительного образования в подготовке технических специалистов будущего» были представлены промежуточные результаты партнерского проекта ЗАО «Дидактические системы», московского колледжа современных технологий им. Героя Советского Союза М. Ф. Панова и Центра непрерывного образования Института стратегии развития образования РАО МОН РФ. Партнерский проект был реализован в соответствии с госработой «Разработка концепции школа – колледж – вуз – предприятие в рамках модели профильного и предпрофильного обучения для обеспечения качества подготовки инженерно-технических кадров для организаций города Москвы».

На площадке были представлены возможности современного оборудования для обеспечения качества подготовки инженерно-технических специалистов-рабочих, техников, инженеров и постулировалась необходимость повышения роли локальных конкурсов профессионального мастерства в соответствии с требованиями движений JUNIORSKILLS и WORLDSKILLS.

В ходе дискуссии на партнерской площадке научными работниками, экспертами и практиками СПО было констатировано:

а) цели и задачи современного конкурсного движения в колледже-ОК должны быть ориентированы на обеспечение качества персонализированных результатов всех разновозрастных групп обучающихся по всем профессиям и специальностям. Необходимы несколько этапов локальных конкурсов профессионального мастерства для мониторинга роста качества результата профессиональных компетенций у каждого обучающегося. Практическая значимость персонализированного механизма локального конкурса профессионального мастерства заключается в создании мотивационной среды для каждого обучающегося по профессии/специальности СПО. Если чемпионаты разного уровня по движениям ЮНИОРСКИЛЛС и ВОРЛДСКИЛЛС охватывают сравнительно небольшие команды школьников и студентов, то локальные конкурсы профессионального мастерства – обязательная процедура оценки качества профессиональных квалификаций для всех обучающихся СПО, а это около 1.400.000 студентов;

б) нормативно-правовое обеспечение локальных конкурсов профессионального мастерства для студентов СПО «… не пересматривалось еще со времен СССР, требования конкурсных движений JUNIORSKILLS, WORLDSKILLSне отражаются в текстах локальных Положений о конкурсах; … процедура участия в конкурсе определяется, в основном, мастером производственного обучения и преподавателем специальных дисциплин среди наиболее успевающих

студентов и является не обязательной для каждого студента дневной группы обучения. Более того, есть студенты-выпускники, которые ни разу за три года не участвовали в таких конкурсах; … победителями конкурса почти всегда становятся студенты тех преподавателей, которые разрабатывали технические задания для конкурсантов и входили в жюри конкурса …»;

в) разработка технических требований к оборудованию, инструментам, комплектующим, в т. ч. научно-методическое обеспечение обязательных конкурсных процедур для студентов I-II-III курсов по техническим специальностям, находится в стадии дискуссионного обсуждения экспертами, методистами, практиками. Современные практикоориентированные учебники по специальностям СПО пока не получили широкого применения;

г) организационно-управленческое обеспечение локальных конкурсных процедур, зачастую, не соответствует требованиям конкурентоспособности личности и не основано на персонализицированном механизме.

Вместо концентрации ресурсов на базе крупного регионального колледжа-образовательного комплекса, где уже де-факто обучаются разновозрастные группы школьников и студентов, имеет место процесс деконцентрации, когда для проведения чемпионатов профессионального мастерства JUNIORSKILLS они концентрируются в одном месте, а для проведения WORLDSKILLS в другом.

I.ФОРМИРОВАНИЕ ПЕРСОНАЛИЗИРОВАННОГО МЕХАНИЗМА ЛОКАЛЬНОГО КОНКУРСА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МАСТЕРСТВА: ПОНЯТИЙНЫЙ АППАРАТ, ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ, ЭТАПЫ И КАТЕГОРИИ СУБЪЕКТОВ

Новые требования концепции обучения в течение всей жизни обусловили необходимость реформирования традиционных подходов к оцениванию качества процесса и качества результата профессионального образования студентов на основе инновационных характеристик конкурсных процедур.

Не только требования научной концепции, но и высокая цена профессиональных ошибок специалистов вынуждают повысить требования к оценкам качества профессиональных квалификаций на возможно более ранних этапах профессионального обучения.

По оценкам экспертов, человеческие ошибки обуславливают сейчас 45% экстремальных ситуаций на атомных станциях, 80% авиакатастроф и более 80% катастроф на море. Считается, что для новой техники, то есть техники, условно исправной на 100%, среднее время между двумя поломками в четыре раза больше, чем среднее время между двумя ошибками человека.

Иными словами, современная техника бывает, виновата в четыре раза реже, чем человек. Вот почему надо больше и раньше вкладывать в подготовку высококвалифицированного специалиста [3].

Ответом на вызовы глобализации становится проектирование персонального образования как информационно насыщенного социокультурного пространства конструирования идентичности.

Такое образование принципиально расширяет возможности человека, предлагая большую свободу выбора, чтобы каждый мог определять для себя цели и стратегии индивидуального развития. Оно направленно на обеспечение персонального жизнетворчества обучающихся в контексте позитивной социализации как здесь и сейчас, так и на перспективу в плане их социально-профессионального самоопределения, реализации личных жизненных замыслов и притязаний [1].

Цель конкурсных процедур на локальном уровне – создание администрацией и педагогическим коллективом колледжа-ОК новых реальных возможностей для всех субъектов конкурсного движения (обучающихся 10–14 лет, студентов 14–18 лет, молодых рабочих 19–21 год), в т. ч. самих руководителей, преподавателей, методистов, мастеров производственного обучения и отраслевого экспертного сообщества, условий для обеспечения роста качества профессиональных квалификаций.

Мотивация всех обучающихся к их публичной презентации на конкурсе – инструмент поэтапной прагматичной самооценки выбора обучающимся своей профессиональной карьеры. Участие обучающихся в конкурсных процедурах есть практика наращивания конкурентоспособности личности, учебной группы, колледжа, региональной экономики, семьи и государства: «победил в конкурсе – патриот!».

Для формирования персонализированного механизма развития конкурсного движения в системе среднего профессионального образования необходимо решить следующие задачи:

1) проектирование мотивирующей образовательной среды локального конкурса профессионального мастерства как необходимого условия обеспечения роста качества персонализированных профессиональных квалификаций;

2) разработка современного нормативно-правового обеспечения локальных конкурсных процедур в соответствии с требованиями юниорского движения ЮНИОРСКИЛЛС и движения ВОРЛДСКИЛЛС;

3) разработка психолого-педагогического сопровождения и инструментов оценки практических достижений обучающихся, в т. ч., разработка научно-методического обеспечения подготовительных и конкурсных процедур;

4) развитие инфраструктуры локальных конкурсов с участием бизнес-сообщества, средств массовой информации, родительской общественности и сетевого экспертного сообщества;

5) формирование межведомственного, частно-государственно- кластерного управления конкурсными процедурами для обеспечения качества профессиональных квалификаций у каждого обучающегося.

Анализ пилотной практики позволил определить пять базовых категорий субъектов-участников конкурсных процедур на локальном уровне (уровне колледжа-образовательного комплекса):

1) школьники – потенциальные абитуриенты колледжа, участники конкурсов детского технического творчества, спортивных соревнований по техническим видам спорта, а также участников конкурсов JUNIORSKILLS;

2)школьники – юниорская команда конкурса JUNIORSKILLS, которая участвует в конкурсных процедурах совместно с командой студентов колледжа-участников отраслевого чемпионата WORLDSKILLS;

3) студенты I, II курсов колледжа по одной специальности – участники локальных конкурсов профессионального мастерства. Студенты III-его курса (победители предыдущих этапов конкурсов профессионального мастерства) включаются в состав отраслевого жюри конкурса;

4) студенты – победители локальных конкурсов профессионального мастерства (занявшие 1, 2, 3 место) получают новый статус студентов-коучей и образуют команду участников отраслевого (городского, регионального) чемпионата WORLDSKILLS;

5) студенты-фрилансеры и студенты-дипломники осуществляют публичную защиту дипломного проекта в Интернет-пространстве с участием экспертов-практиков, выпускников прошлых лет, представителей отраслевого кластера, сетевого профессионального сообщества, родителей, родственников, друзей.

Становление персонализированного механизма локального конкурса профессионального мастерства в соответствии с требованиями профессиональных стандартов и конкурсных движений ЮНИОРСКИЛЛС и ВОРЛДСКИЛЛС предполагает разработку следующих логически связанных этапов наращивания качества профессиональных компетенций у обучающихся:

* первый этап– внутригрупповой конкурс среди обучающихся с ориентацией на создание собственными руками персонального изделия и его публичную презентацию. Оценка результатов конкурса ранжируется с 1 по 25 место, по количеству обучающихся в группе. Занятое место отражается в профессиональном портфолио обучающегося, как начальная точка отсчета его профессионального мастерства;

* второй этап – внутрикурсовой конкурс обучающихся по одной профессии/специальности, но из разных групп. Победители этого этапа конкурса направляются для участия на следующем этапе;

* третий этап – внутриколледжный(внутритехникумовский) с участием победителей внутригрупповых и внутрикурсовых конкурсов по одной специальности/профессии. Победители внутриколледжного конкурса включаются в состав команды колледжа для участия (в том числе для прохождения тренировок в специальном Центре компетенций) в региональном чемпионате ВОРЛДСКИЛЛС. Все победители и члены команды получают статус «студент-коуч» и могут выполнять функции помощника мастера производственного обучения (ассистента-преподавателя спецдисциплин)[2].

II. ПРОЦЕДУРЫ ВНЕШНЕГО КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВАПЕРСОНАЛИЗИРОВАННЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ СПО

Территориальные кластеры, создаваемые по инициативе государства и региональных ТПП, остро обнажили все аспекты квалификационных провалов российской экономики. Необходимо ускоренными темпами формировать Национальную систему квалификаций, ядром которой станут профессиональные

стандарты (ПС) и техрегламенты. На федеральном уровне при партнерстве Правительства и РСПП создано Национальное Агентство развития квалификаций (НАРК РСПП), а на региональном уровне – РАРК и (правда, пока в 9 регионах из 86) для разворачивания всего комплекса работ по формированию рынка профессиональных квалификаций в РФ.

РЕГИОНАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО РАЗВИТИЯ КВАЛИФИКАЦИЙ –это саморегулируемая организация (СРО),созданная объединениями работодателей и профессиональными союзами, в т.ч. социально-ориентированными НКО. РАРК ведет региональный реестр сертифицированных профессионалов, завершивших обучение в УЦПК, прошедших процедуру оценки и сертификации профессиональных квалификаций и имеющих опыт практической деятельности. При партнерстве с УЦПК УСПО РАРК создает экспертно-методические группы (лаборатории, центры), которые занимаются разработкой и апробацией методического, технологического обеспечения на основе включения требований ПС в вариативную часть ОПОП ФГОС СПО.

Одним из устойчивых трендов в повышении эффективности РАРКов должны стать, по нашему мнению, следующие процедуры внешнего контроля качества профессиональных квалификаций студентов дневной формы обучения региональных УСПО, получающих государственный диплом.

Первая процедура. Штатные преподаватели и мастера производственного обучения УСПО не должны включаться в состав экзаменационных (аттестационных) комиссий своих учебных групп, как по итогам сессии, так и в состав ГАКов. Это позволит повысить объективность и качество оценок знаний студентов, в т. ч. избежать коррупционных проявлений. Тот, кто обучает студентов должен получать внешнюю оценку качества своей преподавательской работы.

Независимые (от УСПО) эксперты-экзаменаторы по профилю дисциплин должны отбираться РАРКом и включаться в реестр сертифицированных профессионалов. В свою очередь, региональный орган управления образованием, как госучредитель, может включать в состав аттестационных (экзаменационных) комиссий УСПО представителей кадрового резерва из числа преподавателей, руководителей других УСПО/ВПО.

Таким образом, кадровый резерв на выдвижение, участвуя в работе различных комиссий, укрепляет свою профессиональную репутацию и реально оценивает совместно с экспертами РАРКа качество профессионального образования в региональных УСПО.

Вторая процедура. Присвоение высоких квалификационных разрядов (выше 4 разр.) выпускникам УСПО по рабочим профессиям осуществляется РАРКом только тем студентам, кто занимал в различных конкурсах профессионального мастерства призовые места: от первого до пятого.

Студенты-победители региональных конкурсов профессионального мастерства, занявшие первое – второе места по рекомендациям РАРКа и регионального органа управления образования могут быть направлены для работы (стажировки) и.о. мастерами производственного обучения; ассистентами преподавате-

лей спецдисциплин, черчения; ассистентами сурдо(тифло) переводчиков для слабослышащих студентов.

Третья процедура. Ежегодное утверждение перечня тем выпускных дипломных работ студентов УСПО должно осуществляться РАРКом, размещаться на общедоступных сайтах УСПО и РАРКа, что позволит не только поднять актуальность тем, но и сделать прозрачной саму процедуру защиты дипломной работы. Их публичная защита должна осуществляться в сети ИНТЕРНЕТ, в т. ч. с привлечением родителей, выпускников прошлых лет и специалистов-практиков.

Региональные учреждения СПО только включаются в процедуры кластерного взаимодействия с РАРКами и другими субъектами рынка профессиональных квалификаций.

Как очень точно констатировал один из нобелевских лауреатов – каменный век закончился не потому, что закончился камень, и сырьевая экономика заканчивается не потому, что заканчивается нефть и газ, а потому, что появляются новые технологии. Только высококвалифицированные специалисты могут продвигать такие технологии, а персонализированный механизм, формирующийся в колледже-ОК, позволяет это делать наиболее эффективно.

Литература

1. Письмо МОН РФ от 22 апреля 2015 г. № ВК – 1032/06 «Методические рекомендации – разъяснения по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов». – URL: http://vtek.elcom.ru /files/Stajirovka/4.pdf (дата обращения: 1.09.2016).

2. Никитин, М.В. Колледж-образовательный комплекс как полиструктурная модель образования в течение всей жизни / М.В. Никитин // Первый сборник материалов 10-й Международной научно-практической конференции «Качество высшего и профессионального образования в постиндустриальную эпоху: сущность, обеспечение, проблемы» (г. Казань). – 2016. – С. 118–123.

3. Столяров, А.М. Пасынки Средневековья / А.М. Столяров. – URL: http://www.get-books.ru/collection (дата обращения: 1.09.2016).

В.П. Новикова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

ПРОГРАММА ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ «СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ МЕТОДИК ТЕСТИРОВАНИЯ И ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ЯЗЫКОВЫХ ЗНАНИЙ» В РАМКАХ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 377.1

Доказывается целесообразность разработки программы повышения квалификации «Совершенствование методик тестирования и оценки качества языковых знаний» для преподавателей иностранного языка.

Ключевые слова: оценка качества, языковые знания, повышение квалификации.

В XXI веке исследовательские университеты занимают центральное место в глобальной экономике знаний и выступают в роли «флагманов» развития высшего образования по всему миру. Университеты подталкивают общество на новые свершения, являются помощниками в экономической жизни, способствуют его устойчивому развитию. Неоспоримым является тот факт, что в университете производится большой объём новой информации, а также проводится исследовательская работа, результаты которой приводят к новым открытиям в различных областях. Базируясь в той или иной стране, университеты встроены в местную экономику и напрямую способствуют внедрению инноваций на локальном уровне[3, с. 22-23].

Новая агрессивная эра экономики знаний, быстроменяющаяся политическая обстановка заставляет университеты действовать подобно корпорациям на рынке: искусно планировать наём высококлассного профессорско-преподавательского состава, защищать свою уникальность, искать свою нишу в уже существующей системе высшего образования, грамотно распределять финансовые ресурсы. Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года основной целью политики России является модернизация экономики на основе инноваций. Переход к инновациям невозможен без создания современной системы развития человеческого потенциала, так как «уровень конкурентоспособности современной инновационной экономики в значительной степени определяется качеством профессиональных кадров, уровнем их социализации и кооперационности» [1]. Согласно Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2014 г. № 2765-р дополнительное профессиональное образование является важной составляющей непрерывного образования и призвано своевременно, гибко и результативно реагировать на требования отечественной и мировой экономики, возрастающие запросы населения на приобретение дополнительных компетенций, в первую очередь на повышение квалификации и профессиональную переподготовку [2,с. 20]. Признавая бесспорную необходимость данных преобразований, в программе развития ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» видит свою миссию на 2016-2020 годы в обеспечении востребованными профессиональными кадрами потребностей региональной социальной сферы за счёт реализации конкурентоспособных образовательных программ гуманитарно-педагогической направленности с целью содействия инновационному развитию Челябинской области [4, с. 3]. Решение задач Программы развития образования на 2016–2020 годы, определённой правительством РФ, предусматривает «разработку и распространение в системе профессионального образования новых технологий и форм организации учебного процесса путем создания нормативно-методической базы, повышения квалификации руководителей и научно-педагогических работников, аналитического сопровождения и поддержки данных процессов» и «модернизацию системы непрерывного образования (дополнительного профессионального образования

и неформального образования взрослых) путем реализации пилотных проектов регионов и вузов, разработки моделей и открытых образовательных ресурсов, распространения результатов пилотных проектов и ресурсов» [2, с. 33]. Требования, которые предъявляет общество к педагогу и уровню его профессионального развития растут с каждым днём. Однако содержание образовательных программ современного педагогического образования не соответствует запросам быстроменяющейся реальности, в нём часто отсутствует инновационный компонент, страдает и организационная структура. Разрабатывая программу повышения квалификации«Совершенствование методик тестирования и оценки качества языковых знаний» для преподавателей иностранного языка в ЮУрГГПУ, мы стремились к проектированию такого образовательного продукта, который позволил бы напрямую связать задачи образовательной программы и потребности преподавателя иностранного языка, укрепить роль педагогического вуза в качестве площадки профессионально-ориентированного взаимодействия.В рамках педагогической деятельности, направленной на обучение, педагог должен не только уметь планировать, проводить и анализировать эффективность уроков, но и уметь объективно оценивать знания учеников, используя разные формы и методы контроля. Именно контроль языковых знаний является слабым местом наших педагогов. Проведя анкетирование мы убедились, что профессорско-преподавательский состав мотивирован на повышение своей информационной, личной и профессиональной культуры в области оценки качества языковых знаний. Среди задач программы повышения квалификации можно выделить следующие:

– познакомить ППС с особенностями выполнения различных видов тестовых заданий, принципами формирования навыков и умений в различных видах речевой деятельности (чтение, аудирование, письмо, говорение, грамматика и лексика);

– обучить ППС новейшим технологиям языкового тестирования и показать вариативность и неоднозначность методов и приёмов оценивания;

– создать условия для формирования у слушателей системы саморефлексии и самоанализа, как необходимого условия успешности работы эксперта и экзаменатора;

– овладеть умением проведения устной и письменной части теста полного цикла с применением информационно-коммуникативных технологий;

– создать условия для дальнейшего профессионального совершенствования в области языкового тестирования.

Литература

1. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/ (дата обращения: 1.09.2016).

2. Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016 – 2020 годы. – URL: http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf (дата обращения: 1.09.2016).

3. Новикова, В.П. Переосмысление университета через призму метафоры / В.П. Новикова // Вестник Томского государственного университета. Серия «Филология». – 2016. – № 1 (39). – С. 22–34.

4. Программа развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Челябинский государственный педагогический университет» на 2016 – 2020 годы. – URL: http://cspu.ru/upload/sveden/document/Programma_razvitiya_ChGPU_na_2016-2020_11.03.16.pdf (дата обращения: 1.09.2016).

Е.В. Определякова, О.Ю. Худякова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный медицинский университет

ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ РАБОТОДАТЕЛЕЙ КАК ВАЖНЫЙ СПОСОБ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ МЕДИЦИНЫ

УДК 378.6

Статья посвящена актуальности оценки удовлетворенности работодателей качеством подготовки студентов. Представлены результаты анкетирования руководителей производственной практики студентов 5 курса фармацевтического факультета ЮУГМУ.

Ключевые слова: качество подготовки специалистов, оценка удовлетворенности работодателей, анкетирование, производственная практика студентов.

Актуальность. В настоящее время высшее образование определяется требованиями федеральных государственных образовательных стандартов, которые устанавливают необходимость постоянного взаимодействия образовательных учреждений с работодателем на всех этапах подготовки студентов, включая разработку и реализацию основных образовательных программ и государственную итоговую аттестацию.

Национальный стандарт Российской Федерации ГОСТ Р ИСО 9001-2015 «Системы менеджмента качества. Требования» устанавливает необходимость организации отслеживать данные, касающиеся восприятия потребителем степени, с которой выполнены его требования и ожидания (п. 9.1.2 «Удовлетворенность потребителя» раздела 9 «Оценка результатов деятельности») [1].

Таким образом, изучение мнения работодателей о результатах деятельности ВУЗа, т.е. о соответствии компетентности выпускников установленным требованиям, и определение проблемных областей в подготовке специалистов становятся весьма актуальными.

Требования к уровню подготовки выпускников описываются через систему общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В Южно-Уральском государственном медицинском университете (ЮУГМУ) компетентностный подход реализуется путем использования различных технологий обучения, включая активные и интерактивны формы и методы. Студенты решают клинические ситуационные задачи, выполняют научно-

исследовательские, контрольные и курсовые работы, составляют научные обзоры, заполняют медицинскую документацию, участвуют в деловых и ролевых играх, «круглых столах», олимпиадах, конференциях различного уровня и т.д. Обучение на клинических кафедрах позволяет студентам непосредственно включиться к будущую деятельность. Участие студентов в осмотрах больного, постановке диагноза и назначении лечения помогает формировать у них самостоятельное клиническое мышление.

Помимо лекций и практических занятий важнейшим аспектом в процессе обучения выступает производственная практика, целью которой является закрепление теоретической знаний и приобретение практических умений будущей профессиональной деятельности врача или провизора.

С другой стороны, вместе с достижением обучающей цели производственная практика является прекрасной возможностью изучить мнение работодателей – руководства и работников лечебных учреждений и аптек, в которых студенты проходят практику.

Цель исследования: анализ удовлетворенности работодателей качеством подготовки студентов Южно-Уральского государственного медицинского университета.

Материалы и методы. С 2010 года в отчетные документы по производственной практике включена анкета оценки мнения работодателей о подготовке студентов. Документы по практике заполняют обучающиеся всех курсов по специальностям «Лечебное дело», «Педиатрия», «Стоматология», «Медико-профилактическое дело» и «Фармация».

Исследование удовлетворенности работодателей организовано в ЮУГМУ с 2010 года [2]. Методика мониторинга удовлетворенности подробно описана ранее [3].

Результаты опросов доводятся до сведения работников университета, руководителей структурных подразделений и высшего руководства.

Анкета включает следующие вопросы для оценивания:

1) уровень практических навыков студента;
2) уровень теоретических знаний студента;
3) отношение студента к поручаемой работе;
4) взаимоотношения с персоналом учреждения.

Варианты ответов:

– полностью не удовлетворен(а);
– частично не удовлетворен(а);
– невозможно оценить точно;
– частично удовлетворен(а);
– полностью удовлетворен(а).

Полученные данные обрабатываются работниками отдела менеджмента качества ЮУГМУ с использованием компьютерной программы Excel. При обработке используется следующая шкала оценок: вариант ответа «полностью неудовлетворен(а)» приравнивается к 1 баллу, ответ «частично неудовлетворен(а)» – к 2 баллам, ответ «невозможно оценить точно» – к 3 баллам, ответ

«частично удовлетворен(а)» – к 4 баллам и вариант ответа «полностью удовлетворен(а)» – к 5 баллам. По каждому показателю подсчитывается средний балл. Затем составляется отчет, включающий анализ результатов.

Результаты исследования. Весной 2016 года проведено анкетирование руководителей производственной практики от клинических баз (аптек) об их оценке подготовки студентов 5 курса фармацевтического факультета при прохождении практики «Провизор-стажер по контролю качества лекарственных средств». На факультете на 5 курсе обучаются 29 человек. Представлено 23 анкеты, что составляет 79,3%.

В переданных анкетах получены ответы «Полностью удовлетворен(а)» по всем вопросам.

Помимо этого, представители аптеки должны были оценить прохождение производственной практики в целом, отметить нарушения студентами дисциплины и внести предложения по улучшению качества подготовки будущих фармацевтов.

Во всех анкетах получены оценки за производственную практику «отлично». Не отмечено нарушение студентами дисциплины и внутреннего распорядка клинических баз. Предложения по улучшению подготовки студентов от работодателей представлены не были. Все это свидетельствует о высоком уровне удовлетворенности представителей аптек подготовкой обучающихся, а также об ответственном отношении студентов к выполняемой работе.

Анализ удовлетворенности работодателей проводился также в 2011 г. и в 2012 г. В обоих случаях уровень удовлетворенности по всем вопросам являлся высоким. В таблице 1 представлены результаты опросов.

Таблица 1

Средняя оценка работодателей уровня подготовки студентов 5 курса фармацевтического факультета по результатам производственной практики

	Уровень практических навыков	Уровень теоретических знаний	Отношение к поручаемой работе	Взаимоотношения с персоналом учреждения
2011 год	4,56	4,56	4,6	4,72
2012 год	4,8	4,7	4,7	4,9

На рисунке 1 представлена диаграмма с динамикой показателей анкетирования.

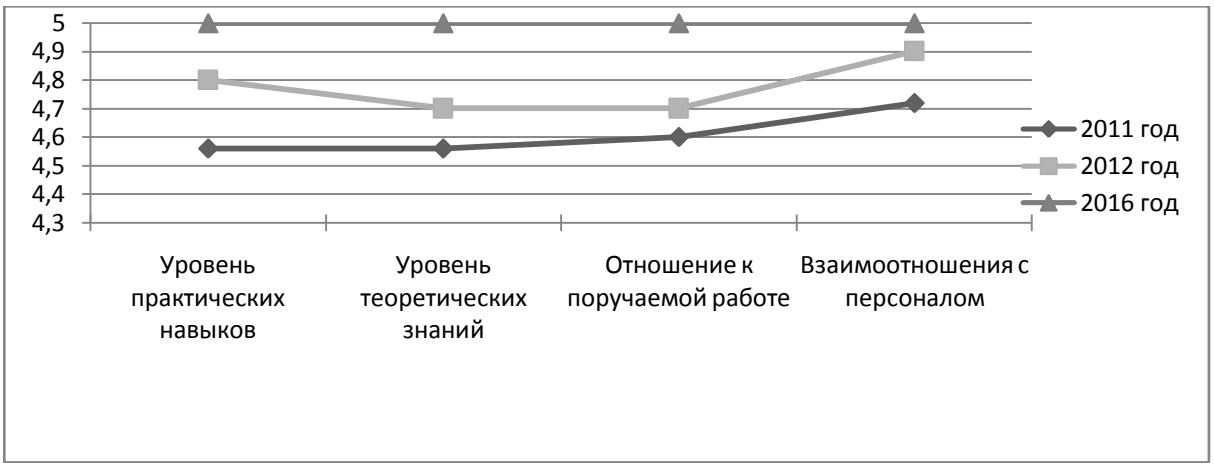

Рис.1. Динамика средней оценки работодателей уровня подготовки студентов 5 курса фармацевтического факультета по результатам производственной практики

Заключение. В целом уровень теоретической и практической подготовленности, а также отношение к поручаемой работе и взаимоотношения с персоналом учреждения по мнению работодателей у обучающихся5 курса фармацевтического факультета ЮУГМУ имеет высокую оценку. Кроме этого стоит отметить и положительную динамику удовлетворенности руководителей практики.

Но, несмотря хорошие и отличные оценки, ЮУГМУ постоянно совершенствует систему обеспечения качества подготовки специалистов. Прикладываются все усилия для улучшения процесса обучения в нашем университете, т.к. без сомнения качество образования определяет качество медицинской деятельности наших выпускников.

Литература

1. ГОСТ Р ИСО 9001-2015. Национальный стандарт Российской Федерации. Системы менеджмента качества. Требования. – URL: http://www.kemsma.ru /mediawiki/images/f/f2/%D0%93%D0%BE%D1%81%D1%822015.pdf (дата обращения: 1.08.2016).

2. Долгушин, И.И. Проведение анализа функционирования системы менеджмента качества за 2009/2010 учебный год со стороны высшего руководства / И.И. Долгушин, И.А. Волчегорский, О.Л. Колесников // Оптимизация высшего медицинского и фармацевтического образования: менеджмент качества и инновации: Материалы II научно-практической конференции. – 2011. – С. 31–35.

3. Колесников, О.Л. Разработка и внедрение методики мониторинга удовлетворенности работодателей уровнем подготовленности студентов / О.Л. Колесников, О.Ю. Худякова, А.А. Колесникова, Ю.О. Тарабрина // Экономика и социум. – 2016. – №2 (21). – С. 1172–1174.

И.А. Пархоменко, Н.К. Алдабергенова
Казахстан, г. Костанай,
Костанайский государственный университет
им. А. Байтурсынова

АФФЕКТИВНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПОЛОРОЛЕВОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ

УДК 37.01

В данной статье исследуется влияние аффективных образов мужчин и женщин в семье на формирование полоролевой идентичности женщин.

Ключевые слова: полоролевая идентичность, гендерные роли, аффективная составляющая.

Гендерное неблагополучие в странах СНГ отражает дисгармоничный характер взаимоотношений между полами, которое характеризует по существу отношение к своей и противоположной гендерной роли. Дисгармоничные взаимоотношения полов приводят к формированию неадекватной полоролевой идентичности, которая, в свою очередь, сама начинает влиять на эти взаимоотношении.

В.Е.Каган (2000) считает, что особенностью формирования гендерной идентичности у старших дошкольников является когнитивный диссонанс, суть которого заключается в когнитивной ориентации на маскулинность с эмоциональным предпочтением фемининности. «По необходимости воспринимая когнитивные установки маскулинно-ориентированной культуры, мальчики и девочки формируют сходные эмоциональные установки восприятия пола («Девочки лучше мальчиков»), которые, однако, имеют разное значение для личностного развития и формирования отношений между полами (у мальчиков – «Мальчики хуже девочек, и я плохой», у девочек – «Девочки лучше мальчиков, и я хорошая»)» (В.Е.Каган, 2000). В.Е.Каган (2000) отмечает, что негативное восприятие себя у мальчиков связано также с негативным отношением к их маскулинному поведению.

Изучение полоролевой идентичности у взрослых показало, что формирование недифференцированного когнитивно-аффективного стиля личности обусловлено спутанно-недифференцированной системой «насыщенных аффектом межличностных отношений», которые, «будучи интериоризованными, становились генерализованным способом познания, отношения к себе и Другому» (Е.Т.Соколова, Н.С.Бурлакова, Ф.Лэонтиу 2001).

Таким образом, полоролевая идентичность, как специфические психологические установки и способы межличностного поведения, связана с одной стороны, с половым диморфизмом, а с другой – социо-культурными условиями, которые отражаются в социальных нормах маскулинности как ориентации на достижения и фемининности – как ориентации на коммуникативность.

По данным А.Адлера (1998), К.Хорни (2002), А.Лоуэна (1998) известно, что проблемы взаимоотношений между полами зачастую связаны с непринятием своих гендерных ролей, затрагивающих не столько когнитивную, сколько эмо-

циональную сферу личности и зачастую приводящих к невротизации и соматизации личности.

Таким образом, реализация гендерных ролей и характер межгендерных отношений в большой степени связаны с эмоциональной составляющей полоролевой идентичности, которая, несмотря на ее значимость, является мало изученной.

Опираясь на Я – концепцию Р.Бернса (2003), можно предположить, что у каждой личности есть образ Я как представителя определенного гендера, то есть самооценка, аффективное самоотношение и потенциальная поведенческая реакция, которая определяется этим образом Я и отношением к этому образу. Следовательно, полоролевая идентичность как совокупность установок на себя имеет три составляющих: когнитивную, аффективную и поведенческую.

Таким образом, аффективная составляющая полоролевой идентичности – это эмоциональное отношение личности к своей гендерной принадлежности (аффективное самоотношение).

Адекватное развитие аффективной составляющей полоролевой идентичности характеризует принятие личностью своей гендерной принадлежности, неадекватное выражается в ее отвержении или смешении (диффузии) гендерной идентичности.

Исследования в области семейной психологии (Э.Г.Эйдемиллер, 1996, А.В.Черников, 1998), показывают, что семейный сценарий старшего поколения оказывает влияние на семейный сценарий младшего поколения. Состояние института семьи, как основной показатель взаимоотношения полов и полоролевой идентичности, сегодня определяет будущее семьи последующих поколений, что обуславливает актуальность исследования социо-культурных факторов, связанных с полоролевой идентичностью для проведения профилактической и коррекционной работы по развитию гендерного самосознания и эмоциональной готовности принятия своих гендерных ролей.

Литература

1. Role Theory: concept and research / B.C. Biddle. – New York: Wiley, 1966.

2. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – М.: Флинта, 2006. – 342 с.

3. Коломинский, Я.Л., Мелтсас, М.Х. Ролевая дифференциация пола у дошкольников / Я.Л. Коломинский, М.Х. Мелтсас // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 165–171.

4. Геодакян, В.А. Половой диморфизм / В.А. Геодакян // Биологический журнал Армении. – 1986. – вып. 39. – № 10. – С. 823–834.

П.С Пивоваров
Россия, г. Челябинск
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

НАПРАВЛЕННОСТЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПРИКЛАДНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ МНОГОСТОРОННЕГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ

УДК 378.14

В исследовании показывается необходимость и заинтересованность студентов в формировании умений и навыков приемов самозащиты и самообороны.

Ключевые слова: профессионально-прикладная физическая подготовка, приемы самозащиты и самообороны, многостороннее развитие.

Профессионально-прикладной физической подготовке дал теоретическое обоснование в далеком 1959 году В.В Белинович. Автор определил задачи: достижение высокого уровня физической подготовленности, развитие физических качеств, воспитание специфических волевых качеств. В настоящее время общепринято, что в содержании прикладной физической подготовки должны входить обычные средства: физические упражнения и виды спорта подобранные и организованные в соответствии с поставленными задачами. Основная направленность профессионально-прикладной физической подготовки в теории на сегодня – это обеспечение эффективной адаптации организма человека к различным факторам трудовой деятельности.

В нашем исследовании со студентами Челябинского филиала Российской академии народного хозяйства и Государственной службы мы рассматриваем другую направленность профессионально-прикладной физической подготовки – это подготовка студентов не только к трудовой деятельности, но и к повседневной жизни.

В проведенном исследовании участвовало 100 студентов. На первом этапе исследований был проведен опрос студентов. На вопрос об необходимости владения приемами самозащиты и самообороны студенты ответили: 97,8% – за. На втором этапе мы включили в исследование наиболее необходимые и простые упражнение из приемов самозащиты. При опросе студентов на первом месте оказались такие качества как: необходимость занятий приемам самозащиты и уверенность в себе – 78,6%.

На третьем этапе исследований на занятиях по профессионально-прикладной физической подготовке мы внедрили наиболее сложные действия студентов при выполнении самозащиты. При опросе студентов привилегированным направлением развития стали: желание постоянно заниматься приемами самозащиты, многостороннее развитие и формирование физических качеств, способность к правильной самооценке, способность к психической адаптации в неблагоприятных бытовых условиях. Также студенты выделили ведущие черты характера: целеустремленность, настойчивость, решительность, смелость, во-

лю. Выделили студенты и интеллектуальные качества: развитость ощущений, переключение и устойчивость внимания, способность к ориентировке в сложных и непредвиденных ситуациях.

Вывод: направление занятий по теме «профессионально-прикладная физическая подготовки с применением приемом самозащиты и самообороны на ваш взгляд считается более приоритетным».

Литература

1. Пивоваров, П.С. Профессионально-прикладная физическая подготовка / П.С. Пивоваров. – Челябинск: ЧЮИ МВД России, 2004. – 180 с.

Т.В. Попова, О.Г. Коурова
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

ПРОГРАММА ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

УДК 613.8-612.821.2

В статье обоснована необходимость разработки программ психофизиологической безопасности человека. Авторы предложили аналогичную образовательную программу, с образованием практических навыков в областях: Саморегуляции эмоций и поведения; Методов психологической защиты. Приведены экспериментальные данные о благотворном влиянии занятий релаксационными упражнениями на функции сердца и центральной нервной системы, психические функции. Сделано заключение о необходимости широкого внедрения программ психофизиологической безопасности в учебный процесс вузов.

Ключевые слова: дезадаптация, импульсивное поведение, психофизическая саморегуляция, психологическая безопасность, адаптивное поведение.

Гармонично развитая личность осуществляет сложнейшие связи с окружающей средой. Если у человека существует правильная, адекватная реакция на все раздражители, то есть его поведение адекватно, оно полностью соответствует обстоятельствам. Современные условия жизни зачастую повергают наш организм в состояние большого напряжения, что способствует развитию многочисленных психосоматических заболеваний.

Наиболее частым признаком дезадаптации является импульсивное поведение, присущее многим психиатрическим синдромам, таким как психопатии, склонность к суицидам, синдром дефицита внимания у гиперактивных детей и так далее [2]. Импульсивность также связана с агрессивностью, гиперактивностью, алкоголизмом и наркоманией, принятием скоропалительных решений в бизнесе, склонностью к азартным играм и другими нежелательными социальными проявлениями [6].

Состояние психики, как и поведения человека, определяется многими факторами. Современная система преподавания не способствует развитию гибкости мышления, которое особенно необходимо в непредсказуемых и экстре-

мальных ситуациях. В то же время в период экзаменационной сессии в сравнении с семестровым периодом у студентов наблюдаются изменения психофизиологических показателей, которые проявляются в повышении уровня тревожности, нарушении вегетативного равновесия, что приводит к снижению адаптационных возможностей организма [5]. Студенты во время обучения в вузе должны получить знания о сущности социальной адаптации, о резервных возможностях психики, о самоконтроле и самовоспитании, об основных технологиях саморегуляции эмоций и поведения. В условиях постоянно возрастающего напряжения в бытовых условиях и в учебной и производственной деятельности настоящим спасательным кругом становятся занятия релаксацией. Специальные психофизические упражнения направлены на восстановление баланса между напряжением и расслаблением [4].

Способность организма к психофизической саморегуляции основана на психофизиологических механизмах, обеспечивающих человеку возможность по своему желанию изменять свое настроение, самочувствие, состояние и даже здоровье.

Как система упражнений, психофизическая саморегуляция использует методы и средства, основанные на способности к самоконтролю и самовоспитанию. Нами разработана система психофизических упражнений для широких возрастных слоев населения, которая представляет собой синтез методов западных и восточных школ.

Разработанная программа релаксационной психофизической регуляции [3] основана на психофизических упражнениях (ПФУ), направленных на обучение занимающихся быстрому достижению глубокой релаксации организма, имеющей оздоровительный и восстанавливающий эффект. Кроме обычных методов обучения релаксации мышц, программа включала психофизические упражнения по типу «локальных выдохов», ПФУ на концентрацию внимания и визуализацию, дыхательные упражнения, пластические движения рук и пальцев, оздоровительные медитации, элементы Хатха-йоги и дыхательные упражнения.

Мы провели многочисленные исследования влияния занятий по нашей программе на организм лиц различного возраста. Изучали изменения частоты сердцебиений (ЧСС), артериального давления (АД), структуры сердечного ритма, биоэлектрической активности мозга, нейропсихологических показателей во время ПФУ.

Результаты обследований показали, что после ПФУ у всех испытуемых в той или иной степени отмечалось снижение показателей ЧСС и АД. Например, в группе лиц 15-20 лет после окончания ПФУ отмечалось снижение систолического АД со 107±3,3 до 99±1,8 ($P<0,05$), а также тенденция к снижению ЧСС и диастолического АД. У большинства испытуемых после курса занятий по программе выявлено повышение нейродинамических функций, психоэмоционального статуса, снижение степени напряжения центральных регуляторных механизмов. В группе женщин, занимающихся шейпингом, после трех месяцев занятий по релаксационной программе наблюдалась не только нормализация ЭКГ-показателей, но и улучшение энергетического статуса организма. После

ПФУ наблюдалось значительное повышение самочувствия и настроения, уверенности в собственных возможностях, снижение тревожности у всех испытуемых.

Релаксационные упражнения мы включили в образовательную программу дополнительного обучения «Психофизиологическая безопасность» для студентов университета. Кроме основ психофизиологических функций человека, программа включала два практических направления: 1. Обучение технологиям саморегуляции эмоций и поведения; 2. Обучение методам психологической защиты.

Наиболее выраженным проявлением эмоций являются аффекты. Появление аффективного состояния связано с возникновением в коре мозга сильного очага возбуждения. В результате происходит ослабление тормозного процесса, и кора больших полушарий теряет возможность контролировать поток импульсов из подкорковых центров. Овладение приемами саморегуляции поможет справиться с этим состоянием по механизму переключения.

Особым видом психических состояний являются *страсти*, то есть сильные и в то же время устойчивые чувства, связанные с каким-нибудь интересом, стремлением, деятельностью. Так, человек может иметь страсть к науке, музыке, спорту, к любимому человеку.

Некоторые страсти губительно отражаются на психическом и физическом состоянии личности. Среди них можно назвать пристрастия к алкоголю, наркотикам, азартным играм, которые могут привести к гибели.

Примеры выдающихся писателей, художников, ученых, проживших долгую и плодотворную жизнь, свидетельствуют о том, что они сами создавали себе определенные системы психофизической регуляции. В эти системы входили и физические нагрузки, и приемы закаливания, и духовное самовоспитание. На примерах биографий Л.Н. Толстого, И.П. Павлова, Н. А. Амосова и других знаменитых долгожителей можно видеть, какое важное значение для физической и духовной жизни человека имеют самоконтроль, самовоспитание, саморегуляция.

Основным средством регуляции эмоциональных состояний являются системы психофизических упражнений (ПФУ). Существуют многочисленные системы ПФУ, овладеть которыми можно при помощи специальных тренингов.

Специальная система тренингов разработана для создания системы психологической защиты. Ощущение опасности создается в результате психологических взаимодействий в быту и в процессе трудовой деятельности. В некоторых профессиях психологическое воздействие является ключевым элементом их профессиональных технологий. Это учителя, врачи, специалисты в системах, где реализуется противоборство во имя каких-то высоких целей (разведка, МВД), социальные работники, спортивные тренеры и т. д.

Существует множество методик психологической защиты. Одни из них требуют развитого воображения (представление разделяющих экранов, или какого-то образа смешного вида грозного оппонента), другие требуют знания психологических законов, третьи основаны на физиологических механизмах выра-

ботки условного торможения на негативный раздражитель и т.д. Каждый человек может выстроить свою систему психологической защиты. Программа включает практикум по созданию иммунитета к речевой агрессии, а также к информационным угрозам.

Анализ особенностей психофизиологической сферы обучающихся по программе – внимания, мышления, памяти, скорости и точности выполнения задания – свидетельствует, что в сравниваемых группах более эффективные показатели психофизиологических механизмов адаптации зафиксированы в экспериментальной группе. Аналогичные данные получены у школьников, занимающихся саморегуляцией [1].

Последствия неадекватного импульсивного поведения выражаются порою жертвами и вызывают беспокойство общества всех стран. Назрела необходимость широкого внедрения в образовательный процесс программ психофизиологической безопасности и психофизической саморегуляции, как базы становления адаптивного поведения и социальной адаптации.

Литература

1. Горелик, В.В. Особенность адаптации психофизиологических показателей школьников в условиях общеобразовательной школы / В.В. Горелик // Вектор науки. – 2013. – № 1 (23). – С. 27–30.

2. Зайченко, М.И., Мержанова, Г.Х., Ванециан, Г.Л. Влияние агониста и антагониста 5-НТ2 рецепторов на поведение крыс, различающихся по выбору ценности подкрепления / М.И. Зайченко, Г.Х. Мержанова, Г.Л. Ванециан // Журнал высшей нервной деятельности. – 2013. – № 63(2). – С. 1–10.

3. Попова, Т.В. Способ релаксационной психофизической регуляции человека / Т.В. Попова. – Патент на изобретение: № 2155075. 27.08.2000.

4. Психофизиология / ред. Ю.И. Александрова. – СПб.: Питер. – 2005.

5. Фатеева, Н.М., Арефьева, А.В. Экзаменационный стресс и психофизиологические показатели студентов / Н.М. Фатеева, А.В. Арефьева // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в 21 веке». – 2015. – Т. 17 (3). – С. 34–38.

6. Sonuga-Barke Edmund, J. S., Thompson, M., Abikoff, H., Klein, R., Miller Brotman, L. Nonpharmacological Interventions for Preschoolers With ADHD The Case for Specialized Parent Training / J. S. Sonuga-Barke Edmund, M. Thompson, H. Abikoff, R. Klein, L. Miller Brotman // Infants & Young Children. – 2006. – Vol. 19. – № 2. – P. 142–153.

М. Прохазка
Чешская Республика, г. Ческе-Будеевице,
Южночешский университет

ПРИОРИТЕТЫ СОВРЕМЕННОСТИ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА ВОСПИТАНИЕ И ОТНОШЕНИЯ МЕЖДУ ПРЕДСТАВИТЕЛЯМИ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ

УДК37.013.73

Анализируется влияние проблем современного общества на вопросы воспитания детей и взрослых.

Ключевые слова: воспитание, философия экзистенциализма, психоанализ, антропологический кризис, грамотности, впечатления.

В работе рассматриваются полемические вопросы воспитания, возникающие в связи с проблемами современного общества и семьи. Вводные размышления посвящены вопросу самих шансов воспитания, когда необходимо обратить внимание на то, как сила воспитания сталкивается с силами среды. Столкновение стремлений к воспитанию с отрицательными влияниями биологической и социальной сред вызывает напряжение и сомнения в роли школы и смысле образования, а также воспитания. При этом речь идет не только об упрощенном взгляде на то, являемся ли мы заложниками комбинаций генов, расовых предубеждений или всего лишь жертвой негативных общественных отношений. Ставка делается на преобладание оптимистического или пессимистического взгляда на воспитание.

Вне зависимости от результатов этого спора очевидно то, что восприятие воспитания как целенаправленного и преднамеренного формирования личности человека с падением тоталитарного режима безвозвратно утеряно. Но и постпедагогическое мышление, основанное на представлении существования с детьми без воспитания [1], не нашло своей достаточно прочной идейной базы. Поэтому новый, скажем так – реалистичный – взгляд на воспитание в дискурсе чешской педагогики начинает формироваться с конца 90-х прошлого века. Воспитание в нем открывается в качестве целенаправленного и сознательного формирования условий и пространства (ситуации, среды), в котором формируется личность человека [2, 3, 4]. Новое задание, формирующее воспитание, является результатом направлений мысли, инспирирующих современную педагогику. В дальнейшей части текста мы обращаем на них внимание и напоминаем о некоторых аспектах, обеспечивающих новые приоритеты семейного и школьного воспитания.

Первым импульсом для переопределения воспитания является идейный результат философии экзистенциализма. Здесь мы ощущаем принципиальное влияние на формулировку так называемого ситуативного понимания воспитания [5]. Чувство «вброса» человека в мир и жизнь продолжает оставаться актуальным ощущением, характеризующим жизненную ситуацию современного человека. Какова роль воспитания в таком мире? Во-первых, речь идет о развитии самих воспитателей. О развитии в них эмпатии, о поддержке в них умения воспринимать, что ребенок, взрослый или пожилой человек чувствуют, оказавшись в такой ситуации. Жизненная ситуация является своего рода перекрестком судьбы, на котором стоит индивидуум и ищет силы для дальнейшего шага. Однако перед тем, как сделать этот шаг, индивидуум стоит, сомневается, отчаивается, полный внутренних опасений, и оглядывается вокруг себя. Он жаждет опоры, поддержки, и найдет их только в том случае, если люди, окружающие его, смогут его идентифицировать, распознать, воспринимать его с эмпатией, т.е. понять, что он находится в кризисной ситуации и что ему действительно необходима помощь. В этот момент человек находится в уникальной ситуации – он открывается и способен к восприятию. Воспитатель, причем совершенно

все равно, кто это – родитель, партнер, учитель, друг – обладает уникальным шансом ему помочь, посоветовать, повлиять на ситуацию – то есть «воспитывать». Только эту возможность нельзя упускать, поскольку по большей части она уже не повторяется. Во-вторых, философия экзистенциализма является инспирацией для понимания перспективных целей воспитания. Ведь речь идет не только о том, чтобы вовремя помочь своим близким, но также речь идет о воспитании, направленном на обучение тому, как преодолевать такого рода ситуации. Ведь ориентировать ребенка на будущее – значит развивать в нем способности справляться с такого рода ситуациями. Что может быть задачей воспитания в этом смысле? Здесь мы видим несколько областей.

Одной из них является, например, способность к жизни, понимаемая как умение учиться понимать то, что в жизни можно и что нельзя, а также связанное с этим умение собрать все свои психические силы, отправляясь в намеченный жизненный путь [6]. Таким образом, дальнейшим новым приоритетом воспитания может быть развитие способности к саморегулированию, когда речь пойдет о том, чтобы научить детей не только управлять собой, своими ощущениями, например развитием так называемой эмоциональной сообразительности [7], но также регулировать свое поведение при движении к определенным целям. Значимой задачей воспитания становится поддержка психологической резилентности, способности внутри себя и социально преодолевать нагрузки [8]. В данном контексте речь также идет о обладании развитым генеральным адаптационным синдромом, о наличии освоенных конкретных стратегий преодоления стресса [9]. Значимой задачей современного семейного и школьного воспитания становится также умение помочь ребенку при его движении по естественному пути освобождения от разнообразных форм зависимости. Этим путем может быть, например, стремление научить детей аутентичности, к развитию в них навыков ассертивного самовыражения. Важно будет также помочь им созреть до стадии действительной компетентности, помочь им стать посредством их же оригинального способа «автором» собственной жизни, своей будущей профессии, своей семьи [10]. Ключевыми целями воспитания в данном смысле становятся самоконтроль, самоакцептация, освобождение от наученной беспомощности. Ребенок должен научиться адекватно воспринимать свои способности и найти равновесие в своей борьбе против связывающей конформности [11].

Вторым значимым импульсом для создания новой концепции воспитания является точка зрения психоанализа на характер глубинного кризиса и на внутреннюю сущность человеческих конфликтов. Раскрытие тенденции человека постоянно возвращаться к конфликту, привязываться к нему, вытеснения этого конфликта, а также открытие важности внутренних мотивов и побуждений человека придает педагогике акцент понимания внутренних причин трудностей воспитания. Ключевым понятием воспитания становится личность и ее ситуация в воспитании [12].

Третий момент, формирующий понятие современного воспитания, исходит из воспитательных дилемм постмодернистского общества. Общество модерна,

характеризуемое как общество надежного прогресса и успеха, дало сбой, поэтому постмодерн в программном плане уже не ищет каких-либо гарантий. Воспитание в обществе, в котором отдельные «измы» потеряли свой смысл и где основой становится упор на интерпретацию индивидуумом явлений, с одной стороны ведет к акценту на направление детей в сторону диалога и к выражению собственной точки зрения. Но диалог без ответственности наконец выливается в безбрежный релятивизм, в котором фиксированные точки зрения заменены точками зрения «текущими» [13]. Для воспитания ребенка это представляется деструктивным состоянием, когда социальные формы и структуры (способы поведения, социальные институты) не могут в течение продолжительного времени удерживать форму, распадаются, растворяются, все чаще меняются. То есть они не являются гарантией и моделью поведения детей. Таким образом, в «текущих частях» снова парадоксальным образом появляется место для прародителей. Поскольку там, где позиция родителей меняется и «растворяется», уместной оказывается способность прародителей поддерживать традицию, здесь есть место для их мудрости, которую часто приносит длительный жизненный путь.

Разворот к природе – это четвертый момент, меняющий приоритеты воспитания. Человек благодаря своим великолепным техническим возможностям обладает способностью менять лицо всей планеты, как в худшую сторону, так и в лучшую. Движение в сторону природы дает людям шанс на новый путь. Однако это требует преодоления понятия природы как сырья, предназначенного только для окультуривания и использования, или как неприятеля, которого необходимо завоевать. Воспитание в духе охраны окружающей среды почитает природу как самое основное условие и необходимость для сохранения жизни, воспринимает ее не как парк или сад, но как *«источник, стоящий между человеком и его отчаянием»* [14].

Последним, самым актуальным импульсом, который заставляет нас думать об изменении парадигмы воспитания, является повторное проживание кризиса общества. Современный кризис открывает новую точку зрения на перспективы человечества в XXI веке, оно приходит как отрезвление после эры роста и спокойствия. Постановка под сомнение долго существовавшей идеи, что будет лучше, и рост опасений, что будет хуже, вызывает потребность нахождения пути из кризиса. Это невозможно без добросовестного ответа на вопрос, каков характер переживаемого нами кризиса. В медиализированном мире современному кризису присваивается целый ряд свойств. Говорится о кризисе финансовом, экономическом, политическом и экологическом. Но, согласно гениальному открытию 30-х гг. XX в. Карла Ясперса, речь идет о кризисе антропологическом. Ясперс напоминает: *«Мы, с одной стороны, живем в великолепные времена, богатые достижениями, но эта эпоха одновременно становится самыми убогими временами дающего сбои человека»*[15]. Поэтому важной задачей педагогики становится обнаружение, с чем именно не справляется человек. Коменский когда-то очень наглядно обозначил характер этого сбоя на базе человечности. Он говорит при помощи непереводимого понятия *самосвойственности*, об оп-

ределенном отклонении человека от естественного порядка света. Божий порядок, в котором все вещи, все создания, а также человеческие существа сотворены такими, чтобы они могли приносить пользу себе и другим, нарушается эгоистичными людьми, руководствующимися принципами обостренного индивидуализма [16].Открывая это существо кризиса, Коменский предлагает решение, а именно–решение в сфере воспитания. Человек посредством воспитания должен войти в гармонию с общим, *«пан-софия, пан-педия»*, отрыть сам себя, выйти за пределы себя самого, не быть только для себя. И это задача современного воспитания в семье и школе.

Однако проблемой является то, что кризис охватывает весь человеческий мир, проникая также в мир воспитания и образования. Кризис воспитания, например, носит характер так называемого воспитательного редукционизма и воспитательного индивидуализма. Воспитательный редукционизм очевиден как стремление брать в воспитании только некоторую часть человека. Комплексный характер человеческого существования урезан и закрыт подчеркиванием дальнейших черт, отдельных страниц жизни, например, воспитанием для рынка работы, образованием для повышения производительности труда, воспитанием в отношении гендерных аспектов. Данные модели превращают человека всего лишь в «колесико» в механизме рынка, делают из него всего лишь человеческий ресурс или представителя определенного пола. Воспитательный индивидуализм очевиден в гедонистическом воззрении на воспитание. Но образование – это не только путь к карьере. И воспитание не должно выливаться в образ жизни «сингл» с целью наслаждения жизнью и обороны от тех, кто нарушает его комфорт.

Какой именно вклад педагогика может внести в решение современного кризиса – это очень сложный вопрос. Мы можем обозначить только несколько подходов. Во-первых, мы видим путь в образовании и воспитании, понятых комплексно, с целью предоставления образования ребенку в широком спектре грамотности (финансовая, компьютерная, языковая грамотность). Ведь образованный человек лучше ориентируется в окружающем мире. Во-вторых, образование, понимаемое как творческое и активное стремление с целью раскрытия личности человека, с упором на то, чтобы он стал способным, культурным и открытым. В-третьих, в образовании и воспитании, нацеленных на понимание мира и своего места индивидуума в нем, с целью учиться быть. В-четвертых, путем воспитательного использования потребности ребенка к «направленности». Благодаря этой потребности у ребенка есть шанс быть паломником на пути от детства к взрослому состоянию. На этом пути он должен постепенно взрослеть до состояния самопонимания и самореализации. Он должен идти по пути создания отношений и нахождения жизненных целей, смысла жизни. Это естественный путь, но он сложен, ребенку на нем встретится целый ряд ловушек, которые могут превратить паломничество в бродяжничество, сделать из паломника по его образу жизни скитальца, своего рода бродягу. То есть ребенок на этом пути еще нуждается в сопровождении. В-пятых, вспоминается мысль Зденека Гелуша, что противостоять кризису в семье можно путем воспи-

тания, основанного на впечатлениях [17]. И поэтому к числу новых приоритетов воспитания мы относим предложение впечатлений добра. Ребенок должен видеть, что если ему на пути встретится зло, то существуют и добрые дела. Давайте учить детей чувствовать красоту, потому что стоит убедить их в том, что чем-то всегда можно восхищаться. Давайте вести детей к ощущениям правды и определенного порядка вещей, поскольку каждый ребенок должен все время чувствовать, что у него есть свой дом и что он в этом доме защищен. И, наконец, давайте ориентироваться в воспитании на впечатления от встречи человека с человеком, поскольку жить вместе с другими людьми на протяжении всей жизни должен уметь каждый из нас.

Литература

1. Bauman, Z. Tekuté časy. Život ve věku nejistoty / Z. Bauman. – Praha: Academia, 2008.
2. Jaspers, C. Die geistige Situazion der Zeit / C. Jaspers. – Gruyter: Walter de GmbH, 2010.
3. Helus, Z. Edukace jako projev starosti o člověka / Z. Helus // Teorie výchovy tradice, současnost, perspektivy. – 2014.
4. Helus, Z. Úvod do psychologie / Z. Helus. – Praha: Grada, 2011.
5. Helus, Z. Dítě v osobnostním pojetí / Z. Helus. – Praha: Portál, 2004.
6. Goleman, D. Emoční intelligence / D. Goleman. – Praha: Metafora, 2011.
7. Kohák, E. Kopí dona Quijota / E. Kohák. – Praha: Ježek, 2010.
8. Komenský, J.A. Obecná porada o nápravě věcí lidských / J.A. Komenský. – Praha: Svoboda, 1992. – 1661 p.
9. Křivohlavý, J. Psychologie zdraví / J. Křivohlavý. – Praha: Portál, 2009.
10. Pelikán, J. Hledání těžiště výchovy / J. Pelikán. – Praha: Karolinum, 2007.
11. Pelikán, J. Výchova pro život / J. Pelikán. – Praha: Nakladatelství ISV, 1997.
12. Pelikán, J. Pomáhat být / J. Pelikán. – Praha: Karolinum, 2002.
13. Průcha, J. Pedagogická encyklopedie / J. Průcha. – Praha: Grada, 2010.
14. Pešková, J. Dětství a problém naší zodpovědnosti ve vztahu k němu / J. Pešková // Relativizace autority a její dopady na současnou mládež. – 2005. – P. 125–131.
15. Schoenebeck, H. Škola s přívětivou tváří / H. Schoenebeck. – Pardubice: Univerzita Pardubice, 2001.
16. Vališová, A. Autorita ve výchově / A. Vališová. – Praha: Karolinum, 1999. – P. 66–84.
17. Zelina, M. Teória výchovy alebo hľadanie dobra / M. Zelina. – Bratislava: Štátne pedagogicke nakladatelství.

А.А. Пулина
Россия, г. Симферополь,
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

ЭКСПИРИЕНТИВНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.091

В статье рассматриваются возможности экспириентивного обучения в информационно-образовательном пространстве учреждения дополнительного профессионального образования, раскрываются цели, задачи, особенности. Автор подчёркивает актуальность идей экпиринтивного обучения для неформального и информального образования педагогов.

Ключевые слова: профессиональное педагогическое образование, экпириентивное обучение.

Современное общество, всё больше приобретающее черты информационного, предъявляет новые требования к человеку, его образованию, личностным и профессиональным качествам, творческим возможностям, знаниям и умениям ими оперировать, постоянно их обновлять, расширять и производить новые. Особая роль отводится педагогу, изменяются требования к процессу его мышления, компетентности, профессиональному росту, конкурентоспособности, а значит всей системе непрерывного профессионального педагогического образования. Анализ сложившейся ситуации позволил выявить в данной системе следующие противоречия: между потребностями педагога в осмыслении, анализе и сравнении собственной профессиональной деятельности с деятельностью коллег и отсутствием этой возможности в ограниченном пространстве образовательного учреждения; между индивидуальными потребностями в профессиональном росте и массовым характером системы повышения квалификации педагогических работников; между сложившейся моделью повышения квалификации учителей, ориентированной на деятельность в традиционной (знаниевой), монокультурной модели и необходимостью развития дивергентного, нелинейного мышления, являющегося основой деятельности учителя в динамичных условиях информационного общества; между потенциалом распространённых массовых форм педагогического общения (семинаров, мастер-классов, отчётов, фестивалей, конкурсов и т.д.) и новых форм педагогического общения (форумов, сетевых сообществ, сайтов учителей и т.д.) для повышения квалификации учителей, а следовательно, и качества профессионального образования и недостаточным осознанием данного потенциала как средства повышения профессионального роста учителей; между резким усилением активности познающего субъекта процесса профессионального педагогического образования, стремящегося самостоятельно выстраивать учебный процесс, заинтересованного в приобретении опыта необходимого для успешной и качественной карьеры в динамичном, информационном обществе и недостаточным изменением характера процесса обучения в системе непрерывного профессионального педагогического образования.

Реформирование системы образования в условиях современного информационного общества сопровождалось введением разнонаправленных инициатив, т. е, дивергенцией и как следствие декларация новых подходов, повышение разнообразия форм обучения и видов образовательных учреждений, технологическая неоднородность, разнообразные формы контроля образовательного результата, изменение критериев оценивания, изменение содержания учебных предметов и т.д. Тенденции расхождения, введение в практику инновационных педагогических технологий, поиск наиболее эффективных педагогических приёмов при условии увеличения неопределённости в организации учебно-воспитательного процесса привели к тому, что требования, предъявляемые к личности профессионала, стали более высокими на фоне снижения общего профессионализма в профессиональных сообществах.

Федеральные государственные образовательные стандарты, определяя предметные, личностные и метапредметные результаты, предполагают формирование у обучающихся способностей к целеполаганию, планированию, корректировке, контролю, самооценке своей деятельности, аргументации собственного мнения, готовности к командной деятельности и др., однако, большинство педагогов не готовы обеспечить достаточный уровень результатов вследствие сформировавшегося у них линейного стиля мышления, предполагающего жёстко определённый ход мысли, однозначную связь между явлениями.

К вероятным причинам этого явления можно отнести: общую инертность системы образования; значительную перегруженность педагогов различного рода информацией и отчётами; преимущественно традиционные формы повышения квалификации; циклический характер педагогической деятельности, предполагающий многократное повторение однотипных трудовых действий; ограниченность профессиональных интересов рамками одной или нескольких преподаваемых дисциплин; низкую мотивацию к превращению собственной профессиональной жизнедеятельности в предмет практического преобразования, управления её направленностью и продолжительностью. В связи с этим особое внимание уделяется постдипломному педагогическому образованию и наиболее актуальной в рамках нашего исследования проблеме интеграции формального, неформального и информального его видов.

Под формальным образованием понимаем образование, которое завершается выдачей соответствующего документа в специальных учебных заведениях. В системе дополнительного профессионального образования это курсы повышения квалификации и программы переподготовки.

В диссертационном исследовании О.В. Ройтблат указывается, что «неформальное образование характеризуется систематизированностью и несистематизированностью обучения, целенаправленной и спонтанной деятельностью обучающихся, направленностью на удовлетворение образовательных потребностей граждан, отдельных социальных, профессиональных групп, общества, его результатом является приращение образовательного потенциала. В отличие от формального, неформальное образование осуществляется различными организациями и учреждениями, и не всегда профессиональными педагогами (препо-

давателями), менее структурировано и не обязательно завершается получением общепризнанного документа об образовании» [7, с. 16]. В системе дополнительного профессионального педагогического образования это сетевые профессиональные сообщества педагогов, участие педагогов в конференциях, семинарах и иных профессиональных мероприятиях.

Под информальным образованием С.Г. Вершловский понимает образование, находящееся вне какой-то формы, подразумевается обучение, «встроенное» в течение жизни: осуществляемое в ходе общения, происходящее под влиянием средств массовой информации, просветительской акции, при чтении книг, при осмыслении собственного опыта и опыта других [1, с. 36]. Ройтблат О.В. отмечает, что информальное образование характеризуется спонтанностью, самостоятельностью и является ведущим последние несколько лет [7, с. 243]. К такому образованию автор относит самообразование педагога, работу с научно-педагогической и методической литературой, самостоятельную работу с сайтами, на которых содержится подобная информация, спонтанное обсуждение в учительской и т.п.

В связи с научно-техническим прогрессом, развитием сети Интернет, увеличением доли различных профессиональных сообществ, увеличением нагрузки педагогов и уменьшением их свободного времени, увеличением количества новых сложных задач, которые они призваны решать, растёт потребность в нахождении возможностей для построения нелинейных образовательных маршрутов педагогов с высокой степенью их индивидуализации и специализации. Такие возможности педагоги могут получить, обучаясь по модели интегрированного формального, неформального и информального образования. Эффективность которой определяется временным фактором, фактором «погружения», разносторонностью образования, широтой охвата педагогов, разноплановостью дидактических подходов, используемых при осуществлении данной интеграции.

Результатом реализации данной модели является профессиональное развитие педагога как целостный, непрерывный процесс формирования и развития компетенций, необходимых для эффективного решения профессиональных проблем в педагогической деятельности. Задачи профессионального развития в данном контексте связаны с интеграцией его содержания и форм, с личностным и профессиональным становлением педагога. Содержание процесса профессионального развития предполагает освоение ключевых, базовых и специальных (профессиональных) компетентностей в ходе интерактивного, рефлексивного, экспириентивного обучения для решения ситуативных задач различного уровня сложности. Основные закономерности и понятия экспириентивного обучения отражены в работах Джона Дэви, Дэвида Колба, Курта Левина, Жана Пиаже. Теоретико-методологической основой для изучения данной проблемы на общенаучном уровне являются системный, функциональный, деятельностный подходы, принцип единства сознания и деятельности (А.В. Брушлинский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.), а также представления о личностном характере деятельности и общий генетический закон развития высших психи-

ческих функций человека Л. С. Выготского. Согласно которому «Всякая высшая психическая функция в развитии индивида, появляется на сцене дважды – сперва как деятельность коллективная, социальная, – второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления» [2].

Исследователи отмечают, что основой обучения в информационно-образовательной среде является самообразование, выстраивание своего образа в интеллектуальной, коммуникативной, эмоционально-ценностной и других сферах, что является целью экспириентивного обучения [3, с. 3].

Мы считаем, что экспириентивное обучение является основным для формального, неформального и особенно информального образования.

Интернет источники объясняют термин экспириенс (от англ. experience – опыт) как «урок, жизненный опыт, нечто пережитое, что наложило отпечаток на будущее поведение человека. Образно выражаясь, экспириенс – это грабли, на которые мы уже однажды наступили, и в следующий раз мы будем знать, как вести себя с этими граблями» [4]. Словарь иностранных слов трактует это понятие как «английское слово опыт, а также переживание, впечатление». Интересно, что в информационной среде слово приобретает новый вид, превратившись в сокращённое «экспа» или «экс-пи», и используется для условного обозначения достижений персонажа компьютерных игр, выраженное в числовом эквиваленте.

Исторически экспириентивное обучение рассматривалось как процесс формирования представлений о сущности объекта или явления через непосредственный опыт (Джон Дэви, Джон Дьюи, С.Т. Шацкий). Сферы применения такого вида обучения были разнообразны: разрешение конфликтов, оценивание эффективности, тренировка практических умений, личностное самосовершенствование, профессиональный рост. Официальное определение экспириентивное обучение получило на Первой международной конференции в Лондоне в 1987 году. «Экспириентивное обучение определяют как совокупность целей, технологий… как путь решения проблем, возникающих каждый день: в обучении, бизнесе, общественной жизни в целом. Каждая из этих сфер создаёт базис для совокупности взаимосвязанных людей, идей и проблем – кластеры. Первый – соотносится с оцениванием и получением знаний из жизненного опыта и профессиональной деятельности как основы для создания новых траекторий в инфраструктурах высшего образования, повышения квалификации и профессионального самосовершенствования. Второй – с планированием изменений в структуре, целях и учебных планах учреждений образования. Третий – с повышением социального сознания, деятельностью общества и социальными изменениями. Четвёртый – с личностной эволюцией и развитием, а также с экспириентивными технологиями, которые повышают самосознание и эффективность деятельности группы» [3,с. 5].

Исторически сложились два подхода к реализации экспириентивного обучения: обучение с преподавателем (experiental education) и обучение без преподавателя (experiental learning). Второе предусматривает самообразование и накопление опыта в процессе взаимодействия с ситуативным окружением. Первое –

постоянное взаимодействие с преподавателем, контроль, анализ и обобщение накопленного опыта. В данном случае преподаватель выступает как фасилитатор [3]. Преподаватель и обучающийся являясь субъектами процесса обучения, формируют информационно-образовательную среду экспириентивного обучения – многокомпонентную систему программно-аппаратного обеспечения, базирующуюся на компьютерных технологиях и функционирующую в связи с учебно-методическим и организационным обеспечением учебно-познавательной программной, проектно-исследовательской практической деятельности, системой мониторинга и оценивания учебных достижений слушателя курсов повышения квалификации или переподготовки, процесса его личностного и профессионального роста. В этой связи наибольший интерес представляет четырехступенчатая эмпирическая модель процесса обучения и усвоения новой информации Дэвида Колба, которая на наш взгляд наиболее эффективна для неформального и информального педагогического образования и значительно повысит качество формального педагогического образования. Первая ступень – непосредственный, конкретный опыт, вторая ступень – рефлексивного наблюдения, затем ступень теоретического обобщения, когда человек вводит новые сведения в систему уже имеющихся знаний и устанавливает между ними связи. Последняя стадия эксперимента и самостоятельного применения новых знаний на практике, после чего, научившись, слушатели могут начать строить собственные планы применения знаний [5, с. 13]. Опасным моментом цикла Колба может стать демотивация и снижение самооценки в том случае, если полученный опыт неудачный.

Анализ моделей экспириентивного обучения позволил отметить их цикличный характер и выделить основные фазы: проблемную – анализ проблемной ситуации; рефлексивную – анализ имеющегося опыта и получение знаний, основываясь на нём; оценочную – интеграция новых знаний и применение их к новой проблемной ситуации, интеграция в личностную конструктивную систему понятий и ценностей индивида. Экспириентивное обучение осуществляется через систему методов и способов организации образовательного процесса, среди которых: обучение через совместную деятельность в группе, проектное, проблемное, ситуативное, интерактивное обучение. Актуальной для обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования является технология ситуационного анализа, позволяющая непосредственно осуществлять связь с практикой и опираться в процессе обучения на субъективный опыт слушателей.

Основой технологии является анализ ситуаций, которые должны: отвечать целям и задачам обучения; быть проблематизированы в соответствии с конкретными учебными целями; связаны с реальными проблемами профессиональной деятельности; обладать неким сюжетом, позволяющим осуществить процесс анализа; включать в себя разнообразные материалы; быть эмоционально окрашенными. Ситуационный анализ достаточно проблематичен для преподавателя, ведь необходимо учитывать тот факт, что педагоги обладают определённым практическим опытом и именно он становится основой для решения

ситуаций, а также что, современная информационная среда, формирует клиповое сознание и действует разрушающе на способности мышления, прежде всего теоретического.

Таким образом, интеграцию формального, неформального и информального образования можно рассматривать в качестве конкурентного преимущества системы дополнительного профессионального педагогического образования по отношению к другим организациям, осуществляющим повышение квалификации педагогов, в частности высших учебных заведений. Это обусловлено тем, что такое нелинейное обучение позволяет обеспечить сопровождение и взаимодействие с педагогами вне формальных курсов повышения квалификации для решения важных профессиональных проблем.

Направленность на профессиональное развитие педагогов обеспечивается через содержание и условия реализации педагогического образования принцип саморазвития, детерминирующий способность личности превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования через формирование рефлексивных методологических знаний и опыта слушателей. Экспириентивное обучение позволяет максимально приблизить поиск, осмысление, оперирование информацией целям и задачам образовательного процесса. Н.В. Громыко отмечает, что XXI век – это век рефлексивных форм знания. Для педагога недостаточно быть «погружённым в «свой» предмет», необходимо знать особенности его устройства, прорывные зоны развития и методы конфигурирования с другими типами знаний, применять различные технологии, методы обучения, задействовать и расширять профессиональный и личностный опыт при экспириентивном обучении, включаться в полипрофессиональное взаимодействие при решении сложных комплексных проблем в различных практических плоскостях современного информационно-образовательного пространства [6,с.115].

Литература

1. Вершловский, С.Г. Непрерывное образование: историко-теоретический анализ феномена / С.Г. Вершловский. – Спб.: СПб АППО, 2008 – С. 36–37.

2. Выготский, Л.С. Педагогическая психология / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991. – 387 с.

3. Журавльова, Л.А. Експириєнтивне навчання як інструмент інноваційного розвитку освіти / Л.А. Журавльова // Інформатика. – 2012. – № 21 (645). – С. 3–22.

4. Интернет словарь. URL: http://ru.wikipedia.org/wiki/Experience (дата обращения: 26.07.2016).

5. Торн, К., Маккей, Д. Полное руководство по тренингу / К. Торн, Д. Маккей. – М.: «ИНФРА-М», 2002. – С. 13–15.

6. НИИ инновационных стратегий развития общего образования: Вестник. – 2010–2011. – М.: НИИ ИСРОО, Пушкинский институт, 2011. – С. 115–118.

7. Ройтблат, О.В. Развитие теории неформального образования в системе повышения квалификации педагогических работников: дис. …д-ра пед. наук / О.В. Ройтблат. – Тобольск, 2015. – 425 с.

А.Н. Пышкин
Россия, г. Москва,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

ВЫСШЕЕ ОБРАЗОВАНИЕ И РЫНОК ТРУДА: ПРЕОДОЛЕВАЯ РАЗРЫВ ЧЕРЕЗ АККРЕДИТАЦИЮ

УДК 338.46

Анализируется разрыв между высшим образованием и рынком труда с точки зрения спроса на компетенции. Показываются возможности нахождения баланса за счет независимой аккредитации образовательных программ.

Ключевые слова: высшее образование, рынок труда, спрос, компетенции, качество образования, аккредитация.

Высшее образование всегда подвергался критике с точки зрения соответствия выпускников требованиям рынка труда [1, 2]. В дискуссии о востребованности выпускников существуют два полярных аргумента: академическое сообщество говорит о нежелании работодателей реально участвовать в формировании образовательного процесса и формулировать свои ожидания в образовательной терминологии, тогда как работодатели говорят о закрытости и консерватизме системы высшего образования, нежелании ее представителей что-то менять [2]. Не оспаривая данные тезисы отметим, что оба они истинны: высшее образование по сути своей – в консервативный институт, для работодателей же приоритетом является обеспечение эффективности бизнес-процессов и уплата налогов в бюджеты соответствующих уровней.

В последнее время со стороны Правительства, Минобрнауки и Минтруда предприняты определенные шаги, направленные на создание инструментов управления качеством программ высшего образования с точки зрения приведения их в соответствие запросам рынка труда (таблица 1).

Из таблицы 1 невозможно не заметить, что несмотря на существующее среди используемых инструментов пересечение, они направлены на сбор и предоставление информации о результатах обучения либо на определение некоторых (не всех) требований к результатам обучения. Кроме того, результаты мониторинга трудоустройства подразумевают детализацию до уровня направления подготовки, мониторинг эффективности затрагивает вуз в целом, профессионально-общественная аккредитация и независимая оценка квалификации позволяет получить представление о знаниях и навыках выпускников в узкоопределенной сфере, и актуальны только на момент выпуска. При этом, если судить по данным по мониторингу трудоустройства, ни одна из них не обеспечивает трудоустройства выпускников на 100% либо высокого уровня заработной платы.

Таблица 1

Инструменты управления качеством программ высшего образования

Инструмент	Краткая характеристика
Профессиональные стандарты	Содержат описание должностей и квалификаций, трудовых функций, требования к знаниям, умениям и навыкам по ним. Разрабатываются работодателями, их объединениями и иными организациями. Реестр ведет Минтруд России.
Профессионально-общественная аккредитация	Процедура признания качества и уровня подготовки выпускников соответствующими требованиям профессиональных стандартов, требованиям рынка труда.
Независимая оценка квалификаций	Процедура подтверждения соответствия квалификации соискателя требованиям профессионального стандарта или квалификационным требования
Наблюдательные (управляющие, попечительские) советы	Орган управления вузом, в который входят бизнесмены, политики, общественные деятельности. В ведущих вузах (национальных исследовательских, федеральных и других) согласует ректора, контролирует выполнение программ развития вузов.
Мониторинг в системе высшего образования	Наблюдение за состоянием системы образования на уровне выполнения пороговых (контрольных) нормативов по вузам. По итогам принимается решение об отнесении вуза к группе эффективных или имеющих признаки неэффективных. Учитывает результаты трудоустройства выпускников.
Мониторинг трудоустройства выпускников	Наблюдение за уровнем трудоустройства и доходов выпускников вузов.
Софинансирование подготовки кадров (инженерные кадры, кадры для ОПК и другие программы)	Финансирование разработки и реализации программ подготовки кадров по заказам конкретных работодателей. В основном реализуется на уровне программ ДПО, через которые лучшие практики распространяются внутри вуза.

Фактически, перед вузом встает вопрос о том, как проанализировать всю совокупность данных и использовать ее для разработки и актуализации образовательных программ, как создать и заставить функционировать механизм актуализации. Если перевести такую постановку проблемы в задачи, то вузу необходимо:

– проанализировать спрос на выпускников на рынке труда (зарплату и уровень трудоустройства);

– изучить удовлетворенность работодателей и дальнейшие социальные и профессиональные траектории выпускников;

– определить имеющиеся ресурсы и лучшие практики, привлечь работодателей к софинансированию подготовки кадров;

– заложить все указанные требования, ресурсы и процедуры в образовательную программу;

– осуществлять постоянный контроль за функционированием данного механизма.

На данном этапе возникает ряд проблем. Во-первых, одна образовательная программа может иметь несколько профилей, сфер деятельности, к которым она готовит выпускников. Следовательно, с точки зрения одной сферы выпускники, подготовленные для другой, не будут соответствовать профессиональным стандартам первой. Но ведь это не означает низкого качества образовательной программы, и является лишь отражением ее многопрофильности. Кроме того, нельзя забывать и о том, что высшее образование выполняет роль важного социального института, и вносит значимый вклад в формирование не только профессионала, но и личности выпускника. Во-вторых, не все программы высшего образования являются прикладными. В этом смысле, возникает вопрос о закономерности применения к их выпускникам требований профессиональных стандартов за исключением профессиональных стандартов исследователей или преподавателей, если программа направлена на их подготовку. В-третьих, вуз может единовременно иметь место множество моделей реализации образовательных программ, в том числе в рамках одного направления подготовки. Это может как минимум исказить восприятие результатов применения инструментов, так как не всегда будет очевидно, благодаря какой именно модели получены данные результаты. А если быть точным, то будет сложно оценить вклад конкретной образовательной программы в достигнутые результаты.

Соответственно, мы вынуждены перейти к уровню управления конкретными образовательными программами, каждая из которых имеет свою логику, структуру и содержание [3]. Тогда с точки зрения управления перед нами встает задача (а) определения целей и результатов реализации данной программы, и (б) ее непосредственного проектирования и вывода на рынок.

Однако при подходе «в лоб» руководитель программы столкнется с проблемой дифференциации программы, ее выделения среди остальных, реализуемых по данному направлению как в его вузе, так и у конкурентов. Действительно, образование – доверительное благо, и требует наличия некоторых экспертных навыков у потенциальных потребителей. В то же время, они успешно заменяются действием экспертных организаций (в общем случае для рынка доверительного товара), которыми в нашем случае являются аккредитационные агентства.

Проблемой является то обстоятельство, что все существующие инструменты оценки качества образовательных программ и управления ими ориентированы либо на институциональный уровень (мониторинг эффективности, наблюдательные советы), либо агрегированы до всей совокупности образовательных программ в рамках направления подготовки и укрупненной группы направлений подготовки (мониторинг трудоустройства), или же позволяют провести узконаправленную оценку результатов обучения в привязке к определенному виду деятельности, но не направлению подготовки (професионально-

общественная аккредитация, независимая оценка квалификаций). Существенно ограничена общественная аккредитация – она проводится в отношении вуза в целом.

В мире известны и другие формы аккредитации, в первую очередь – программная. Программная аккредитация осуществляется на основе профильных объединений не столько вузов, сколько их специализированных факультетов, с привлечением представителей широкого спектра работодателей. Институциональная аккредитация также часто направлена на отдельные факультеты, так как между естественно-научными и гуманитарными существуют существенные различия. Например, наиболее известными в мире в сфере управленческого образования являются аккредитации EFMD(программная аккредитация), AMBA (программная аккредитация) и AACSB (институциональная аккредитация). Получение всех трех – знак особого качества образовательных программ.

В нашей стране реализация такой процедуры затруднена, но возможна. Хорошим примером может служить деятельность Ассоциации инженерного образования России (АИОР), у которого самая ранняя аккредитованная программа относится к 1997 году. Возможно создание похожей структуры, действующей по сходной модели вовлечения академического сообщества, в управленческом образовании [4] и иных областях. Деятельность АИОР, в которую вовлечены представители ведущих компаний-работодателей для инженеров, свидетельствует о том, что аккредитация является эффективным (и единственным) инструментом приведения содержания и структуры образовательных программ в соответствие с требованиями рынка труда.

Появление большого количества аккредитационных организаций, построенных по принципу вовлеченности академического сообщества, позволит дифференцировать рынок образовательных программ, поддержать плюрализм моделей реализации образовательного процесса, распространять лучшие практики с сохранением собственных академических традиций вуза [5]. Главное достоинство такой модели аккредитации состоит в получении руководством вуза действенного механизма настройки образовательных программ на требования рынка труда и придания им гибкости, позволяющей оперативно подстраиваться под изменения как профессиональных стандартов, так и неформализованных запросов, вовлекать работодателей в проектирование образовательных программ (в том числе через аккредитационные требования) и их оценку, тем самым повышая прозрачность системы высшего образования. Государство же получает инструмент дифференциации образовательных программ по качеству внутри вуза, тем самым приобретая возможность точечного воздействия для сокращения или, наоборот, расширения определенной практики внутри вуза, что особенно важно в условиях, когда применение санкций целиком к направлению подготовки, укрупненной группе направлений и тем более университету нецелесообразно.

Литература

1. Измайлова, М.А. Проблемы независимой оценки качества образования / М.А. Измайлова // Вестник Финансового университета. – 2015. – № 1. – С. 103–111.

2. Требования работодателей к системе профессионального образования / Е.М. Авраамова, И.Б. Гурков, Г.Ю. Карапухин. – М.: МАКС Пресс, 2006. – 125 с.

3. Пышкин, А.Н. Программы высшего образования как доверительное благо: экономическая природа и механизм независимой аккредитации / А.Н. Пышкин // Инфраструктурные отрасли экономики: проблемы и перспективы развития. – 2016. – № 12. – С. 104–110.

4. Пышкин, А.Н. Об аккредитации образовательных программ по менеджменту / А.Н. Пышкин // Высшее образование в России. – 2015. – № 12. – С. 52–59.

5. Пышкин, А.Н.Принципы и концепты обеспечения качества образования в контексте нового вектора образовательной политики / А.Н. Пышкин // Alma mater (Вестник высшей школы). – 2015. – № 10. – С. 8–13.

М.К. Рамазанов
Казахстан, г. Актобе,
Актюбинский колледж транспорта,
коммуникаций и новых технологий

МОДЕРНИЗАЦИЯ СИСТЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГОВ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ ГУМАНИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА

УДК 377.1

В статье рассматривается этапы профессионального становления педагогов, уровень их готовности к исследовательской деятельности, умения современного педагога колледжа.

Ключевые слова: становление, формирование, профессиональная подготовка, дополнительная профессиональная программа, повышение квалификации.

Реформирование современного образования требует от педагога профессиональной подготовленности, свободного и активного мышления, прогнозирования результатов своей деятельности, моделирования воспитательно-образовательного процесса. Сегодня повысился спрос на высококвалифицированную, творчески работающую, социально-активную и конкурентоспособную личность педагога, способную воспитать социализированую личность в быстроменяющемся мире. Так как образование педагога – непрерывный процесс, современный учитель не может получить образование «на всю жизнь», он не всегда может самостоятельно освоить внедряемые новшества, необходим специально организованный процесс обучения, вследствие чего проявляется осознание педагогом значимости педагогической идеи и понимание своей роли при ее реализации [1] .

Обновление содержания образования, где акцент ставится на создание благоприятных условий для формирования высокообразованной, конкурентоспособной личности с этическим отношением к миру, творческим типом мышления, развитой мировоззренческой культурой, сохраняющей при этом свою уникальность, неповторимость, одаренность в различных сферах науки и искусства, включает:

- внедрение новых федеральных государственных образовательных стандартов;

- внедрение в учебный процесс эффективных технологий обучения (в том информационно-коммуникационные ;
- обновление системы оценки качества образования (ЕГЭ и ГИА); международные исследования TIMSS, PISA, PIRLS и др.;
- обновление структуры образования.

Большинство современных стран мира признали необходимость модернизации образования в качестве одной из приоритетных задач, которую им предстоит решить для дальнейшего социально-экономического прогресса. В это число входит и, признанная мировым сообществом страной с рыночной экономикой, Республика Казахстан.

Произошедшие в Казахстане перемены обусловили процесс проектирования и внедрения новой модели образования на основе современных информационных и педагогических технологий. Для выработки концептуальных подходов к определению нового содержания образования были подробно изучены ключевые идеи этнопедагогики, положительный опыт отечественной системы образования, результаты эксперимента по внедрению 12-летнего образования, а также международные тенденции развития в системе школьного образования, образовательный опыт стран, которые добиваются хороших результатов в международных исследованиях.

Совершенствование педагогом своего профессионального мастерства, хорошо ориентирующегося в современном образовательном пространстве, является залогом высокого качества образовательных услуг. Развитие социокультурного и интеллектуального потенциала личности педагога – главная функция системы повышения квалификации, где педагог использует свои знания для решения актуальных проблем и задач образования, способен увидеть и понять тенденции развития мышления и деятельности, а затем внести рефлексивные изменения в собственную профессиональную деятельность в контексте этих тенденций.

Система повышения квалификации педагогов решает задачи образовательной деятельности в обучении и воспитании за пределами основных образовательных программ, государственных образовательных стандартов [2]. Поиск новых форм переподготовки и повышения квалификации педагогов обусловлен разнообразием школ и широким спектром их потребностей (А.И. Адамский, М.М. Поташник, И.С. Фрумин, И.Д. Чечель и др.). Поэтому наряду с традиционными формами повышения квалификации появляются новые структуры в виде региональных центров развития образования, в которых применяются не только традиционные организационно-педагогические меры, но и обусловлена необходимость новых подходов. Модели повышения квалификации педагогов, характеризующиеся новыми содержательно-целевыми, методологическими и организационно-педагогическими характеристиками, должны базироваться на принципах, среди которых *гуманизация и гуманитаризация*.

Модернизация образования, исходящая из гуманистической парадигмы, предполагает возможность выбора и самоопределения каждого участника образовательного процесса. Безуловно, что такое образование может осущест-

вить только высококвалифицированный, творчески работающий, социально активный учитель, ориентированный на гуманистические ценности.

Так как в процессе исследования «профессиональное становление педагога» мы понимаем как непрерывный процесс освоения професиональной деятельности, развитие профессионально-значимых качеств и способностей личности, активное качественное преобразование учителем своего внутреннего мира, то считаем, что реализация гуманистического подхода системы повышения квалификации педагогов активно влияет на усиление внутренней мотивации педагога к профессиональному становлению, на повышение уровня его профессиональной компетентности.

Повышение квалификации педагогов выступает важнейшим фактором его профессионального становления: системная перестройка курсов повышения квалификации, изменение его ценностно-целевых, содержательно-процессуальных компонентов предоставляет учителю вариативный выбор индивидуальной образовательной траектории; способствует активизации творческого потенциала учителя.

В Казахстане работа по развитию системы подготовки и переформатирования системы повышения квалификации педагогических кадров проводилась с учетом опыта работы Назарбаев Интеллектуальных школ [3], были определены концептуальные и структурные подходы ее переформатирования и к началу 2012 года были созданы три базовых комплекса повышения квалификации:

1) Центры педагогического мастерства («Center of Excellence») при Назарбаев Интеллектуальных школах с охватом учителей высшей и первой категории – 1 уровень;

2) АО «Национальный центр повышения квалификации педагогов» с охватом учителей первой и второй категории – 2,3 уровень;

3) Центры повышения квалификации учителей при педвузах и закрепленные за этими педвузами экспериментальные опорные с охватом учителей первой и второй категории – 2,3 уровень. [4].

Главным результатом деятельности комплексов стало обеспечение единого концептуального подхода к повышению квалификации педагогов. Работа велась с учетом мирового опыта и потребностей современной школы, были определены тематика и разработаны (АОО «Назарбаев Интеллектуальные школы» совместно с Университетом Кембридж) содержание и методология уровневых курсов по 7 модулям:

- новые педагогические технологии в образовании;
- критическое мышление;
- критериальное оценивание учебных достижений учащихся;
- менеджмент в среднем образовании и обучение на основе;
- компетенций в условиях перехода на 12-летнее обучение;
- использование ИКТ (ICT), «e-learning» в преподавании;
- современные технологии работы с одаренными детьми;
- психолого-педагогические особенности преподавания в конкретных возрастных группах школьников.

В деятельности комплексов были заложены такие процедуры, как проведение 3-месячных курсов по семи указанным модулям, сочетающей очную подготовку (face-to-face) и обучение в режиме on-line. По окончанию курсов во всех этих комплексах учителя сдавали квалификационный экзамен и получали сертификаты с присвоением нового квалификационного уровня – 1, 2 или 3, которые дали им право на получение повышенной зарплаты от 30% до 100%.

Параллельно Назарбаев Интеллектуальные школы развернули систему интерактивных on-line семинаров для учителей средних школ. В результате функционирования трех комплексов сфера образования республики получила систему повышения квалификации педагогов по своей оргструктуре, содержанию и методологии соответствующей мировой практике.

Важным условием модернизации образования является международное сотрудничество, способствующее получению доступа к ресурсам, предоставляемым международными организациями повышения квалификации, и обмену опытом работы. В настоящее время НЦПК «Орлеу» осуществляет активную связь с целым рядом зарубежных структур, работающих в данной сфере, в целях предоставления возможности учителям повысить свой профессиональный уровень, прослушав лекции зарубежных специалистов, а также выехать за рубеж для прохождения стажировки и обмена опытом.

Разработаны учебно-методические комплексы для методического сопровождения образовательного процесса, в состав которых входят обновленное содержание курсов и контрольно-измерительные материалы: тесты, задания для самостоятельной работы, темы проектов. Совершенствуются формы, методы обучения, система контроля и оценки знаний слушателей курсов повышения квалификации [5].

Таким образом, современная система повышения квалификации в Республике Казахстан, исходящая из гуманистической парадигмы, призвана совершенствовать профессиональную компетентность и мастерство педагогов. Обновление содержания образования в системе повышения квалификации приводит к растущей содержательной вариативности и уровневой дифференциации реализуемых учебных программ. Система повышения квалификации нового формата учитывает весь современный комплекс изменений в образовании: интенсификацию учебно-воспитательного процесса, социокультурную и ценностную переориентацию образования, усиление потенциала педагогических кадров.

Литература

1. Персонифицированная модель повышения квалификации работников образования в современных социально-экономических условиях: колл. монография / под ред. Н.К. Зотовой. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2012. – С. 14–15.

2. Комментарий к Федеральному Закону РФ «Об образовании». – URL: http://narodirossii.ru/?p=6434 (дата обращения 19.07.2016).

3. Протокольное поручение Премьер-Министра Республики Казахстан от 24 мая 2011 года № 21. – URL: http://adilet.zan.kz/rus/docs/P020001300_ (дата обращения 19.07.2016).

4. Инструкция по организации повышения квалификации педагогических кадров. Приказ и.о. Министра образования и науки Республики Казахстан от 4 января 2013 года № 1. – URL: http://adilet.zan.kz/rus/docs/V1300008287 (дата обращения 19.07.2016).

5. Ахметова, Г.М. Через повышение профессионального уровня педагогов – к новому качеству образования / Г.М. Ахметова // Открытая школа. – 2015. – № 7. – С. 3–6.

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

О ПОНЯТИИ «ИНЖЕНЕРНОЕ МЫШЛЕНИЕ»

УДК 30.428

Рассматривается актуальность подготовки специалистов инженерных направлений в настоящее время. Анализируется суть и структура инженерного мышления, проводится обзор разных точек зрения по данному вопросу. Высказывается предположение о формировании инженерного мышления, как фактора, способствующего готовности к будущей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: мышление, инженерное мышление, структура инженерного мышления, подготовка бакалавров и магистров.

1. Актуальность проблемы

Уже в XVIII веке, в России во времена Петра I, стоял вопрос о прорывных технологиях, способных открыть для страны мировое пространство и обеспечить безопасность и развитие. Как пример, организация Морской и Артиллерийской академий и подготовка собственных инженерных кадров для строительства русского флота. Перед профессиональным образованием сегодня так же актуален вопрос о подготовке будущих специалистов, инженеров, с сформированным мышлением, профессионалов с одной стороны, с другой стороны, специалистов преданных своему делу.

Подготовка будущих кадров является приоритетной темой, рассматриваемой на государственном уровне, где развитие страны определяется выбором стратегии научно-технологического развития, и где делается акцент на наличие собственных передовых технологий, на профессионалов, способных поддерживать производство, проектировать и реализовывать новейшие разработки для блага своей страны. Актуальным вопросом для обсуждения становится тема модернизации инженерного образования и качества подготовки технических специалистов, которая обсуждается в Москве на заседаниях Совета при Президенте по науке и образованию. На заседании в 2014 году, президент России В.В. Путин в своём докладе отметил, что модернизация отечественной системы инженерного образования является определяющим вопросом для России, её экономики и промышленности. Президент указал на необходимость создания прорывных технологий, которые будут возможны благодаря будущим грамотным профессионалам, обучение и подготовка которых должны вестись на качественно новом уровне. Внимание следует уделить, отметил президент, не толь-

ко подготовке исследователей, которые будут способны прийти к новым технологическим решениям, но и к так называемым линейным инженерам, знания и компетенция которых при внедрении новых технологий определяют эффективность производственного процесса и качество конечного продукта [4]. Темой заседания Совета в 2015 году было обсуждение вопросов, связанных с выбором приоритетов научно-технологического развития, о необходимости совершенствования структуры образовательного процесса, в частности об опережающей подготовке инженеров с использованием передовых наукоёмких технологий [5]. О создании собственных прорывных технологий, как ключевого фактора суверенитета и безопасности государства, развития отечественного производства, роста экономики было сказано на заседании Совета в январе 2016 года. Было отмечено о преимуществе традиций нашей отечественной школы, к которым необходимо обратиться сейчас для опережающей подготовки специалистов [6].

Таким образом, вопросы, рассматриваемые на государственном, уровне определяют, что система подготовки должна отвечать запросам современного производства и общества. Выпускникам необходимо обладать уровнем квалификации и компетенциями, соответствующими требованиям предприятий, которые делают заказ на человеческий потенциал, умеющий проектировать, создавать, внедрять и использовать качественные новейшие разработки.

Несмотря на то, что, сегодня существует такая потребность, учёными и практиками выявлен целый ряд причин, оказывающих негативное влияние на научно-техническую сферу, уровень выпускников, развитие и внедрение инноваций. Среди этих причин выделяют: падение престижа инженерных специальностей, смену технологий в отраслях, ведущую к снижению актуальности ФГОСов, их оторванности от практики; снижение инженерной креативности; формализм знаний; снижение мотивации у студентов к успеваемости и обучению [14, 17, 21, 23, 30]. Перечисленные причины являются следствием таких факторов, как историческое, политическое и экономическое развитие страны – распад СССР и плановой экономики, долгое становление рыночной экономики, реформы в 90-е годы. Указанные факторы привели к отставанию отечественных технологий от мирового уровня, к снижению числа промышленных предприятий, рабочих мест, к падению престижа инженерных профессий. Снижение наукоемких производств, свертывание современных технологий, сокращение расходов на научные исследования и конструкторские разработки, всё это оказало отрицательное влияние на систему образования в целом, и инженерного в частности, и привело к тому, что научно-техническая сфера находится сейчас не в самом лучшем состоянии и, требует модернизации и введения инноваций [3, 4, 5, 6, 9, 17, 21, 23, 30].

В федеральных государственных стандартах (ФГОС) указаны виды будущей профессиональной деятельности выпускника инженерного направления (бакалавра, магистра), а так же общекультурные, профессиональными, и общепрофессиональные компетенции. Перечисленные компетенции предполагают, что у выпускника после освоения программ сформированы: компетенции для дан-

ной конкретной практической деятельности, уровень квалификации, соответствующий современному производству [38, 39, 40, 41].

В результате выявляется противоречие в разрыве между теорией и практикой – требованиями ФГОСа и наличием уровня профессиональной квалификации у выпускников, которое выражается:

1) в несоответствии уровня профессиональных компетенций выпускников потребностям современного производства. Уровень бакалавра, например, не даёт право считать его специалистом [10, 16, 21], а сами профессиональные компетенции, как бакалавров, так и магистров, могут развиваться только в ходе собственно профессиональной деятельности. На начальном этапе включения специалиста в профессиональную деятельность, как показывают научные исследования и практика, происходит период адаптации [10, 16, 21, 24, 25, 27, 31];

2) в отсутствии чётких критериев, показателей сформированности профессиональных компетенций, их диагностика, как в ходе освоения программы, так и на выходе, например ВКР больше отражает полученные и усвоенные знания, умения и навыки, чем профессиональные компетенции; [16, 24]

3) в несоответствии компетентностного подхода и традиций отечественной системы образования. Например, сформированная в России уникальная научно-инженерная школа, основанная на фундаментальной подготовке, включает принципы и методы подготовки инженеров, существенным образом отличающиеся от принципов подготовки в других странах, где система подготовки больше руководствуется принципами коммерциализации и прагматизма [15, 24, 29, 30, 31, 34].

Все выше сказанное позволяет утверждать, что профессиональные компетенции, как указывают исследования, в большей части формируются в процессе самой профессиональной деятельности [16, 21, 25]. Профессиональное становление, как процесс, длится всю жизнь. В процессе профессионального развития, практики нарабатываются нужные навыки и качества. Практика, играет существенную роль в процессе познания [21].

В связи с этим, высказываем предположение, что имеет смысл сосредоточиться на формировании профессионального, инженерного, инновационного мышления, включающего в себя профессиональное сознание [25] и готовность к будущей профессиональной деятельности.

Учёными указывается, что через формирование инженерного мышления происходит решение таких проблем как, повышение учебной мотивации, преодоление формализма в усвоении знаний [17]. Кроме этого сформированное инженерное мышление способствует развитию способностей выпускников нестандартно и творчески решать научные и практические проблемы, действовать не по алгоритму, прогнозировать и адаптироваться к новым ситуациям [7, 8], проектировать и реализовывать масштабные инновационные проекты [11, 12, 24, 36].

2. Понятие «инженерное мышление»

Чтобы понять специфику инженерного мышления, рассмотрим его родовые и видовые признаки. Для выявления родовых признаков, сначала рассмотрим понятие «мышление».

Существуют различные подходы к пониманию мышления. Деятельностный подход рассматривает мышление, как процесс неразрывно связанный с деятельностью. Представители этого подхода С.Л. Рубинштейн, А.В. Брушлинский считают, что мышление это процесс; оно есть непрерывное взаимодействие человека с объектом. Процесс, является непрерывным, формирующимся, развивающимся [1, 2, 28]. В ходе жизни, деятельности человека при восприятии выступают то одни, то другие свойства вещей. Свойства, которые значимы, выступают на передний план в процессе мышления, другие в это время тормозятся. Образ вещи каждый раз моделируется по-новому. Так происходит процесс восприятия и аналитико-синтетическая деятельность мышления. [19].

Когнитивный подход рассматривает мышление в виде когнитивной схемы, карты, плана. По мнению представителей этого подхода: Д. Миллер, Ю. Талантер, К. Прибрам, мышление это познавательный механизм, обработка информации. Данный механизм, как механизм решения задач распространяется на все сферы деятельности людей: эмоциональную, сферу общения.

Личностно – мотивационный подход (психоанализ – З. Фрейд, К. Юнг; гуманистическая психология – А. Маслоу, К. Роджерс) определяет, что в основе мышления лежат побуждения или мотивы [20, 35].

Исторический подход и его представители Э. Дюркгейм, Л. Леви-Брюль, Л.С. Выготский рассматривают мышление как психическую функцию, формирующуюся в процессе культурно-исторического развития. Мышление любого человека, ребёнка (развитие мышления в детском возрасте рассматривает культурно-историческая концепция Л.С. Выготского) определяется историческими условиями общества, моральными, нравственными законами, которые определяют сознательное представление окружающего мира.

Толковый словарь русского языка С.И. Ожегова даёт следующее толкование мышления. Мышление – высшая ступень познания, процесс отражения объективной действительности в представлениях, суждениях, понятиях [18].

В философском словаре определение мышления дано следующим образом. Мышление – процесс решения проблем, выражающийся в переходе от условий, задающих проблему, к получению результата. Мышление предполагает активную конструктивную деятельность по переструктурированию исходных данных, их расчленение, синтезирование и дополнение [43].

Словарь научно-технического творчества раскрывает определение мышления следующим образом. Мышление – активная целенаправленная деятельность, в процессе которой осуществляется переработка имеющейся и вновь поступающей информации, отчленение внешних, случайных, второстепенных её элементов от основных, внутренних, отражающих сущность исследуемых ситуаций, раскрываются закономерные связи между ними [26].

Рассмотрев несколько определений понятия мышления, остановимся на определении мышления, как родового понятия, представленного деятельностным

подходом, мышления как процесса. Данное определение раскрывает суть мышления и позволяет рассматривать этот процесс, неразрывно связанного с деятельностью, на протяжении всего онтогенеза.

Рассмотрев понятие мышление, перейдём к рассмотрению такого понятия как – «инженерное мышление». Инженерное мышление как видовое понятие, это процесс, связанный с технической деятельностью.

Существуют разные точки зрения о понятии «инженерное мышление». С позиций философии тема «инженерное мышление» была раскрыта в работе М.Л. Шубаса. Вопросы формирования инженерного мышления в процессе обучения рассматривались в работах Г.С. Альтшуллера, Т.В Кудрявцева, Д.А. Мустафиной, З.С. Сазоновой, М.М. Зиновкиной, Г.А. Рахманкуловой, Н.В. Чечёткиной, Л.Д. Столяренко, А.П. Усольцева, Т.Н. Шамало.

М.Л. Шубас раскрывает понятие «инженерное мышление», как процесс, а его составляющие – это исторические закономерности, которые его же в свою очередь и формируют. Основу инженерного мышления составляет синтез знаний: технических, естественнонаучных, гуманитарных. К составляющим процесса относятся: понятийные и наглядно-образные компоненты, логика [42].

Т.В. Кудрявцев раскрывает трехкомпонентную структуру технического мышления – мышление понятийно-образно-практическое, где каждый из компонентов занимает равноправное место. Все компоненты составляют единую структуру мыслительной деятельности. При решении ряда технических и производственно-технических задач и на разных этапах решения одной и той же задачи, на передний план попеременно выступают то одни, то другие структурные компоненты. С этой точки зрения техническое мышление есть теоретико-практическое и понятийно-образное мышление. Кроме этого оно имеет оперативный характер [13].

А.П. Усольцев и Т.Н. Шамало дают определение инженерному мышлению, как мышлению, направленному на обеспечение деятельности с техническими объектами, осуществляемое на когнитивном и инструментальном уровнях и характеризующееся как политехничное, конструктивное, научно-теоретическое, преобразующее, творческое, социально-позитивное. Как считают А.П. Усольцев и Т.Н. Шамало, инженерное мышление может рассматриваться как частный случай инновационного мышления, так как, инженерное мышление проявляется в деятельности только с техническими объектами, а инновационное мышление проявляется в деятельности с любыми, в том числе и социальными системами. Несмотря на это различие, инженерному мышлению присущи те же свойства, что и инновационному: политехничность, конструктивность, научность, преобразование окружающего мира, творческий характер, социально-позитивное свойство [37].

В работах Г.С. Альтшуллера, М.М. Зиновкиной, З.С. Сазоновой инженерное мышление определено как системное творческое техническое мышление. Структуру системного мышления составляют развитое воображение и различные виды мышления, где главными являются: *творческое, наглядно-образное и техническое мышление* [7, 8, 22, 29].

По мнению Д.А. Мустафиной и Г.А. Рахманкуловой инженерное мышление это особый вид мышления, имеющий свою структуру: *техническое мышление, конструктивное мышление, исследовательское мышление, экономическое мышление*, формирующийся и проявляющийся при решении инженерных задач, позволяющий быстро, точно и оригинально решать поставленные задачи, направленные на удовлетворение технических потребностей в знаниях, способах, приёмах с целью создания технических средств и организации технологий. [17].

Л.Д. Столяренко определяет «инженерное мышление» как синтез образного и логического мышления, научного и практического, как сочетание этих стилей мышления, как равноправие правого и левого полушарий мозга [33].

Сравнив рассмотренные нами подходы и точки зрения и родового и видового понятия мышления, даём определение инженерного мышления. Считаем, что за основу необходимо взять родовое понятие деятельностного подхода, где мышление рассматривается как процесс, неразрывно связанный с деятельностью, а само мышление является непрерывным, формирующимся, развивающимся. На этом понятии базируется уже видовое понятие – инженерное мышление. Его специфические признаки мы определяем исходя из совокупности разных точек зрения, рассмотренных выше. Таким образом, в нашем понимании «инженерное мышление» это непрерывный процесс, связанный с деятельностью, где основой является синтез знаний: естественно-научных, технических, гуманитарных. Главные составляющие компоненты: техническое мышление, творческое мышление, наглядно-образное, конструкторское, научно-техническое мышление. Кроме этого, правомерно говорить, что инженерное мышление является частным случаем инновационного мышления, так как они имеют общие свойства, например, такие как, преобразование и творческий характер (рис.1).

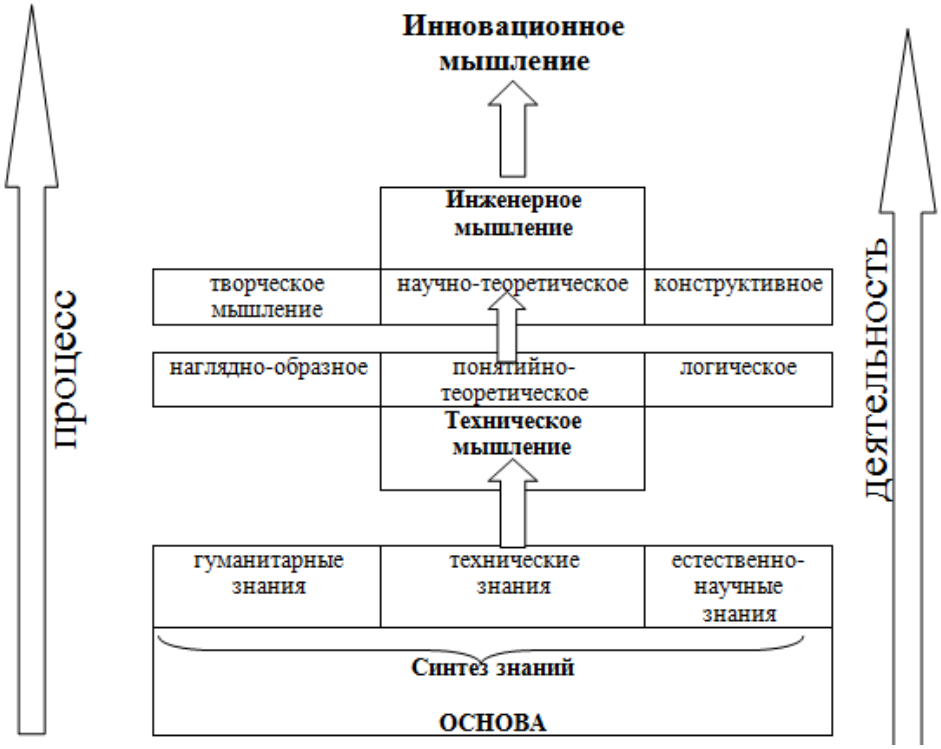

Рис. 1. Структура инженерного мышления

3. Выводы

Тема инженерного мышления, его развитие и формирование актуальна и в веке XVIII и в веке XXI. Научно-технический прогресс невозможен без развития технических наук, а вместе с ними и самого инженерного мышления.

Мышление как родовое понятие это процесс; оно есть непрерывное взаимодействие человека с объектом. Это опосредованное – основанное на раскрытии связей, отношений, опосредований – и обобщённое познание объективной реальности [14]. Среди признаков мышления выделяются такие как непрерывность, аналитико-синтетическая деятельность, развитие в течение жизни человека, неразрывная связь с деятельностью. Инженерное мышление как видовое понятие, это процесс, связанный с технической деятельностью. Среди признаков инженерного мышления выделяются следующие: конструктивность, научность, преобразование окружающего мира, творческий характер.

Литература

1. Брушлинский, А.В. Мышление и прогнозирование: (логико-психологический анализ) / А.В. Брушлинский. – М.: Мысль, 1979. - 230 с.

2. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение / А.В. Брушлинский. – М.: Издательсво Московского психолого-социального института; Воронеж: Издательсво НПО «МОДЭК», 2003. – 408 с.

3. Ваулин, С.Д. Развитие компетенций проектно-конструкторской деятельности будущих инженеров ракетно-космического комплекса в национальном исследовательском университете / С.Д. Ваулин, И.О. Котлярова, Е.В. Сафонов // Сборник «Высокие интеллектуальные технологии и инновации в национальных исследовательских университетах»: материалы международной научно-методической конференции (г. Санкт-Петербург). – 2014. – С. 6–15.

4. Доклад президента России В.В. Путина на Заседании Совета при Президенте по науке и образованию 2014. – URL: www.kremlin.ru/events/president/news/45962 (дата обращения: 03.02.2016).

5. Доклад президента России В.В. Путина на Заседании Совета при Президенте по науке и образованию 24 июня 2015. – URL: www.kremlin.ru/events/president/news/49755 (дата обращения: 03.02.2016).

6. Доклад президента России В.В. Путина на Заседании Совета при Президенте по науке и образованию 21 января 2016. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/news/51190 (дата обращения: 06.02.2016).

7. Зиновкина, М.М. Теоретические основы целенаправленного формирования творческого технического мышления и инженерных умений студентов / М.М. Зиновкина. – М.: Завод-втуз, 1987. – 83 с.

8. Зиновкина, М.М., Гареев, Р.Т., Горев, П.М., Утёмов, В.В. Научное творчество: инновационные методы в системе многоуровневого непрерывного креативного образования НФТМ-ТРИЗ // М.М. Зиновкина, Р.Т. Гареев, П.М. Горев, В.В. Утёмов. – Киров: Изд-во ВятГУ, 2013. – 109 с.

9. Иванов, Д.А., Митрофанов, К.Г., Соколова, О.В. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий /Д.А. Иванов, К.Г. Митрофанов, К.Г. Соколова. – М.: АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

10. Кисин, К.А. Проблемы реализации компетентностного подхода в высшем образовании и пути их решения / К.А. Кисин // Мир науки. – 2015. – Вып. 3.

11. Котлярова, И.О. Инновационные образовательные системы / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование и педагогические науки». – 2008. – Вып. 15. – № 13. – С. 12–24.

12. Котлярова, И.О. Непрерывная подготовка студентов технических направлений к инновационной деятельности / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование и педагогические науки». – 2012. – Вып. 17. – № 26 (285). - С. 15–19.

13. Кудрявцев, Т.В. Психология технического мышления. (Процесс и способы решения технических задач) / Т.В. Кудрявцев. – М.: Педагогика, 1975. – 304 с.

14. Кукушкин, С.Г. Проблема инженерной креативности и перспективы её развития / С.Г. Кукушкин // Высшее образование в России. – 2011. – № 1. – С. 91–95.

15. Лукьяненко, М.В. Российское инженерное образование в эпоху перемен / М.В. Лукьяненко, О.А. Полежаев, Н.П. Чурляева // Alma mater – 2012. – № 1. – С.16–21.

16. Маралова, Т.П. Парадоксы и противоречия компетентностного подхода в подготовке будущих психологов / Т.П. Маралова. – URL: http://sociosphera.com /publication/conference/2013/168/paradoksy_i_protivorechiya_kompetentnostnogo_podhoda_v_podgotovke_buduwih_psihologov/ (дата обращения: 02.02.2016).

17. Мустафина, Д.А. Негативное влияние формализма в знаниях студентов при формировании инженерного мышления / Д.А. Мустафина // Инженерное образование. - 2011. - № 7. – С. 10–15.

18. Ожегов, С.С. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова // Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. – М.: ООО «ИТИ Технологии», 2003. – 372 с.

19. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 720 с.

20. Петухов, В.В. Психология мышления / В.В. Петухов. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 89 с.

21. Плотникова, Н.В., Казаринов, Л.С., Барбасова, Т.А. Инженерное образование сегодня: проблемы модернизации / Н.В. Плотникова, Л.С. Казаринов, Т.А. Барбасова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Компьютерные технологии, управление, радиоэлектроника». – 2015. – Т.15. – № 1. – С. 145–149.

22. Поиск новых идей: от озарения к технологии (Теория и практика решения изобретательских задач) / Г.С. Альтшуллер, Б.Л. Злотин, А.В. Зусман, В.И. Филатов. - Кишинёв: КартяМолдовенискэ. 1989. – 381с.

23. Похолков, Ю.П. Инженерная мысль в России – полёт прерван? / Ю.П. Похолков // Аккредитация в образовании. – 2010. – № 4. – С. 27–29.

24. Приходько, В., Сазонова, З. Инженерная педагогика: становление, развитие, перспективы / В. Приходько, З. Сазонова // Высшее образование в России. – 2007. – № 1. – С. 10–25.

25. Пряжников, Н.С., Пряжникова, Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства / Н.С. Пряжников, Е.Ю. Пряжникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 480 с.

26. Рапацевич, Е.С. Словарь-справочник по научно-техническому творчеству / Е.С. Рапацевич. – Мн.: Этоним, 1995. – С. 120–125.

27. Рубинштейн, С.Л. Бытие и сознание / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2003. – 512 с.

28. Рубинштейн, С.Л. О мышлении и путях его исследования / С.Л. Рубинштейн. – М.: Изд-во Академии наук СССР, 1958. – 147 с.

29. Сазонова, З.С., Чечёткина, Н.В. Развитие инженерного мышления – основа повышения качества образования / З.С. Сазонова, Н.В. Чечёткина. – М.: МАДИ (ГТУ), 2007. – 195 с.

30. Сапрыкин, Д.Л. Инженерное образование в России: история, концепция, перспективы / Д.Л. Сапрыкин // Высшее образование в России. – 2012. – № 1. – С. 125–137.

31. Сенашенко, В.С., Медникова, Т.Б. Компетентностный подход в высшем образовании: миф или реальность/ В.С. Сенашенко, Т.Б. Медникова // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 34–45.

32. Современный психологический словарь / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРО-ЗНАК, 2007. – 232 с.

33. Столяренко, Л.Д. Психология и педагогика высшей школы / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2014. – С. 571–579.

34. Тимошенко, С.П. Инженерное образование в России / С.П. Тимошенко. – Люберцы: ПИК ВИНИТИ, 1997. – 84 с.

35. Тихомиров, О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 288 с.

36. Усольцев, А.П., Шамало, Т.Н. Понятие инновационного мышления / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало. – URL: http://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-innovatsionnogo-myshleniya (дата обращения: 02.02.2016).

37. Усольцев, А.П., Шамало, Т.П. О понятии «инженерное мышление» / А.П. Усольцев, Т.П. Шамало // Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы междунар. науч.-практ. конф., 7–8 апреля 2015г., г. Екатеринбург. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. - С. 3–9.

38. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 12.03.01 Приборостроение. – URL: http://fgosvo.ru/news/8/1368 (дата обращения: 02.02.2016).

39. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования бакалавриат. Направление подготовки 24.03.02 Системы управления движением и навигация. – URL: http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71200634/ (дата обращения: 02.02.2016).

40. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования магистратура. Направление подготовки 24.04.02 Системы управления движением и навигация. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvom/240402.pdf (дата обращения: 02.02.2016).

41. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования магистратура. Направление подготовки 12.04.01 Приборостроение. – URL: http://fgosvo.ru/news/3/510 (дата обращения: 02.02.2016).

42. Шубас, М.Л. Инженерное мышление и научно-технический прогресс. Стиль мышления, картина мира, мировоззрение / М.Л. Шубас. – Вильнюс: Минтис, 1982. – 173 с.

43. Энциклопедия эпистемологии и философии науки / Н. С. Автономов. – М.: Канон$^{+}$, РООИ «Реабилитация», 2009. – С. 537–549.

О.А. Рудакова
Россия, г. Ялта
Крымский федеральный университет им. В.И. Вернадского

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

УДК 37.013.77

В статье рассматривается психологическое сопровождение обучающихся в начальной школе, как система профессиональной деятельности школьного психолога, которая направлена на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития личности обучающихся. Психологическое сопровождение рассматривается нами как процесс, как целостная деятельность практического психолога, целью которого является полноценная реализация потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Где объектом психологической практики выступает образовательное учреждение и психологическое развитие личности обучающихся в ситуации образовательного взаимодействия, а предметом – социально-психологические условия успешного обучения и развития обучающихся.

Ключевые слова: психологическое сопровождение, психологическая поддержка, обучающиеся, образование.

В условиях модернизации российского образования складываются достаточные основания для становления единой культуры осуществления деятельности, направленной на оказание специализированной комплексной помощи обучающемуся в образовательном процессе, создание психологических условий полноценного развития и функционирования личности как обучающихся, так и всех участников образовательного процесса. Становление этой культуры является залогом и гарантом для разработки стратегической программы развития системы психологического сопровождения в образовательных учреждениях, в особенности начальной школы.

В настоящее время система образования находится в стремительно изменяющихся условиях. Реформы в общественной и образовательной сфере приводят к формированию новых социально-экономических условий, новообразований культуры, новых ценностных ориентиров, что в свою очередь отражается в содержании образования. В то же время забота о реализации прав обучающихся на полноценное и творческое развитие остается неотъемлемой частью деятельности учреждения образования, а также системы образования, в том числе и начального образования. Понятие «качества образования» в общественном сознании тесно коррелирует с такими псих-физиологическими категориями, как благополучие, здоровье, защищенность, уважение, самореализация. Современные тенденции в модернизации образования декларируют о необходимости развития системы психологического сопровождения обучающегося в образовательном процессе.

Создание системы психологического сопровождения обучающихся в образовательных учреждениях отвечает определенным запросам образовательной,

личностной и социокультурной сред посредством современной психологической практики, т. е. необходимостью применять психологические знания в процессе воспитания и развития личности детей, а также при формировании мировоззрения и т. д.

Понятие психологического сопровождения развития личности, впервые начали разрабатывать представители Санкт-Петербургской школы практической психологии, в том числе доктор педагогических наук, профессор Казакова Е.И., которая определяет понятие психологического сопровождения как «особый способ помощи в преодолении актуальных для личности проблем развития», где особенностью данного вида помощи является «научить решать свои проблемы самостоятельно» [1, с. 67].

Ведущие ученые в области психолого-педагогического сопровождения: доктор педагогических наук, профессор Казакова Е.И. и доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО Тряпицына А.П. в качестве теоретико-методологического положения психолого-педагогического сопровождения рассматривают системно-ориентированный подход к исследованию личности, в основе которого понятие «развитие» понимается как – «выбор и освоение субъектом тех или иных инноваций» [1, с. 78], а сопровождение истолковывается как «помощь субъекту в формировании ориентационного поля развития, ответственность за действия в котором несет сам субъект» [1, с. 78].

Помимо этого, под психологическим сопровождением понимается организованная, системная помощь и поддержка обучающегося с целью повышения эффективности и качества его обучения и воспитания, как в личностном, так и в социальном плане.

Психологическое сопровождение представляет собой процесс взаимодействия всех участников образовательного процесса, проявляющийся не только в ситуации возникновения у обучающихся психологических, учебных, социальных трудностей. Наличие соответствующего специалиста службы психологического сопровождения поможет решить возникшую проблему [2, с. 51], где специалист координирует деятельность обучающегося, учителя и родителей в решении проблем.

Существует несколько направлений работы службы психологического сопровождения в образовательных учреждениях, как комплексного метода, в основе которого заложено единство четырех основных его функций:

– психодиагностика возникшего затруднения (формирование группы риска или сбор информации по конкретному затруднению и способам его решения);

– психологическая консультация (первичная помощь в принятии решения, определения плана действий в решении конкретных трудностей, помощь в реализации данного плана);

– контрольный срез (экватор);

– констатация результатов взаимодействия (выявления эффективности психологического воздействия).

Основными принципами психологического сопровождения, которые заключаются в формировании и принятии ответственности за решение сложившихся

затруднений сопровождаемого субъекта развития, где сопровождающий объект, т. е. психологическая служба, обладает только совещательным правом:

1. Приоритет интересов сопровождаемого (клиент-ценрированный подход);
2. Непрерывность сопровождения (многоуровневый подход);
3. Мультидисциплинарность сопровождения (системный подход).

Исследованием проблемы психологического сопровождения личностного развития занимаются такие ученые педагоги и психологи, как: Баева И.А., Битянова М.Р., Бодалев А.А., Булах И.С., Голубева Т. В., Дубровина И.В., Зинченко В.П., Иванова В.О., Казакова Е.И., Карпенко З.С., Мороз Л.И., Максименко С.Д., Рамазан И., Регуш Л.А., Семиченко В.А., Соловьева Г.М., Слюсарев Ю.В., Тряпицына А.П., Чепелева Н.В., Чередникова Т., Швалевой Н.М., Ярая Т.А., Яценко Т.С. и др., которые описали основные направления совершенствования духовного потенциала человека, выявив важные социально-психологические особенности развития личности и конкретизировавши роль внешних и внутренних факторов в ее становлении. Сегодня в психологии отмечается разнообразие подходов к пониманию психологического сопровождения, что отражается в определении его сущности, структуры, видов, направлений.

В технологическом плане психологическое сопровождение выступает как система средств, которые содержат в себе разные формы, методы и приемы психологической помощи развитию личности обучающихся. Их подбор обусловлен принципами личностно-развивающего обучения, которое основано на гуманистических идеях и реализуется в субъектном взаимодействии участников учебно-воспитательного процесса.

Особое место в целостной системе сопровождения занимает психологическая поддержка, в связи с тем что, специалист службы не только развивает стратегии адаптивности личности обучающихся, но и их эмоциональную стабильность, выявляя интересы и склонности ребенка, открывает ресурсы собственной эффективности личностного потенциала обучающихся [3, с. 14].

С какой бы концепции психологической помощи обучающимся мы бы не рассматривали деятельность психолога в сфере образования, в любом из предложенных ранее случаев, можно остановится на пяти основных направлениях:

1) психологическое просвещение, направленно на оказание информационной и просветительской помощи участникам образовательного процесса;

2) психопрофилактика, обеспечивающая работу по выявлению и предупреждению дезадаптации (затруднения в процессах приспособления к социальной среде) обучающихся в образовательном учреждении, осуществление мероприятий по предупреждению и снятию психологической перегрузки и по созданию благоприятного психологического климата в учреждении;

3) психодиагностика, основной целью работы представителя службы является выявление той или иной психологической информации о человеке или группе (не всегда учебной), «конкретных психических знаний о конкретном человеке, полученных на основе обобщенной научной теории, методологии и методикам диагностики»;

4) психологическое консультирование, целью деятельности психолога в структуре службы является – обеспечение участников образовательного процесса необходимой психологической информацией и создание условий (в результате общения и взаимодействия) – для продуктивного существования в конкретных обстоятельствах и преодоления жизненных трудностей;

5) психологическая коррекция, понимаемая как целенаправленное воздействие на те или иные сферы психики, ориентированное на приведение ее показателей в соответствие с возрастной или иной нормой [4, с. 32].

Перечисленные направления психологического сопровождения располагаются в порядке возрастания в связи с возрастающей степенью ответственности психолога за результаты своей профессиональной деятельности и усложнения комплекса средств (методов), используемых в процессе взаимодействия. Каждое из представленных направлений психологической помощи обучающимся характеризуется своими специфическими, индивидуальными задачами [5, с. 13].

Психологическое сопровождение в системе начального образования представляет собой целостный, динамический процесс в психологической практике, который рассматривает деятельность психолога, включающий в себе пять взаимосвязанных и взаимодополняемых компонентов: систематическое выявления психологического статуса личности в динамике его психического развития; создание социально-психологических условий для эффективного психического развития в социуме; систематическую психологическую помощь в виде консультирования, психокоррекции, (психологической поддержки); систематическую психологическую помощь участникам образовательной среды [5, с. 15].

Итак, психологическое сопровождение – это система профессиональной деятельности психолога, направленной на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития личности в ситуациях взаимодействия.

На сегодняшний момент, можно выделить следующие формы в организации психологического сопровождения [6, с. 91]:

- постоянное сопровождение (работа психолога на всех этапах образовательного процессах);
- этапное сопровождение (работа психолога «в ключевые периоды профессиональной подготовки»);
- ситуативное сопровождение (привлечение психолога в случае необходимости);

Перечисленные возможности, к сожалению еще не полностью реализованы в современной системе психологического сопровождения образовательных учреждений.

Основными видами деятельности психолога в подготовительном процессе психологического сопровождения являются следующие [6, с. 95]:

- оценка текущего уровня психологического состояния обучающихся;
- разработка индивидуальной программы психологического воздействия;
- применение при необходимости дополнительных мероприятий;

- создание программы локального воздействия;
- компенсация негативных последствий и т.д.

Таким образом, вышесказанное даёт возможность утверждать, что психологическое сопровождение базируется на внутреннем потенциале личности. При этом, целью психологического сопровождения является не определение конкретного пути развития и контроля действий, а содействие проявлениям самостоятельности, формирование направленной активности, если это необходимо. Основные направления психологического сопровождения – это предупреждение возникновения проблем личностного роста, решения актуальных задач обучения, формирования мировоззрения, а также развитие психологической компетентности личности. В системе комплексного сопровождения психологическая поддержка занимает особое место, так как, развивая адаптивность личности, эмоциональную стабильность, выявляя интересы и склонности, развивая ресурсы собственной эффективности, в целом ориентирована на социальную поддержку с учетом целей, задач, логики построения содержания сопровождения и состояния адаптивных возможностей всех участников образовательного процесса – как обучающихся и их родителей, так и учителей.

Литература

1. Практическая психология в развивающем образовательном пространстве / под ред. Н.М. Швалевой. – Пятигорск: Изд-во ПГЛУ, 2002. – 345 с.

2. Баева, И.А. Тренинги психологической безопасности в образовании. / И.А. Баева – СПб.: Речь, 2002. – 251 с.

3. Ярая, Т.А. Сопровождение и поддержка детей и молодежи с особыми потребностями в учебных заведениях: психологический аспект / Т.А. Ярая. – Ялта: Визави, 2013. – 44 с.

4. Дубровина, И.В. Практическая психология образования / под ред. И.В. Дубровиной. – СПб.: Питер, 2004. – 592 с.

5. Боженко, Т.А. Использование технологии психологической поддержки как средства развития дошкольников в процессе иноязычного образования: автореф. дисс…. канд. пед. наук / Т.А. Боженко. – Нижний Новгород, 2009. – 23 с.

6. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Спб.: Речь, 2008. – 224 с.

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

СТРАТЕГИЯ ПРИСВОЕНИЯ ЧЕЛОВЕКОМ СОЦИАЛЬНО ЗНАЧИМОЙ ОБРАЗОВАННОСТИ: ПРОЦЕССУАЛЬНЫЙ АСПЕКТ

УДК 374.014

В статье рассматривается стратегия присвоения социально значимой образованности в аспектах, которые являются лично ценными для обучающихся.

Ключевые слова: образованность, социальная значимость, личная ценность, процессуальный аспект, стратегия

Весомое место в стратегии присвоения человеком социально значимой образованности занимает процессуальный аспект. Он характеризуется согласованными действиями партнеров. Во взаимодействии друг с другом они должны бы руководствоваться общей ориентировочной основой [3]. Это может способствовать объединению личных энергоресурсов партнеров в образовательных отношениях друг с другом, направленных на успехи человека на присвоении социально значимой образованности, являющейся, одновременно, и лично ценной для него [1]. Единая ориентировочная основа взаимодействия партнеров в образовательных отношениях друг с другом положена в центр процессуального аспекта стратегии присвоения человеком в сотрудничестве с партнерами-единомышленниками социально значимой образованности.

Усилия партнеров, прежде всего, сосредоточиваются на поддержку человека в осознании личной ценности признаков социально значимой образованности. Совместно с ними человек совершает действия, направленные на интериоризацию образа социально значимой образованности. Осмысливая элементы этого образа, он сориентирован на поиск лично ценных фрагментов в каждом из них. Соединяя соответствующие фрагменты в целое, человек при поддержке партнеров определяется с лично ценным содержанием в присвоении социально значимой образованности. Его действия в образовательных отношениях с собой и с партнерами по стратегическому замыслу должны систематически выстраиваться так, чтобы способствовать осознанию лично ценного содержания в процессе присвоения социально значимой образованности.

Осознанию человеком личной ценности признаков социально значимой образованности способствует извлечение информации о возможностях человека в интериоризации ее свойств. Поэтому стратегия присвоения человеком социально значимой образованности призвана ориентировать его и партнеров на совместные действия, направленные на поиск, извлечение и на учет информации в процессе осуществления образовательных отношений друг с другом. Соответствующая информация обогащает знания человека о собственных возможностях в поиске и в присвоении лично ценного содержания социально значимой образованности. Ее извлечение и усвоения происходят в поисково-образовательной деятельности человека, осуществление которой по стратегическому замыслу должно поддерживаться партнерами в образовательных и, возможно, в иных отношениях с ним.

Стратегия присвоения человеком лично ценного содержания социально значимой образованности в процессуальном аспекте ведущую роль отводит ему [2]. Это означает, что поисково-образовательная деятельность осуществляется, прежде всего, по инициативе самого человека, но при активной поддержке со стороны партнеров-единомышленников. Как ведущий субъект поиска ценной для себя информации человек сосредоточивает усилия на извлечении сведений из кладезя социальных источников в реальном мире. Усвоение соответствующих знаний и освоение умений пользоваться ими должно бы по стратегическому замыслу происходить в образовательных отношениях не только с собой, но и партнерами-единомышленниками. В сотрудничестве с ними человек вы-

страивает лично ценное направление в присвоении социально значимой образованности.

Формальным ориентиром действий человека в образовательных отношениях с собой и с партнерами может стать индивидуально ориентированная образовательная программа (ИООП) как стратегический замысел присвоения им социально значимой образованности. В ее составе находятся два элемента. Один из них представлен выбранной человеком образовательной программой из перечня основных образовательных программ, признанных государством и обществом как формой присвоения обучающимися основ социально значимой образованности. Другой элемент ИООП формируется человеком в поисково-образовательной деятельности при поддержке партнеров-единомышленников. Связи между этими элементами ИООП устанавливаются по признаку социальной значимости содержательных находок человека. Совершая действия в образовательных отношениях с собой и с партнерами, соответствующие замыслу ИООП, человек присваивает лично ценную социально значимую образованность.

В процессуальном аспекте реализации ИООП человек планирует свои действия, направленные на присвоение лично ценного содержания социальной значимой образованности. При этом планирование действий человека трактуется как аспект переосмысления образовательных отношений с партнерами и с собой. В нем выделены два направления – стратегическое и оперативное. Стратегическое направление планирования сосредоточено на формировании ИООП. Оперативное же направление планирования действий человека в присвоении социально значимой образованности относится к разработке замысла предстоящего проявления им себя в конкретных ситуациях реализации образовательных отношений с собой и с партнерами. Каждый план предстоящих действий человека выстраивается на сочетании педагогически обусловленного замысла с личными намерениями человека в поисково-образовательной деятельности.

Осмысление человеком плана действий, направленных на присвоение социально значимой образованности, реализуется в образовательных отношениях собой и с партнерами. При этом в процессе присвоения лично ценных элементов социально значимой образованности возникает необходимость осмысливать дополнительные действия, относящиеся к присвоению обнаруженных находок в продолжающейся поисково-образовательной деятельности. Фактически, присвоение содержания ИООП происходит в совмещении с планированием действий на ближайшую перспективу. Тем самым, оперативное планирование присвоения лично ценных элементов социально значимой образованности, осуществляясь перманентно, обусловливает пополнение индивидуального компонента ИООП, внося, тем самым, вклад в стратегическое направление планирования действий человека.

Реализация ИООП в образовательной деятельности человека, совмещенная, может быть, с планированием соответствующих действий, является характерной особенностью процессуального аспекта стратегии присвоения человеком

лично ценного направления социально значимой образованности. При этом целенаправленное совмещение перманентного планирования действий должно предполагать оценку реализовавшемуся состоянию образованности на соответствие образу социально значимой образованности и осознаваемым человеком признакам ее личной ценности. Оценка действий человека в присвоении социально значимой образованности как элемент процессуального аспекты стратегии, которой призваны руководствоваться партнеры, позволяет своевременно реагировать на негативные отклонения развивающейся образованности от ее социально значимого образа. Каждый человек совместно с партнерами получает основания для внесения корректив в реализацию ИООП.

В целом, процессуальный аспект стратегии присвоения человеком социально значимой образованности выстроен так, чтобы партнеры в образовательных отношениях друг с другом могли бы гибко и оперативно взаимодействовать между собой так, чтобы поддерживать тенденцию сохранения соответствия присваиваемой образованности ее социально значимому образу. При этом сам образующийся человек имеет возможность удовлетворять образовательные потребности, способствуя присвоению лично ценного содержания, согласующегося с социальной значимой образованностью. Следование установленным стратегией присвоения социально значимой образованности правилам в образовательных отношениях человека с собой и с партнерами, скорее всего, должно способствовать успеху в этом.

Литература

1. Пономарева, Е.П. Факторы, влияющие на развитие ценностного отношения студентов к образованию / Е.П. Пономарева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2013. – Т. 5. – № 2. – С. 111–115.

2. Сериков, Г.Н. Стратегия как осознанное намерение человека относительно перспектив непрерывного образования / Г.Н. Сериков // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 39–45.

3. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – М.: Издательский центр «Академия», 1998.

И.В. Ставцева, Т.С. Вагина
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

ВОЗМОЖНОСТИ ГЕЙМИФИКАЦИИ ДЛЯ ИЗУЧЕНИЯ ЛЕКСИКИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

УДК 378.4(075.8)

Анализируются преимущества использования геймификации для обучения иностранному языку на примере программы ABBYYLingvoTutor.

Ключевые слова: геймификация, изучение лексики иностранного языка, обучающая игра, ABBYYLingvoTutor.

В современном мире свободное владение иностранным языком является необходимостью для достижения успеха в образовании и построения карьеры. Существует большое количество методик и техник обучения языку, варьирующихся от традиционных (например, грамматико-переводной метод) до популяризованных «суперэффективных» методик, при использовании которых, как позиционируют их авторы, не требуется совершения каких-либо существенных усилий (например, «25 кадр», методы интенсивного обучения). Тем не менее, изучение иностранного языка – это достаточно нелегкое занятие. Ведь в деятельности по овладению иностранным языком присутствует большая доля рутинной тренировочной работы [1, 2]. Так, необходимо выучить новый алфавит, узнать правила произношения, разобраться с грамматикой языка.В этом ряду одной из самых трудоемких задач состоит в усвоении лексики и автоматизации ее применения в спонтанной речи.

Исследования показывают, что запоминание нового иностранного слова требует от 5 до 15 повторений [6]. Не вызывает сомнений то, что простое «зазубривание» материала может вызвать скуку и, соответственно, снизить интерес к изучению языка в целом и эффективность данной конкретной деятельности в частности. В этом случае преподаватель сталкивается с необходимостью поиска новых, более мотивирующих, способов изучения новой лексики.

Мотивация занимает ключевое положение в изучении иностранного языка: если студенты недостаточно мотивированы, они могут не достичь желаемого результата. И наоборот, при наличии высокой мотивации, студенты способны добиться успеха, даже если их возможности ограничены. Одним из способов повышения мотивации может стать геймификация.

Этот термин был впервые использован в 2008 году, но не получил большой известности до 2010 года [4]. В настоящее время геймификация понимается в двух значениях:

1) адаптация и повсеместное использование (видео)игр в повседневной жизни;

2) применение игровых методик в неигровых ситуациях [4].

Последнее значение представляет определенный интерес для преподавателей иностранного языка: основная цель разработки видеоигр – развлечение, следовательно, игры должны увлечь игроков на неопределенное количество времени. Элементы игры могут сделать более увлекательными и другие, несвязанные с видеоиграми занятия, облегчить рутинную работу. Так, ГейбЗихерманн, ведущий специалист по геймификации, понимает это явление как «процесс использования игрового мышления и динамики игры для того, чтобы заинтересовать аудиторию и решить задачи» [5].

Таким образом, целью геймификации является комбинирование внутренней и внешней мотиваций, чтобы повысить заинтересованность пользователей при помощи использования таких часто применяемых в играх техник, как панель результатов (scoreboards) или персонализированной обратной связи (personalizedfeedback), что дает возможность влиять на их поведение [6]. Внутренняя мотивация – желание выполнить задание – позволяет добиться высокого качества

процесса обучения, в то время как внешняя мотивация – награда, не связанная с самим заданием, – побуждает студента действовать. В этой связи использование игр улучшает мотивацию студентов: задание, требующее больших умственных усилий, полностью завладевает их вниманием.

Чтобы сделать процесс обучения более увлекательным, игра должна обладать следующими свойствами [6]:

1) студенты должны иметь возможность соревноваться между собой;
2) игра должна дать возможность сосредоточиться на самом процессе игры;
3) у игры должны быть понятные цели;
4) игра должна обеспечивать незамедлительные отзывы о работе студента;
5) игра должна вызывать глубокую увлеченность, не требуя чрезмерных усилий;
6) игра должна позволять студентам контролировать их действия;
7) игра должна повышать у студентовуверенность в себе после успешного выполнения задания;
8) игра должна изменять чувство продолжительности времени.

Данные свойства приводят к тому, что игра позволяет справляться с теми заданиями, которые студенту могли казаться невыполнимыми ранее. Важно отметить, что это достигается в том случае, если предлагаемые задачи сопоставимы с возможностями студента, а цель оправдывает используемые средства.

В частности, преимущества использования средств мультимедиа в изучении иностранного языка, как утверждаетпрофессорХугвин, состоят в следующем [6]:

1) обучающиеся приобретают знания опытным путем, а не просто заучивают материал;
2) взаимодействие в среде «человек-машина» более дружелюбны, чем человеческие взаимоотношения;
3) студенты более заинтересованы в обучении с помощью средств мультимедиа.

Рассмотрим вариант использование обучающих игр во время аудиторного занятия, что, как отмечает Р. Тэйлор, имеет положительное влияние на студентов [7].

С одной стороны, включение обучающих игр в канву урока, дает возможность получения положительного эмоционального опыта, так как игра может удовлетворить интеллектуальныеиэмоциональные потребности студента. С другой стороны, чтобы выиграть, студенту придется несколько раз столкнуться с неудачами, и каждая совершенная ошибка означает изучение чего-то нового. Однако удовлетворение от достижения следующего уровня компенсирует негативные чувства, вызванные многократно сделанными ошибками. Как следствие, студенты узнают, что совершение ошибок – это не так плохо, как им кажется, что они могут улучшить свои знания. Таким образом, использование элементов геймификации предоставляет возможность изменения негативного опыта обучения в позитивное, в отличие от проведения традиционного урока,

где исправление ошибок в основном лежит на плечах преподавателя. Кроме того, современные технологии позволяют разработать подобные обучающие игры не только преподавателям, но и студентам.

Например, ABBYYLingvoTutor [3], программа для пополнения словарного запаса, предусматривает как использование предустановленных учебных словарей, так и их самостоятельное создание.

Добавление слов в учебные словари программы ABBYY Lingvo Tutor осуществляется путем создания карточек, которые представляют собой слово или словосочетание с переводом и примерами, а также транскрипцией. Так как Tutor прикреплён к программе ABBYYLingvo, то у пользователя есть возможность просматривать формы слова. Созданные списки лексики можно редактировать и сохранять в формате XML. В настройках есть возможностьвыбора: а) количества слов, которые вводятся за один «урок»; б) числа правильных ответов, после достижения которого слово может считаться выученным; в) типа перевод слова для изучения: прямой и/или обратный; г) видов упражнений и расписание.

В «урок» случайным образом попадает заданное количество слов. запоминание которых достигается с помощью их неоднократного повторения.

Весь «урок» состоит из нескольких упражнений:

1) *знакомство*: цель этого упражнения – познакомить с лексикой, которая будет задействована в «уроке». Это достигается за счет использования флэш-карточек, на которых указано изучаемое слово, его перевод, транскрипция и пример;

2) *мозаика*: установить соответствие между двумя столбцами по принципу «слово-перевод»;

3) *варианты:* нужно из предложенных вариантов перевода слова выбрать правильный;

4) *самопроверка:* следует самостоятельно вспомнить перевод показанного на флэш-карте слова;

5) *написание слова*: необходимо ввести перевод предложенного слова.

По завершении «урока» программа показывает результат: число правильных и ошибочных ответов, выученных слов. Также возможно просмотреть общую статистику учебного словаря: общее количество лексики и количество уже изученных слов. В новых «уроках» будут повторяться слова, которые встречались ранее, что позволяет закрепить усвоенный материал.

Таким образом, программа ABBYY LingvoTutor позволяет создавать учебные словари, что могут делать как преподаватели, так и сами студенты, и обеспечивает запоминание лексики путем ее многократного повторения в разнообразных упражнениях с элементами геймификации, которая делает изучение иностранных слов и выражений интереснее и увлекательнее. Кроме того, если игра хорошо спланирована, она может повысить мотивацию студентов и степень их вовлеченности в процесс обучения, а также улучшить их отношение к изучению иностранного языка.

Литература

1. Беляева, Л.Н. Автоматизированное рабочее место филолога в структуре образовательного пространства современного вуза: монография / Л.Н. Беляева, Т.Л. Джепа, Г.Н. Зак, О.Н. Камшилова, В.Р. Нымм, В.В. Разумова. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2013. – 128 с.
2. Гейхман, Л.К. Новые технологии в профессиональном образовании / Л.К. Гейхман, И.В. Ставцева. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2015. – 75 с.
3. ABBYY Lingvo Tutor Words, v. 16.1.3.70, ABBYY, 2014.
4. Deterding, S. From Game Design Elements to Gamefulness: Defining “Gamification” / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nackl // MindTrek’11, September 28–30. – Tampere, 2011.
5. Gamification Co. – URL: http://www.gamification.co/ (дата обращения 20.09.2016).
6. Sze Lui. Use of gamification in vocabulary learning: a case study in Macau. – URL: http://www.nus.edu.sg/celc/research/books/4th%20Symposium%20proceedings/13).%20Sze%20Lui.pdf (дата обращения 20.09.2016).
7. Taylor, R. Gamification for Enhancing Student Motivation: Research Reflections / R. Taylor. – Higher Colleges of Technology, United Arab Emirates.

А.В. Тищенко
Россия, г. Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

КЛИНИЧЕСКОЕ ЮРИДИЧЕСКОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ДОСТИЖЕНИЯ ПРАКТИЧЕСКИХ И АНАЛИТИЧЕСКИХ ЗАДАЧ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

УДК 340.123

В статье рассмотрены аспекты инновационного метода подготовки в российских вузах будущих юристов, а также глобализация клинического юридического обучения как эффективное средство достижения практических и аналитических задач в учебном процессе.

Ключевые слова: клиническое юридическое обучение, бесплатная юридическая помощь, бесплатная помощь малообеспеченным, юридическая клиника, клиницисты, юрист, практическое обучение.

Клиническое юридическое обучение является перспективным направлением, как средство подготовки будущих юристов на примере конкретных жизненных ситуаций, обратившихся в клинику лиц, где им оказывается юридическая помощь.

Юридическая клиника оказывает юридическую помощь малообеспеченным жителям, к которым относятся пенсионеры, безработные, студенты, инвалиды, военнослужащие срочной службы, дети-сироты, а также другие категории граждан, указанные в Федеральном законе от 21 ноября 2011 года № 324-ФЗ «О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации» [1].

К сожалению, до сих пор уровень юридической грамотности населения весьма низок. Люди очень часто становятся жертвами произвола чиновников и мошенников, пользующихся правовой неосведомленностью граждан. В сложившейся ситуации пригодился бы опыт работ «юридических клиник». По мнению вице-президента Международного союза (содружества) адвокатов, члена нескольких российских и международных адвокатских организаций П.Д. Баренбойма: «…юридические клиники” юридических вузов, которые являются важнейшей формой практического обучения студентов, но не имеют прямого отношения к вопросам квалифицированной юридической помощи в масштабах страны» [2, с. 15].

Такие «юридические клиники» функционируют при многих юридических вузах. Опыт их работы дал уже дал положительные результаты. Студенты-клиницисты не только учатся реально делать то, что составляет содержание их будущей профессии, но и осознавать роль юриста в защите прав и свобод человека и гражданина, усвоить нормы профессиональной этики.

Важным компонентом практического (клинического) обучения является повторение и закрепление определенных действий, процедур, анализ возникающих вопросов и проблем коллегиально с участием преподавателя. Результаты работы студентов должны подвергаться всестороннему анализу, при необходимости, с воссозданием определенных ситуаций [3, с. 144].

Следует сказать, что данный процесс довольно сложен и потребует решения многих проблем, в том числе и организационных.

При организации клиники необходимо будет решить следующие вопросы:

1) определить и создать структурное подразделение (клинику) на кафедре (или среди нескольких кафедр) в соответствии с приказом ректора (директора, начальника);

2) определить и выделить материально-техническое обеспечение (в том числе справочно-правовые программы «Гарант», «КонсультантПлюс»;

3) обеспечить клинику наличием собственных профессиональных кадров или привлечь их со стороны;

4) разработать методические рекомендации, проводить различные вебинары, круглые столы, обучающиеся семинары;

5) выявить и привлечь собственные и сторонние источники финансирования;

6) разработать систему рейтинговых оценок для студентов-клиницистов, поскольку юридическая клиника представляется как форма обучения;

7) обеспечить привлечение специалистов высокого уровня (в теории и практике) во всех отраслях права в достаточном количестве;

8) обеспечить передачу накопленного опыта клиницистов подрастающим студентам, желающим проходить обучение в юридической клинике;

9) на базе юридической клиники возможность организовать площадку для научных изысканий школьников 10–11 классов с целью вовлечения в будущую профессию;

10) обеспечить взаимодействие с другими бесплатными юридическими клиниками, а также с органами государственной власти, органами местного управления.

Юридическая клиника дает возможность получать практические навыки при решении реальных дел и юридических проблем, а также закреплять и углублять полученные знания. Прежде всего, это выражается в достижении практических и аналитических навыков в учебном процессе, а именно:

1) отработка конкретных практических навыков при консультировании клиента;

2) расширение и углубление полученных знаний (проблемы, особенности рассмотрения отдельных категорий дел в суде или административно-правовая защита прав собственности);

3) оказание конкретной юридической помощи;

4) изучение и научное изыскание проблем гражданского права, уголовного и административного права, и других отраслей права.

Для достижения этих целей юридическими клиниками, требуются следующие методы:

1. Предоставление консультаций клиентам по юридическим вопросам (очно, заочно, через Интернет, через форум на сайте, по телефону, социальные сети).
2. Оказание консультационной помощи или оказание услуги по составлению процессуальных и иных документов.
3. Участие в качестве представителя в судебном процессе.
4. Представление интересов клиентов в государственных и иных органах и организациях.
5. Проведение семинаров по обсуждению проблем, с которыми обратились клиенты.
6. Подбор аналитических обзоров и судебной практики.

Клиническое юридическое образование готовит профессиональных юристов. Данное образование сохраняет самобытность, укрепляя значимость и развитие научного потенциала, мотивирую к повышению уровня и качественного осмысления теоретических основ права в реалиях нашего времени и каждодневной практике юриста.

Юридическая клиника – это методологическая основа области юридической науки в целом, предметом которой выступает изучение юриспруденции и апробирование полученных знаний на практике студентами-клиницистами, вовлеченных в процесс консультирования и представления законных интересов тех граждан, которые обратились в юридическую клинику.

Важным составляющим аспектом обучения в юридической клинике является возможность правового информирования населения, что достигается благодаря эффективному развитию клиник в системе российских вузов и их правовое регулирование действующим законодательством.

Литература

1. О бесплатной юридической помощи в Российской Федерации: федеральный закон от 21.11.2011 № 324-ФЗ / Собрание законодательства РФ. – 2011. – № 48. – 6725 с.

2. Баренбойм, П.Д. Два года Ассоциации юристов России: «провайдер» или институт гражданского общества? / П.Д. Баренбойм // Адвокат. – 2007. – № 11. – 53 с.

3. Власов, К.А. Юридическая клиника: сущность, цели, вопросы организации / К.А. Власов // Вестник ДВЮИ МВД РФ. – 2009. – № 1 (16). – 160 с.

Л.Е. Урдабаева, Г.Ж. Саткангулова
Казахстан, г. Костанай,
Костанайский государственный университет
им. А. Байтурсынова

АКТУАЛЬНОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНЫМИ И МЕЖРЕЛИГИОЗНЫМИ ОТНОШЕНИЯМИ В СЕВЕРНОМ КАЗАХСТАНЕ

УДК 316.3

В данной статье рассматривается актуальность и значимость исследования удовлетворенности межэтническими и межрелигиозными отношениями, а также дается обзор теоретико-методологической основы исследования.

Ключевые слова: межэтнические отношения, межрелигиозные отношения, молодежная среда.

> «Межэтнические отношения – это наука, и очень серьезная. Каждый старается быть специалистом межнациональных отношений, каждый хочет высказываться по этому вопросу. С нечистыми руками туда лезть нельзя. Это тонкая материя – отношения между людьми, тем более, когда речь идет о межэтнических, межрелигиозных отношениях. Сфера научного исследования межэтнических и межконфессиональных отношений требует серьезнейшего внимания».
>
> *Нурсултан Назарбаев, Президент Республики Казахстан,*
> *Председатель Ассамблеи народа Казахстана*

В современном мире, где возрастает роль социально-экономических, политических и культурных взаимоотношений, также растет необходимость межрелигиозного и межкультурного диалога. Одним из опаснейших факторов дальнейшего развития цивилизации является рост религиозно-политического экстремизма.

В связи с этим становится наиболее актуальным изучение психологических закономерностей особенностей личности и самосознания молодых людей, которые придерживаются нетрадиционных религий, а также некоторых особенностей личности, оказывающих негативное влияние на процесс социальной адаптации молодежи в обществе. В последнее время увеличивается количество мо-

лодых людей, которые оказались жертвами различных религиозных сект и нуждающихся в психологической коррекции и вмешательства общества в целом.

В полиэтническом Казахстане сложилась следующая структура населения: доминирующие по численности этносы – казахи и русские, остальные в значительном меньшем количестве. Это привело к тому, что на многих участках поля межэтнического взаимодействия отношения между группами казахов и русских приобрели характер доминирующих и партнерских отношений. Эти отношения, активно влияют на протекание особенных для республики общественных процессов, позволяют в определенной степени регулировать развитие и взаимодействие остальных групп этносов.

Несмотря на то, что тема межэтнических отношений достаточно активно разрабатывается как отечественными, так и зарубежными учеными различных направлений, более пристального внимания требует выявление и изучение актуальных закономерностей взаимодействия этноса в современной этнополитической и этнокультурной действительности Казахстана, продуктом которого становится возникновение и проявление действий разного рода конфликтогенных факторов [1].

Молодежная среда – это среда, которая наиболее подвержена воздействию негативных факторов, влияющих на взаимоотношения, в том числе межнациональные и межрелигиозные.

На сегодняшний день в рамках государственной поддержки мы наблюдаем внутреннюю миграцию молодого населения Казахстана. Например, за последние годы большое количество молодых людей из южных регионов страны приехали учиться в северные регионы. Данные передвижения обеспечиваются образовательными программами, направленными на снижение уровня безработицы среди молодежи и обеспечения квалифицированными кадрами Северные и Западные регионы Казахстана. Об этом заявляет М. Абенов, председатель совета Национальной Ассоциации Организаций Образования «Serpin». Данная образовательная программа имеет большое экономическое и политическое значение для будущего Казахстана. Но в процессе реализации данных программ могут возникать проблемы на социально-психологическом уровне. Например проблемы адаптации к новому региону. В первую очередь языковая и межкультурная адаптация, влияющие на удовлетворенность взаимоотношениями. В результате возникают актуальные вопросы, связанные с межнациональной и межрелигиозной удовлетворенностью в молодежной среде, которые требуют полного исследования, как теоретического, так и практического.

Заявленная проблема определила тему нашей диссертации: «Исследование удовлетворенности межнациональными и межрелигиозными отношениями».

На первом этапе мы, на основе анализа проблемы исследования в отечественной и зарубежной литературе, уточнили и конкретизировали понятия «межнациональные отношения», «межрелигиозные отношения», а также проанализировали исследования, связанные с изучением удовлетворенности межнациональными и межрелигиозными отношениями.

При изучении психологии межнациональных отношений используются социально-психологические теории такие как, теории личности (И.С. Кон, А.Н. Леонтьев и др.), теория установки (Д.Н. Узнадзе, Г. Оллпорт).

Межнациональные отношения как предмет исследования нашли свое отображение в работах таких ученных как: А.О. Бороноев, ГЛ. Бардиер, В.М. Вызова, Л.Г. Почебут, Ю.П. Платонов, З.В. Сикевич, Н.Г. Скворцов, Н.С. Хрусталева, В.С. Агеев, Г.М. Андреева, А.Г. Асмолов, М.И. Бобнева, Г.Д. Гачев, Л.М. Дробижева, С.И. Королев, Н.М. Лебедева, Б.Ф. Поршнев, Т.Г. Стефаненко, Г.У. Солдатова, Г. Тешфел, Д. Тернер и др. [2].

В отечественной науке межнациональные отношения исследовались в трудах А.Ф.Абояна, Н.К.Кийкбаева, А.Кульбаева, С.З.Зиманова, Г.К.Тайманова, С.С.Сартаева, М.С.Джунусова, Н.Д.Джандильдина, М.М.Сужикова, Р.Б.Абсаттарова, Н.Амрекулова, М.Н.Губогло, Б.Х.Хасанова, Н.Э.Масанова, Е.Бабакумарова, Ж.Жансугуровой, А.Перуашева, Г.У. Орынбаевой и др.

Важный теоретический и эмпирический материал представлен в трудах казахстанских авторов, основанных на полевых исследованиях, включая интервью, социологические опросы, лингвистические исследования и т.д. (Абдыгалиев Б.Б., Дунаев В.Ю., Коновалов А.П., Курганская В.Д., Нанбекова Н.С., Телебаев Г.Т. и др.)

Межрелигиозные отношения как одна из сторон межгруппового восприятия рассматриваются в трудах У. Гадиланст, Г. Тешфел, Д. Тернер, Г.М. Андреева, А.И. Донцов, А.Г. Костинская, Г. Горнстейн, Г. Тэшфел, В.С. Агеев и др. Практически всеми авторами в качестве одного из наиболее приоритетных направлений признается необходимость исследования значительных по масштабу социокультурных общностей.

В последнее время теоретический и практический интерес к религиозной проблематике, и в частности к межконфессиональным отношениям, проявляют исследователи республики Башкортостан: Р.И. Ирназаров, А.Б. Курлов, А.В. Лукьянов, И.М. Орешников, С.М. Поздяева, Р.М. Тух-ватуллин, Ф.С. Файзуллин, А.Б. Юнусова и др.

Значительная часть публикаций по теме выглядит в контексте теоретического обозначения, а не концептуальной разработки, выражает стремление авторов привлечь внимание общественности к назревшей проблеме межрелигиозного взаимососедства.

Разные аспекты исследуемой темы являются предметом научного анализа сотрудников Центра по изучению межэтнических и межконфессиональных отношений в Центрально-Азиатском регионе Академии государственного управления при Президенте Республики Казахстан под руководством А.К. Садвокасовой.

Значительный массив репрезентативных данных по проблеме развития межнациональных, межконфессиональных и языковых процессов собрали и проанализировали эксперты Казахстанского института стратегических исследований (КИСИ) при Президенте РК. КИСИ, созданный указом Президента страны в 1993 году на базе Центра стратегических исследований, обеспечивает

аналитическое сопровождение внутренней и внешней политики государства Республики Казахстан. Ценность научных трудов, изданных Казахстанским институтом стратегических исследований, определяется, во- первых, их фундаментальностью и широтой охвата политической, экономической, социальной сфер общественной жизни; во-вторых, прогнозно- аналитическим подходом при исследовании научного материала. Коллективом КИСИ был издан также ряд трудов, основанных на анализе данных социологических опросов [3].

Комплексное изучение истории религиозных общин независимого Казахстана, развития межконфессиональных отношений в РК, представлено в ряде работ казахстанских исследователей (А.П. Абуов, Е.Е. Бурова, Ж.У. Кадыралина, А.Г. Косиченко, Е.М. Смагулов, А.К. Султангалиева, И.Б. Цепкова и др.)

Изучение удовлетворенности личностью жизнью и межгрупповыми отношениями проходит в рамках гуманистического подхода (А. Маслоу, К. Роджерс).

В рамках социально-психологических и педагогических исследований нет научных работ, рассматривающих и изучающих понятие «удовлетворенность межнациональными отношениями» и «удовлетворенность межрелигиозными отношениями».

Проблемы удовлетворенности межнациональными отношениями изучаются в Российском научно-исследовательском институте культурного и природного наследия им. Д.С. Лихачева.

Все вышеназванные работы и подходы составят теоретико-методологическую основу исследования.

Дальнейшим нашим шагом в исследовании будет изучение и анализ межэтнической и межрелигиозной, языковой и миграционной ситуации в стране в целом и в региональном срезе, исходя из имеющихся практических исследований.

Литература

1. Официальный сайт Ассамблеи народа Казахстана. – URL: www.assembly.kz (дата обращения: 1.08.2016).

2. Стефаненко, Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 368 с.

3. Межнациональные и межконфессиональные отношения в РК (по результатам социологического исследования) / под ред. Б.К. Султанова. – Алматы: КИСИ при Президенте РК, 2010. – 90 с.

Е.И. Хабирова
Россия, г.Челябинск,
Южно-Уральский государственный университет

МОДЕЛЬ ДИСТАНЦИОННОГО КУРСА ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ К НАПИСАНИЮ НАУЧНОЙ РАБОТЫ

УДК378.046.2

В статье описываетсямодельдистанционногокурса подготовкистудентов к написанию научной работы. Подробно представлена содержательная структура курса. Предлагается способ оценивания результатов освоения курса.

Ключевые слова: дистанционные технологии, дистанционный курс, научно-исследовательская деятельность.

Соответствие системы непрерывного образования общепризнанным мировым стандартам является закономерным следствием процессов глобализации и развития информационно-коммуникационных технологий. В связи с этим в последние годы возрастает роль дистанционных форм обучения. Особого внимания требуют вопросы внедрения электронных курсов в системе высшего образования, которые бы отвечали современным требованиям федеральных государственных образовательных стандартов по развитию общекультурных и профессиональных компетенций выпускников. Рассмотрим более подробно перспективы применения дистанционных технологий в развитии научно-исследовательских способностей студентов.

В рамках научной и научно-исследовательской деятельности, как правило, выпускник должен обладать способностью приобретать новые научные и профессиональные знания, используя современные образовательные и информационные технологии;способностью в составе научно-исследовательского и производственного коллектива решать задачи профессиональной деятельности; способностью критически переосмысливать накопленный опыт, изменять при необходимости вид и характер своей профессиональной деятельности.

Как отмечают Л.Б. Осипова и О.М. Горева, «спецификой дистанционного образования является его способность удовлетворить потребности обучаемого, благодаря мобильной, виртуальной форме обучения, с одной стороны, а с другой –потребности общества в системе непрерывного образования в связи с необходимостью постоянной динамики знаний, умений и навыков»[Осипова 2014: 723].

В основе образовательного процесса при дистанционном обучениилежит активная самостоятельная работа студента,которая способствует большей эффективности усвоения материала и более эффективной организации учебного процесса [Насибуллов 2012: 49-50].

Для подготовки студентов к выполнению научных исследований по лингвистическим дисциплинам в форме курсовых и выпускных квалификационных (дипломных) работна платформе MOODLEнами была разработана модель курса «Стратегии успешной подготовки курсовой и дипломной работы» (см. таб. 1).Данный курс направлен на всестороннее ознакомление студентов с этапами

работы над курсовой/дипломной работой, требованиями к оформлению, анализу материала, способами обработки полученных результатов.

Таблица 1

Содержание дистанционного курса
«Стратегии успешной подготовки курсовой и дипломной работы»

Номер недели или темы	**Содержание**
1	**Тема**: Подготовительный этап. **Цели**: – научиться корректно формулировать тему научного исследования; – научиться определять цель и задачи научной работы; – научиться составлять план работы. **Учебные материалы:** – лекция; – презентация; – гиперссылки. **Задание 1**: – Сформулировать тему, определить цель и задачи, составить план курсовой/дипломной работы. **Виды учебных занятий и используемые преподавателем приемы/методы:** – консультация в режиме форума; – тестирование.
2	**Тема**: Обзор литературы и обработка информации. **Цели**: – научиться составлять библиографию по теме исследования; – научиться перерабатывать научную информацию (конспектировать, составлять аннотацию). **Учебные материалы:** – лекция; – презентация; – гиперссылки. **Задание 2**: – Подготовить реферат по теоретической части исследования. **Виды учебных занятий и используемые преподавателем приемы/методы:** – творческая работа; – вебинар; – консультация в режиме форума; – тестирование.
3	**Тема**: Анализ материала. **Цели**: – получить представление о способах отбора материала; – познакомиться с актуальными методами анализа материала;

Окончание таблицы 1

3	– научиться анализировать языковой материал с помощью подходящих методов исследования. **Учебные материалы:** – лекция; – презентация; – гиперссылки. **Задание 3:** – Проанализировать материал одним из выбранных методов. **Виды учебных занятий и используемые преподавателем приемы/методы:** – творческая работа; – вебинар; – консультация в режиме форума; – тестирование.
4	**Тема**: Оформление результатов. **Цели**: – научиться описывать и обобщать полученные данные; – познакомиться с различными способами систематизации материала. **Учебные материалы**: – лекция; – презентация; – гиперссылки. **Задание 4**: – Представить полученные результаты в виде сводной таблицы, схемы, диаграммы. **Виды учебных занятий и используемые преподавателем приемы/методы** – творческая работа; – консультацияв режиме форумаю
5	**Тема**: Представление работы (презентация). **Цели**: – научиться оформлять работу по требованиям; – научиться составлять доклад по результатам исследования; – научиться делать мультимедийную презентацию к докладу. **Учебные материалы:** – лекция; – презентация; – гиперссылки. **Задание5:** Подготовить окончательный вариант работы. **Задание 6:** Подготовить текст доклада к защите курсовой/дипломной работы. **Задание 7:** Подготовить презентацию к докладу. **Виды учебных занятий и используемые преподавателем приемы/методы:** – творческая работа; – консультация в режиме форума.

Как видно из таблицы 1, для наполнения курса предлагается использовать гиперссылки на видеоматериалы из сети Интернет, PDF-файлы с теоретическим материалом, иллюстративный материал в формате PowerPoint. В курсе предусмотрена настройка журнала оценок, отображение рейтинга с мотивирующими значками, а также создание форума для участников. Изучение каждого раздела курса сопровождается контрольными заданиями.Итоговая оценка за курс (100 баллов) складывается из суммы оценок за все 7 заданий. Задания 1 – 4 оцениваются по 10 баллов за каждое, задания 5–7 – по 20 баллов за каждое.

В результате обучения с помощью данногокурса студенты смогут:

– определять цель и задачи научной работы, составлять план работы;

– перерабатывать научную информацию (конспектировать, составлять аннотацию);

– анализировать языковой материал с помощью подходящих методов исследования;

– оформлять курсовую/дипломную работу в соответствии с требованиями ГОСТ;

– делать мультимедийную презентацию к докладу.

На наш взгляд, представленная модель курса должна способствовать повышению качества подготовки научных работ, так как предполагает изучение обширного материала по требованиям к научным работам студентов, правилам оформления, методам исследования и обработки результатов, правилам презентации полученных результатов. Дистанционный формат курса позволяет значительно упростить взаимодействие студентов с научным руководителем. Четкая последовательная структура курса поможет студентам грамотно распределить время на самостоятельную работу по изучению материалов и выполнению заданий. Предлагаемая модель дистанционного курса может быть расширена и дополнена необходимыми материалами и ресурсами в зависимости от направления и уровня подготовки студентов, а также объема учебной нагрузки, отводимой на научно-исследовательскую работу студентов. Перспективной также представляется разработка аналогичного курса на английском языке, предназначенного для развития навыков академического письма в научной деятельности иностранных магистрантов.

Литература

1. Насибуллов, Р.Р., Насибуллова, Г.Р.Дистанционное обучение как современное средство непрерывного образования / Р.Р. Насибулллов, Г.Р. Насибуллова // Образование и саморазвитие. – 2012. – Т. 3. – № 31. – С. 48–53.

2. Осипова, Л.Б., Горева, О.М. Дистанционное обучение в вузе: модели и технологии / Л.Б. Осипова, О.М. Горева // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 5. – С. 723.

И.В. Хилинская
Россия, г. Челябинск,
Российская академия народного хозяйства
и государственной службы
при Президенте Российской Федерации

ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТНОМУ УПРАВЛЕНИЮ

УДК 378.22

В Российском обществе среди молодежи падает социальный статус преподавательской и научной деятельности. Учебный процесс обучения проектному управлению позволяет решить ту или иную проблему в результате самостоятельных действий студентов принятию обязательных управленческих решений и оценок результатов. Студент создает конкретный проект, связанный с изучением темы модуля и его практическим применением.

Ключевые слова: проектное управление, проектно-модульное обучение, методы активного обучения, интеграция.

Современное обучение требует инновационных форм организации учебного процесса, обладая рядом преимуществ [2]. Инновационные технологии образования позволяют сформировать конкурентоспособную, мобильную, активную и самостоятельную личность, востребованную на рынке труда [8].

Объективная необходимость сформировать национально ориентированную элиту мирового уровня, работающую бы на благо всего российского общества, нации и государства, используя необходимые для этого нравственные и духовные ценности, общие видение будущего страны и путей ее развития.

В Российской системе образования должна быть реализована важнейшая функция – формирование и трансляция ценностей, убеждений и норм поведения, обеспечивающих устойчивое развитие общества.

Модернизация образования, введение в образовательное пространство категорий системного анализа, информационных технологий, семиотика предполагают необходимость проектирования образовательной траектории, включая студента в гибкую динамическую среду, отличную по содержанию и форме от традиционных [4].

Сложившаяся современная ситуация свидетельствует об изменении действительности и предполагает формирование качеств личности, позволяющих самостоятельно не только определить проблемные зоны, но и сформулировать задачу их решения.

Приобретению теоретических знаний, методологических, профессиональных, процессуальных навыков и умений способствует проектное обучение Для этого студенты изучают специальную литературу, консультируются с преподавателем, осваивают конкретные методики выполнения конкретных действий. Приобретенные при этом знания, умения и навыки обязательны для выполнения конкретного проекта, и являются составляющей основы профессиональной деятельности специалиста [2].

При успешном развитии системы образования резко расширяются возможности для инновационного рывка и повышения стандартов жизни населения.

Ускорение изменений в окружающей среде, возрастание конкуренции, появление новых возможностей для бизнеса, открываемых достижениями науки и техники, современные технологии, ряд других причин привели к резкому возрастанию значения применения новых концепций управления современным предприятием [3].

Организация работы по обучению проектному управлению состоит из следующих этапов самостоятельной работы: поиск и обоснование тематики проектного задания; подбор и анализ учебного материала; изучение подобранного материала и консультация с преподавателем по вопросам, связанным с изучаемым материалом, обработкой теоретического и практического материала, подготовкой презентации.

Данная последовательность стимулирует развитие познавательных и профессиональных мотивов и различных социально-профессиональных компетенций будущих специалистов. Самостоятельная обработка и структурирование информации, подбор ее источников является критериями познавательных компетенций специалиста. Совместно с преподавателем студенты определяют цели и порядок работы, осуществляют контроль и оценку результатов, что развивает организационные компетенции [2].

Достоинства данного метода проектно-модульного обучения заключаются в сочетании методов активного обучения, в использовании личностно-деятельностной составляющей (обучение через интерес, мотивация обучающихся), в практической направленности (получение практического опыта работы в решении задач, связанных с реальным контекстом профессиональной деятельности), в развивающей составляющей (формирование профессиональных и личностных качеств специалиста, составляющих основу его современных компетенций).

В педагогическом плане качество образования – это его ориентация не только на усвоение студентами определённой суммы знаний, но и на развитие личности, познавательных способностей, жизненно важных компетентностей и личностных качеств. При таком подходе любые формы, методы, технологии рассматриваются в контексте одной из основных задач образования – обеспечить благоприятные условия для образования, самообразования и развития личности [8].

Признавая приоритетным деятельностный подход к обучению в вузовском образовании, необходимо решить задачу организации работы студентов по расширению горизонта познавательную деятельности студентов в процессе обучения. Важной задачей при этом является поиск методов обучения [2].

Среди используемых в образовательном процессе вуза методов, системной интеграции научных знаний и практических действий, особое место занимает обучение проектному управлению. В настоящее время оно позволяет решать многие проблемы современного образования: развитие заинтересованности обучаемого в самостоятельном образовательном процессе и его позиции в нем,

формирование умений конструировать свою деятельность на основе конкретных практических требований, приобретение опыта самостоятельной творческой деятельности, привлечение к активному поиску и осознанному выбору путей самореализации, обеспечения конкурентного управления [7].

В ситуациях освоения профессиональной деятельности обучение проектному управлению сводится к осмыслению мотивов и целей деятельности, принятию решений, построению программы действий, достижению целей, самооценке результатов, их коррекции [5].

Проектное управление позволяет освоить навыки эффективного управления временными, затратными, качественными параметрами продукции, услуг, работ, предприятия в целом, поскольку данная концепция способствует достижению необходимого качества в установленные сроки в рамках принятого бюджета, она является инструментом управления в изменяющихся условиях, в условиях нестабильности и неопределенности [3].

С одной стороны, студент усваивает и осваивает последовательность этапов работы с информацией от ее изучения до использования. С другой стороны, в ходе обучения проектному управлению формируются специфические регулятивные умения и навыки самостоятельной интеллектуальной и практической деятельности.

В основе метода лежит развитие познавательных навыков и умений самостоятельно конструировать свои знания, умения ориентироваться в информационном пространстве, развитие критического мышления [2].

Успех обеспечат последовательные, энергичные и в то же время выверенные преобразования, консолидирующие наше общество на основе общего видения его будущего и убедительных положительных результатов этих преобразований.

Итогом вузовского образования должны стать компетентностные характеристики выпускника, которые непосредственно учитывают мнение работодателя в области конкретной деятельности [2]. Это важнейший компонент образовательного процесса, проявление творческой активности человеческого сознания в процессе трансформации деятельности, что позволяет предполагать динамику развития деятельности в окружающей среде (естественной или искусственной) и управление развитием [7].

Обучение проектному управлению можно понимать и как методологию организации, планирования и координации использования человеческих и материальных ресурсов, направленную на достижение целей управления путем применения системы современных методов, техник и технологий [3].

Анализ степени научной разработанности проблемы обучения проектному управлению позволяет сделать вывод, что наработанные ранее теоретические основы и положения, во-первых, к настоящему времени в определенной степени утратили свою значимость, поскольку выявились новые аспекты и направления, современные подходы к их реализации; во-вторых, пока еще не определено единое мнение о проблеме развития компетенций и формирования проектной компетентности [7].

Таким образом, можно с достаточной степенью уверенности утверждать, что формирование системы обучения проектному управлению деятельности студентов не только возможно в условиях информационно-образовательной среды, но и совершенно необходимо в практике подготовки специалиста, удовлетворяющего современным требованиям и обладающего необходимыми качествами компетентности [2].

Современная социально-экономическая задача – обеспечить устойчивый рост, повышение эффективности экономики, производительности труда, приток инвестиций. Наши приоритеты – это улучшение делового климата, подготовка кадров для экономики и госуправления, образование, технологии [5].

Использование проектно-модульного обучения позволяет решать задачи реализация и развития творческого потенциала студентов, развития самостоятельности, логического мышления. Оно позволяет адаптироваться студентам к учебному процессу в вузе, способствует формированию ключевых компетенций [1, 7]:

- система научных знаний, практических умений и навыков, предлагаемых образовательными стандартами, дополняется универсальными и предметно-специализированными компетенциями, способствующими социальной мобильности специалиста и устойчивости на рынке труда;
- умение решения проектных задач дополняются методологическими знаниями решения задач и инструментальными компетенциями;
- опыт творческой деятельности расширяется за счет самостоятельного поиска и обработки информации в сети Интернет и дополняется информационно-коммуникативными компетенциями [7].

Итерационная модель организации обучения управления в учебном процессе должна отражать достижение цели управления с высоким показателем эффективности внешней деятельности с целью решения проблемы, внутренней деятельности – реализация знаний и достижения базовой компетентности, что предоставляет осознанное формирование знаний соответствующим образом организованной системы [7].

Литература

1. Блинов, А.О. Процессный подход в системе менеджмента совреннных организаций / А.О. Блинов, О.С. Рудакова // Экономика и управление: проблемы, решения. – 2014. – № 1. – С. 56–62.

2. Дейнега, С.А. Проектно-модульное обучение в техническом вузе / С.А. Дейнега // Ярославский педагогический вестник, 2011. – Т. II. – № 3. – С. 146.

3. Куницкая, Я.С. Управление проектами: перспективы развития / Я.С. Куницкая, Ю.В. Нифёдова. – URL: http://www.rusnauka.com/11_EISN_2010/Economics/64144.doc.htm (дата обращения: 17.06.2016).

4. Проектная деятельность как способ организации семиотического образовательного пространства. –URL: http://bg-prestige.narod.ru (дата обращения: 17.06.2016).

5. Путин, В.В. Материалы Экономического форума–2016 / В.В. Путин. – URL: https:// http://tass.ru/pmef-2016/article/3376616/ (дата обращения: 17.06.2016).

6. Романов, И. Проектные подходы к организации работы проекта / И. Романов // Материалы VII Студенческого научного форума. – 2015. – С. 20.
7. Тулохонова, И.С. Формирование проектной деятельности студентов технического вуза в условиях предметной информационно – образовательной среды: автореф. дис… канд. пед. наук / И.С. Тулохонова. – Улан-Уде, 2009. – 20 с.
8. Фролова, Г.З. Проектное обучение в вузовском образовании / Г.З. Фролова. – Оренбург, 2016.
9. Демьянов, Д.Г. О некоторых чертах вузовской лекции / Д.Г. Демьянов // Культура & Общество. – 2006. – С. 36.

А.К. Чурина[1], Н.О. Вербицкая[2]
[1]Казахстан, г. Алматы,
Алматы менеджмент университет;
[2]Россия, г. Екатеринбург,
Уральский государственный лесотехнический университет

ФОРМИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННО-ЛОГИСТИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ ПОД ПОТРЕБНОСТИ ГЛОБАЛИЗАЦИИ РЕГИОНАЛЬНЫХ ЭКОНОМИК В УСЛОВИЯХ ОБЪЕДИНЁННОГО ЕВРАЗИЙСКОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЕАЭС

УДК 656.073

Статья освещает перспективы Объединённого Евразийского Экономического пространства в контексте ЕАЭС, особое внимание уделено проекту «Экономический пояс Шёлкового пути». На основе анализа глубинных факторов инновационного развития евразийских транспортных систем обоснована необходимость анализа содержания компетенций и квалификаций, которыми должны обладать сегодняшние выпускники вузов, для того, чтобы развивать и реализовывать глобальные транспортные инновационные проекты.

Ключевые слова: ЕАЭС; интеграционные процессы; транзитный потенциал; конкуренция логистических продуктов, инновационно-логистические профессиональные компетенции, мультимодальность, информационно-технологическая сопряженность, Глобализация и интернационализация.

Процессы глобализации региональных экономик тесно связаны с формированием новых транспортных коридоров, развитием мультимодальных логистических систем. Стратегическое развитие предприятий реального сектора экономики в современных условиях не может происходить локально. Территориальное технологическое развитие на территориях, обладающих значительным экономическим и ресурсным потенциалом невозможно без комплексного решения транспортных проблем. Данные проблемы имеют многомерный характер и требуют комплексного транспортно-логистического подхода, предполагающего в стратегическом территориальном развитии бизнес-процессов баланса экономических, технологических, технических и человеческих ресурсов. Эти задачи призвано решить формирующееся Объединённое Евразийское Экономическое пространство ЕАЭС, идея которого была предложена Президентом

Казахстана Н.А. Назарбаевым на VIII Астанинском экономическом форуме «Инфраструктура: драйвер устойчивого роста экономики», 22 мая 2015г.[1].

Особого внимания в контексте инфраструктурного формирования Объединённого Евразийского Экономического пространства ЕАЭС заслуживает предложенный Китайской Народной Республикой (КНР) проект «Экономический пояс Шёлкового пути». Казахстан одним из первых поддержал эту инициативу через строительство казахстанского участка автомобильной магистрали «Западная Европа – Западный Китай». Ожидается, что объём грузопотока на казахстанском участке составит до 30 млн. тонн в год. Трасса свяжет не только Китай, Казахстан, Россию и Европу. Доступ к ней получат страны Центральной Азии – Кыргызстан, Узбекистан, Таджикистан.

Казахстан участвует в реализации ряда крупных международных проектов по строительству транспортных коридоров и транспортно-логистической инфраструктуры:

– Международный трансконтинентальный коридор «Западная Европа – Западный Китай» (протяженность по территории Казахстана составляет 2787 км из 8445 км) [2];

– Действующий казахстанский логистический терминал порта Ляньюнган в Желтом море. Это прямой выход из Европы через Россию, Центральную Азию на Азиатско-Тихоокеанский регион и, в обратном направлении, по железной дороге;

– Н.А.Назарабаевым предложено создание нового высокоскоростного мультимодального транспортного маршрута «Евразийский трансконтинентальный коридор» через территорию Казахстана, что позволит осуществлять беспрепятственный транзит грузов из Азии в Европу и обратно и привлечь до 5-8% потенциального объема транзитного грузопотока от общего товарооборота Китай – ЕС – Китай.

Данные проекты имеют своей целью наиболее эффективную реализацию и использование транзитного потенциала не только Казахстана, но и всего Евразийского экономического союза. В этом и состоит ключевая идея Нового Шёлкового пути.

Инновационный сценарий развития Транспортной стратегии Российской Федерации до 2030 года предполагает развитие транспортной инфраструктуры, обеспечивающей реализацию транзитного потенциала страны, в том числе совместных проектов в рамках Единого экономического пространства Российской Федерации, Республики Беларусь и Республики Казахстан (с учетом возможности присоединения других государств), а также с другими государствами [3, с. 29].

При этом важнейшее значение будет иметь "инфраструктурный эффект" формирования агломераций, связанный с реализацией проектов строительства крупных транспортных комплексов, мультимодальных логистических центров и информационных узлов.

Отметим ряд важных позиций, обеспечивающих переход от консервативного к инновационному варианту развития транспортной системы Российской Федерации [3, с. 32-33]:

– расширение спектра и качества предоставляемых транспортных услуг на базе использования современных технологий: транспортных, логистических и информационно-телекоммуникационных;

– развитие новых форм взаимодействия между различными видами транспорта;

– интеграция транспортной системы России в евразийское транспортное пространство, развитие многовекторных транспортных связей с мировыми экономическими центрами;

– повышение инновационной активности транспортных компаний, обновление парков транспортных средств и технического обслуживания на основе научно-технического обеспечения в развитии транспортной отрасли;

– рост уровня профессиональной подготовки и квалификации работников транспорта.

Анализ иерархии и взаимосвязи названных позиций показывает, что у них есть один общий фактор, лежащий в основе процессов развития. Это профессиональная подготовка и квалификация работников, профессиональные компетенции, формируемые в процессе профессиональной подготовки и профессиональные квалификации, формируемые развивающимися процессами профессиональной деятельности. На них в последствии накладывается характер деятельности транспортных компаний, обуславливающий, станет ли он инновационно активным или пойдет по уже накатанному консервативному сценарию. Фактор наличия у работников новых профессиональных квалификаций-компетенций является определяющим для возможности внедрения новых технологических решений, возможности восприятия и инновационного распространения позитивного международного опыта.

Таким образом, анализ глубинных факторов инновационного развития евразийских транспортных систем приводит нас к необходимости анализа содержания компетенций и квалификаций, которыми должные обладать сегодняшние выпускники вузов, для того, чтобы развивать и реализовывать глобальные транспортные инновационные проекты завтрашнего дня.

По прогностическому опережающему содержанию компетенции выпускников вузов должны стать инновационно-логистическими в самом широком значении этого термина. Инновационность [4] является не просто управленческой компетенцией, связанной с процессами разработки и продвижения на рынок новых продуктов. В новом ключе глобализации она означает иное качество формируемых профессиональных компетенций, отражающее способности, возможности и готовность молодых профессионалов к поиску, восприятию, адаптации спектра базы профессиональных знаний от мирового опыта до локальных нововведений и генерации на этой основе качественно новых решений для их реализации в своей работе.

В сочетании с термином «логистические» инновационные компетенции становятся новым инструментом реализации глобальных транспортных проектов. Однако применение термина «инновационно-логистические» в отношении выпускников вузов не должно быть ориентировано исключительно на образовательный процесс вуза, напротив, развивающиеся требования глобализации региональных экономик разворачивают вектор подготовки выпускников в направлении интеграции с требованиями реальных процессов инновационного развития. Речь идет об опережающем формировании профессиональных квалификаций под новые глобальные экономические ориентиры развития.

В отношении интеграционных транспортных процессов Объединённого Евразийского Экономического пространства ЕАЭС, модель инновационно-логистических компетенций будущих профессионалов должна соответствовать уровню транспортно-логистических компаний международного уровня.

В Казахстане уже идут процессы создания таких компаний. Н.А.Назарбаев поручил правительству Казахстана совместно с Фондом Национального благосостояния «Самрук-Қазына» создать на базе АО «НК «Қазақстантеміржолы» транспортно-логистическую компанию международного уровня.

В этом направлении ведется планомерная работа, основанная на «Транспортной стратегии 2020»: в существующую транспортную инфраструктуру делаются большие капиталовложения; реализуются проекты национального и международного масштаба. Для поддержки этих процессов создан «Национальный центр развития транспортной логистики», задачей которого является координация транспортных потоков на всех уровнях.

По мнению первого вице-президента Объединенной транспортно-логистической компании Е. Искалиева, на современном этапе на смену конкуренции стран, видов транспорта, маршрутов придет конкуренция логистических продуктов [5].

В рамках Программы «100 конкретных шагов» предусматривается привлечение крупнейших мировых компаний к развитию транспортных коридоров и рынков мультимодальных перевозок, в том числе к созданию международного авиационного хаба.

Одним из примеров интеграционных процессов является создание в ноябре 2014 года Акционерного общества «Объединенная транспортно-логистическая компания» (ОТЛК) железнодорожными администрациями Беларуси, России и Казахстана.

Анализ глобальных политических ориентиров и реальных шагов практического опыта по развитию транспортно-логистических процессов Объединённого Евразийского Экономического пространства ЕАЭС позволяет выявить новые критериальные характеристики, которым должна соответствовать подготовка будущих профессионалов:

Мультимодальность инновационно-логистических компетенций. Как мы видим из анализа стратегических документов развития Объединённого Евразийского Экономического пространства, возможность формирования современной транспортной инфраструктуры не может замыкаться на приоритете ка-

кого-то одного вида транспорта. Для комплексных инновационных решений необходимо сбалансированное использование сильных сторон и возможностей различных видов транспорта для формирования инновационных логистических продуктов мирового уровня. С точки зрения способности, возможности и готовности молодых профессионалов это означает уход от узкоотраслевого подхода, расширения базы знаний до экспертного мультимодального уровня.

Информационно-технологическая сопряженность тесно связана с мультимодальностью и означает наличие в модели инновационно-логистических компетенций выпускников вузов технологий поиска интегрированных технических и технологических решений по объединению и оптимизации возможностей различных видов транспорта, современных систем сервисного логистического обслуживания на основе применения современных информационных технологий.

Глобализация и интернационализация инновационно-логистических компетенций молодых профессионалов, означает их готовность к интер-культурному экономическому и технологическому диалогу спредставителям различных отраслей экономики других стран. Инновационность отражается не только в отраслевом развитии логистики, а усиливает транспортно-производственную и распределительную интеграцию в интересах повышения качества транспортно-логистических услуг и формирования новых логистических продуктов. Необходимо формирование у выпускников нового «интернационального профессионального языка», дающего возможность установления и развития глобальных международных контактов и преодоления замкнутости мышления.

Названные критериальные характеристики являются обобщенными и могут распадаться на наборы частных более узких критериев, но при этом необходимо сохранять интегральный характер готовности выпускников вузов к решению реальных профессиональных задач нового стратегического характера. В этом случае инновационно-логистические компетенции станут движущей силой глобальных экономических проектов.

Литература

1. Выступление Президента Казахстана Н.Назарбаева на VIII Астанинском экономическом форуме.– URL: http://www.akorda.kz/ru/speeches/internal_political_affairs/in_speeches_and_addresses/page_220471_vystuplenie-prezidenta-kazakhstana-n-nazarbaeva-na-viii-astaninskom-ekonomicheskom-forume (дата обращения: 5.08.2016).

2. Жансеитова, Г.С. Тенденции развития рынка транспортно-логистических услуг в Казахстане / Г.С. Жансеитова, А. Сейткул. – URL: http://group-global.org/ru/ publication/14255-tendencii-razvitiya-rynka-transportno-logisticheskih-uslug-v-kazahstane (дата обращения: 5.08.2016).

3. Транспортная стратегия Российской Федерации на период до 2030 года. – URL: http://rosavtodor.ru/storage/b/2014/03/23/strategia.pdf (дата обращения: 5.08.2016).

4. Абубакирова, М.И. Компетентностная модель инновационного специалиста в трехмерной оценке работодателей, магистрантов и преподавателей современного российского технического вуза / М.И. Абубакирова, Н.О. Вербицкая // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5(4). – С. 834–839.

5. Преобразование нашего мира: Повестка дня в области устойчивого развития на период до 2030 года. – URL: http://unctad.org/meetings/en/Sessional Documents/ares70d1_ru.pdf (дата обращения: 5.08.2016).

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

СОДЕРЖАНИЕ МОДУЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ «РАЗВИТИЕ ГОТОВНОСТИ СОТРУДНИКОВ ММЦ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБЩЕНИЮ»

УДК 378.126.04

Для развития готовности к профессиональному общению сотрудников методических центров автором предлагается использовать модульную образовательную программу. В статье описаны возможности модульной образовательной программы «Развитие готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению».

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

Профессиональное общение очень важно в любой профессиональной деятельности и для любого специалиста, занятого в сфере «человек-человек». Это подтверждают исследования многих отечественных и зарубежных авторов [1, 2, 4, 9]. В частности, для всех сотрудников муниципальных методических центров (далее – ММЦ) профессиональное общение играет большую роль при исполнении их профессиональных задач [10].

ММЦ призваны содействовать комплексному развитию системы образования, в том числе через повышение квалификации педагогов муниципалитета, методическую поддержку функционирования и развития образовательных организаций. Безусловно, готовность к профессиональному общению является весьма важным качеством сотрудников таких центров. Например, по мнению М.М. Поташника, сотрудники методических центров являются специалистами «по работе с учителем» [7]. Кроме того, ученый обращает наше внимание, что такие сотрудники призваны оказывать консультационную помощь всем представителям муниципальной системы образования. Специфика профессионального общения сотрудников ММЦ заключается в том, что их работа напрямую связана с профессиональным общением с коллегами, педагогами, специалистами муниципальных органов управления образованием, лекторами, представителями отечественных и зарубежных образовательных организаций.

Для развития готовности сотрудников ММЦ к профессиональному общению мы предлагаем ввести в образовательный процесс муниципальных методических центров специально разработанную модульную образовательную программу дополнительного профессионального образования «Развитие готовности сотрудников ММЦ к профессиональному общению».

Модульный 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 [3, 5, 6, 8, 11].

Выбор модулей образовательной программы повышения квалификации осуществляется на основе диагностированных уровней развития готовности сотрудников к профессиональному общению. При проектировании модульной образовательной программы необходимо исходить из идеи интеграции разнообразных по содержанию форм и средств организации образовательного процесса.

Основной целью модульной образовательной программы «Развитие готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению» является теоретическая и практическая подготовка сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению, основанная на системе знаний о фактах, закономерностях и условиях взаимодействия в профессиональной сфере.

Для решения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

1) формирование у слушателей научных знаний, навыков, способностей, определяющих готовность к профессиональному общению;

2) овладение техниками профессионального общения;

3) формирование знаний теоретических аспектов конфликтов в профессиональной сфере и умений их разрешения.

Модульная образовательная программа дополнительного профессионального образования «Развитие готовности сотрудников ММЦ к профессиональному общению» состоит из введения, десяти модулей и итогового контроля.

Учебный план модульной образовательной программы «Развитие готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению» представлен в таблице 1. Отметим, что каждый модуль отвечает за развитие определенного (определенных) компонентов готовности сотрудников ММЦ к профессиональному общению.

Отметим, что сотрудники ММЦ могут выступать не только в качестве слушателей модульной образовательной программы дополнительного профессионального образования, но они также могут высказывать свои потребности, им предоставляется свобода выбора модулей с опорой на свои ресурсы. Кроме того, сотрудники могут выдвигать свои идеи для разработки новых модулей для включения в данную программу и предлагать свою помощь в реализации уже существующих модулей.

Введение знакомит слушателей с содержанием модульной образовательной программы, с требованиями, предъявляемыми в ходе освоения материала.

Первый модуль «Я и мои ценности. Ценности коллег. Ценности организации» направлен на выявление ценностных ориентаций сотрудников муниципальных методических центров (стремится ли сотрудник к непрерывному самообразованию, саморазвитию, является ли работа для него ценностью). Дан-

ный модуль предусматривает тестирование и использование тренинговых форм, направленных на саморазвитие и командообразование.

Таблица 1

Учебный план модульной образовательной программы
«Развитие готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению»

№ п/п	Наименование разделов/модулей	Учебных часов		
		Всего часов	Лекции	Практические, семинарские занятия
1	Введение	2	2	-
2	Модуль 1. Я и мои ценности. Ценности коллег. Ценности организации	6	2	4
3	Модуль 2. Методическая работа в муниципальной системе образования	8	6	2
4	Модуль 3. Компьютерный сленг в работе сотрудников муниципальных методических центров	8	2	6
5	Модуль 4. Техники эффективного профессионального общения	6	2	4
6	Модуль 5. Культура профессионального общения	6	2	4
7	Модуль 6. Профессиональное общение и ИКТ	8	2	6
8	Модуль 7. Основы делопроизводства	8	2	6
9	Модуль 8. Корпоративная конфликтология	6	2	4
10	Модуль 9. Тайм-менеджмент в работе сотрудников муниципальных методических центров	6	4	2
11	Модуль 10. Тренинг профессионально-ориентированной риторики и дискуссии	6	-	6
12	Итоговый контроль «Самопрезентация сотрудников муниципальных методических центров»	2	-	2
		72	26	46

Второй модуль «Методическая работа в муниципальной системе образования» направлен на формирование у сотрудников муниципальных методических центров профессиональных знаний. Для этого рекомендуется проведение лекций представителями администрации муниципальных методических центров, а также мастер-классов и вебинаров на профессиональную тематику со стороны внешних образовательных организаций.

Третий модуль «Компьютерный сленг в работе сотрудников муниципаль-

ных методических центров» знакомит слушателей с компьютерными терминами, их верным произношением, правильным употреблением компьютерных терминов в ежедневной работе сотрудников муниципальных методических центров. Слушателям будет предложен краткий словарь компьютерных терминов. Модуль предполагает проведение итогового тестирования на знание компьютерных терминов.

Четвертый модуль «Техники эффективного профессионального общения» предполагает знакомство с техниками формулирования вопросов, техниками активного слушания, тактикой профессионального общения с коллегами, руководством, подчиненными, особенностями педагогического взаимодействия с взрослыми. Вводит понятие коммуникативный барьер, его причины и виды.

Пятый модуль «Культура профессионального общения» содержит сведения о профессиональной этике, этикете, особенностях подготовки публичных выступлений на профессиональную тематику и построения иных профессиональных диалогов.

Шестой модуль «Профессиональное общение и ИКТ» знакомит слушателей с основами работы (поиск и размещение информации) с электронными ресурсами и компьютерными программами, интернет-сервисами, информационными ресурсами сети Интернет. В данном модуле запланирована практическая работа, включающая поиск информации в сети интернет, создание и отправку электронного письма, размещение информации на интернет-ресурсе.

Седьмой модуль «Основы делопроизводства» поможет слушателям в освоении теоретических знаний и в овладении практическими умениями в области документационного обеспечения, особенностями документооборота муниципальных методических центров. В данном модуле предполагается проведение практической работы, в ходе которой слушатели составят основные локальные документы (приказ, служебная записка, аналитическая справка по итогам мероприятия, протокол мероприятия, пресс-релиз, информационная заметка, методическое пособие, научная статья и т.д.)

Восьмой модуль «Корпоративная конфликтология» знакомит слушателей с основами конфликтологии: источниками, структурой, динамикой, причинами возникновения конфликтов, путями их урегулирования, с особенностями конфликтов на рабочем месте: с коллегами, с подчиненными, с руководством, со слушателями. В данном модуле необходимо использовать тренинговые формы работы, как наиболее эффективные для привития определенных образцов поведения.

Девятый модуль «Тайм-менеджмент в работе сотрудников муниципальных методических центров» предполагает проведение лекций, семинаров, вебинаров, мастер-классов по планированию рабочего дня, тайм-менеджменту, личной эффективности сотрудников муниципальных методических центров. Для реализации данного модуля потребуется привлечение внешних консультантов.

Десятый модуль «Тренинг профессионально-ориентированной риторики и дискуссии» предполагает проведение тренинга профессионально-ориентированной риторики и дискуссии для сотрудников муниципальных ме-

тодических центров, который будет состоять из комплекса упражнений и заданий, направленных на развитие техники речи, приемов публичных выступлений и т.д.

Итоговый контроль модульной образовательной программы «Развитие готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению» будет проводиться на тему «Самопрезентация сотрудников муниципальных методических центров». Данное задание предполагает подготовку слушателями самопрезентации в форме публичного выступления с применением ИКТ.

Стоит отметить, что разработанная модульная образовательная программа может быть реализована на практике специалистами муниципальных методических центров или же дополнена в соответствии с потребностями практики образования. Это поможет развить готовность к профессиональному общению сотрудников ММЦ, а значит, позволит им выполнять профессиональные задачи на качественно новом уровне.

Литература

1. Альмурзина, Г.М. Понятие общения и коммуникации (лингводидактический аспект) / Г.М. Альмурзина. – URL: http://www.rusnauka.com/13_eisn_2013/pedagogica/5_137003.doc.htm (доступ 10.05.2015).

2. Есенгалиева, А.М. Формирование основ мастерства профессионального общения специалиста культуры в процессе подготовки в вузе: дис... канд. пед. наук / А.М. Есенгалеева. – М., 2000. – 198 с.

3. Ишмаева, Л.М. Вариативно-модульное дополнительное профессиональное образование профессорско-преподавательского состава высшей школы / Л.М. Ишмаева // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2012. – № 26. – С. 155–157.

4. Короткова, Е.Г. Виды педагогического сопровождения развития готовности студентов к профессиональному общению / Е.Г. Короткова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – № 41 (300). – С. 29–35.

5. Котлярова, И.О. Особенности современного развития непрерывного образования / И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2010. – № 12 (188). – С. 12–18.

6. Котлярова, И.О., Волошина, И.А., Анкудинов, Е.М. Опыт Чехии в реализации программ дополнительного профессионального образования управленческих и технических кадров в сфере энергосбережения / И.О. Котлярова, И.А. Волошина, Е.М. Анкудинов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 4. – С. 64–71.

7. Поташник, М.М. Управление профессиональным ростом учителя в современной школе» / М.М. Поташник. – М.: Центр педагогического образования. – 448 с.

8. Сериков, Г.Н., Котлярова, И.О. Гуманно-ориентированное непрерывное профессиональное образования / Г.Н. Сериков, И.О. Котлярова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2009 – № 38 (171). – С. 7–10.

9. Харченко, Е.В. Профессиональное общение и речевое воздействие в современной России / Е.В. Харченко, Л.В. Тарануха // Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2009. – Вып. 8. – № 2 (135). – С. 29–34.

10. Шевцов, А.Ю. Актуальность разработки системы дополнительного профес-

сионального 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.

11. Шевцов, А.Ю. Модульная образовательная программа как средство развития готовности сотрудников муниципальных методических центров к профессиональному общению / А.Ю. Шевцов // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2015. – Т. 7. – № 4. – С. 84–91. DOI: 10.14529/ped150412

О.А. Ягудина
Россия, г. Челябинск,
Челябинский государственный педагогический университет

НОВЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.377.6

Анализируется роль среднего профессионального образования в системе непрерывного образования, как одной из главных идей современного образования. Рассматривается значение сетевого взаимодействия и ресурсных центров в образовании.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, ресурсный центр, образовательный кластер, непрерывное образование.

Национальная доктрина образования в Российской Федерации провозгласила одной из важнейших своих целей обеспечение непрерывности образования в течение всей жизни человека. В условиях постоянно меняющейся действительности, в условиях ежедневного ускорения исторического прогресса, в условиях развития и появления все новых и новых технологий современным поколениям, вне зависимости от возраста, необходимо постоянно пополнять «багаж» своих знаний.

Основной идеей непрерывного образования является обучение человека в течение всей его жизни, а общая и профессиональная подготовка – это неотъемлемая составная часть этой жизни. Многие учёные признают непрерывное образование необходимой деятельностью человека во все периоды его жизни и подразумевают возможность и необходимость для людей всех возрастов обновлять, пополнять, совершенствовать ранее приобретённые знания, умения и навыки; расширяя кругозор и развивая способности, приобретать новые компетентности.

Важно отметить, что изменилась цель образования: постепенно «образование на всю жизнь» заменяется «образованием через всю жизнь» [6]. Это вызвано постоянной необходимостью идти в ногу со временем, стремлением быть востребованным в профессиональной и социальной среде.

Процесс формирования непрерывных систем образования привел к созданию в России образовательных кластеров.

Образовательный кластер – это, с одной стороны, совокупность взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отрас-

левому признаку и партнерскими отношениями с предприятиями отрасли; с другой – система обучения, взаимообучения и инструментов самообучения в инновационной цепочке наука-технологии-бизнес, основанная преимущественно на горизонтальных связях внутри цепочки [14].

Центральное место в образовательном кластере, по мнению отдельных исследователей, занимает общая цель. Она заключается в выполнении совместных проектов в рамках учебных процессов, что обеспечивает формирование профессиональных компетенций у выпускников. Реализация кластерного подхода возможна через выстраивание системы сотрудничества, партнерства в которой интегрируются на основе добровольности и социальной этики цели, интересы, деятельность и возможности образовательных учреждений со всеми субъектами рынка труда, его институтами, а также территориальными органами управления в области профессионального образования [10].

Образовательный кластер определяет самостоятельность в выборе профессионально-образовательных программ, введение сквозных учебных планов, охватывающих основные направления и специальности подготовки кадров для региона. Диверсификация образования позволяет учитывать потребности регионального рынка труда, создавать условия для подготовки творческого многофункционального и высокопрофессионального специалиста.

Качественное профессиональное образование – одна из главных задач образовательного кластера и в этом заключается взаимный интерес всех участников. Университет должен стать центром образовательного кластера для развития инноваций в сфере образования определенного региона.

Проблема непрерывности профессионального самоопределения и его сопровождения на протяжении всей жизни начинает активно разрабатываться в России с начала 1990-х гг.

Однако уже в 1980-е гг. Е.А. Климов пришел к выводу о том, что профессиональное самоопределение – не однократное и кратковременное деяние, а длительный, многолетний процесс. Развивая положение Е.А. Климова, И.Д. Чечель характеризует профессиональное самоопределение как сложный и непрерывный процесс «в силу того, что содержание деятельности личности в нем представляет собой непрерывное разрешение противоречий: между внешними требованиями и внутренними устремлениями личности, между личностными притязаниями и возможностью их реализации, между целенаправленным воздействием и стихийным влиянием среды» [1].

Анализ литературы показывает, что термин «непрерывное образование» многозначен.

В педагогическом словаре дается следующее определение непрерывному образованию:«… это процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества. Целью непрерывного образования является становление и развитие личности как в периоды ее физического и социально-психологического созревания, расцвета и стабилизации жизненных сил и

способностей, так и в периоды старения организма, когда на первый план выдвигается компенсация утрачиваемых функций и возможностей» [2].

Некоторые авторы рассматривают непрерывное образование только в рамках профессионального образования. Например, «непрерывное образование – образование на протяжении всей жизни, которое 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» [13].

Нельзя не согласиться с А.Н. Пережовской, что непрерывное образование – это целостный процесс, состоящий из последовательно следующих друг за другом ступеней специально организованной учебной деятельности, создающих человеку благоприятные условия для жизни [9].

Термин «непрерывное образование» был употреблен в 1996 г. вдокладе ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». Было принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывное образование основным принципом систем образования во всех странах мира. В данном докладе отмечается, что «непрерывное образование позволяет внести определенный порядок в последовательность различных ступеней образования, обеспечить переход от одной ступени к другой, разнообразить и повысить значимость каждой» [8].

На совместном заседании Государственного совета и Комиссии по модернизации и технологическому развитию экономики России Д.А. Медведев отметил слабую конкурентоспособность российской системы образования [11]. Поэтому одной из важных задач системы образования, как отметил Д. А. Медведев на совместном заседании Госсовета и Комиссии по модернизации экономики России, является создание так называемых цепочек в сфере образования, а именно цепочки «лицей – колледж – университет», участники которой работают в непосредственном контакте с работодателями. Одним из ключевых принципов развития современной системы профессионального образования, по его мнению, является его непрерывность [3].

Также важно отметить, что реализация непрерывного образования невозможна без индивидуализации обучения. Это требует новых подходов к разработке учебных планов, программ. Поэтому актуализируется задача организации преемственности ступеней не только на уровне содержания образования, методов, организационных форм, средств обучения, но и на уровне системы образовательных учреждений города, региона.

Сетевое взаимодействие СПО и ВПО по реализации программ сокращенного обучения дает новые возможности в реализации системы непрерывного образования.

В настоящее время в регионах России внедряется практика сетевого взаимодействия образовательных учреждений профессионального образования, а

именно: открываются образовательные учреждения (лицеи, колледжи) при высших учебных заведениях; в учреждениях начального и среднего профессионального образования реализуются образовательные программы и отдельные курсы с использованием кадрового и научно-методического ресурсов вузов; складываются различные формы совместного использования материальных, учебных, кадровых и иных ресурсов; реализуются преемственные, интегрированные образовательные программы начального, среднего и высшего профессионального образования по направлениям, реализуемым в вузе [4].

Директор Профессионально-педагогического института Челябинского педагогического университета Е.А. Гнатышина считает, что одним из продуктивных путей построения инновационной деятельности некоторых профессиональных образовательных организаций является реализация идеи сетевого взаимодействия с социальными партнерами. При этом Е.А. Гнатышина отмечает, что такое взаимодействие является действенным механизмом обеспечения качества образования, дает «несомненные преимущества всем участникам сети» [5].

Сетевое взаимодействие различных ступеней образования в условиях рыночных отношений обеспечивает эффективность маркетинговой стратегии учреждений всех ступеней профессионального образования, соответствует современным потребностям обучаемых и их родителей, увеличивает спектр образовательных услуг.Образовательную сеть определяют как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования друг друга [12].

Заведующий лабораторией НИИ развития профессионального образования РПО М.В. Никитин выделил три приоритета деятельности сетевых подразделений:

1. Образовательный, нацеленный на то, чтобы в одном подразделении реализовались программы профессиональной подготовки, повышения квалификации и т.д.

2. Сертификационный, направленный на решение в одном подразделении задач сертификации и внешней оценки качества профессионального образования по отраслевой группе специальностей СПО и НПО. В таком случае самооценку качества подготовки выпускников будут осуществлять сами колледжи, а итоговую, внешнюю (общественно-профессиональную) аттестацию – региональный отраслевой ресурсный центр.

3. Сетевой, нацеленный на то, чтобы стимулировать создание сетевых профессиональных сообществ специалистов, формирование инновационных функций педагогического персонала, а также новых должностей: сетевой преподаватель, сетевой методист, сетевой куратор-тьютор, сетевой психолог, сетевой администратор. Должна сказать свое слово и наука, сформировав такие категории, как «сетевое профессиональное обучение» и прочие [7].

Обучение по программе СПО в вузе предоставляет возможность продолжить студентам-выпускникам образование в вузе, поступив на любую специ-

альность без ЕГЭ, а только по внутренним испытаниям. Также обучение этих студентов в вузе может быть на год меньше.

Один из стратегических проектов Федеральной целевой программы развития образования на 2011-2015 годы – создание отраслевых ресурсных центров. Предполагается, что они будут «точками роста» для подготовки востребованных специалистов среднего звена.

Ресурсные центры – инновационные структуры, в которых должны сформироваться новые модели подготовки востребованных специалистов среднего звена. Основная деятельность этих структур нацелена на формирование эффективного механизма сетевого взаимодействия с социальными партнерами-аутсорсерами и обеспечение конкурентоспособности учебных заведений, их выпускников и региональных систем СПО в целом [7].

Большинство ресурсных центров в учреждениях НПО и СПО создано во время действия приоритетного национального проекта «Образование», то есть в рамках экспериментальной деятельности учебных заведений, разработавших инновационные программы по подготовке кадров для предприятий-работодателей. Аккумуляция ресурсов дает возможность эффективнее организовать образовательный процесс, поднять уровень его методического обеспечения и квалификацию педагогических и управленческих кадров. Ресурсные центры СПО и НПО имеют хорошо отлаженную систему социального партнерства, в которую, кроме колледжа или профессионального училища, получившего грант на реализацию инновационной программы, включены другие образовательные учреждения, органы власти, работодатели. И самое главное в этой системе – тесные связи с производством, что в первую очередь дает возможность педагогам и студентам лучше изучить особенности новых технологий и современного оборудования.

Кроме того, Д.А. Медведев отметил, что подготовка специалистов должна вестись с учетом реальных потребностей экономики в условиях модернизации, чтобы профессионально-техническое образование было переориентировано на нужды перспективных производств, необходимы регионально-отраслевые прогнозы потребности в кадровых ресурсах [11].

Таким образом, идея непрерывного образования в России была отражена еще в целевой программе развития образования на 2011-2015 гг. Программа признает огромную роль сетевого взаимодействия образовательных организаций и работодателей. Если оценивать эффективность механизма сетевого взаимодействия отраслевых ресурсных центров с работодателями, то необходимо отметить его важность для обеспечения конкурентоспособности учебных заведений. Так как именно в процессе сетевого взаимодействия идет апробация квалифицированных рабочих. Это не единственный положительный момент функционирования сетевого взаимодействия. По итогам научных конференций в НИИ развития профессионального образования самыми значимыми компонентами сетевого взаимодействия были признаны модули образовательных программ, классификация заказов-заданий и нормативы их финансирования, ориентированные на качество компетенций специалистов, технология обучения

с оценкой компетенций при участии внешних аттестационных структур, интегрированная (с участием саморегулируемых организаций) система грифования учебно-методических пособий, практикоориентированныхучебников и электронных изданий.

Сетевое взаимодействие ресурсных центров с отраслевыми работодателями позволяет рационально использовать финансовые ресурсы, учебно-лабораторный, материально-технический, информационно-методический и кадровый потенциал учебных заведений. Для самих ресурсных центров данное взаимодействие дает немало дополнительных возможностей, например: упрощается доступ к информации о рынке труда, открываются широкие возможности для организации практики обучающихся и краткосрочной стажировки преподавателей, ознакомления с новейшими типами оборудования и технологическими процессами, расширяются возможности трудоустройства выпускников, инициируются новые совместные коммерческие проекты, предназначенные для пополнения внебюджетных фондов образовательных учреждений (открытие курсов повышения квалификации работников предприятий, создание совместных мастерских, магазинов, центров обслуживания населения и т.д.).

Обеспечение ресурсных центров в регионах может значительно повлиять на наращивание инновационного потенциала и повышение качества образования за счет продвижения образовательных практик. Особое значение в данной ситуации приобретает реализация программ высшего образования в сокращенные сроки обучения на базе среднего профессионального образования.

Литература

1. Белоусов, А.Е. Концепция непрерывного образования и развитие представлений о профессиональном самоопределении в отечественной педагогике / А.Е. Белоусов // СПО. – 2015. – № 9. – С. 66–69.

2. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь/ Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая российская энциклопедия, 2008. – 528 с.

3. Выступление Дмитрия Медведева на совместном заседании Госсовета и Комиссии по модернизации экономики России. – URL: http://duma.tomsk.ru (дата обращения: 5.07.2016).

4. Герасимова, Л. А., Колотова, О. М. Организация учебного процесса в системе непрерывного образования / Л.А. Герасимова, О.М. Колотова // Вестник ТГПУ. – 2011. – Вып. 2. – С. 30–35.

5. Гнатышина, Е.А. Проблема инноваций в профессиональном образовании в современных условиях общественного развития / Е.А. Гнатышина // Инновационное развитие профессионального образования. – 2015. – №2 (08) – С. 10–14.

6. Днепров, Э.Д. Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э.Д. Днепров. – М.: Мариос, 2011. – 456 с.

7. Никитин, М.В. СПО: как улучшить сетевое взаимодействие? / М.В. Никитин. URL: http://www.akvobr.ru (дата обращения: 5.07.2016).

8. Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века ЮНЕСКО «Образование: сокрытое сокровище». – URL: http://ifap.ru/library/book201.pdf (дата обращения: 5.07.2016).

9. Пережовская, А.Н. Особенности развития систем непрерывного и среднего профессионального образования как важнейшего звена интеграции уровней образования в России / А.Н. Пережовская // СПО. – 2015. – № 11. – С. 10–15.

10. Попкова, Е.Г. Образовательный кластер на пути модернизации системы высшего образования в соответствии с европейскими стандартами / Е.Г. Попкова // Маркетинговое агентство. – 2015.

11. Приоритеты профессионального образования // Высшее образование сегодня. – 2010. – № 9. – С. 7–13.

12. Руденко, В.А., Василенко, Н.П. Модель сетевого взаимодействия образовательных учреждений СПО и ВПО по реализации программ сокращенного обучения и подготовки специалистов для атомной отрасли / В.А. Руденко, Н.П. Василенко. – URL: http://sociosphera.ru (дата обращения: 5.07.2016).

13. Словарь согласованных терминов и определений в области образования государств-участников Содружества Независимых Государств / под ред. Н.А. Селезневой. – М.: НИТУ «МИСиС», 2012. – 244 с.

14. Смирнов, А.В. Образовательные кластеры и инновационное обучение в вузе / А.В. Смирнов. – Казань: РИЦ «Школа», 2010. – 102 с.

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

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПОДХОДА К ОБУЧЕНИЮ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

УДК 37.02

В статье приводится описание опыта внедрения инноваций в обучении иностранному языку, в частности конструирования инновационной образовательной среды и личного образовательного пространства. Подчеркивается важность развития инновационной компетентности педагога.

Ключевые слова: инновации, инновационная компетентность, личное образовательное пространство, иноязычное образование.

В качестве стратегических задач университета в рамках реализации «Дорожной карты» ЮУрГУ [2] ставится повышение качества образования и эффективность образовательных процессов, что неразрывно связано с обновлением подходов и внедрением новшеств образовательную практику. Инновационный подход к обучению иностранным языкам мы видим в использовании таких образовательных практик, которые активизируют положительные изменения в учебном процессе, придают обучению личностно-значимый смысл, создают условия для саморазвития и самореализации участников образовательного процесса.

Одним из векторов реализации данного подхода в ЮУрГУ является создание инновационной образовательной среды, которая представляет пространство, ориентированное на цели «запуска» механизмов саморазвития как обучаю-

щихся, так и педагогов путём введения новообразований в педагогическую теорию и практику [3].

Современного обучающегося можно отнести к поколению Z или поколению «ЯЯЯ», у которого технологии представляют неотъемлемую часть собственного «Я» с самого рождения. Будучи цифровыми пользователями (цифровыми аборигенами), молодые люди многозадачны и испытывают потребность в создании личного пространства, в первую очередь, личного социального пространства, которое включает как поиск, обмен информацией в соответствии с запросами пользователя, развлечения, так и общение в социальных сетях общение в чатах, форумах, по электронной почте, скайпу), использование различных мобильных и интернет приложений (мессенджеров для обмена смс-сообщениями, фотографиями, видео, медиа-файлами и др.).

Следовательно, деятельность педагога должна быть сориентирована на проектирование такой образовательной среды, которая бы не противоречила внутренним потребностям обучающихся с одной стороны, с другой, предоставляло бы возможность создания личного образовательного пространства для реализации резервов и способностей личности за счёт использования лучших педагогических теорий и практик. При этом личным образовательным пространством изучающего иностранные языки мы понимаем совокупность предпочтительных для изучающего иностранный язык средств учения, обучающих сервисов, учебных ресурсов и технологий, средств взаимодействия для обеспечения непрерывности процесса овладения языками вне зависимости от институциональных границ [5]. Именно в этом мы и видим основную задачу инновационного подхода к обучению иностранным языкам в новых условиях.

Исследования в области педагогической инноватики свидетельствуют о том, что инновации, представляя специфический вид деятельности в образовании, являются атрибутом образования и возникают как следствие противоречий в образовательной сфере, что обеспечивает его прогрессивное развитие. Однако в инновациях, как и в развитии образовательной системы наблюдается чередование цикла последовательных стадий зарождения, становления, целостности, и преобразования (распада) [1]. Инновация помогает решить проблемы, имеющие место в образовательной системе, а затем становится традицией. Поэтому задача педагога –на основе зарождающихся противоречий вести поиск новых возможностей для того, чтобы участники образования могли в наибольшей мере реализовать свой потенциал.

Нельзя не согласиться с тем, что использование информационно-коммуникационных технологий как направление модернизации образования уже не является инновационным на настоящий момент, поскольку они находятся в фокусе внимания методистов и дидактов не одно десятилетние. Современное образовательное пространство невозможно представить без компьютеров, Интернета и различных электронных устройств, что стало частью нашего образа жизни и можно считать традицией. Однако информационные технологии, в особенности Интернет, который даёт доступ к неисчерпаемому многообразию аутентичных материалов (текстов, видео, аудио), информации по различной

тематике, а также постоянно расширяющиеся и обновляемые средства коммуникации, в том числе и образовательные платформы позволяют быстро не только добывать, но и обмениваться новыми знаниями, идеями, что несомненно предоставляет новые возможности для саморазвития как обучающихся, так и педагогов. Более того, интегрируя с интерактивными, проектными, проблемно-поисковыми, ситуационными технологиями, они обретают новый смысл и выступают не просто как средство интенсификации учебного процесса, но и инструмент саморазвития обучающихся на пути достижения автономии в изучении иностранного языка, что может в дальнейшем обеспечить непрерывность учения.

Сами по себе технологии, даже относящиеся к инновационным (мобильное обучение, смешанное обучение и др.) маловероятно будут содействовать эффективному развитию автономии обучающегося. Однако, имея надлежащую поддержку со стороны педагога, которая заключается в управлении учебной деятельностью с последующей трансформацией управления со стороны педагога в самоуправление, обучающийся может стать действительно автономным путем создания личного образовательного пространства на основе интеграции различных технологий.

В соответствии с разработанной Е.Н. Ярославовой, М.Г. Федотовой концепцией непрерывного иноязычного образования [4] продуктивным в обучении иностранному языку является интеграция высокотехнологичных, интерактивных, проблемно-поисковых технологий, которые формируют реальную среду иноязычного общения на основе взаимодействия и в то же время создают условия для саморазвития обучающегося, активизируют речемыслительную деятельность, содействуют реализации его потенциала. К ним мы в первую очередь относим различного рода цифровые технологии нового поколения, такие как цифровые бесплатные платформы, позволяющие не только хранить, но и создавать интерактивную среду обучения и самообучения (Edmodo, Facebook, VKontalte, Moodle),облачные технологии хранения и конструирования учебных материалов(GoogleDocs), цифровое видео, использование корпусов текстов, находящихся в свободном доступе (http://corpus.byu.edu/bnc ,http://www.ruscorpora.ru/, http://www.natcorp.ox.ac.uk/, http://corpus.byu.edu/coca/, http://www.cambridge.org/us/cambridgeenglish/about-cambridge-english/cambridge-english-corpus), сервисы и инструменты переработки и обмена информации в учебных целях (http://videonot.es, http://vialogues.com, http://edpuzzle.com,http://teachem.com,http://blendspace.com) и другие.

Кафедра иностранных языков ЮУрГУ располагает обширной постоянно обновляемой информационной базой, которая расширяется по принципу краудсорсинга преподавателями кафедры. Модераторы мультимедиа хранилища сортируют, структурируют и каталогизируют информацию, поступающую от преподавателей, а затем выкладывают на мультисайт кафедры, для свободного, либо закрытого доступа. На постоянно действующих семинарах и тренингах модераторы сайта знакомят преподавателей с новыми материалами, проходят их обсуждение и оценка. Такой подход позволяет преподавателям создать свою

образовательную среду и при помощи современных сервисовWeb2.0 , таких как Moodle, Edmodo, Schoology, изменить стиль учебно-педагогического взаимодействия путем создания условий для формирования личного образовательного пространства обучающихся, акцентируя внимание на развитии у обучающихся стратегий автономной деятельности. Интеграция информационных, интерактивных, проблемно-поисковых технологий позволяет реализовать идеи инвертированного обучения (Flippedlearning), когда при помощи информационных технологий большую часть материала обучающийся осваивает самостоятельно, а ценное аудиторное время тратиться на живую коммуникацию и реальное общение.

Таким образом, меняется позиция педагога от транслятора учебной информации и жесткого управленца к консультанту, координатору, помощнику, фасилитатору, что делает процесс обучения продуктивным и формирует у обучающихся базу для непрерывного самообразования и саморазвития. С другой стороны, такая интеграция содействует развитию инновационной компетентности педагога, которая в современных условиях является важной составляющей его профессиональной компетентности.

Литература

1. Котлярова, И.О. Инновационные системы повышения квалификации / И.О. Котлярова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2008. – 320 с.

2. Проект 5-100. – URL: http://www.susu.ru/ru/novye-modeli-tehnologii-obrazovaniya (дата обращения: 5.08.2016).

3. Ярославова, Е.Н. Инновационная образовательная среда как условие самореализации будущих профессионалов в непрерывном иноязычном образовании / Е.Н. Ярославова // Иностранные языки в профессиональной подготовке и самореализации специалистов высшей квалификации: коллективная монография. – Челябинск: Издательский центр ЮУрГУ, 2012. – 370 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. Ярославова, Е.Н. Об актуальности конструирования личного образовательного пространства будущего профессионала / Е.Н. Ярославова, М.Г. Федотова // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2014. – Т. 6. – № 3. – С. 71–76.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абдурахимов Юрий Васильевич, доктор экономических наук, профессор кафедры, Челябинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), abdurahimov@chel.ranepa.ru.

Абрамовских Ольга Сергеевна, доктор медицинских наук, доцент, начальник отдела аспирантуры, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), abramoschel@mail.ru.

Абубакирова Маргарита Исхаковна, директор научной библиотеки, Уральский государственный лесотехнический университет (Россия, г. Екатеринбург), abubakirovam@gmail.com.

Адольф Владимир Александрович, доктор педагогических наук, кандидат физико-математических наук, профессор, директор Института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Россия, г. Красноярск), adolf@kspu.ru.

Аксенова Марина Анатольевна, кандидат педагогических наук, старший научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, г. Москва), aksenova_m@list.ru.

Алдабергенова Назгуль Куатовна,магистр кафедры психологии и педагогики, Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова (Казахстан, г. Костанай), nazgul1867@mail.ru.

Антилла Юхани, магистр, независимый международный эксперт, Международная академия качества (Финляндия, г. Хельсинки), juhani.antilla@telecon.fi.

Бабанская Олеся Мирославовна, кандидат физико-математических наук, начальник научно-методического отдела института дистанционного образования, Томский государственный университет (Россия, г. Томск), babanskaya@ido.tsu.ru.

Блинов Андрей Олегович, доктор экономических наук, профессор, Российский государственный гуманитарный университет в г. Домодедово (Россия, г. Москва), aoblinov@mail.ru.

Брайан Энтони Филип, доцент кафедры иностранных языков Института лингвистики и международных коммуникаций, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), преподаватель, Городской колледж г. Лидс (Великобритания, г. Лидс), tonyp-bryan@yahoo.co.uk.

Буров Константин Сергеевич, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), burovks@susu.ru.

Бухтиярова Татьяна Ивановна, доктор экономических наук, профессор, профессор кафедры экономики, финансов и бухгалтерского учета, Челябинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), viola_1_49@mail.ru.

Вагина Т.С., Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск).

Вербицкая Наталья Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, Уральский государственный лесотехнический университет (Россия, г. Екатеринбург), verbno@mail.ru.

Витечкова Милуше, доктор философских наук, кафедра педагогики и психологии Педагогического факультета, Южно-Чешский университет (Чешская Республика, г. Ческе-Будеёвице), mviteckova@pf.jcu.cz.

Волкова Милена Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), volkovama@susu.ru.

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

Волчегорский Илья Анатольевич, доктор медицинских наук, профессор, ректор, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), volcheg@yandex.ru.

Волченкова Ксения Николаевна, кандидат педагогических наук, заведующий кафедрой иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), volchenkovakn@susu.ru.

Гаврилова Ирина Александровна, кандидат филологических наук, доцент, Уральский филиал Российского государственного университета правосудия (Россия, г. Челябинск), agisga@yandex.ru.

Галиева Светлана Георгиевна, преподаватель Технологического колледжа Института спорта, туризма и сервиса, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), sntlana@list.ru.

Гернега Ксения Сергеевна, преподаватель кафедры экономики и менеджмента сервиса, аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), gernegaks@susu.ru.

Гришина Юлия Викторовна, кандидат педагогических наук, заместитель начальника Управления по довузовской подготовке и связям с образовательными учреждениями, Орловский государственный университет имени И.С. Тургенева (Россия, г. Орел), grishinayuliyav@yandex.ru.

Демьянов Дмитрий Геннадьевич, кандидат экономических наук, заместитель декана по учебной работе, Челябинский филиал Российской академии на-

родного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), x-line@rambler.ru.

Елагина Ольга Борисовна, заместитель директора по учебно-методической работе Института открытого и дистанционного образования, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), elaginaob@susu.ru.

Заводска Радка, доктор педагогических наук, PhD**,** доцент, проректор по международным связям, Южно-Чешский университет (Чешская Республика, г. Ческе-Будеёвице), prorektor-zahranici@jcu.cz.

Задорожная Вера Александровна, кандидат юридических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), zadorozhnaiava@susu.ru.

Захарова Ульяна Сергеевна, кандидат филологических наук, специалист по научно-методической работе института дистанционного образования, Томский государственный университет (Россия, г. Томск), zakharova@ido.tsu.ru.

Ильясова Римма Рашитовна, кандидат химических наук, доцент, Башкирский государственный университет (Россия, г. Уфа), Ilyasova_R@mail.ru.

Ионова Юлия Вячеславовна, старший преподаватель, Русско-Британский институт управления (Россия, г. Челябинск), n-o-v@mail.ru.

Ишмаева Лилия Мазгаровна, заведующий лабораторией кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), ishmaevalm@susu.ru.

Канаева Лариса Васильевна, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры социально-правовых и гуманитарных наук, Филиал Южно-Уральского государственного университета в г. Златоусте (Россия, г. Златоуст), kanaevalv@susu.ru.

Кобзева Валентина Васильевна, преподаватель Южно-Уральского государственного технического колледжа, аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), kbzevav@rambler.ru.

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

Колесников Олег Леонидович, доктор медицинских наук, профессор, начальник отдела менеджмента качества, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), olekol08@rambler.ru.

Колмыков М.А., аспирант, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск).

Конкин Сергей Владимирович, Омский автобронетанковый инженерный институт (филиал Военной академии МТО им. генерала армии А.В. Хрулёва г. Санкт-Петербург) (Россия, г. Омск), konkin70@mail.ru.

Королева Олеся Сергеевна, старший преподаватель кафедры иностранных языков, Уральский государственный лесотехнический университет (Россия, г. Екатеринбург), k-olesya07@mail.ru.

Коротина Наталья Юрьевна, кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой, Челябинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), korotina@chel.ranepa.ru.

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

Котлярова Ирина Олеговна, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), kotliarovaio@susu.ru.

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

Кравченко Галина Владимировна, кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный университет (Россия, г. Барнаул), kravchenko@math.asu.ru.

Крысанова Вера Николаевна, аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), krysanovavn@susu.ru.

Кузьмина Надежда Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), kuzminann@susu.ru.

Лескина Седа Витальевна, доктор филологических наук, профессор кафедры лингвистики и профессиональной коммуникации, Челябинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, (Россия, г. Челябинск), seda-70@mail.ru

Лукьянова Ирина Николаевна, аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), lookira67@yandex.ru.

Ма Джунвен, аспирант, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск).

Можаева Галина Васильевна, кандидат исторических наук, доцент, директор Института дистанционного образования, заведующий кафедрой гуманитарной информатики философского факультета, Томский государственный университет (Россия, г. Томск), mozhaeva@ido.tsu.ru.

Молот Вероника Георгиевна, заместитель директора научно-образовательного центра «Корпоративный нефтегазовый центр», Сибирский федеральный университет (Россия, г. Красноярск), vjkjng@bk.ru.

Молчанов Николай Алексеевич, кандидат педагогических наук, доцент, Уральский государственный лесотехнический университет (Россия, г. Екатеринбург), nikolaylesteh@yandex.ru.

Мухамеджанова Анна Сергеевна, магистр, инспектор отдела недвижимости, ПАО «Сбербанк» (Россия, г. Челябинск), annazc@bk.ru

Мэн Сянлинь, декан факультета западных языков, Хэбэйский профессиональный внешне-торговый экономический институт (Китайская Народная Республика, г. Циньхуандао), oliya803@ yandex.ru.

Наумов Алексей Владимирович, начальник учебной части – заместитель начальника кафедры танковых войск факультета Военного обучения, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), yfd77@mail.ru.

Никитин Михаил Валентинович, доктор педагогических наук, профессор, ведущий научный сотрудник Центра исследований непрерывного образования, Институт стратегии развития образования Российской академии образования (Россия, г. Москва), niki5.53@mail.ru.

Новикова Вера Павловна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка и методики обучения английскому языку, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), veranovik@mail.ru.

Определякова Елена Владимировна, специалист отдела менеджмента, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), omkchelgma@yandex.ru.

Папацек М., Южно-Чешский университет (Чешская Республика, г. Ческе-Будеёвице).

Пархоменко Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой психологии и педагогики, Костанайский государственный университет Им. А. Байтурсынова (Казахстан, г. Костанай), irina_p@list.ru.

Петр Я., Южно-Чешский университет (Чешская Республика, г. Ческе-Будеёвице).

Петухова Елена Анатольевна, кандидат педагогических наук, доцент, Алтайский государственный университет (Россия, г. Барнаул), pea739@mail.ru.

Пивоваров Павел Степанович, кандидат педагогических наук, доцент, Челябинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), zhuk20009@yandex.ru.

Попова Татьяна Владимировна, доктор биологических наук, профессор, ведущий эксперт научно-образовательного центра спортивной науки, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), tvp@susu.ru.

Прохазка Мирослав, доктор философских наук, магистр, заместитель декана, кафедра педагогики и психологии Педагогического факультета, Южно-Чешский университет (Чешская Республика, г. Ческе-Будеёвице), mproch@pf.jcu.cz.

Пулина Анжелика Анатольевна, кандидат педагогических наук, директор «Информационно-методический центр», доцент кафедры педагогики и управления учебными заведениями, Гуманитарно-педагогическая академия Крымского Федерального университета им. В.И. Вернадского (Россия, г. Симферополь), pulina@ukr.net.

Пышкин Андрей Николаевич, доцент, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Россия, г. Москва), pyshkin@ranepa.ru.

Рамазанов Марат Куангалиевич, заместитель директора, Актюбинский колледж транспорта, коммуникаций и новых технологий (Казахстан, г. Актобе), marat.ramazanov.1976@mail.ru.

Рассохина Любовь Михайловна, доктор медицинских наук, доцент, проректор по учебной, внеучебной и воспитательной работе, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), rlmpharm@yandex.ru.

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

Рокос Лукаш, преподаватель, аспирант кафедры биологии педагогического факультета Южно-Чешский университет (Чешская Республика, г. Ческе-Будеёвице).

Рудакова Ольга Александровна, ассистент кафедры психологии, Гуманитарно-педагогическая академия (филиал) Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского в г. Ялте (Россия, г. Ялта), grin-lief@mail.ru.

Савчук Александр Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент, профессор кафедры теоретических основ физического воспитания, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Россия, г. Красноярск), savchuk@kspu.ru.

Саранская Татьяна Владимировна, специалист по учебно-методической работе Института дополнительного образования, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), saranskaiatv@susu.ru.

Саткангулова Гульнара Жакпбаевна, магистр, Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова (Казахстан, г. Костанай), gsatkang@mail.ru.

Сериков Геннадий Николаевич, доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), serikovgn@susu.ru.

Ситников Юрий Евгеньевич, преподаватель учебно-научного центра Безопасности при Сибирском государственном аэрокосмическом университете имени академика М.Ф. Решетнева, аспирант, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Россия, г. Красноярск), 10101966yura@mail.ru.

Ставцева Ирина Вячеславовна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков Института лингвистики и международных коммуникаций, Южно-Уральский государственный университет (НИУ), inyaz@susu.ru.

Тищенко Алена Владимировна, старший преподаватель кафедры национальной безопасности и правоохранительной деятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), tichalen@rambler.ru.

Урдабаева Лазат Ерганысовна, кандидат исторических наук, магистр, доцент кафедры психологии и педагогики, психологии, Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова (Казахстан, г. Костанай), gsatkang@mail.ru.

Хабирова Евгения Игоревна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), khabirovaei@susu.ru.

Хилинская Ирина Викторовна, старший преподаватель, Челябинский филиал Российской академии народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), irina_vikt@rambler.ru.

Худякова Ольга Юрьевна, специалист отдела менеджмента, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), omkchelgma@yandex.ru.

Чурина Айшаханым Клышовна, магистрант, Almaty Management University (Казахстан, г. Алматы), ayshens@mail.ru.

Шевцов Андрей Юрьевич, аспирант кафедры безопасности жизнедеятельности, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), andrey.shevtsov1982@gmail.com.

Шумакова Ольга Алексеевна, доктор психологических наук, доцент, начальник Учебно-методического управления, Южно-Уральский государственный медицинский университет Министерства здравоохранения Российской Федерации (Россия, г. Челябинск), olgash37@yandex.ru.

Ягудина Оксана Амировна, преподаватель, специалист отдела по взаимодействию с предприятиями и структурными подразделениями, Профессиональное образовательное учреждение «Челябинский юридический колледж» (Россия, г. Челябинск), yagudinao@inbox.ru.

Ярославова Елена Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языкоов Института лингвистики и международных коммуникаций, Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Россия, г. Челябинск), inyaz@susu.ru.

Научное издание

УНИВЕРСИТЕТ XXI ВЕКА В СИСТЕМЕ
НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Материалы Международной
научно-практической конференции
25–26 октября 2016 г.

Под редакцией И.А. Волошиной, И.О.Котляровой,
Ю.В. Найдановой.

Техн. редактор *А.В. Миних*
Дизайн обложки *А.С. Шахрай*

Издательский центр Южно-Уральского государственного университета

Подписано в печать 20.10.2016. Формат 60×84 1/16. Печать цифровая.
Усл. печ. л. 18,13. Тираж 120 экз. Заказ 371/421.

Отпечатано с оригинал-макета заказчика
в типографии Издательского центра ЮУрГУ.
454080, г. Челябинск, пр. им. В.И. Ленина, 76.