Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

Светлой памяти академика
Российской академии образования
РОМАНЦЕВА Геннадия Михайловича
посвящается

ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Материалы
23-й Международной научно-практической конференции
24–25 апреля 2018 г., Екатеринбург

Екатеринбург
РГППУ
2018

УДК 377:001.895(082)
ББК Ч444.43я431+Ч448.988я431
И 66

И 66 **Инновации** в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 23-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 24–25 апр. 2018 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 663 с.
ISBN 978-5-8050-0650-1

Представлены материалы докладов 23-й Международной научно-практической конференции «Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании».

Сборник адресован научным работникам, аспирантам, магистрантам, преподавателям и другим категориям работников системы образования, интересующихся инновационными процессами в образовании.

УДК 377:001.895(082)
ББК Ч444.43я431+Ч448.988я431

Редколлегия: чл.-кор. РАО, д-р психол. наук, проф. Э. Ф. Зеер; чл.-кор. РАО, д-р пед. наук, проф. П. Ф. Кубрушко; д-р пед. наук, проф. А. М. Абдыров; педагог-исследователь И. А. Ангелова; д-р пед. наук, проф. В. И. Блинов; д-р техн. наук, проф. С. А. Иващенко; д-р пед. наук, проф. Ю. Н. Петров; д-р пед. наук, доц. Н. В. Ронжина; д-р пед. наук, доц. Н. В. Третьякова; д-р пед. наук, проф. Н. К. Чапаев; д-р пед. наук, проф. Ю. А. Шихов; канд. пед. наук, доц. Д. П. Заводчиков; канд. пед. наук, доц. Н.И. Зырянова; канд. пед. наук, доц. А. О. Прокубовская; канд. пед. наук, доц. Е. В. Чубаркова

Рецензенты: д-р пед. наук, проф. В. А. Романов (ФГБОУ ВО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», Тула); д-р пед. наук, проф. П. А. Силайчев (ГБПОУ «Колледж автомобильного транспорта № 9», Москва)

ISBN 978-5-8050-0650-1

© ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», 2018

Содержание

Раздел 1. РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ 13

Бахчиев А. А., Корчагин В. Н. К вопросу о сущности понятия «сознательная дисциплина» 13

Большакова З. М., Тулькибаева Н. Н. Тенденции современного понимания средств решения задач 16

Буторина Н. И. Музыкально-теоретическая подготовка студентов-бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий: актуализация проблемы 20

Вейдт В. П. Профессиональная переподготовка в условиях введения профессиональных стандартов в сфере образования 23

Вздорнова Л. С., Сазонова Е. А. Обеспечение единства образовательных программ среднего профессионального и высшего образования 26

Горб В. Г. Моделирование дидактической информации в процессе формирования и развития гражданских и профессиональных качеств государственных и муниципальных служащих 29

Громкова М. Т. Методология инноваций в педагогической компетентности преподавателя вуза 32

Дробышев Е. Ю., Чернышев Д. А. Компоненты готовности учителя к организации учебно-исследовательской деятельности школьников 36

Жуков Г. Н. Особенности современного рынка труда и цели профессиональной подготовки кадров 38

Забелина Т. Г., Галиев М. М., Матушанский Г. У. Программа дополнительной подготовки для участия в конкурсе WorldSkills international по ювелирному делу 42

Завада Г. В., Данилов В. А. Формирование универсальных компетенций студентов вуза средствами баскетбола 44

Завистовский В. Э. Техническая подготовка педагогических кадров для системы инклюзивного образования 48

Занфирова Л. В. Специфика самопрезентации студентов инженерных направлений подготовки 51

Зырянова Н. И. Подходы к организации подготовки педагогов профессионального обучения с учетом служебно-профессионального роста 54

Кислинская О. В., Якишева М. Р. Организация дуального обучения на основе социального партнерства в системе среднего профессионального образования 58

Кутлиахметова Е. А. Актуальные проблемы реализации ФГОС СПО 62

Кушнарёва О. В. Формирование риск-ориентированного мышления обучающихся в условиях реализации ФГОС и профессиональных стандартов 65

Леденева Е. И. Самостоятельная работа по этнохудожественному образованию как компонент профессиональной подготовки будущего учителя начальных классов 68

Логинова С. Л. Феномен цифровой экономики в системе среднего и высшего профессионального образования 70
Львов Л. В. Структура учебной группы вуза в адаптационный период 74
Малыгина А. С., Решетникова Т. Б. Готовность студентов магистратуры к инновационной педагогической деятельности 77
Мельник Н. М. Реализация ФГОС 3++ на основе эволюционно-деятельностного подхода 80
Мигачева Г. Н. Анализ современных технологий формирования профессиональных компетенций 83
Минаева Н. В. Внедрение профессиональных стандартов 86
Мирошин Д. Г., Соколова Н. В. Опыт организации и проведения стажировок на предприятиях Группы ЧТПЗ 90
Назарова П. А. Разработка системы оценивания уровня управленческого мышления студентов вузов 93
Нестеренко В. М. Концептуальные основы эволюционно-деятельностной высшей школы: научно-методический аспект 96
Неупокоева Е. Е. Компьютерная компетентность как составляющая профессиональной компетентности педагога профессионального обучения 99
Никитенко Ю. А., Степанова И. Ю. Профессиональная задача как содержательный ориентир учебно-профессиональной деятельности бакалавров 102
Никифорова Т. А., Шихов Ю. А. К вопросу об «угасании» компетенций 105
Орехова Т. Ф. Разработка критериальной оценки учебных достижений студентов магистратуры как задача профессионального педагогического образования 107
Осколкова Ю. В., Тарасюк О. В. К вопросу формирования проектных компетенций бакалавров профессионального обучения в области дизайна 110
Перминов Е. А. О методологии фундаментализации математической подготовки педагогов профессионального обучения 113
Поздняк С. Н., Столяров В. И., Глазунов В. В. К определению понятия «экономическая компетентность педагога» 116
Попович А. П. Профессионализм как основа высококачественного образовательного процесса в вузе 119
Попцов А. Н. Моделирование образовательной среды как способ формирования компетентности обеспечения техносферной безопасности 122
Протасова В. И., Федулова М. А. К вопросу оценки знаниевой составляющей профессиональных компетенций 125
Радченко Е. В. Мастер-класс как форма, влияющая на проектирование профессиональной деятельности бакалавра-сварщика 128
Романова Л. М., Кочура А. С. Структура компетенций здоровьесбережения студентов вуза 131
Романцев Г. М., Ефанов А. В., Бычкова Е. Ю., Моисеев А. В. Отечественное ремесленное образование: история и современность 134
Ронжин И. В., Ронжина Н. В. Образование и квалификация специалиста как факторы развития современной экономики 138
Ронжина Н. В. Компетентностная парадигма образования в контексте экономики знаний 141

Седов С. А. Эвалюация результата инженерной подготовки педагогов профессионального обучения 145
Сенашенко В. С., **Пыхтина Н. А.** Задачи непрерывного профессионального образования в условиях реализации ФГОС и профессиональных стандартов 148
Серегин Н. В. Научно-исследовательское основание профессионального музыкального образования 151
Соколова Т. Б., **Мигачева Г. Н.**, **Рябина В. В.** Компетентность педагога профессионального обучения при подготовке техников в системе СПО 153
Сташенко С. И. Диагностика и самодиагностика как ресурсы реализации компетентностного подхода к профессиональному образованию 157
Трояк А. Ю., **Ширинкин П. В.** К вопросу о компетентностном подходе при оценке результатов практического обучения курсантов Сибирской пожарно-спасательной академии 160
Фаляхов И. И. Особенности подготовки наставников для дуального обучения студентов 163
Фоминых М. В., **Волит С.** Новые подходы к изучению проблемно-модельного обучения 166
Харланов В. Л. К вопросу о преподавании религиоведения в вузе 170
Чапаев Н. К. Диалектическая антропология Э. Фромма и современная педагогика 173
Шингарева М. В. Подготовка педагогов профессионального обучения в условиях модернизации системы среднего профессионального образования 180
Шкабара И. Е. Комплексный подход к формулировке компетенций высшего образования (на примере профессионально-коммуникативной компетенции бакалавров профиля «Иностранный язык») 183

Раздел 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРИМЕНЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ 186

Абыласынова Г. И., **Юсупова А. Р.** Инновационный потенциал современных образовательных технологий в практике преподавания русского языка в киргизской аудитории 186
Анахов С. В. Образование в эпоху цифровой экономики: новые ориентиры 190
Архарова Л. И., **Егорова О. Л.** Интерактивные формы обучения бакалавров в университете 193
Беленкова И. В. Средства создания электронных учебников для использования в высшей школе 196
Ветлугина Н. О., **Радлински С.** Современные средства информационно-технологического процесса обучения 199
Воронина Л. В., **Артемьева В. В.** Использование интерактивной доски в образовательном процессе 201
Гаврилова Д. М. Управление профессионально-образовательными системами с использованием информационно-технологического обеспечения 204
Гречушкина Н. В. Массовые открытые онлайн-курсы в высшем образовании: SWOT-анализ перспектив и стратегий 206
Гурова О. В. Несанкционированная графическая активность школьников как предпосылка деструктивного поведения персонала на рабочем месте 209

Гуськова А. Г. О коммуникативной компетентности учителя обществознания: новые смыслы и формы 212
Дири М. И. Создание мотивационных условий для работы с информационными компьютерными технологиями..... 216
Елесин А. Н. Адаптация контента в сетевых электронных образовательных ресурсах 218
Елесина Ю. К. К вопросу о развитии профессиональных компетенций у обучающихся в организациях МЧС России посредством дистанционных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования 221
Жуйкова О. В. Информационная траектория самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов 224
Завьялова В. А. Особенности дистанционных образовательных технологий в условиях дополнительного профессионального образования 227
Зыбина А. В., **Житкова Ю. С.** Применение электронных образовательных ресурсов в образовательном процессе вуза..... 231
Ибрагимов Г. И., **Ибрагимова Е. М.**, **Гайнутдинов Р. Г.** Инновационные модели лекции в современной высшей школе 233
Карагужов П. М., **Ульяшин Н. И.** Использование информационно-коммуникационных технологий при обучении сварщиков..... 237
Леонтьев Д. Ю., **Грошева Л. И.** Преимущества и противоречия дистанционного образования в процессе подготовки военных специалистов..... 239
Ломовцева Н. В., **Пьянкова А. Ю.** Современные образовательные технологии при преподавании предмета «Информатика и ИКТ» для лиц с ограниченными возможностями здоровья 242
Лукиных В. С., Чарыев Д. М. Формы работы с одаренными детьми в обучении английскому языку 246
Лысенко Е. Е. Анализ опыта использования сетевых электронных обучающих курсов..... 249
Майбуров А. Г. Организация дистанционного сопровождения методической подготовки магистров в условиях непрерывного образования (на примере направления «Профессиональное обучение (по отраслям)»)..... 252
Макарова С. Д., **Яшина Н. И.**, **Макаров И. А.** Технологии критического мышления как основа интерактивного обучения в магистратуре 255
Максименко М. В. Педагогические приемы формирования у сотрудников органов внутренних дел умения взаимодействовать с лицами с ограниченными возможностями (нарушениями слуха) 258
Меркулова Л. В., **Ксенофонтова А. Н.** Построение стратегии развития профессиональной коммуникации педагогических кадров 261
Милованова И. Г., **Моисеева Л. В.** Формирование культуры межнационального общения у молодежи при участии в крупномасштабных военно-патриотических мероприятиях..... 264
Монахова Л. Ю., **Рябоконь Е. А.** Продуктивный подход к построению образовательных программ по математике для курсантов ОДКБ 268
Мурадян С. С. Применение в Армении ABC Book как инновационной технологии для детей с нарушением слуха 271

Павлова Н. В., **Губанова Е. А.**, **Горина Е. Н.** Мульттерапия как средство обучения, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья 274

Панов И. О., **Дорожкин Е. М.** Выявление факторов, влияющих на выбор преподавателем дистанционного формата для обучения студентов 277

Петрова Н. С., **Петров А. Ю.**, **Петров Ю. Н.** Развитие у студентов рефлексивных умений в процессе обучения с применением средств ИКТ 284

Прокопенко Р. А. Поликультурная информационно-образовательная среда военной образовательной организации высшего образования как фактор формирования управленческой компетентности курсантов 288

Прокубовская А. О., **Чубаркова Е. В.**, **Бухарова Г. Д.** Проектный подход к подготовке кадров для среднего профессионального образования: первые результаты 290

Русакова Я. В. Опыт применения дистанционных образовательных технологий в преподавании дисциплины «Математика» 293

Саланкова С. Е., **Сидорова Л. В.** Использование инновационных игровых технологий при обучении студентов информатике 296

Саницкая О. Н. Использование технологии мобильного обучения в современной системе высшего образования 299

Семенова Г. Ю. Инновационная деятельность учителя технологии в условиях современной информационной среды 302

Скобелева И. Е. Оценка медиакультурных навыков студентов технического профиля 305

Тарасова А. Г., **Осипова И. В.** Мультимедийные технологии в обучении бакалавров 308

Тенчурина Л. З. Совершенствование коммуникативной подготовки кадров для сферы туризма 311

Тимощук Н. А., **Рябинова Е. Н.** Информационно-обучающая система в современном образовательном пространстве 316

Толстова Н. С., **Суслова И. А.**, **Рыжкова Т. В.**, **Мешков В. В.**, **Самойлов А. О.**, **Черноскутов М. Ю.** Развитие технико-конструкторских умений школьников... 319

Федулова К. А., **Федулова М. А.** Применение облачных технологий для организации дистанционного обучения в вузе 322

Чеснокова М. Ю., **Шошина А. М.** Применение образовательных технологий, основанных на современных ИКТ, в дошкольной образовательной организации 325

Чупина И. П. Процесс информатизации как одно из приоритетных направлений образования 327

Юровский И. А., **Грошев И. Л.** Подготовка военно-научных кадров в условиях информационного общества 330

Раздел 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ 333

Андрюхина Л. М. Нелинейные модели инновационного процесса: востребованная креативность 333

Бастракова Н. С. К вопросу о технологической платформе системы образования 340

Богинская О. С., Ягупова Т. В. Терминальные ценностные ориентации студентов современного вуза 344
Брагина Ю. В. Форсайт как инструмент проектирования профессионального будущего студентов 348
Буковей Т. Д. Личностная готовность студентов-психологов к профессиональной деятельности 350
Бызов Е. А. Педагогическое сопровождение как неотъемлемая часть образовательного процесса 353
Дельцова И. А. Формирование культуры осознанности учителей и учеников через коучинговую технологию 357
Денисенко В. А., Цян Ли, Ускова Б. А. Образ женщины в поэзии русских и китайских символистов 360
Дикова В. В. Прогнозирование профессионального развития молодых специалистов в условиях карьерного консультирования 363
Жданова Н. Е. Готовность к саморазвитию и мотивация профессиональной деятельности педагогов 366
Заводчиков Д. П. Изменения квалификации и требований к субъекту профессиональной деятельности в цифровой экономике 369
Захаров О. Е., Козленкова Е. Н. Опыт проектно-ориентированной профориентационной деятельности ЦПК имени Ю. А. Гагарина 372
Зеер Э. Ф. Транспрофессионализм как предиктор адаптации к профессиональному будущему личности 375
Зиннатова М. В. Проектирование карьеры субъектов профессиональной деятельности 378
Иващенко С. А., Гончарова Е. П. Некоторые аспекты эмоциональной сферы студента инженерно-педагогического факультета 381
Кетриш Е. В. Особенности формирования профессиональной компетентности будущих педагогов 384
Коваленок Т. П. Специальные способности и приемы их развития 387
Козленкова Е. Н. Проблемы профессиональной ориентации школьников на освоение инженерных профессий 390
Козырева О. А., Есина М. М. Готовность будущих педагогов как основной фактор успешности инклюзивного образования 394
Колотовкина Е. А. Определение, предмет и основные этапы психолого-педагогической диагностики 396
Котова С. С., Хасанова И. И. Технология психолого-педагогического содействия освоению новых видов деятельности педагогов профессиональной школы в условиях профессиональной реориентации 399
Крежевских О. В. Методология прогнозирования успешности освоения курса студентами (на примере курса «Практикум мультипрофессионального командообразования») 403
Мешкова И. В. Трудности реализации жизненных планов молодых учителей в условиях современной школы 406
Миронова С. П. Проектирование как способ инновационного преобразования педагогической действительности 408
Назарова Л. И. Научно-методическое сопровождение инновационной педагогической деятельности преподавателя вуза 411

Ниязбаева Н. Н. Рефлексивно-феноменологическая компетентность будущего преподавателя вуза в процессе профессиональной подготовки 415
Кубрушко П. Ф., **Галиев Т. Т.**, **Бекбаева Ж. С.** Показатели и уровни развития критического мышления студентов 418
Курочкина И. А., **Буковей Т. Д.**, **Гречина О. Н.** Особенности временных перспектив профессионального самоопределения старшеклассников на основе гендерного подхода 422
Лебедева Е. В. Профессиональная идентичность и прогнозирование профессионального будущего у студентов профессионально-педагогического вуза 424
Ледерман Н. Н., **Заводчиков Д. П.** Индивидуально-психологические особенности учащихся профильных классов 427
Логвинова А. А., **Днепров С. А.** Современный подход к осуществлению профориентационной работы: от профессиональных проб к уральской инженерной школе 431
Носакова Т. В., **Носаков И. В.** Нейтрализация сопротивления инновационной деятельности организаций 434
Осипова И. В., **Березина В. А.** О моделировании профессии 437
Петров Ю. Н., **Гринина М. В.** Развитие управления образовательными процессами в условиях малого города 441
Поздняк С. Н., **Сорокина А. Ф.**, **Хоман М. А.** Педагогическая практика как базовый способ профессионального самоопределения студента – будущего педагога 445
Прохорова И. К. Проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов 448
Пузырева Л. Ф. Профессиональное самоопределение школьников в условиях дополнительного образования 450
Селиверстова Г. П. Гендерное образование как условие успешной социализации выпускников профессионально-педагогического вуза 453
Серегина Т. Н. Возможности профессионального роста обучающихся в процессе педагогического общения в классе фортепиано 457
Степанова Л. Н. Особенности профессиональной направленности студентов-психологов 460
Степанова Л. Н. Портфолио как средство проектирования индивидуальной траектории профессионального будущего личности 464
Сумина Т. Г. Мониторинг адаптированности студентов первого курса к познавательной деятельности: критерии и показатели отслеживания 467
Третьякова В. С. Квалификационные характеристики субъектов социономических профессий 470
Трофимова Е. Д. Развитие духовной культуры будущего учителя начальных классов 475
Усманов Д. Д. Мотивация к занятиям спортом 479
Филиппченкова С. И., **Шаульская Ю. Ю.** Психологические аспекты внедрения инновационных образовательных технологий в высшей школе 482
Чапаева М. В., **Тегай И. В.**, **Гусева Т. В.** Профориентационная работа со старшеклассниками: инновационные подходы 485
Чупина В. А. Иммерсивность: трактовка и развитие понятия в педагогике 488
Шахматова О. Н. Нравственные ценности и профессиональное развитие личности педагога 493

Шевчук В. Ф., **Быстрова А. В.** Образовательный проект «В деле» по формированию деловых и предпринимательских навыков у школьников средних и старших классов 496

Штифанова Е. В., **Киселева А. В.** Проектная культура как реализация методов и технологий в профессиональном обучении дизайнеров 499

Раздел 4. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И УПРАВЛЕНИЯ ИМИ. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА 503

Анищенко А. П., **Бурдюкова Е. В.**, **Архангельская А. А.**, **Гуревич К. Г.** Трехгодичная динамика изменения физической подготовленности, антропометрического развития, пищевых предпочтений и метаболических изменений у студентов, занимающихся по модифицированной методике физической культуры 503

Васильев С. В., **Федоров В. А.** Наставничество на производстве: опыт АО «НПК Уралвагонзавод» 508

Веденина О. А. Самостоятельная работа студентов как составная часть компетентностного подхода к подготовке выпускников вузов 512

Викторук Е. Н., **Викторук Е. А.** Проектная мастерская в подготовке педагогических кадров 515

Гоголева О. А. Выставка декоративно-прикладного творчества в современных условиях 518

Давыдова Н. Н., **Дорожкин Е. М.**, **Федоров В. А.** Основные подходы и методы исследования путей развития научно-образовательных сетей в сфере профессионального образования 521

Дамбуева А. Б., **Чимитова Д. К.** Качество образовательных услуг вуза: факторы и критерии оценки 527

Егорова А. А., **Сметанина Г. М.** «Нехватка» как ресурс развития креативности или опыт реализации учебной исследовательской игры «Найденное искусство» 529

Ефремова А. С., **Буторина Н. И.** Организация вокального ансамбля для развития исполнительских навыков студентов 532

Завистовский С. Э. Современные методы организации образовательного процесса в условиях реальной инклюзивности 535

Игольник О. В., **Мигачева Г. Н.** Проблемы внедрения систем менеджмента качества в организации 538

Капшутарь М. А. Проблема подготовки аспирантов к инновационной деятельности 541

Карпов Д. С. Пропедевтическая достоверность дидактических моделей в профессиональной подготовке учителя 544

Киселева А. В. К вопросу развития профессиональной компетентности студентов архитектурно-художественного университета 547

Климан С. В. Корпоративная образовательная среда как средство создания и распространения внутриорганизационных инноваций 550

Ковалев О. С., **Чернобородова С. В.** Организация методической работы при изучении курсов технических дисциплин 553

Козлова Т. Л., **Чернышев Д. А.** Роль олимпиадного движения в формировании ключевых компетенций педагогов 555
Колесникова Е. А. Педагогические условия реализации метода комплексного проектирования 558
Комлева С. В. Наставничество: из прошлого в будущее 561
Кондюрина И. М., **Гришина Е. В.**, **Шевелева В. В.** Применение методов и технологий системы качества для выявления трудностей формирования коммуникативных стратегий в обучении иностранному языку 565
Костина О. В. Подход к разработке программ корпоративного обучения по профессии «Оператор-наладчик обрабатывающих центров с ЧПУ» 571
Кривоногова А. С., **Фионов И. А.** Организация практико-ориентированного обучения студентов колледжа в процессе производственной практики на предприятии 574
Матвеева Д. Ю., **Бородина Н. В.** Развитие института наставничества в дуальной системе профессионального образования 578
Мякотина Л. В. Преимущества и недостатки инновационного образования как одного из компонентов социального становления личности 583
Новоселова А. Е. Роль модульного обучения в дополнительном профессиональном образовании 585
Плаксина Л. Т., **Орлов В. Ю.** Подготовка специалистов в образовательном учебном центре предприятия как способ проектирования профессионального будущего 588
Самигуллин Р. Р., **Демин С. А.** Особенности подготовки участников к чемпионатам WorldSkills 591
Скораева Е. А., **Тарасюк О. В.** Основные направления совершенствования системы дополнительного профессионального образования специалистов железнодорожного транспорта 594
Сорокина Н. Е. Сетевые формы организации методической деятельности как фактор совершенствования качества непрерывного образования учителей 597
Степанов А. В., **Степанова Т. М.** Корпоративные инновационные фонды образовательных структур 600
Тихонова Л. П. Актуальные вопросы разработки современных средств мониторинга и контроля качества обучения 602
Третьякова Н. В., **Федоров В. А.** Особенности моделирования процессов деятельности образовательных организаций 606
Тюрина Г. А. Внедрение элементов дуального обучения в профессиональных образовательных организациях 609
Уткина С. Н., **Минюк Е. В.**, **Литвина Ж. В.** Опыт рейтингования студентов корпоративной образовательной программы Группы Челябинских трубопрокатных заводов «Будущее Белой металлургии» 612
Харланова Е. М. Технологии социально активного образования в профессиональной подготовке бакалавров 616
Чапаев Н. К., **Вайнштейн М. Л.** Факторы интеграции образования и производства 619
Чедов К. В. Формирование культуры здоровья студентов в системе физического воспитания 624

Черноскутов В. Е. О взаимодействии вуза и работодателей в период подготовки молодого специалиста 627

Щинова Н. А. Формирование тьюторской компетентности педагога как необходимый процесс развития образования 630

Раздел 5. ЕВРОПЕЙСКИЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ 634

Боярова Е. В., **Ефименко Г. А.**, **Рудая В. В.** Развитие и совершенствование программ подготовки руководящих кадров на примере высшей школы системного инжиниринга Московского физико-технического института 634

Еприкян Д. О. Анализ опыта и особенностей подготовки педагогических кадров для профессионального образования в Федеративной Республике Германии 638

Иващенко С. А., **Игнаткович И. В.** Управление качеством образования педагогов-инженеров в Республике Беларусь 641

Копнов В. А., **Шмурыгина О. В.** Обучение на рабочем месте: интеграция образования и общества 644

Нурмуродова Ш. И. Обучение на новом уровне 647

Пантыкина Н. И. Блог как инновационная технология в преподавании иностранного языка 649

Плешакова А. Ю., **Романцев Г. М.** Формирование профессиональной идентичности в европейских образовательных системах (к проблеме заимствования опыта) 652

Шмурыгина О. В., **Дремина М. А.** Нормативная основа обучения на рабочем месте в странах Евросоюза 657

Щипанова Д. Е. Европейская система зачетных единиц для профессионального образования (ECVET) в контексте академической мобильности 660

Раздел 1. РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

УДК 37.011:37.037.5

А. А. Бахчиев, В. Н. Корчагин

A. A. Bakhchiev, V. N. Korchagin

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва

ГАПОУ ПО «Пензенский колледж информационных и промышленных технологий (ИТ-колледж)», Пенза

Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow

Penza College of Information and Industrial Technology (IT College), Penza

armenak05@mail.ru, korchaginpnz@mail.ru

К ВОПРОСУ О СУЩНОСТИ ПОНЯТИЯ «СОЗНАТЕЛЬНАЯ ДИСЦИПЛИНА»

THE QUESTION OF THE ESSENCE OF THE CONCEPT «CONSCIOUS DISCIPLINE»

Аннотация. От идейно-нравственной зрелости юношей и девушек, от их способности сознательно выполнять гражданские обязанности, утверждать общечеловеческие ценности, соблюдать дисциплину зависят, в конечном счете, успешность реформ, эффективное решение экономических, социальных, политических и культурных проблем. Все это и обусловливает необходимость анализа степени изученности в научной литературе сущности понятия «сознательная дисциплина».

Abstract. From the ideological and moral maturity of young men and women, from their ability to consciously fulfill civic duties, to assert universal values, to observe discipline, ultimately, the success of reforms, the effective solution of economic, social, political and cultural problems depends. All this makes it necessary to analyze the degree of study in the scientific literature of the essence of the concept of «conscious discipline».

Ключевые слова: дисциплина, учебная дисциплина, воинская дисциплина, трудовая дисциплина, технологическая дисциплина, производственная дисциплина, сознательная дисциплина.

Keywords: discipline, academic discipline, military discipline, labor discipline, technological and logical discipline, production discipline, conscious discipline.

В отечественной педагогике на протяжении ряда десятилетий, включая и настоящее время, ведется активная исследовательская работа по разработке проблемы воспитания сознательной дисциплины молодежи [2, 3, 6, 7, 8, 17]. В общесоциологическом аспекте дисциплина трактуется как определенный порядок поведения, отвечающий сложившимся в обществе нормам права и морали или требованиям какой-либо организации [1]. Как считает А. Г. Холодюк, все определения дисциплины, имеющиеся в философской, социологической и педагогической литературе, следует разбить на две группы: а) определения, в которых ос-

новной, родовой признак – соблюдение, выполнение обязанностей или подчинение им; б) определения, характеризующие дисциплину как особую форму общественных отношений или как систему согласованных действий членов коллектива. Первая группа характеристик не отражает сущности сознательной дисциплины, ибо характеризует ее внешнюю сторону и поэтому является совокупностью не родовых, а видовых признаков [16, с. 14]. Что же касается второй группы характеристик, то они представляют собой совокупность родовых признаков, характеризующих сознательную дисциплину как «общественные отношения, регулирующие формы поведения в обществе, обеспечивающие согласованность внутри коллектива и обязательное усвоение и выполнение людьми установленных норм (правовых, моральных, политических, эстетических), правил…» [14, с. 72]. Так, в частности, М. Я. Сонин пишет: «Дисциплина в широком смысле – неотъемлемый элемент жизни и деятельности любой организации людей (государственной, производственной, общественной и других). Она является необходимым условием единства действий в целях наиболее эффективного достижения поставленных задач. Дисциплина – понятие родовое» [15, с. 27].

В целом, в обществе существуют общеобязательная дисциплина, определяющая порядок поведения всех членов данного общества, и специальные виды дисциплины.

Учебная дисциплина в различных вариантах (школьная дисциплина, дисциплина школьника, дисциплина учащегося) по своему характеру и общему содержанию полностью соответствует общественной дисциплине, предполагает соблюдение учащимися правил поведения в школе и вне ее, четкое и организованное выполнение ими своих обязанностей, норм взаимоотношений в детском коллективе и со взрослыми [13, с. 215] и «отражает ряд ее особенностей: классовый характер, нравственную сущность, сознательность, добровольность, активность и товарищество» [16, с. 14].

Школьная дисциплина – это обязательное подчинение учащихся совокупности предписаний и норм, способствующих целесообразной организации учебно-воспитательного процесса. Она предполагает воспитание в диалектическом единстве исполнительности и инициативы, подчинения и самостоятельности [16, с. 15].

Под дисциплиной школьника следует понимать не только соблюдение им порядка в школе и вне ее, послушание и повиновение, т. е. выполнение требований учителя, родителей, но и обладание чувством долга, уважение коллектива, подчинение личных целей целям и устремлениям коллектива, умение отказаться от действий, которые не одобряются коллективом [12, с. 7–8].

Важнейшей особенностью учебной дисциплины является ее сознательный и добровольный характер (А. С. Макаренко, Э. И. Моносзон, В. А. Сухомлинский и др.). Так, Э. И. Моносзон считает, что сознательность дисциплины предполагает добровольное выполнение школьником возложенных на него обязанностей и при отсутствии постоянного внешнего контроля [13, с. 216].

На необходимость добровольного соблюдения школьной дисциплины и самостоятельного выполнения учащимися возложенных на них обязанностей и поручений указывают также А. Г. Холодюк [16, с. 16] и И. С. Долинская. Последняя к тому же предупреждает, что полностью полагаться в этом отношении на учащихся не следует, так как сознание детей находится в процессе становления [4, с. 21]. Поэтому необходима большая педагогическая помощь детям в организации и корректировании их деятельности по соблюдению норм сознательной дисциплины [9, 10, 11].

Аналогичным в этом смысле является подход американского педагога Адама Дреера, который пишет, что учебную дисциплину можно определить как выработку самоконтроля и правильного поведения учащихся при активной систематической по-

мощи со стороны школы и учителя. Под самоконтролем ученика А. М. Дреер понимает добровольное принятие им определенных ценностных установок [5, с. 54]. Для поддержания дисциплины учащихся он рекомендует педагогу придерживаться твердых правил и требований, готовиться к каждому уроку, поощрять активность учащихся, разнообразить методические приемы, индивидуально подходить к каждому ученику, проявлять справедливость и не терять чувство юмора.

Существующие категории дисциплины, по мнению М. Я. Сонина, – «хозяйственная дисциплина», «трудовая дисциплина», «технологическая дисциплина», «производственная дисциплина» – имеют специфическое содержание, поскольку отражают хотя и взаимосвязанные, но в то же время относительно самостоятельные аспекты деятельности людей в процессе производства [15, с. 31].

Таким образом, с точки зрения большинства авторов, сознательная дисциплина является сложным собирательным (интегральным) качеством и предполагает наличие целого комплекса нравственно значимых черт личности, проявляющихся в повседневной жизни, служебной деятельности и основанных на знании морали и права, а также на внутренней потребности неукоснительного исполнения морально-правовых норм, их правильном понимании и применении.

Список литературы

1. *Большая* советская энциклопедия: в 30 т. Москва: Советская энциклопедия, 1972. Т. 8. 592 с.

2. *Волков И. Н.* В чем сущность воинской дисциплины? / И. Н. Волков // Военная мысль. 2002. № 3. С. 64–66.

3. *Волков И. Н.* К определению понятия «сознательная воинская дисциплина» / И. Н. Волков // Военная мысль. 2004. № 2. С. 66–70.

4. *Долинская И. С.* Работа классного руководителя по воспитанию сознательной дисциплины школьников / И. С. Долинская // Воспитание школьников. 1976. № 5. С. 20–24.

5. *Дреер А. М.* Преподавание в средней школе США / А. М. Дреер. Москва: Прогресс, 1983. 288 с.

6. *Жукова Н. М.* Методика воспитательной работы: учебное пособие / Н. М. Жукова. Москва: Изд-во МГАУ, 2005. 20 с.

7. *Занфирова Л. В.* Особенности становления общего и экономического мировоззрения студентов / Л. В. Занфирова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2014. № 1. С. 81–84.

8. *Коваленок Т. П.* Особенности моральных суждений и социального интеллекта студентов / Т. П. Коваленок // Психология и право. 2015. № 1. С. 49–57.

9. *Косырев В. П.* Концепция развития системы социально-педагогической профилактики детского и семейного неблагополучия / В. П. Косырев, Е. Н. Козленкова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2010. № 3. С. 75–78.

10. *Косырев В. П.* Нормативность как критерий педагогической оценки поведения детей и подростков / В. П. Косырев, В. Ф. Шевчук, Е. А. Козлова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2011. № 4 (49). С. 37–38.

11. *Кубрушко П. Ф.* Формирование профессионально-познавательной активности студентов: научно-информационный материал / П. Ф. Кубрушко, А. И. Мелентьева, Л. И. Назарова. Москва: Изд-во МГАУ, 2010. 42 с.

12. *Кузнеченко О. Д.* Воспитание сознательной дисциплины у старшеклассников / О. Д. Кузнеченко. Саратов: Приволж. книж. изд-во, 1966. 88 с.

13. *Моносзон Э. И.* Теоретические основы коммунистического воспитания школьников / Э. И. Моносзон. Москва: Педагогика, 1983. 320 с.

14. *Словарь* по этике / И. С. Кон [и др.]; под ред. И. С. Кона. Москва: Политиздат, 1981. 430 с.

15. *Сонин М. Я.* Социалистическая дисциплина труда / М. Я. Сонин. 2-е изд., перераб. Москва: Профиздат, 1985. 352 с.

16. *Холодюк А. Г.* Воспитание сознательной дисциплины старшеклассников / А. Г. Холодюк. Кишинев: Штиинца, 1983. 135 с.

17. *Шевчук В. Ф.* Нормативное и отклоняющееся поведение учащихся: понятийная неопределенность в педагогических исследованиях / В. Ф. Шевчук, В. Д. Шевчук // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции: в 2 томах / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. Т. 1. С. 102–104.

УДК 37.011

З. М. Большакова, Н. Н. Тулькибаева

Z. M. Bolshakova, N. N. Tulkibaeva

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск
South-Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk
zmb25@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ СОВРЕМЕННОГО ПОНИМАНИЯ СРЕДСТВ РЕШЕНИЯ ЗАДАЧ

TRENDS OF MODERN UNDERSTANDING THE PROBLEM-SOLVING MEANS

Аннотация. Рассмотрена тенденция уточнений смыслов понятий: задача, ее структура как система, содержание отдельных компонентов структуры. Новое толкование теории полного усвоения знаний как совокупности познания частных процессов, создающих свойство функциональности знаний.

Abstract. The article deals with the tendency of concepts meanings clarification: the problem, its structure as a system, the content of individual components of the structure. A new interpretation of the theory devoted to full assimilation of knowledge as a set of learning local processes that create the property of knowledge functionality.

Ключевые слова: задача, теория решения задач, модель классификации задач, теория полного усвоения знаний как познанная совокупность конкретных процессов.

Keywords: problem, problem solving theory, model of problem classification, the theory of complete assimilation of knowledge as a learned set of specific processes.

В теории познания и обучения возникают новые проблемы, формируются конкретные цели и экспертируются достижения. Это предполагает осмысление стратегических и тактических задач нашего времени в различных сферах жизнедеятельности.

Как ответить на вопросы: «Какие задачи должны решаться сегодня?», «Каким образом решаются?», «Чему обучать?» [10]. Попытка разобраться в поставленных вопросах должна опираться на определенный теоретико-методологический подход. Изначально выделим принципиальные, основополагающие категории. К ним отнесем совокупность понятий с их богатым содержанием, позволяющим выделить их признаки, определить на границе знаний и незнаний. Так, о понятии «задача» в теории и практике накоплен и систематизирован большой объем информации. Особенности теории решения задач присутствуют в конкретных сферах и науках. Но современная методология познания деятельности ранжирует как определения задач, классификации, так и средства их решения [2]. Постиндустриальная эпоха располагает большим багажом знаний о теориях решения задач, в которых есть понимание термина «задача» как системы с выделением двух основных подсистем: задачной и решающей. Названный подход в большей степени характеризует ядро теории решения задач, позволившее расширить понимание средств решения. При этом данное понимание задачи как системы с четким выделением решающей подсистемы способствовало развитию информационной техники, четкому определению сущности программного содержания [1, 11].

В теории обучения решению задач произошло осмысление сущности развивающего образования, понимание места термина «развитие» относительно понятий «обучение» и «воспитание». К сожалению, развивающие задачи учебного занятия до сих пор представляются как рядоположенные с познавательными и воспитательными. В нашем понимании, и не только нашем, результатом воспитания и обучения может выступать развитие. Но развитие может и отсутствовать! Отсюда, теория обучения деятельности по решению различного типа задач, по нашему мнению, трактует овладение деятельностью через освоение конкретных действий, обеспечивающих достижение ряда целей, овладение действиями на уровне обобщенного смысла, определяющего выполнение их в процессе преобразования любого предмета/явления. Если процесс данное требование реализует, то утверждаем деятельность по *обучению* как развивающую. Термин «развивающее обучение и воспитание» применим для обозначения высшего уровень образовательного процесса, его методологии, методов и способов реализации профессионализма педагога.

Итак, принимаем определение задачи как ситуации для субъекта, которая характеризуется «не просто незнанием, а осознанием человеком того, что в известном есть нечто неизвестное, существенно важное для него (человека), и в то же время такое, что его нельзя сразу выяснить» [5, с. 259]. Раскрывая психологическую сущность задачи, Г. А. Балл определяет ее как «всякую ситуацию, требующую от субъекта (человека) некоторого действия (действий)» [1]. Если посмотреть на задачу со стороны задачной подсистемы, то видна необходимость анализа смысла предъявляемого содержания. Такой анализ выполнен Г. А. Баллом. Он представил типы задач по содержанию задачной подсистемы путем выделения задач исполнения, восстановления, преобразования и конструирования [11]. Принимая данную модель классификации задач как одну из возможных, введем дополнительный тип задач – задачи открытия. Достоинством данной модели классификации задач является возможность ее применения на разных уровнях обучения. Однако педагогическая практика и педагогическая наука видят проблему рождения новых требований. Оценивая сущность задачной подсистемы в структуре задачи, отметим появление различных средств восприятия ее содержания.

Имея ввиду реализацию современных требований к постановке задач и процессу их решения, выполним анализ решающей подсистемы.

Анализ смысла решающей подсистемы понятия задачи включает выявление сущности научной теории, являющейся частью решающей подсистемы. Наш подход позволяет понять соотношение между частными интерпретациями формулировок научных теорий, выделить при этом основную единицу решающей подсистемы, рассмотреть ее изменение в различных парадигмах образования, уточнить смыслы раличных теорий и средств решения задач (в частности, теории обучения решению задач).

Теория полного усвоения знаний Б. Блума представляет системную последовательность *процессов познания* сложного явления, которая может быть описана совокупностью процессов. Такая совокупность определяет незнание, его понимание, применение принятого, анализ и синтез осуществляемой саморефлексии процесса решения, самоэкспертизу полученного результата [9, 12, 13, 14]. Процесс освоения знаний начинается с обнаружения объективного/субъективного незнания, поиска *подходов* к познанию незнания на основе имеющихся знаний, которые в какой-то степени определяют место объекта познания в системе знаний, присвоение ему имени в данной системе. Понимание смысла незнания происходит через наполнение незнания как определенной категории будущего элемента знаний существенными признаками в пределах выделенной единицы. Далее через присвоенный статус введенного элемента знаний происходит усвоение взаимосвязей с другими элементами знаний данного статуса. Осмысление принятых представлений позволяет определить возможности развития знания с позиции других статусов элементов знаний. Если первые представления о незнании закреплены на уровне понятия, далее следует уровень установления взаимосвязей познанного явления/предмета с другими явлениями, т. е. происходит не только познание конкретно выделенного незнания, но и изменение системы, в которую включен познаваемый элемент. В результате совершенного процесса возможно включение полученного эффекта познания в научную теорию и далее.

Сложность выполнения выделенных процессов (принятие незнания, его понимание, применение) ведет к тому, что фиксирование результата на данном уровне в процессе полного усвоения знаний довольно часто принимается как достаточный уровень присвоенных знаний, позволяющий педагогу оценить уровень как высокий. Какой объем усвоенных знаний при этом определяется как достаточный? (А в процессе признания незнания?)

Продвижение через процессы анализа и синтеза позволяет осуществить рефлексию/саморефлексию, результат которой – становление личностных знаний субъекта деятельности. При этом происходит осознание результата собственного процесса познания наряду с формированием личного знания, опыта познания / профессионального опыта. Процесс оценки/самооценки прорефлексированных знаний, когда личность точно для себя определяет, что знает, что может делать и понимает, как это происходит, обеспечивает выход на внутреннюю и внешнюю экспертизу. Последние исследования в понимании теории полного усвоения знаний позволили сформулировать перспективные направления реализации потенциала теории Б. Блума. Основой смысла реализации потенциала теории является присвоение теории статуса формирующей *функциональные* знания [3, 7, 8].

Результат осознания научных теорий отражается в понимании структуры и наполнении ее содержанием. В естественных науках наиболее распространенным является представление теории следующими элементами: основание, ядро и следствие. Основание представляет собой совокупность основных объектов, явлений и принципов; яд-

ро описывает закономерности, утверждаемые теорией. Относительно понимания содержания следствия мы основывается на его уникальном свойстве быть зеркальным отражением ядра теории. Например, ядро классической механики – основные законы И. Ньютона, тогда следствием выступают законы сохранения. Возможно ядро классической механики представить законами сохранения, тогда следствием выступило бы их зеркальное отражение – законы динамики (Ньютона).

Отдельный элемент научных знаний, как бы не был представлен, есть часть систематизированного целого. По этому поводу отметим утверждение В. А. Канке, что «научное знание функционирует в составе законченного научного целого, которым выступает не отдельная теория и не научно-исследовательская программа И. Лакатоса или парадигма Т. Куна, а научно-технический строй… На данном уровне науки истинной признается та теория, которая возглавляет научно-теоретический строй» [3, с. 158].

Ответ на вопрос, сформулированный В. А. Канке: «Каким образом можно построить теорию науки?» находим у И. Лакатоса, который в последовательности концепций выделяет «относительную устойчивость теорий к единичным фальсификациям их *твердого ядра*… Все, что не входит в твердое ядро, образует *защитный пояс*» [5, с. 256]. Основная идея постпозитивиста И. Лакатоса заключается в определении научно-исследовательской программы концептом философии науки его воззрений. Смысл концепта заключается в сочетании отрицательных и положительных моментов эвристики. Соотношение определяет направленность результатов научно-исследовательской программы (прогрессирует или регрессирует), воздействие на ядро или пояс определяет результат [3, 5].

Поиск пространства для педагогических инноваций, по нашему твердому убеждению, остается вечной проблемой определения типов задач средств и решения.

Список литературы

1. *Балл Г. А.* Психологические принципы современного гуманизма / Г. А. Балл // Вопросы психологии. 2009. № 6. С. 3–12.

2. *Большакова З. М.* Дидактические основы становления профессионально-педагогической деятельности у будущих учителей: монография / З. М. Большакова. Челябинск: Изд-во ЧГПИ, 1997. 73 с.

3. *Канке В. А.* Научно-технический ряд и строй / В. А. Канке // Философия науки: краткий энциклопедический словарь. Москва: Омега-Л, 2008. С. 157–159.

4. *Костюк Г. С.* Психологія: підручник для педінститутів / Г. С. Костюк. 3-е. вид. Кіев: Радянська школа, 1968. С. 279.

5. *Лакатос И.* История науки и ее рациональные реконструкции / И. Лакатос // Структура и развитие науки. Москва, 1978. С. 255–259.

6. *Ряхова А. Г.* Метод погружения как инновационная система развития мышления студентов технического университета / А. Г. Ряхова, Н. Н. Тулькибаева // Непрерывное образование: глобальные и национальные аспекты: сборник материалов 3-го Международного конгресса, Челябинск, 21–22 нояб. 2016 г. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. С. 222–224.

7. *Ряхова А. Г.* Модель развивающихся физических знаний студентов первого курса высшей технической школы / А. Г. Ряхова, Н. Н. Тулькибаева // Проблемы современного физического образования: сборник материалов 4-й Всероссийской научно-методической конференции. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. С. 45–47.

8. *Тулькибаева Н. Н.* Руководство самообразованием студентов: монография / Н. Н. Тулькибаева, И. Ф. Медведев; Центр науч.-информац. технологий «Астерион». Санкт-Петербург, 2012. 359 с.

9. *Человек* и вычислительная техника / под общ. ред. В. М. Глушкова. Киев: Наукова думка, 1971. С. 93.

10. *Bloom B. S.* Taxonomy of educational objectives / B. S. Bloom. 1967. Vol. 1–2, № 4.

11. *Carrol I. B.* A model of school learning / I. B. Carrol // Teachers College Record. 1963. Vol. 64. P. 723–773.

12. *Keller F. S.* PSI: The Keller plan handbook: Essays on f personalized system of instruction / F. S. Keller. Menlo Park, 1974.

УДК [378.22:78:004]:[378.016:78.01]

Н. И. Буторина

N. I. Butorina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
nainnrgppu@mail.ru

МУЗЫКАЛЬНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА СТУДЕНТОВ-БАКАЛАВРОВ В ОБЛАСТИ МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

MUSICAL-THEORETICAL TRAINING OF STUDENTS-BACHELORS IN THE FIELD OF MUSICAL-COMPUTER TECHNOLOGIES: THE ACTUALIZATION OF THE PROBLEM

Аннотация. Предлагается обзор имеющихся научных и методических разработок по различным аспектам музыкально-теоретической подготовки студентов. Актуализируется необходимость изучения специфики музыкально-теоретической подготовки студентов-бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий.

Abstract. The article offers a review of available scientific and methodological developments on various aspects of musical and theoretical training of students. The need to study the specifics of musical and theoretical training of bachelor students in the field of music and computer technologies is being updated.

Ключевые слова: музыкально-компьютерные технологии, музыкально-теоретическая подготовка, студенты-бакалавры.

Keywords: musical-computer technologies, musical-theoretical training, students-bachelors.

В условиях становления нового постиндустриального информационного общества значительной трансформации и обновлению подвергаются все сферы человеческой деятельности, в том числе образование.

Характерной чертой профессионального образования становится появление новых профилей подготовки бакалавров в рамках педагогического образования, в частности, профиля «Музыкально-компьютерные технологии». Его спецификой является интеграция классической музыкально-педагогической традиции и современных ин-

формационных технологий в профессиональной подготовке бакалавра, необходимой в творческой работе будущего педагога-музыканта [3].

Следует указать, что профессиональная деятельность в области музыкально-компьютерных технологий, по мнению И. Б. Горбуновой, требует следующих умений и навыков [2]:

• запись, редактирование и печать партитур и дальнейшее их использование при помощи звуковых карт или внешних синтезаторов, подключенных, в частности, с помощью интерфейса MIDI;

• оцифровка звуков, шумов, имеющих различную природу, и их дальнейшая обработка и преобразование с помощью программ-секвенсоров;

• гармонизация и аранжировка готовой мелодии с применением выбранных музыкальных стилей и их редактирование вплоть до изобретения своих собственных стилей, форм, структур;

• сочинение мелодий на основе последовательности выбранных музыкальных звуков (музыкальное и звукотембральное программирование); управление звучанием электронных музыкальных инструментов;

• запись партий акустических инструментов и голосового сопровождения в цифровом формате, их хранение и обработка в программах-редакторах звука;

• программный синтез новых звучаний при помощи математических алгоритмов и многое другое.

Однако основой профессиональной подготовки бакалавра в области музыкально-компьютерных технологий являются музыкально-теоретические знания, умения и владения, приобретаемые студентами при изучении таких учебных дисциплин, как «Сольфеджио», «Элементарная теория музыки», «Гармония», «Анализ музыкальных форм», «Полифония» и др.

Различные аспекты музыкально-теоретической подготовки в дополнительном и профессиональном образовании исследовали А. Р. Ачмизов, М. В. Карасева, Е. В. Лащева, Т. Г. Чумак, О. Ю. Швецова и др. Разработанную М. И. Ройтерштейном авторскую модель музыкально-теоретической подготовки учителя музыки изучил и представил Б. Р. Иосиф.

В рамках диссертационных исследований рассмотрены следующие аспекты музыкально-теоретической подготовки обучающихся:

• история, теория, методология классического сольфеджио (П. П. Сладков) [5] и теоретические основы современной гармонии в профессиональном музыкальном образовании (Д. И. Шульгина);

• сольфеджио как психотехника развития музыкального слуха (М. В. Карасева), научно-методические основы формирования музыкальной памяти студентов вузов культуры в классе сольфеджио (Т. И. Стражникова) [6], развитие музыкальных способностей студентов гуманитарных вузов (Р. Н. Слонимская) и формирование музыкально-теоретических навыков на различных ступенях обучения музыкантов (И. Л. Миронова);

• методические особенности музыкально-теоретической подготовки бакалавров педагогического образования, будущих учителей музыки (О. Ю. Швецова), метод музыкального моделирования в преподавании музыкально-теоретических дисциплин на материале курса гармонии (Т. Г. Чумак) [7] и педагогические условия развития интонационного слуха учащихся в процессе начального обучения в классе фортепиано (А. Р. Ачмизов) [1];

• развитие музыкального интереса учащихся на уроках сольфеджио (Н. И. Буторина);

• формирование творческой активности студентов-хормейстеров народного профиля (Е. В. Лащева) и управление профессионально-ориентированной аналитической деятельностью студентов народно-хорового профиля (Е. В. Бабенко);

• инновационный подход в преподавании музыкально-теоретических дисциплин в музыкальной гимназии (Д. И. Шайхутдинова) [8].

Неоднократно к проблеме освоения музыкально-теоретических дисциплин студентами обращалась Е. В. Лащева в таких работах, как «Некоторые особенности сольфеджирования студентов-вокалистов народного профиля в курсе сольфеджио», «Дисциплина “Сольфеджио” в процессе вузовской профессиональной подготовки бакалавров “Искусства народного пения”», «Творческая активность студентов-бакалавров в курсе преподавания музыкально-теоретических дисциплин: методы обучения», «Структура и содержание организации учебного процесса студентов народного профиля в курсах музыкально-теоретических дисциплин по формированию творческой активности», «Технологии обучения на уроках музыкально-теоретических дисциплин студентов-хормейстеров народного профиля в вузах культуры и искусств», «Формирование творческой активности студентов академии народной культуры при изучении музыкально-теоретических дисциплин: педагогические условия» [4].

В последние годы на кафедре музыкально-компьютерных технологий кино и телевидения ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» рассматривались следующие аспекты музыкально-теоретической подготовки бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий: возможности применения мультимедийной презентации на занятиях по анализу музыкальных форм; тестовая технология как форма контроля знаний на занятиях по истории музыки; теория и практика применения электронного обучающего пособия по элементарной теории музыки; формирование навыков композиции у студентов-бакалавров; особенности инновационной деятельности педагога-музыканта; электронный курс лекций по гармонии как средство организации самостоятельной работы бакалавров; мультимедийные технологии в современном музыкальном образовании; современные условия организации самостоятельной работы студентов и т. д. (Н. И. Буторина).

При имеющихся научных и научно-методических разработках специфика музыкально-теоретической подготовки студентов-бакалавров в области музыкально-компьютерных технологий при реализации современных образовательных стандартов практически не изучена. В частности, актуальным сегодня становится исследование содержания профессионально-специализированных компетенций и условий их формирования в процессе музыкально-теоретической подготовки бакалавров педагогического образования в области музыкально-компьютерных технологий.

Список литературы

1. *Ачмизов А. Р.* Педагогические условия развития интонационного слуха учащихся в процессе начального обучения в классе фортепиано: диссертация … кандидата педагогических наук / А. Р. Ачмизов. Краснодар, 2003. 143 с.

2. *Горбунова И. Б.* Музыкальный компьютер как новый инструмент педагога-музыканта в школе цифрового века / И. Б. Горбунова // Теория и практика общественного развития. 2015. № 11. С. 254–257.

3. *Лащева Е. В.* Проблемы музыкально-теоретической подготовки студентов вузов культуры / Е. В. Лащева // Вестник Краснодарского государственного института культуры. 2015. № 4. Режим доступа: https:// elibrary.ru/download/elibrary_25286213_29880807.pdf.

4. *Лащева Е. В.* Формирование творческой активности студентов-хормейстеров народного профиля при изучении музыкально-теоретических дисциплин: диссертация … кандидата педагогических наук / Е. В. Лащева. Краснодар, 2006. 183 с.

5. *Сладков П. П.* Классическое сольфеджио в профессиональном музыкальном образовании: история, теория, методология: диссертация … доктора искусствоведения / П. П. Сладков. Санкт-Петербург, 2006. 297 с.

6. *Стражникова Т. И.* Научно-методические основы формирования музыкальной памяти студентов в классе сольфеджио вузов культуры: автореферат диссертации… кандидата педагогических наук / Т. И. Стражникова. Москва, 1998. Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13–00–02/dissertaciya-nauchno-metodicheskie-osnovy-formirovaniya-muzykalnoy-pamyati-studentov-v-klasse-solfedzhio-vuzov-kultury#ixzz56mH2WcXS.

7. *Чумак Т. Г.* Метод музыкального моделирования в преподавании музыкально-теоретических дисциплин: на материале курса гармонии в музыкально-педагогическом училище/колледже: диссертация … кандидата педагогических наук / Т. Г. Чумак. Москва, 2008. 198 с.

8. *Шайхутдинова Д. И.* Инновационный подход в преподавании музыкально-теоретических дисциплин (на материале музыкальной гимназии): диссертация … кандидата педагогических наук / Д. И. Шайхутдинова. Уфа, 2004. 219 с.

УДК 377.018.48:006.44:331.1543

В. П. Вейдт

V. P. Veidt

ГАУ КО ДПО «Институт развития образования», Калининград
Kaliningrad Regional Institute of the educational development, Kaliningrad
valeriya.veidt@gmail.com

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПЕРЕПОДГОТОВКА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

PROFESSIONAL RETRAINING IN THE CONDITIONS OF APPEARING PROFESSIONAL STANDARDS IN THE EDUCATIONAL SPHERE

Аннотация. Представлен опыт Калининградской области по решению задачи удовлетворения запроса слушателей на качественное образование и соответствия программ профессиональной переподготовки профессиональным стандартам.

Abstract. The experience of Kaliningrad region in solving tasks about satisfying the audience’s demand about qualitative education and programs of professional retraining because of professional standards is presented in this article.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, программы профессиональной переподготовки, профессиональные стандарты в сфере образования.

Keywords: additional professional education; programs of professional retraining; professional standards in the Educational sphere.

Согласно Федеральному закону № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. «Об образовании в Российской Федерации» профессиональная переподготовка «направлена на по-

лучение компетенции, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации» [1]. По сути, дополнительное профессиональное образование является неотъемлемой частью непрерывного профессионального образования, обеспечивающего возможность реализации права человека совершенствовать знания и навыки в течение всей жизни. Исходя из функционального назначения профессиональной переподготовки, можно утверждать, что на обучение приходят две категории слушателей: 1) не имеющие образования по профилю педагогической деятельности; 2) желающие повысить уровень профессиональной компетентности в связи с новыми функциональными задачами в сфере образования.

Стоит отметить, что первая категория обучающихся превалировала в 2012–2015 гг., однако в последние два года ситуация изменилась кардинально: на обучение по дополнительным профессиональным программам профессиональной переподготовки зачисляются слушатели, имеющие профессиональное образование по направлениям подготовки «Образование и педагогика», но не соответствующие требованиям профессиональных стандартов в сфере образования. К примеру, современный запрос касается обучения таким трудовым действиям, как выявление в ходе наблюдения поведенческих и личностных проблем обучающихся, связанных с особенностями их развития; применение инструментария и методов диагностики и оценки показателей уровня и динамики развития ребенка; освоение и применение психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с различными контингентами учащихся, и др.

Требования к педагогическим работникам, представленные в профессиональных стандартах, можно оценивать как чересчур завышенные, однако реальность такова, что образовательные результаты детей и, как следствие, повышение качества образования напрямую зависят от того, умеет ли учитель оказывать эффективную педагогическую поддержку ребенку вне зависимости от его реальных учебных возможностей, поведенческих особенностей, состояния психического и физического здоровья, национальности и пр.

Основными особенностями, которыми в настоящее время должно обладать дополнительное профессиональное образование, являются мобильность программ (оперативное реагирование на запросы слушателей) и вариативность (разнообразие учебных дисциплин, программ, призванное удовлетворить образовательный запрос обучающегося).

Опыт Калининградской области показывает, что существуют, как минимум, два пути решения задачи удовлетворения образовательного запроса слушателей и соответствия образовательных программ профессиональным стандартам.

Согласно первой модели, программа профессиональной переподготовки целиком и полностью разрабатывается на основании анализа профессиональных стандартов в сфере образования. После первичного анализа профессиональных стандартов (в настоящее время в сфере образования утверждены пять приказов) разрабатывается функциональная карта вида профессиональной деятельности, в которой отражаются обобщенная трудовая функция, трудовая функция, трудовые действия, а также необходимые умения и знания. На рисунке представлен пример заполнения функциональной карты.

Важно, чтобы цель и результаты освоения программы профессиональной переподготовки коррелировали с функциональной картой. Таким образом, содержание образовательной программы, в том числе перечень учебных дисциплин и проблематика образовательной стажировки, проектируется с учетом требований профессионального стандарта.

Наименование выбранного профессионального стандарта	«Педагог (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель)»
Наименование обобщенной трудовой функции	Педагогическая деятельность по проектированию и реализации основных общеобразовательных программ (В)
Наименование трудовой функции	Модуль «Предметное обучение» (В/04.6)
Трудовые действия	Формирование у обучающихся умения проверять математическое доказательство, приводить опровергающий пример и т. д.
Необходимые умения	Совместно с обучающимися строить логические рассуждения (например, решение задачи) в математических и иных контекстах, понимать рассуждение обучающихся и т. д.
Необходимые знания	Основы математической теории и перспективных направлений развития современной математики и т. д.

Функциональная карта «Связь профессионального стандарта с дополнительной профессиональной программой профессиональной переподготовки “Преподавание математики в 5–6-х классах в условиях реализации ФГОС”»

Другой путь удовлетворить запрос слушателей на повышение уровня профессиональной компетентности – достаточный и разнообразный перечень учебных дисциплин по выбору (вариативная часть программы). Макет учебного плана программ профессиональной переподготовки представлен в таблице.

Макет для разработки учебного плана дополнительных профессиональных программ профессиональной переподготовки

Шифр дисциплины	Наименование дисциплины	Формы организации, ч			Всего, ч
		Аудиторные занятия		**Самостоятельная работа**	
		Лекционные занятия	Практические занятия	Дистанционное обучение	
Базовая часть					
НПР	**Нормативно-правовой раздел**				
НПР 1					
ППР	**Психолого-педагогический раздел**				
ППР 1					
Промежуточная аттестация по итогам освоения базовой части					
Профильная часть					
ПД	**Предметная деятельность**				
ПД 1					
Промежуточная аттестация по итогам освоения профильной части					
Вариативная часть					
ВС	**Вариативная составляющая**				
ВС 1					
Промежуточная аттестация по итогам освоения вариативной части					
Образовательная стажировка					
Итоговая аттестация					
Всего					

Так, вариативная часть может быть представлена перечнем учебных дисциплин, каждая из которых, в свою очередь, решает задачу по формированию той или иной компетенции, заявленной как требование профессионального стандарта.

Важно отметить, что вторая модель гибче и универсальнее, нежели первая, поскольку позволяет оперативно реагировать на образовательный запрос слушателей, расширяя перечень учебных дисциплин по выбору.

Список литературы

1. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/2974.

2. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 18 октября 2013 года № 544н. Режим доступа: http://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/archive.php.

УДК [377:378]:371.214

Л. С. Вздорнова, Е. А. Сазонова

L. S. Vzdornova, E. A. Sazonova

Пермский филиал ФГБОУ ВО «Волжский государственный университет водного транспорта», Пермь
Perm branch Volga State University of Water Transport, Perm
Shumikh.elena@yandex.ru

ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЕДИНСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

ENSURE THE UNITY EDUCATIONAL PROGRAMS OF SECONDARY AND HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассмотрены вопросы взаимодействия ступеней среднего специального и высшего образования. Система непрерывного образования обеспечивает организационную и содержательную взаимосвязь всех этапов образовательного процесса, позволяет совместно и скоординированно решать задачи профессиональной подготовки с учетом потребностей общества.

Abstract. The article deals with the interaction between the levels of secondary special education and higher education. The system of continuing education provides organizational and substantive interaction of all stages of the educational process. This joint and coordinated system allows solving problems of vocational training taking into account the needs of society.

Ключевые слова: непрерывное образование, региональные интересы, федеральный уровень, личность, актуальные перспективы.

Keywords: continuing education, regional interests, Federal level, personality, actual prospects.

Современная ситуация в образовательном процессе России характеризуется ориентированностью на создание системы непрерывного образования и поиск места в ней каждого уровня профессионального образования.

Непрерывное образование – система целенаправленной познавательной деятельности по освоению и совершенствованию знаний, умений и навыков, получаемых в профессиональных образовательных учреждениях. Данная система обеспечивает организационную и содержательную взаимосвязь всех этапов образовательного процесса, позволяет совместно и скоординированно решать задачи профессиональной подготовки с учетом актуальных и перспективных потребностей общества. Система непрерывного образования создает для личности возможность выбора приемлемого для нее маршрута движения в образовательном пространстве, удовлетворяющего стремление к самообразованию на протяжении всей жизни [1, с. 53].

Непрерывность профессионального образования означает возможность перехода от одной ступени образования к другой, последовательность смены уровней требований к объему знаний, умений и навыков; органическую взаимосвязь содержания, основных методов и форм обучения как на разных ступенях и уровнях образования, так и в разных типах образовательных учреждений [1, с. 55].

Факультеты среднего профессионального образования (СПО) являются второй ступенью в системе профессионального образования России со сложившимися традициями, структурой, содержанием. Факультет СПО имеет ярко выраженную практико-ориентированную направленность в подготовке кадров, что способствует становлению личности специалиста среднего звена и дает ему определенный опыт для дальнейшего личностного и профессионального роста.

Средние профессиональные учебные заведения реагируют на изменение экономической и социальной ситуации в обществе, инициируют интеграционные процессы в образовании одновременно в двух направлениях: «снизу», т. е. за счет связи с образовательными учреждениями начального профессионального образования, и «сверху» – путем взаимодействия с высшими учебными заведениями. Такое взаимодействие разворачивается на региональном и отраслевом уровнях [2, с. 63].

Волжский государственный университет водного транспорта осуществляет подготовку специалистов на факультете СПО по четырем основным специальностям базового уровня и обучение по шести специальностям на факультете ВПО. По завершении обучения на факультете СПО по очной форме в 20014/15 уч. г. – 186 чел., продолжили обучение на факультете высшего профессионального образования (ВПО) – 20 чел.; в 2015/16 уч. г. – 142 чел., продолжили обучение на факультете ВПО – 35 чел.; в 2016/17 уч. г. – 133 чел., планируют продолжить обучение на факультете ВПО – 39 чел.

Факультеты среднего профессионального образования и высшего профессионального образования дополняют друг друга. Это реальные структуры непрерывного образования, которые последовательно решают целый ряд задач:

- создание и эффективное использование механизмов многоканального, т. е. смешанного, федерального и регионального, финансирования;
- закрепление выпускников по месту жительства;
- укрепление очагов культуры, которыми являются средние и высшие профессиональные учебные заведения.

Не следует забывать, что образовательная деятельность факультета СПО позволяет решать следующие задачи [3]:

1) повышение доступности качественных образовательных услуг для финансово незащищенных слоев населения;

2) ориентация обучающихся на отраслевые и региональные интересы. Создание условий для совершенствования технологии обучения, обеспечивающей подготовку специалистов с учетом конъюнктуры рынка;

3) реализация актуальных принципов образования: открытость, опережающий характер, доступность, гуманизация;

4) обеспечение нового уровня подготовки специалистов и формирование гибкой системы подготовки кадров, которая удовлетворяет современные потребности общества в специалистах различной направленности, способных быстро адаптироваться к изменяющимся условиям профессиональной деятельности.

Взаимодействие факультетов СПО и ВПО осуществляется в нескольких направлениях.

Первое направление. Взаимодействие посредством организации такой формы, как учебно-научно-педагогические комплексы. Данная модель взаимодействия позволяет сократить срок обучения в вузе и улучшить качество подготовки специалистов, поскольку выпускники факультета СПО поступают на учебу на факультет ВПО более осознанно, реально представляя себе все достоинства и трудности выбранной профессии [2, с. 65].

Второе направление. Осуществление взаимодействия посредством создания сквозных программ обучения по конкретной специальности, совместного создания учебных комплексов для студентов факультетов СПО и ВПО на основе дифференциации содержания.

Третье направление. Участие преподавателей факультета СПО в инновационных проектах вуза, целевое обучение преподавателей в аспирантуре и т. д.

Четвертое направление. Организация профориентационной работы, благодаря которой вуз может принимать абитуриентов на льготных основаниях, а факультет СПО будет обновлять педагогический коллектив за счет высококвалифицированных специалистов.

Таким образом, выделенные особенности среднего профессионального образования, перечисленные способы взаимодействия между СПО и ВПО обеспечивают непрерывность профессионального образования.

Список литературы

1. *Бойченко Г. Н.* Распределенное образование и обучение в контексте современной образовательной парадигмы / Г. Н. Бойченко, Л. И. Кундозерова // Альма Матер. 2014. № 1. С. 52–56.

2. *Рассыпнова Ю. Ю.* Личностно-ориентированные технологии обучения в высшей школе / Ю. Ю. Рассыпнова // Проблемы управления качеством образования: сборник статей 10-й Всероссийской научно-практической конференции / МНИЦ ПГСХА. Пенза: РИО ПГСХА, 2015. С. 62–68.

3. *Шаманов Т. И.* Управление образовательными системами / Т. И. Шаманов, П. И. Третьякова, Н. П. Капустин. Москва: Владос, 2002. 320 с.

УДК 35.082.22:37.02

В. Г. Горб

V. G. Gorb

Уральский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ», Екатеринбург
The Ural Institute of Management – Branch RANEPA, Yekaterinburg
viktor.gorb@ui.ranepa.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИНФОРМАЦИИ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ГРАЖДАНСКИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАЧЕСТВ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

DIDACTIC INFORMATION MODELING OF IN THE PROCESS OF FORMATION AND DEVELOPMENT OF CIVIL AND PROFESSIONAL QUALITIES OF STATE AND MUNICIPAL EMPLOYEES

Аннотация. Представлен компетентностный подход к моделированию содержания учебных предметов в процессе профессиональной подготовки государственных и муниципальных служащих.

Abstract. In the article the author represented a competence approach to the modeling of the content of academic subjects in the process of professional training of public and municipal servants.

Ключевые слова: модель профессиональной компетентности государственных и муниципальных служащих; гражданские и профессиональные качества обучающихся, теоретическая информация, аксиологическая информация, операциональная информация, предметная информация, моделирование дидактической информации.

Keywords: a model of professional competence of public and municipal servants; civil and professional qualities of students; theoretical, axiological, operational and subject information; modeling of didactic information.

Одной из основных проблем современного высшего образования является проблема проектирования образовательных целей в процессе реализации компетентностного подхода к организации профессиональной подготовки. В контексте заявленного подхода она звучит несколько парадоксально, ведь именно компетентностные образовательные стандарты были призваны конкретизировать как профессиональные задачи обучающихся, так и образовательные цели их профессиональной подготовки. С нашей точки зрения, причиной сложившегося положения являются теоретические [5] и методологические неопределенности, допущенные в процессе подготовки профессиональных образовательных стандартов. В настоящее время тенденции к разрешению методологических неопределенностей не просматриваются, более того, разрабатываются образовательные стандарты четвертого поколения, которые будут непосредственно коррелироваться с профессиональными стандартами. При этом не учитывается тот факт, что «если основное предназначение профессиональных стандартов – развитие производства и они построены на основе функционального подхода, то основное предназначение образовательных стандартов – развитие личности будущего работника» [6, с. 50].

С целью разрешения этой методологической неопределенности нами разработана модель профессиональной компетентности государственного и муниципального служащего, которая апробирована на научно-методологическом [4] и профессионально-практическом уровнях [1, 3].

Модель профессиональной компетентности будет являться основой для систематизации образовательных целей профессиональной подготовки. В рамках предложенного подхода предлагается социально-конструктивные умения систематизировать по гражданским качествам управленца: образовательная мобильность, трудолюбие, адаптивность, гуманизм, общая культура, законопослушность, патриотизм, общественная активность, предприимчивость, толерантность, духовность, экологичность, семейная гармоничность. Профессиональные умения систематизировать не по видам деятельности, как это предлагается в существующем профессиональном стандарте, а по следующим профессиональным качествам: профессионально-прогностические, проективно-плановые, профессионально-организаторские, профессионально-мотивационные, контрольно-аналитические, регулятивно-распорядительные, профессионально-правовые, профессионально-экономические, информационно-коммуникативные, профессионально-инновационные.

Для достижения профессионально-образовательных целей студенту необходимо приобрести знания, которые являются основой формирования социокультурных и профессиональных умений, структурируемых по гражданским профессиональным качествам государственного и муниципального управленца (рисунок).

Структурно-логическая схема формирования гражданских и профессиональных качеств государственного и муниципального управленца

Данная схема разработана на основе системно-деятельностной методологии проектирования модели профессиональной компетентности государственного и муниципального служащего [2]. Исходя из предложенной логики, для достижения профессионально-образовательных целей предмета студенту необходимо приобрести теоретические знания, оказывающие системное влияние на все виды знаний, операциональные знания, являющиеся основой формирования профессиональных навыков, предметные знания, обеспечивающие формирование профессиональных умений обучающихся решать конкретные профессиональные задачи, и аксиологические знания, необходимые для формирования гражданских качеств.

Представленный подход позволит преодолеть «конфронтационность компетентностного подхода по отношению к предшествующему подходу, условно называемому “знаниевым”» [7, с. 14], сторонники которого упрекают компетентностный подход в утилитарности и ограниченности пространства профессионального развития обучающихся.

Для достижения представленных образовательных целей необходимо моделировать информацию, которая в ходе образовательного взаимодействия актуализируется в виде аксиологических, операциональных и предметных знаний обучающихся.

Теоретическая информация может быть разного уровня. Общепринятые теоретические положения можно рассматривать как парадигмы, являющиеся итогом деятельности определенных научных школ. Теории, прошедшие апробацию в рамках научно-исследовательской деятельности, отнесены нами ко второму уровню теоретической информации – терминологическому. На третьем уровне находятся теоретические концепции, которые представлены в виде гипотез и требуют соответствующей апробации. Такую информацию мы назвали концептуально-теоретической.

Операциональная информация может быть представлена на двух уровнях: методологическом и технологическом. Методологическая информация может быть нормативно-методологической и научно-методологической. Нормативно-методологическая информация содержится в соответствующих нормативно-правовых актах, отражающих стратегические цели деятельности, принципы ее реализации, логику основных ее этапов. Научно-методологическая информация является результатов научно-исследовательской деятельности автора или научного коллектива и используются для разработки инновационных технологий профессиональной деятельности. Технологическая информация также может быть двух видов: нормативно-методическая и инновационно-технологическая. В первом случае – это нормативно закрепленные методики решения профессиональных задач, во втором – технологии, разработанные на основе научных методологий.

Предметная информация отражает содержание следующих сфер профессиональной деятельности [4]:

- персональное и социокультурное развитие государственных и муниципальных управленцев;
- организация деятельности органа государственного (муниципального) управления;
- сфера полномочий органа государственного (муниципального) управления.

Моделирование информации осуществляется на стадии формирования тематического содержания учебной дисциплины. Предметная информация проектируется на основе профессиональных задач, к решению которых должен быть готов обучающийся. Если тематической образовательной целью является формирование социокультурных и профессиональных умений, то акцент делается на нормативно-методологическую и нормативно-методическую информацию. Для развития умений необходимы теоретическая информация различного уровня, научно-методологическая и инновационно-технологическая информация.

Очевидно, что процесс формирования умений является первым этапом их развития, и, следовательно, в содержании учебной дисциплины должны присутствовать все вышеперечисленные виды информации. Представленный подход апробирован нами при подготовке учебного пособия «Принятие и исполнение государственных и муниципальных решений» [3].

В ходе организации образовательного процесса по дисциплине нами были выявлены следующие тенденции:

- повысился уровень самоорганизации студентов в процессе освоения содержания учебного предмета;
- студенты успешно освоили и развивали определенные программой профессиональные умения, проявляя при этом инициативу и способность творчески решать актуальные профессиональные задачи;
- профессиональная целесообразность каждого вида информации позволила актуализировать знания студентов, полученные на предыдущих этапах обучения.

В настоящее время мы продолжаем модернизировать образовательный процесс в рамках представленных методологических основ с целью повышения качества реализации компетентностного подхода к профессиональной подготовке государственных и муниципальных управленцев.

Список литературы

1. *Горб В. Г.* Аттестация как технология профессионального развития государственных и муниципальных служащих: методическое пособие / В. Г. Горб. Екатеринбург, 2015. 35 с.

2. *Горб В. Г.* Методологические основы технологий конкурса, аттестации и квалификационного экзамена государственных гражданских служащих: учебно-методическое пособие / В. Г. Горб // Екатеринбург: Изд-во Урал. акад. гос. службы, 2010. 88 с.

3. *Горб В. Г.* Принятие и исполнение государственных и муниципальных решений: учебное пособие / В. Г. Горб. Екатеринбург: Изд-во Урал. ин-та управления – филиала РАНХиГС, 2017. 240 с.

4. *Горб В. Г.* Системно-деятельностный подход к подготовке государственных и муниципальных служащих / В. Г. Горб // Государственная служба. 2013. № 5. С. 57–61.

5. *Горб В. Г.* Теоретические трудности образовательного стандарта подготовки государственных и муниципальных управленцев / В. Г. Горб // Государственная служба. 2017. № 2. С. 58–63.

6. *Корчагин Е. А.* Компетентностный подход и традиционное представление о высшем образовании / Е. А. Корчагин, Р. С. Сафин // Высшее образование в России. 2016. № 11 (206). С. 47–54.

7. *Хеннер Е. К.* Профессиональные знания и профессиональные компетенции в высшем образовании / Е. К. Хеннер // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 2. С. 9–31.

УДК 378.147.21:001.895

М. Т. Громкова

M. T. Gromkova

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва
Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow
gromkovamaya@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ИННОВАЦИЙ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

METHODOLOGY OF INNOVATIONS IN THE PEDAGOGICAL COMPETENCE OF THE HIGHER EDUCATION LECTURERS

Аннотация. Отражены современные проблемы модернизации профессионального образования, решаемые педагогическими средствами, с использованием методологически обоснованных моделей и технологий.

Abstract. The article reflects modern problems of modernization of vocational education, solved by pedagogical means, methodologically based models and technologies.

Ключевые слова: образовательный процесс, компетенции, модуль, инновации, структура деятельности, методология, педагогическая компетентность преподавателя.

Keywords: educational process, competence, module, innovation, structure of activity, methodology, pedagogical competence of the lecturers.

В условиях всеобщей конкуренции качество подготовки профессионалов приобретает все более важное значение. В России увеличивается процент выпускников, работающих не по специальности, появляются новые профессии, усиливается асимметрия профессионального будущего выпускников, обостряется проблема подготовки педагогических кадров [4, 6, 9, 10, 11, 12]. Проблемы модернизации образования требуют не только организационного, но и педагогического решения.

В последние годы педагогических подходов существует множество: компетентностный, деятельностный, практико-ориентированный и др. Их логика определяет методическую основу учебной деятельности. Учебные процессы зачастую осуществляются преподавателями в своей логике, которая определяется логикой учебной дисциплины, спецификой собственного образования и предыдущей деятельности и т. д. Как образец действий она закрепляется в сознании студента в большей или меньшей степени и образует некий калейдоскоп, с которым выпускник приступает к профессиональной деятельности. С опытом калейдоскоп выравнивается, осваивается нормальная модель, которая должна была быть усвоена в процессе обучения в вузе, если бы ей владели все преподаватели как профессиональной педагогической компетенцией. Для преподавателей приобретение педагогических компетенций – тоже проблема, так как система дополнительного профессионального образования ориентирована на особую значимость нормативно-правовых установок и в меньшей степени на необходимость владения образовательными технологиями, основанными на методологии деятельности.

Логика инноваций в конкретных учебных процессах предполагает дидактику модульного обучения. Именно ей обеспечивается целостность образовательного процесса: воспитания, обучения, развития; а при соответствии целей, содержания, методов в их единстве образуются приращения – компетенции. Идея компетентностного подхода предполагает такое понимание образовательного процесса, в результате которого формируются компетенции, обеспечивающие качественное исполнение профессиональных функций. Его реализация в образовании имеет в своей основе целостное представление о структуре деятельности (и образовательной, и профессиональной) как о понимании собственных функций (позиции), процессе (цель, содержание, методы) и результате. Каждый из этих компонентов требует инновационного переосмысления [3, 5, 7, 8].

Если обратиться к методологии деятельности, то по большому счету деятельность каждого преподавателя направлена на подготовку к деятельности специалиста, которая будет обеспечивать некий процесс, предполагающий изменение «материала» и получение «продукта», т. е. результата. Процессу предшествует профессиональная позиция – понимание собственных функций, собственного предназначения. Организуя образовательную деятельность по формуле «позиция – цели – содержание – методы – результат», преподаватели обеспечивают осознание и усвоение структуры профессиональной деятельности специалиста, в каждом компоненте которой предполагаются инновационные преобразования. Признание равной значимости категорий «цели», «содержание», «методы» в профессиональном образовании и, соответственно, *воспитания*,

обучения, развития обеспечит целостность структуры профессиональной деятельности, включающей *самоопределение, критерии и способы деятельности*. Если такой равнозначности не было, деятельность заведомо будет внутренне противоречивой, содержащей множество проблем и затруднений, решение которых специалисту следует искать в своем образовании.

Введение новой единицы измерения результата – *компетенции* – обусловлено целостностью образовательного процесса. Логическое обоснование целостности образовательного процесса позволяет признать четкое понимание структуры компетенции *как способности грамотно и заинтересованно выполнять свои профессиональные функции*:

• *способности* предполагают определенный уровень развития, достигаемый в образовательном процессе путем использования соответствующих методов, нацеленных на овладение способами профессиональной деятельности;

• *грамотность* обеспечивается в процессе аудиторной и самостоятельной работы с информацией, в которой сочетаются репродуктивное запоминание и продуктивное знание, возникшее здесь и сейчас в процессе адаптации к конкретной ситуации;

• *заинтересованность* включает весь спектр воспитательных воздействий, обеспечивающих внутреннюю и внешнюю мотивацию, ориентацию на цели, на самоопределение, на характер принятия решений в конкретных ситуациях [1, с. 69].

Эти три компонента в единстве образуют новое свойство качества профессиональной подготовки – компетенции – при условии их внутреннего соответствия, единства, синергийного эффекта [8]. На основании новой мировоззренческой парадигмы, которая рассматривает противоположности как дополнения, каждый из компонентов не изолирован от других, а находится во взаимопроникновении, образующем целостность [2].

Современное профессиональное образование предполагает самостоятельность в работе с информацией, которая обеспечивается пониманием ключевых слов и логики изложения информации (ее структуры), выявлением главного в системно представленной информации, генерированием собственных мыслей и использованием информации в практических действиях. *Информация* для субъекта – это внешнее содержание. *Знание* принадлежит субъекту: либо им усвоено (репродуктивное), либо произведено (продуктивное, интегрирующее знание-мысли и знание-чувства). Взаимодополнение, взаимопроникновение этих компонентов формирует со*знание* субъекта (индивидуальное, профессиональное, общественное и т. д.). *Модуль* обеспечивает процесс превращения информации в знание и знания в информацию, который осуществляется через *осознание* дозированной информации по технологической цепочке: *для чего? что? как?*, и встраивается либо во внутреннюю систему сознания, либо во внешнюю информационную среду [2].

Господствующий сегодня стереотип *первичности содержания*, в котором выискивается место для формирования компетенций, нарушает логику инноваций в образовательной деятельности. Она проста и понятна: профессиональные функции обусловливают набор компетенций, для формирования которых подбирается содержание и соответствующие методы. Проблема опять методологическая – востребован синтез модулей из так называемых учебных дисциплин, на которые зачастую необоснованно повесили новый ярлык – «модуль».

Технология модульного структурирования, позволяющая представлять содержание нелинейно, решать проблему индивидуальной траектории в обучении, осваивается в вузах с большими затруднениями. Особую сложность для преподавателей представляют выявление системы для структурирования и выбор критериев для деления системы на составные части. Упрощенное представление о системном подходе является базовой методологической проблемой для научно-педагогического сообщества. Целесообразно возрождение в вузах методологических семинаров, обеспечивающих убедительность инновационных преобразований, доведение их до логического завершения и грамотного использования в образовательных процессах.

Список литературы

1. *Громкова М. Т.* Методология педагогических инноваций в современном профессиональном образовании / М. Т. Громкова // Primo aspectu. 2016. № 2 (26). С. 68–76.

2. *Громкова М. Т.* Педагогика высшей школы / М. Т. Громкова. Москва: Юнити-Дана, 2012. 446 с.

3. *Громкова М. Т.* Сущность инноваций в образовании взрослых / М. Т. Громкова // Человек и образование. 2009. № 3. С. 35.

4. *Зеер Э. Ф.* Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи / Э. Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.

5. *Инновационное* развитие профессионального туристского образования: коллективная монография / А. М. Новиков [и др.]. Москва: Логос, 2012. 339 с.

6. *Кубрушко П. Ф.* Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: диссертация … доктора педагогических наук / П. Ф. Кубрушко. Екатеринбург, 2002. 317 с.

7. *Кубрушко П. Ф.* Дидактическое проектирование: учебно-практическое пособие / П. Ф. Кубрушко. Москва: Изд-во МГАУ им. В. П. Горячкина, 2001. 30 с.

8. *Кубрушко П. Ф.* Общие вопросы создания инновационной образовательной среды в инженерном вузе на основе синергетического подхода / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2009. № 5. С. 48–49.

9. *Кубрушко П. Ф.* Тенденции развития теории и практики профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Инженерная педагогика. Москва: Изд-во МАДИ, 2015. С. 10–17.

10. *Теория* и практика профессионально-педагогического образования: монография: в 3 томах / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. 309 с.

11. *Теслинов А. Г.* Андрагогика развития: базисные теоремы / А. Г. Теслинов // Образование и наука. 2016. № 4. С. 134–154.

12. *Федоров В. А.* Эволюция структуры содержания образования: монография / В. А. Федоров, В. Л. Гапонцев, М. Г. Гапонцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 154 с.

УДК 373.132.1:373.138.5

Е. Ю. Дробышев, Д. А. Чернышев

E. U. Drobyshev, D. A. Chernishev

Средняя школа № 4, Макеевка
ГОУ ВПО «Донецкий национальный университет», Донецк
Makeevka Middle School № 4, Makeevka
Donetsk National University, Donetsk
zhe-drobyshev@yandex.ru, Chernishevdmitry@gmail.com

КОМПОНЕНТЫ ГОТОВНОСТИ УЧИТЕЛЯ К ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

COMPONENTS OF THE TEACHER'S QUALIFICATION FOR THE ORGANIZATION OF PUPILS EDUCATIONAL RESEARCH ACTIVITIES

Аннотация. Рассматриваются вопросы готовности школьных учителей к организации учебно-исследовательской деятельности школьников как деятельности, направленной на развитие учебно-познавательной компетентности учащихся.

Abstract. The article discusses the qualification of school teachers to organize the educational and research activities of pupils, as an activity aimed at developing the educational and cognitive competence of school-students.

Ключевые слова: учебно-исследовательская деятельность, компоненты готовности учителя.

Keywords: educational and research activities, components of teacher qualification.

Сегодня перед общеобразовательной школой стоит задача воспитания всесторонне образованной личности, адаптированной к социуму. Развитие навыков школьников, направленных на самостоятельный поиск, приобретение знаний и их применение на протяжении всей жизни, является важной составляющей современного школьного образования.

Такое направление образования, по нашему мнению, может быть реализовано через формирование учебно-познавательной компетентности в обучении. Под учебно-познавательной компетентностью мы понимаем систему знаний, умений и практических навыков, качеств личности школьника, которые способствуют глубокому погружению в сущность проблемы, поиску и нахождению ответов на поставленные вопросы посредством активной познавательной деятельности, основанной на сумме приобретенных знаний под руководством опытного педагога-наставника.

Мы считаем, что одним из наиболее продуктивных способов реализации учебно-познавательной компетентности в школе является учебно–исследовательская деятельность школьника поискового характера под руководством учителя, готового к такому роду деятельности. Под учебно-исследовательской деятельностью школьников мы понимаем такую деятельность, которая приводит к получению новых знаний посредством исследования, выполняемого с применением творческого, нестандартного подхода.

Мы выделяем ряд образовательных результатов, которые дает реализация учебно-исследовательской деятельности: предметный образовательный результат (новые знания по предмету); прикладной образовательный результат (новые навыки и умения); ознакомление с предметной областью исследования; освоение способа, метода работы (новые метапредметные навыки); личностные ценности.

Становится очевидным тот факт, что для грамотной и успешной организации учебно-исследовательской деятельности школьника учитель-организатор должен обладать определенным набором знаний и качеств, направленных на реализацию такой учебной деятельности.

Анализ педагогической литературы [3, 5, 6] показывает, что большое количество школьных учителей испытывают сложности при сопровождении школьников в их учебно-исследовательской деятельности.

Возникает определенное противоречие. Учебно-исследовательская деятельность школьников – весьма продуктивный метод развития целого перечня качеств формирующейся личности [7, 8]. Однако готовность учителей к организации такого вида деятельности школьников и их сопровождению недостаточна и требует дальнейшего изучения.

По нашему мнению, уровень готовности учителя к исследовательской деятельности школьника может характеризоваться его профессионализмом как в предметной, так и в общепедагогической деятельности.

Для анализа уровня готовности учителя к организации учебно-исследовательской деятельности школьника необходима комплексная методика, учитывающая ряд компонентов готовности. Так, описаны мотивационный, когнитивный, деятельностный и личностный компоненты готовности учителя [1]. Однако, по нашему мнению, данные компоненты готовности должны быть дополнены рефлексивным критерием. Об этом говорят и некоторые авторы [2, 4].

Мы выделяем следующий ряд компонентов готовности учителя к организации учебно-исследовательской деятельности школьников. *Мотивационный* – готовность к профессиональному росту, познанию современных инновационных педагогических идей, применению инновационных методик в работе, разработке собственных методических продуктов на высоком уровне. *Личностный* – готовность к личностному развитию и самосовершенствованию. *Когнитивный* – готовность к организации учебно-исследовательской деятельности школьника на высоком теоретическом уровне. *Деятельностный* – готовность применять теоретические знания для реализации задач в своей педагогической деятельности, направленной на организацию учебно-исследовательской деятельности школьников. Рефлексивный – готовность анализировать свою деятельность, и корректировать ошибочные действия.

В качестве показателей готовности по каждому компоненту мы выделяем следующее. Для мотивационного компонента – наличие познавательного интереса к современным разработкам, стремление к обогащению педагогического опыта, желание участвовать в реализации педагогических новшеств.

Для личностного компонента – активное участие учителя в различных видах учебно-исследовательской деятельности школьников, восприимчивость к инновациям, стремление к генерированию нестандартных идей и подходов в работе.

Для когнитивного компонента – знание теории ученического исследования, способов оказания поддержки школьника в его исследовании, в том числе и инновационных.

Для деятельностного компонента – умение планировать учебно-исследовательскую деятельность школьника, владение инновационными технологиями в обучении, наличие опыта участия в качестве эксперта в оценивании исследовательских работ школьников.

Для рефлексивного компонента – способность самодиагностики своей педагогической деятельности с целью выявления ошибок, умение проводить работу по коррекции и устранению возникающих проблем.

На основании выделенных показателей разработаны критерии, которые позволят определять уровень готовности педагогов к организации учебно-исследовательской деятельности школьников.

Список литературы

1. *Воропаева Е. Э.* Структура и критерии готовности педагога к инновационной деятельности / Е. Э. Воропаева // Научное обозрение. Педагогические науки. 2015. № 1. С. 122–131.

2. *Казакова М. А.* Диагностика готовности субъектов образовательного процесса профессиональной переподготовки педагогических работников к профессиональному саморазвитию / М. А. Казакова // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. 2016. № 3. С. 123–128.

3. *Критерии* сформированности готовности будущих учителей к инновационной деятельности и их показатели / Н. Н. Савина [и др.] // Науковедение. 2014. № 4. С. 1–8.

4. *Крюкова Е. М.* Теоретические аспекты изучения психологической готовности педагогов к инновационной деятельности / Е. М. Крюкова // Педагогическое образование в России. 2015. № 2. С. 44–47.

5. *Лазарев В. С.* Критерии и уровни готовности педагога к исследовательской деятельности / В. С. Лазарев, Н. Н. Ставринова // Эксперимент и инновации в школе. 2008. № 1. С. 8–13.

6. *Лукьянова Л. А.* Готовность учителей к организации исследовательской деятельности школьников / Л. А. Лукьянова // Вестник ЧГПУ им. И. Я. Яковлева. 2016. № 1. С. 122–131.

7. *Маюрова Л. В.* Современные подходы к организации учебно-исследовательской деятельности школьников / Л. В. Маюрова // Молодой ученый. 2014. № 21. С. 660–664.

8. *Фахрутдинова Р. А.* Организация исследовательской деятельности одаренных школьников как ключевое средство их интеллектуального развития / Р. А. Фахрутдинова, Р. Р. Фахрутдинов // Филология и культура. 2014. № 3. С. 295–300.

УДК 331.522:377.014.542

Г. Н. Жуков

G. N. Zhukov

Интегрированная базовая кафедра профессионально-педагогического образования ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Кемерово

Integrated basic department of vocational pedagogical education Russian state vocational pedagogical university, Kemerovo

gukov50@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ СОВРЕМЕННОГО РЫНКА ТРУДА И ЦЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ

FEATURES OF MODERN LABOR MARKET AND PROFESSIONAL TRAINING

Аннотация. Рассматриваются особенности современного рынка труда России и влияние его на профессиональную подготовку кадров, а также деконструкция целей подготовки.

Abstract. the article deals with the peculiarities of the modern labor market in Russia and its impact on professional training, as well as deconstruction of training goals.

Ключевые слова: рынок труда, занятость населения, готовность к занятости на рынке труда, рыночные и предпринимательские компетенции.

Keywords: labor market; employment; readiness to employment in the lab our market; market and entrepreneurial competencies.

Результаты профессионального образования традиционно рассматриваются посредством системы профессиональных знаний, умений и навыков (ЗУН), которые необходимы для успешного решения профессиональных задач будущим рабочим и специалистам на производстве. В последние годы эти ЗУНы обобщены в новые конструкты: компетенции. В ФГОСах и профессиональных образовательных программах, как правило, речь идет о компетенциях, которых стало сегодня достаточно много и которые классифицируются как общие, общекультурные, профессиональные и другие.

Таким образом, знаниевый подход в профессиональном образовании заменен на компетентностный, хотя необходимо отметить, что первый также остается, но не является детерминирующим. И, тем не менее, подготовка будущих специалистов ведется с использованием профессиональной направленности как системообразующей детерминанты. Аналогичным образом сегодня выстраиваются различные инновации в системе СПО, например, движение WSL, внедрение профессий и специальностей из перечня Топ-50, реализация компонентов дуального обучения и др. Примерно с этих же позиций рассматривается и формирование конкурентоспособности выпускников вузов и техникумов. В том же аспекте происходит чаще всего и анализ занятости работающих в экономике России через их профессиональную адаптацию на производственных предприятиях. Ориентация на профессиональные ЗУНы – это альфа и омега современной профессиональной подготовки будущих специалистов.

Наполнение рынка труда выпускниками организаций профессионального образования отражается в показателях их занятости. В то же время, статистика не дает ответа на вопрос о том, как влияет количество работающих, т. е. занятых на рынке труда в целом, на эффективность труда, качество продукции, рост производительности труда. Среднестатистические данные занятых работников по отдельным отраслям в России и странах Европы и США не сильно разнятся, а вот качество их труда несравнимо. В чем дело? Почему декларируемое порой высокое качество подготовки выпускников техникумов не трансформируется в высокое качество их профессионального труда и выпускаемой продукции? Почему не происходит согласование на рынке труда результатов профессионального образования и результатов продукции, получаемой в профессиональной деятельности рабочих и специалистов? Очевидно, дело не только в профессиональных ЗУНах и профессиональных компетенциях.

Выходит, что в настоящее время такое понимание образовательного результата, как овладение только профессиональными компетенциями – это необходимое, но уже недостаточное условие, поскольку владение ими не гарантирует высокого качества труда и выпускаемой продукции. Усредненные официальные сведения Росстата за последние годы показывают, что в стране около 72 млн чел., занятых в экономике, из которых примерно 85–90 % работают по найму, а 10–15 % относятся к предпринимателям и самозанятым. Конечно, рассматриваемая структура занятых в экономике достаточно условна, динамична и изменчива, но все же позволяет оценить масштаб такого явления, как занятость населе-

ния. При этом, если не рассматривать такую категорию, как самозанятые, пока не определенную понятийно, то можно увидеть, что основная масса занятых на рынке – это работающие по найму. Если сопоставить данную модель занятости населения в России с развитыми странами, то достаточно привести одну цифру, которая кардинально меняет результативность рассматриваемой модели занятости. Это цифра, отражающая долю малого и среднего бизнеса в объеме ВВП. В России это 15–20 %, в странах Европы и США – 40–60 %. Именно эта категория работников в основном обеспечивает рынок нужным количеством товаров и услуг требуемого качества [4, с. 24].

В постсоветский период произошло разрушение крупной промышленной базы, которая была монопольной при плановой экономике труда. Появился малый и средний бизнес, который совместно с крупными предприятиями создал совершенно новый рынок труда, требующий иных личностных качеств у выпускников организаций профессионального образования [6]. Выпускник должен быть безусловно профессионалом в определенной отрасли, но в то же время иметь компетенции, необходимые для ориентации и адаптации на рынке труда в таких его формах, как найм, малый и средний бизнес, индивидуальное предпринимательство.

Появившийся в постсоветсткий период малый и средний бизнес связан с предпринимательством, это и есть саморегулируемая составляющая часть рынка труда. Если государство обеспечивает условия развития данного бизнеса, то он и занимает эту нишу, и определяет требования к выпускникам профессионального образования не только как к работникам, активно идущим на найм, но и могущим организовать свое индивидуальное, предпринимательское дело или создать юридическое лицо и стать работодателем-предпринимателем. Российское государство пока не создает таких льготных условий, но это еще не самое главное. Все же для будущего работника большое значение имеет наличие сформированного мотива у выпускника техникума на активную предпринимательскую позицию на рынке труда, а не пассивную позицию работника, ориентированного на найм по профессии [3]. Что как раз мы и имеем сегодня в профессиональном образовании. Данная ситуация сравнима с такой парадоксальной ситуацией, как, например, готовить водителей автомобилей, знающих и умеющих водить автомобиль, но не знающих правил дорожного движения.

Формирование готовности к мобильной, активной предпринимательской деятельности студентов для работы на рынке труда – это сегодня один из аспектов опережающего профессионального образования [1]. Чего как раз сегодня у нас и нет! Как правило, основная проблема подготовки кадров и их трудоустройства связана с согласованием количества нужных специалистов и рабочих для соответствующих отраслей экономики или конкретных предприятий. Рассогласование этих данных, как определенное противоречие, лежит в основе дискуссий о том, как удовлетворить потребности экономики в профессиональных кадрах. Но такой подход мог существовать только при плановой экономике, а при рыночных отношениях необходимо удовлетворять потребности рынка через формы рыночной занятости. Поэтому получается, что рынок труда требует одного, а профессиональное образование дает другое. Сегодня и вчера в такой подготовке направляющим мотивом результата профессионального образования определяется будущий карьерный и профессиональный рост выпускника на предприятии. Что это такое и как его достигать? Многие студенты связывают его с высотой занимаемого положения на предприятии, когда есть возможность участвовать в дележе «общего пирога», т. е. прибыли, финансов.

Таким образом, найм как вариант занятости на рынке труда в этом случае блокирует другие ее разновидности и определяет перед молодым специалистом контуры и перспективы борьбы за профессионально-карьерное становление на предприятии в будущем. На большее выпускник не способен, и он не может выйти за ворота предприятия, так как у него нет ЗУН и компетенций, удовлетворяющих требованиям предпринимательской деятельности, его этому никто не учил, т. е. не может выйти на рынок труда [1, 2]. Тем не менее, определенная часть выпускников пытаются пробовать себя на рынке труда в качестве индивидуального предпринимателя или предпринимателя-работодателя, организуя свое дело или фирму. Но, как показывает статистика, реальная действительность и конкуренция на рынке быстро отрезвляют начинающего предпринимателя. Ежегодно разоряются и прекращают существование тысячи предпринимателей.

Что же необходимо изменить в профессиональной подготовке, чтобы подготовить ее продукцию (выпускников) к качественной адаптации на рынке? В первую очередь, мы должны воспринимать будущий объект (рынок труда), где будет трудиться выпускник, как целостное явление со своими законами, принципами и правилами игры. Если сегодня, например, заглянуть в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», мы прочитаем, что «профессиональное образование – это вид образования, направленный на развитие личности и приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирования компетенций определенного уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретной профессии или специальности» [4, с. 8]. А в ст. 68 гл. 8 читаем, что среднее профессиональное образование направлено на решение задач интеллектуального, культурного и профессионального развития человека. В ФГОС СПО также обозначено, что целью его освоения является профессиональная подготовка выпускника для работы в определенной сфере, отрасли труда, а не на рынке труда. Таким образом, уже начиная готовить будущего рабочего, специалиста, государство (и тем более организация СПО) не ставит целей подготовки его для рынка труда! Следовательно, в профессиональной образовательной программе подготовки будущих специалистов нет учебных дисциплин, модулей, связанных с рынком труда. Имеются лишь общеобразовательные, общепрофессиональные и профессиональные дисциплины и модули. Что касается компетенций, то здесь то же самое. Профессиональные компетенции – это основа профессии, специальности и они четко дифференцированы согласно будущим трудовым функциям работника той или иной сферы труда. А общие компетенции (метакомпетенции) представлены следующими группами: формирующие интерес и любовь к профессии (специальности); связанные с самоорганизацией своей деятельности; имеющие информационно-коммуникативную направленность; определяющие мотивационно-организаторскую направленность. Как видим, рынок и рыночные отношения здесь не предусматриваются. Следует заметить, что мы не рассматриваем ФГОСы, специально предназначенные для подготовки предпринимателей.

Сегодня определенная часть организаций СПО пытается самостоятельно разрешить сложившееся противоречие и в вариативной части учебного плана или факультативно вводит дисциплины, связанные с рынком труда. Но это не системные изменения, и они фактически не затрагивают целеполагание профессионального образования

Подводя краткие итоги, остановимся на том, что в соответствии с постановкой проблемы, которую мы озвучили выше, современному профессиональному образова-

нию необходима корректировка целей и смыслов. Так, наряду с общими и профессиональными компетенциями требуется выделять рыночные или предпринимательские компетенции, которыми должны владеть выпускники организаций СПО. В общем методологическом аспекте профессиональное образование должно реализовывать общую цель развития личности, связанную с формированием профессионализма, самореализацией и адаптацией человека в условиях рыночной экономики.

Список литературы

1. *Жуков А. Г.* Трудовая самозанятость: особенности подготовки студентов организаций среднего профессионального образования / А. Г. Жуков, М. П. Пальянов // Сибирский учитель. 2017. № 4 (113). С. 40–45.

2. *Жуков Г. Н.* Подготовка выпускников профессиональных образовательных организаций к занятости на рынке труда / Г. Н. Жуков // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г.: в 2 томах / науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. Т. 1. С. 70–73.

3. *Зеер Э. Ф.* Социально-образовательные аспекты становления «человека труда» / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2013. № 8. С. 33–47.

4. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Новосибирск: Норматика, 2013. 128 с.

5. *Северов В. Г.* Система практико-ориентированной профессиональной подготовки в колледже для сферы малого бизнеса: монография / В. Г. Северов. Иркутск: Глаза мира, 2012. 412 с.

6. *Чапаев Н. К.* Стратегия создания современной концепции интегративно-целостного образования (на примере опыта горнозаводских школ Урала) / Н. К. Чапаев, М. А. Чошанов // Образование и наука. 2017. № 1. С. 25–62.

УДК 377.139.8:739.2

Т. Г. Забелина, М. М. Галиев, Г. У. Матушанский

T. G. Zabelina, M. M. Galiev, G. U. Matushansky

ГБПОУ «Казанский техникум народных художественных промыслов», Казань
ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», Казань
Kazan College of national arts and trades, Kazan
Kazan State Power Engineering University, Kazan
murderdolls2@mail.ru

ПРОГРАММА ДОПОЛНИТЕЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ ДЛЯ УЧАСТИЯ В КОНКУРСЕ WORLDSKILLS INTERNATIONAL ПО ЮВЕЛИРНОМУ ДЕЛУ

A PROGRAMME OF ADDITIONAL TRAINING FOR PARTICIPATION IN THE COMPETITION WORLDSKILLS INTERNATIONAL JEWELRY

Аннотация. Проводится сравнительный анализ стандартов спецификации WorldSkills по ювелирному делу и профессиональных компетенций, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования в сфере де-

коративно-прикладного искусства и народных промыслов. На основании выявленных несоответствий указанных стандартов спецификации и профессиональных компетенций представлена программа дополнительной подготовки студентов Казанского техникума народных художественных промыслов по специальности «декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» для участия в конкурсе мастерства WorldSkills.

Abstract. The article presents a comparative analysis of The WorldSkills specification standards for jewelry and professional competencies of the Federal state educational standard of secondary vocational education in the field of "arts and crafts". Based on the inconsistencies of the standards specifications and professional competencies presented a programme of additional training of students of GOU SPO "the Kazan College of folk arts and crafts" specialty "decorative and applied arts and folk crafts" to participate in the skill competition of WorldSkills.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, стандарт спецификации, программа подготовки, образовательный стандарт.

Keywords: professional competence; the standard, the training programme; educational standard.

В предыдущих исследованиях, посвященных анализу структуры общих и профессиональных компетенций (ОК и ПК), обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего профессионального образования (ФГОС СПО), была выработана обобщенная классификация уровней освоения компетенций: 1) распознавание; 2) воспроизведение; 3) применение по известному алгоритму; 4) применение в отсутствие алгоритма; 5) производство нового знания. Эти уровни были обозначены буквами A, B, C, D, E [3]. Взяв за основу признаки проявления профессиональных компетенций среднего профессионального образования и сопоставив каждый признак с итоговым уровнем освоения, мы произвели количественный подсчет проявлений уровней.

Нами были получены следующие результаты: в общих компетенциях ведущими являются умения действовать как по известному алгоритму, так и в его отсутствие. Что касается профессиональных компетенций, то ведущими являются знания (уровень A и B), которые тесно связаны с будущей профессиональной деятельностью; кроме того, на основании набора профессиональных компетенций (уровень C) выпускник должен быть готов к поиску нового, актуального знания, распространению его, осознавать общественную значимость своей деятельности, быть готовым осуществлять ее в динамично изменяющихся экономических условиях (уровень E).

В профессиональных компетенциях по направлению подготовки «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы» были выделены признаки проявления, необходимые в учебном процессе, а также знания, умения и навыки, которые могут быть использованы при подготовке студентов к конкурсу рабочего мастерства WorldSkills [1]. В структуру чемпионата WorldSkills входят 45 професиональных компетенций, разделенных на шесть магистральных направлений, в том числе «Ювелирное дело» [4].

Стандарты спецификации WorldSkills определяют знания, понимание и навыки, которые лежат в основе наилучшего международного опыта в техническом и профессиональном плане. Стандарты спецификации по направлению «Ювелирное дело» содержат 7 групп компетенций, которые направлены на подготовку участников к конкурсу.

Опираясь на два предыдущих исследования, мы провели анализ составляющих групп компетенций и каждому признаку проявления присвоили итоговый уровень освоения. Путем сравнительного анализа были выявлены стандарты спецификации, которые не соотносятся по своему содержанию с профессиональными компетенциями [2].

По результатам анализа разработана программа дополнительной подготовки студентов Казанского техникума народных художественных промыслов, обучающихся по специальности «декоративно-прикладное искусство и народные промыслы», к участию в конкурсе WorldSkills. В программе представлены результаты сравнительного анализа стандартов спецификации по ювелирному делу и профессиональных компетенций, обозначенных в ФГОС СПО по специальности «Декоративно-прикладное искусство и народные промыслы». Программа позволит студентам техникума более эффективно подготовиться к предстоящим национальным и мировым чемпионатам WorldSkills по ювелирному делу.

Список литературы

1. *Забелина Т. Г.* Соответствие содержания профессиональных компетенций и стандартов спецификации WorldSkilss по направлению «Ювелирное дело» / Т. Г. Забелина, Г. У. Матушанский // Приборостроение и автоматизированный электропривод в топливно-энергетическом комплексе и жилищно-коммунальном хозяйстве: сборник материалов 3-й Поволжской научно-практической конференции, Казань, 7–8 декабря 2017 г.: в 2 томах. Казань: Казан. гос. энерг. ун-т, 2017. Т. 1. 275 с.

2. *Забелина Т. Г.* Структура профессиональных компетенций выпускников учреждений среднего профессионального образования в сфере «декоративно-прикладного искусства и народных промыслов» / Т. Г. Забелина // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2017. № 3. С. 137–145.

3. *Матушанский Г. У.* Уровневый анализ освоения общих компетенций студентов средних специальных учебных заведений / Г. У. Матушанский, Г. В. Завада, Т. Г. Забелина // Вестник Казанского государственного энергетического университета. 2017. № 1. С. 86–98.

4. *Стандарты* спецификации WorldSkills по направлению «Ювелирное дело» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://old.WorldSkills.ru/wp-content/uploads/2017/04/YUvelirnoe-delo_WS-final2017-TO.pdf.

УДК 378.011.33:796.323

Г. В. Завада, В. А. Данилов

G. V. Zavada, V. A. Danilov

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», Казань
Kazan state power engineering university, Kazan
g.zavada@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА СРЕДСТВАМИ БАСКЕТБОЛА

TECHNOLOGY OF ACTIVE LEARNING AS A MEANS OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Аннотация. В педагогической практике и научных исследованиях предлагаются различные пути, методы и средства формирования общепрофессиональных, универсальных компетенций. Баскетбол как спортивная игра, включенная в образовательный процесс высшей школы, обладает рядом специфических особенностей, позволяющих решать широкий круг за-

дач по разностороннему развитию студентов. В статье представлен анализ особенностей и возможностей спортивной игры – баскетбола – как учебной дисциплины (за счет содержания, методов и технологий тренировки) в формировании ряда универсальных компетенций.

Abstract. In pedagogical practice and scientific researches various ways, methods and means of formation of General professional, universal competences are offered. Basketball as a sports game, included in the educational process of higher education, has a number of specific features that allow to solve a wide range of problems for the versatile development of students. The article presents an analysis of the features and capabilities of the sports game (due to the content, methods and technologies of training) – basketball as a discipline for the formation of a number of universal competencies and comparison of these competencies and characteristics.

Ключевые слова: компетенции, общекультурные и универсальные компетенции, личные и общечеловеческие ценности, спортивные игры, баскетбол.

Keywords: competences, cultural and universal competences, personal and universal values, sports games, basketball.

Говоря о подготовке современного студента в российской высшей школе, исследователи подчеркивают компетентностно-ориентированный подход этой подготовки. Через систему компетенций формируются требования к организации образовательного процесса, опосредуются содержание и технологии образования. Помимо профессиональных компетенций в системе высшего образования формируются общекультурные (ОК) (в Федеральных государственных образовательных стандартах поколения 3++ речь идет об универсальных компетенциях (УК)), реализующие социальную и общеразвивающую функции образования.

Такие компетенции, по мнению А. В. Хуторского, включены в метапредметный уровень содержания образования [10], а значит, пути их формирования выходят за рамки только конкретных дисциплин. В существующей педагогической науке и практике выделяют различные пути формирования указанных компетенций, которые связаны с различными сторонами педагогического процесса, различными дисциплинами и образовательными технологиями. Так, в работе И. П. Гладилина и Г. М. Королева [1] отмечена зависимость формирования ОК (УК) от обновления содержания образования, переподготовки преподавателей вузов; внедрения курсов по выбору, учебно-методических комплексов, ориентированных на увеличение доли самостоятельной работы, выполнение творческих заданий; внедрения новых технологий обучения. Особо отмечается значение внеучебной деятельности студентов, различных форм воспитательной работы; развития студенческого самоуправления; усиления культуросообразности в образовательном процессе вуза и т. п.

Значительное место в учебном процессе вуза, независимо от направления подготовки,занимают дисциплины по физической культуре и спорту. Они реализуются в достаточно большом объеме, не менее 400 ч, и являются обязательными для освоения. Организации сами разрабатывают программы дисциплин по физической культуре и спорту. В качестве одной из элективных дисциплин выступает игра – баскетбол. Опыт преподавания баскетбола, анализ его возможностей в развитии личности, позволяет нам достаточно обоснованно утверждать, что формирование ряда ОК (УК), их компонентов эффективно осуществляется в рамках этой игры.

Изучение ряда научных и методических работ (А. Я. Гомельский, И. С. Красножон, А. И. Сергеева и др.) подтверждает наше мнение о возможностях баскетбола в решении широкого круга задач по комплексному развитию у студентов общекультурных компетенций. Вот несколько высказываний известного отечественного тренера А. Я. Го-

мельского: «На каждой тренировке, в каждом упражнении мы стараемся найти возможность для воспитания у игроков воли, смелости, умения преодолевать трудности тренировочного процесса»; «…игрок прячет свои страхи, борется с собой, сознательно приступает к выполнению упражнений, связанных с риском» [2].

По мнению И. С. Красножон, для баскетбола наиболее важными качествами личности являются воля, смелость, решительность, самообладание, инициативность, настойчивость, сообразительность [4]. Для достижения определенной цели игровая деятельность в баскетболе требует определенной комбинации этих качеств. Баскетбол учит студентов проявлять активность, планировать цели и задачи, помогать товарищам по команде, учатся контролировать свои чувства, эмоции, переживания, быть дисциплинированными. Чтобы достичь результата, игрокам необходимо показать основные волевые качества спортсмена: целеустремленность, настойчивость и упорство, решительность и смелость, инициативу и самостоятельность, выдержку и самообладание.

О развитии у молодого спортсмена системы личных и общественных ценностей средствами баскетбола говорит А. И. Сергеева [9]. Автор отмечает, что баскетбол формирует умение взаимодействовать с командой, уважение к другим, вырабатывает персональную ответственность перед командой за ее успех.

Л. П. Матвеев выделял импровизационный характер игры, что формирует инициативность, самостоятельность, находчивость и другие, непосредственно связанные с этим личностные качества [5]. Кроме того, поскольку в условиях жесткого ограничения времени и быстро меняющихся условий игры необходимо быстро принимать решения, в ходе игры у студентов развивается психоэмоциональная стойкость: умение контролировать и регулировать эмоции, адекватно реагировать на критику и т. д.

Исходя из вышесказанного, можно сделать некоторые обобщения, которые представим в виде таблицы. В ней сопоставим некоторые универсальные компетенции, их компоненты и возможности формирования этих компонентов средствами и приемами баскетбола. При составлении таблицы нами были использованы результаты исследований И. В. Корякиной [3], А. С. Москаленко и Н. М. Семчук [6] (по компетенции командной работы и лидерства), В. С. Окуневой [7] и И. В. Руденко [8] (по компетенции саморазвития и самоорганизации). При работе с компонентами компетенций мы не ставили задачу исчерпывающего их описания. Акцент сделан на компонентах, коррелирующих по своим индикаторам с результатами их реализации средствами и приемами игры в баскетбол.

Соответствие компонентов универсальных компетенций (ФГОС ВО 3++) индикаторам (умениям), формирующимся при обучении и игре в баскетбол

Кластер компетенций	Компетенция (согласно ФГОС ВО 3++)	Компоненты компетенции	Индикатор компетенции, формируемый средствами баскетбола
1	2	3	4
Командная работа и лидерство	УК-3. Способен осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде	Знания о команде; знание командных ролей, опыт командной деятельности	Умения взаимодействия с командой
		Навыки самоанализа для корректировки поведения, соответствующего командной деятельности	Сознательное выполнение упражнений, дисциплинированность

Окончание таблицы

1	2	3	4
		Позитивное отношение студента к командной деятельности	Умения оказания взаимопомощи, несения коллективной ответственности
		Способность брать на себя ответственность за результат команды; активно реализовывать заданную командную роль, участвовать в разрешении внутригрупповых конфликтов	Игрок несет персональную ответственность за успех команды
Самоорганизация и саморазвитие	УК-6. Способен управлять своим временем, выстраивать и реализовывать траекторию саморазвития на основе принципов образования в течение всей жизни	Знание эмоционально-волевой сферы личности	Игрок учится контролировать свои чувства и эмоции; в игре обязательно доверие к команде и каждому игроку
		Умения определять долгосрочные и краткосрочные цели деятельности	Игрок планирует цели и задачи
		Умения планировать время и деятельность	Постоянный контроль времени
		Умения анализировать, сравнивать	Игрок должен быстро принимать решение
		Умения контролировать и оценивать ход и результаты деятельности	Игрок несет персональную ответственность за успех команды

В заключение отметим, что технология обучения игре в баскетбол, его содержательные характеристики и приемы не только являются мощным средством оздоровления студента, но и позволяют раскрыться его личностным чертам, развивает сознательную и инициативную деятельность. Главный результат активной игры в баскетбол (как и других спортивных игр) – это понимание того, что необходимым условием для тех, кто хочет развиваться и расти, является серьезная и постоянная работа.

Список литературы

1. *Гладилина И. П.* Формирование общекультурных компетенций студенческой молодежи: концептуальные основы: монография / И. П. Гладилина, Г. М. Королева. Москва: Изд-во Моск. гор. ун-та упр. Правительства Москвы, 2012. 136 с.

2. *Гомельский А. Я.* Управление командой в баскетболе. Воспитание воли [Электронный ресурс] / А. Я. Гомельский. Режим доступа: http://www.slamdunk.ru/others/literature/teamcontrol/? Id=2192.

3. *Корякина И. В.* Проектная деятельность как средство формирования профессиональной компетентности студента среднего профессионального образования в условиях новой образовательной среды: диссертация … кандидата педагогических наук / И. В. Корякина. Хабаровск, 2013. 166 с.

4. *Красножон И. С.* Баскетбол и его роль в воспитании и становлении личности / И. С. Красножон // Педагогический опыт: теория, методика, практика: материалы 9-й Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 14 окт. 2016 г. / редкол.: О. Н. Широков [и др.]. Чебоксары: Интерактив плюс, 2016. № 4 (9). С. 343–345.

5. *Матвеев Л. П.* Теория и методика физической культуры / Л. П. Матвеев. Москва: ФиС, 1991. 543 с.

6. *Москаленко А. С.* О формировании компетенций командной работы у студентов колледжа [Электронный ресурс] / А. С. Москаленко, Н. М. Семчук // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. 2014. № 3. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/o-formirovanii-kompetentsiy-komandnoy-raboty-u-studentov-kolledzh.

7. *Окунева В. С.* Формирование компетентности командной работы: диссертация … кандидаита педагогических наук / В. С. Окунева. Красноярск, 2013. 252 с.

8. *Руденко И. В.* Формирование общепрофессиональных компетенций бакалавров в деятельности студенческого самоуправления как субъекта воспитательной деятельности вуза // Казанский педагогический журнал. 2015. № 4-2. С.273–278.

9. *Сергеева А. И.* Роль тренера в формировании личности юных баскетболистов [Электронный ресурс] // Школьная педагогика. 2016. № 1. С. 29–32. Режим доступа: https://moluch.ru/th/2/archive/19/591/.

10. *Хуторской А. В.* Ключевые компетенции и образовательные стандарты [Электронный ресурс] // Эйдос: интернет-журнал. 2002. 23 апр. Режим доступа: http://eidos.ru/journal/2002/0423.htm.

УДК 376.112.4:[371.133:621.01]

В. Э. Завистовский

V. E. Zavistovsky

УО «Полоцкий государственный университет», Новополоцк, Беларусь
Polotsk State University, Novopolotsk, Belarus
v.zavistovsky@psu.by

ТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TECHNICAL TRAINING OF PEDAGOGICAL PERSONNEL FOR INCLUSIVE EDUCATION SYSTEM

Аннотация. Рассматриваются вопросы подготовки педагогических кадров по технической механике для работы в системе инклюзивного образования.

Abstract. The article deals with the issues of training of teachers in technical mechanics to work in the system of inclusive education.

Ключевые слова: внутрипредметная интеграция, техническая механика, инклюзивное образование.

Keywords: intra-subject integration, technical mechanics, inclusive education.

Необходимым условием реализации инклюзивного образования является наличие профессиональных педагогических кадров, обладающих компетентностью в области инклюзивной педагогической деятельности. Компетенция педагогов может быть расширена за счет использования технических средств обучения и творчества. Это реализуется только при наличии у педагогических кадров соответствующих знаний основ техники и технической механики. Научная новизна исследования заключается в методике формирования содержания курса механики (технической механики) для педагогических кадров, включающей в себя как познавательные, так и развивающие аспекты инклюзивного образования.

По данным мировой статистики, инклюзивное образование является официально принятым направлением в области специального образования в 75 % стран. Естественно, характер развития инклюзивного образования напрямую зависит от социально-экономических условий, образовательных традиций и весьма специфичен для каждой отдельно взятой страны. Разноплановые действия педагогов, методистов, сопровождающих образовательно-воспитательный процесс, направлены на реализацию основных принципов инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья – учет индивидуальных возможностей воспитанников при составлении индивидуального учебно-тематического плана дополнительной образовательной программы.

Однако, в учебных планах педагогических университетов изучение основ механики (технической механики) отсутствует или присутствует только косвенно. Фундаментальная инженерная компонента (ФИК) включает в себя такие дисциплины, как «Теоретическая механика», «Теория механизмов и машин», «Сопротивление материалов», «Материаловедение», «Детали машин» и обеспечивает проектно-конструкторскую профессиональную деятельность специалиста. Минимум содержания образовательной программы по курсу «Техническая механика» включает общие принципы конструирования, расчета и надежной эксплуатации технологических систем, основы расчета абсолютно твердого тела как модели механического объекта, основы кинематики и динамики машин и механизмов, особенности расчета, контроля и надежной эксплуатации типовых элементов машин. Студенты должны знать и уметь использовать методы расчета механических систем, давать характеристики конструкционным материалам и сплавам, должны иметь навыки и владеть методами расчетов механических конструкций, механизмов и машин на прочность, способами выбора конструкционных материалов для конкретных условий их применения. Из этого следует, что основная цель преподавания курса «Техническая механика» – показать тесную взаимосвязь его с прикладными дисциплинами, сформировать у студента мировоззрение инженера, без которого невозможна трудовая деятельность по выбранной специальности. Для будущих педагогов одинаковое значение имеют как теоретическая, так и практическая подготовка. Поэтому основной характеристикой курса «Техническая механика» должен стать его теоретико-практический характер. Необходимо стремиться максимально приблизить теоретические аспекты курса к решению конкретных практических задач [1, с. 142].

В связи с тем, что курс «Техническая механика» объединяет в единое целое несколько самостоятельных дисциплин, особое значение приобретает вопрос о межпредметных связях. Причем их необходимо устанавливать не только между разделами самого курса: важно не нарушать связей со смежными дисциплинами. Основной принцип межпредметной интеграции заключается в том, что элементы знаний общеинженерных и специальных дисциплин должны конструироваться из элементов знаний фундаментальных дисциплин путем их укрупнения. При таком подходе к организации учебно-познавательной деятельности обеспечиваются непрерывность и преемственность в изучении дисциплин, отсутствие дублирования материала. Интеграционный подход к освоению специальных дисциплин на деле реализует принцип связи теории с практикой, актуализируя знания в профессиональной деятельности. Кроме того, он значительно повышает уровень мотивации при изучении вспомогательных дисциплин, являющихся инструментарием при решении производственных задач.

Внутрипредметная интеграция методов, форм и средств обучения позволяет на совершенно новом уровне организовывать лекционные, лабораторные, практические занятия, самостоятельную работу студентов, курсовое и дипломное проектирование посредством:

- широкого использования коллективных форм познавательной деятельности (парная и групповая работа, ролевые и деловые игры и др.) с учетом личностных характеристик при разработке индивидуальных заданий и выборе форм общения;
- выработки у преподавателя соответствующих навыков организации управления коллективной и индивидуальной учебной деятельностью студентов и педагогического общения;
- применения различных форм и элементов интерактивного, проблемного обучения, применения современных аудиовизуальных средств, ТСО, информационных средств обучения;
- совершенствования содержания профессиональной подготовки.

Принцип преемственности в содержании учебных дисциплин играет своего рода роль организатора и координатора знаний. Благодаря ему студенты понимают, какую специальность они выбрали и какую работу смогут выполнять в рамках этой специальности и вне ее.

В качестве примера дисциплин, непосредственно связанных с курсом «Техническая механика», можно привести цикл специальных дисциплин, который читается студентам на старших курсах. Для качественного изучения и успешного усвоения данного студент под контролем преподавателя должен выполнить ряд достаточно серьезных и объемных лабораторных и практических работ. В заданиях к ним предусматривается использование знаний, приобретенных в процессе усвоения курса «Техническая механика», и знаний по другим дисциплинам.

Полное изучение курса «Техническая механика» невозможно, по нашему мнению, без курсовой работы. Стоит обратить внимание на то, чтобы курсовая работа была максимально приближена к базовой специальности студента и отражала те вопросы, которые ему предстоит решать на практике. Исходя из такого понимания целей курсовой работы по «Технической механике» – первой работы такого масштаба в творческой биографии будущего инженера-педагога, нам представляется целесообразным предложить студентам выполнить работу на тему: «Расчет редуктора». При выполнении курсовой работы можно сделать акцент на конструировании деталей и узлов редуктора или – при проектировании – разработке концепции проектируемого изделия и формулировании технологических требований.

И конструирование, и проектирование предполагают пользование справочной литературой, стандартами, таблицами, номограммами, требуют составления расчетно-пояснительной записки и оформления чертежей, способствуют приобретению начальных знаний в области инженерных расчетов, систематизации этих знаний, получению первых навыков инженерно- педагогической деятельности. Именно в таком виде задача на проектирование и конструирование становится доступной для восприятия и наиболее соответствует профессиональной деятельности будущего педагога. Комплексное сочетание дисциплин, входящих в структуру технической механики, а также предложенная методика должны обеспечить педагогам возможность свободной ориентации в многообразии общетехнических проблем и помочь более эффективно реализовывать основные принципы инклюзивного образования.

Список литературы

1. *Завистовский В. Э.* Особенности преподавания курса «Техническая механика» для педагогических специальностей вузов / В. Э. Завистовский, С. В. Якубовская // Техническая и прикладная механика. Минск, 2004. Вып. 17. С. 141–143.

2. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

УДК 378.14.015.62:17.022.1:62

Л. В. Занфирова

L. V. Zanfirova

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва

Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow

lara.zlv@yandex.ru

СПЕЦИФИКА САМОПРЕЗЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ПОДГОТОВКИ

THE SPECIFICITY OF SELF-PRESENTATION OF STUDENTS OF ENGINEERING

Аннотация. Рассмотрено понятие «имидж», приведена одна из классификаций видов имиджа, подчеркнута роль индивидуального имиджа с точки зрения дальнейшей профессионализации выпускников вузов, описана специфика самопрезентации студентов инженерных направлений подготовки.

Abstract. The article considers the concept of «image», shows one of the classifications of image types, emphasizes the role of individual image in terms of further professionalization of University graduates, describes the specifics of self-representation of students of engineering training.

Ключевые слова: имидж, индивидуальный имидж, виды имиджа, самопрезентация, имиджирование.

Keywords: image, individual image, types of image, self-presentation, branding.

Высокая профессиональная конкуренция, обусловленная изменившимися экономическими отношениями последних десятилетий, побуждает выпускников высших учебных заведений, стремящихся реализовать себя, использовать разнообразные способы и формы самопрезентации.

Но зачастую окружающим людям, потенциальным работодателям предъявляется определенный образ – имидж, имеющий ситуативно-интуитивный характер формирования, а сами студенты не всегда имеют достаточные представления об этом феномене, нечетко осознают его роль как одного из значимых факторов восприятия человека человеком, отражающих становление и проявление профессионализма.

Это обусловлено тем, что в системе высшего образования студент стихийно и самостоятельно приобретает теоретические и практические знания о создании, поддержании, оптимизации индивидуального имиджа [1]. В большей степени это относится к студентам инженерных (технических) направлений подготовки [2, 7, 8], так как особенности условий и содержания их обучения не предполагают ознакомление с основами имиджа и имиджирования. Помимо этого, степень осознаваемости и рефлексив-

ности всех протекаемых процессов формирования личности будущего профессионала, его «Я-концепции» [9], как со стороны обучающихся, так и со стороны преподавателей, также недостаточна [3, 4, 5, 6, 11], что, в свою очередь, затрудняет формирование навыков конструирования индивидуального имиджа.

Сегодня индивидуальный имидж выпускника вуза как принципиально значимая, новая стержневая характеристика личности призвана не только обеспечить презентацию и утверждение уникальности выпускника современного вуза, но предопределить его успешность в трудоустройстве и профессиональной деятельности, продвижение к вершинам профессионализма [1].

Имидж – это целенаправленно созданный образ какого-либо лица, явления, предмета [12]. Имидж объекта – это прежде всего мнение рационального или эмоционального характера об объекте (человеке, предмете, системе, товаре, услугах), возникшее у субъекта или субъектов деятельности (группы людей) на основе образа, сформированного в их психике в результате восприятия ими тех или иных характеристик данного объекта [10]. То есть имидж транслирует различные характеристики человека, оказывая эмоционально-психологическое воздействие на окружающих, но успех этого воздействия будет зависеть от того, насколько удачно создан образ, соответствует ли он ожиданиям других людей, их мнению об этом образе. Следовательно, имиджем человека можно назвать только тот оценочный образ этого человека, который возник в социуме.

Оценка имиджа человека может осуществляться по разным направлениям:

- габитарный имидж (лат. *habitus* – внешность) – включает основную информацию, которую мы «считываем» при первичном восприятии человека: комплекцию, одежду, прическу, аксессуары, парфюм, макияж и маникюр;
- вещественный, или средовой, имидж – создается на основе восприятия и оценки «среды обитания» человека: интерьера дома или квартиры, офисного кабинета, автомобиля;
- вербальный имидж (лат. *verbal* – словесный) – характеризует устную и письменную речь;
- кинетический имидж – характеризует все, что связано с движениями: жесты, мимику, пантомиму;
- овеществленный имидж – включает все, что человек создает руками: рукоделие, ремесло, строительство;
- ментальный имидж – это мировоззренческие и морально-этические взгляды и убеждения человека.

С целью выявления специфики самопрезентации студентов нами было проведено скрытое включенное поисковое однократное наблюдение за студентами и магистрантами инженерных направлений подготовки в процессе их выступлений на студенческой научной конференции (22 чел.).

В процессе конференции можно было исследовать три составляющие имиджа студентов: габитарный имидж (соответствие внешнего образа наличной ситуации), вербальный имидж (устная речь в процессе доклада и исполнение презентации) и кинетический имидж (свобода/скованность жестов, мимики, пантомима).

Соответствие габитарного имиджа ситуации продемонстрировали 86 % выступавших, т. е. стилистика их внешнего вида была приближена к деловой.

Проявления вербального имиджа рассматривались с точки зрения двух параметров: устная речь и презентация. Устная речь отличалась слабой интонированностью и высокой скоростью у 70 % выступавших, так как это было преимущественно чтение с листа, а не

свободное устное повествование. Соответствие презентации всем требованиям ее предъявления (титульный слайд, заголовки слайдов, цветовое решение, визуальная доступность, отсутствие повторов с докладом и пр.) наблюдалось только у 23 % студентов.

Относительную свободу кинетических проявлений имиджа можно отметить у 45 % выступавших: зрительный контакт с аудиторией, улыбка, иллюстративная жестикуляция (обращение к слайд-презентации), уверенные движения, минимальное количество закрытых поз.

Обобщая наблюдения, можно сказать, что значительная часть студентов имеют слабое представление о грамотной самопрезентации, возможно, по причине того, что недостаточно владеют способами общего и ситуативного самоимиджирования и недооценивают значение этих факторов в профессиональном и социокультурном пространстве. Следовательно, требуется некоторая трансформация содержания высшего инженерного образования с точки зрения имиджевой подготовки выпускников.

Список литературы

1. *Валеева О. Н.* Формирование индивидуального имиджа студента как фактор становления профессионализма будущего специалиста [Электронный ресурс] / О. Н. Валеева, Л. Г. Пак // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. Т. 11. С. 1931–1935. Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/86413.htm.

2. *Занфирова Л. В.* Особенности становления общего и экономического мировоззрения студентов / Л. В. Занфирова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2014. № 1. С. 81–84.

3. *Занфирова Л. В.* Стратегии формирования экономического мировоззрения студентов: сборник статей / Л. В. Занфирова. Москва: Изд-во РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, 2015. Вып. 287, т. 1, ч. 3. С. 68–70.

4. *Занфирова Л. В.* Формирование технического мышления в процессе подготовки студентов агроинженерных вузов: диссертация … кандидата педагогических наук / Л. В. Занфирова. Москва, 2008. 198 с.

5. *Зеер Э. Ф.* Профессиональное развитие человека в системе непрерывного образования / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. 2013. № 9. С. 10–14.

6. *Кашапов М. М.* Психология педагогического мышления / М. М. Кашапов. Санкт-Петербург: Алетейя, 2000. 463 с.

7. *Коваленок Т. П.* Диагностика индивидуально-типологических особенностей представителей технических профессий / Т. П. Коваленок // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2014. № 1. С. 145–148.

8. *Коваленок Т. П.* Теоретические и прикладные аспекты саморегуляции в контексте подготовки инженеров-педагогов: диссертации … кандидата психологических наук / Т. П. Коваленок. Москва, 1998. 202 с.

9. *Коваленок Т. П.* Я-концепция как фактор профессионального самоопределения / Т. П. Коваленок // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции, 25–27 апреля 2016 г. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та дизайна и технологии, 2016. С. 232–237.

10. *Панасюк А. Ю.* Формирование имиджа: стратегия, психотехнологии, психотехники / А. Ю. Панасюк. Москва: Омега-Л, 2008. 266 с.

11. *Соколинский В. М.* Имидж студента экономического вуза: Как его формировать? / В. М. Соколинский, Т. В. Соколинская // Финансовый бизнес. 2017. № 1 (186). С. 16–22.

12. *Шалагина Е. В.* Имиджелогия: создание корпоративного имиджа / Е. В. Шалагина. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2015. 112 с.

УДК 377.112:371.13

Н. И. Зырянова

N. I. Zyryanova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
evrika13@yandex.ru

ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ СЛУЖЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА

APPROACHES TO ORGANIZING TRAINING FOR TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING TAKING INTO ACCOUNT PROFESSIONAL GROWTH

Аннотация. Рассматриваются возможности применения профессиональных стандартов при проектировании образовательных программ подготовки педагогов профессионального обучения.

Abstract. The article discusses the possibility of using professional standards in the design of educational programs for training teachers of vocational training.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, профессиональные стандарты, служебно-профессиональный рост.

Keywords: teacher of vocational training, professional standards, professional growth.

Модернизация современного среднего профессионального образования в России требует от педагогических вузов подготовки высококвалифицированных специалистов, владеющих профессиональными компетенциями. В научно-образовательном сообществе активно обсуждается проблема формирования личности педагога профессионального обучения (В. И. Загвязинский [1], Э. Ф. Зеер [2], Н. Д. Никандров [4], В. А. Сластенин [7], В. А. Федоров [8] и др.), ориентированной на служебно-профессиональный рост.

Система образования России динамично развивается вслед за несколькими поколениями государственных образовательных стандартов и ФГОСов. В это же время шла работа над профессиональными стандартами. В частности, возможности служебно-профессионального продвижения педагога профессионального обучения определяются профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования». В связи с его применением возникает ряд вопросов, в основном касающихся двух аспектов:

- во-первых, приведение квалификаций действующих в профессиональных образовательных организациях работников в соответствие требованиям профессионального стандарта;
- во-вторых, учет данных требований для совершенствования подготовки специалистов с целью их дальнейшего служебно-профессионального продвижения.

К выпускнику профессионально-педагогического вуза как субъекту деятельности предъявляются новые требования, следовательно, изменяются требования к процессу его профессионального становления [7].

В таких условиях необходимо проектировать профессиональную и образовательную среду, а также обеспечивать оптимальные условия для данного процесса [9].

Бесспорно, служебно-профессиональный рост – очень сложный процесс сам по себе, но, главное, он неотделим от процесса личностного и интеллектуального развития выпускника.

Служебно-профессиональный рост выпускника профессионально-педагогического вуза – это, прежде всего, процесс непрерывного раскрытия личностью своего потенциала, который влияет на эффективность профессиональной деятельности. Самым главным его условием является личная заинтересованность студента в самосовершенствовании, поэтому необходимо так организовать образовательный процесс в вузе, чтобы он способствовал дальнейшему стремлению к профессиональной самореализации.

Если оценивать соответствие имеющейся квалификации профессионально-педагогических работников требованиям профессионального стандарта, уместно рассмотреть рекомендуемые им квалификационные уровни (табл. 1) [5].

Таблица 1

Рекомендуемая профессиональным стандартом квалификация профессионально-педагогических работников

Наименование базовой группы, должности (профессии)	Уровень квалификации	Код обобщенной трудовой функции	Квалификация
Мастер производственного обучения	6	B, C	Мастер производственного обучения (техник, технолог)
	6	B, C, E	Бакалавр
Преподаватель СПО, преподаватель ДПО	6	A, C, E	Бакалавр
Методист	6	E, F	Бакалавр
Старший методист	7	E, F, G	Магистр
Руководитель (директор, заведующий, начальник) образовательной организации	7	H	Магистр
Заместитель руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательной организации	7	H	Магистр

Примечание: A – преподавание по программам профессионального обучения, среднего профессионального образования (СПО) и дополнительным профессиональным программам (ДПП), ориентированным на соответствующий уровень квалификации; B – организация и проведение учебно-производственного процесса при реализации образовательных программ различного уровня и направленности; C – организационно-педагогическое сопровождение группы (курса) обучающихся по программам СПО; E – проведение профориентационных мероприятий со школьниками и их родителями (законными представителями); F – организационно-методическое обеспечение реализации программ профессионального обучения, СПО и ДПП, ориентированных на соответствующий уровень квалификации; G – научно-методическое и учебно-методическое обеспечение реализации программ профессионального обучения, СПО и ДПП; H – преподавание по программам бакалавриата и ДПП, ориентированным на соответствующий уровень квалификации (в частности, организация научно-исследовательской, проектной, учебно-профессиональной и иной деятельности обучающихся по программам бакалавриата и (или) ДПП под руководством специалиста более высокой квалификации; профессиональная поддержка ассистентов и преподавателей, контроль качества проводимых ими учебных занятий).

Очевидно, что представленные в табл. 1 сведения отражают идеальную картину. Следует обратить внимание на то, что кроме требований к образованию профессиональный стандарт содержит и требования к соответствующему опыту практической работы. Эти требования согласуются с должностными инструкциями работников системы

профессионального образования. Например, для выполнения обязанностей по должности «методист» необходимы высшее образование и стаж работы по специальности не менее 2 лет, для работы по должности «старший методист» – высшее образование и стаж в должности методиста не менее 2 лет. Более того, трудовые функции методиста относятся к подуровню квалификации 6.3, что свидетельствует о необходимости сотруднику (не магистру) иметь не только высшее образование – бакалавриат, но и дополнительное профессиональное образование в области методической деятельности в профессиональном образовании (профессиональном обучении, ДПО).

Спецификой образовательных программ направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» является формирование у выпускника необходимых компетенций для выполнения производственно-технологических и других трудовых функций рабочей профессии (профессии служащего) в соответствии с отраслевой составляющей (основным профилем подготовки) и требованиями сопряженного профессионального стандарта, в связи с этим в основной профессиональной образовательной программе указывается дополнительный тип задач, отражаемый в дополнительном профиле. Таким образом, основной профиль задает образовательную отрасль подготовки, а дополнительный – ту рабочую профессию (профессию служащего), которую будет осваивать студент в процессе обучения в профессионально-педагогическом вузе.

Профессиональные стандарты профессий и специальностей выбранной отрасли подготовки позволяют определить содержание дисциплины «Практикум по профессии», т. е. какие умения и навыки должен приобрести студент, а также какие трудовые действия он должен научиться выполнять, чтобы освоить рабочую профессию (профессию служащего) выбранной отрасли подготовки.

Рассмотрим на примере применения профессионального стандарта «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией» возможность приобретения педагогом профессионального обучения рабочей профессии (профессии служащего) (табл. 2) [6].

Для того, чтобы выпускник мог успешно планировать и управлять своей научной и профессиональной карьерой, ему необходимо выполнять следующие мероприятия:

- приступая к профессиональной деятельности, выпускник высшего учебного заведения должен четко ставить и формулировать свои цели на конкретные периоды жизни;
- уметь реально оценивать и сопоставлять свои деловые качества с теми требованиями, которые ставит перед ним его работа;
- определять пути и методы достижения целей, проявлять при этом максимум упорства и трудолюбия;
- доказывать свою значимость и полезность в иерархической структуре организации;
- иметь желание продвигаться по служебной лестнице, заниматься научной деятельностью, стремиться сохранить свой статус в коллективе;
- знать фундаментальные основы, основные достижения, проблемы и тенденции развития собственной предметной области, основы современных подходов к моделированию профессиональной деятельности, правовых вопросов функционирования организации, т. е. развивать свои профессиональные компетенции;
- знать не только свои перспективы на краткосрочный и долгосрочный периоды, но и то, каких показателей важно добиться, чтобы рассчитывать на продвижение по службе, т. е. знать перспективы служебного роста и возможности повышения квалификации в организации, а также условия, которые следует выполнить;
- постоянно совершенствоваться, повышать свой уровень знаний, использовать современные научные достижения при осуществлении профессиональной деятельности;

• стремиться повышать квалификацию не только в стенах организации, но и на семинарах, стажировках в организациях России и зарубежья, на производстве, расширяя свой кругозор и повышая образовательный и культурный уровень.

Чтобы движение по карьерному пути было достаточно интенсивным, необходимо планировать этапы служебно-профессионального продвижения, искать резервы и пути его интенсификации, использование которых позволит:

• сократить путь к должностям в организации;

• сократить временной интервал для приобретения профессионального мастерства;

• приобрести опыт профессиональной деятельности в организации, основанный на современных технологиях;

• более эффективно подходить к вопросам организации личного труда и рабочего времени;

• более результативно заниматься личной научной деятельностью и т. д.

Таблица 2

Требования к служебно-профессиональному росту специалиста по организационному и документационному обеспечению управления организацией

Наименование базовой группы, должности (профессии)	Уровень квалификации	Квалификация	Элементы подготовки в профессионально-педагогическом вузе
Секретарь-администратор	3	Секретарь-машинистка Секретарь-стенографистка Делопроизводитель	Практикум по профессии
Делопроизводитель	5	Специалист по документационному обеспечению управления, архивист	Дисциплины профильной подготовки, практикум по профессии, практики
Секретарь руководителя	6	Бакалавр	Дисциплины общепрофессиональной подготовки, дисциплины профильной подготовки, практикум по профессии, практики
Помощник руководителя	6	Бакалавр	Дисциплины общепрофессиональной подготовки, дисциплины профильной подготовки, практикум по профессии, практики, дополнительная профессиональная образовательная программа

Каждый из этапов карьерного пути позволяет приобретать необходимые навыки, управленческий опыт, повышать уровень профессионального мастерства и т. д. И несомненно важную роль в служебно-профессиональном продвижении играет сам работник. Его личная заинтересованность и активные действия будут способствовать профессиональному продвижению.

Список литературы

1. *Загвязинский В. И.* О перспективных подходах к подготовке педагогических кадров в университете / В. И. Загвязинский // Практико-ориентированная подготовка педагогов-исследователей в системе профессионального образования. Тюмень, 2016. С. 9–14.

2. *Зеер Э. Ф.* Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования. / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 5–9.

3. *Непрерывная* подготовка педагога профессионального образования по индивидуальным образовательным траекториям / Д. Г. Мирошин [и др.] // Непрерывное педагогическое образование: глобальные и национальные аспекты: материалы III Международного конгресса; Челябинск, 21–22 нояб. 2016 г. / под ред. М. В. Потаповой, З. М. Большаковой, Н. Н. Тулькибаевой. Челябинск: Изд-во ЮУрГГПУ, 2017. С. 188–192.

4. *Никандров Н. Д.* Профессиональная деятельность, ее сущность, структура и содержание / Н. Д. Никандров, О. Г. Грохольская // Научные исследования в образовании. 2012. № 11. С. 3–5.

5. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 08.09.2015 № 608н. Режим доступа: http://base.garant.ru/71202838/.

6. *Об утверждении* профессионального стандарта «Специалист по организационному и документационному обеспечению управления организацией» [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 06.05.2015 № 276н. Режим доступа: http://base.garant.ru/71064518.

7. *Сластенин В. А.* Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя / В. А. Сластенин // Педагогика. 2014. № 1. С. 86.

8. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 93–119.

9. *Федоров В. А.* Развитие кадрового потенциала профессиональных образовательных организаций: применение профессионального стандарта педагога профессионального обучения / В. А. Федоров, Н. И. Зырянова // Педагогическое образование в России. 2017. № 10. С. 23–30.

УДК 377.35

О. В. Кислинская, М. Р. Якишева

O. V. Kislinskaya, M. R. Yakisheva

ГАПОУ СО «Екатеринбургский промышленно-технологический техникум им. В. М. Курочкина», Екатеринбург

Ekaterinburg Industrial and Technological College named after V. M. Kurochkin, Yekaterinburg

МАОУ НГО «Средняя общеобразовательная школа № 4», Новая Ляля

Secondary school № 4, New Lyalya

ok.307@mail.ru, milya_r@list.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ НА ОСНОВЕ СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ORGANIZATION OF DUAL TRAINING ON THE BASIS OF SOCIAL PARTNERSHIP IN THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматривается организация профессиональной подготовки специалистов с элементами дуального обучения на основе развития социального партнерства профессиональной образовательной организации и предприятий-работодателей.

Abstract. The article deals with the organization of professional training of specialists with dual training elements on the basis of the development of social partnership of the professional educational organization and employers' enterprises.

Ключевые слова: профессиональное образование, социальное партнерство, дуальное обучение, предприятие-работодатель.

Keywords: vocational education, social partnership, dual training, enterprise-employer.

Сложившийся в России инновационный рынок труда диктует необходимость пересмотра традиционных подходов к организации профессионального образования. Жесткие профессиональные критерии требуют и постоянного и системного повышения уровня подготовленности квалифицированных кадров в различных областях жизнедеятельности [3].

Существующая система профессионального образования («индустриального» образования) и профессиональной подготовки – негибкая и медленная в отношении ответов на запросы работодателей, экономики, современности. Оборудование и технологические процессы производства быстро устаревают, а у образовательных организаций недостаточно финансовых средств для своевременного приобретения нового высокотехнологичного оборудования, позволяющего осваивать современные производственные технологии в рамках основных профессиональных образовательных программ. Молодой специалист вынужден еще какое-то время осваивать специфику работы на рабочем месте, отсюда возникает увеличение сроков на успешную профессиональную социализацию и эффективную самореализацию выпускников на рабочих местах, что увеличивает затраты предприятия на «доучивание» выпускников. Создается проблема неудовлетворенности предприятий – заказчиков кадров полученным профессиональным образованием выпускников.

Решение этой актуальной задачи в рамках развития социального партнерства может помочь внедрение в практику образовательной деятельности концептуальных основ дуального обучения. Организация дуального обучения основана на привлечении условий реального производства для освоения профессии обучающимися разных уровней профессиональной подготовки, что позволяет максимально интегрировать в образовательной деятельности теоретическую и практическую подготовку; при этом изучение теории в профессиональной образовательной организации дополняется практическим обучением на производственном предприятии, будущем месте трудоустройства [2, 4]. Данная траектория организации профессионального образования в системе «образовательная организация – предприятие» направлена на подготовку специалистов конкретного профиля, с требуемым работодателю квалификационным уровнем.

Дуальная система обучения имеет следующие преимущества: максимальное приближение уровня образования к запросам производства; отработка практических навыков решения производственных задач в условиях предприятия; высокая степень мотивации к овладению профессиональными умениями и навыками; взаимодействие с наставниками, изучение опыта профессионалов в конкретной сфере деятельности; оценивание уровня профессиональной подготовки непосредственно потенциальным работодателем; большой процент трудоустройства выпускников техникума [1].

Поскольку каждая специальность имеет утвержденную программу, отступать от которой образовательные организации не могут, дуальная система обучения может

присутствовать лишь в виде элементов. Реализуемая в условиях российской действительности технология дуального обучения наполнилась своим содержанием и спецификой, но основной принцип сохранен – в процессе профессионального образования соединяются усилия двух участников: образовательной организации и предприятия. Таким образом, основным условием развития дуального обучения выступает необходимость развития социального партнерства.

Социальное партнерство в профессиональном образовании понимается как особый тип взаимодействия профессиональных образовательных организаций со всеми субъектами рынка труда, его институтами, территориальными органами управления, учреждениями социума, общественными организациями, нацеленный на максимальное согласование и реализацию интересов всех участников этого процесса [5].

Ученые справедливо отмечают, что социальное партнерство является наиболее эффективным средством формирования и реализации политики государства в области профессионального образования. Социальное партнерство обеспечивает надежные линии связей между образовательными организациями и предприятиями, построенные на основе взаимовыгодности и взаимозаинтересованности при активном организующем и направляющем участии государства [1].

Социальное партнерство – это основной механизм дуальной формы профессионального образования с четкой дифференциацией интересов и обязанностей каждого партнера при ведущей роли работодателей, ориентированный на приближение уровня подготовки кадров к потребностям отраслей экономики и работодателей, укрепление связей обучения с производством, привлечение дополнительных источников финансирования. В рамках социального партнерства предполагается использование совокупности педагогических, организационно-управленческих, программно-методических, материально-технических, информационных условий и соответствующих им ресурсов образовательной организации и стратегических партнеров (предприятий-работодателей).

Основными (стратегическими) направлениями сетевого взаимодействия социальных партнеров и профессиональной образовательной организации в системе дуального образования являются организация мероприятий профориентационной направленности; прогноз кадровых потребностей; модернизация материально-технической базы; модернизация образовательных программ; организация профессиональной практики с использованием технологической базы предприятий; организация стажировок преподавателей дисциплин профессионального цикла и мастеров производственного обучения; независимая оценка квалификаций; развитие взаимодействия сторон по вопросам содействия трудоустройству выпускников.

Примером такой организации образовательной деятельности является учебно-профессиональная деятельность с элементами дуального обучения в ГАПОУ СО «Екатеринбургский промышленно-технологический техникум им. В. М. Курочкина» («ЕПТТ им. В. М. Курочкина») (рисунок).

Следует подчеркнуть, что развитие эффективной системы социального партнерства в сфере профессионального образования становится мощным фактором его модернизации, способствует переходу на качественно новый уровень подготовки и переподготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов для высокотехнологичного производства; формированию общих и профессиональных компетенций

выпускников профессиональных образовательных организаций, обеспечивающих их конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Модель учебного процесса с элементами дуального обучения
в ГАПОУ СО «ЕПТТ им. В. М. Курочкина»

Список литературы

1. *Землянский В. В.* Дуальная система подготовки специалистов как форма интеграции профессионального образования и производства / В. В. Землянский // Интеграция образования. 2010. № 3. С. 9–14.

2. *Керер О. П.* Дуальное образование как условие эффективного взаимодействия техникума и предприятия / О. П. Керер, Н. А. Пименова // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 17–24.

3. *Кутумова А. А.* Дуальная система обучения как технология подготовки бакалавров профессионального обучения в современных условиях педагогического вуза / А. А. Кутумова, Г. А. Яркова // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 4–1. С. 139–142.

4. *Листвин А. А.* Дуальное обучение в России: от концепции к практике / А. А. Листвин // Образование и наука. 2016. № 3. С. 44–56.

5. *Матвеев Н. В.* Дуальное образование студентов как инструмент социального партнерства в территориальных сообществах / Н. В. Матвеев // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. 2014. № 79. С. 48–51.

УДК 377.011.33:[006.44:543]

Е. А. Кутлиахметова

E. A. Kutliakhmetova

ГБПОУ ЯНАО «Муравленковский многопрофильный колледж», Муравленко
Muravlenkovsky multi college, Muravlenko
ishmyakova_alena@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СПО

ACTUAL PROBLEMS OF IMPLEMENTATION FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARD SVE

Аннотация. Рассмотрены основные проблемы реализации ФГОС СПО и некоторые возможности их решения.

Abstract. The main problems of the implementation of the FSES SVE and the need for their solution are considered in the article.

Ключевые слова: компетентностное обучение, образовательный процесс, образовательный стандарт, проблемы реализации, профессиональная деятельность.

Keywords: competence training; educational process; educational standard; problems of the implementation; professional activity.

ФГОС СПО вводит новое для системы образования понятие: компетентность – новое качество субъекта деятельности, проявляющееся в способности системного применения знаний, умений, ценностных установок и позволяющее успешно разрешать различные противоречия, проблемы, практические задачи в социальном, профессиональном и личностном контексте. Таким образом, средние профессиональные учебные заведения должны учитывать изменения особенностей бытия, труда и роли человека в условиях новой, технически и информационно насыщенной реальности, прививать будущему специалисту общие и профессиональные компетенции.

Внедрение ФГОС СПО и принятие нового российского закона об образовании состоялись сравнительно недавно, и, как показал имеющийся опыт функционирования профессиональных образовательных учреждений в новых условиях, реализация данных нормативных документов осложнена рядом актуальных на сегодняшний день проблем [1, с. 1–2].

Во-первых, практическое отсутствие методической обеспеченности реализации федеральных государственных образовательных стандартов на федеральном уровне и нерегламентированная разработка учебных программ, методического и дидактического обеспечения. Для работы по новым стандартам необходимы понятные и грамотно сформулированные ориентиры, опорные точки, положения, приказы, инструкции и методические рекомендации, обеспечивающие переход на компетентностное обучение и формирование у граждан потребности учиться в течение всей жизни. Но пока нормативно-правовые акты для введения новых федеральных государственных образовательных стандартов по многим значимым позициям либо не разработаны, либо существенно запаздывают [3, с. 19–21].

Во-вторых, низкий уровень квалификации и профессионального мастерства преподавательского состава. Ключевой фигурой в реализации основных идей образования является педагог, так как от уровня и качества его подготовленности зависит качество подготовленности будущих специалистов.

Современного педагога должна отличать готовность к инновационной деятельности, а его деятельность должна быть направлена на разработку и реализацию новых или усовершенствование образовательных услуг и образовательных технологий, используемых в практической деятельности (И. В. Сниховская).

Анализ новых требований к организации образовательного процесса, предъявляемых ФГОС СПО, позволяет отметить области профессиональной деятельности педагогов, с которыми они ранее не сталкивались, в связи с этим, ведущим условием обновления образовательного процесса является организация инновационной деятельности преподавателей колледжа. Многочисленные современные исследования, подтверждающие актуальность поставленного вопроса, показали, что большинство педагогов работают по традиционной для них схеме. Даже если отдельные педагоги стремятся работать, используя инновационные технологии, а в образовательном учреждении работа строится на знаниево-ориентированной модели, то вряд ли они смогут добиться того уровня профессиональной подготовленности студентов, которого требует современная ситуация [2, с. 106].

Современных педагогов должны отличать способность к инновационной профессиональной деятельности, высокий уровень методологической культуры и готовность к постоянному самообразованию.

В-третьих, не соответствующее требованиям времени техническое оснащение учебного процесса. Технологии профессионального образования являются составной частью системы среднего профессионального образования. При этом повышение качества знаний, формирование мировоззрения обучающихся зависят от современных технологий обучения, эффективности образовательного процесса, который в значительной степени определяется адекватным выбором и профессиональной реализацией современных технологий обучения.

Процесс переоснащения мастерских и лабораторий, приобретения программных продуктов, снабжения образовательных учреждений учебно-методической литературой и электронно-образовательными ресурсами в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов начального и среднего профессионального образования идет неравномерно и в значительной мере зависит от региона. Образовательные учреждения нуждаются в обеспечении примерными программами учебной и производственной практики и необходимыми учебно-методическими пособиями по дисциплинам и профессиональным модулям. А для устранения данной проблемы необходимы средства, что также является отдельно взятой проблемой. Увеличение финансирования необходимо прежде всего для создания отвечающей всем обновленным требованиям материально-технической базы, а также для поддержки преподавателей, внедряющих инновационные образовательные программы, и талантливых студентов; повышения уровня квалификации преподавателей; проведения мероприятий, необходимых для формирования новой модели профессионального образования.

И последнее, рассматривая взаимосвязь между образовательными учреждениями и работодателями, можно четко увидеть, что данного взаимодействия практически не существует. А это абсолютно неприемлемо в сфере профессионального образования [4, с. 219].

Проблема взаимодействия учебных заведений и предприятий нашла отражение в Концепции развития образовани в РФ до 2020 гю», при обсуждении которой Прези-

дентом РФ было отмечено, что предприятия должны формировать профессиональный заказ на будущих специалистов, чтобы обеспечить рынок высококвалифицированными кадрами, которые по-настоящему интересны работодателями и готовы к участию в модернизации экономики. Это подразумевает сотрудничество учебных заведений разных уровней с работодателями.

Отсутствие налаженной работы между предприятиями и образовательными учреждениями отрицательно сказывается на организации студенческих практик. В этой связи диалог между образовательными учреждениями и работодателями должен строиться как на формальной, рамочной основе, так и на основе конкретных количественно-качественных результирующих показателей. Однако современный работодатель не заинтересован в том, чтобы принимать участие в процессе обучения, а следовательно, и не несет ответственность за подготовку специалиста. Система образования для работодателей выступает в качестве поставщика интересующих их специалистов на рынок труда. При приеме выпускника на работу работодателя в первую очередь интересует не соответствие его подготовки требованиям стандартов, а профессиональная компетентность, способность ориентироваться в производственной обстановке, находить выход из нестандартных ситуаций, принимать самостоятельные решения в пределах своей компетенции и нести за них ответственность, работать в коллективе. Поэтому для работодателей и обучающихся качество образования будет низким, если уровень подготовки выпускников не будет соответствовать требованиям производства и рынка труда.

В заключение хотелось бы отметить, что на повышение качества знаний, формирование мировоззрения обучающихся влияют современные технологии обучения, эффективность образовательного процесса, которые зависят от правильного выбора и профессиональной реализации современных технологий обучения. Совершенствование нормативно-правовой базы и методического обеспечения ФГОСов, улучшение технического оснащения учебного процесса, повышение квалификации и профессионального мастерства преподавательского состава, налаживание взаимосвязи между образовательными учреждениями и работодателями являются гарантом повышения качества образовательного процесса и как результат – выпуска специалистов, востребованных на рынке труда.

Список литературы

1. *Бондарева С. Р.* Теоретические и практические аспекты реализации ФГОС СПО / С. Р. Бондарева. Орел: УНПК: ФСПО, 2012. 5 с.

2. *Глазырина Т. Г.* Организация инновационной деятельности преподавателей в условиях внедрения ФГОС СПО / Т. Г. Глазырина // Теория и практика общественного развития. 2013. № 6. С. 105–108.

3. *Корякина А. М.* Проблемы взаимосвязи инновационных технологий и средств оценивания результатов профессиональной деятельности / А. М. Корякина // Среднее профессиональное образование. 2011. № 11. С. 19–21.

4. *Кузнецов Е. Г.* Проблемы оценки компетенций студентов и пути их решения / Е. Г. Кузнецов // Научный альманах. 2015. № 11–2 (13). С. 218–222.

УДК 378.011.33:378.032.5

О. В. Кушнарёва

O. V. Kushnareva

ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Пермь
Perm National Research Polytechnic University, Perm
ovk.delo@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ РИСК-ОРИЕНТИРОВАННОГО МЫШЛЕНИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

FORMATION OF RISK-ORIENTED THINKING OF TRAINING IN THE CONDITIONS OF REALIZATION OF GEF AND PROFESSIONAL STANDARDS

Аннотация. Указывается на успешное применение педагогической технологии формирования риск-ориентированного мышления обучающихся, разработанной в соответствии с современными требованиями профессионального образования.

Abstract. The article points to the successful application of pedagogical technology for the formation of risk-oriented thinking of students, developed in accordance with modern requirements of vocational education.

Ключевые слова: профессиональное образование, риск-ориентированное мышление, педагогическая технология.

Keywords: professional education, risk-oriented thinking, pedagogical technology.

В последние годы концепция риска стала активно внедряться во всех сферах народного хозяйства: в контрольно-надзорной деятельности, в сфере государственного, ведомственного и корпоративного управления, экономики, финансов, промышленной безопасности и охраны труда. Количественная оценка риска стала обязательной процедурой при выработке стратегий и подходов, принятии управленческих решений [4].

Так, например, Федеральная служба по экологическому, технологическому и атомному надзору (Ростехнадзор) в своей деятельности с 2014 г. использует риск-ориентированный подход. При этом, риск-ориентированный подход в области промышленной безопасности и охраны труда подразумевает идентификацию, оценку риска и прогнозирование возможных последствий профессиональных заболеваний, травматизма, промышленных аварий для оптимизации и повышения эффективности необходимых организационно-технических мер предупреждения в системе поднадзорных объектов [3].

В области высшего профессионального образования первыми шагами в данном направлении являются изменения, внесенные в Приказ Минобрнауки РФ от 14.12.2009 г. № 723 (ред. от 31.05.2011 г.) «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 280700 Техносферная безопасность» и «Основную профессиональную образовательную программу высшего образования (программа бакалавриата) направления 280700.62 Техносферная безопасность профиля подготовки “Безопасность технологических процессов и производств”», в соответствии с которыми предусмотрено освоение общекультурной компетенции ОК-7 «владение культурой

безопасности и риск-ориентированным мышлением, при котором вопросы безопасности и сохранения окружающей среды рассматриваются в качестве важнейших приоритетов в жизни и деятельности» [2].

Необходимость формирования риск-ориентированного мышления у выпускаемых специалистов побудила нас начать исследования в указанной области и, с учетом требований и рекомендаций нормативных документов, в частности, Приказа Минтруда России «Об утверждении профессионального стандарта “Специалист по управлению рисками”» от 07.09.2015 г. № 591н, разработать педагогическую технологию формирования риск-ориентированного мышления обучающихся как принципиальной основы профессиональной подготовки специалистов направления 20.03.01 Техносферная безопасность.

В данном исследовании педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающихся понимается как проектирование и воспроизводство педагогических действий, направленных на достижение цели профессионального образования – формирование риск-ориентированного мышления обучающихся, результатом которого являются приобретенные знания о социальном, экологическом и техногенном риске, готовность к предотвращению опасных ситуаций на основе ценностной ориентации на обеспечения безопасности человека [1].

Применение педагогической технологии придает педагогическому процессу формирования риск-ориентированного мышления обучающихся системность, усиливаются четкость структуры, межпредметные и внутрипредметные связи. При помощи сконструированной педагогической технологии педагог может наиболее гармонично построить педагогический процесс, определить диагностируемую цель, формы и методы обучения и воспитания, средства диагностики; снизить роль субъективного фактора (предвзятость или предрасположенность преподавателя) при проведении контроля; больше внимания уделять вопросам воспитания, индивидуального и личностного развития обучающихся.

Эффективность педагогической технологии формирования риск-ориентированного мышления студентов зависит от организации ее внедрения. Необходимым условием для реализации разработанной технологии соответствуют учебно-методические комплексы дисциплин «Экспертиза условий труда» и «Системы обеспечения условий труда», учебно-методические пособия, обеспечивающие единство процесса решения проблемы, разработанные с целью нахождения таких форм, методов, которые могли бы способствовать достижению оптимального результата в конкретных условиях и обстоятельствах обучения и воспитания.

Предметное содержание дисциплин остается прежним, разработанная технология меняет структуру процесса обучения, используя модульность содержания (модули «Идентификация риска», «Оценка риска», «Прогнозирование и управление факторами риска»). Вносится необходимый теоретический и практический учебный материал по идентификации, оценке, прогнозированию и управлению рисками в области промышленной безопасности, охраны труда, активизируется учебный процесс, используется метод проектирования в виде маршрутного задания, которое выполняется в течение трех семестров при изучении дисциплин «Экспертиза условий труда», «Системы обеспечения условий труда».

Тема маршрутного задания совпадает с тематикой контрольных работ, затем развивается в теме дипломного проекта. Преимущества «маршрутного» задания, состо-

ят в том, что, во-первых, оно имеет прикладной характер, поскольку содержит задачи квазипрофессионального или профессионального направления, что позволяет повысить мотивацию при изучении дисциплины, во-вторых, выполнение «маршрутного» задания в течение трех семестров позволяет обеспечить комплексную проработку темы дипломного проекта, с позиций обеспечения экологической, профессиональной и производственной безопасности, предотвращения аварийных и чрезвычайных ситуаций.

Представленная технология развития риск-ориентированного мышления в рамках модели формирования культуры безопасности жизнедеятельности показала высокую эффективность в ходе опытно-экспериментальной работы. Обучающиеся приобретают умения и навыки, необходимые в профессиональной деятельности: применение в практической деятельности нормативной базы Российской Федерации по вопросам безопасности; анализ проблемных ситуаций и синтез новых решений проблем безопасности; идентификация, качественный и количественный анализ, мониторинг и управление рисками; построение доклада, презентации, аргументирование предлагаемых решений.

Кроме того, у обучающихся отмечаются развитие системы общечеловеческих, профессиональных и индивидуальных ценностей, быстрое увеличение объема профессиональных знаний и свободное их использование, наличие индивидуальной установки на значимость собственных действий, сформированная система побуждений к личностно-профессиональному саморазвитию; высокий уровень креативности, развитая способность определения оптимальных планов и программ саморазвития.

Мы считаем, что системный и акмеологический подходы, в условиях реализации ФГОСов и профессиональных стандартов дали возможность спроектировать и реализовать педагогическую технологию, отвечающую современным требованиям профессионального образования, что позволило усилить профессиональную мотивацию, реализацию творческого потенциала, выявить и стимулировать развитие личностных ресурсов, необходимых для достижения успеха в будущей профессиональной деятельности педагога.

Список литературы

1. *Долинина И. Г.* Педагогическая технология формирования риск-ориентированного мышления обучающихся / И. Г. Долинина, О. В. Кушнарёва // Гуманизация образования. 2017. № 4. С. 85–91.

2. *Долинина И. Г.* Риск-ориентированное мышление обучающихся: актуальность, определение и операции / И. Г. Долинина, О. В. Кушнарёва // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 9–3. С. 495–499.

3. *Кушнарёва О. В.* Развитие риск-ориентированного мышления как важнейший этап подготовки обучающихся инженерных специальностей / О. В. Кушнарёва // Приоритеты педагогики и современного образования: сборник статей Международной научно-практической конференции. Пенза: Наука и Просвещение, 2018. 310 с.

4. *Кушнарёва О. В.* Риск-ориентированное мышление студентов технического вуза как условие современного профессионального образования / О. В. Кушнарёва // Наука сегодня: вызовы и решения: материалы Международной научно-практической конференции, Вологда, 31 января 2018 г.: в 2 частях. Вологда: Маркер, 2018. Ч. 2. С. 101–102.

УДК 378.016:[39:7]:378.147.886

Е. И. Леденева

E. I. Ledeneva

ФБГОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Новосибирск
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk
k.masharova@yandex.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА ПО ЭТНОХУДОЖЕСТВЕННОМУ ОБРАЗОВАНИЮ КАК КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

INDEPENDENT WORK IN ETHNO-ARTSTIC EDUCATION AS A COMPONENT OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Аннотация. Рассматривается самостоятельная работа студентов – будущих учителей начальных классов в процессе получения этнохудожественного образования. Внимание акцентируется на том, что самостоятельная работа студентов, согласно требованиям ФГОС ВО, является важнейшим элементом образовательного процесса.

Abstract. The article describes individual work of students, future primary school teachers during ethno-artistic education. It is focused on the fact that according to learning standards individual work is the most important element of the educational process.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, этническая культура, этнохудожественное образование, самостоятельная работа.

Keywords: professional training, ethnic culture, ethno-artistic education, independent work, early years teacher.

Большие возможности интеграции личности в этническую и мировую культуру обеспечивает этнохудожественное образование, которое рассматривается как система, процесс и результат изучения традиционной художественной культуры и художественного творчества того или иного народа [1].

В российской педагогике проблемам этнохудожественного образования учащихся и молодежи посвящают свои исследования такие ученые, как Т. И. Бакланова, Г. П. Блинова, М. И. Долженкова, А. С. Каргин, О. А. Керимшеева, М. Ю. Новицкая, Э. И. Петрова, Т. Я. Шпикалова и др.

Этнохудожественное образование студентов – будущих учителей начальных классов в институте детства Новосибирского государственного педагогического университета (ИД НГПУ) происходит на лекционных и практических занятиях по таким учебным дисциплинам, как «Теоретические основы и технологии начального образования по предмету “Технология”», «Теоретические основы и технологии начального образования по изобразительному искусству», «Этнокультура народов Сибири», «Декоративно-прикладное искусство в начальной школе», «Этнопедагогика».

Согласно требованиям ФГОС ВО, самостоятельная работа как форма учебной деятельности является важнейшим элементом образовательного процесса [2] и рассматривается нами как значимая проблема современного высшего образования, решаемая в процессе подготовки студентов вуза к будущей профессиональной деятельности.

Проблеме самостоятельной работы посвящены научные труды С.И. Архангельского, В. Б. Бондаревского, С. И. Зиновьева, Л. А. Лужных, Н.Д. Никандрова, П. И. Пидка-

систого и др. Данными исследователями выявлены формы, методы и специфика организации самостоятельной работы студентов в вузе, раскрыты ее особенности в процессе овладения теоретическими знаниями и практическими способами работы.

Т. А. Ильина, Г. Д. Кириллова, М. Н. Скаткин и др. рассматривают самостоятельную работу студентов в системно-структурных исследованиях процесса обучения и взаимосвязи его компонентов. Э. В. Ильенков, Л. И. Славина, Э. Г. Юдин анализируют самостоятельную работу как один из видов познавательной деятельности в процессе обучения.

В работах В. П. Беспалько, А. А. Вербицкого, С. Д. Смирнова, А. В. Хуторского, Д. В. Чернилевского показано то, что самостоятельная работа студентов является стержневой частью вузовского обучения, одним из основных показателей его соответствия высоким современным требованиям качества профессионального образования.

Проведенный нами анализ позволяет сделать вывод, что существующая система организации самостоятельной работы студентов не в полной мере отвечает возросшим требованиям к вузовской подготовке, необходима ее модернизация. Следует отметить, что в значительной части трудов исследователей сохраняется стремление раскрыть стандартные способы управления познавательной деятельностью. В недостаточной степени ведется поиск по созданию условий для творческой самостоятельной работы студентов, которая может являться важным фактором развития активности личности. Наблюдения и практический опыт показывают, что самостоятельная работа еще не стала потребностью у значительной части студентов, и это сказывается на качестве профессиональной подготовки будущих специалистов.

Мы считаем, что современный подход к организации самостоятельной работы студентов должен учитывать личностно ориентированные образовательные технологии. Данные технологии необходимо направлять на то, чтобы студенты в результате активной мыслительной и практической деятельности самостоятельно овладевали профессиональными знаниями и умениями. В настоящее время в практике высшего образования к перспективным технологиям относят модульно-рейтинговое обучение. На наш взгляд, необходима система образовательных технологий, профессионально ориентирующая, системно и целенаправленно регламентирующая самостоятельную работу студентов. При этом, она должна стимулировать познавательную творческую активность студентов.

Государственным образовательным стандартом самостоятельной работе отводится большая часть времени, что отражено в учебных планах по подготовке бакалавров и магистров и, соответственно, в рабочих программах учебных дисциплин. Анализ учебных планов и рабочих программ показывает, что увеличение часов на самостоятельную работу связано с сокращением аудиторных занятий, в том числе лабораторных, на которых студенты осваивали технологии народных росписей, лепки традиционных игрушек и пр.

Таким образом, самостоятельной работе студентов по указанным нами учебным дисциплинам отводится большая часть времени как на творческо-практическую деятельность по освоению технологий изготовления изделий на основе изучения народных промыслов и декоративно-прикладного искусства и др., так и на теоретическую и методическую работу. При этом самостоятельная работа выполняется индивидуально или группами, в зависимости от цели и объема работы, а также уровня сложности и индивидуальных умений студентов.

Также мы считаем, что организация самостоятельной работы по этнохудожественному образованию происходит наиболее эффективно в процессе включения студен-

тов в научно-исследовательскую работу, координации элементов научно-исследовательской работы студентов, стимулирующего формирования у студентов первичного опыта самостоятельного решения научных проблем. Студенты института детства НГПУ – будущие учителя начальных классов участвуют в ежегодных конференциях, организуемых как ИД НГПУ, так и другими вузами. Нами проведены тестирование и собеседование по выявлению участия студентов в научных конференциях, написании научных статей, тезисов. Анализ проведенной работы показывает динамику роста интереса студентов к научной деятельности в целом и в области народного декоративно-прикладного и изобразительного искусства в частности.

Проектно-исследовательская деятельность является одной из форм самостоятельной работы проводимой нами со студентами. Как показывает практика, проектно-исследовательская деятельность интегрирует в себе учебно-познавательную и исследовательскую творческую деятельность студентов.

В процессе этнохудожественного образования студентов нами используются разнообразные формы самостоятельной работы, которые зависят от цели учебной дисциплины, формируемых компетенций: подготовка к прохождению педагогической практики, написание эссе, рефератов, курсовых, выпускных квалификационных работ.

Формирование навыков самостоятельной работы в процессе получения этнохудожественного образования в педагогическом вузе мы считаем одной из главных профессиональных задач педагога.

Список литературы

1. *Шпикалова Т. Я.* Концепция этнокультурного образования в Российской Федерации / Т. Я. Шпикалова, Т. И. Бакланова, Л. В. Ершова. Шуя: Изд-во ШГПУ, 2006. 23 с.

2. *Федеральные* государственные образовательные стандарты высшего профессионального образования по подготовки бакалавриата [Электронный ресурс]. Режим доступа: www. https://минобрнауки.рф/документы/924.

УДК 377+378:331

С. Л. Логинова

S. L. Loginova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg

Logisvet1@rambler.ru

ФЕНОМЕН ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ В СИСТЕМЕ СРЕДНЕГО И ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE PHENOMENON OF DIGITAL ECONOMY IN THE SYSTEM OF SECONDARY AND HIGHER VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматривается феномен появления цифровой экономики в системе среднего и высшего профессионального образования, раскрыты трудности внедрения цифровой экономики в образовательных организациях, предложены пути преодоления проблем.

Abstract. The article deals with the phenomenon of the emergence of the digital economy in the system of secondary and higher vocational education, the difficulties of introduction of digital economy in educational institutions are revealed, ways of overcoming problems are offered.

Ключевые слова: цифровая экономика, среднее и высшее профессиональное образование, электронное обучение.

Keywords: digital economy, secondary and higher vocational education, e-learning.

Двадцать лет тому назад российская система высшего и среднего профессионального образования, отказавшись от знаниевой модели, постепенно внедряла компетентностную парадигму образования. Не успела эта система полностью адаптироваться к реалиям российского рынка труда, как снова грянули перемены – переход к цифровой экономике.

В 2017 г. Правительством Российской Федерации была разработана и 28 июля 2017 г. утверждена Программа по созданию условий для перехода страны к цифровой экономике.

Цифровая экономика – это возможности создания измеряемого реального мира или его цифровой модели, которая с введение новых измерений, помимо 3-мерного физического мира, приводит к возможностям учета как особенностей реального окружения, ранее недоступных, так и процессов, происходящих в нем. Данные изменения направлены на удешевление производства единиц продукции, с одной стороны, а с другой – ведут к появлению ранее невозможных в производстве продуктов [3]. Основными направлениями цифровой экономики являются сфера финансов, государственное управление, здравоохранение и образование. При этом система образования должна обеспечивать цифровую экономику компетентными кадрами.

Цель информационной экономики в образовании – оказание информационных услуг потребителям, производство информационных продуктов – базы знаний и информационных технологий, и формирование специалистов по обработке и применению полученной информации, специалистов по управлению информационными потоками.

В этих условиях система высшего и среднего профессионального образования работает в интересах подготовки и адаптации граждан к условиям цифровой экономики и подготовки компетентных специалистов для цифровой экономики [6, с. 57–58].

Все вышесказанное указывает на необходимость перехода к новой образовательной модели. Прежде всего, меняется основная образовательная цель, которая теперь заключается не столько в передаче знаний, сколько в обеспечении условий для создания этой информации. Знание должно быть обращено в будущее, а не в прошлое. Критерием реализации новой образовательной модели становится опережающее отражение или степень «познания будущего». [1]

В чем же отличие образовательной парадигмы «цифровой экономики в образовании» (ЦЭО) от существующей парадигмы «образование с использованием информационных технологий» (ОИИТ)?

1. В системе ОИИТ информационные технологи используются как дополнительные средства обучения, цель применения которых – повышение качества образования через повышение уровня восприятия учебного материала, сокращение времени обучения.

2. В системе ОИИТ – дуальная, или диалогическая, система взаимодействия «субъект – субъект», где субъект 1 (педагог) воздействует на субъект 2 (обучающийся) с помощью информационно-технических средств обучения (ИТСО) (рис. 1).

3. В системе ЦЭО существует триада взаимодействия: субъект 1 (педагог) непосредственно работает с объектом (техническое средство обучения); в свою очередь, субъект 2 (обучающийся) также напрямую работает с объектом. Взаимодействие между субъектами обучения (педагогом и обучающимся) получается косвенным (рис. 2).

Рис. 1. Механизм взаимодействия при компетентностной системе обучения

Рис. 2. Механизм взаимодействия при цифровой экономике обучения

В таких условиях основными, наиболее актуальными навыками педагога становится не только его профессионально-педагогические навыки и умения, но и навыки в области информационно-компьютерных технологий (ИКТ) (общие ИКТ-навыки), которые необходимы, чтобы использовать технологии в своей повседневной работе, например, получать доступ к информации в Интернете или обращаться к программному обеспечению для решения текущих педагогических задач. Также повышается потребность в комплементарных ИКТ-навыках, поддерживающих выполнение новых задач, связанных с использованием ИКТ на рабочем месте: общение в социальных сетях с коллегами и обучающимися, продвижение методических продуктов на образовательных электронных платформах, анализ больших групп данных, бизнес-планирование своей педагогической деятельности [5, с. 372].

В новых условиях принципы гуманизма и гуманитаризма отходят на второй план. Главный принцип образования в условиях цифровой экономки – технократизация (информатизация). Базовой формируемой компетенцией в системе среднего и высшего профессионального образования становится способность к анализу различных информационных потоков. А основной формой обучения является электронное, или цифровое, обучение.

Таким образом, возникает необходимость внесения изменений в цели, содержание, методы, технологии, формы организации учебного процесса, стилий педагогической деятельности;я в систему контроля оценки уровня образования, в учебные планы

и образовательные программы. Особое внимание требуют изменения методического обеспечения и методического сопровождения.

Внедрение цифровой экономики в систему российского среднего и высшего профессионального образования затруднено в силу объективных и субъективных причин: неготовность информационно-образовательной среды образовательных организаций к поддержке целостного процесса электронного (цифрового) обучения; отсутствие методики преподавания в электронной среде, обязательной системы повышения квалификации в области электронных технологий; недостаточное обеспечение цифрового обучения учебно-методическими материалами; отсутствие достаточного количества высококвалифицированных программистов для решения многофакторных задач информатизации учебного заведения; неготовность преподавателей к методическому обеспечению и методическому сопровождению цифрового обучения; отсутствие осознания перспективности и необходимости использования цифрового обучения [2, 4].

Для преодоления вышеуказанных проблем необходимо:

1. Понимание важности и неизбежности внедрения цифровой экономики как образа жизни, как мировоззрения, как целевой установки в образовании

2. Психологическая перестройка педагогов под новые технологии обучения, формирование внутренней готовности к созданию нового инновационного методического обеспечения, может быть отличного от общепринятого, стандартного, с учетом интеллектуального уровня обучающихся.

3. Изменение подхода к осуществлению методической деятельности, предполагающее изменение технологий, содержания методического обеспечения и методического сопровождения. Педагогу просто изучать что-то, исследовать, выявляя связи и закономерности, уже недостаточно. И недостаточно уже просто передавать имеющее знание. Нужно производить новое знание, чтобы тут же применять его на практике. Практичный, деятельностный подход должен быть интегрирован непосредственно в образовательный процесс.

4. Активное изменение методов и методик обучения. Необходимо попробовать заменить реальную практику тренажерами, симуляторами, модельными системами, кейсами, «перевернутыми классами», применением системы Moodle, известной как система управления обучением, или виртуальная обучающая среда, которая относится к классу свободно распространяемого программного обеспечения.

5. Для педагогов – прохождение программ повышения квалификации с учетом стандартов WorldSkills по компетенциям, приоритетным для цифровой экономики.

Список литературы

1. *Бехтерев А. Н.* Использование системы дистанционного обучения «MOODLE» при обучении профессиональному иностранному языку / А. Н. Бехтерев, А. В. Логинова // Открытое образование. 2013. № 4. С. 91–97.

2. *Костина Е. В.* Модель смешанного обучения (blended learning) и ее использование в преподавании иностранных языков / Е. В. Костина // Известия вузов. Серия: Гуманитарные науки. 2015. № 1 (2). С. 141–144.

3. *Куприяновский В. П.* Навыки в цифровой экономике и вызовы системы образования [Электронный ресурс] / В. П. Куприяновский // International Journal of Open Information Technologies ISSN: 2307–8162. 2017. Vol. 5, № 1. Режим доступа: https:// cyberleninka.ru/article/v/navyki-v-tsifrovoy-ekonomike-i-vyzovy-sistemy-obrazovaniya.

4. *Некрасов С. И.* О взаимосвязанных процессах «оцифрования» современной российской науки и образования / С. И. Некрасов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 2. 162–179.

5. *Тормасин С. И.* Цифровая экономика в профессиональном образовании / С. И. Тормасин // Материалы Международной научно-практической конференции / под ред. Н. В. Молотковой; ТГТУ. Тамбов, 2017. С. 371–374.

6. *Хеннер Е. К.* Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как условие реформирования образования / Е. К. Хеннер // Образование и наука. 2014. № 1. С. 54–72.

УДК 378.015.324.2

Л. В. Львов

L. V. Lvov

ЧОУ ВО «Русско-Британский институт управления», Челябинск
Russian-British Institute of Management, Chelyabinsk
l.lvov@bk.ru

СТРУКТУРА УЧЕБНОЙ ГРУППЫ ВУЗА В АДАПТАЦИОННЫЙ ПЕРИОД

THE STRUCTURE OF EDUCATIONAL GROUP OF HIGHER EDUCATION IN INSTITUTE DURING THE ADAPTATION PERIOD

Аннотация. Рассматриваются вопросы структурных особенностей учебной группы как социально-психологической среды вуза для определения путей, влияющих на эффективность ее функционирования.

Abstract. The article describes the questions of structural features of educational group as social and psychological environment of higher education institution for definition of the ways influencing efficiency of her functioning.

Ключевые слова: личность, учебная деятельность, контактная группа, динамика структуры учебной группы.

Keywords: personality, educational activity, contact group, dynamics of structure of educational group.

Проблема успешной адаптации к обучению в вузе многоаспектна, а ее разрешение обусловлено рядам факторов. Ближайшим социальным окружением, через которое общество оказывает влияние на личность в сфере образования, является учебная группа, которая представляет собой особую форму жизнедеятельности студентов [1, 3].

Представим обоснование нашей позиции.

Во-первых, адаптивная система (индивид, группа) изменяет свои внутренние свойства в процессе взаимодействия с внешней средой (условиями деятельности). Очевидно, что скорость адаптации в триаде «личность – учебная деятельность – учебная группа» зависит от уровня развития как личности, структуры, содержания и форм организации учебной деятельности, так и группы.

Студенческая группа является частным случаем контактной группы, на свойства которой влияют присущие любой социальной группе характеристики [4]. К типичным эффектам контактной группы, проявляющимся во всем диапазоне взаимодействия ее

членов, относятся *деиндивидуализация*, *социальная фасилитация* и *социальнаяй лености* входящих в нее людей. Ухудшение социальной ситуации отражается на типичных свойствах групп, отсюда на результатах образовательного процессе негативно сказываются увеличение социальной лености, деиндивидуализации студентов на этапе адаптации. Если в группе более сильными являются нормативные отношения, она способна ослаблять экстремистские настроения некоторых входящих в ее состав людей. Однако если доминируют свойства толпы (особенно агрессивной), то ее поведение может радикализироваться. *Деиндивидуализация* – утрата боязни оценки в условиях, которые обеспечивают анонимность, отсутствие концентрации внимания на отдельном человеке. *Социальная фасилитация* – усиление простой реакции для составляющих группу индивидов. *Социальная леность* проявляется в тенденции некоторых членов группы прилагать меньше усилий ради достижения общей для группы цели по сравнению со случаем индивидуальной ответственности. *Социальные «зайцы»*, преследуя свои цели, получают выгоду от группы, но при этом мало дают взамен [4, с. 356–366]. Негативное влияние и условия проявления типичных эффектов контактной группы представлены в табл. 1.

Таблица 1

Условия проявления типичных эффектов контактной группы

Эффект	Негативное влияние	Условия проявления
Деиндивидуализация	Утрата боязни оценки в условиях, которые обеспечивают анонимность, отсутствие концентрации внимания на отдельном человеке, рост безразличия слушателей по отношению к излагаемым сведениям	Большой размер группы, разнокачественная группа, группа, составленная из обучающихся по разным специальностям студентов, унификация учебного материала по содержанию и практическим ситуациям, примерам, плохое освещение, «плоская» аудитория большой вместимости, возможность свободного входа-выхода
Социальная фасилитация	Затруднения в решении сложных задач, усвоении нового материала в больших группах	Неоптимальный по критерию сложности учебного материала размер группы, использование универсального трафарета, разработанного сильным студентом, в который остальные вписывают условия своего варианта, проводя общепринятые расчеты с другими числами
Социальная леность	Потребительское отношение к получению выгоды от группы при достижении своих целей частью членов группы (социальные «зайцы») при малой отдаче взамен	Большой размер группы, нечеткое и неравномерное распределение обязанностей и ответственности внутри группы при решении общей задачи

Во-вторых, мы базируемся на утверждении С. И. Розума [7] и Г. Н. Неустроева [5] о том, что трансформация внутригрупповой структуры учебных сообществ при переходе от образовательного учреждения одного уровня к учебному заведению другого уровня в значительной степени определяется развитием процесса вторичной социализации, в рамках которого учащиеся получают возможность во все большей мере усваивать основы каких-либо направлений профессиональной деятельности.

В-третьих, при движении от одного этапа обучения к другому внутри меняется социальный контекст, во многом определяющий специфику функционирования учебной группы. Универсальным признаком, характерным для всех групп вне зависимости от типа образовательной организации и этапа обучения, является полная неусеченная структура универсальных внутригрупповых (интрагрупповых) подструктур: аттракции, референтометрии, неформальной власти [2, с. 107]. Получены результаты, которые показывают, что вне зависимости от типа образовательного учреждения в «становящихся» учебных группах большинство пребывают на адаптационной стадии вхождения в группу (в среднем 72 %). Эти данные вполне совпадают с результатами исследования С. А. Пакулиной [6] для педагогического вуза – 71–78 %, и нашими собственными исследованиями: 70 % и 74 % соответственно для студентов, обучающихся по профессии «менеджер» и «экономист».

В-четвертых, внутренняя структура учебной группы представлена двумя подгруппами: индивидуализирующиеся и интегрирующиеся члены группы. В табл. 2 обозначена динамика структуры учебной группы первого года обучения в вузе.

Таблица 2

Динамика структуры учебной группы в адаптационный период

Период	Подгруппы	
	Индивидуализирующиеся, %	Интегрирующиеся, %
Начало учебного года	63	37
3-й месяц	67	33
1-й семестр	60	40
9-й месяц	56	44
Окончание учебного года	51	49

Анализ полученных результатов свидетельствует:

- практически две трети обучающихся на первом курсе в течение первых трех месяцев не меняют сложившейся индивидуальной формы общения и обучения;
- качественное изменение структуры происходит только в средине второго семестра, а к окончанию учебного года подгруппы становятся практически равными, что, тем не менее, является недостаточным.

В-пятых, возрастает необходимость в изучении студенческой группы как социально-психологической среды самореализации будущих специалистов. По результатам наших исследований, значительная часть обучающихся в организациях высшего образования испытывает трудности обучения в группе, которые объясняются низким уровнем адаптации к групповому взаимодействию (интеграции) и отсутствием социального опыта коммуникативного общения. В настоящее время сложилась практика, при которой будущие специалисты, включенные в студенческую группу, для эффективного взаимодействия в ней используют практически один метод – самоорганизацию, т. е. склонны к индивидуализации. Самореализация характеризует личность как саморазвивающуюся систему, но способы самореализации, ее направленность и мера в значительной степени определяются, прежде всего, социальной средой.

Следовательно, учебная группа, с одной стороны, может побудить личность к реализации себя, а с другой – навязать личности направленность, аспекты и способы самореализации.

Список литературы

1. *Зимбардо Ф.* Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев / Ф. Зимбардо, пер. с англ. Ф. Зимбардо. Москва: Альпина нон-фикшн, 2013. 740 с.

2. *Киселев А. В.* Особенности интрагруппового структурирования учебных групп разного типа / А. В. Киселев // Психологическая наука и образование. 2009. № 5. С. 104–109.

3. *Кондратьев Ю. М.* Социальная психология студенчества / Ю. М. Кондратьев. Москва, 2006.

4. *Майерс Д.* Социальная психология: перевод с английского / Д. Майерс. Санкт-Петербург: Питер, 1996. 684 с.

5. *Неустроев Г. Н.* Психодиагностика профессионального развития личности: учебное пособие / Г. Н. Неустроев, С. Г. Звонарев, Л. В. Львов. Челябинск: Изд-во ЧГАУ: ЮУНОЦ РАО, 2009. 230 с.

6. *Пакулина С. А.* Преодолевающая адаптация: системообразующий фактор и условие формирования самостоятельности студентов в вузе: монография / С. А. Пакулина. Москва: Изд-во СГУ, 2010. 360 с.

7. *Розум С. И.* Психология социализации и социальной адаптации человека / С. И. Розум. Санкт-Петербург: Речь, 2006. 366 с.

УДК [371.12.011.3–051:57]:378.011.33

А. С. Малыгина, Т. Б. Решетникова

A. S. Malygina, T. B. Reshetnikova

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Саратов
Saratov State University, Saratov
alexmaligina@yandex.ru, rtb-55@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

READINESS OF STUDENTS OF THE MAGISTRACY FOR INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY

Аннотация. Раскрываются вопросы готовности студентов магистратуры к инновационной педагогической деятельности.

Abstract. In article questions of readiness of students of a magistracy for innovative pedagogical activity reveal.

Ключевые слова: инновационная деятельность, студенты магистратуры, учителя биологии.

Keywords: innovative activity, students of a magistracy, teacher of biology.

В условиях непрерывного обновления и развития системы образования, конкуренции на рынках труда и образовательных услуг инновации в образовании становятся важным условием подготовки педагогических кадров.

С 2015 г. на биологическом факультете Саратовского национального исследовательского государственного университета имени Н. Г. Чернышевского проводится набор студентов в магистратуру по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое об-

разование профилю «Биология и экология в системе общего и профессионального образования» дневной и заочной формы обучения. В программу подготовки магистров включена базовая дисциплина «Инновационные процессы в образовании». Количество зачетных единиц, отведенных на изучение данной дисциплины, одинаково для дневной и заочной форм обучения и составляет 3 зачетные единицы (108 ч), из которых большая часть приходится на самостоятельную работу (78 ч на дневной и 84 – на заочной).

В результате освоения данной дисциплины у студентов формируются компетенции:

- способность формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах (ОК-4);
- способность формировать образовательную среду и использовать профессиональные знания и умения в реализации задач инновационной образовательной политики (ПК-2).

Формирование компетенции состоит не в усвоении готовых знаний, а в самостоятельном формулировании понятий, входящих в состав данной компетенции. При таком подходе учебная деятельность магистрантов приобретает как исследовательский, так и практический характер и становится предметом усвоения.

В процессе изучения раздела «Учитель в инновационном процессе» дисциплины «Инновационные процессы в образовании» студентам дается ряд заданий для самостоятельной работы [1]. Из предложенных теоретических материалов они выделяют термины, относящиеся к инновационной деятельности, дают им определения, соотносят их с собственным педагогическим опытом, полученным в результате прохождения педагогической практики или личной практической деятельности в качестве учителя биологии. В числе творческих заданий студенты подготавливают вопросы для интервьюирования учителей об их отношении к инновационным процессам в биологическом образовании, а также составляют монографическую характеристику современного творческого, готового к инновационной деятельности педагога. Рефлексивный характер носит задание по определению собственной готовности к инновационной педагогической деятельности по 10-балльной шкале.

Основными вопросами, включенными студентами в интервью, были следующие:

- актуальность инновационной деятельности в сфере обучения биологии;
- отношение к инновационной деятельности в биологическом образовании;
- готовность учителя к инновационной деятельности;
- наличие условий для инновационной деятельности;
- виды инновационной деятельности, применяемые на уроках биологии;
- трудности осуществления инновационной деятельности.

Некоторые студенты опробовали вопросы интервью в беседах с конкретными учителями.

Разработанные вопросы интервью легли в основу выполнения творческого задания по составлению монографической характеристики педагога, готового к инновационной деятельности.

По мнению большинства студентов, педагог является ключевой фигурой в образовании. Сегодняшняя образовательная система зависит от профессиональной квалификации учителя, его стремления к самообразованию и принятию инноваций в образовательном процессе. Такая готовность – это особое состояние педагога, предусматривающее у него наличие мотивации к инновационной профессиональной деятельности,

владение современными педагогическими технологиями для достижения целей обучения, а также способности к творчеству и рефлексии. Немаловажным в современной школе стало овладение учителями роли наставника для обучающихся.

Кроме того, студенты отметили отличительное свойство работы учителя – воспитание у детей желания учиться, готовность помочь детям почувствовать самоценность.

Необходимыми условиями успешной реализации инновационной деятельности педагога являются, по мнению студентов, умения разделять инновационные взгляды, изучать инновации в обучении, творчески применять передовой педагогический опыт в собственной практической деятельности, анализировать и выявлять причины недостатков, если таковые проявляются.

Определение собственной готовности к инновационной педагогической деятельности студенты оценили в среднем от 6 до 8 баллов. При этом среди не работающих учителями биологии студентов магистратуры чаще встречались оценки 7 и 8 баллов. Основным недостатком в своей готовности к инновационной деятельности они считали незначительный педагогический опыт, полученный в ходе прохождения педагогической практики, при достаточной методической подготовленности. Работающие учителями биологии студенты заочной формы обучения оценивали свою готовность к инновационной деятельности от 6 до 8 баллов. При этом мотивационная готовность к реализации методических инноваций оценивалась ими достаточно высоко. В мотивации к инновационной деятельности они выделяли несколько аспектов: внешние стимулы, профессиональный мотив и мотивы личностной самореализации. К внешним стимулам они относили материальное вознаграждение, присвоение более высокого разряда, служебный рост. К профессиональному мотиву – желание учить и воспитывать обучающихся. Среди мотивов личностной самореализации выделяли ощущение собственной значимости как учителя, открывающего мир своим ученикам, а также повышение своего профессионального мастерства. При этом внешние стимулы оценивались очень низко, что однако, не влияло на общее проявление мотивации к профессиональной инновационной деятельности.

В процессе описания собственной готовности к инновационной деятельности студенты, работающие учителями, отмечали ряд причин, приводящих к невозможности осуществления инновационной деятельности. Невысокая заработная плата учителя-предметника приводит к тому, что он вынужден увеличивать объем выполняемой нагрузки (для улучшения материального положения) в ущерб качеству проводимых им занятий. Большое количество документации, которую приходится заполнять учителю, отнимает время и становится более важным, чем урок, проведенный с творческим подходом. Рефлексия в форме самоанализа и самооценки собственной деятельности не может заменить советы и критику более опытных коллег в отношении нововведений. Однако посещаемость уроков руководством учебных учреждений не всегда бывает частой (3–4 раза в год), поэтому ждать похвалы или критики не приходится.

Исходя из вышесказанного, приобретение навыков инновационной педагогической деятельности возможно в ходе самостоятельного изучения применения инноваций в методике обучения биологии, путем повышения квалификации на специальных курсах, а также в ходе организации самостоятельного применения инновационных методик и научного исследования их результатов.

Список литературы

1. *Истрофилова О. И.* Инновационные процессы в образовании: учебно-методическое пособие / О. И. Истрофилова. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. 133 с.

2. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

УДК 378.14.015.62:37.01

Н. М. Мельник

N. M. Melnik

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара
Samara State Technical University, Samara
prfgo@rambler.ru

РЕАЛИЗАЦИЯ ФГОС 3++ НА ОСНОВЕ ЭВОЛЮЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОГО ПОДХОДА

IMPLEMENTATION OF FGOS 3++ ON THE BASIS OF THE EVOLUTION-ACTIVE APPROACH

Аннотация. Рассмотрены уникальные возможности эволюционно-деятельностного подхода в системной реализации ФГОС 3++, в целом обеспечивающие подготовку специалиста-созидателя, востребованного инновационной экономикой.

Abstract. In the article unique opportunities of the evolutionary-activity approach in the system implementation of FGOS3 ++ are considered, which, on the whole, provide training for a specialist-creator in demand by innovative economy.

Ключевые слова: эволюционно-деятельностный подход, унарные фрактальные параметры порядка, континуальная модель продуктивной деятельности субъекта.

Keywords: evolutionary-activity approach, unary fractal parameters of order, continuum model of the productive activity of the subject.

Каждый этап цивилизационного развития предъявляет свои требования к профессиональной деятельности специалиста.

Сегодня, в условиях становления инновационной экономики, перехода к передовым цифровым, интеллектуальным производственным технологиям, востребован специалист-созидатель.

Реализация в настоящее время ФГОС 3++, актуализированного в соответствии с требованиями профессиональных стандартов, является важным шагом к повышению качества высшего образования.

Во-первых, новыми ФГОС 3++ устанавливается тесная связь между рынками труда и образованием, обеспечивается возможность беспрепятственной (непрерывной) актуализации задаваемых профессиональных компетенций выпускника с учетом непрерывных изменений требований рынка труда к квалификации работников [5].

Оперативная корректировка ориентиров образования на ближнюю и среднесрочную перспективы позволяет в значительной мере удовлетворить актуальные потребности рынка труда, насущные запросы работодателей, повышает трудоустраиваемость выпускников.

Во-вторых, вводятся обязательные универсальные компетенции, напрямую не связанные с конкретной профессией, идентичные для всех направлений подготовки высшего образования: системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация, межкультурное взаимодействие, самоорганизация и саморазвитие, являющиеся фундаментальными основами любой продуктивной профессиональной деятельности.

Таким образом, ФГОС 3++ выражают и проецируют на сферу образования сущностные черты и потребности современного общества.

В то же время традиционный подход к формированию компетенций не позволяет в полной мере реализовать уникальный потенциал ФГОС 3++.

Основным недостатком традиционного подхода является отсутствие универсальной системной модели формирования компетенций выпускника: нет единого основания компетенций (даже у универсальных), четких системообразующих связей универсальных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций. В результате теряется смысл компетентностного подхода, так как трудоемкий процесс синтеза информации, редуцированной в рамках дисциплин учебного плана, целью которых является формирование компетенции, возлагается на студента.

В то же время, жесткая ориентация ФГОС 3++ на подготовку выпускника к решению определенного типа задач, выполнению трудовых функций, обусловленных трудовыми действиями, необходимыми умениями и знаниями, регламентированными профессиональным стандартом, приводит к тому, что повышение уровня квалификации выпускника (овладение новыми компетенциями) возможно только в результате дополнительного образования. Это существенно ограничивает мобильность и способность специалиста адаптироваться к постоянно меняющимся личностным и общественным потребностям, сужает область и уровень профессионального саморазвития.

Проводимые в течение ряда лет исследования позволили сделать вывод, что приумножить сильные стороны ФГОС 3++ можно в результате уникального нового подхода (эволюционно-деятельностный подход [1]), согласно которому в качестве единого системообразующего основания организации содержания высшего образования принимается деятельность – причина всех возможных изменений состояния любого реального или потенциального объекта.

Концепция эволюционно-деятельностного подхода подробно изложена в наших работах [1, 2] и в работе В. М. Нестеренко [4].

В контексте данного исследования значимым является то, что с самого начала обучения в сознании обучающегося формируется целостная системная модель продуктивной деятельности субъекта, представленная восемью унарными фрактальными параметрами порядка, отождествляющими направления активности: производственное, экологическое, научное, художественное, управленческое, педагогическое, медицинское, физкультурное, и девятью унарными фрактальными параметрами порядка, отождествляющими субъекта деятельности: потребность, цель, нормы, критерии, методы, содержание, способы деятельности, способности, самоопределение субъекта 2].

Каждому из семнадцати параметров порядка (направлений активности) соответствует свой набор изменений состояния параметров объекта деятельности и мер оценки актуальности.

Унарные фрактальные параметры порядка наделяют модель продуктивной деятельности субъекта свойствами континуума: нередуцированная целостность, безбарьерность, безграничность.

Субъект деятельности, последовательно актуализируя значимые для него параметры порядка (направления активности), осуществляет планирование управляемого и прогнозируемого изменения параметров преобразуемого объекта до достижения востребованного состояния.

Совокупности актуализированных связей параметров порядка выстраивают структуру искомого решения в виде параметрической модели [3]. Конкретизация решения осуществляется в результате наполнения актуальных связей в созданной структуре контекстной информацией.

Таким образом, параметры порядка управляют созданием структуры решения профессиональной задачи и качеством контекста.

В результате, в нужное время в нужном месте профессионального пространства субъект производит новое знание и вырабатывает решение актуальной производственной задачи (с новыми функциями и свойствами).

Такой подход к организации содержания высшего образования имеет ряд преимуществ:

1. Конструируется единый язык профессиональной деятельности: представление множества возможных состояний любого объекта (вне зависимости от вида, сферы, профиля деятельности) через единые унарные фрактальные параметры порядка.

2. Создаются условия для выработки нового ценного знания без ограничения в любой сфере интересов, так как в качестве единого основания всех умозаключений и понятий принята категория «деятельность» – причина всех изменений состояния любых возможных объектов.

3. Формируется синергетическое понимание профессиональных стандартов через их осмысление в единой системе координат целостного универсального образа продуктивной деятельности субъекта.

4. Вырабатывается восприятие каждой учебной дисциплины, как контекстного содержания направления активности субъекта деятельности.

5. Формируется ответственность за результат деятельности, так как уровень новизны, добротности решения выбирает сам субъект.

Список литературы

1. *Мельник Н. М.* Концепция эволюционно-деятельностного профессионального образования / Н. М. Мельник, В. М. Нестеренко. Москва: ВЛАДОС, 2007. 334 с.

2. *Мельник Н. М.* Фундаментализация профессионального образования – основа достижения востребованного инновационной экономикой качества подготовки специалиста / Н. М. Мельник // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2014. № 1 (21). С. 96–103.

3. *Мельник Н. М.* Эволюционно-деятельностное образование – основа системной консолидации инновационной деятельности университета, предприятий, бизнеса / Н. М. Мельник // Научное мнение. 2017. № 12. С. 62–67.

4. *Нестеренко В. М.* Параметрическое управление знанием в процессе решения профессиональных задач / В. М. Нестеренко // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 1 (15). С. 89–98.

5. *Сопряжение* ФГОС и профессиональных стандартов: выявленные проблемы, возможные подходы, рекомендации по актуализации / С. А. Пилипенко [и др.] // Высшее образование в России. 2016. № 6 (202). С. 5–15.

УДК 378.011.33:378.147

Г. Н. Мигачева

G. N. Migacheva

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
galnic@groupkomos.ru

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

ANALYSIS OF MODERN TECHNOLOGIES OF FORMATION PROFESSIONAL COMPETENCIES

Аннотация. Рассмотрены современные технологии обучения и рекомендации по их применению для формирования личностно-профессиональных компетенций обучающихся, что позволит ориентировать образование студентов в соответствии с потребностями современного рынка труда.

Abstract. The modern technologies of training and recommendations of their application for the formation of personal and professional competencies of students, which will Orient the education of students in accordance with the needs of the modern labor market.

Ключевые слова: профессиональная компетенция, виды образовательных технологий, программа, результаты обучения.

Keywords: professional competence, types of educational technologies, the program, learning outcomes.

На современном этапе развития общества выпускники вуза, обладающие компетентностью, профессиональной мобильностью, умением адаптироваться к быстро меняющимся условиям, с развитыми ключевыми и базовыми профессиональными компетенциями могут быть успешными в профессиональном плане. Воспитание профессиональной компетентности будущих бакалавров есть одно из приоритетных направлений вузовского образования. Это обусловлено тем, что сегодня необходим преподаватель, который владеет перспективными технологиями обучения. Так, определение содержания, разработка технологии формирования профессиональных компетенций у прикладных бакалавров является одной из актуальных и пока недостаточно разработанных проблем, стоящих перед всей системой высшего образования и, прежде всего, перед преподавателями вузов [2].

Профессиональная компетентность является той интегративной характеристикой личности, которая обеспечивает готовность молодого специалиста к успешному осуществлению профессиональной деятельности, а также осознанному развитию в ней.

Помимо знаний по дисциплине необходимо формировать следующие виды компетентности:

1. Общекультурную компетентность – круг вопросов, в которых студент должен быть хорошо осведомлен, обладать познаниями и опытом деятельности.

2. Социально-трудовую компетентность – означает владение знанием и опытом в гражданско-общественной деятельности. В эту компетентность входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владение этикой трудовых и гражданских взаимоотношений.

3. Информационную компетентность. При помощи реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, компьютер, принтер) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет) формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовывать, преобразовывать, сохранять и передавать ее. Данная компетентность обеспечивает наличие навыков деятельности с информацией, являющейся содержанием учебных предметов и образовательных областей, а также поступающей из окружающего мира.

4. Коммуникативную компетентность, которая включает знание необходимых языков, способов взаимодействия с окружающими и удаленными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Чтобы овладеть этой компетентностью в учебном процессе, необходимо зафиксировать необходимое и достаточное количество объектов коммуникации и способов работы с ними для каждой ступени обучения, в рамках каждого изучаемого предмета или образовательной области.

5. Ценностно-смысловую компетентность. Эта компетентность относится к сфере мировоззрения, связана с ценностными представлениями ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нем, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. Эта компетентность обеспечивает механизм самоопределения учащегося в ситуациях учебной и иной деятельности. От нее зависят индивидуальная образовательная траектория и программа его жизнедеятельности в целом.

6. Учебно-познавательную компетентность – совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесенной с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. В рамках этой компетентности определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.

7. Личностного самоопределения – знания о человеке, его внутреннем мире, отношениях, о собственных психических качествах, возможностях, способностях, ценностях, целях, идеалах [3].

В современном высшем образовании применяются различные технологии обучения, выбор которых зависит от целей образования, специфики содержания учебного материала, состава студентов (их уровня развития и подготовленности, мотивации учебной деятельности и направленности интересов, количества обучающихся, их возраста), уровня развития технического оснащения образовательного процесса.

В отличие от методов обучения, технологии предполагают системную организацию взаимодействия всех элементов процесса обучения, гарантируя достижение и воспроизводимость целей обучения и, в конечном итоге, иное качество образования и обучения [7].

Для технологии характерны:

- системность (системный способ организации деятельности);
- воспроизводимость (она может быть воспроизведена другими педагогами);
- результативность (адекватность результатов педагогического процесса поставленным целям, что требует постановки диагностичных целей и разработки соответствующих способов диагностики результатов) [1].

Наиболее перспективными являются технологии, связанные с различными формами интерактивного обучения, проектной деятельности, нестандартными формами проведения занятий.

Выделим виды образовательных технологий [5], рекомендованных к использованию в образовательном процессе для формирования личностно-профессиональных компетенций обучающихся:

• проектирование (способствует самомотивации к приобретению знаний, умений и навыков в ходе самостоятельного конструирования, планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий; формирует профессиональные и личностные компетенции: установление контакта, работа в команде, исполнительность, ответственность, уверенность в себе, гибкость мышления, аналитические способности, прогнозирование, мотивация);

• проблемно-модульное обучение (представляет собой разбивку учебных дисциплин на относительно небольшие самостоятельные и завершенные единицы образовательной программы – модули, направленные на формирование определенных компетенций);

• репродуктивные педагогические технологии (предполагают организацию деятельности репродуктивного характера: алгоритмические действия или действия по точно описанным правилам, инструкциям, в известных условиях. Примерами служат алгоритмизированное и программированное обучение; задания по инструкциям; самостоятельные работы на воспроизведение знаний, умений; самостоятельные работы на применение знаний на практике и т. д.);

• проблемно-развивающие технологии (требуют сочетания репродуктивных и продуктивных методов обучения и переноса известных знаний и способов деятельности в новые ситуации);

• эвристические технологии (предполагают организацию деятельности продуктивного характера, применение заданий, направленных на самостоятельный поиск новой информации и способов деятельности для принятия решений, проявления творчества);

• личностно ориентированные технологии (характерны перенос приоритетов на личность обучающегося и его познавательную деятельность, замена традиционной парадигмы образования «преподаватель – учебник – обучающийся» на новую: «обучающийся – учебник – преподаватель»;

• интерактивные технологии (реализуют способ взаимодействия преподавателя и обучающихся в режиме диалога, ориентированы на более широкое взаимодействие студентов не только с преподавателем, но и друг с другом (тренинговые занятия: обучающие тренинги, профессиональные, психотерапевтические, мотивационные, дебаты и пр.) [8];

• мотивационные педагогические технологии (направлены на формирование мотивов, побуждающих к развитию ключевых компетенций, позволяющих сделать мотивированной любую учебную деятельность, развивают гибкость мышления в условиях, приближенных к реальным ситуациям будущей профессиональной деятельности (ориентация на качество работы, мотивация самореализации, лояльность));

• технология моделирования содержания образования в педагогической деятельности (позволяет реализовать деятельностный подход в обучении и систему педагогической деятельности средствами изучаемого предмета: технология полного усвоения всеми обучающимися в группе).

Частью педагогических технологий являются игровые технологии (достаточно обширная группа, включающая различные педагогические игры: дидактические, деловые, ролевые игры), представляющие в настоящее время огромный интерес для препо-

давателей. При этом игра определяется как особый вид деятельности социального характера, производное первичного вида деятельности – труда, непродуктивная, квазипродуктивная деятельность, мотивы которой находятся в собственно процессуальных актах деятельности – действиях, операциях, умениях, навыках, функциях и т. д. [4].

Применение современных педагогических технологий способствует повышению профессиональных компетенций, значительно расширяет возможности учебной информации, позволяет создать необходимые условия для реализации различных видов учебной деятельности, развивает творческую активность студентов.

Список литературы

1. *Басова Н. В.* Педагогика и практическая психология / Н. В. Басова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2000. 416 с.

2. *Котлярова И. О.* Готовность преподавателей университета к использованию современных образовательных технологий / И. О. Котлярова // Образование и наука. 2015. № 1. С 103–114.

3. *Никитина Н. Н.* Введение в педагогическую деятельность: теория и практика: учебное пособие для студентов по педагогическим специальностям / Н. Н. Никитина, Н. В. Кислинская. Москва: Академия, 2004. 224 с.

4. *Педагогические* технологии / под общ. ред. В. С. Кукушкина. Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2006. 336 с.

5. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии: учебное пособие / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

6. *Сластенин В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

7. *Ширшов Е. В.* Информационно-педагогические технологии: ключевые понятия: словарь / Е. В. Ширшов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 258 с.

УДК 377.354:37.011.31–051

Н. В. Минаева

N. V. Minaeva

АО «НПК “Уралвагонзавод”», Нижний Тагил
SC SPC Uralvagonzavod, Nizhny Tagil
minaeva112@mail.ru

ВНЕДРЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

INTRODUCTION OF PROFESSIONAL STANDARDS

Аннотация. Рассматриваются значимые отличия профессиональных стандартов от справочников ЕКТС, правовые нормы и особенности внедрения профессиональных стандартов, обозначена цель введения профессиональных стандартов, приведен алгоритм запуска профессиональных стандартов на предприятии, определены задачи инженера по подготовке кадров в процессе внедрения профессиональных стандартов.

Abstract. The article considers significant differences between professional standards from the ECTS directories, legal norms and specifics of the introduction of professional standards, outlines

the purpose of introducing professional standards, provides an algorithm for "launching" professional standards in the enterprise, identifies the tasks of the engineer in training personnel in the process of implementing professional standards.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, единый тарифно-квалификационный справочник, профессионализм, Трудовой кодекс РФ, характеристика квалификаций, трудовые функции, образовательные организации.

Keywords: professional standard, uniform tariff-qualification reference book, professionalism, the Labor Code of the Russian Federation, characteristics of qualifications, labor functions, educational organizations.

Экономика России переходит на рельсы профессиональных стандартов (ПС). Получить диплом вуза или колледжа уже будет недостаточно. Меняются технологии на производстве, и должны меняться знания и навыки работников.

Практика применения ПС давно существует в Европе, США, Австралии, Канаде и ряде других экономически развитых стран. Это совокупность норм, которая регламентирует работу человека на производстве. Справочники ЕКС и ЕТКС [1, 2], где обозначены требования к работникам, не очень конкретны, довольно общие и редко обновляются. Поэтому им на смену приходят ПС.

В ПС деятельность человека описывается функционально, т. е. прописаны все основные производственные функции работника, его действия, а также необходимые для их выполнения знания и умения. Это очень удобно в плане процедуры оценки работника, например, при приеме на работу или при разработке образовательных программ. Это документ другого уровня систематизации деятельности работника.

Использование такого рода документов позволяет очень прозрачно формулировать требования к работникам, на их основании принимать на работу и увольнять, продвигать по служебной лестнице или обоснованно понижать в должности. Одним словом, они отражают актуальные требования работодателей к подготовке специалиста.

Цель введения ПС – повышение качества трудовых ресурсов, рост профессионализма работников, а конечная цель – повышение конкурентоспособности работника на рынке труда.

Основанием для возникновения понятия «профессиональный стандарт» послужил указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». В связи с этим, в Трудовой кодекс РФ внесена новая статья – 195.1 Понятия квалификации работника, профессионального стандарта. В соответствии с данной статьей профессиональный стандарт – это характеристика квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности [5, 7].

С 1 июля 2016 г. работодатели обязаны применять профессиональные стандарты. Они утверждаются приказами Министерства труда и социальной защиты РФ, которые являются нормативными правовыми актами.

АО «НПК “Уралвагонзавод”» активно включился в программу по внедрению ПС. В соответствии с Федеральным законом от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ и постановления правительства РФ от 22.01.2013 г. № 23 «О Правилах разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов» [4, 6], в начале 2016 г. в научно-производственной корпорации «Уралвагонзавод» был издан приказ «О введении профессиональных стандартов в Обществе». В данном приказе были определены первоочередные

сферы применения профессиональных стандартов, указано, что введение профессиональных стандартов необходимо считать приоритетным направлением развития системы управления персоналом Общества. А также назначена рабочая группа по введению профессиональных стандартов.

Данной группой в 2016 г. была разработана и введена в действие инструкция «Методические рекомендации по введению профессиональных стандартов в практику управления персоналом» [3]. В данной инструкции прописаны мероприятия, обеспечивающие эффективное введение профессиональных стандартов как на уровне организации, так и на уровне структурных подразделений (цехов и отделов).

Инструкцией определено, что в каждом структурном подразделении должна быть сформирована своя рабочая группа. В данную группу входят: начальник бюро труда и заработной платы, менеджер по персоналу, начальник технологического бюро, инженер по подготовке кадров.

Отдел кадров направляет руководителям подразделений профессиональный стандарт, а рабочая группа проводит анализ соответствия трудовых функций работника и требований к квалификации, установленных в ПС, и имеющихся у конкретного работника. При выполнении анализа трудовых функций по ПС учитываются задачи и функции конкретного структурного подразделения, конкретного рабочего места.

Профессиональный стандарт определяет актуальные требования к работнику. Производство все время меняется, появляются и внедряются новые технологии и оборудование, поэтому ПС должны быть адаптированы как к условиям данного производства, так и к его изменениям. А также они должны обновляться каждые 3–5 лет.

Рабочая группа на уровне своего структурного подразделения проводит анализ соответствия трудовых функций и требований к квалификации, установленных в ПС, и имеющихся у конкретного работника. При анализе учитываются задачи и функции каждого структурного подразделения на конкретном рабочем месте.

Результаты проведенной оценки рабочая группа оформляет в форме Отчета.

По результатам оценки рабочая группа создает документ «Матрица компетенций», который направляется секретарю аттестационной комиссии по ПС. На основании «Матрицы компетенций» формируется приложение «Таблица соответствия квалификаций должностей (профессий) и трудовых функций, согласно ПС».

Руководитель структурного подразделения организует разработку и утверждение должностных инструкций в соответствии с требованиями ПС и «Таблицей соответствия квалификаций должностей (профессий) и трудовых функций, согласно ПС».

При необходимости проводится аттестация персонала с учетом требований, установленным ПС. По результатам аттестации, согласно заключениям аттестационной комиссии, на площадке Центра подготовки персонала АО «НПК “Уралвагонзавод”» организуется обучение работников должностям (профессиям), по которым имеются вступившие в силу ПС.

На обучение работники Корпорации направляются только в образовательные организации, осуществляющие подготовку и профессиональную переподготовку персонала по образовательным программам, разработанным с учетом требований ПС.

На базе Центра подготовки персонала Уралвагонзавода в марте 2018 г. стартовал совместный с Уральским федеральным университетом образовательный проект по переподготовке кадров без отрыва от производства по актуальным для предприятия направлениям: «Металлургия» и «Многоцелевые гусеничные и колесные машины».

Работники объединения также без отрыва от производства могут получить высшее образование в Уральском государственном экономическом университете по направлению «Экономика» профилю «Финансы и кредит», используя дистанционные образовательные технологии.

Уралвагонзавод является составляющей Корпоративного университета. В него входят многие образовательные учреждения профессионального образования, в том числе Нижнетагильский машиностроительный техникум, Нижнетагильский техникум металлообрабатывающих производств и сервиса. Студенты данных техникумов проходят производственную практику на площадях Уралвагонзавода, подготовка специалистов происходит с учетом специфики производства и требований ПС. В объединении создана базовая кафедра УрФУ «Машиностроение». Кафедра имеет практическую ориентированность. На заводе студенты также проходят производственную и преддипломную практику, занимаются проектированием, выполняют лабораторные работы, используя богатую учебную базу предприятия.

Задача инженера по подготовке кадров заключается в информационно-разъяснительной работе о необходимости введения ПС и о последствиях, вызванных переходом на работу в условиях действия указанного стандарта, в вверенном ему структурном подразделении, формирование заявок на дополнительное профессиональное образование (профессиональную переподготовку) работников, разработку и внедрение учебных планов обучения на основе ПС.

Диплом подтверждает лишь то, что человек прослушал определенные курсы лекций и получил определенные умения в процессе обучения. Но через какое-то время требуется, чтобы квалификация этого человека вновь была оценена, чтобы было понятно, может ли он владеть теми компетенциями, которых требует сегодняшнее производство.

Поддержание в актуализированном состоянии информации о современных требованиях к работникам и учет этих требований в системе подготовки кадров должны обеспечиваться государством. Повышение профессионального уровня работников оказывает существенное влияние на производительность труда, снижение издержек работодателей на адаптацию работников при трудоустройстве, а также на конкурентоспособность работников на рынке.

ПС задает планку современных требований и ориентиров для выстраивания кадровой политики. Уралвагонзавод учитывает важность внедрения ПС для повышения производительности труда, обеспечения качества выполняемых работ (услуг) на рынке труда и активно работает в этом направлении.

ПС также может помочь и самому сотруднику определить, достаточен ли его уровень квалификации для выполнения указанных в стандарте трудовых функций при выборе трудовой вакансии.

Список литературы

1. *Единый* квалификационный справочник должностей служащих / Минтруд России. Москва, 2017.

2. *Единый* тарифно-квалификационный справочник работ и профессий рабочих. Москва: Машиностроение, 2008. 592 с.

3. *Методические* рекомендации по введению профессиональных стандартов в практику управления персоналом: инструкция / АО «НПК “Уралвагонзавод”». 2016.

4. *О внесении* изменений в Трудовой кодекс РФ и статьи 11 и 73 ФЗ «Об образовании в РФ» [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ. Режим доступа: www.consultant.ru/document/cons_doc_law_178864/.

5. *О мероприятиях* по реализации государственной социальной политики [Электронный ресурс]: указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 597. Режим доступа: www.garant.ru/hotlaw/federal/396486/.

6. *О Правилах* разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 22.01.2013 г. № 23. Режим доступа: base.garant.ru/70304190.

7. *Трудовой* кодекс Российской Федерации. Москва: ЭКСМО, 2017. 256 с.

УДК 377.354:378.147.888:331.53

Д. Г. Мирошин, Н. В. Соколова

D. G. Miroshin, N. V. Sokolova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
mirdcom@rambler.ru

ОПЫТ ОРГАНИЗАЦИИ И ПРОВЕДЕНИЯ СТАЖИРОВОК НА ПРЕДПРИЯТИЯХ ГРУППЫ ЧТПЗ

THE EXPERIENCE OF ORGANIZING AND CONDUCTING INTERNSHIPS AT THE ENTERPRISES OF CHTPZ-GROUP

Аннотация. Описываются мероприятия по отбору потенциальных стажеров и организации стажировок. Приводятся основные результаты работы со стажерами с позиций их трудоустройства.

Abstract. The article describes the activities for the selection of potential interns and organization of internships. The main results of work with trainees from the perspective of their employment are given

Ключевые слова: корпоративное образования, стажировка, предприятия группы ЧТПЗ, трудоустройство стажеров.

Keywords: corporate education, internship, enterprises of CHTPZ-group, employment of interns.

В условиях развития экономики знаний основным инструментом обеспечения конкурентоспособности компаний является образование, определяемое как система подготовки и переподготовки специалистов и направленное на расширение конкурентных преимуществ компании на рынке [2, 4, 5]. Система корпоративного образования, оказывающая значительное влияние на рост стоимости основных нематериальных активов, прежде всего человеческого и интеллектуального капитала, определяет в современных условиях и стратегию развития системы бизнес-образования в целом, нацеленную на продуцирование инновационной системы накопления информации и управления знаниями [1, 3, 6, 8].

С целью обеспечения преемственности поколений и обновления кадрового состава компании за счет привлечения высокопотенциальных молодых специалистов раз-

личных специальностей для студентов и выпускников вузов на предприятиях Группы ЧТПЗ реализуется проект «Стажеры», позволяющий молодым специалистам и инженерам получить практикоориентированный профессиональный опыт, а также начать карьеру в компании. Опыт работы со студентами-стажерами на предприятиях Группы ЧТПЗ можно рассматривать в двух аспектах:

1. Активная работа с ключевыми вузами региона и отрасли по формированию банка потенциальных стажеров. В настоящее время разработаны дорожные карты взаимодействия с такими вузами Российской Федерации, как РГППУ, УрФУ, МИСиС, ЮУрГУ, ПНИПУ и др., а в УрФУ и ЮУрГУ созданы базовые кафедры. В результате формируется и регулярно актуализируется база данных кандидатов на стажировку.

2. Организация и проведение индивидуальных стажировок. Проект «Стажеры» позволяет молодым специалисты в течение 1–2 лет проходить оплачиваемую стажировку на предприятиях Группы ЧТПЗ в соответствии с индивидуальной программой. Стажерам дается шанс погрузится в профессию и реальную проблематику бизнеса, проработать свои личностные качества, а также попробовать себя в разных должностях и самому сделать выбор относительно своего дальнейшего пути на предприятии. Такой подход позволяет обеспечивать включенность специалистов компании в подготовку будущих сотрудников [7].

Проект «Стажеры» реализуется в компании третий год. За это время стажировка была организована и проведена для 150 человек. За три года в конкурсах соискателей на место стажера приняли участие порядка 2500 человек, следовательно, для закрытия вакансии одного стажера анализируется, в среднем, 25 заявок. В финальный отборочный тур конкурса соискателей на место стажера выходит в среднем 7 человек на место. Они проходят минимум 2 собеседования (с менеджером по персоналу по телефону и с заказчиком).

По состоянию на 01.04.2018 г. в компании работает 79 действующих стажеров на трех площадках (Челябинск, Первоуральск, Москва), а 35 стажеров уже получили место в постоянном штате компании (таблица).

Результаты работы со стажерами

Дирекция	Общее число стажеров, чел.	Число стажеров по городам, чел.			Трудоустроено
		Москва	Первоуральск	Челябинск	
Коммерческая дирекция	13	6	4	3	18
Техническая дирекция	28	0	12	16	8
Дирекция по персоналу	15	0	15	0	1
Дирекция по управлению ЦП	6	0	3	3	0
Управляющая дирекция	4	0	4	0	0
Служба главного инженера	9	0	5	4	8
Департамент по стратегии и РБ	1	1	0	0	0
Дирекция по финансам и экономике	0	0	0	0	0
Управление развития производственной системы	3	0	2	1	0
Итого	79	7	45	27	35

По окончанию стажировки наиболее успешным стажерам предлагается место в основном штате. На предприятиях Группы ЧТПЗ реализуются четыре варианта трудоустройства стажеров:

• действующие вакансии компании – такой подход позволяет компании принять априори верное решение, наняв проверенного и уже хорошо зарекомендовавшего себя сотрудника;

• вакансии, появившиеся в связи с увольнением действующего сотрудника. Такой подход практикуется в связи с регулярным аудитом и оценкой эффективности действующих сотрудников и позволяет бизнесу содержать максимально эффективный лояльный штат;

• в связи с переходом основного сотрудника на другую должность – этот подход позволяет создавать в компании естественную конкуренцию за наиболее привлекательные должности между сотрудниками, а также дает возможность прогнозировать карьерные траектории и осуществлять преемственность поколений;

• в связи с созданием новой штатной единицы – такой подход реализуется в случае появления особо одаренных стажеров либо при расширении функционала подразделения.

В настоящее время 49 % трудоустроенных стажеров получили место в постоянном штате компании за счет открытых вакансий, 37 % – за счет увольнения или ротации основных сотрудников, 14 % стажеров трудоустроены на новые штатные единицы, введенные под расширение функционала подразделений либо в связи с реорганизацией подразделений.

Реализация проекта «Стажеры» связана с организацией и проведением большого количества мероприятий как на внешних площадках, так и внутри компании. Мероприятия необходимы для развития бренда работодателя в среде молодежи с целью повышения интереса потенциальных сотрудников к компании как к хорошему работодателю, регулярной актуализации базы потенциальных кандидатов в стажеры, реализации основной образовательной и развивающей части программы стажировок. За 2016–2017 гг. Группа ЧТПЗ организовала, провела или приняла участие в 60 мероприятиях различного уровня.

Таким образом, реализация проекта «Стажеры» на предприятиях Группы ЧТПЗ – весьма ресурсозатратный процесс, тем не менее, он позволяет эффективно решить важнейших задачи дирекции по персоналу по формированию кадрового резерва высокопотенциального уровня. В настоящее время планируется расширение опыта проекта «Стажеры» на новые подразделения компании, такие как нефтесервисный дивизион «Римера» и «Складской комплекс ЧТПЗ» (АО «Торговый дом “Уралтрубосталь”»).

Список литературы

1. *Базаров Т. Ю.* Управление персоналом: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / Т. Ю. Базаров. 8-е изд., стер. Москва: Академия, 2010. 224 с.

2. *Грахов В. П.* Из опыта зарубежной стажировки студентов инженерно-строительного факультета ИЖГТУ в техническом университете г. Брно / В. П. Грахов, Ю. Г. Кислякова // Образование и наука. 2015. № 1. С. 86–93.

3. *Демиденко Е. Н.* Стажерская площадка как интерактивная форма трансляции педагогических практик / Е. Н. Демиденко // Человек и образование. 2015. № 4 (45). С. 139–142.

4. *Жижина И. В.* Организационно-содержательные условия стажировочной деятельности в системе повышения квалификации / И. В. Жижина // Образование. Наука. Инновации. 2015. № 2 (40). С. 70–76.

5. *Масалимова А. Р.* Корпоративное образование и внутрифирменная подготовка: особенности формальной, неформальной и информальной моделей / А. Р. Масалимова // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 3. С. 210.

6. *Мирошин Д. Г.* Зарубежный опыт корпоративного обучения персонала и его применение на российских предприятиях / Д. Г. Мирошин // Право и образование. 2013. № 5. С. 113–122.

7. *Об обучении* и развитии персонала: положение № П 03.2.052/1–2016–0. Челябинск, 2015. 24 с.

8. *Производственная* практика глазами студентов технического вуза (по материалам социологического исследования) / А. Ю. Мягков [и др.] // Образование и наука. 2015. № 4. С. 100–113.

УДК [378.011.33:005]:378.146

П. А. Назарова

P. A. Nazarova

ЧОУ ВО «Русско-Британский институт управления», Челябинск
Russian-British Institute of Management, Chelyabinsk
p.nazarova@gmail.com

РАЗРАБОТКА СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ УРОВНЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ

DEVELOPMENT OF THE SYSTEM OF ASSESSMENT OF THE LEVEL OF STUDENTS' MANAGERIAL THINKING

Аннотация. Рассматривается управленческое мышление бакалавров-менеджеров, разрабатывается система оценивания уровня данного мышления, которая включает уровни, критерии, показатели и средства диагностики.

Abstract. The article describes the managerial thinking of management bachelors, the author develops the system of assessment of the level of this thinking that includes levels, criteria, indicators and diagnostic tools.

Ключевые слова: управленческое мышление, уровни, критерии, показатели, средства диагностики.

Keywords: managerial thinking, levels, criteria, indicators and diagnostic tools.

Изучение проблемы на предыдущих этапах работы привело нас к заключению, что управленческое мышление – это когнитивный процесс, представляющий собой высший уровень познавательной, в том числе творческой, активности человека, связанной с решением разнообразных теоретических и практических задач в управленческой деятельности.

На констатирующем этапе эксперимента была разработана система оценивания уровня развития управленческого мышления бакалавров-менеджеров, состоящая из уровней, критериев, показателей и средств диагностики. При этом мы исходим из следующих определений. Уровень – степень, характеризующая качество, величину развития чего-нибудь [4]. Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [1]. Показатель – явление или событие, по которому можно судить о ходе какого-нибудь процесса [4].

Наличие в структуре обозначенного мышления когнитивного, операционального и рефлексивно-мотивационного компонентов определяет критерии и показатели уровня управленческого мышления (табл. 1).

Таблица 1

Компоненты, критерии и показатели управленческого мышления бакалавров-менеджеров

Компонент	Содержание компонента	Форма проявления в компоненте общепрофессиональных компетенций	Критерии	Показатели
Когнитивный	Неспецифические психические процессы: память, внимание, воображение и воля. Интеллект	Знания основ исходных значений и анализ понятий менеджмента (общего менеджмента, персонального менеджмента, тайм-менеджмента, стресс-менеджмента) и основ коммуникации на английском и русском языках	Когнитивный	● Полнота знаний; ● глубина знаний
Операциональный	Виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное, словесно-логическое, абстрактно-логическое (отвлеченное). Операции мышления: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, абстракция	Практические умения применять знания основ менеджмента на занятиях по английскому языку и общепрофессиональных дисциплин в заданном масштабе времени: планирование, организация личной деятельности и взаимодействия в группе	Операциональный	● Полнота сформированности операций мышления: анализ, синтез, сравнение, обобщение, абстракция; ● количество операций мышления; ● качество операций мышления
Рефлексивно-мотивационный	Свойства мышления (качества ума): самостоятельность, критичность, широта, глубина, гибкость. Преобладающие мотивы личности; способность к рефлексии; креативность, системность	Преобладающие мотивы личности и способность к рефлексии, самомотивация, самоконтроль	Рефлексивно-мотивационный	● Соотношение познавательных мотивов и мотивов достижения; ● способность к рефлексии

Числовое выражение обозначенных показателей рассчитывается при помощи средств диагностики (табл. 2).

Мы опираемся на принятую в менеджменте классификацию уровней управления (М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури [2], В. Л. Полукаров [3] и др.) и, соответственно, решения управленческих задач. Относительно развития управленческого мышления будущих менеджеров мы выделяем следующие уровни: недопустимый, базовый, адекватный, повышенный. Означенные уровни развития управленческого мышления для

будущего менеджера должны обеспечивать выполнение им профессиональных функций следующим образом:

- при решении оперативных задач: базовый, адекватный, повышенный уровни;
- при решении тактических задач: базовый, адекватный уровни;
- при решении стратегических задач: базовый уровень.

Таблица 2

Средства диагностики оценки уровня управленческого мышления бакалавров-менеджеров

Показатель	Средства диагностики
Полнота знаний	Тест, экспертная оценка
Глубина знаний	Тест, экспертная оценка
Степень выраженности операций мышления: анализ, синтез, сравнение, классификация, обобщение, абстракция	Тест, экспертная оценка
Степень выраженности качеств мышления (ума): самостоятельность, критичность, глубина, гибкость, пытливость	Тест, экспертная оценка
Соотношение познавательных мотивов и мотивов достижения	Методика С. А. Пакулиной «Мотивация достижения успеха студентов в вузе», адаптированная методика «Мотивация учения студентов педагогического вуза» (С. А. Пакулина, М. В. Овчинников) применительно к бакалаврам-менеджерам
Способность к рефлексии	Методика А. В. Карпова «Диагностика рефлексии»

Опираясь на выделенные компоненты, представим содержательное наполнение уровней развития управленческого мышления бакалавров-менеджеров (табл. 3).

Таблица 3

Содержательная характеристика уровней развития управленческого мышления бакалавров-менеджеров

Недопустимый уровень	Базовый уровень	Адекватный уровень	Повышенный уровень
1	2	3	4
Когнитивный компонент			
Знания основ исходных значений и анализ понятий менеджмента практически отсутствуют. Знание иностранного языка на уровне А0 (нулевой уровень)	Слабые знания основ исходных значений и анализ понятий менеджмента. Знание иностранного языка на уровне А1 (уровень выживания)	Средние знания основ исходных значений и анализ понятий менеджмента. Знание иностранного языка на уровне А2 (предпороговый уровень)	Высокие знания основ исходных значений и анализ понятий менеджмента. Знание иностранного языка на уровне В1 (пороговый уровень)
Операциональный компонент			
Практические умения применять знания основ менеджмента на занятиях по английскому языку и общепрофессиональных дисцип-	Слабые практические умения применять знания основ менеджмента на занятиях по английскому языку и общепрофессиональных	Средние практические умения применять знания основ менеджмента на занятиях по английскому языку и общепрофессиональных	Высокие практические умения применять знания основ менеджмента на занятиях по английскому языку и общепрофессиональных

Окончание табл. 2

1	2	3	4
лин в заданном масштабе времени практически отсутствуют	дисциплин в заданном масштабе времени	дисциплин в заданном масштабе времени	дисциплин в заданном масштабе времени
Рефлексивно-мотивационный компонент			
Крайне низкий уровень мотивации достижения успеха студентов в вузе. Преобладает внешняя мотивация учения студентов. Крайне низкий уровень рефлексии	Низкий уровень мотивации достижения успеха студентов в вузе. Преобладает внешняя мотивация учения студентов. Низкий уровень рефлексии	Средний уровень мотивации достижения успеха студентов в вузе. В мотивации учения студентов нет преобладания внутренней или внешней. Средний уровень рефлексии	Высокий уровень мотивации достижения успеха студентов в вузе. Преобладает внутренняя мотивация учения студентов. Высокий уровень рефлексии

Таким образом, мы считаем, что разработанная система оценивания позволит определить уровень управленческого мышления бакалавров-менеджеров.

Список литературы

1. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений [Электронный ресурс] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Режим доступа: http://slovo.yaxy.ru/87.html.

2. *Мескон М. Х.* Основы менеджмента: перевод с английского / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури. 3-е изд. Москва: Вильямс, 2017. 672 с.

3. *Полукаров В. Л.* Основы менеджмента: учебное пособие / В. Л. Полукаров. 2-е изд., перераб. Москва: КНОРУС, 2008. 240 с.

4. *Толковый* словарь русского языка [Электронный ресурс] / под ред. Д. Н. Ушакова. Режим доступа: http://ushakovdictionary.ru/word.php? wordid=26025.

УДК 378.01/.02

В. М. Нестеренко

V. M. Nesterenko

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара

Samara State Technical University, Samara

nesterenko.fgo@gmail.com

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ЭВОЛЮЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ: НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКИЙ АСПЕКТ

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF THE EVOLUTION-ACTIVITY HIGH SCHOOL: SCIENTIFIC AND METHODICAL ASPECT

Аннотация. Раскрывается сущность принципиально нового эволюционно-деятельностного подхода, базирующегося на деятельностной дидактической платформе.

Abstract. The article reveals the essence of the fundamentally new evolutionary-activity approach, based on the activity didactic platform.

Ключевые слова: эволюционно-деятельностный подход, деятельностная дидактическая платформа, направленная активность, изменение состояния объекта деятельности.

Keywords: evolutionary-activity approach, the activity didactic platform, directed activity, the change the state of the object of activity.

В настоящее время все более явственно осознается необходимость перехода к высшему образованию принципиально нового качества, адекватного вызовам быстро меняющегося мира. Предметом исследования является эволюционно-деятельностный подход к подготовке специалистов как условие созидания нового конкурентоспособного качества высшего образования.

Концепция эволюционно-деятельностного подхода подробно изложена в работах Н. М. Мельника [1, 2, 3].

Цель данного исследования – определение условий создания возможности у субъекта актуальной корреляции воздействия на объект и оценки результатов этого воздействия, т. е. механизма осознанного конструирования системы связей, обеспечивающей генерацию актуального нового знания.

Исходным понятием эволюционно-деятельностного подхода является аксиоматическое понятие «деятельность». Это означает, что все остальные определения выводятся из понятия деятельности.

Деятельность в рамках данного исследования – это активное воздействие субъекта на объект с целью изменения состояния объекта, причина всех возможных изменений состояния любого реального или потенциального объекта.

В результате вся понятийная база, фундаментальные закономерности процесса профессиональной преобразовательной деятельности представляются в виде следствий исходных аксиом и постулатов, имеющих единую основу. Введение новых понятий происходит в определенной последовательности: как переход от первичных аксиом ко все более конкретным [4].

Представление преобразовательной деятельности субъекта в виде целостной системы аксиом, имеющих единую основу «деятельность», является, по сути, универсальной дидактической платформой эволюционно-деятельностной высшей школы, обеспечивающей подготовку человека к созидательной деятельности в течение всей трудовой жизни (деятельностная дидактическая платформа).

Деятельностная дидактическая платформа реализует возможность субъекта целостно осознавать взаимосвязь между выбранным направлением активности и изменением состояния актуального объекта деятельности, а также осуществлять оценку ценности и актуальности выбранного действия непосредственно в процессе преобразовательной деятельности. В итоге обеспечивается представление прямой связи «деятельность – знание».

Знаниевая дидактическая платформа успешно реализует накопление редуцированных, частных знаний, описывающих состояние объекта и возможных способов достижения такого состояния объекта в регламентированной учебным планом сфере деятельности (тиражирование прошлого опыта).

Деятельностная дидактическая платформа обеспечивает контекстное использование информации дисциплин учебного плана и создание нового знания о новом состоянии объекта, его параметрах при отражении изменений параметров объекта в результате актуализированных субъектом направлений воздействия. Произведенные но-

вые знания реализуются в новой деятельности. В дальнейшем эти знания становятся типовыми, и на их основе конструируются другие новые знания – идет эволюция процесса решения профессиональных задач.

Таким образом, происходит процесс перехода от использования субъектом готовых знаний, полученных впрок извне (учебник, преподаватель, Интернет и др.) к самостоятельному осознанному изменению состояния объекта деятельности на основе консолидированных самим субъектом контекстных и новых агрегированных знаний.

Деятельностная дидактическая платформа меняет весь контекст обучения: цель, содержание, функции дисциплин учебного плана, роль преподавателя и обучающегося.

Цель обучения – генерация ценного знания посредством формирования актуальной системы связей между выбранным воздействием субъекта на объект и полученным результатом этого воздействия в нужное время в нужном месте профессионального пространства, реализуемого в продуктивной деятельности по достижению востребованного состояния объекта.

Содержание – целостная системная аксиоматическая модель описания преобразовательной деятельности субъекта.

Функции дисциплин учебного плана – формирование базовых знаний, организация контекстных связей материала дисциплин и параметров состояния объекта в процессе воздействия субъекта.

Роль преподавателя:

- внешний наблюдатель, выполняющий функцию внешнего коррелятора, выявляющего противоречия между реальной средой и принятыми субъектом решениями в контексте широкого ряда фактов;
- инструктор, воздействующий на рефлексивное обоснование деятельности субъекта.

Роль студента:

- инициатор идеи;
- организатор процесса воздействия на объект посредством декомпозиции и корреляции идеи;
- производитель новых актуальных знаний;
- оценщик произведенных знаний с точки зрения желаемого состояния объекта с учетом возмущающих факторов внешней среды.

Обозначим некоторые выводы.

1. Эволюционно-деятельностный подход, базирующийся на деятельностной дидактической платформе, – это принципиально новый подход к организации содержания высшего образования и, соответственно, к подготовке выпускников университета к работе в условиях цифровой экономики.

2. Деятельностная дидактическая платформа создает условия для генерации необходимого множества вариантов решений без ограничения в любой сфере интересов, так как в качестве единого основания всех умозаключений и понятий принята категория «деятельность» – причина всех изменений состояния всех возможных объектов, а значит, и информации об этих изменениях (безграничная и безбарьерная).

3. Уровень сложности решения выбирает субъект, а значит, он управляет своей активностью и использованием возможностей деятельностной дидактической платформы (безотходная) для преобразования состояния объекта и информации, отражающей этот процесс изменения.

4. Деятельностная дидактическая платформа интенсифицирует эволюцию познавательных способностей субъекта и обеспечивает создание новых конкурентоспособных решений.

Список литературы

1. *Мельник Н. М.* Инновационная технология подготовки лидеров глобальной конкуренции / Н. М. Мельник // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. 2013. № 2 (20). С. 129–141.

2. *Мельник Н. М.* Интеллектуально-информационная поддержка генерации актуального знания в процессе решения профессиональных задач / Н. М. Мельник // Вектор науки ТГУ. 2012. № 2 (20). С. 220–224.

3. *Мельник Н. М.* Концепция эволюционно-деятельностного профессионального образования / Н. М. Мельник, В. М. Нестеренко. Москва: Владос, 2007. 334 с.

4. *Нестеренко В. М.* Концептуальные основы эволюционно-деятельностного инженерного образования / В. М. Нестеренко // Управление качеством инженерного образования. Возможности вузов и потребности промышленности: тезисы докладов 2-й Международной научно-методической конференции в рамках Международного научного конгресса «Наука и инженерное образование». SEE-2016, Москва, 23–25 июня 2016 г. Москва, 2016. С. 255–257.

УДК 377.112.011.3–051:[377.132.1:004]

Е. Е. Неупокоева

E. E. Neupokoeva

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
helena_rtd@mail.ru

КОМПЬЮТЕРНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

COMPUTER COMPETENCE AS COMPONENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF THE TEACHER OF VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются понятие «компьютерная компетентность педагога профессионального обучения» и определяющие его положения. Проводится анализ существующих точек зрения на понятие «компетентность педагога профессионального обучения», обозначены основные отличительные черты педагогической компетентности.

Abstract. In article the concept «computer competence of the teacher of vocational education» and provisions defining it is considered. The analysis of the existing points of view on the concept «competence of the teacher of vocational education», the main distinctive features of pedagogical competence is carried out.

Ключевые слова: компьютерная компетентность педагога профессионального обучения, компетентность.

Keywords: computer competence of the teacher of vocational education, competence.

В настоящее время понятие «компетентность» выступает на первый план, особенно работодатели обращают внимание на компьютерную компетентность. Как определить компьютерную компетентность педагога профессионального обучения, что обозначить за отправную точку при ее изменении?

Согласно словарю, компетентность – «1. Личные возможности должностного лица и его квалификация (знания, опыт), позволяющие принимать участие в разработке определенного круга решений или решать вопросы самому благодаря наличию у него определенных знаний, навыков; 2. Уровень образованности личности, который определяется степенью овладения теоретическими средствами познавательной или практической деятельности» [3, с. 133].

Согласно «Словарю-справочнику по педагогике», *компетентность учителя* – это «профессиональное владение учителем необходимой суммой знаний, умений, навыков, определяющих сформированность в педагогической деятельности педагогического общения и личности учителя определенных ценностей, идеалов и педагогического сознания» [4, с. 151].

Е. А. Гнатышина в общем виде определяет понятие «профессиональная компетентность специалиста» как «способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность и готовность к непрерывному саморазвитию в ней» [1, с. 62]. Однако для педагогического работника особенно важны личностные характеристики, называемые автором внутриличностными свойствами современного работника [1], поэтому отмечается актуальность наличия *профессиональной направленности* и *коммуникативных способностей*.

М. А. Чошанов приводит концепцию компетентности, выраженную в формуле «Компетентность = Мобильность знаний + Гибкость метода» [6].

В работе Е. А. Гнатышиной можно найти следующее определение *профессиональной компетентности специалиста*: «…это полиаспектная характеристика, включающая совокупность когнитивных, операционально-технологических, мотивационно-волевых и коммуникативных составляющих, отражающих уровень его способности к эффективному выполнению профессиональной деятельности и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости профессионального труда и возрастания личной ответственности за его результаты» [1, с. 68].

П. Ф. Кубрушко определяет структуру подготовки педагога профессионального обучения как последовательность четырех этапов, в процессе прохождения которых обучающимся «придется обобщать и систематизировать полученные ранее знания не только по психолого-педагогическим дисциплинам, но и по общественно-политическому, инженерному, общенаучному циклам дисциплин», приобретать умения «проводить диагностику педагогической деятельности преподавателей и студентов в процессе обучения, профессиональную самодиагностику, давать оценку своим личностным качествам и соответствию социальному заказу» [2, с. 97–98]. Рассматривается интегративный характер приобретаемой методической подготовки, в основе которой лежит профессионально-методическая деятельность, интегрирующая знания «психологии, физиологии, общих закономерностей процесса обучения, техники и технологии отрасли производства, а также умения и навыки, связанные с коммуникацией и применением средств обучения» [2, с. 101–102].

Приведем целиком определение, данное И. В. Роберт, Т. А. Лавиной в «Толковом словаре терминов понятийного аппарата информатизации образования» «ИКТ-ком-

петенция учителя – неразрывно связанные между собой как в содержательном, так и в деятельностном аспектах научно-педагогические знания и умения в области:

• реализации дидактических возможностей информационных и коммуникационных технологий в процессе преподавания учебных дисциплин;

• осуществления информационной деятельности и информационного взаимодействия между участниками учебно-воспитательного процесса в условиях использования потенциала распределенного информационного ресурса локальных и глобальной информационных сетей;

• психолого-педагогической и содержательно-методической оценки качества электронных изданий образовательного назначения, электронных средств учебного назначения и учебно-методических комплексов, в состав которых они включены;

• предотвращения возможных негативных последствий использования средств информационных и коммуникационных технологий в образовательном процессе;

• автоматизации обработки результатов учебного эксперимента;

• автоматизации поиска, сбора, обработки, передачи учебной информации;

• автоматизации информационно-методического обеспечения учебно-воспитательного процесса и организационного управления образовательным учреждением на базе информационных и коммуникационных технологий» [5, с. 10–11].

На основании приведенных дефиниций и общих представлений о деятельности педагога профессионального обучения мы составили собственное определение понятия.

Компьютерная компетентность педагога профессионального обучения – системная характеристика владения информационными технологиями, выступающая как отдельная составляющая цифровой компетентности, которая для педагогов профессионального обучения представляет собой совокупность когнитивных, технологических, коммуникативных, герменевтических, андрагогических и мотивационных компонентов, позволяющих использовать ПК для решения образовательных, организационных и отраслевых прикладных задач в профессионально-педагогической деятельности.

Так, нами рассмотрено понятие, включающее в себя основные компоненты полисистемной и полисубъектной характеристики личности педагога профессионального обучения, реализующиеся в тесном взаимодействии с областью информационных технологий. Посредством данной дефиниции мы произвели своего рода очерчивание круга вопросов, которые можно решать при подготовке педагогов профессионального обучения к использованию прикладного программного обеспечения в учебном процессе.

Список литературы

1. *Гнатышина Е. А.* Компетентностно-ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: монография / Е. А. Гнатышина. Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2008. 424 с.

2. *Дидактические* основы подготовки инженеров-педагогов: учебное пособие / Н. М. Жукова [и др.]; под ред. П. Ф. Кубрушко, В. П. Косырева. Екатеринбург, 1997. 200 с.

3. *Словарь* по педагогике / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспирова. Москва; Ростов-на-Дону: МарТ, 2005. 448 с.

4. *Словарь-справочник* по педагогике / авт.-сост. В.А. Межериков; ред. П. И. Пидкасистый. Москва: ТУ СФФО, 2004. 271 с.

5. *Толковый* словарь терминов понятийного аппарата информатизации образования / сост. И. В. Роберт, Т. А. Лавина. Москва: ИИО РАО, 2009. 96 с.

6. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 159 с.

УДК 378.016:371.13

Ю. А. Никитенко, И. Ю. Степанова

Y. A. Nikitenko, I. Y. Stepanova

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Красноярск
Siberian Federal University, Krasnoyarsk
ya.nikitenkoy@yandex.ru, stepanova-inga@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ЗАДАЧА КАК СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ ОРИЕНТИР УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ

PROFESSIONAL TASK AS SUBSTANTIAL REFERENCE POINT OF EDUCATIONAL PROFESSIONAL ACTIVITY OF BACHELORS

Аннотация. Обсуждается практическая применимость профессиональных задач для отбора содержания подготовки при освоении образовательных программ бакалавриата. Предлагается способ уточнения содержания учебно-профессиональной деятельности на примере одной из задач направления «Педагогическое образование».

Abstract. In article the practical applicability of professional tasks for selection of content of preparation at development of educational programs of a bachelor degree is discussed. The way of specification of content of educational professional activity on the example of one of problems of the Pedagogical education direction is offered.

Ключевые слова: профессиональная задача, учебно-профессиональная деятельность, бакалавр, содержание подготовки, образовательная программа.

Keywords: professional problem, educational professional activity, bachelor, content of preparation, educational program.

В настоящее время все острее ощущается необходимость перестройки содержательной стороны профессиональной подготовки в системе высшего образования. В федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования требования к результатам освоения образовательных программ определяются, в том числе, и на языке профессиональных задач, которые должен быть готов решать выпускник. Использование данных задач как содержательных ориентиров позволит направить процесс учебно-профессиональной деятельности в целом, увидеть возможности распределения содержания подготовки между различными дисциплинами и практиками, решая частные учебно-профессиональные задачи [1].

Покажем на примере конкретной профессиональной задачи возможности реализации сформулированного выше утверждения. В качестве примера воспользуемся профессиональной задачей, заданной характеристиками педагогической деятельности выпускника бакалавриата по направлению подготовки «Педагогическое образование»: «осуществление профессионального самообразования и личностного роста». Для выстраивания содержания учебно-профессиональной деятельности требуется конкретиза-

ция данной задачи, прежде всего, через уточнение сущности ее содержательных составляющих: «профессиональное самообразование» и «личностный рост», того, к чему именно должен быть готов выпускник.

Профессиональное самообразование представляется возможным связать с подготовленностью человека осуществлять целенаправленный и индивидуально организованный процесс приобретения необходимых в профессиональной деятельности знаний, формирования умений и приобретения нового опыта в ходе самостоятельных действий. Личностный рост при этом предстает как обязательный процесс самосовершенствования индивида, целенаправленное движение и стремление субъекта воплотить наяву того человека, которым он хотел бы быть в идеале («Я-идеальное»). Анализ сущности обозначенных составляющих позволяет увидеть их взаимосвязь и взаимозависимость. Готовность к профессиональному самообразованию выступает базой для личностного роста человека, его профессиональной самореализации, обеспечивая движение по пути профессионального становления. А стремление к личностному росту позволяет оформлять некий идеал, который необходим при формировании образа цели профессионального самообразования в отдаленной перспективе и дает возможность определять ближайшие шаги для самостоятельного повышения уровня профессиональной образованности.

Следующий шаг уточнения содержательного наполнения рассматриваемой профессиональной задачи связан с переводом в реальную практическую плоскость подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование». Его представляется возможным осуществить на основе связывания с реализацией требований профессионального стандарта «Педагог». Эвристические предложения по использованию данного стандарта приводят исследователей к возможности распределения заданных трудовых функций по различным квалификационным уровням: «помощник учителя», «учитель», «старший учитель», «учитель-методист» [2]. Применительно к бакалавру профессиональное самообразование и личностный рост можно связать с переходом от квалификационного уровня «помощник учителя» (производственная, педагогическая практики) к квалификационному уровню «учитель» (по окончании вуза). Подобный переход состоит в совершенствовании действий соответствующей квалификации (переход на другой уровень их реализации) либо в освоении действий, новых по отношению к наличному квалификационному уровню действий.

Уровневый переход в качестве совершаемых педагогических действий (с уровня, когда действие совершается в стандартных ситуациях на основе готовых методических материалов с частичной ответственностью за результат его выполнения на уровень, предполагающий совершение действия в предсказуемой, но неожиданно возникшей ситуации с полной ответственностью за результат его выполнения) может быть проявлен при повышении качества реализации способов и приемов действий по осуществлению профессиональной деятельности в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов общего образования по освоению и применению психолого-педагогических технологий (в том числе инклюзивных), необходимых для адресной работы с отдельным контингентом учащихся: социально уязвимые дети; дети, попавшие в трудные жизненные ситуации; дети-мигранты; дети-сироты; дети с синдромом дефицита внимания и гиперактивностью; дети с девиациями поведения (на выбор).

Освоение новых действий для перехода на более высокий квалификационный уровень в рамках рассматриваемой задачи может предполагать участие в реализации программы развития образовательной организации в целях создания безопасной и комфортной образовательной среды; формирование толерантности и навыков поведения в изменяющейся поликультурной среде; реализацию воспитательных возможностей отдельных видов деятельности ребенка: игровой, трудовой, спортивной, художественной и т. д. (на выбор).

В связи с потребностью осуществления профессионального самообразования и личностного роста очевидным становится раскрытие двух векторов реализации учебно-профессиональной деятельности бакалавров в процессе подготовки: освоение способов самосовершенствования профессионального мастерства; овладение приемами самостоятельного усвоения нового содержания и встраивание его в собственную деятельность.

Первый из обозначенных векторов может быть реализован за счет освоения процедуры бенчмаркинга, включающей следующие этапы: проблематизация собственных результатов; планирование внедрения бенчмаркингового проекта; исследование (индикаторы, показатели, отбор кандидатов-конкурентов, передового опыта, сбор открытой информации); наблюдение за счет непосредственного контакта, использование опросных методов, изучение опыта; сравнительно-сопоставительный анализ результатов (продуктов) и процесса (средств, методов, приемов, технологий, форм) их достижения; адаптация (приспособление к наличным условиям); улучшение (отбор элементов, повышающих эффективность).

Второй из обозначенных векторов может реализовываться за счет освоения технологий смыслового чтения и развития критического мышления. Использование данных технологий в дальнейшем поможет самостоятельно осваивать новые знания и применять их на практике в своей жизни «здесь и сейчас» с использованием элементов процедуры бенчмаркинга.

Проведенные рассуждения позволяют увидеть, что содержание учебно-профессиональной деятельности студентов при подготовке к решению рассматриваемой профессиональной задачи может быть связано с освоением процедуры бенчмаркинга, технологии смыслового чтения, развития критического мышления, которые реализуются на учебном материале, способствующем овладению профессиональным мастерством, уточнению и расширению целевой аудитории, к работе с которой будет подготовлен выпускник бакалавриата.

Список литературы

1. *Степанова И. Ю.* Конструирование содержания педагогического образования в вузе на основе профессиональных задач / И. Ю. Степанова, В. А. Адольф // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2017. № 2 (40). С. 110–114.

2. *Степанова И. Ю.* Потенциал профессионального стандарта педагога при внедрении федеральных государственных образовательных стандартов в общеобразовательных организациях / И. Ю. Степанова, О. Н. Боганова // Известия РАО. 2016. № 1. С. 95–102.

УДК 378.011.33:331.102.24

Т. А. Никифорова, Ю. А. Шихов

T. A. Nikiforova, Yu. A. Shikhov

ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова», Ижевск
Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk
ggwptat@gmail.com, shihov55@mail.ru

К ВОПРОСУ ОБ «УГАСАНИИ» КОМПЕТЕНЦИЙ

ON A COMPETENCY LOSS

Аннотация. Рассматривается проблема «угасания» компетенций обучающихся и выпускников, а также методы, позволяющие замедлить этот процесс.

Abstract. The article describes the problem of students' and graduate's competency loss and methods, which can slow down this process.

Ключевые слова: «угасание» компетенции, деятельностный подход, остаточные знания.

Keywords: competency loss, activity-based approach, residual knowledge.

В настоящее время вопросы формирования компетенций, их компонентного состава и диагностики занимают центральное место в педагогических исследованиях. В большинстве работ рассматривается движение компетенции по нарастающей, однако на практике зачастую наблюдается обратный процесс – «угасание» компетенции.

В самом общем виде в компонентном составе отдельной компетенции можно выделить знания, умения, навыки, а также личностную составляющую. Все эти элементы находятся во взаимосвязи между собой. Если хотя бы один компонент изменит свое значение, это отразится и на всей системе. Таким образом, движение компетенции должно рассматриваться в динамике, которая может быть как положительной, так и отрицательной. Идеальной является ситуация, когда студенты движутся по индивидуальным образовательным траекториям [5], выбирая те виды деятельности, которые позволяют максимально реализовать потенциал, обеспечивая формирование всесторонне и гармонически развитой личности и специалиста [4].

Ситуация осложняется тем, что зачастую педагогические контрольные материалы, предназначенные для оценки уровня сформированности той или иной компетенции, разработаны неграмотно и не позволяют сделать достоверные выводы о реальном положении дел. Особенности разработки качественных компетентностно-ориентированных педагогических контрольных материалов подробно описаны в работах О. Ф. Шиховой, Ю. А. Шихова [6].

Среди основных условий, приводящих к «угасанию» той или иной компетенции, Т. Е. Исаева называет следующие [1]:

1. Устранение из жизни человека тех видов деятельности, которые активировали конкретную компетенцию, например, в результате смены профессии.

2. Утрата значимости компетенции для человека. В качестве примера можно привести потерю значительного объема знаний у выпускников, если эти знания оказываются невостребованными в дальнейшей профессиональной деятельности.

3. Взаимное подавляющее влияние компетенций, когда ключевые компетенции, базирующиеся на мировоззренческих установках личности, вызывают изменение других компетенций, например, профессиональных.

Можно провести параллель между процессами формирования остаточных знаний у обучающихся и «угасания» компетенции. Под остаточными знаниями понимается тезаурус индивидуума, хранящийся в его долговременной памяти в виде множества стандартизированных базовых понятий, умений и навыков.

Ю. Г. Кислякова, основываясь на кривых забывания Эббингауза, определила, что изменение уровня знаний во времени происходит по убывающему закону $\exp(-\lambda t)$, где λ – интенсивность забывания. Таким образом, уровень достигнутых знаний на первом этапе стремительно убывает, а затем скорость забывания материала снижается [2]. Предположительно, данную модель можно использовать и для описания процесса «угасания» компетенций.

По мнению Ю. В. Красавиной, основной причиной «угасания» компетенции является нереализованность ее деятельностной структуры [3]. Таким образом, чтобы снизить темпы «угасания» компетенции, предлагается использовать педагогические технологии, реализующие деятельностные основания процесса обучения.

Многочисленные технологии деятельностного подхода объединяет то, что акцент в них делается не столько на освоении обучающимися знаний, сколько на овладении ими основами деятельности, в первую очередь учебной, посредством которой осваиваются и другие виды деятельности. Ю.В. Красавина особое внимание уделяет методу проектов [3]. Среди его преимуществ она отмечает возможность использования данного метода для организации самостоятельной работы студентов, интеграции нескольких дисциплин, повышение мотивации обучающихся и т. д.

Ряд зарубежных исследователей активно изучают возможности использования метода интервальных повторений для снижения темпов забывания информации [7]. Его сущность заключается в том, что материал изучается не единым блоком, а через определенные промежутки времени. Ю. В. Кислякова предложила для повышения уровня остаточных знаний студентов увеличить число контрольных мероприятий, для подготовки к которым студенты обращаются к материалу, таким образом закрепляя его в памяти [2]. Теоретически число повторений может быть бесконечным, однако оптимальным считается число повторений равное четырем.

Вопросы функциональной устойчивости компетенций и их «угасания» недостаточно изучены в педагогической науке. Спрогнозировать развитие той или иной компетенции достаточно затруднительно в связи с ее сложным строением, но организовать учебный процесс с использованием вышеперечисленных методов (технологий деятельностного подхода, метода интервальных повторений) вполне реально. Это обеспечит последовательное формирование компетенции, каждый компонент которой будет характеризоваться высокой степенью устойчивости, что и является основной целью образования.

Список литературы

1. *Исаева Т. Е.* Проблема функциональной устойчивости компетенций обучающихся вузов / Т. Е. Исаева // Общество: социология, психология, педагогика. 2017. № 2. С. 59–61.

2. *Кислякова Ю. Г.* Остаточные и пороговые знания: концептуально-нормативный подход: монография / Ю. Г. Кислякова, О. В. Любимова. Ижевск: Изд-во ИжГТУ, 2010. 140 с.

3. *Красавина Ю. В.* Организация самостоятельной работы студентов – будущих бакалавров профессионального обучения на основе метода междисциплинарных элек-

тронных проектов: автореферат диссертации … кандидата педагогических наук / Ю. В. Красавина. Казань, 2017. 24 с.

4. *Черепанов В. С.* О проблеме фундаментализации инженерного образования: концепция, программно-целевой подход / В. С. Черепанов, Ю. А. Шихов // Вестник Ижевского государственного технического университета. 2004. № 3. С. 5.

5. *Шихова О. Ф.* Индивидуальные образовательные траектории самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов в техническом вузе / О. Ф. Шихова, О. В. Жуйкова // Образование и наука. 2013. № 9 (108). С. 56–70.

6. *Шихова О. Ф.* Критерии качества компетентностно-ориентированных педагогических контрольных материалов / О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Современные фундаментальные и прикладные исследования. 2014. № 1 (12). С. 48–52.

7. *Kang S. H. K.* Spaced Repetition Promotes Efficient and Effective Learning: Policy Implications for Instruction / S. H. K. Kang // Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences. 2016. Vol. 3, № 1. P. 12–19.

УДК 371.13:378.146.1

Т. Ф. Орехова

T. F. Orekhova

ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск

Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk

orehovna49@mail.ru

РАЗРАБОТКА КРИТЕРИАЛЬНОЙ ОЦЕНКИ УЧЕБНЫХ ДОСТИЖЕНИЙ СТУДЕНТОВ МАГИСТРАТУРЫ КАК ЗАДАЧА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF CRITERIA EVALUATION OF EDUCATIONAL ACHIEVEMENTS OF MASTER STUDENTS AS THE PROBLEM OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Аннотация. Описывается апробированный автором способ включения студентов магистратуры в разработку критериев оценки и самооценки результатов своей учебной деятельности.

Abstract. The article describes the author’s method of including students of the master’s degree in the development of evaluation criteria and self-evaluation of the results of their training activities.

Ключевые слова: критерии оценки, самооценка, учебная деятельность, студенты магистратуры.

Keywords: evaluation criteria, self-esteem, educational activity, students of the master’s degree.

Одним из современных требований, отраженных в федеральных государственных образовательных стандартах общего образования (далее – Стандарт), является указание на критериальную оценку учебной деятельности учащихся (п. 4): «Стандарт направлен на обеспечение … формирования содержательно-критериальной основы оценки результатов освоения обучающимися основной образовательной программы основного общего образования, деятельности педагогических работников, образовательных учреждений, функционирования системы образования в целом» [Цит. по: 1]. Отсюда вытекает задача разработки на заданной в Стандарте основе критериальной оценки результатов образования, и законо-

мерно встает вопрос о разработчиках такой оценки. На наш взгляд, наиболее адекватно обозначенную задачу способны решить практики, т. е. учителя, одной из профессиональных функций которых является непосредственная оценка учебных достижений учащихся на уровне всех трех результатов образования: предметных, метапредментых и личностных. Следовательно, правомерно предположить, что будущих педагогов необходимо целенаправленно готовить к разработке соотвествующей критериальной оценки, и наиболее эффективно это можно сделать, если включить их в разработку критериев оценки результатов своей собственной учебной деятельности.

В своей педагогической работе в разработку критериев оценки качества учебных заданий мы включаем студентов магистратуры, которые обучаются по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование (магистерская программа «Управление качеством общего образования»). В рамках изучения дисциплины «Технологии организации образовательного процесса в системе современного образования» студентам предлагается выбрать одну из форм зачетного задания, разработать сначала критерии оценки этой формы, а затем – критерии оценки всего задания и осуществить его самооценку. Раскроем сказанное на примере зачетного задания в форме реферата.

Зачетное задание включает в себя шесть задач: 1) составить список тем рефератов по дисциплине «Технологии организации образовательного процесса в системе современного образования» (10 тем); 2) написать по одной из тем на выбор студента реферат объемом 6–8 страниц в соответствии с требованиями, предъявляемым к работам данного типа; 3) разработать критерии оценки реферата; 4) разработать критерии оценки качества выполнения задания; 5) оценить выполнение задание, пользуясь разработанными критериями; 6) обосновать свою самооценку. Для выполнения задания студентам предлагается выбрать программу, которую они положат в основу своего задания. Это может быть программа преподавателя данной дисциплины; может быть любая другая аналогичная программа, размещенная в сети Интернет.

Первоначально студентам даются знания о методологии разработки критериев оценки результатов деятельности: о наиболее приемлемой в педагогике трехуровневой оценке, когда результат может быть достигнут на *высоком* (достаточном) уровне; на *среднем* (не вполне достаточном) уровне; и на *низком* (недостаточном) уровне. Эти формулировки в таком же или инвариантном виде используются при характеристике уровня развития показателей по каждому критерию. Например, полнота раскрытия содержания темы реферата в таблице критериев характеризуется следующим образом: *высокий уровень* результата описывается формулировкой «полнота раскрытия содержания темы достаточная»; *средний уровень* – «полнота раскрытия содержания темы не вполне достаточная»; низкий уровень – «полнота раскрытия содержания темы недостаточная», а после таблицы дается комментарий, в котором раскрывается содержательная наполненность каждого показателя.

Так, например, реферат на тему «Технология развивающейся кооперации как способ организации образовательного процесса в высшей школе» посвящен характеристике технологии, которая относится одновременно к интерактивным и здоровьетворящим технологиям, используется для включения студентов в активную деятельность по формулировке какого-либо еще им неизвестного понятия в опоре на их субъектный опыт с целью стимулирования их познавательного интереса благодаря обнаружению ими области своего незнания по данному вопросу.

Достаточная полнота (высокий уровень качества данного показателя) определяется наличием в тексте реферата ответа на четыре вопроса системного анализа по поводу данной технологии: 1) что это такое? (раскрытие сути этой технологии); 2) откуда

это происходит/возникает? (наличие информации о генезисе, происхождении данной технологи, т. е. о том, кто является автором термина, или какие причины, связанные с развитием образования, привели к введению данного термина в педагогический обиход); 3) из чего это складывается/состоит? (раскрытие структуры данной технологии – этапов или компонентов); 4) для чего/зачем это? (описание функций, которые данная технология выполняет в образовательном процессе, каков ее педагогический, образовательный эффект). *Не вполне достаточная полнота* (средний уровень качества данного показателя) характеризуется наличием ответов на три вопросов, а *недостаточная полнота* (низкий уровень качества данного показателя) констатируется при наличии ответа на два вопроса. При наличии ответа только на один вопрос данный показатель не может быть оценен. Аналогичным образом комментируются и все другие показатели.

Таким образом, логика разработки уровня развития искомого качества по каждому показателю такова: 1) определение критериев оценки искомого явления; 2) определение показателей по каждому критерию; 3) определения максимального достижимого качества развития искомого явления по каждому показателю; 4) установление уровневого интервала качества развития искомого явления по каждому показателю. Например, один из показателей количественного критерия оценки текста реферата – соблюдение требований к форматированию компьютерного текста, включает в себя шесть элементов (тип и размер шрифта, выравнивание текста, межстрочный интервал и абзацный отступ, размер полей). На высоком уровне качества по данному показателю должны быть соблюдены все требования, на среднем уровне – четыре-пять требований, а на низком – не менее трех. Если нарушено больше требований, то показатель не может быть оценен и работа по данному показателю требует коррекции. В приведенной ниже таблице представлены критерии оценки реферата, разработанные с участием студентов.

Критерии оценки реферата

Критерий	Показатели	Уровень		
		высокий (2 балла)	средний (1 балл)	низкий (0 баллов)
1	2	3	4	5
Количественный критерий оценки текста реферата	1. Структура реферата	Структура реферата соответствует требованиям	Структура реферата не вполне соответствует требованиям	Структура реферата не соответствует требованиям
	2. Техническое оформление текста реферата	Техническое оформление текста соответствует требованиям	Техническое оформление текста не вполне соответствует требованиям	Техническое оформление текста недостаточно соответствует требованиям
	3. Соблюдение требований к библиографическому описанию литературных источников	Библиографическое описание литературных источников в полной мере соответствует требованиям	Библиографическое описание литературных источников не вполне соответствует требованиям	Библиографическое описание литературных источников недостаточно соответствует требованиям
Качество содержания текста реферата	1. Полнота раскрытия темы	Полнота раскрытия темы вполне достаточная	Полнота раскрытия темы не вполне достаточная	Полнота раскрытия темы недостаточная
	2. Логика изложения материала	Логика изложения материала вполне достаточная	Логика изложения материала не вполне достаточная	Логика изложения материала недостаточная

Окончание таблицы

1	2	3	4	5
Качество содержания текста реферата	1. Соблюдение научного стиля изложения	Научный стиль изложения соблюден в полной мере	Научный стиль изложения соблюден не в полной мере	Научный стиль изложения практически не соблюдается
	2. Орфографическая грамотность речи	Орфографическая грамотность речи вполне достаточная	Орфографическая грамотность речи не вполне достаточная	Орфографическая грамотность речи недостаточная
	3. Стилистическая грамотность речи	Стилистическая грамотность речи вполне достаточная	Стилистическая грамотность речи не вполне достаточная	Стилистическая грамотность речи недостаточная

Таким образом, реферат оценивается на «отлично», если студент набрал от 10 до 14 баллов; «хорошо» – от 5 до 9 баллов; «удовлетворительно» – от 0 до 4 баллов.

Наш опыт показывает, что включение студентов в разработку критериев оценки результатов своей учебной деятельности обеспечивает несколько эффектов: во-первых, они понимают, при каких условиях могут претендовать на высокую оценку; во-вторых, получают знания о предмете, составляющем основу каждого показателя; в-третьих, научаются разрабатывать разные шкалы оценки результата; и, наконец, что самое главное, у студентов появляется уверенность в реальной возможности получения высокой оценки, так как они точно знают, что для этого необходимо сделать.

Список литературы

1. *Орехова Т. Ф.* Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим наукам: методическое пособие для студентов дневного и заочного отделений педагогических факультетов / Т. Ф. Орехова, Н. Ф. Ганцен. 3-е изд., испр. и доп. Магнитогорск: Изд-во МаГУ, 2009. 139 с.

2. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: www.consultant.ru.

УДК [371.112.011.3–051:745]:378.016

Ю. В. Осколкова, О. В. Тарасюк

Y. V. Oskolkova, O. V. Tarasyuk

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg

j-osk@yandex.ru, tarasyuk.olga2012@yandex.ru

К ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБЛАСТИ ДИЗАЙНА

ON THE QUESTION OF FORMATION OF THE PROJECT COMPETENCE BACHELORS OF VOCATIONAL TRAINING IN THE FIELD OF DESIGN

Аннотация. Рассматривается формирование проектных компетенций бакалавров профессионального обучения в области дизайна посредством введения в процесс обучения новой дисциплины «Основы учебно-проектной деятельности».

Abstract. The article discusses the circumstances that increase the relevance of the formation of design competencies of bachelors of professional training in the field of design, through the introduction of a new discipline “Fundamentals of educational and project activities”.

Ключевые слова: бакалавр профессионального обучения в области дизайна, проектные компетенции.

Keywords: bachelor professional training in the field of design, design competence.

На рубеже столетий наша страна претерпевает ряд глубинных трансформаций, меняющих облик общества в целом, что связано в первую очередь с интенсивно протекающими общественно-экономическими преобразованиями, в которых процессы формирования профессиональных компетенций становятся ключевыми.

Проблема подготовки высококвалифицированных кадров для различных видов экономической деятельности всегда играла ведущую роль в российской системе образования, а в настоящее время она приобрела глобальный характер, что связано с введением международных стандартов качества, многонациональными и геополитическими особенностями современного производства.

Профессиональное пространство предъявляет определенные требования: использование современной техники и инновационных технологий; соизмерение качества товаров и услуг с наилучшими международными образцами в соответствующей области; применение процедуры менеджмента качества; работа в многофункциональных коллективах. Идея глубокого реформирования системы профессионального образования все чаще рассматривается политиками, учеными, производственниками, профессионально-педагогической общественностью как дальнейшее направление трансформации общества. Такой интерес вызван возрастающими темпами устаревания технологий, а следовательно, и знаний. Мировые интеграционные и глобализационные процессы уже не позволяют устанавливать для образования заранее определенные сроки, возрастные рамки и государственные границы. В этих условиях остро встает вопрос адаптации системы профессионального образования к новым социально-экономическим условиям и требованиям рынка труда.

Требования работодателей и международного рынка труда должны органично «встраиваться» в содержание профессионального образования. Это значит, что система профессионального образования должна предусматривать подготовку специалистов к профессиональной деятельности в современных профессиональных условиях, т. е. формировать у них определенный уровень профессиональной компетентности. Таким образом, реформа российского общества предъявляет новые требования к системе образования: необходимо не только организовывать образовательный процесс и формировать знания, но и создавать условия, способствующие наименьшему сроку адаптации выпускника профессиональной школы к профессиональной деятельности согласно занимаемой должности в новых экономических условиях.

В системе профессионального образования заметно усилился процесс реорганизации: идет работа над корректировкой содержания подготовки специалистов, которое диктует ФГОС, в частности, ФГОС СПО. Корректировка содержания профессионального образования осуществляется в соответствии с профессиональными стандартами, часть которых уже введена в действие. Эту сложную работу осуществляют преподаватели и мастера производственного обучения. От качества их деятельности зависит не только качество подготовки выпускников системы СПО, но и их успешность в предстоящей профессиональной деятельности.

При корректировке содержания профессионального образования необходимо всем участникам этого процесса целенаправленно изучить требования работодателей, представленные в профессиональных стандартах, запросы информации о востребованных на предприятии профессиях, специальностях выпускников, образовательных уровнях их подготовки, что позволит, кроме того, образовательным организациям расширить спектр предлагаемых ими профессий и специальностей. Также при осуществлении этого процесса необходимо тесно сотрудничать с организациями бизнеса, науки, предприятиями с целью создания современной образовательной среды для проведения различных практик, мотивационных внеаудиторных мероприятий, способствующих формированию как необходимых общекультурных компетенций, так и профессионально важных личностных качеств выпускников [1, 2, 3].

При этом большая часть профессионально-педагогических работников испытывает огромные трудности в проектировании обновленного содержания подготовки, представленного во ФГОС СПО в виде профессиональных модулей (ПМ), междисциплинарных курсов (МДК) – принципиально новых структурных содержательных составляющих. Сложившаяся ситуация усиливается введением в действие профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования» [5].

В соответствии с этим документом и преподаватель, и мастер производственного обучения должны выполнять трудовые функции, связанные с разработкой как содержания дисциплин, ПМ, МДК, так и фондов оценочных средств (ФОС), позволяющих выявлять уровень усвоения содержания подготовки, уровень формирования профессиональных компетенций (ПК) [4].

Таким образом, как показывает практика, необходимо обеспечить возможность будущим педагогам профессионального обучения освоить педагогическое проектирование в вузе настолько, чтобы в процессе профессионально-педагогической деятельности они смогли не только сами качественно его осуществлять, но и оказывать помощь педагогам, не имеющим профессионально-педагогического образования, испытывающими подобные трудности.

В связи с этим в содержание подготовки бакалавров профессионального обучения в области дизайна включена дисциплина «Основы учебно-проектной деятельности», которая направлена на создание первоначального уровня формирования проектировочных компетенций обучающихся.

«Основы учебно-проектной деятельности» – обязательная дисциплина профессионального модуля М4 вариативной части учебного плана образовательной программы направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) профиля «Декоративно-прикладное искусство и дизайн» профилизаций: дизайн стиля и имиджа; дизайн интерьера, дизайн и компьютерная графика; артдизайн; фотодизайн – для очной, заочной и очно-заочной форм обучения. Общая трудоемкость дисциплины составляет 4 зачетных единицы (144 часа).

Цель дисциплины «Основы учебно-проектной деятельности» – способствовать становлению индивидуальной образовательной траектории будущего бакалавра профессионального обучения в области дизайна через включение в образовательный процесс проектно-исследовательской работы, направленной на формирование проектной компетенции, творческого профессионального мышления в профессионально-педагогической деятельности.

Список литературы

1. *Казун А. П.* Практики применения проектного метода обучения: опыт разных стран / А. П. Казун, Л. С. Пастухова // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 2. С. 32–59.

2. *Львов Л. В.* Прогнозируемый темп формирования компетентности как инструмент педагогического управления опережающим уровнем образования / Л. В. Львов // Образование и наука. 2017. № 4. С. 39–57.

3. *Сырямкина Е. Г.* Практика развития надпрофессиональных компетенций студентов в современном университете / Е. Г. Сырямкина, Т. Б. Румянцева, Е. Ю. Ливенцова // Образование и наука. 2016. № 7. С. 117–135.

4. *Тарасюк О. В.* Современная модель подготовки мастеров производственного обучения в условиях сетевого взаимодействия / О. В. Тарасюк, Е. М. Дорожкин, А. И. Лыжин // Среднее профессиональное образование. 2015. № 8 С. 25–29.

5. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 08.09.2015 г. № 608н. Режим доступа: http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.

УДК [378.016:51]:37.01

Е. А. Перминов

E. A. Perminov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
perminov_ea@mail.ru

О МЕТОДОЛОГИИ ФУНДАМЕНТАЛИЗАЦИИ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

ABOUT METHODOLOGY OF FUNDAMENTALIZATION OF MATHEMATICAL TRAINING OF TEACHERS OF VOCATIONAL EDUCATION

Анотация. Анализируются основные направления фундаментализации математического образования. В результате выявляются некоторые важные методологические особенности фундаментализации математической подготовки педагогов профессионального обучения.

Abstract. In article the main directions of fundamentalization of mathematical education are analyzed. As a result some important methodological features of fundamentalization of mathematical training of teachers of vocational education come to light.

Ключевые слова: педагоги профессионального обучения, математическая подготовка, методология фундаментализации.

Keywords: teachers of vocational education, mathematical preparation, fundamentalization methodology.

Экономический анализ темпов новой (четвертой) промышленной революции, начавшейся с автоматизации производства, внедрения робототехники в самых различных его отраслях и формирования искусственного интеллекта, дает основания для прогноза о том,

что доля автоматизированных процессов в производстве и логистике достигнет к 2035 г. 95 %, а 50–70 % нынешних рабочих мест перестанут существовать [4]. Поскольку язык современной математики лежит в основе автоматизации производства, внедрения робототехники и формирования искусственного интеллекта, очень важно обеспечить *опережающий характер* математической подготовки студентов по отношению к развитию соответствующей отрасли производства и профессиональной школы [1, 7]. Как следует из проводимого ниже анализа современных, углубленных трактовок принципа фундаментальности, именно этот принцип особенно важен в обеспечении *опережающего характера* математической подготовки педагогов профессионального обучения.

Следует отметить, что в настоящее время в подготовке студентов в вузах в условиях быстро изменяющейся социокультурной среды наблюдается резкий крен от фундаментальности в сторону прагматизма, что может повлечь очень серьезные последствия. Действительно, «как раз освоение фундаментальной, принципиальной стороны дела было сильной стороной нашего образования (в том числе и профессионально-педагогического). Эта традиция сложилась еще до революции и, к счастью, не была утрачена, хотя сейчас делаются попытки ее разрушить в угоду утилитарному образованию» [6, с. 11].

Как известно [5], педагоги профессионального обучения вместе с учителями математики и информатики несут наибольшую ответственность за опережающую математическую подготовку квалифицированного современного рабочего, играющего главную роль в высокотехнологичных отраслях производства. Поэтому необходимо выявление возможных направлений *фундаментализации* математической подготовки педагогов профессионального обучения, особенно в этих отраслях производства, какими являются машиностроение, электроэнергетика и некоторые другие.

В выявлении направлений *фундаментализации* математической подготовки педагогов необходим анализ современных углубленных трактовок принципа фундаментальности образования. К сожалению, в педагогике до сих пор отсутствует единое понимание термина «фундаментальность образования», к тому же он толкуется весьма противоречиво. Но для нас важно то, что различные современные трактовки феномена фундаментализации образования группируются вокруг следующих направлений [2].

1. *Интеграция, или сближение науки и образования,* предполагает установление связей между ними. Иными словами, фундаментальность образования являет собой соединение научного знания и образовательного процесса. Отметим, что применительно к подготовке педагогов профессионального обучения эта трактовка свидетельствует о необходимости взаимосвязи их общенаучной и профессиональной подготовки [7].

Один из основоположников информатики А. П. Ершов неустанно повторял, что математика является *материнской наукой* для информатики [3]. Поэтому в фундаментализации математической подготовки педагогов профессионального обучения ведущую роль играет *интеграция* содержания их математической подготовки и подготовки в области информатики.

2. *Универсализация знаний, умений, навыков,* обусловливает выделение *структурных единиц* научного знания, имеющих наиболее высокий уровень обобщения изучаемых явлений. В основе универсализации знаний в математической подготовке студентов в вузе лежат математические структуры и схемы (в общенаучной терминологии средства, методы математического познания). Математические структуры и схемы с точки зрения фундаментализации образования являются наиболее важными *структурными единицами* научного знания, которые способствуют формированию цельного,

обобщающего знания, являющегося ядром (основой) всех полученных студентом знаний, объединяющим эти знания в единую мировоззренческую систему, что особенно важно в обеспечении взаимосвязи содержания общенаучной и профессиональной подготовки студентов.

3. *Формирование общекультурных основ* в процессе обучения, особенно важных в реализации межпредметных связей дисциплин. Термин «общекультурные основы» понимается широко – в соответствии с объемным спектром трактовок понятия «культура». В формировании общекультурных основ в процессе математической подготовки студентов в вузе ведущую роль играет современный культурологический подход, в основе которого лежит принцип культуросообразности как «один из важнейших принципов современного образования» [1].

Анализ принципа культуросообразности применительно к математической подготовке показывает, что та ступень современной «всечеловеческой» математической культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование, чтобы мы действовали сообразно с ней, если только хотим добиться положительных результатов в ходе математической подготовки. Из этого требования прежде всего и надо исходить при *формировании общекультурных основ* и, в более широком контексте, профессиональной культуры студентов.

В фундаментализации математической подготовки студентов особенно важны наиболее яркие проявления математической культуры, какими являются математическое моделирование, дискретная (компьютерная) математика (ДМ) и вычислительные процессы [5]. Эти области математики лежат в основе автоматизации производства и логистике, лавинообразное распространение которых, как уже отмечалось, прогнозируется к 2035 г. Поэтому они особенно важны в обеспечении *опережающего* характера математической подготовки педагогов профессионального обучения в условиях, когда в отмеченный период 50–70 % нынешних рабочих мест скорее всего перестанут существовать.

Как обосновано А. Калининой [5], кроме уже фактически ранее отмечавшихся основных положений (принципов) подготовки педагогов профессионального обучения [7], в исследование дидактических особенностей фундаментализации их математической подготовки, особенно в отбор ее содержания, должны быть положены также следующие *основные* принципы их подготовки [7]:

- взаимная обусловленность педагогического и производственного процессов;
- интеграция психолого-педагогического, отраслевого и производственно-технологического компонентов подготовки (профессионально-педагогическая направленность).

Список литературы

1. *Гельман В. Я.* Преподавание математических дисциплин в медицинском вузе / В. Я. Гельман, Л. А. Ушверидзе, Ю. П. Сердюков // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 2. С. 88–107.

2. *Данилюк А. Я.* Принцип культурогенеза в образовании / А. Я. Данилюк // Педагогика, 2008. № 10. С. 3–6.

3. *Егорченко И. В.* Фундаментализация математического образования / И. В. Егорченко // Математика в образовании: сборник статей. Чебоксары: Изд-во Чуваш. ун-та, 2006. Вып. 2. С. 8–20.

4. *Ершов А. П.* Избранные труды / А. П. Ершов. Новосибирск: Наука: Сиб. изд. фирма, 1994. 413 с.

5. *Калинина А.* Как подготовить страну к четвертой промышленной революции [Электронный ресурс] / А. Калинина // Газета РБК. 2017. 16 янв. Режим доступа: rbc.ru›newspaper/2017/01/16/….

6. *Перминов Е. А.* Методическая система обучения дискретной математике студентов педагогических направлений в аспекте интеграции образования: монография / Е. А. Перминов. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. 286 с.

7. Тестов В. А. Основные задачи развития математического образования / В. А. Тестов // Образование и наука. 2014. № 4. С. 3–17.

8. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в изменившихся социально-экономических условиях: Научное обеспечение развития / В. А. Федоров // Образование и наука. 2008. № 9 (57). С. 127–134.

УДК 371.13:[378.016:33]

С. Н. Поздняк, В. И. Столяров, В. В. Глазунов

S. N. Pozdnyak, V. I. Stolarov, V. V. Glazunov

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург
НЧУ ОО ВО «Миссионерский институт», Екатеринбург
Гамбургский университет, Гамбург, Германия
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg
Missionary Institute, Yekaterinburg
University of Hamburg, Germany
pozdnyak_sn@mail.ru, stolarov_vi@mail.ru, for_thomas@yahoo.com

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА»

TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT ECONOMIC COMPETENCE OF THE TEACHER

Аннотация. Определены существенные признаки понятия «экономическая компетентность педагога», предложено описание структуры этой компетентности. Выявленный теоретический конструкт применяется в качестве методологического основания проектирования содержания учебной дисциплины «Экономика образования».

Abstract. Essential signs of the concept of the teacher’s economic competence are determined, and a description of the structure of this competence is offered. The revealed theoretical construct is used as a methodological basis for designing the content of the academic discipline “Economics of Education”.

Ключевые слова: образовательные услуги, профессиональное образование педагога, экономическая компетентность педагога, структура компетентности, учебная дисциплина «Экономика образования».

Keywords: educational services, professional education of the teacher, the economic competence of the teacher, the structure of competence, the academic discipline “Economics of Education”.

Нормативно определяемое понимание деятельности образовательных организаций как хозяйствующих субъектов, обладающих экономической свободой, появление организаций, основанных на частной и различных комбинациях других форм собственности, нарастающий объем платных образовательных услуг характеризуют существен-

ные изменения в сфере отечественного образования. В этих условиях меняются цели, содержание и функции профессиональной педагогической деятельности, что проявляется в усложнении ее задач, усилении экономической составляющей, расширении круга социальных партнеров, использовании новых ресурсов, средств и методов экономической деятельности [7]. В этой связи возрастает экономическая ответственность каждого педагога за результаты своего труда. Руководителям образовательных организаций, всем работникам, занятым в этой отрасли, сегодня предъявляются повышенные требования к качеству выполнения экономических функций [6], поскольку именно от педагогов во многом зависит, будет ли такая фундаментальная ценность личности и социума, как рациональное экономическое поведение, основополагающей жизненной нормой каждого человека в нашей стране.

Высшее педагогическое образование, откликаясь и в определенной мере предопределяя запросы рынка, сегодня включает обязательную экономическую подготовку будущих специалистов, которую на ступени бакалавриата в основном реализует недавно появившаяся учебная дисциплина «Экономика образования». На ступени магистратуры студенты изучают дисциплину «Философия, социология, экономика образования». Вместе с тем при изучении указанных дисциплин возникают серьезные проблемы, связанные с определением цели и планируемых результатов, отбором и структурированием основного учебного материала, определением понятийного поля – теоретического каркаса содержания дисциплины и др. В этой связи обоснование существенных признаков экономической компетентности педагога, с которой соотносится цель его экономической подготовки, является актуальным. В известных авторам изданиях [1, 2, 3, 4, 5, 10] указанное понятие не рассматривается.

Под компетентностью мы понимаем самостоятельно реализуемую педагогом способность к ответственному решению типовых или стандартных и нестандартных профессиональных задач, возникающих в реальных ситуациях, связанных с оказанием образовательных услуг, основанную на его опыте, предпочтениях и ценностях. При этом способность понимается как комплексное умение человека в отличие от психологической интерпретации этого термина как наличия некоторой предрасположенности к деятельности. Предполагается, что компетентный специалист не только способен грамотно выполнять экономическую деятельность, но и готов к реализации этой способности. Экономическая компетентность соответствует экономической стороне оказания образовательных услуг, означает, что педагог глубоко, основательно разбирается в данном виде деятельности, готов и способен ответственно выполнять экономические функции в процессе практической оперативной и стратегической деятельности в различных образовательных организациях. Обратимся к анализу структуры экономической компетентности, которая, по мнению авторов, включает:

а) *знания* о сущности и особенностях экономических отношений и процессов, имеющих место в отдельных образовательных организациях и системе образования в целом (когнитивный компонент); знания, которые осваивает студент при изучении дисциплины, задают основания для выполнения экономической деятельности как деятельности рациональной, предназначены для решения реальных, практико-ориентированных задач;

б) *умения, опыт* экономической деятельности, отвечающий одобряемым нормам, регламентам (операционально-деятельностный компонент); кроме экономических умений, деятельность включает аналитические, проектные, прогностические, организационные, рефлексивные, коррекционные умения, что подчеркивает ее сложный характер;

в) *личностные качества, мотивы, ценностные ориентации, смыслы*, определяющие позицию, отношение педагога к выполнению экономической деятельности, ее общую направленность (ценностно-смысловой компонент);

г) *умения, действия, связанные с оценкой, контролем*, анализом выполняемой деятельности (рефлексивно-оценочный компонент).

Из сказанного следует, что экономическая компетентность как основной результат изучения учебной дисциплины «Экономика образования» означает, что студент знает, что и как делать при решении экономических вопросов и задач, связанных с оказанием образовательных услуг; понимает и объясняет, почему следует делать именно так; имеет опыт решения подобных задач; оценивает полученные результаты, пользуясь достоверными критериями. Одним из основных показателей экономической компетентности выступает высокий/достаточный уровень развития экономического мышления, поскольку именно мышление является механизмом решения профессиональных задач экономической направленности. В целом экономическая компетентность педагога нацелена на обеспечение благоприятных условий инновационного развития образовательных организаций.

Выявленные характеристики экономической компетентности как теоретического конструкта авторы применили в качестве методологического основания конструирования учебно-методического комплекса по дисциплине «Экономика образования», прежде всего таких важнейших его составляющих, как программа рабочей дисциплины, учебник и практикум [8, 9]. Их применение в образовательной практике подтвердило эффективность предложенного подхода.

Список литературы

1. *Актуальные* проблемы экономики образования [Электронный ресурс]: учебное пособие. Режим доступа: http://guap.ru/guap/kaf84old63/meth/akt_pr_ec_obr.pdf.

2. *Басовский Л. Е.* Экономика образования: учебное пособие / Л. Е. Басовский, В. А. Панин. Москва: Инфра-М, 2014. 298 с.

3. *Вифлеемский А. Б.* Экономика образования: учебное пособие: в 2 книгах / А. Б. Вифлиемский. Москва: Народное образование, 2003. Кн. 1. 258 с.

4. *Егоршин А. П.* Менеджмент, маркетинг и экономика образования: учебное пособие / А. П. Егоршин, Н. Д. Никандоров. Нижний Новгород: Изд-во Нижнегор. ин-та менеджмента и бизнеса, 2012. 525 с.

5. *Новиков А.* Модернизация управления образованием. Современный подход / А. Новиков // Российское образование. 2005. № 4. С. 30–37.

6. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. Режим доступа: http://ug.ru/new_standards/6.

7. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]: приказ минобрнауки россии от 4 декабря 2015 г. № 1426. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94.

8. *Столяров В. И.* Экономика образования: практикум: учебно-методическое пособие / В. И. Столяров, С. Н. Поздняк. Екатеринбург: Раритет, 2017. 210 с.

9. *Столяров В. И.* Экономика образования: учебник / В. И. Столяров, С. Н. Поздняк. Москва: КУРС: ИНФРА-М. Изд. 2-е, перабот., 2018. 384 с.

10. *Экономика* образования [Электронный ресурс]: учебное пособие для бакалавров по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Режим доступа: http://op.vlsu.ru/fileadmin/Programmy/Bacalavr_academ/38.03.05/Metod_doc/UMP_Economy_obrazovaniya.pdf.

УДК 378.011.31–051:796

А. П. Попович

A. P. Popovich

ФГБОУ ВО «Уральский государственный лесотехнический университет», Екатеринбург
Ural state forestry engineering University, Yekaterinburg
Alex1957popovich@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ОСНОВА ВЫСОКОКАЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

PROFESSIONALISM AS THE BASIS OF THE QUALITY OF THE EDUCATIONAL PROCESS AT THE UNIVERSITY

Аннотация. Обсуждаются вопросы взаимосвязи между умственным и физическим трудом и негативного влияния отсутствия компенсационной двигательной активности. Подчеркивается доминирующая роль семейного воспитания в процессе формирования физической культуры, особенно в дошкольный период. Показано влияние двигательной деятельности и гормональной активности посредством физических упражнений на сознание человека и его формирование.

Abstract. Discusses the relationship between mental and physical labor and the negative impact of the lack of compensatory physical activity. The dominant role of family education in the process of formation of physical culture especially in the pre-school period is emphasized. The influence of motor activity and hormonal activity on human consciousness and its formation through physical exercises is shown.

Ключевые слова: физическая культура, воспитание, двигательная активность, сознание, карьерный рост, здоровый образ жизни.

Keywords: physical culture, education, motor activity, consciousness, career growth, healthy lifestyle.

Гиподинамия представляет собой четвертый фактор риска летальных исходов и причин смерти человека в глобальном масштабе. Отмечается недостаточная двигательная активность (в современном производстве доля физического труда сократилась на 90 % по сравнении с периодом конца XIX в., так как многие производственные процессы механизированы, автоматизированы) на фоне минимизации двигательной деятельности современного человека. Взаимодействие человека с окружающей средой, эволюционные процессы в обществе проходят сегодня в условиях высокой психологической нагрузки. Многочисленные исследования давно доказали положительную взаимосвязь между умственным и физическим трудом. И, напротив, дисгармония организма при отсутствии компенсационной двигательной активности крайне негативно влияет как на человека, так и на общество в целом. Физические упражнения уже давно стали

не только развлечением и отдыхом для человека, но и регулятором, обеспечивающим необходимые жизненные процессы сохранения его здоровья и работоспособности. Приведем определения основных понятий, которыми мы будем оперировать в дальнейшем:

• физическая культура – часть общей культуры человечества, связанной с физическим развитием и оздоровлением индивида;

• здоровый образ жизни (ЗОЖ) – образ жизни человека, направленный на профилактику болезней и укрепление здоровья, основан на правильном питании, оптимальной двигательной деятельности, личной гигиене, различного рода закаливании, отсутствии вредных привычек;

• сознание – высший уровень психического отражения действительности, присущий только человеку как общественно-историческому существу;

• сознательность – качество личности, способность в своем поведении проявлять голос «совести», обдуманно, осознанно принимать каждое решение, продумывать последствия своих поступков, помогать людям не по принуждению, а по зову сердца.

Говоря о сознании и сознательности как о понятиях психологии, проявляемых посредством моторной функции в поведении человека, необходимо подчеркнуть значимость гормональной системы человека. Заметим, что преподаватели физической культуры, педагоги здоровьесберегающих технологий с пониманием относятся к повышающимся сегодня требованиям. Недостаточно уже увеличивать поперечное сечение мышечного волокна или повышать жизненную емкость легких. Знания в сфере анатомо-физиологических дисциплин, медицины, психологии крайне необходимы для ведения высококачественного образовательного и учебного процессов.

Ученые выделяют четыре типа влияния гормонов: поведение, индукция, модуляция, организация. Через гормональную деятельность организма происходит влияние на человека, формирование его сознания и поведения.

Федеральные государственные образовательные стандарты и восстановленный по указу Президента РФ В. В. Путина Всероссийский физкультурно-спортивный комплекс ГТО создают сегодня в вузе определенные предпосылки для улучшения здоровья человека. Следует обратить внимание на тот факт, что здоровье нации в целом неудовлетворительное. Студенты старших курсов прекращают систематические занятия физическими упражнениями, подтверждая, что главным мотивом для занятий физической культурой в вузе является зачет и экзамен (68 %). При планировании и формировании своей дальнейшей жизненной профессиональной карьеры они не связывают ее успешность с активными систематическими занятиями физической культурой и спортом. Преподавателю сложно повлиять на общую культуру студента, так как она закладывается в семье и формируется в первые годы его жизни. Преподаватель вуза может внести только коррективы в этот процесс. Применение терминов «физическое воспитание» и «физическая культура» целесообразно в дошкольный и школьный период.

С учетом совокупности анатомо-физиологических особенностей пола, условий жизни, воспитания и обучения формируется физическая культура в целом. Необходимо подчеркнуть доминирующую роль семейного воспитания в этом процессе над образовательным и воспитательным, особенно в дошкольный период. Молодой человек приходит в университет не только с багажом фундаментальных знаний предметов школьных программ, но и с определенным уровнем физического воспитания и физической культуры. Так, наряду с укреплением здоровья студента преподаватель вуза имеет все предпосылки для формирования у будущего специалиста основ здорового образа жиз-

ни и карьерного сознания. Учитывая то, что идет речь о влиянии двигательной деятельности на сознание человека и его формирование посредством физических упражнений, необходимо перейти к анализу гормональной деятельности человека, ее роли и воздействии на организм, психику в целом. В качестве примера приведем следующие научно обоснованные факты. Нейротрансмиттеры – гормоны, функционирующие в головном мозге и передающие информацию от одного нейрона к другому. Они синтезируются аминокислотами и управляют такими функциями организма, как движение, эмоции, удовлетворение. Наиболее известные нейротрансмиттеры – гормоны, отвечающие за регуляцию настроения: серотонин, норадреналин, дофамин, ацетилхолин, гамма-аминомасляная кислота. Именно воздействие на них находится в центре внимания производителей табачных и курительных смесей. Нейротрансмиттеры влияют на психическое здоровье человека: настроение и мыслительный процесс, способность к концентрации, запоминанию, центр аппетита, располагающийся в мозге человека, регуляцию сна.

Существует две категории нейротрансмиттеров: возбуждения и торможения. Возбуждающие: допамин, гистамин, норадреналин, адреналин, глютамат, ацетилхолин. Тормозящие: гамма-аминомасляная кислота, допамин, серотонин, таурин.

Практически все перечисленные нейротрансмиттеры являются фундаментальными для формирования нашего сознания и сознательности. На количественный состав их и наличие в организме человека в оптимальном объеме можно влиять двигательной нагрузкой. Необходимо указать, что двигательная деятельность должна быть оптимальной между анаболическим и катаболическим состояниями организма. В основе двигательной деятельности базируется два энергетических гормона: тестостерон и кортизон. Первой из них – анаболический, второй – катаболический. Особое значение имеет щитовидная железа. Гормоны, вырабатываемые щитовидной железой, делятся на две группы: иодированные и тиреокальцитонин.

Если перейти к физиологическим основам сознания как наивысшей форме отражения действительности, его формирование происходит только в социуме, т. е. в обществе. Тщательное изучение сознания и его природы как явления физиологии и психологии человека является генетическим, природным свойством его, в основе деятельности которого находится высокоорганизованная материя головного мозга человека.

Психологами разработан ряд критериев, согласно которым считается, что человек находится в сознании: способность сосредоточиться, абстрактность выражения своих мыслей, способность прогнозировать, осознать свое «я» и признать других индивидов, оценить значение эстетических и этических норм. Практически все эти критерии имеют прямое отношение к физической культуре и развиваются, совершенствуются с помощью физических упражнений. Существует прямая взаимосвязь неосознанных форм высшей нервной деятельности, «бессознательного» и «подсознательного» поведения, непосредственно связанных с процессом обучения двигательных умений и навыков.

Физическая культура, согласно статистике, приведенной вузами Воронежа, Владимира, Курска, Брянска, является самым значимым и влиятельным предметом у молодежи, 68 % именно на это указали. Преподавание данной дисциплины большая ответственность перед студентами. Установлено, что наиболее негативное влияние на эффективность преподавательской деятельности оказывают следующие деформации: формализм, профессиональная некомпетентность, информационная пассивность, стереотипность в работе, синдром «всезнайства», низкая профессиональная мотивация.

Эффективность работы преподавателя физической культуры страдает от таких деформаций, как равнодушие к людям, склонность к агрессии, некоммуникабельность, негативное отношение к людям, авторитаризм, морализаторство. Педагог оказывает на студентов как негативное, так и позитивное влияние.

Подготовка высококвалифицированных специалистов вузами, способными успешно конкурировать как на внутреннем, так и международном рынках труда, невозможна без овладения ими здоровьесберагающими технологиями, без стремления молодого специалиста вести здоровый образ жизни. Физическая культура в вузе – основа не только физического здоровья, но и успешной карьеры, долголетия, семейного благополучия.

Список литературы

1. *Агафонов А. Ю.* Основы смысловой теории сознания / А. Ю. Агафонов. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 296 с.

2. *Евсеев Ю. И.* Физическая культура / Ю. И. Евсеев. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 378 с.

3. *Кобяков Ю. П.* Физическая культура. Основа здорового образа жизни / Ю.П. Кобяков. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. 252 с.

УДК 378.016:[614.8:62]

А. Н. Попцов

A. N. Poptcov

Лысьвенский филиал ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», Лысьва
Lysva branch Perm National Research Polytechnic University, Lysva
pan196464@mail.ru

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ КАК СПОСОБ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ТЕХНОСФЕРНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

MODELING OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT FORMING THE COMPETENCE OF ENSURING TECHNOSPHERE SAFETY

Аннотация. Рассматривается процесс формирования культуры безопасности жизнедеятельности и компетентности обеспечения техносферной безопасности студентов.

Abstract. The article is devoted to pedagogical research of the process of formation of safety culture of life activity and competence of providing technospheric safety of students.

Ключевые слова: Федеральный государственный образовательный стандарт, компетентность, техносферная безопасность, безопасность жизнедеятельности, педагогическая технология, межпредметные связи.

Keywords: federal state educational standard, competence, tehnosfera safety, safety, pedagogical technology, interdisciplinary communications.

На современном этапе развития техносферы актуальной является не только индивидуальная цель любого организма – самосохранение, но также сохранение и обеспе-

чение безопасности других людей и окружающей среды. Для обеспечения безопасности в быту, на рабочем месте и во время отдыха необходимо сформировать культуру безопасности жизнедеятельности (КБЖ) каждого человека [2]. Формирование КБЖ на различных этапах обучения должно сопровождаться получением естественнонаучных знаний, необходимых для адекватной оценки опасности со стороны техносферных объектов.

Образовательный процесс в высшей школе подчиняется Федеральным образовательным государственным стандартам (ФГОС) для каждого направления подготовки, которым должны соответствовать рабочие программы учебных дисциплин. Формулировки компетенции, относящейся к формированию КБЖ, менялись при принятии каждого нового ФГОС. Во ФГОС ВО (3+): «способность использовать приемы первой помощи, методы защиты в условиях чрезвычайных ситуаций», в новых ФГОС ВО (3++), введенных с 2017 г.: «способность создавать и поддерживать безопасные условия жизнедеятельности, в том числе при возникновении чрезвычайных ситуаций». Будем рассматривать формирование данных компетенций как очередной этап формирования КБЖ согласно «концепции непрерывного многоуровневого образования в области безопасности жизнедеятельности» [1].

Для студентов технических вузов, которых готовят для работы на объектах, представляющих реальную угрозу для каждого человека и общества в целом, предлагаем расширенную формулировку профессионально значимой компетенции: «способность понимать явления окружающей среды и техносферы на основе естественнонаучных знаний, уметь оценивать безопасность с точки зрения техногенного риска, владеть приемами защиты от негативных воздействий на человека, природу и общество, быть готовым к предотвращению опасных ситуаций в природе, обществе и производственной деятельности».

Для непрерывного формирования компетентности обеспечения техносферной безопасности необходимо создать соответствующую поставленным задачам образовательную среду, опираясь на педагогический потенциал взаимодействия субъектов образовательной деятельности и межпредметные связи.

Профессиональное образование студентов инженерных вузов при соблюдении принципов системности и преемственности за счет актуализации межпредметных и межцикловых связей рассматривает в своих работах И. М. Зырянова [3]. Согласимся с выводами автора статьи, что межпредметные связи способствуют формированию знаний, умений и навыков, необходимых для комплексной профессиональной деятельности.

Межпредметные связи при блочном изучении материала вошли в содержательный компонент педагогической технологии формирования компетентности обеспечения техносферной безопасности студентов (рисунок), при конструировании которой опирались на работу И. Г. Долининой [4].

Образовательная среда для формирования компетентности обеспечения техносферной безопасности может быть смоделирована только при взаимодействии образовательного субъекта с внешней средой. В наше время развития информационных технологий необходимо научить студентов наблюдать за естественнонаучной картиной мира с точки зрения техносферной опасности при анализе публикаций и сообщений на просторах Интернета.

Например, при изучении раздела курса физики «Виды радиоактивного распада» студенты на лекции заинтересовались новыми источниками энергии, которые работают без подзарядки в течение нескольких десятков лет и могут быть использованы для пи-

тания смартофонов и ноутбуков. Сразу возник вопрос о безопасности применения этих источников энергии, так как в них происходит бета-распад. На следующей лекции несколько студентов рассказали об этих источниках и решении проблемы их безопасности по материалам, найденным в Интернете.

Педагогическая технология формирования компетентности обеспечения техносферой безопасности студентов

Вопросы техносферной безопасности необходимо включать в экзаменационные билеты по предметам естественнонаучного цикла. Например, по дисциплине «Общая энергетика» к вопросу «Устройство ГЭС и их использование» добавить предложение: «Дайте оценку техносферной опасности ГЭС при их строительстве, эксплуатации и возможной аварии».

В современных образовательных программах формирование компетентности обеспечения техносферной безопасности происходит только при изучении предмета «Безопасность жизнедеятельности», а для целенаправленного и непрерывного формирования данной компетентности ее необходимо включать в учебный план каждой специальности и рабочие программы по предметам естественнонаучного и технического циклов. Это является необходимым условием моделирования образовательной среды.

Список литературы

1. *Белов С. В.* Российская концепция непрерывного многоуровневого образования в области безопасности жизнедеятельности / С. В. Белов, В. С. Девисилов // Безопасность жизнедеятельности. 2005. № 4. С. 20–23.

2. *Долинина И. Г.* Модель формирования культуры безопасности жизнедеятельности студентов в политехническом вузе / И. Г. Долинина, О. В. Кушнарева // Фундаментальные исследования. 2015. № 9. С. 19–22.

3. *Зырянова И. М.* Межпредметные связи как средство формирования профессионально значимых компетентностей студентов [Электронный ресурс] / И. М. Зырянова // Наука и школа. 2011. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/mezhpredmetnye-svyazi-kak-sredstvo-formirovaniya-professionalno-znachimyh-kompetentnostey-studentov.

4. *Формирование* политической культуры: опыт методологического конструирования: монография / И. Г. Долинина; Перм. гос. нац. исслед. ун-т. Пермь, 2011. 366 с.

УДК 377.011.33:377.126.1

В. И. Протасова, М. А. Федулова

V. I. Protasova, M. A. Fedulova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
varvaraprotasova96@gmail.com, fedulova@rsvpu.ru

К ВОПРОСУ ОЦЕНКИ ЗНАНИЕВОЙ СОСТАВЛЯЮЩЕЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

TO THE QUESTION OF EVALUATING THE KNOWLEDGE OF PROFESSIONAL COMPETENCE

Аннотация. Рассматриваются знания как структурные составляющие профессиональных компетенций и возможности их оценки в образовательном процессе.

Abstract. In the article, knowledge is considered as structural components of professional competencies and opportunities for evaluation in the educational process.

Ключевые слова: профессиональные компетенции, фактологические знания, обобщенные знания, оперативные знания, характеристики знаний.

Keywords: professional competences, factual knowledge, generalized knowledge, operational knowledge, knowledge characteristics.

Требования Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) к результатам обучения, выраженные в виде компетенций, являются обязательными для выполнения в рамках реализации образовательного процесса подготовки по рабочей профессии.

Компетенции – обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности. Это способность человека реализовать на практике свою компетентность. Ядром компетенций являются деятельностные способности – совокупность способов действий [6].

Компетенция не может быть изолирована от конкретных условий ее реализации. Она тесно связывает одновременную мобилизацию знаний, умений и способов поведения, характерных для конкретной деятельности. Обсуждая связанные с конкретной профессиональной деятельностью знания, умения, навыки, соответствующие приемы и методы, присущие рассматриваемой предметной области профессиональной деятельности, нужно дать определение понятию «профессиональные компетенции». Профессиональные компетенции – это готовность и способность действовать целесообразно, в соответствии с требованиями дела, методически организованно и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности [1].

Таким образом, профессиональные компетенции базируются на системе знаний, которая формируется в процессе профессиональной подготовки [5].

Понятие «знание» многозначно. Многозначность в определениях обусловлена и множеством функций, которые реализует знание. В дидактике знание может выступать и как то, что усвоено, т. е. в качестве целей обучения, и как результат осуществления дидактического замысла, и как содержание, и как средство педагогического воздействия [7].

Знания в широком смысле слова – проверенный практикой результат познания действительности, верное ее отражение в мышлении человека. Знание выступает в виде понятий, законов, принципов, суждений, бывает эмпирическим, выведенным из опыта, практики, и теоретическим, отражающим закономерные связи и отношения [2].

Знания являются ядром содержания обучения, в связи с этим важно рассмотреть их классификацию и выявить признаки, их характеризующие и необходимые для определения критериев оценки освоения знаниевой составляющей профессиональных компетенций.

Известны следующие виды знаний:

1) *фактологические* (знание терминологии, фактов, производственных сведений о технике, технологии, сырье, материалах, экономике производства и т. д.). Этот вид знаний характеризует полнота (воспроизведение известных обучающемуся признаков изученного). В деятельности обучающихся эта характеристика знаний проявляется в том, что они полностью воспроизводят существенные признаки изученного, восполняют недостающие признаки;

2) *обобщенные* – представляют взаимосвязи и взаимозависимости между отдельными явлениями и процессам, их характеризуют обобщенность, системность. Обобщенность выражается в осознании общности связей между элементами конкретных знаний: обучающиеся устанавливают причинно-следственные связи между признаками изученного. Системность – организованность полученных обучающимися в разное время в различной последовательности знаний, которые соединены, выстроены в сознании в определенную структуру;

3) *оперативные* – включают знания о том, как действовать, применяя на практике ранее полученные знания, какие операции совершать, они характеризуются действенностью и прочностью. Прочность – результат запоминания и удержания в памяти полного, обобщенного, системного знания. Действенность характеризует результаты дальнейшего преобразования знаний в процессе применения в знакомой и новой ситуации, получение субъективно новых результатов. В деятельности обучающихся действенность знаний проявляется в умении решать расчетные задачи на основе полученных знаний о фактах, законах, закономерностях; в умении планировать выполнение различных приемов, осуществлять контроль выполнения изделия, подготавливать к работе оборудование и инструменты, выполнять работу на оборудовании; соблюдать требования техники безопасности; в умении предвидеть возможные отклонения и ошибки при выполнении работ.

Так как знания обучаемых характеризуют собственно познавательный эффект обучения, связанный с полнотой и глубиной проникновения в сущность изучаемых предметов и явлений, то качественные характеристики знаний могут выступать как критерии оценки результатов их усвоения [3, 4]. В этом случае необходимо выделить уровни сформированности каждой качественной характеристики знаний, а также их показатели.

Рассмотрим совокупность характеристик знаний, таких как полнота, обобщенность, системность, действенность и прочность. Они предполагают ориентацию обучаемого на существенные признаки изученного.

На I (высоком) уровне усвоение знаний проявляется в том, что обучающийся не только воспроизводит изученные факты (сведения, явления, даты, термины) во взаимосвязи и с опорой на существенные признаки, выделяет существенные и несущественные признаки в их взаимосвязи, но и дает самостоятельно развернутые определения, видит и исправляет неточности, неполноту в определениях (предполагается возможная несущественная помощь преподавателя, позволяющая усваивать последующую информацию).

На II (среднем) уровне усвоение знаний проявляется в самостоятельном воспроизведении отдельных фактов, сведений, явлений и т. д. и нахождении связей между ними с опорой на существенные (основные) признаки, однако имеет место неумение обоснованно отделить существенные признаки от несущественных.

На III (низком) уровне характеристики знаний практически самостоятельно не проявляются, в знаниях обучаемого сохраняются второстепенные факты, сведения, связи между которыми не осознаются.

Таким образом, возможно осуществление оценки знаний по всем представленным выше характеристикам, что включается в содержание контроля знаний. В конкретном содержании цели контроля должны отражать:

- объем умений и знаний с указанием уровня, на котором они должны быть сформированы (воспроизведение, применение знаний по образцу);
- применение знаний, умений в измененной и новой ситуациях;
- систему и уровень качественных характеристик знаний, которыми они должны обладать (полнота, обобщенность, системность, действенность);
- изменения, происходящие в процессе обучения за определенные промежутки времени (тема, раздел, курс в целом и по годам обучения) в знаниях, умениях, интеллектуальном и общем развитии обучающихся [8].

Выявлять и оценивать знания возможно различными средствами контроля. К ним относится все то, что может способствовать выявлению и оцениванию результатов обучения, например устный ответ. С той же целью предполагается давать задания, позволяющие оценивать такие показатели, как сформированность умений самооценки и самоконтроля.

Наряду с контролем и оценкой со стороны преподавателя всегда имеет место процесс контроля и оценки самим обучающимся. Самоконтроль – умение самостоятельно находить и предупреждать ошибки в собственной деятельности и оценивать свои результаты, сравнивая их с эталонным уровнем, отвечающим требованиям учебных программ. Самоконтроль должен проводиться на всех этапах самостоятельной деятельности.

Список литературы

1. *Байденко В.* Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России, 2004. № 11. С. 3–14.

2. *Воронин А. С.* Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А. С. Воронин. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 2006. 135 с.

3. *Емельянова И. Н.* Формирование и оценка качества профессионального образования в контексте компетентностной модели обучения / И. Н. Емельянова // Образование и наука. 2015. № 1. С. 56–67.

4. *Ефимова С. А.* Проблемы компетентностно-ориентированного оценивания прикладных квалификаций / С. А. Ефимова // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 5. С. 120–137.

5. *Зеер Э. Ф.* Компетентностный подход как методологическая позиция обновления профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. Вып. 1 (37). С. 5.

6. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности – результативно целевая основа компетентнтностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. Москва, 2004. 42 с.

7. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: Академия, 2000. 176 с.

8. *Special* Competence in the Structure of Vocational Pedagogical Integrity in the Sphere of Vocational Education / Fedulova K. A. [et al.] // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. Vol. 12, № 7b. P. 1265–1273.

УДК [378.22:621.791]:378.147.38

Е. В. Радченко

E. V. Radchenko

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg

lenysay68@mail.ru

МАСТЕР-КЛАСС КАК ФОРМА, ВЛИЯЮЩАЯ НА ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРА-СВАРЩИКА

MASTER CLASS AS A FORM INFLUENCING DESIGN OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF BACHELOR-WELDER

Аннотация. Рассматриваются вопросы проектирования профессионального будущего бакалавров посредством применения интерактивных технологий. Одной из важных задач в системе высшего образования является разработка занятий с использованием интерактивных технологий обучения.

Abstract. The article deals with the design of the professional future of bachelors on the means of the use of offensive technologies. One of the important tasks in the system of higher education is the development of classes using interactive learning technologies.

Ключевые слова: проектирование профессионального будущего, интерактивные формы обучения, мастер-класс, алгоритм разработки мастер-класса.

Keywords: designing of professional future, interactive forms of training, master class, algorithm of master class development.

Проектирование профессионального развития осуществляется как взаимодействие студентов и преподавателей по выстраиванию стратегии профессионального роста студента, предполагающее осмысление индивидуального вхождения в профессию и создание возможностей для выбора темпов обучения, предметов, уровня сложности задач, углубленного изучения предметов, отдельных тем, форм контроля, а также включения в различные виды социальной активности, способствующей развитию личностных профессионально значимых качеств студентов [2, 3, 4]. В этой связи образовательная среда вуза выступает как системообразующий фактор, влияющий на проектирование профессионального развития будущего бакалавра, которое способствует самоактуализации и самореализации личности студента как субъекта деятельности. Технология педагогического проектирования профессионального развития студентов осуществляется поэтапно в логике образовательного процесса вуза, учитывая индивидуальные особенности личности студента. Условия педагогического проектирования профессионального развития будущего бакалавра в образовательном процессе вуза обеспечивают формирование устойчивых мотивов саморазвития и самореализации, профессионального самосознания, социально ответственной активности и самостоятельности, целенаправленное развитие субъектной позиции студентов на всех этапах профессиональной подготовки в вузе [1].

Одной из форм, влияющей на профессиональное будущее бакалавра – сварщика, является интерактивное обучение.

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности. Она подразумевает вполне конкретные и прогнозируемые цели: создание комфортных условий обучения, при которых студент или слушатель чувствуют свою успешность, свою интеллектуальную состоятельность, что делает продуктивным сам процесс обучения; формирование знаний и навыков, а также создание базы для работы по решению проблем после того, как обучение закончится.

Другими словами, интерактивное обучение – это прежде всего диалоговое обучение, в ходе которого осуществляется взаимодействие между студентом и преподавателем, между самими студентами.

Для формирования профессионального интереса эффективной формой обучения является мастер-класс.

Задачи мастер-класса:

- пробуждение у обучающихся интереса к профессии «Сварщик»;
- эффективное усвоение учебного материала;
- формирование у обучающихся положительного отношения к профессии «Сварщик»;
- формирование профессиональных навыков;

• выход на уровень осознанной компетентности студента.

При подготовке мастер-класса перед преподавателем стоит вопрос, возможноли сочетать несколько методов обучения для решения проблемы, чтобы способствовать лучшему осмыслению и формированию профессиональных знаний.

Принципы работы на занятии, проводимом в форме мастер-класса:

• мастер-класс не лекция, а совместная работа педагога и студента;

• каждый участник имеет право на собственное мнение по рассматриваемой теме;

• все сказанное на занятии – информация к размышлению.

Общие принципы и алгоритм построения интерактивного занятия – мастер-класс:

1. В работу должны быть вовлечены в той или иной мере все участники.

2. Надо позаботиться о психологической подготовке участников. Не все, пришедшие на мастер-класс, готовы к непосредственному включению в работу. В этой связи полезны разминки, постоянное поощрение за активное участие в работе, предоставление возможности для самореализации.

3. Количество участников и качество обучения находятся в прямой зависимости.

4. Помещение должно быть подготовлено с таким расчетом, чтобы участникам было легко перемещаться.

5. Четкое закрепление (фиксация) процедур и регламента. Об этом надо договориться в самом начале и постараться не нарушать его.

Обязательные условия организации мастер-класса:

• доверительные, позитивные отношения между обучающим и обучающимися;

• демократический стиль;

• сотрудничество в процессе общения;

• опора на личный опыт профессиональной деятельности, включение в учебный процесс ярких примеров, фактов;

• многообразие форм и методов представления информации, форм деятельности обучающихся, их мобильность;

• включение внешней и внутренней мотивации профессиональной деятельности студентов.

Интерактивные формы обучения, а именно мастер-классы, обеспечивают высокую мотивацию будущей профессиональной деятельности, прочность знаний и приобретенных умений, творчество и фантазию, коммуникабельность, активную жизненную позицию, командный дух, ценность индивидуальности, свободу самовыражения, взаимоуважение и демократичность.

Список литературы

1. *Алексеева Л. Н.* Инновационные технологии как ресурс эксперимента / Л. Н. Алексеева // Учитель. 2004. № 3. С. 78–79.

2. *Бычков А. В.* Инновационная культура / А. В. Бычков // Профильная школа. 2005. № 6. С. 83–85.

3. *Дебердеева Т. Х.* Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. 2005. № 3. С. 79–81.

4. *Копнов В. А.* Введение новой компетенции «Мастер производственного обучения» в национальный чемпионат рабочих профессий WorldSkills / В. А. Копнов, А. В. Соколова // Образование и наука. 2015. № 7. С. 75–89.

5. *Дремина М. А.* Подготовка кадров для работы на высокотехнологичном производстве / М. А. Дремина, В. А. Копнов, А. И. Лыжин // Образование и наука. 2016. № 1. С. 50–75.

УДК 378.011.33:613+378.17

Л. М. Романова, А. С. Кочура

L. M. Romanova, A. S. Kochura

ФГБОУ ВО «Казанский государственный энергетический университет», Казань
Kazan State Power Engineering University, Kazan
pppo-kgey@yandex.ru

СТРУКТУРА КОМПЕТЕНЦИЙ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕЖЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗА

THE STRUCTURE OF HEALTH PROTECTION UNIVERSITY STUDENT COMPETENCES

Аннотация. Приводятся понятие «здоровье» и характеристика человека, обладающего здоровьем. Описана структура здоровьесберегающих компетенций, предложена модель формирования здоровьесберегающих компетенций у студентов вузов.

Abstract. The article presents the concept of “health” and characteristics of a person with health. The structure of health-preserving competences is described. The model of health-preserving competences for formation at students of higher education institutions is offered.

Ключевые слова: компетенции здоровьесбережения, студент вуза, здоровье, структура компетенций.

Keywords: competence zdorovesberezheniya, university student, the structure of competencies.

Здоровье – это первая и важнейшая потребность человека, определяющая его способность к труду и обеспечивающая гармоничное развитие личности. Оно является важнейшей предпосылкой человека к познанию окружающего мира, самоутверждению и счастью.

Здоровый, физически и духовно развитый человек счастлив. Он отлично себя чувствует, получает удовлетворение от своей работы, стремится к самосовершенствованию, достигая неувядающей молодости духа и внутренней красоты. Целостность личности проявляется прежде всего во взаимосвязи и взаимодействии психических и физических сторон человека. Гармония психофизических сил организма повышает резервы здоровья, создает условия для творческого самовыражения в различных областях жизнедеятельности. В медицинских и педагогических науках существуют разные представления о составляющих здоровья (таблица) [1].

Существует более 300 определений понятия «здоровье». Согласно определению ВОЗ здоровье – это состояние полного физического, психического и социального благополучия. Состояние здоровья человека – это индивидуальный, динамический процесс, подверженный постоянному изменению. Человек управляет им на трех уровнях: физическом, духовном и умственном.

Здоровье – ключевой фактор, влияющий на трудоспособность и психическое состояние человека, а значит, желание и возможность развиваться, вести полноценную жизнь. В конечном итоге именно здоровье определяет нравственный климат в обществе,

влияет на состояние экономики и качество жизни людей. Однако многочисленные исследования и собственный опыт показывают, что здоровье населения по большинству показателей не только не улучшается, но и ухудшается. При этом многие болезни, еще недавно считавшиеся исключительно старческими, сегодня стремительно «молодеют». Уже в юношеском возрасте большинство людей имеет набор хронических заболеваний.

Представления о составляющих здоровья

Виды здоровья	В медицине	В педагогике
Физическое	Состояние роста и развития органов и систем организма, основу которого составляют морфологические резервы, обеспечивающие адаптационные реакции	Высокое сознание, развитое мышление, большая внутренняя и моральная сила, побуждающая к созидательной деятельности
Нравственное	Опосредованная духовность человека, связанная с общечеловеческими истинами добра, любви, милосердия, красоты	Комплекс характеристик мотивационной и потребностно – информативной сферы на основе системы ценностей, установок и мотивов поведения индивида в обществе
Социальное	Гармоничное развитие личности, препятствующее возникновению социально обусловленных заболеваний, социальной дезадаптации и определяющее состояние социального иммунитета	Моральное самообладание, адекватная оценка своего «Я», самоопределение личности в оптимальных социальных условиях микро- и макросреды
Психологическое	Отсутствие выраженных психических расстройств, определение резервных сил человека, благодаря которым он может преодолевать стрессы или затруднения, возникающие в исключительных обстоятельствах; состояние равновесия между человеком и окружающим миром, гармонии между ним и обществом	Нормальное психическое развитие, благоприятное функциональное состояние высших познавательных процессов, положительное эмоциональное состояние, позволяющее устанавливать взаимосвязь с другими людьми понимать, чувствовать и уважать их стремление

За последние 5 лет сложилась примерно такая структура заболеваемости среди студентов: 1) переутомление – 30 %, 2) вегето-сосудистая дистония – 14 %, 3) желудочно-кишечные заболевания – 12 %, 4) сколиоз – 11 %, 5) анемия, глазные, кожные и ЛОР- заболевания – 33 %. Кроме того, среди студентов наблюдается рост заболеваемости остеохондрозом, что не удивительно. Основной причиной появления и прогрессирования заболеваний опорно-двигательной системы является малоподвижный образ жизни, вызывающий мышечную гипотонию. Низкая физическая активность отмечается почти у 70 % студентов [3].

Наиболее важным и часто встречающимся фактором, оказывающим неблагоприятное влияние на здоровье обучающихся, также является употребление несбалансированной высококалорийной пищи и нарушение режима питания.

Общее состояние здоровья молодежи продолжает вызывать опасение. Для снижения темпов его ухудшения, а в дальнейшем и решения данной проблемы следует активнее применять способы оздоровления студентов, в том числе путем систематических медосмотров, посещения профилакториев и формирования культуры здорового образа жизни.

Особое место в ряду универсальных компетенций занимает компетенция здоровьесбережения. Понятие «здоровьесбережение» появилось в педагогике в 90-х гг. XX в. и оп-

ределяется как сохранение здоровья обучающихся в образовательном процессе. Учитывая вышесказанное, представляется необходимым уделить особое внимание задаче формирования здоровьесберегающей компетенции у студентов в процессе обучения в вузе.

Компетенции здоровьесбережения И. А. Зимняя включает в группу компетенций, определяющих отношение к человеку как личности, субъекту деятельности и общения. Компетенция здоровьесбережения, в свою очередь, включает в себя знание и соблюдение норм здорового образа жизни, понимание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическую культуру, свободу и ответственность за выбор образа жизни [2].

Е. А. Югова выделяет следующие компоненты здоровьесберегающей компетенции: содержательный (наличие у студента знаний), деятельностный (инвариантные профессиональные здоровьесберегающие знания, в которые входят практические умения) и личностный (интегративные личностные качества, способность к обучению и умения самостоятельно добывать знания) [4].

Модель формируемых у студентов вуза компетенций здоровьесбережения представлена следующими уровнями:

- знание биологических, психолого-педагогических и практических основ адаптивной физической культуры и здорового образа жизни, а также способов контроля и оценки физического развития и физической подготовленности;
- умение преодолевать искусственные и естественные препятствия посредством разнообразных способов передвижения путем самостоятельного использования средств физической культуры (комплексов упражнений утренней зарядки, лечебной физической культуры, средств и методов двигательной рекреации);
- навыки применения приобретенных знаний и умений в практической деятельности и повседневной жизни.

В процессе формирования у студентов компетенций здоровьесбережения достигаются следующие результаты:

- понимание социальной значимости физической культуры и ее роли в развитии личности и подготовке к жизнедеятельности;
- содействие всестороннему и гармоничному развитию и совершенствованию физических качеств, способностей и духовных сил, обеспечивающих доступную учебную и бытовую трудоспособность студентов, а в дальнейшем профилактику здоровья;
- воспитание адекватной оценки собственных физических и психических возможностей, преодоление комплексов неуверенности, неполноценности;
- формирование мотивационно-ценностного отношения к физической культуре, установки на здоровый стиль жизни, самовоспитание привычки к регулярным занятиям физическими упражнениями и спортом;
- овладение системой практических умений и навыков, обеспечивающих сохранение и укрепление здоровья, психического благополучия, развитие и совершенствование психофизических способностей, качеств и свойств личности, самоопределение;
- приобретение личного опыта повышения двигательных и функциональных возможностей, обеспечение общей и профессионально-прикладной физической подготовленности к будущей профессии и быту;
- создание основы для творческого и методически обоснованного использования физкультурно-спортивной деятельности для последующих жизненных и профессиональных достижений

Таким образом, здоровьесберегающая компетенция как один из важных компонентов подготовки студентов в вузе представляет собой сложное явление, включающее в себя совокупность ценностных ориентаций, знаний, умений и навыков, личностных качеств в области поддержания и сохранения здоровья.

Список литературы

1. *Зимняя И. А.* Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетености выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.

2. *Зимняя И. А.* Компетентностный подход. Какого его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2006. № 8. С. 20–26.

3. *Матушанский Г. У.* Модель формирования здорового образа жизни в Казанском государственном энергетическом университете / Г. У. Матушанский, И. В. Жукова // Педагогические проблемы управления конкурентоспособностью образовательного учреждения: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Альметьевск, 2012. С. 147–149.

4. *Югова Е. А.* Анализ структуры и содержания здоровьесберегающей компетентности студентов педагогического вуза / Е. А. Югова // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2011. № 3. С. 213–217.

УДК 377.3(470+571)

Г. М. Романцев, А. В. Ефанов, Е. Ю. Бычкова, А. В. Моисеев

G. M. Romantsev, A. V. Efanov, E. Yu. Bychkova, A. V. Moiseev

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
ГБПОУ СО «Нижнетагильский педагогический колледж № 1», Нижний Тагил
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Nizhny Tagil pedagogical college № 1, Nizhny Tagil
efanov.prof@mail.ru, bychkovakaterina@yandex.ru,
moiseev.andrey.2011@mail.ru

ОТЕЧЕСТВЕННОЕ РЕМЕСЛЕННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

RUSSIAN CRAFT EDUCATION: HISTORY AND CONTEMPORANEITY

Аннотация. Рассматриваются проблемы развития ремесленной деятельности в ближайшие десятилетия через призму историко-культурной ретроспекции и оценки современного состояния ремесленничества и ремесленного образования в России.

Abstract. In the article, the problems of the development of handicraft activities in the coming decades are examined through the prism of historical and cultural retrospection and assessment of the current state of handicraft and craft education in Russia.

Ключевые слова: ремесленник, ремесленная деятельность, ценности ремесленной профессии, ремесленное обучение, историко-педагогическое наследие.

Keywords: craftsman, craft activities, values of craft profession, craft education, historical and pedagogical heritage.

Долгие столетия обучение молодежи ремесленным видам деятельности выполняло важную социальную роль: способствовало духовному и физическому становлению молодого поколения, его профессиональному и социальному развитию. Охватывая достаточно широкий слой работающих людей, состоящий из работников как артелей, так и индивидуального труда, отдельных мастеров и их помощников, ремесленничество выработало определенную духовно-ценностную основу, включило в себя экономические и правовые формы бытования. Именно в сфере ремесленничества появились первые институциональные формы воспитания и обучения подрастающего поколения, а мастера-ремесленники были первыми педагогами профессионального обучения.

Особенности подготовки ремесленников позволяют говорить о наличии в ней взаимосвязи производственного и педагогического компонентов, обучение в условиях мастерской носило во многом так называемый рецептурный характер [2, с. 100]. Производительный труд и производственные секреты здесь становились педагогическими приемами и методами работы. Учеников и подмастерьев уча тому, как делать, одновременно учили и тому, как обучать других. Ремесленничество, возникнув как реакция на утилитарные потребности человека в обустройстве своего быта и жилища, превратилось со временем в механизм осмысления, сохранения и наследования профессионального и социального опыта предков.

За прошедший XX в. были прерваны многие социальные связи, обеспечивавшие социально-продуктивную преемственность поколений, были утрачены институциональные, производственные, образовательные основы, необходимые для полноценного развития и самих ремесленных структур. Происходящие сегодня во всех сферах общественной жизни изменения предопределяют развитие ремесленничества уже на новой технологической основе, но при этом актуализируют его переоценку и использование богатого историко-педагогического наследия. Мы считаем, что существовавший в недалеком прошлом педагогический и производственный опыт подготовки ремесленных кадров, может дать новые импульсы в деле обучения и воспитания будущих ремесленников не только на текущем этапе, но и в ближайшем будущем.

Под ремесленной деятельностью мы понимаем мелкое производство товаров и услуг бытового или эстетического назначения. Наиболее общими организационными признаками ремесленной деятельности являются: единичный или малыми партиями выпуск продукции, большая доля ручных операций в технологическом процессе, производство продукции или услуги одного вида, необходимость постоянного поиска заказчика и др. Кроме того, можно отметить и другие генетические признаки, присущие ремесленничеству:

- целостность (отсутствие функционального разделения труда);
- антидихотомический характер ремесленной деятельности (возможность снятия ряда противоречий между традиционным и новаторским, индивидуальным и коллективным);
- многофункциональность (сложность и разнообразие трудовых функций);
- высокий уровень интеллектуальности (тесное взаимодействие мануальной и мыслительной деятельности с доминированием первого вида деятельности);
- творческое, культурно-продуктивное преобразование окружающего мира;

• формирование человека, способного к самореализации как средству раскрытия своих внутренних потенций, «человека продуктивной ориентации», взятого во всем богатстве его внутренних и внешних связей и проявлений [3, с. 21–22].

Ремесленник – физическое лицо, профессионально занятое каким-либо ремеслом. Современный ремесленник – это, по существу, работник нового типа, осуществляющий свою деятельность в условиях небольших предпринимательских структур, в которых продукция или услуги производятся, как правило, под конкретного заказчика. Он является хорошим организатором дела, умеет работать с клиентами, ценит и уважает свою профессию и себя в ней.

Ремесленничество, с одной стороны, является специфическим сегментом хозяйственной системы, с другой стороны, выступает как особый вид экономической деятельности, требующий обособленного законодательного регулирования. В настоящее время в России становление и развитие ремесленничества связано с рядом объективных трудностей: отсутствием законодательной базы, профессиональных и образовательных стандартов по ремесленным профессиям, учебно-методического сопровождения, технологий обучения и т. д. Данные проблемы нами были проранжированны по степени важности и представлены в таблице в виде барьеров [4].

Барьеры на пути развития ремесленничества
и ремесленного образования в России и способы их преодаления

Барьеры	Пути и способы преодоления барьеров
1	2
На федеральном уровне отсутствует законодательство, регулирующее сферу *ремесленной деятельности*	Разрешение данного противоречия во многом зависит от позиции законодательной и исполнительной федеральной власти. Способствовать ускорению этих процессов могли бы инициативные действия ассоциаций ремесленников – общероссийской и региональных ремесленных палат
Отсутствуют *профессиональные стандарты* по широкому кругу ремесленных профессий и видов деятельности	Решение этой задачи предполагает участие правительства Российской Федерации и его профильных министерств, а также профессиональных союзов и других общественных объединений ремесленников, научных и методических центров по изучению проблем ремесленничества и развитию ремесленного образования
В сфере профессионального образования отсутствуют государственные образовательные стандарты, перечень образовательных специальностей и программ по ремесленным профессиям, учебные планы *и прочая учебно-программная документация в области* подготовки ремесленников	Это проблема предполагает участие профильных структур Министерства образования и науки, научных организаций, образовательных центров и объединений, осуществляющих подготовку ремесленников
Невысокая квалификация ремесленников и, как следствие, *качество* товаров и услуг, не соответствующее запросам потребителей	Решение данной задачи возможно при совместных усилиях региональных властей, научных и общественных организаций путем открытия ремесленной подготовки в профессиональных учебных центрах и образовательных организациях

Окончание табдицы

1	2
Отсутствует специальная *учебно-методическая и учебная литература* по большинству ремесленных профессий, учитывающая современные требования к подготовке специалиста	Подготовка и издание учебной литературы по подготовке ремесленников возможна ресурсными и учебно-методическими центрами ремесленного профиля
Необходимо начать *подготовку и переподготовку педагогов и мастеров профессионального обучения* по ремесленным профессиям	Подготовку и переподготовку педагогов и мастеров профессионального обучения для ремесленного образования призваны осуществлять профессионально-педагогические вузы, инженерно-педагогические факультеты и отделения технических и педагогических вузов, профессионально-педагогические колледжи
Предприятия ремесленной сферы не выступают *заказчиками кадров*, не участвуют в процессе их подготовки	Сторонами, заинтересованными в качественном обучении по ремесленным профессиям, могут выступить органы государственной власти и местного самоуправления, ремесленные профессиональные сообщества

Ряд специалистов придерживаются мнения [1, 6, 7, 8], что поддержка государством ремесленных форм хозяйствования сегодня должна быть в приоритете. Это объясняется тем, что у ремесленных структур нет высокодоходных предприятий, способных оплачивать обучение своих сотрудников, нет влиятельных отраслевых структур. Отсутствие законодательства в сфере ремесленничества на федеральном уровне также не позволяет учебным заведениям осуществлять подготовку ремесленников.

Считаем, что в сложившейся ситуации наиболее разумным решением стало бы выделение в системе профессионального образования специальной отрасли – ремесленного образования, ориентированной на целенаправленную подготовку работников для ремесленных предприятий.

Все это происходит на фоне количественного роста и качественного многообразия хозяйственных структур, стремительной информатизации общества, трансформации сложившихся за предыдущие десятилетия общественных институтов и систем подготовки кадров. Нарастающий постиндустриализм, для которого характерен технологический прорыв в материальных отраслях экономики, возрастающий спрос на персонифицированные товары и услуги, открывает для развития малых производственно-ремесленных форм новые перспективы [5, с. 5].

Список литературы

1. *Гаврилов Д. Е.* Экономическая природа и особенности развития ремесленной деятельности: дисертация … кандата экономических наук / Д. Е. Гаврилов. Екатеринбург, 2012. 176 с.

2. *Горнозаводские* школы как феномен русской педагогической культуры: монография // Н. К. Чапаев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 2008. 196 с.

3. *Моисеев А. В.* Развитие ремесленного образования на Урале в XVII – начале XX вв. (историко-педагогический аспект): диссертация … кандидата педагогических наук / А. В. Моисеев. Екатеринбург, 2015. 151 с.

4. *Новое* ремесленное образование: состояние, проблемы, перспективы: круглый стол / А. В. Ефанов [и др.] // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. 2011. № 6 (85). С. 124-142.

5. *Проблемы* становления профессионального ремесленного образования в России: коллективная монография / Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 233 с.

6. *Романцев Г. М.* Ремесленники XXI века: впереди эпоха Ренессанса / Г. М. Романцев, А. В. Ефанов // Аккредитация в образовании. 2012. № 12 (60). С. 62–64.

7. *Романцев Г. М.* Профессиональное ремесленное образование как социально-педагогическая проблема / Г. М. Романцев, А. В. Ефанов, Е. Ю. Бычкова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2018. № 1. С. 170–181.

8. *Ронжина Н. В.* Научная школа академика РАО Г. М. Романцева: история и перспективы развития / Н. В. Ронжина, А. В. Ефанов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 3. С. 33–52.

УДК 378. 014.54:331.101.26

И. В. Ронжин, Н. В. Ронжина

I. V. Ronzhin, N. V. Ronzhina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg

obrpravo@yandex.ru

ОБРАЗОВАНИЕ И КВАЛИФИКАЦИЯ СПЕЦИАЛИСТА КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОЙ ЭКОНОМИКИ

EDUCATION AND QUALIFICATION OF THE SPECIALIST AS FACTORS OF DEVELOPMENT OF MODERN ECONOMICS

Аннотация. Представлены краткий исторический анализ и современное состояние взаимодействия экономики и образования, выявлена роль образованности и квалификации работника в системе производства. Раскрыто значение экономических процессов для самообразования и саморазвития работника, а также представлен перечень требований к нему.

Abstract. The article presents a brief historical analysis and the current state of interaction between the economy and education, the role of education and qualification of the worker in the production system is revealed. The importance of economic processes for the self-education and self-development of the employee is revealed, a list of requirements for a modern employee is presented.

Ключевые слова: экономика образования, квалификация, образованность.

Keywords: economics of education, qualification, education.

Для современного этапа развития общества характерна взаимодетерминация экономического развития общества и образовательного и квалификационного уровня специалиста на производстве (независимо от вида производства – материального или духовного). При этом отмечается закономерность: чем выше уровень образования и квалификации работника, тем выше производительность труда, выше прибыль и, соответственно, выше уровень экономического развития общества. Образованный и высококвалифицированный работник гораздо быстрее овладевает новейшими орудиями труда, обладает более высокой скоростью профессионального мышления, мобильностью и ря-

дом других свойств и признаков, которые отличают его от работника с более низким квалификационным и образовательным уровнем. В свою очередь, усложнение производства, оборудования, внедрение информационно-компьютерных, цифровых технологий стимулируют человека, получающего образование, или «готового» специалиста постоянно «доучиваться». Тем самым все актуальнее становится проблема профессионального саморазвития и самообразования в реальном секторе экономики знаний. «Способность общества генерировать, отбирать, адаптировать, применять знания и извлекать из них прибыль имеет решающее значение для устойчивого роста экономики и повышения уровня жизни. Инновации и знания, производимые университетами и немедленно передаваемые людям, могут играть важнейшую роль в развитии местной экономики» [5, с. 28–29].

Образованию с давних времен придавали важное значение, однако в течение многих столетий оно не было непосредственно связано с производством, а лишь служило одним из критериев социального положения, принадлежности к определенной социальной группе в иерархической системе общества. Достаточно вспомнить кастовую систему в Древней Индии или античные представления о социальной структуре Аристотеля, Платона и др.

По данным ЮНЕСКО, в конце XIX – начале XX вв. работники сферы образования отвечали в первую очередь за просвещение народа и приобщение его к культуре, а связи экономики и образования не существовало по той простой причине, что даже в развитых европейских странах люди преимущественно занимались простым физическим трудом. Хозяева предприятий нанимали готовую рабочую силу при минимальных затратах на обучение. Отдельные вопросы взаимосвязи образования и экономики были сформулированы такими известными западными экономистами, как Т. Р. Мальтус, который выявил связь образования и роста народонаселения, Дж. Маккулох (обосновал связь образования с теорией производства и распределения), М. Вайс, А Этциони и др. В отечественной науке названную проблему разрабатывали А. К. Гастев, В.А. Жамин, Ю. В. Крупнова, С. Л. Костанян, С. Г. Струмилин и др. Еще в 20–30-е гг. XX в. С. Г. Струмилин анализировал влияние образовательной системы на производительность труда и эффективность производства в целом, утверждая, что затраты на образование окупаются в первые полтора года, а «в течение следующих 35,5 лет государство получает… чистые барыши на этот капитал в размере 73 % годовых» [5, с. 29]. В 70-х гг. XX в. экономика образования сформировалась как наука и получила широкое развитие на Западе и в нашей стране.

Ситуация коренным образом изменилась в XX – начале XXI столетия: более половины экономически активных граждан в развитых странах стали заниматься не физическим, а умственным трудом (в США к 1992 г. из 116,8 млн занятого самодеятельного населения 83 млн занимались преимущественно умственным трудом; в настоящее время более 85 % американцев имеют среднее и высшее образование; в СССР к 1990 г. 106 млн человек, а это 80 % трудоспособного населения, имели общее, среднее специальное и высшее образование). Появились фундаментальные исследования о роли профессионального образования в развитии экономики и высшем профессиональном образовании рабочих [4, с. 267]. Развитие экономики, высокотехнологичных производств потребовало от профессионального образования подготовки образованных и высококвалифицированных работников. Экономические законы общественного развития, разделения и перемены труда (К. Маркс) особым образом проявляют себя в современном обществе, где резко возросла

роль такого качества личности работников, как профессиональная мобильность [7, с.107]. Концепция взаимодействия образования и рынка, по мнению Н. К. Чапаева, строится на том, что непосредственное взаимодействие системы профессионального образования и производственной среды, адекватное реагирование на динамику развития рынка являются важной проблемой современного отечественного профессионального образования.

В этом контексте подготовка рабочих должна осуществляться с позиции выработки у них способности предвидеть модернизацию или смену технологии, готовности к освоению любой производственной технологии. Таким образом, важным требованием к профессиональной подготовке работника сегодня выступает такой уровень образованности, который позволил бы ему ориентироваться не только в отдельных производственных циклах, но и во всем технологическом процессе [1, с. 103–105].

В научных работах по экономике образования в качестве предмета исследования часто называют расходы на образование, источники финансирования, вклад системы образования в прирост национального дохода и т. д. Но, как справедливо замечает В. В. Клочков, в данном перечне нередко отсутствует личностный компонент; экономика образования исследует еще движение материальных и денежных средств, направленных на расширенное воспроизводство, через систему образования на развитие науки, культуры и воспитание человека [2, с. 32–33]. Исходя из предложенных рассуждений, предмет экономики образования можно определить как двуединый процесс производства человека и средств его существования [7, с. 109].

Итак, образование – уникальная и единственная отрасль, которая специализируется на воспроизводстве главной производительной силы общества – образованных квалифицированных работников. Уровень образованности и квалификации работников является важнейшим показателем цивилизованности страны, благосостояния ее народа, который отражается в показателе индекса развития человека, включающем в себя продолжительность жизни, уровень образования и размер дохода на душу населения. Высокий интеллект человека, высокий уровень образования позволяют создать себе оптимальные условия труда, гарантирующие стабильный доход, моральное удовлетворение и общественную пользу.

Список литературы

1. *Есенина Е. Ю.* Подготовка педагогических кадров профессионального образования (результаты российско-немецкого сотрудничества) / Е. Ю. Есенина, Х. Кресс // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 5. С. 98–119.

2. *Клочков В. В.* Экономика образования: иллюзии и факты / В. В. Клочков. Москва: Мысль, 1985. 176 с.

3. *Крупнов Ю. В.* Экономика образования или экономия на образовании [Электронный ресурс] / Ю. В. Крупнов // Русский Переплет: интернет-журнал. 2002. № 4. Режим доступа: www.pereplet.ru/arhiv/2002.shtml.

4. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования: монография / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 334 с.

5. *Салми Д.* Как государства добиваются международной конкурентоспособности университетов: уроки для России / Д. Салми, И. Д. Фрумин; пер. с англ. Н. Микшиной // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 25–68.

6. *Струмилин С. Г.* Хозяйственное значение народного образования / С. Г. Струмилин. Москва: Экономическая жизнь, 1924. 63 с.

7. *Чапаев Н. К.* Экономика образования – точка соприкосновения педагогических и экономических традиций: в поисках интегративного предмета / Н. К. Чапаев // Право и образование. 2008. № 11. С. 100–113.

УДК 377.01

Н. В. Ронжина

N. V. Ronzhina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg
obrpravo@yandex.ru

КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ ПАРАДИГМА ОБРАЗОВАНИЯ В КОНТЕКСТЕ ЭКОНОМИКИ ЗНАНИЙ

COMPETENCY PARADIGM OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF ECONOMICS OF KNOWLEDGE

Аннотация. Дан обзор представлений о парадигмах современного образования и определении место и роль компетентностной парадигмы в системе профессионального образования.

Abstract. The article gives an overview of modern ideas about the paradigms of modern education and the definition of the place and role of competence paradigm in the system of vocational education.

Ключевые слова: профессиональная компетентность**,** профессиональное образование, образовательная парадигма, компетентностная парадигма.

Keywords: professional competence, professional education, educational paradigm, competence paradigm.

В современной педагогической науке становятся актуальными исследования, посвященные компетентностной парадигме образования, выявлению ее роли и определению места в системе уже имеющихся и научно обоснованных образовательных парадигм. Вместе с тем данная проблема вызывает научный интерес в связи с введением в современном обществе понятия «экономика знаний». Не противоречит ли компетентностная парадигма как модель формирования общекультурных, профессиональных и иных компетенций в процессе образования экономике знаний? Каково ядро, каков базис построения экономики знаний, и почему тогда не называют это явление «экономикой компетенций»?

Не секрет, что ситуация, в которой оказалось современное российское профессиональное образование, обусловлена внешними и внутренними факторами его развития. Одним из ключевых моментов следует считать вступление России в Болонский процесс осенью 2003 г. Безусловно, этому предшествовали внутренние события 1990-х гг. после распада Советского Союза, когда началось реформирование всех общественных отраслей, в том числе и образования. Первым революционным нормативным правовым актом в сфере образования стал Закон РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1, в котором было провозглашено основное требование к содержанию образования в стране: соответствие мировому уровню общей и профессиональной культуры общества и возможность интеграции личности в национальную и мировую культуру.

Реформаторы российского образования в качестве образца взяли состояние и развитие европейской системы образования, ориентированной на создание единой образовательной зоны Европы. В качестве способов достижения основной цели были названы уровневая система образования, применение системы кредитов по типу ECTS, обеспечение мобильности студентов и преподавателей и др. Взяв на себя обязательства по реформированию системы образования, Россия начала преобразования.

Влияние рыночной экономики отразилось на формах и содержании образования, актуальным стал вопрос коммерциализации профессионального образования, что вылилось в создание тысяч новых институтов и университетов, их филиалов и представительств. Буквально вал образовательных программ, образовательных услуг захлестнул нашу страну. В 1994 г. в России впервые была введена уровневая система высшего профессионального образования – бакалавриат и магистратура. Для повышения качества профессионального образования был предпринят ряд мер, в частности, введены государственные образовательные стандарты «первого» и «второго» поколений, впоследствии Федеральные государственные образовательные стандарты нескольких поколений. В целом вхождение России в Болонский процесс автоматически накладывало на страну совокупность обязательств, которые необходимо было реализовать до 2010 г.

Вместе с тем организационные и структурные изменения повлекли за собой и сущностные, содержательные изменения системы образования в целом и профессионального образования в частности. Появилась необходимость в переосмыслении образовательной парадигмы, которая соответствовала бы данным изменениям. Возникло некое противоречие в темпах развития образовательной практики и теории и методологии педагогической науки: практика стала опережать ее научное осмысление и теоретическое обоснование. Традиционно в современной педагогической науке выделяют следующие парадигмы: когнитивную, личностно ориентированную, функционалистскую и культурологическую. Понятие «парадигма» определяется как такая система идей, научных представлений, достижений, которые в течение длительного времени служат эталоном научного мышления и позволяют решать теоретические и практические задачи. Т. Кун также определял парадигму как модель, эталон, образец [5, с. 17]. «Парадигма – это обобщающая модель методологической, теоретической и прикладной деятельности научного сообщества» [3, с. 36]. В современном образовательном процессе разные парадигмы реализуются параллельно, но иногда одна парадигма выступает методологической основой для другой, порой одна парадигма является господствующей, а другая утрачивает свою актуальность. Как, например, произошло в настоящий момент: знаниевая (когнитивная) парадигма выступает базой для личностно ориентированной и компетентностной парадигм.

Дадим краткую характеристику образовательным парадигмам и попытаемся обосновать их применение в практике российского образования. Итак, одной из широко известных является когнитивная парадигма, смысл которой сводится к тому, что образование связывают с познанием на основе мышления. Данная парадигма являлась господствующей на протяжении длительного времени в практике советского и постсоветского образования. В основе ее лежат знания, умения и навыки (ЗУН), отражающие социальный заказ [1, с. 37]. Основным видом деятельности в рамках когнитивной парадигмы называют учебную деятельность, источником знаний выступает педагог. Педагогика, основанная на когнитивной парадигме, называется «знаниевой», а школу, как правило, называют «школой памяти».

Конец 1980-х – начало 90-х гг. ознаменовалось появлением личностно ориентированной парадигмы, сущность которой заключалась «в последовательном отношении педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному и ответственному субъекту собственного развития и как к субъекту воспитательного воздействия» [3, с. 37]. Этот период характеризуется появлением множества педагогов-новаторов, которые в своей образовательной деятельности пытались реализовать основные принципы и подходы личностно ориентированной парадигмы образования (Ш. А. Амонашвили, И. П. Волков, Е. Н. Ильин, В. Ф. Шаталов и др.). Как отмечают исследователи, «…в личностно ориентированном обучении каждый ученик имеет свой вектор развития, который строится не от учителя к ученику, а наоборот, от ученика к учителю» [3, с. 38]. Педагоги пытались реализовать интеграцию различных дидактических концепций: проблемного обучения, программированного обучения, оптимизации обучения, развивающего обучения и др.

Н. А. Алексеев и Э. Ф. Зеер наряду с существующими выделили функционалистскую парадигму образования, смысл которой сводился к выполнению образованием социального заказа: предназначение образования как социокультурной технологии состоит в обеспечении общества и государства нужными кадрами. Наиболее явно и ярко отвечает этим требованиям профессиональное образование, основная функция которого – подготовка личности к профессиональному труду в обществе. Реализация данной парадигмы должна основываться на когнитивной парадигме (обучение профессии) либо на личностно ориентированной парадигме (профессиональное развитие личности), как считают С. В. Голосова и Л. П. Федоренко.

Что касается культурологической образовательной парадигмы, то она имеет более длительную историю и одним из ярких ее представителей следует назвать С. И. Гессена, который понимал образование как социокультурный феномен, а «образованность выделял в качестве ценностно-целевого объекта культуры» [3, с. 39]. В современной педагогической науке данная парадигма находит широкое развитие в трудах М. М. Бахтина, В. С. Библера (диалоговая концепция культуры и образования) и других ученых, которые анализируют образование в тесной связи с наукой, искусством, нравственностью и т. д. Человек определяется как субъект культуры, а образование рассматривается как культурно-развивающая среда. Творчество и диалог являются основными способами существования и саморазвития человека в культурно-образовательном пространстве [2].

В соответствии с современными требованиями к образованию следует определить приоритет парадигм, понять, что представляется наиболее актуальным и востребованным в развитии российского образования. Анализ научной литературы по заданной теме позволяет сделать вывод, что в круг интересов ученых, занимающихся исследованием методологических проблем, стал входить компетентностный подход к образованию, или новая компетентностная парадигма. Следует выявить ее место в системе имеющихся научных педагогических парадигм.

Появление компетентностной образовательной парадигмы обусловлено вполне ясными причинами – вхождением в Болонский процесс, где целью образования выступает подготовка социально компетентной личности, а в высшем образовании – личности профессионально и социально компетентной [4, с. 35]. Термины «компетенции», «компетентность», «компетентностный подход», «компетентно-развитая личность», «метод компетентностного проектирования» в течение последних лет широко вошли в научный обиход. Компетентностный подход положен в основу ФГОС, смысл которого определяется оценкой качества образования в зависимости от его результатов, по-

нимаемых как способности обучающейся личности самостоятельно применять полученные знания, умения и навыки в профессиональной сфере. Ориентация на данный подход вызвана к жизни его практикоориентированностью, готовностью к выполнению определенного вида деятельности. Компетентностная парадигма строится на когнитивной парадигме, поскольку практический опыт, способность и готовность выполнять практические действия, реализовать себя в профессии возможны только на основании получения необходимых знаний, сформированных умений и навыков [7, с. 32–33]. Т. А. Файн замечает, что компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, но в качестве результата предстает не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях [8, с. 47]. Дж. Равен, в свою очередь, пишет, что компетентность следует понимать как «способность работать самостоятельно без постоянного руководства; брать на себя ответственность, проявлять инициативу, принимать самостоятельные решения и т. д.» [6, с. 48].

Таким образом, отвечая на вопрос: какое поянтие является более уместным – «экономика знаний» или «экономика компетенций», можно было бы сказать так: «экономика компетенций» на базе «экономики знаний», поскольку если речь идет о формировании профессиональных и иных социально и личностно значимых компетенций, то этот процесс невозможен без освоения фундаментальных знаний, получения практических умений и сформированных профессиональных навыков в профессиональной образовательной организации. Что касается компетентностной парадигмы как модели образовательной политики, то ее основой, как уже было сказано, выступает когнитивная парадигма, а что касается отношения с другими образовательными парадигмами, то они взаимодополняют друг друга, выполняя социальный заказ в развитии профессионально и компетентно-развитой личности. Культурологическая парадигма всегда будет актуальной в силу того, что образование во все времена было и остается неотъемлемой и важнейшей частью мировой и национальной культуры, культуры как социального феномена.

Список литературы

1. *Алексеев Н. А.* Личностно ориентированное обучение: Вопросы теории и практики / Н. А. Алексеев. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 1997. 216 с.

2. *Бахтин М. М.* Эстетика словесного творчества / М. М. Бахтин. Москва: Искусство, 2002. 445 с.

3. *Голосова С. В.* Основные парадигмы современной педагогической науки [Электронный ресурс] / С. В. Голосова, Л. П. Федоренко // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2016. № 3. С. 36–40. Режим доступа: http://e-koncept.ru/2016/76035.htm.

4. *Дегтерев В. А.* Компетентностный подход – новая парадигма образования / В. А. Дегтерев, В. А. Трибунская // Вестник социально-гуманитарного образования и науки. 2014. № 4. С. 35–47.

5. *Кун Т.* Структура научных революций / Т. Кун. Москва: Прогресс, 2008. 288 с.

6. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация: перевод с английского / Дж. Равен. Москва: Когито-Центр, 2002. 396 с.

7. *Тестов В. А.* Содержание современного образования: выбор пути / В. А. Тестов // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 8. С. 29–46.

8. *Файн Т. А.* Компетентностная парадигма в профессиональной переподготовке и повышении квалификации педагогических кадров: монография / Т. А. Файн. Ульяновск: Зебра, 2016. 97 с.

УДК [377.112.011.3–051:62]:37.01

С. А. Седов

S. A. Sedov

ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга
Kazan Federal University, Yelabuga
SASedov@kpfu.ru

ЭВАЛЮАЦИЯ РЕЗУЛЬТАТА ИНЖЕНЕРНОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

EVALUATSIYA RESULT OF ENGINEERING TRAINING OF TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING

Аннотация. Приведена позиция автора относительно понятий «эвалюация результата инженерной подготовки», «культура качества» и «гарантии качества» применительно к высшему профессионально-педагогическому образованию.

Abstract. "Evaluation of the result of engineering training", "quality assurance" and "culture of quality" are considered in relation to the training of teachers of vocational education.

Ключевые слова: качество образования, эвалюация, гарантии качества, культура качества, педагог профессионального обучения.

Keywords: quality of education, evaluation, quality culture, quality assurance, teachers of vocational training.

Подготовка педагогов профессионального обучения в связи с предстоящим переходом на ФГОС ВО 3++ должна претерпеть очередные существенные изменения. В частности, следует ожидать разрешения проблемы рассогласования требований к компетентности между образовательным и профессиональными стандартами. Профессиональные компетенции в новом документе не представлены строгим перечнем, тогда как программа бакалавриата должна установить их в максимальном соответствии с профессиональными стандартами.

Отметим, что все профессиональные стандарты разработаны в соответствии с документом «Уровни квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов» (2013), опубликованным ранее (2008, 2010) с формулировкой «Национальная рамка квалификаций Российской Федерации». Согласно приведенному документу путем освоения программы бакалавриата достигается шестой уровень квалификации. Сравнивая характер знаний указанного уровня квалификации с предыдущим и последующим, можно провести аналогию с уточненной Л. Андерсоном в 1999 г. [6] таксономией педагогических целей Б. Блума (1956 г.) [7]. Так, если на пятом уровне квалификации предполагается «применение профессиональных знаний …», то на шестом – «применение, … анализ и оценка профессиональной информации», а на седьмом – «создание новых знаний прикладного характера» [5]. В уточненной таксономии Б. Блума образовательные цели в когнитивной сфере приводятся в аналогичной последовательно-

сти: применение, анализ, оценка, синтез. Данное вполне оправданное сопоставление уровней квалификации и таксономии педагогических целей позволяет с альтернативной точки зрения рассмотреть решение задачи определения сформированности профессиональных компетенций.

Согласно приведенным выше доводам соответствие требованиям образовательного и профессиональных стандартов результата подготовки педагогами профессионального обучения по программе бакалавриата можно устанавливать при демонстрации последними способностей к анализу и оценке профессиональной информации. «Применение», согласно таксономии Б. Блума, более низкий результат. Однако мы не упомянули его прежде всего потому, что более высокий результат «анализ и оценка» может быть достигнут только на основе наличия предыдущих: «знание, понимание, применение». Взяв за основу положение об очевидном сходстве результата подготовки педагогов профессионального обучения с таксономией Б. Блума, рассмотрим возможность оценки профессиональных компетенций с точки зрения их соответствия уровню квалификации.

Далее приведем пример из личного опыта инженерной подготовки педагогов профессионального обучения по программе бакалавриата, которая осуществляется в Елабужском институте Казанского федерального университета. Одна из дисциплин такой подготовки в нашем вузе – «Теория механизмов и машин». Работа с аудиторией в логике таксономии Б. Блума проводится с помощью конструктора задач Л. С. Илюшина [2]. Так, при обобщении материала по изучению шарнирно-рычажныз механизмов студентам предлагается выполнить несколько заданий, составленных предварительно для последовательного оценивания «знания, понимания, применения, анализа, оценки, созидания». Примеры заданий приведены ниже в той же логике: «Составьте список известных Вам понятий, касающихся структурного анализа плоских механизмов», «Определите название звена № 3 на предложенном механизме, выберите формулу для определения степени подвижности», «Рассчитайте степень подвижности предложенного механизма», «Раскройте особенности работы парадоксального механизма П. Л. Чебышева», «Оцените возможности (значимость) практического применения предложенного механизма», «Изложите в повествовательной форме свое понимание класса кинематических пар». За одно занятие студентам удается не только решить предложенные задачи, но и проверить правильность их выполнения. Остается время и на анализ проведенного занятия с точки зрения таксономии Б. Блума и конструктора задач Л. С. Илюшина. Последнее является принципиальным, так как, будучи преподавателями учреждений СПО, педагоги могут использовать те же «инструменты» с той только разницей, что требуемый уровень подготовки студентов СПО – это четвертый и пятый уровни квалификации, для которых достаточно наличия у обучающихся профессиональных знаний, их понимания и применения. Так, инженерная подготовка способствует становлению педагогической компоненты готовности будущего педагога к работе.

Такая подготовка и вместе с тем оценка ее результатов позволяет даже в текущем режиме проводить также корректирующие (предупреждающие) мероприятия. В этом и состоит суть эвалюации – систематической оценки результата с целью установления его качества и на этой основе повышения эффективности процесса [1, с. 31]. Эвалюация препятствует проведению оценки ради отметки. Напротив, полученные результаты – информация, необходимая для постоянного совершенствования самой под-

готовки. Скептики отметят, что оценка уже подразумевает работу над ошибками. Но практика демонстрирует сбой в последовательности.

Даже в стандартах ИСО 9000, на основе которых в вузах более десяти лет активно внедряется система менеджмента качества, «оценка качества» не представлена частью менеджмента. В ряде исследований (В. А. Федорова, А. Г. Бермуса и др.) оценка качества отнесена к его управлению, что оправдано с точки зрения тех же стандартов (управление является частью менеджмента наряду с планированием, обеспечением и улучшением [4]). Однако если сегодня применительно к высшему образованию рассматривать не менеджмент, а гарантии качества, то необходимо будет согласиться с тем, что оценка не относится к управлению, так как в стандартах и рекомендациях ENQA (или ESG 2015) она представлена наряду с планированием, обеспечением, управлением и улучшением на примере образовательного учреждения. Более того, гарантии качества сформулированы в логике такой оценки, как, например, оценка программ, оценка успеваемости и пр. В действительности, эвалюация – это термин, который при грамотном распространении должен примирить стандарты ИСО 9000 и стандарты ENQA в понимании оценки как деятельности по установлению факта достижения целевых показателей или некоторого отклонения от них, необходимой для определения перспектив улучшения текущего состояния процессов в образовательной организации.

Исследования, посвященные оценке, не теряют своей актуальности прежде всего ввиду изменения требований к качеству образования. Так, вопросам оценки качества высшего профессионально-педагогического образования посвящены исследования А. Г. Бермуса, С. Н. Голеровой, Н. В. Ронжиной, В.А. Федорова и др. Однако в контексте, предложенном в данной статье, оценка качества инженерной подготовки педагогов профессионального обучения еще не рассматривалась.

Список литературы

1. *Загвоздкин В. К.* Теория и практика применения стандартов в образовании / В. К. Загвоздкин. Москва: Народное образование, 2011. 344 с.

2. *Илюшин Л.С.* Приемы развития познавательной самостоятельности учащихся / Л. С. Илюшин // Уроки Лихачева: методические рекомендации для учителей средних школ / сост. О. Е. Лебедев. Санкт-Петербург: Бизнес-пресса, 2006. 160 с.

3. *Краткий* терминологический словарь в области управления качеством высшего и среднего профессионального образования / В. В. Азарьева [и др.]. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭТУ «ЛЭТИ», 2006. 44 с.

4. *Системы* менеджмента качества. Основные положения и словарь: национальный стандарт РФ ГОСТ Р ИСО 9000–2015 [Электронный ресурс]: приказ Росстандарта от 28.09.2015 г. № 1390-ст. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

5. *Об утверждении* уровней квалификации в целях разработки проектов профессиональных стандартов [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 12.04.2013 г. № 148н. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

6. *Anderson L. W.* Rethinking Bloom’s Taxonomy: Implications for testing and assessment / L. W. Anderson. ED 435630. 1999.

7. *Bloom B. S.* Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain / B. S. Bloom. New York: Longman, 1956.

УДК [377/378]:[37.011.33:006]

В. С. Сенашенко, Н. А. Пыхтина

V. S. Senashenko, N. A. Pykhtina

Российский университет дружбы народов, Москва
Peoples' Friendship University of Russia, Moscow
vsenashenko@mail.ru, n.vostrikova@mail.ru

ЗАДАЧИ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

TASKS OF CONTINUING VOCATIONAL EDUCATION IN TERMS OF FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDARDS (FSES) AND PROFESSIONAL STANDARDS IMPLEMENTATION

Аннотация: Расширение доступа граждан к непрерывному образованию следует из необходимости формирования конкурентоспособной знаниевой экономики. Важной составляющей непрерывного образования является непрерывное профессиональное образование, задачи которого претерпевают изменения в условиях реализации ФГОС и профессиональных стандартов.

Abstract. The expansion of people's access to continuous education follows from the need to form a competitive knowledge economy. An important component of continuing education is continuing vocational education, whose tasks undergo changes in terms of Federal State Educational standards (FSES) and professional standards implementation.

Ключевые слова: непрерывное профессиональное образование, дополнительное профессиональное образование, профессиональные компетенции, образовательные кредиты.

Keywords: continuing vocational education, advanced professional education, professional competence, education credits.

Впервые официально термин «непрерывное образование» появился в материалах ЮНЕСКО в 1968 г. В основном это понятие применяют для обозначения принципа государственной образовательной политики, системы постоянного повышения образовательного уровня взрослого населения страны и различных образовательных мероприятий.

Непрерывное образование включает в себя:

- формальное образование, которое ведет к получению документа о завершении определенного уровня образования;
- неформальное образование;
- информальное образование.

Непрерывное образование реализуется:

- в образовательных организациях среднего профессионального и высшего образования, институтах повышения квалификации и профессиональной подготовки, на различных курсах (формальное и неформальное образование);
- в рамках различных тренингов, корпоративного обучения, онлайн-образования (информальное образование).

Ключевыми основаниями участия в непрерывном образовании служат профессиональные мотивы. Их называли в 2015 г. 65 % участвовавших в непрерывном образовании, и хотя в 2016 г. их упоминали несколько реже (58 %), но эти мотивы остаются основными (таблица).

Одним из важных подходов к формированию интеллектуального и трудового потенциала региона на основе интеграции экономики и образования может служить развитие системы непрерывного профессионального образования. При этом ставится чрезвычайно важная задача – обеспечить подготовку конкурентоспособного специалиста нового типа (высококвалифицированного рабочего, инженера-новатора, менеджера с современным экономическим мышлением) [2].

Основные мотивы обучения в 2014–2016 гг. (участвовавшие в непрерывном образовании в возрасте от 25 до 64 лет включительно, %) [4]

Основной мотив	Год		
	2014	2015	2016
Совершенствование знаний и навыков в своей профессиональной деятельности	51	51	39
Для собственного интереса, общего развития	34	38	31
На работе/в профессиональной сфере требуется регулярно повышать квалификацию	14	16	14
Хобби, увлечение	13	16	17
Получение знаний и навыков, необходимых в повседневной жизни (например, вождение, иностранный язык, навыки работы на компьютере или в Интернете, родительские курсы и др.)	12	13	19
Повышение зарплаты на работе	10	13	13
Интересное проведение свободного времени	12	11	15
Повышение своего авторитета, должности на работе	5	9	8
Освоение навыков, позволяющих подрабатывать в свободное время	5	8	8
Получение информации для решения разовых проблем, задач в повседневной жизни (например, ремонт, устранение неполадок домашней техники, установка программного обеспечения и др.)	9	8	9
Получение работы	5	6	5
Получение или смена профессии, специальности	3	2	5

Система непрерывного профессионального образования – это одна из составляющих системы непрерывного образования. Более того, система непрерывного профессионального образования чаще всего отождествляется с дополнительным профессиональным образованием (ДПО). В действительности это не совсем так. Помимо большого разнообразия программ ДПО существуют различные формы корпоративного образования, а главное, профессиональное самообразование, которое постоянно присутствует в профессиональной деятельности любого вида, на любом уровне профессиональной готовности специалиста.

Непрерывное профессиональное образование – это институционально обеспеченная система учебной деятельности, адаптированная к новым социально-экономическим условиям и направленная на совершенствование знаний, навыков и умений человека на протяжении всей его жизни, главным фактором которой является личная мотивация и различные образовательные ресурсы [5].

В то же время основу непрерывного профессионального образования должна составлять сквозная система учета образовательных достижений обучающихся. Такая система учитывает любые виды деятельности, результатом которых является повышение профессионального уровня работника.

Согласно действующему образовательному законодательству все виды профессионального образования, направленные на повышение уровня профессиональной компетентности, никак не сказываются на признании результатов освоения образовательных программ формального образования.

В последние годы российские вузы работают в условиях постоянного обновления федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которое связано с переходом к компетентностному подходу. В настоящее время происходит актуализация ФГОС с учетом принимаемых профессиональных стандартов.

С введением новых ФГОС с 2007 г. в системе высшего образования РФ появилось новшество, связанное с системой зачетных единиц. Данная система до сих пор сохраняет «инородную природу», устанавливая жесткие сроки освоения образовательных программ формального образования. Более того, наносит вред системе образования, поскольку по-прежнему исчисляет нагрузку преподавателей в академических часах учебных занятий.

Фактически же зачетные единицы должны были реализовать систему образовательных кредитов, особенно в аспекте накопления, как во времени, так и в случае реализации в разных организациях, включая профессиональную деятельность.

Таким образом, организационную основу непрерывного профессионального образования должна создать «сквозная» система образовательных кредитов, когда в зачетных единицах будет измеряться трудоемкость не только основных образовательных программ, но и образовательных программ неформального и информального образования. Более того, в зачетных единицах должны измеряться образовательная составляющая профессиональной деятельности. И все в совокупности будет формировать общий пакет зачетных единиц, которые необходимы для присуждения степени или получения квалификации.

Непрерывное профессиональное образование призвано решать несколько основных задач, среди которых можно выделить следующие:

- постоянное обновление и поддержка профессиональных компетенций человека для его успешной реализации в профессиональной деятельности;
- совершенствование и развитие человека с целью его включения в систему непрерывного профессионального образования и адаптации к быстро меняющимся социально-экономическим условиям;
- разностороннее развитие личности для профессиональной самореализации.

В настоящее время большое внимание уделяется актуализации ФГОС бакалавриата с учетом требований профессиональных стандартов как инструменту, используемому для решения задач непрерывного профессионального образования. Такое решение направлено на удовлетворение краткосрочных интересов рыночных структур и свидетельствует о неспособности образовательных структур выявлять ключевые проблемы дальнейшего развития дополнительного профессионального образования как важной составляющей системы непрерывного образования [1]. Непрерывное профессиональное образование предполагает целостный подход к профессиональным образовательным программам, что ведет к повышению эффективности и гибкости всей образовательной системы [3].

Список литературы

1. *Прохоров В. А.* Профессиональный стандарт и ФГОС бакалавриата / В. А. Прохоров // Высшее образование в России. 2018. № 1 (219). С. 31–36.

2. *Севостьянов В. С.* Непрерывное профессиональное образование / В. С. Севостьянов // Высшее образование в России. 2009. № 12. С. 108–112.

3. *Сенашенко В. С.* Дополнительные образовательные программы / В. С. Сенашенко, Н. Р. Сенаторова // Высшее образование в России. 2001. № 5. С. 37–44.

4. *Становление* в России непрерывного образования: анализ на основе результатов общероссийских опросов взрослого населения страны: информационный бюлле-

тень. Москва: Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики», 2017. 28 с. (Мониторинг экономики образования; № 5 (104)).

5. *Татарникова А. А.* Дополнительное профессиональное образование как составная часть непрерывного профессионального образования / А. А. Татарникова // Вестник Томского государственного университета. 2007. № 299. С. 144–149.

УДК [378:78]:378.147.886

Н. В. Серегин

N. V. Seregin

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры», Барнаул
Altai state Institute of culture, Barnaul
SereginNV@yandex.ru

НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОСНОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО МУЗЫКАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE SCIENTIFIC BASIS OF PROFESSIONAL MUSIC EDUCATION

Аннотация. Освещены результаты анализа творческой функции исполнителя и педагога, роль научной работы музыканта-исполнителя.

Abstract. The article presents the research bases for the development of student science, the results of the analysis of the creative function of the performer and teacher, the role of the scientific work of the musician-performer.

Ключевые слова: творчество музыканта, педагогический процесс, научно-исследовательская работа.

Keywords: musician’s creativity, pedagogical process, research work.

Для профессионального музыкального образования неотъемлемым качеством является его педагогическое и научное наполнение. Творчество музыканта, с одной стороны, выражается в своеобразных особенностях звукового воплощения музыкальных произведений, а с другой – зависит от положительных воздействий педагогического процесса на его творческую функцию. Содержание этих воздействий требует специальных исследований фундаментального и прикладного характера.

Анализируя курсовые, дипломные работы, диссертационные исследования, мы пришли к выводу, что исполнительские проблемы в них по большинству параметров связаны с необходимостью глубоких научных изысканий в области педагогики и психологии. Такая ситуация имеет жизненное основание, поскольку первым своим пробуждением природная творческая функция может быть обязана рациональному педагогическому руководству.

Отрицательные воздействия на творчество исполнителя со стороны педагога всегда связаны с недостатками знаний и, как следствие, неумелым руководством, ошибками в стратегии и тактике развития музыканта. Именно эти недостатки, а по сути своей факты отрицательной педагогической подготовки и формируют чаще всего ту или иную степень заторможенности музыканта, задержку в его развитии и культуре природной творческой функции.

Главной предпосылкой развития исполнительского творчества является рациональная техническая школа, усваиваемая под руководством педагога. Всесторонняя

культура художественного ритма в совокупности с определенной метрической установкой конкретного музыкального произведения составляют перспективу развития исполнительского искусства. Соответственно, с формированием этих способностей связана непосредственная и постоянная забота хорошего педагогического руководителя. Усвоение основ художественной фразировки и оформления архитектоники целого музыкального произведения, приемов такого оформления, наконец, уяснение характера и содержания исполняемой музыки являются дальнейшими категориями воздействия педагога на творческую функцию исполнителя.

Всю эту систему взаимодействий и взаимовлияний необходимо исследовать. В противном случае обучающийся с преподавателем будет идти по пути проб и ошибок. Отрицательное воздействие плохого руководства на исполнительское творчество ученика заключается прежде всего в невнимании или, что гораздо хуже, в непонимании причин и сущности элементарных просчетов ученика. Сюда мы относим технические недочеты, метроритмические и фразировочные недостатки. Каждый из этих отрицательных факторов служит тормозом, затрудняющим развитие творческой функции учащегося. Вместе или в отдельности эти недостатки, годами допускаясь в исполнении, могут подавить любую творческую одаренность.

Для того чтобы творчество музыканта проявлялось свободно и во всей своей полноте, необходимо, чтобы исполнитель обладал всеми требуемыми для этого данными. Научная работа помогает конкретизировать и систематизировать необходимые знания и качества музыканта. Владение техникой исполнения, теоретическими познаниями и развитым художественным чувством приобретаются в период обучения и путем дальнейшей самостоятельной исследовательской работы. Они составляют основу индивидуального исполнительского творчества.

Все эти компоненты взаимосвязаны. Само по себе техническое оснащение, каким бы совершенным и разносторонним оно не было, не может гарантировать исполнителю полного совершенства. Весьма важен факт того, что техника исполнителя, чтобы быть действительно средством художественного исполнения, должна сама по себе быть художественной. Для этого ей недостаточно быть только механической. Важен процесс исследования психодидактики музыкальной деятельности [1].

Художественный уровень техники характеризуют прежде всего динамика звука, художественная окраска динамических оттенков, качество звука во всех динамических градациях. Это высокое качество звуковой окраски является чаще всего результатом обработки природных данных исполнителя под руководством педагога и в процессе самостоятельной работы ученика над воспитанием исполнительской культуры.

Особо важным для свободного, полного и разностороннего проявления исполнительского творчества является его теоретическое оснащение. Музыкально-теоретические познания служат орудием для анализа структуры музыкальных произведений, строения звуковой ткани, ресурсом для организации отдельных звуковых элементов цельных звуковых образов и оформления архитектоники целого произведения. На этих знаниях основывается художественная сторона оснащения музыканта-исполнителя. Художественные ресурсы исполнительского творчества можно разделить на две большие группы.

Для правильного выбора музыкантом тех или иных художественных элементов воплощения, той или иной динамики, окраски, ритма, фразировки необходимо воспитать художественное чутье, общую культуру исполнителя. Конкретизация и систематизация необходимых знаний и качеств музыканта происходит в процессе научной работы.

Для глубокого проникновения в содержание любого музыкального произведения недостаточно вокального подтекста, авторских ремарок, самой глубокой сопроводительной программы и одного только музыкального дарования. Необходим еще большой жизненный опыт, чуткость, сочувствие разнообразны явлениям жизни, начитанность и широкий эмоциональный, а также умственный кругозор, под которым подразумевается вся область логического мышления и широких мыслительных обобщений, область философии и научного исследования, оказывающие огромное влияние на обогащение внутреннего мира артиста.

Важнейшим компонентом исполнительской и педагогической подготовки является научное исследование традиций: 1) сохранение прошлого опыта и 2) анализ достижений сегодняшней исполнительской практики. Передача из поколения в поколение творческих традиций наряду с глубоким анализом их современного состояния – огромное, жизненно важное достижение передовых научных исследований.

В целом представленные компоненты исполнительской и педагогической подготовки исполнителя складываются, основываясь на преемственности, накоплении опыта прошлых поколений, чем обусловливается дальнейший общий прогресс музыканта и устраняется опасность застоя в творчестве. Исполнительское и психолого-педагогическое творчество требуют постоянного специального исследования. Научная работа помогает сохранить, конкретизировать и систематизировать опыт предшествующих поколений.

Список литературы

1. *Серегин Н. В.* Музыкальная педагогика и психология: монография / Н. В. Серегин. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ин-та культуры, 2017. 179 с.

2. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: www.consultant.ru.

УДК [377.112:371.13]:378.011.33

Т. Б. Соколова, Г. Н. Мигачева, В. В. Рябина

T. B. Sokolova, G. N. Migacheva, V. V. Ryabina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg
sokolovatb@inbox.ru, galnic@groupkomos.ru

КОМПЕТЕНТНОСТЬ ПЕДАГОГА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ ТЕХНИКОВ В СИСТЕМЕ СПО

COMPETENCE OF THE TEACHER OF VOCATIONAL EDUCATION IN THE TRAINING OF TECHNICIANS

Аннотация. Установление требований к компетенции педагога профессионального образования при составлении образовательных программ с результатами обучения позволит ориентировать образование студентов на потребности современного рынка труда.

Abstract. The establishment of requirements to the competence of the teacher of vocational education in the preparation of educational programs and learning outcomes will allow you to Orient education students to the needs of the modern labour market.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, компетенция, трудовая функция, образовательная программа, результаты обучения.

Keywords: professional standard, competence, work function, educational program, learning outcomes.

Современные тенденции в системе российского образования позволяют развиваться разнообразным формам подготовки кадров. Обучение осуществляют государственные, частные образовательные организации, вузы, колледжи, организации дополнительного образования и др.

Условия конкуренции мотивируют образовательные организации на удовлетворение потребностей рынка, а государственные органы регулирования системы образования – на упорядочение образовательной деятельности через введение стандартов, процедур аккредитации и систематизацию структуры реализуемых образовательных программ. Деятельность по стандартизации носит систематический характер и реагирует на потребности промышленности, рынка труда. В настоящее время одной из актуальных задач является определение требований к компетенции педагогического персонала, принимающего участие в процессе реализации образовательных программ.

Цель настоящей статьи – анализ практически значимых оснований для установления требований к компетентности педагога профессионального образования, который будет осуществлять подготовку техников по укрупненной группе специальностей (УГС) 27.00.00.

Рассмотрим виды деятельности педагога профессионального обучения (ПО), профессиональные задачи и подход к определению требований к подготовке педагогов ПО.

Будем исходить из того, что компетентность педагога можно условно разделить на два направления, которые находятся во взаимосвязи – это методико-проектировочная, психолого-педагогическая компетентность и компетентность в предметной области, например, по УГС 27.00.00 Стандартизация, сертификация, метрология и управление качеством и др.

В современных условиях основаниями для определения компетентности педагога являются образовательные стандарты и требования работодателей к специалисту, которые отражаются в профессиональных стандартах.

В первом случае основания нормативно представлены в виде образовательных и профессионального стандартов подготовки педагога; во втором – в образовательных по УГС 27.00.00 и соответствующих данной группе профессиональных стандартах.

Нормативные основания для определения компетентности педагога ПО представлены тремя федеральными государственными образовательными стандартами – среднего, высшего образования (уровень бакалавриата и магистратуры) и профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Нормативные основания для определения компетентности педагога ПО в предметной области представлены ФГОС СПО по УГС 27.00.00, таким как, например, Метрология, Технический контроль качества, и совокупностью профессиональных стандартов, связанных с УГС 27.00.00. К числу таких стандартов можно отнести «Специалист по метрологии», «Специалист по сертификации продукции» [1, 3] и др. Всего насчитывается порядка 20 профессиональных стандартов.

ФГОС ВО направления подготовки «Профессиональное обучение» (по отраслям) определены следующие виды деятельности, к выполнению которых должен быть готов педагог с высшим образованием:

- учебно-профессиональная;
- научно-исследовательская;
- педагогико-проектировочная (магистр);
- образовательно-проектировочная (бакалавр);
- организационно-технологическая;
- обучение по рабочим профессиям, должностям служащих.

ФГОС ВО позволяет в ООП подготовки педагога выделить из предложенного списка определенные виды деятельности и не охватывать весь стандартный перечень.

В этом контексте при подборе преподавателей важно знать, какие виды деятельности ему предстоит выполнять и насколько претендент подготовлен к их выполнению. Предстоящая деятельность определяет требования к подготовке претендента. Например, для реализации учебного процесса в аудитории по готовым учебно-методическим материалам педагог ПО должен быть готов к выполнению учебно-профессиональной деятельности, организационно-технологической и обучению по профессии рабочих (должности служащих). Если педагогу предстоит разрабатывать учебно-программную документацию, инновационные методы обучения, то к названым видам деятельности должны добавиться и научно-исследовательская и образовательно-проектировочная деятельность.

Чтобы определить виды деятельности педагога ПО с учетом положений стандартов в предметной области, необходимо в первую очередь выявить совокупность действующих в рамках УГС ФГОС СПО профессиональных стандартов, сопоставить виды деятельности одних с обобщенными трудовыми функциями других.

Можно предположить, что педагог ПО должен быть в состоянии выполнять те виды деятельности, к которым он готовит своих учеников, например, организация контроля качества и испытаний продукции, работ, услуг и др. [1]. Очевидно, можно взять виды деятельности техника – выпускника программы СПО, обобщенные трудовые функции из профессионального стандарта и добавить их к требованиям к компетентности педагога ПО. Но необходимо сделать ряд замечаний, которые поставят под вопрос данный ход.

Во-первых, анализ профессиональных и образовательных стандартов показывает, что образовательный стандарт охватывает несколько профессиональных стандартов в части соответствующих уровней квалификации (нас интересуют 4, 5, 6). Например, профессиональный стандарт специалиста по сертификации и ФГОС СПО по специальности 27.02.02 [3]. Техническое регулирование и управление качеством совпадают только частично, содержательно с образовательным стандартом связаны несколько профессиональных стандартов. Следовательно, чтобы вести подготовку кадров в образовательных организациях системы СПО педагог должен обладать компетентностью в пределах требований нескольких профессиональных стандартов, соответствующих его профильной направленности.

Во-вторых, следует отметить, что в профессиональных стандартах, сопряженных с УГС, содержатся общие для нескольких стандартов трудовые функции и специфичные для конкретного стандарта требования к специалисту. Например, к общим относятся такие функции, как ведение, разработка и актуализация нормативной документации, руководство работниками организации, анализ рекламаций и претензий к качеству и др. Это не исключает участие одного и того же педагога в реализации нескольких ООП в рамках УГС.

В-третьих, педагог ПО, как правило, не занят в производственном процессе контроля, не осуществляет метрологическое обеспечение производственных процессов и не выполняет обобщенные трудовые функции в предметной области. Это значит, что он может не обладать подтвержденной квалификацией по УГС, но должен владеть ее содержанием настолько, чтобы выполнять трудовые функции в пределах требований профессиональных стандартов, соответствующих направлению подготовки.

Таким образом, можно утверждать следующее: в формулировке требований к подготовке педагога ПО в предметной области целесообразно использовать дополнение: сначала указывается вид деятельности, как диктуют стандарты в предметной области, затем приводится фраза «в процессе обучения рабочего (специалиста) соответствующего квалификационного уровня».

Сформированные виды деятельности педагога ПО раскрываются через профессиональные задачи, часть которых должна быть конкретизирована через призму предметной области. Организационно-технологический вид деятельности должен быть представлен задачами, сформированными с учетом положений стандартов в предметной области. Например, стандартная задача: эксплуатация и техническое обслуживание учебно-технологического оборудования – может звучать как «эксплуатация средств измерений, ремонт и техническое обслуживание средств измерений».

Задачи конкретизируются в образовательной программе подготовки педагога ПО и выражаются в виде общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных компетенций [2]. Такие компетенции установлены образовательным стандартом и должны быть сформированы у педагога ПО любой предметной области. Компетенции в предметной области определяются профилем подготовки и основной образовательной программой по профилю и могут включать стандартный перечень дополнительные компетенции.

Полученная совокупность требований к компетентности педагога должна обеспечиваться системой подготовки педагогов профессионального обучения, например, ООП подготовки бакалавров и магистров. На основе сформулированных таким образом требований к подготовке педагога ПО в РГППУ разработана и реализуется подготовка бакалавров в рамках профиля «Машиностроение и материалообработка», сопряженная с тематикой сертификации, метрологии и управления качеством в машиностроении [4].

В ООП можно выделить три группы модулей: инвариантный – базовая часть подготовки, профильные и прикладные – вариативная часть подготовки. Каждый модуль преследует свою цель.

Базовая часть формирует общекультурные, общепрофессиональные компетенции и включает математическую, естественнонаучную, гуманитарную и общую психолого-педагогическую подготовку. Вариативная часть главным образом формирует профессиональные компетенции и компетенции в предметной области, включает общепрофильную подготовку (машиностроение), инженерно-технологическую (оборудование, типовые процессы отрасли) и прикладные профильные модули (стандартизация и сертификация продукции машиностроения). Прикладные профильные модули являются выборными. В системе подготовки присутствует и проектно-педагогический модуль, т. е. в нашей программе бакалавр готовится к выполнению стандартных видов деятельности педагога ПО в пределах выбранного прикладного модуля.

В настоящее время актуальна подготовка кадров «по требованиям заказчика», в государственных образовательных организациях для этого предусмотрены формы целевой подготовки и дополнительного образования.

Целевая подготовка в представленной модели реализуется в части прикладных профильных модулей. В зависимости от базовой целевой подготовки студента возможна ускоренная форма обучения, при которой путем перезачета ряда освоенных ранее дисциплин формируется индивидуальная траектория освоения ООП. Наиболее часто перезачету подлежат дисциплины из базовой части модуля общей профильной подготовки. Проектно-педагогические и прикладные профильные модули, как правило, остаются для изучения в полном объеме.

Таким образом, подготовка педагога ПО для работы в системе СПО должна носить комплексный характер и сочетать требования не только образовательных, но и профессиональных стандартов в пределах предметной области подготовки.

Список литературы

1. *Листвин А. А.* Антиномии современного среднего профессионального образования / А. А. Листвин // Образование и наука. 2017. № 1. С. 103–119.

2. *Об утверждении* профессионального стандарта «Специалист по качеству продукции» [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 31.10.2014 г. № 856н. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

3. *Об утверждении* профессионального стандарта «Специалист по метрологии» [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 04.03.2014 г. № 124н. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

4. *Соколова Т. Б.* Компетентность педагога профессионального образования / Т. Б. Соколова, Г. Н. Мигачева // Siences of Europe: международный журнал. 2017. Т. 1. № 9 (18). С. 31–35.

УДК 378.011.33:378.146

С. И. Сташенко

S. I. Stashenko

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск
Pacific National University, Khabarovsk
sergei.s.85@rambler.ru

ДИАГНОСТИКА И САМОДИАГНОСТИКА КАК РЕСУРСЫ РЕАЛИЗАЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

DIAGNOSTICS AND SELF-DIAGNOSTICS AS RESOURCES OF IMPLEMENTATION OF THE COMPETENT APPROACH TO PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Обсуждаются проблемы реализации компетентностного подхода к профессиональному образованию с позиций ценностно-целевых приоритетов опережающего образования. Основное внимание обращается на способы диагностики результатов профессионально-личностного развития студентов и значение самодиагностики.

Abstract. The author of the article discusses the problems of implementing a competence approach to vocational education from the standpoint of the value-goal priorities of advanced education.

The main attention is drawn to the ways of diagnosing the results of professional and personal development of students and the importance of self-diagnosis.

Ключевые слова: опережающее образование, компетентностный подход, диагностика и самодиагностика результатов профессионального образования, компетентностно-ориентированные задания.

Keywords: advanced education; competence approach; diagnosis and self-diagnosis of the results of professional education, competency-oriented assignments tasks.

В начале XXI в. профессиональное образование вышло на стратегические позиции, которые позволяют осуществлять переход к образованию, опережающему социально-экономическое развитие, предвосхищающему неведомые доселе вызовы и угрозы, прокладывающему дорогу в будущее, становящемуся важнейшим ресурсом культурного развития человека и общества (А. Г. Асмолов, М. Н. Берулава, Б. С. Гершунский, В.И. Загвязинский, И. М. Ильинский, Ю. В. Сенько, Л. А. Степашко, Д.В. Ушаков и др.).

В профессиональном образовании цели-результаты опережающего образования ориентированы на формирование компетенций, которые будут востребованы выпускником на протяжении всей его жизни и профессиональной деятельности. Таким образом, компетентностный подход сопрягается с готовностью человека к активной деятельности в различных сферах жизни и решению нестандартных задач, выступает основой воплощения личностных смыслов в обучении и самореализации.

Разделение компетенций на профессиональные и общекультурные во ФГОС ВО осуществляется по сферам их функционирования: профессиональные компетенции детерминированы определенными видами трудовой и служебной деятельности. Действенность формирования этих компетенций напрямую коррелирует с уровнем их соответствия реальной профессиональной деятельности. Компетенции, возникшие в модели индустриального образования узкоспециализированного обучения, всегда востребованы в определенных профессиональных сферах, поэтому их трактуют как цели-результаты «узкого радиуса действия» [4].

Общекультурные компетенции, появившиеся в образовательных стандартах третьего поколения как личностные требования к выпускнику, предопределяют продуктивность социокультурной деятельности человека и выступают новообразованиями личности «широкого радиуса функционирования» [4]. Это позволяет говорить о высокой степени их актуальности и востребованности в различных сферах жизнедеятельности современного человека. В этом контексте именно общекультурные компетенции соответствуют целям-требованиям опережающего образования.

К причинам, осложняющим формирование общекультурных компетенций в системе профессионального образования, педагоги (А. Г. Бермус, Н.В. Жадько, К. А. Логун, О. Ю. Стрелова и др.) относят их слабую корреляцию с содержанием социально-гуманитарных дисциплин, подмену диагностики методами проверки и оценки предметных результатов и профессиональных компетенций.

Между тем личностный аспект результатов реализации компетентностного подхода к профессиональному образованию отражают трактовки понятий «компетентность» как актуального личностного новообразования (М. Д. Ильязова, Р. П. Мильруд, А. В. Хуторской и др.) и «способность» как «индивидуально-психологической *особенности личности*, являющейся условием успешного выполнения той или иной продуктивной деятельности» [2, с. 312] (курсив наш. – *С. С.*).

Этими свойствами обусловлен интерес психологов и педагогов (А. Г. Асмолов, Г. А. Епанчинцева, А. В. Хуторской, Г. А. Ягодин и др.) к диагностике личностных результатов на всех ступенях образования. В антропоцентрированной педагогике акценты смещаются с диагностики «селекции личности по тем или иным наличным способностям» на диагностику развития личности, сопоставленную с «деятельностным подходом к человеку» [1]. В этом качестве диагностика выступает как самостоятельный процесс конструирования новых психолого-педагогических знаний о возможностях образования и самообразования личности в течение всей жизни.

Вместе с тем Н. Е. Щуркова отмечает острую необходимость диагностики не только для педагога, но и для обучающегося: «Педагог диагностирует школьника, а *школьник диагностирует свое "Я"*» [6, с. 136]. Постигая свою сопричастность с окружающей действительностью и осознавая свое место в ней, обучающийся становится «*субъектом самопознания*» [6, с. 136]. Диагностика выступает толчком к «*углублению в свой внутренний мир*», способствует выходу «за *пределы своего мира* в *мир Другого*» [6, с. 137] и тем самым активизирует самопознание, самодиагностику и самооценку. Сверхзадача – наделить человека «привычкой *всматриваться в себя*» [6, с. 139] (курсив наш – *С. С.*) и находить потенциал для своего развития.

В условиях системно-деятельностного (компетентностного) и личностно ориентированного подходов к реализации требований ФГОС всех уровней логично, чтобы «субъект целеполагания становился и *субъектом соотнесения цели с результатом*, то есть *оценивания собственной деятельности*» [5, с. 133] (курсив наш – *С.С.*). Однако это направление разрабатывается сейчас только в рамках педагогики начальной школы [3].

Трактовка понятий «способность» и «компетентность» как личностных новообразований актуализирует проблему целенаправленного обучения выпускников приемам самодиагностики. Решение этой проблемы в организациях высшего образования связано с комплексом педагогических условий:

- дополнением фонда оценочных средств профессионального образования специальными диагностическими заданиями;
- включением в содержание гуманитарного образования тем, актуализирующих значение самодиагностики для личностного и профессионального становления будущего специалиста;
- дополнением компетентностно-ориентированных заданий критериями диагностики и самодиагностики уровня сформированности общекультурных и профессиональных компетенций студентов.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Образование как расширение возможностей развития личности (от диагностики отбора к диагностике развития) / А. Г. Асмолов, Г. А. Ягодин // Вопросы психологии. 1992. № 1–2. С. 6–14.

2. *Большая* психологическая энциклопедия: самое полное современное издание: Более 5000 психологических терминов и понятий / А. Б. Альмуханова [и др.]. Москва: Эксмо, 2007. 542 с.

3. *Воюшина М. П.* Диагностика метапредметных образовательных результатов в первом-четвертом классах [Электронный ресурс] / М. П. Воюшина, Е. П. Суворова // Вебинар изд-ва «Просвещение» (14.02.2018). Режим доступа: https://www.youtube.com/watch? v=UtdwBWlOA84.

4. *Зеер Э. Ф.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.

5. *Поташник М. М.* Освоение ФГОС: методические материалы для учителя: методическое пособие / М. М. Поташник, М. В. Левит. Москва: Педагогическое общество России, 2016. 208 с.

6. *Щуркова Н. Е.* Педагогическая диагностика личностного развития младшего школьника / Н. Е. Щуркова. Москва: Ювента, 2013. 144 с.

УДК 378.635.174:378.146

А. Ю. Трояк, П. В. Ширинкин

A. Yu. Troyak, P. V. Shirinkin

ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России», Железногорск

Siberian Fire and Rescue Academy of EMERCOM of Russia, Zheleznogorsk

knd@sibpsa.ru, shirinkinpavel@mail.ru

К ВОПРОСУ О КОМПЕТЕНТНОСТНОМ ПОДХОДЕ ПРИ ОЦЕНКЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ПРАКТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ КУРСАНТОВ СИБИРСКОЙ ПОЖАРНО-СПАСАТЕЛЬНОЙ АКАДЕМИИ

TO THE QUESTION OF THE COMPETENCE APPROACH IN THE EVALUATION OF CADETS' PRACTICAL TRAINING AT THE FIREFIGHTING AND RESCUE SIBERIAN ACADEMY

Аннотация. Рассматриваются вопросы формирования основных профессиональных образовательных программ в части организации и методического обеспечения практического обучения с учетом требований ФГОС ВО.

Abstract. The article is devoted to practical issues of professional standards in the formation of the basic professional educational programs in terms of organization and methodological support of practical training with the requirements of the Federal State Educational Standard of Higher Education (FSES).

Ключевые слова: компетентностный подход, производственная практика, профессиональный стандарт, обучающийся, результаты обучения.

Keywords: competence approach, occupational practice, professional standards, student learning outcomes.

Формирование профессиональных компетенций будущего специалиста осуществляется в ходе освоения теоретического материала, а также в результате получения соответствующих практико-ориентированных умений и опыта профессиональной деятельности. Все этапы формирования компетенций отражаются в основной профессиональной образовательной программе. Исходя из положений [7], основная профессиональная образовательная программа (далее – ОПОП) представляется в виде общей характеристики образовательной программы, учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ дисциплин (модулей), программ практик, оценочных средств, методических материалов и иных компонентов по усмотрению образовательной организации.

Программа практики как обязательная составляющая ОПОП должна включать в себя перечень планируемых результатов практического обучения и их соотнесение с планируемыми результатами освоения образовательной программы [1] – компетенциями.

Перечень планируемых результатов обучения формируется исходя из видов (вида) профессиональной деятельности, указанных в соответствующем ФГОС ВО [9], на которые ориентируется образовательная организация при разработке и реализации ОПОП.

В рамках реализации указа Президента [3] принято постановление Правительства Российской Федерации [4] и внесены изменения [2] в Трудовой кодекс РФ и Федеральный закон «Об образовании» [5] в части разработки, утверждения и применения профессиональных стандартов [4]. На основании указанных изменений при формировании ФГОС профессионального образования должны учитываться положения соответствующих профессиональных стандартов. Также согласно положениям [4] профессиональные стандарты должны применяться образовательными организациями профессионального образования при разработке профессиональных образовательных программ. Перечень профессиональных стандартов, которые должны учитывать образовательные организации при проектировании и реализации ОПОП, приводится в соответствующем ФГОС. Но до момента внесения во ФГОС перечней профессиональных стандартов, на которые должны ориентироваться образовательные организации, необходимые стандарты могут быть выбраны организацией самостоятельно [1].

Профессиональные стандарты содержат характеристику квалификации, необходимой для осуществления определенного вида профессиональной деятельности. Положения профессиональных стандартов должны учитываться при разработке модулей, дисциплин, программ, входящих в состав ОПОП и обеспечивающих готовность к выполнению того или иного вида (видов) профессиональной деятельности [1].

В процессе сопоставления результатов освоения ОПОП и квалификационных требований профессиональных стандартов возникает необходимость учитывать различия в соответствующих формулировках. Так, в профессиональных стандартах для описания деятельности работников используются термины: «вид профессиональной деятельности», «обобщенные трудовые функции», «трудовые функции», «трудовые действия». В ОПОП применяется термин «компетенция» как результат освоения данной программы. В высшем образовании, в зависимости от уровня программы, это общекультурные (ОК) или универсальные (УК) компетенции, общепрофессиональные компетенции (ОПК), а также сгруппированные по видам профессиональной деятельности профессиональные компетенции (ПК) и (или) профессионально-специализированные компетенции (ПСК).

При корректировке ОПОП в связи с вступлением в силу ФГОС ВО 20.05.01 Пожарная безопасность (уровень специалитета) в ФГБОУ ВО «Сибирская пожарно-спасательная академия ГПС МЧС России» разработана программа производственной практики по формированию профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности (в должностях надзорной деятельности МЧС России). Был получен опыт, учитывающий требования имеющихся профессиональных стандартов [8] и результатов прохождения производственной практики как этапа освоения ОПОП.

Формой контроля и заключительным этапом прохождения производственной практики является дифференцированный зачет, проводимый в образовательной организации.

Оценка за дифференцированный зачет определяется количеством набранных за весь период прохождения производственной практики обучающимися баллов. На основании набранной суммы баллов определяется уровень сформированности компетенций (пороговый, достаточный, повышенный). Исходя из устных ответов обучающихся на уточняющие или наиболее значимые вопросы по прохождению практики и проверки отчетных документов, руководителем практики от образовательной организации могут быть скорректированы баллы, набранные в период прохождения производственной практики.

Кроме того, в фонде оценочных средств программы производственной практики предусматривается перечень обязательных действий, подразумевающих получение опыта профессиональной деятельности (ОД). Выполнение обязательных действий обеспечивает количество баллов, достаточное для достижения порогового уровня сформированности компетенций.

Представленный подход позволяет увязать требования ФГОС и профессиональных стандартов, предъявляемые к выпускнику, сформулировать и конкретизировать действия, осуществляемые обучающимися при прохождении производственной практики, а также повысить объективность оценивания результатов обучения.

Список литературы

1. *Методические* рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов [Электронный ресурс]: письмо Минобрнауки России от 22.01.2015 г. № ДЛ-1/05вн. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

2. *О внесении* изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

3. *О мероприятиях* по реализации государственной социальной политики [Электронный ресурс]: Указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 597. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

4. *О Правилах* разработки и утверждения профессиональных стандартов [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 22.01.2013 г. № 23. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

5. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

6. *Об утверждении* положения о практике обучающихся, осваивающих основные профессиональные образовательные программы высшего образования [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки РФ от 27.11.2015 г. № 1383. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

8. *Об утверждении* профессионального стандарта «Специалист по противопожарной профилактике» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 28.10.2014 г. № 814н. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

7. *Об утверждении* Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования – программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 г. № 1367. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

9. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по специальности 20.05.01 Пожарная безопасность (уровень специалитета) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 17.08.2015 г. № 851. Режим доступа: http://www.consultant.ru.

УДК 331.368:378.147.888

И. И. Фаляхов

I. I. Falyakhov

Елабужский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Елабуга
Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga
falyakhov90@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ ДЛЯ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

PECULIARITIES OF TRAINING OF MENTORS FOR THE DUAL TRAINING OF STUDENTS

Аннотация. Рассматривается проблема подготовки наставников для дуального обучения студентов.

Abstract. The article is devoted to the problem of training of mentors for dual training of students.

Ключевые слова: дуальное обучение, наставник, многоуровневая технология, подготовка наставников.

Keywords: dual training, mentor, multi-level technology, training of mentors.

Дуальное обучение – это форма организации и реализации образовательного процесса, которая подразумевает теоретическое обучение в образовательной организации, а практическое – на производстве. При такой организации учебного процесса особую актуальность приобретает задача обеспечения студента в ходе практического обучения наставником, целью которого являются создание практико-ориентированной среды для обучения, формирование и оценивание компетенций студентов, организация его самостоятельной работы; разработка индивидуальных образовательных траекторий для студентов [2].

Необходимо отметить, что наставниками студентов в дуальном обучении могут и должны быть не только специалисты-производственники, имеющие большой опыт работы, но и молодые специалисты, недавно вышедшие из среды стажеров, способные генерировать новые идеи, обладающие принципиально иным, «свежим» взглядом на решение производственных и организаторских задач, в том числе и наставничество; а наставникам, в свою очередь, необходим опыт закрепления полученных знаний, передача которых студентам колледжей в условиях дуального обучения будет способствовать приобретению корпоративной ответственности с постепенным формированием чувства собственной значимости и осознанием собственной роли в решении задач предприятия. Значимым в этом случае является и принадлежность субъектов наставнической деятельности (наставника и студента колледжа) к одному информационному потоку. Также особого внимания заслуживает наличие профессионально значимых личностных качеств, педагогических способностей, опыта педагогического общения, педагогического такта, педагогического целеполагания, педагогического мышления, которые необходимы наставнику для осуществления воспитательной деятельности. Важным является и тот факт, что дополнительное обучение и участие в наставнической деятельности способствуют не только подготовке новых кадров для предприятия, но и развивают самих сотрудников производства в личностном и профессиональном контексте, усиливают их мотивацию к профессиональной деятельности, формируют корпоративную культуру предприятия.

Описанные особенности актуализируют определение типологии наставников как совокупности групп, каждая из которых востребована дуальным обучением и вносит вклад

в профессиональную подготовку студентов. Обращаясь к зарубежному опыту, отметим, что типология наставников там связана с понятием «квалификация», так, например, в Финляндии различают уровни квалификации начинающего наставника, наставника базового уровня, самостоятельного наставника и наставника-аса [1]; в Германии выделяют три уровня квалификации наставников: помощник, тренер (инструктор), мастер [3].

Считаем, что поскольку термин «квалификация» в большей мере относится к профессиональным знаниям, навыкам и компетенциям наставника в процессе выполнения производственной деятельности и поскольку понятие «квалификация наставника» не установлено нормативно и не закреплено в отечественной педагогической науке и практике, то предлагаем построить типологию наставников для дуального обучения студентов на основе степени их пригодности к какому-либо виду наставнической деятельности, отмечая, что каждый из типов наставников необходим в условиях дуального обучения.

В рамках исследования особую актуальность приобретает дифференциация типов современного наставника для дуального обучения студентов, основанная на рассмотрении таких понятий, как «ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор», которые имеют свои отличительные особенности.

Учитывая представленные понятия, выделим следующие типы наставников на основе уровня их готовности к осуществлению определенных видов наставнической деятельности в рамках дуального обучения: «ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор». Дадим характеристику каждому выделенному типу.

Тип «ментор» предполагает начальный уровень сформированности психолого-педагогической компетенции наставника. Наличие профессионального производственного опыта сотрудника вкупе с некоторыми психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками, способами решения производственных задач позволяет осуществлять передачу производственного опыта по образцу на основе инструктирования студента, отслеживания алгоритма однозадачных действий и оценки результата деятельности.

Тип «тьютор» предполагает наличие теоретических знаний наставника в области содержания, технологий, методик обучения студента, формирования способов коммуникаций в группе студентов. Данный уровень компетенций наставника позволяет ему осуществлять психолого-педагогическое сопровождение процесса подготовки студентов в рамках дуального обучения.

Тип «коуч» предполагает выполнение наставником на основе стройной системы знаний, навыков и опыта работы в сфере обучения, воспитания, развития студентов колледжей следующих видов деятельности:

- проектирование и реализация учебно-воспитательного процесса на основе индивидуальных и групповых форм производственной подготовки;
- реализация организационно-методических условий саморазвития студентов и планирование программы индивидуального карьерного развития.

Тип «фасилитатор» предполагает высокий уровень готовности наставника и характеризуется его профессионализмом в области применения инновационных моделей корпоративного обучения и воспитания студентов, разработки индивидуальных и групповых программ их профессионального и карьерного развития, самостоятельным поиском знаний, непрерывным совершенствованием психолого-педагогических и иных профессиональных компетенций. Наставническая деятельность осуществляется на основе собственных моделей и приемов и позволяет сконцентрировать внимание студентов колледжей на общих целях предприятия и поддерживать позитивную групповую динамику для ее достижения в процессе дискуссии, создать условия для саморазвития обучающихся, их осмысленного освоения программы профессиональной подготовки.

Многоуровневая технология, выступающая основой процесса подготовки наставников, представлена на рисунке.

Технология многоуровневой подготовки наставников для дуального обучения студентов

Основу каждого типа наставника для дуального обучения студентов составляет совершенствуемая в ходе внутрифирменной подготовки психолого-педагогическая компетенция (ее мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуально-деятельностный и рефлексивно-аналитический компоненты), которая может быть сформирована на одном из уровней: высоком, среднем, достаточном. В свою очередь, компетенции дифференцируют потенциальные функции наставника для каждого выделенного типа («ментор», «тьютор», «коуч», «фасилитатор»).

Программа подготовки предусматривает пошаговое достижение каждого типа за счет освоения материалов учебных модулей, также дифференцированных по уровням. Каждый модуль сопровождается контрольным этапом с оценкой достижения уровня психолого-педагогической компетенции, весь курс на каждом из уровней заканчивается разработкой проекта.

Таким образом, осуществляется дифференцированная подготовка с выстраиванием собственной траектории развития и индивидуальными образовательными маршрутами наставников для дуального обучения студентов.

Список литературы

1. *Ламми А*. Руководство по организации подготовки наставников производственного обучения / А. Ламми; Национальное управление образования Финляндии. Тампере, 2014. 74 с.

2. *Методика* профессионального обучения: учебное пособие для мастеров производственного обучения и наставников на производстве / В. И. Блинов [и др.]; под общ. ред. В. И. Блинова. Москва: Юрайт, 2017. 219 с.

3. *Ordinance* on Trainer Aptitude. Federal Newspaper. Bonn, 2009. Vol. I, № 5. 30 January 2009.

УДК 371.31:37.01

М. В. Фоминых, С. Волит

M. V. Fominykh, S. Wallett

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
преподаватель, Мельбурн, Австралия
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
teacher, Melbourne, Australia
Fominykh.maria12@yandex.ru

НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПРОБЛЕМНО-МОДЕЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

NEW APPROACHES TO STUDYING THE PROBLEM-MODEL TEACHING

Аннотация. Рассматриваются возможности проблемного обучения. Делается акцент на игровое моделирование как эвристический инструмент для исследования соответствующих педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего их применения в педагогической практике.

Abstract. The article discusses the possibility of problem-based learning. The emphasis is placed on game modeling as a heuristic tool for the study of the relevant pedagogical phenomena,

processes or different pedagogical systems by building and studying their models for their further application in pedagogical practice.

Ключевые слова: проблемное моделирование, проблемно-модельный подход, проблемно-модельная среда.

Keywords: problem modeling, problem-model approach, problem-model environment.

The problem teaching assumes structure of lesson, which is different from the traditional one and consists of 3 components (which are its stages at the same time): the actualization of the basic knowledge and actions; the assimilation of the new concepts and actions; their usage (formation of knowledge and skills). Such structure of the lesson provides the realization of cognitive, developing and educative functions of teaching.

The problem teaching does not absorb the whole learning process: not every educational material contains the problem knowledge, and not every problem knowledge can be presented in the form of cognitive task or the contradictory statement [1]. When formulating educational problems, it is necessary to be guided by the principle of expediency. On different stages of education (the kindergarten, the school, educational institutions) organization of the problem teaching has its own specificity, which is presented in using the different methods of its realization. In kindergarten and primary school, for instance, problem training can be conducted in the form of a conversation, a story, a children's game; in middle school it can be associated with modeling, design, experiment, programmed learning. In higher education, problem teaching can be conducted in the form of a lecture, simulation and role-playing game ("problem-model teaching" – modeling of activities in a real situation), etc. By using conflict situations or imitating them in a teaching collective, teachers also develop a certain type of "problem education" technique. For instance, the problem-model teaching in higher education is modeling of future professional activity in a real learning situation.

Simulation, in its turn, is the process of exploring objects of cognition on their models; building models of really existing objects and phenomenons (social systems, processes of professional activity, etc.).

Game simulation can be considered as a heuristic tool for the study of the corresponding pedagogical phenomenons, processes or various pedagogical systems by constructing and studying their models for the purpose of their further application in pedagogical practice. Game simulation is carried out through "immersion" in a specific situation, modeled in educational and educational purposes, and assumes the most active position of the students themselves (A. P. Panfilova) [6].

Simulation, in its turn, is due to the fact that any game is a model of life. In accordance with this real life events are modeled, and situations where both positive and negative forms of behavior and interaction can be demonstrated in the business game. The advantage of gaming learning is that negative actions or wrong decisions do not lead to catastrophic consequences for the participants of such training, but at the same time they give experience of relevant experiences and develop skills to overcome the crisis situations provoked by such behavior. Game modeling is based on such important methodological rules as the partnership style of gaming interaction and space-time limitations of the sphere of communication between participants of gaming learning, based on the principle of "here and now". A. P. Panfilova considers modeling in the conventional interpretation – as a process of studying objects of cognition on their models; Building models of real objects and phenomena (social systems, processes of professional activity, etc.) [6].

The following fundamental attributes of methods of game simulation can be noted, while basing on the analysis of a number of studies of game simulation:

- Game simulation imitates one or another aspect of deliberate human activity
- Participants in the game simulation receive a variety of play and professional roles that determine the difference in their interests and incentives in the game
- Game actions are regulated by a system of rules, penalties and rewards
- In the game simulation, the spatial-temporal characteristics of the simulated activity are being transformed
- The majority of business games is conditional
- The regulation of the game interaction process includes following units: conceptual, scenario, stage, stage, analysis block, criticism and reflection, the evaluation unit for the work of the participants in the game and the information providing unit.

The use of modeling in training has two aspects. First, modeling is the content that must be learned by the learners as a result of training, the method of cognition that they need to master. Secondly, modeling is a learning activity and a mean, without which full-fledged problem-model teaching is impossible (L. M. Fridman) [2]. The meaning of modeling is the ability to obtain information about phenomenons occurring in the original, by transferring certain knowledge obtained in the study of the corresponding model to it (T. Y. Osnovina) [5]. The main attributes of game simulation are the imitation of one or another aspect of human activity; participants of the game simulation receive a variety of roles that determine the interests and incentives in the game.

According to the opinion of O. S. Grebenyuk, the problem-model teaching is basing on 2 main principles: a principle of problem and a principle of motivation [3]. The principle of problem begins to appear more in didactic systems. This principle, like any other, reflects the law of some phenomenon. In the practice of teaching a specific dependence is established: if students are faced with the need to solve educational problems, they develop many qualities that characterize the formed individuality and creative personality in the process of solving them (high level of development of intellectual, motivational, and other spheres, initiativity, independence, criticality, etc.). This dependence has a natural character – it always manifests itself when the students are involved in the solution of the problem, in the search for new knowledge in the educational process. It is this provision of the necessary conditions for the manifestation of this regularity that is of practical importance. The answer to the questions how to organize the studying process and how to accomplish it so that there`s not just the assimilation of knowledge, not just mental development, but the development of individuality and personality, gives the principle of problem.

The principle of problem contributes to the resolution of the following contradictions: between the existing level of education, upbringing and development of students and necessary; between the actual level of development of the intellectual (motivational, etc.) sphere and the level of its immediate development [3].

Using the regularities of development and solving the existing contradictions can be done by teacher with the help of demands of the principle of the problem: 1) to identify and to take into account the levels of intellectual development of students; 2) The educational process should be aimed at developing students' creative abilities, cognitive skills and other components of the intellectual sphere; 3) To create problem situations and to solve educational and other problems, taking into account the real educational opportunities of students; 4) to structure the interaction of teachers and students in accordance with the logic of problem-based learning; 5) systematically analyze the impact of pedagogical influences on the development of the intellectual sphere.

Grebenyuk O. S. emphasizes that the conditions for implementing the principle can contribute, first, to the effectiveness of the teacher's activity and, secondly, the success of the students' activity [3].

The next principle is the principle of motivation. Motivation is present in all activities. In the pedagogical aspect, it is necessary not only to take into account the existing level of development of the motivational sphere of students, but also to solve the task of its development. The principle governing the activity of the teacher in this aspect is the principle of motivation. This principle guides the teacher not only on what needs to be formed and what needs to be done for it, but also on how to achieve the proper result, how to encourage active learning activity.

The principle of motivation corresponds to the laws of the unity of knowledge and evaluation activity (the unity of knowledge and attitude), the activity of the subject in the process of reflecting and changing the object. These are laws of the learning process, reflected by the principle of motivation:

- Human`s needs are the source of human activity;
- There is always motivational core in the activity: there is a unity of activity and motivation;
- The behavior and activity of a person is prompted, guided and regulated by motivation;
- The formation of the motivational sphere of the schoolchildren and the functioning of the motivational aspect of the learning process is carried out quite effectively if the interaction of the teacher and students is built in accordance with the motivational basis of the educational activity.

To successfully apply the principle of motivation, like any other principle of didactics, it is necessary not only to know its basic provisions, but the main thing is to be able to apply it in practice, and for this it is necessary to comply with a number of conditions for its implementation [3]:

- To know and to apply diagnostic techniques to identify the level of development of students' motivation;
- When selecting targets, to use for this purpose a specially developed nomenclature of goals;
- To be guided by methodical recommendations on application of means of prompting influence and the analysis of pedagogical activity;
- To have an idea of the motivational basis of the student's learning activity;
- the teacher must learn to solve the following probable pedagogical tasks:

1) to manage the attention of students; 2) to explain the meaning of the forthcoming activity; 3) to update the necessary motivational states; 4) to encourage students to set goals for activity; 5) to ensure successful performance by students of the tasks facing them; 6) to provide students with operational information that supports their confidence in their actions; 7) to evaluate the process and results of pedagogical activity in the development of the motivational sphere.

To sum up, it can be said that, that a problem teaching, in formation and development of which Makhmutov M. I. took a big part, has become increasingly relevant in recent years due to the increasing demands for education. In problem teaching, several types of teaching are distinguished: problem-dialog teaching, problem-specific teaching, problem-algorithmic teaching, problem-context teaching, problem-model teaching, problem-module teaching, problem-computer teaching [4]). For instance,, different types of education have different theoretical bases, so, “including” in this or that kind of training, it is necessary to study this basis, for the best understanding of the type of training, and, accordingly, its effectiveness. Unlike other types of education, it is especially important to form a problem, a fundamental

issue, in a problem-model one; it can be said that this is a central place. The problem, expressed in the form of a fundamental question, must have a generalized character, it can be said, that it must bear an ideological, philosophical, ontological meaning, then the work done on the model can be most effective for the development of students.

References

1. *A review* of the practice of work-based learning (WBL) at higher education level in the UK / J. Talbot [et al.] // The Education and science journal. 2017. № 1. P. 119–141.

2. *Fridman L. M.* Pedagogical experience through the eyes of a psychologist: book for the teacher / L. M. Fridman. Moscow: Prosveshchenie, 1987.

3. *Grebenyuk O. S.* General principles of pedagogy / O. S. Grebenyuk, M. I. Rozhkov. Moscow: VLADOS, 2004. P. 160.

4. *Mahmutov M. I.* Pedagogical technologies for the development of students' thinking / M. I. Mahmutov, G. I. Ibragimov, M. A. Tchoshanov. Kazan: TGZHI, 1993.

5. *Osnovina T. Yu.* Professional competence as criteria of professional readiness for professional activity / T. Yu. Osnovina // Bulletin of the Chelyabinsk State University. 2008. № 12. S. 103–112.

6. *Panfilova A. P.* Game modeling in the activity of the teacher: textbook for students of higher educational institutions / A. P. Panfilova; under the society. ed. V. A. Slastenin, Y. Kolesnikova. Moscow: Academy, 2006.

УДК 378.016:2

В. Л. Харланов

V. L. Kharlanov

ФГБОУ ВО «Челябинский государственный университет», Челябинск
Chelyabinsk State University, Chelyabinsk
Vharlanov@list.ru

К ВОПРОСУ О ПРЕПОДАВАНИИ РЕЛИГИОВЕДЕНИЯ В ВУЗЕ

ON THE ISSUE OF THE TEACHING OF RELIGIOUS STUDIES IN THE UNIVERSITY

Аннотация. Раскрываются особенности и потенциал религиоведения как учебной дисциплины в формировании общекультурных компетенций студентов и неоднозначность подходов к ее преподаванию.

Abstract. The article reveals the features and potential of religious studies as an academic discipline in the formation of general cultural competencies of students and the ambiguity of approaches to its teaching.

Ключевые слова: религиоведение, профессиональная подготовка, компетенции.

Keywords: religious studies, vocational training, competences.

В учебные планы бакалавриата по многим направлениям подготовки в Российской Федерации в последние годы входит курс религиоведения. Трудоемкость дисциплины сильно варьируется от 1 до 5 зачетных единиц, как и количество часов, отведенных на аудиторную и самостоятельную работу.

Компетентностный подход к определению целей и результата изучения дисциплины приводит к тому, что в рамках содержания данного курса в центре внимания находится формирование разных компетенций студентов, обучающихся по разным направлениям. Например, в соответствии с учебным планом бакалавров-конфликтологов – ОК-6: способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия. Социальных педагогов – ОК-1: способность использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения.

Для бакалавров-юристов – ОК-2: способность понимать и анализировать мировоззренческие, социально и личностно значимые философские проблемы, вопросы ценностно-мотивационной ориентации; осознавать значение гуманистических ценностей, свободы и демократии.

Общим для всех направлений является формирование общекультурных компетенций и выработка определенной позиции, отношения на основе изучения курса религиоведения, а вот сфера, аспект этой позиции, остаются вариативными.

Возникает вопрос, на какой методологической основе необходимо выстроить данный курс и как обеспечить освоение указанных выше компетенций.

Первоначально обратились к международному опыту в решении данного вопроса.

Так, на международном уровне дискуссия о преподавании религии в общеобразовательной школе привела к публикации в 2007 г. документа «Толедские руководящие принципы преподавания знания о религиях и верованиях в государственных школах» (далее – «Толедские принципы»), разработанного Бюро по демократическим институтам и правам человека, имеющего рекомендательный характер для стран, входящих в Организацию по безопасности и сотрудничеству в Европе (ОБСЕ). Данный документ предлагает скорректировать подход к изучению религии, следуя двум основным принципам: 1) соблюдение права каждого человека на свободу слова и вероисповедания; 2) избавление от вредных стереотипов и предрассудков. Согласно документу «…ни одна образовательная система не может игнорировать роль религий и убеждений в истории и культуре, поскольку такого рода незнание является причиной нетерпимости и дискриминации, ведет к появлению негативных стереотипов» [3, p. 12]. При этом вводится требование нейтральности, не допускающей оценку религиозных взглядов со стороны как учащихся, так и педагогов.

Как отмечает А. Ожиганова, «…в случаях, когда реализуется вариант обучения религии, необходимо следовать принципу добровольности…когда же преподается знание о религиях, в соответствии с международными соглашениями по правам человека, допускается обязательная форма обучения» [2, с. 10].

Спор, разгоревшийся между сторонниками и противниками «Толедских принципов» как нового подхода к преподаванию религии, выводит на первый план вопрос о методике преподавания курса, который актуален и для изучения религиоведения в высшем образовании.

Что взять за основу? Академический подход, ориентированный на обеспечение религиозной грамотности, передачу знаний, изучение мировых религий как исторических традиций, или новый подход, предполагающий критическое осмысление взаимосвязей между религиями, их влияния на общество и политические процессы, а главное формирование у обучащихся отношения к религии?

Переформулируем вопрос: в рамках курса религиоведения важно только информировать о религиях и результатах их изучения или в центре внимания должно быть современное состояние и критическая оценка религии при соблюдении нейтральности?

Сравнивая учебники религиоведения для студентов вузов, встречаем также разные подходы.

Так, Е. И. Аринин ставит цель познакомить с категориями и концепциями понимания религии, не восстановить «утраченную веру», а «побудить молодого коллегу задуматься над подлинной природой проблем религиозности» [1, с. 3]. При этом автор замечает, что многие учебники религоведения носят идеализированный характер, либо превозносят только одну духовную традицию, либо выступают против данных традиций, основываясь на марксистской идеологии, либо, стремясь к академизму и нейтральности в изложении, уходят от обсуждения проблемных вопросов современности.

Разделяя позицию Е. И. Аринина, полагаем, что изучение религиоведения должно включать как минимум три части, в совокупности обеспечивающие как знакомство с мировыми религиями и новыми религиозными движениями, концепциями, так и обсуждение религиозных феноменов в их взаимосвязи с другими духовными сферами общества.

Следуя поставленным компетенциям, преподавание курса призвано сформировать у студентов определенное отношение к религии, которое необходимо для реализации профессиональной деятельности.

С учетом небольшого количества часов аудиторной нагрузки содержание курса целесообразно разбить на следующие модули: 1) введение в религиоведение (основные понятия, этапы развития религиоведческого знания, концепции); 2) знакомство с религиозными традициями (как правило, мировыми религиями и новыми религиозными практиками); 3) осмысление роли религии в современном обществе, жизни современного человека, включая нормативно-правовые основы, взаимодействие с разными сферами жизни современного общества.

Среди методов обучения используются обзорные проблемные лекции в рамках первого модуля, лекции и практические занятия с применением визуализации и просмотра, обсуждение фильмов, в которых представлены разные религиозные практики, в рамках второго модуля и интерактивные семинары, дискуссии, обсуждение роли религии во взаимосвязи с культурой, политикой, жизнью и деятельностью людей в рамках третьего модуля.

Останавливаясь на третьем модуле, опишем ряд его форм:

Круглые столы, в рамках которых студенты представляют позицию разных конфессий и групп общества (например, атеистов) и от их лица ведут обсуждение актуальных вопросов, осуществляют поиск путей их решения (это могут быть как локальные, так и глобальные проблемы).

Анализ материалов сайтов с целью обсуждения актуальных вопросов межконфессионального взаимодействия, поиск конфликтогенов и способов их нейтрализации. Определение основ разрешения конфликтов с учетом нормативно-правовых документов.

Ситуативно-ролевое проигрывание с использованием метода социодрамы для выявления внутренних установок студентов и получения опыта саморегуляции собственного поведения в ситуации межконфессионального взаимодействия. Предлагается конкретная ролевая ситуация, распределяются роли среди студентов, важно действовать в рамках своей роли в разыгрываемой ситуации взаимодействия, достойно преодолевать противоречия.

Подводя итог, подчеркнем, что изучение курса религиоведения как дисциплины, формирующей общекультурные компетенции, достигает своей цели, если студенты

имеют возможность не только получить информацию о религиях и концепциях их изучения, но и включиться в критическое осмысление, определение собственной позиции.

Список литературы

1. *Аринин Е. А.* Религиоведение / Е. А. Аринин. Владимир 2005. Ч. 1. 116 с.

2. *Ожиганова А.* Преподавание религии в школе: поиски нейтральности и «культурные войны». Вводная статья / А. Ожиганова // Государство. Церковь. Религия. 2017. № 4. С. 7–29.

3. *Toledo* Guiding Prineiples on Teaching about Religions and Beliefs in Public Schools. 2007. P. 11–12.

УДК 37.013.73:141.319.8

Н. К. Чапаев

H. K. Chapaev

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinurg
chapaev-n-k@yandex.ru

ДИАЛЕКТИЧЕСКАЯ АНТРОПОЛОГИЯ Э. ФРОММА И СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИКА

DIALECTICAL ANTHROPOLOGY E. FROMM AND MODERN PEDAGOGY

XXI век должен стать веком
гуманитарной культуры, иначе
мир ждет катастрофа, так как
исчезнет противовес бесчеловечному технократическому
прессингу
Д. С. Лихачев

Аннотация. Предпринята попытка рассмотрения философско-педагогического аспекта антропологии Э. Фромма (1900–1980), даны обоснования ее чрезвычайно высокого уровня актуальности при решении сложнейших проблем социального, нравственного и образовательного характера в условиях современного кризиса человеческого существования.

Abstract. The article attempts to consider the philosophical and pedagogical aspect of anthropology E. Fromm (1900–1980), substantiation of its extremely high level of relevance in solving complex problems of social, moral and educational nature in the conditions of the modern crisis of human existence

Ключевые слова: антропология, человек обладающий, человек продуктивной ориентации, дихотомия, искусственный интеллект, обезьяна с компьютерным мозгом.

Keywords: anthropology, the person possessing, the person of productive orientation, dichotomy, artificial intelligence, the monkey with the computer brain.

Дорога к человеку, как и дорога к храму, терниста и извилиста. В античные времена Диоген днем с фонарем искал человека. В XX в. (а мы, сегодняшние взрослые, – дети этого века) дорога к человеку оказалось не менее трудной. Философы и социоло-

ги, психологи и педагоги, писатели и художники сделали множество попыток ее преодоления. Не остался в стороне от этого и Э. Фромм, вся жизнь которого – это борьба за человека посредством неимоверно трудного поиска истинного пути его развития в темных и зачастую весьма опасных лабиринтах истории. Он мечтал о гармоническом «здоровом обществе», где навсегда будет покончено с социальной несправедливостью, являющейся, по его мнению, важнейшим источником всех социальных потрясений и неурядиц. Нет и не может быть правды, как считал он, пока люди вынуждены лгать, чтобы оправдать нарушение принципов социальной справедливости.

Э. Фромма можно отнести к той малочисленной когорте мыслителей, которым удалось пройти дорогу к человеку. На этом пути ему пришлось преодолеть множество извилин и ответвлений. При прохождении этого пути его недюжинный диалектический ум столкнулся с целым рядом противоречий, многие из которых носили дихотомический характер. Выступая за критический анализ человеческих потребностей, Э. Фромм в то же время возводит очертания своего идеального общества, процветающего на удовлетворении «своекорыстной потребности» миллионов субъектов «общества потребления». Признавая за человеком право самоизменяться не только экзистенциально, но и в качестве биологического вида, Э. Фромм одновременно с этим видит в нем скрытые импульсы к разрушительству, ненависти и авторитарности.

Ведущее место в антропологии Э. Фромма занимает идея противоречивости человеческого существования, выражаемая процессами интеграции и дезинтеграции. Исходное противоречие существования человека – противоречие между его природной заданностью и его социальным оформлением. Отталкиваясь от выражения Ницше о человеке как еще не завершенном животном, Э. Фромм приходит к пониманию последнего как существа, не имеющего своей ниши. «Все, что есть в человеке, как бы отрицает самое себя. Человек принадлежит природе и в то же время отторгнут от нее. Он наделен инстинктами, но они не выполняют в нем роль безотказных стимуляторов поведения. Человек властвует над природой и в то же время оказывается ее дезертиром. Он обладает фиксированными признаками, но они двусмысленные, ускользают от окончательных определений» [3, с. 8]. Своим появлением такого рода противоречия, по мнению Э. Фромма, обязаны разуму. Являясь благословением человека, он есть также его несчастье. Наличие подобных противоречий превращает человека в аномалию, в некий «каприз универсума».

Как истинный гуманист Э. Фромм пытается помочь человеку найти выход из аномального состояния. Это, в свою очередь, порождает новую цепь противоречий. Но эти противоречия второго порядка ориентированы на позитивное решение проблемы. Суть их сводится к следующему. С одной стороны, вышедший из животного царства человек – явление, нарушающее гармонию животного существования, с другой стороны, он обретает возможность саморазвития, а значит, и возможность приобретения новой гармонии, нового синтеза. Но для этого ему нужно свои слабости превратить в сильные стороны. Парадоксальность ситуации состоит в том, что именно биологическая беспомощность человека – основа его силы, главная причина развития его специфических качеств. И разум – это не только «наказание», но и своеобразный детонатор развития, он заставляет вечно стремиться к новым решениям. Человек пытается воссоздать единство и равновесие прежде всего с помощью разума, ибо дисгармония его существования порождает потребности, выходящие за пределы его животности и соот-

ветственно вызывающие настоятельную нужду в восстановлении равновесия между ним и остальной природой.

Однако в поисках указанного равновесия человека вновь ожидают весьма серьезные трудности. Он сталкивается с рядом новых противоречий – теперь уже экзистенциального порядка. Важнейшее из экзистенциальных противоречий – дихотомия между жизнью и смертью, являющаяся носителем всех потенциальных способностей человека. Однако кратковременность его жизни не позволяет реализовать все его возможности даже при наличии наиболее благоприятных условий. Из чего вытекает суждение о трагичности человеческого существования, заключающейся не в наличии факта неизбежности смерти, а в недостижимости абсолютной реализации человеком своих возможностей. «Трагедия человека, – пишет Э. Фромм, – отчасти заключается в том, что его развитие не завершается, даже при наиболее благоприятных условиях человек реализует лишь часть своих возможностей, ибо он успевает умереть, прежде чем полностью родится» [3, с. 81].

Дихотомии-противоречия, с одной стороны, способствуют развитию человека. «Стремление разрешить противоречие приводит его (разум человека. – *Н. Ч.*) в движение. Весь человеческий прогресс обязан этому факту. Если бы человек практически не реагировал на осознаваемые им противоречия, то само наличие этих противоречий надо было бы отрицать» [3, с. 49]. С другой стороны, указанные противоречия являются основой отчуждения человека от самого себя, от своей глубинной экзистенции. В итоге сегодня мы имеем «расчлененного», «дезинтегрированного» человека, «распадающегося» на ряд «частей» – человека рецептивной ориентации, человека эксплуататорской ориентации, человека накопительской ориентации, человека рыночной ориентации [3, с. 61–75].

Человек рецептивной ориентации неразборчив в любви, он пассивный «приемник» готовой адаптированной информации, ему трудно выговорить «нет», куда больше он любит произносить «да». Однако он не способен выполнять свои обещания. Он зависим от авторитетов в любом деле, от людей, оказывающих ему какую-то поддержку. Субъекты такой ориентации любят хорошо поесть, выпить и т. д.

Человек эксплуататорской ориентации не ожидает помощи или дара. Что ему надо, он отбирает силой или обманом. Причем так люди подобного типа действуют во всех жизненных ситуациях. Так, в любви они испытывают влечение только к тем, кого можно отнять у другого. На ниве интеллектуальной деятельности они стремятся не продуцировать идеи, а красть их разными способами: либо в виде плагиата, либо в виде варьирования чужой идеи в разных формах, а затем преподнесения ее как своей. Точно также они отнимают вещи у других: чужие вещи им кажутся привлекательнее своих, они эксплуатируют всех и вся, их девиз: «Краденое всегда слаще». Идеальная иллюстрация такого типа – клептоманы, которым нравятся лишь краденые вещи даже в том случае, если они имеют достаточно средств, чтобы их приобрести. Внешними показателями людей такого типа, согласно Э. Фромму, могут быть: а) злобная линия рта; б) недоброжелательные замечания в адрес других людей; в) зависть, выражаемая в недооценке того, чем они владеют, и переоценке того, чем обладают другие.

Человек накопительской ориентации отгораживается от внешнего мира оборонительной стеной, главная его цель как можно больше привнести внутрь своей крепости и в то же время насколько возможно меньше вынести из нее. Его скупость безгранична, она распространяется на все: деньги, чувства, мысли. Любовь для такого чело-

века есть обладание, *владение* возлюбленным как собственностью. Их отличает фанатичная чистоплотность: постоянно моются, совершая что-то вроде религиозного омовения, им свойственна навязчивая пунктуальность, они постоянно говорят «нет». Их понимание справедливости сводится к премудрости: «мое – это мое, а ваше – это ваше». Внешние признаки: а) молчаливы; б) жесты их чопорны и угловаты; в) привержены к порядку до педантизма.

Человек рыночной ориентации рассматривает свои способности как отчужденный от его личности товар. Его первоочередная забота – их выгодная продажа. Он далек от целей самореализации. Отчужденные, отторгнутые от него силы становятся предметом оценок и использования со стороны других людей. В таком случае ломаются механизмы самоидентификации и самоуважения. «Я таков, каким вы хотите меня видеть» – становится главным девизом его жизни. Рыночная установка проникает в сферу мышления. Последнее приобретает характеристики примитивного реактивного инструмента. Поэтому ведущими признаками становятся быстрота реакции, овладения ситуацией и успешная ориентация в них: для манипулятивных целей достаточно иметь поверхностные знания. Истина превращается в ненужную роскошь. Лишь в исключительных случаях успех зависит от квалификации или от честности, благопристойности и прямоты.

Успех в большей мере обусловлен тем, в какой мере человеку удается продать себя на рынке, говоря иначе, насколько высокой будет его потребительская стоимость. Она же во многом зависит от презентационных способностей рыночного человека – насколько он окажется приветливым, элегантно одетым, будет ли он бодр, крепок, агрессивен, надежен, честолюбив и т. п. Целям выработки таких свойств служит деятельность целой армии педагогов и психологов. Разработанные ими тесты ориентированы на измерение не столько разума и понимания смыслов, сколько показателей быстрой психической адаптации к заданной ситуации. И психология, и педагогика превратились в инструмент манипулирования другими и собой на рынке научных идей, в политической пропаганде, рекламе и т. д. К услугам рынка, где люди взаимодействуют не как личности, а как взаимозаменяемые товары, создана подобающая этим реалиям система образования, в которой со школы и до аспирантуры цель обучения состоит в том, чтобы приобретать как можно больше информации, причем наиболее полезной для ориентации в рыночной ситуации. «Не интерес к изучаемому предмету, не заинтересованность в познании как таковом, а повышение размера меновой стоимости, обеспеченное знанием, – главное побуждение к получению образования» [3, с. 71]. Одним словом, надо формировать востребованные работодателями компетенции.

Человек рецептивный, человек эксплуататорский, человек накопительный и человек рыночный выражают у Э. Фромма тип характера непродуктивной ориентации. По другой его же терминологии их можно отнести к *человеку обладающему* (имеющему). Человек, по мнению Э. Фромма, имеет два пути: путь обладания и путь отдавания (бытия). Иметь или быть – вот главный вопрос человеческого существования. «Обладание и бытие, – писал Э. Фромм, – являются двумя основными способами существования человека, преобладание одного из которых определяет различия в индивидуальных характерах людей и типах социального характера» [3, с. 45]. Человек обладающий – это «фрагментарный» «частичный» человек; это человек потребляющий (homo consumens). Единственная цель его – больше иметь и больше использовать. Подобно

винтику производственного механизма, человек становится вещью, в конечном счете он просто перестает быть человеком.

Жизненное кредо человека обладающего: я – это «моя собственность»: моя одежда, мой дом, моя жена, мои дети, мои родители, мои друзья, моя земля, мои лошади, моя яхта, ну, конечно, мой счет в банке. Человек обладающий – это молниеносный счетчик удовольствий и неприятностей, который, подобно гомогенной частице, колеблется под воздействием стимулов, перемещающих его в пространстве. У человека обладающего нет ни прошлого, ни будущего, это некое механическое, роботизированное существо, наделенное любовью к неживому, машинному.

У человека обладающего есть «хобби» – пристрастие к неживому, которое в своей крайней форме может оказаться пристрастием к смерти и распаду (некрофилия). В менее резкой форме это пристрастие – антипод «благоговения перед жизнью», которое ведет к безразличию по отношению к ней. Приверженцы неживого – это люди-системотехники. Они предпочитают «закон и порядок» вместо живой структуры, повторение – оригинальности, педантичность – плодовитости и т. д. Преклонение перед механическим у таких людей дополняется благоговением перед животными корнями их эмоций и поступков. В результате получается симбиоз «механической» и «инстинктивной» концепций человека-гомункула: чувства его обусловливаются инстинктами, а разум – компьютером. Но, с точки зрения Э. Фромма, такой симбиоз невозможен. Так как его продукт – «голая обезьяна с компьютерным мозгом перестала бы быть человеком, или, скорее, “он” перестал бы быть» [3, с. 252].

Человек обладающий не может быть идеалом. Но им может стать. Человек продуктивной ориентации – человек самореализующийся, главное качество которого – его целостность, направленность на восстановление единства и равновесия между ним и природой, на преодоление разрыва между отдельным человеком и другими людьми, на установление внутренней гармонии и внутреннего равновесия. Характеризуя человека продуктивной ориентации, Э. Фромм основывается на «великой традиции гуманистической этики», предполагающей, что цель человека – быть самим собой, а условие для достижения этой цели в том, чтобы быть для самого себя [3, с. 24]. Какими путями можно этого достичь? Их три – оргиастический, стадное приспособленчество, любовь.

Оргиастический путь. В случае выбора данного пути преодоления отделенности цель достигается с помощью наркотиков, ритуалов, сильных сексуальных переживаний и других видов оргиастических состояний. В трансовом состоянии внешний мир исчезает и вместе с ним – чувство отделенности от него. Это может произойти, например, при выполнении обрядов коллективных сексуальных оргий.

Стадное приспособленчество. Оно характерно, по мнению Э. Фромма, как для диктатур (тоталитарных систем), так и для демократий: первые стимулируют приспосабливаемость угрозами и насилием, вторые – внушением и пропагандой. Приспособленчество зачастую имеет латентную форму существования. Большинство людей, по мнению Э. Фромма, не осознают того, что они имеют прямое отношение к «стадному конформизму». Слишком сильна в людях потребность в осознании своей уникальности и неповторимости. Это нередко находит удовлетворение в незначительных отличиях, которые могут проявляться в инициалах на сумке или свитере, принадлежности к клубу ЭЛКС, а не к клубу Шрайнерс и т. д. Люди, уверовав в свою оригинальность, «живут с иллюзией, что следуют своим собственным идеям и наклонностям, что они ориги-

нальны, что они приходят к своим убеждениям в результате собственного раздумья – и что это просто так получается, что их идеи схожи с идеями большинства» [2, с. 11].

Любовь. Ни оргиастический, ни конформистский путь не являются оптимальными средствами интеграции человеческого существования. Оргиастический путь преходящ, опасен для жизни и иллюзорен; конформистский путь ведет к псевдоинтеграции (квазиинтеграции, лжеинтеграции). Эти пути дают лишь частичный ответ на вызовы глобальной дезинтеграции человека. Любовь – наиболее верный путь преодоления «отделенности человека», восстановления его целостности. Рождение человека продуктивной ориентации – это процесс глубинной интеграции человеческого существования, идеальным выражением которой является любовь. Именно она «несет тенденцию к интеграции, объединению, слиянию в единое целое, в то время как Танатос (инстинкт смерти) имеет целью дезинтеграцию, разъединение, расчленение…» [3, с. 377]. Любовь у Э. Фромма выходит далеко за рамки отношений мужчины и женщины и приобретает тотальный смысл. Атеист Э. Фромм здесь сближается с религиозными трактовками любви как фундаментальной основы человеческого бытия. Это, однако, не мешает ему выделить своеобразные ступени любви – любовь как симбиотическое единство и зрелую любовь.

Симбиотическое единство проявляется в пассивной и активной формах. Пассивная форма – это мазохизм, подчинение. Мазохист преувеличивает силу того, кому отдает себя в подчинение, поэтому он никогда не бывает независим. Мазохизм может иметь место в сексуальных, бытовых, социальных отношениях. Возможно мазохистское подчинение судьбе, болезни, ритмической музыке, наркотикам и т. д. «Во всех этих случаях человек отказывается от своей целостности, делает себя орудием кого-то или чего-то вне себя, он не в состоянии разрешить проблему жизни посредством созидательной деятельности» [2, с. 15]. Активная форма симбиотического единства – господство, садизм. Садист, избегая одиночества, замкнутости, делает другого человека неотъемлемой частью самого себя.

Зрелая любовь в противоположность симбиотическому единению предполагает единство при условии сохранения собственной целостности, собственной индивидуальности. Это объясняется наличием в любви парадокса: два существа становятся одним и остаются при этом двумя. В зрелой любви человек находит свое истинное предназначение – давание – «высшее проявление силы» человека. Это положение Э. Фромм иллюстрирует примером из сексуальной жизни. Мужчина и женщина в половом акте отдаются друг другу, одновременно получая друг друга. В момент оргазма мужчина дает свое семя. Женщина же отдается мужчине, открывая мужчине свое женское лоно: получая, она отдает. Акт давания происходит и у любой матери: отдавая свое молоко младенцу, она отдает ему тепло своего тела. Отдавание для матери – это источник ее жизни. «Отнимая у матери ребенка, мы тем самым лишаем ее возможности совершать процесс отдавания себя своему ребенку – самого сладостного отдавания. Ей было бы больно не отдавать» [2, с. 17].

Обобщенную картину «зрелой любви» Э. Фромм выразил словами известного психоаналитика Г. С. Салливена, для которого близость – такой тип ситуации, включающей двух людей, которая дает достаточные возможности для утверждения всех личных ценностей человека, что достигается таким типом отношений, как сотрудничество. Последнее понимается как четко сформированная «приспособленность поведения одного человека к выраженным потребностям другого человека ради увеличения иден-

тичного, т. е. все более и более полного, взаимного удовлетворения, а также для поддержания возрастающей у обоих безопасности их положения» [2, с. 55].

В понимании любви Э. Фромм сближается также с русскими философами, в частности, с Л. П. Карсавиным, у которого любовь предстает, как и у Э. Фромма, в виде процесса истинного единения, где наблюдается как слияние, так и сохранение целостности любящих существ. Любовь у Л. П. Карсавина – это своего рода «третья ипостась, восстанавливающая Божье единство как многоединство, как триединство… Она соединяет, связует Отца, и Сына, и себя самое». Любовь онтологизируется, становясь в один ряд с «участниками» любовного процесса, каждый из которых благодаря любви достигает единения при сохранении своей самодостаточности. Любовь связывает разъединенное, «жизнь созидая» [1, с. 166].

Важнейшие педагогические следствия антропологии Э. Фромма:

1. Современное образование, направленное прежде всего на производство «человека обладающего», не выражает интегративно-целостной природы человека и способствует его расчленению на несколько «частичных» человек – человека рецептивной ориентации, человека эксплуататорской ориентации, человека накопительской ориентации, человека рыночной ориентации. Например, сегодня одним из центральных понятий образования становится «успех», целью профессионального образования – «конкурентоспособный работник». Все это обусловливает движение вектора научно-педагогических исследований в сторону определения путей и средств «собирания» человека воедино в условиях специально организованного образовательно-воспитательного процесса.

2. Целью современного образования должен стать человек продуктивной ориентации, человек, взятый во всем богатстве своих внутренних и внешних связей, главнейшими характеристиками которого являются целостность, открытость для других, способность к самореализации. Целостность дает возможность человеку как виду и индивиду сохранить собственное «Я»; открытость позволяет ему избежать энтропии и редукции его к менее развитым популяциям Вселенной; способность к самореализации служит человеку средством раскрытия его потенций и сил.

3. Любовь, сотрудничество и взаимопомощь должны стать центральными принципами образования и воспитания, и тогда не успех, не обладание, а давание станет высшим проявлением силы человека.

4. Недалеко то время, когда порог школы переступят системы с техническим интеллектом. А там уже и биокиборг маячит. Стоит, наверное, хорошо подумать, чтобы место человека не заняла бы *обезьяна с компьютерным мозгом*. И тогда не стали бы вещими слова теперь уже полузабытой песни: *Не будем мы учиться, не будем заниматься, не будет мам и пап, мы так будем рождаться, не будет акушерок, не будет докторов: нажал на кнопку – чик-чирик, и человек готов*.

Список литературы

1. *Карсавин Л. П.* Малые сочинения / Л. П. Карсавин. Санкт-Петербург: Алетейя, 1984. 532 с.

2. *Фромм Э.* Искусство любви / Э. Фромм. Минск: Полифакт, 1990. 80 с.

3. *Фромм Э.* Психоанализ и этика / Э. Фромм. Москва: Республика, 1993. 415 с.

УДК [377.112:371.13]:377.014.3

М. В. Шингарева

M. V. Shingareva

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва
Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow
mar-lex@mail.ru

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TRAINING TEACHERS OF VOCATIONAL TRAINING IN CONDITIONS OF MODERNIZATION OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION SYSTEM

Аннотация. Показано влияние модернизации системы подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена на подготовку преподавателей колледжей.

Abstract. Shown, how the modernization of the training system for the workforce and mid-level specialists influenced the training of college teachers.

Ключевые слова: профессиональное образование, демонстрационный экзамен, преподаватели колледжа, компетентностно-ориентированные задачи.

Keywords: vocational education, competence-based qualifications, college teachers, competence-oriented tasks.

К выпускникам вуза по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», ориентированным на работу в системе среднего профессионального образования (СПО), предъявляются очень высокие требования, которые продолжают расти. Это связано с модернизацией системы подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена. Правительством утвержден Комплекс мер, направленных на совершенствование системы СПО, на 2015–2020 гг. Определен перечень наиболее востребованных и перспективных специальностей СПО – так называемый ТОП-50. В него вошли как абсолютно новые профессии и специальности, так и профессии и специальности, вводимые в перечень как новые, но разработанные на основе существующих с целью приведения качества подготовки по профессии (специальности) к современным требованиям рынка труда и передовых международных практик. В профессиональном образовании происходит масштабное внедрение практико-ориентированных схем обучения [5, 6], расширение участия образовательных организаций в конкурсах профессионального мастерства по методике WorldSkills, в государственную итоговую аттестацию вводится демонстрационный экзамен. Для образовательных организаций проведение аттестационных испытаний в форме демонстрационного экзамена – это возможность объективно оценить содержание и качество образовательных программ, материально-техническую базу и уровень квалификации преподавательского состава.

Современные требования к преподавателю сформулированы в профессиональном и образовательном стандартах. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» применяется работодателями при организации обучения и аттеста-

ции педагогических работников, разработке должностных инструкций с 1 января 2017 г. Введение нового профессионального стандарта педагога неизбежно повлекло за собой изменение требований к его подготовке в высшей школе. 15 марта 2018 г. Министерство юстиции РФ зарегистрировало приказ Министерства образовании и науки РФ «Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)». Прием на обучение по новым образовательным стандартам начнется в 2019 г. Однако уже сегодня обучение студентов гуманитарно-педагогического факультета РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева, зачисленных до вступления в силу настоящего приказа, может осуществляться по ФГОС ВО, разработанному с учетом профессионального стандарта, при условии их согласия.

Кафедра педагогики и психологии профессионального образования более 40 лет осуществляет подготовку педагогов профессионального обучения. Выпускники кафедры успешно работают в системе СПО, занимают руководящие должности. Реализуемые кафедрой образовательные программы востребованы на рынке труда и совершенствуются с учетом меняющихся условий [1, 3, 5, 7, 10]. Проанализируем, насколько изменились требования к подготовке выпускников по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» в соответствии со ФГОС ВО, разработанным с учетом профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Изменения коснулись прежде всего видов профессиональной деятельности и профессиональных задач, к решению которых готовятся выпускники, а также перечня формируемых компетенций.

В рамках освоения программы бакалавриата выпускники готовятся к решению задач профессиональной деятельности: педагогической, проектной, методической, организационно-управленческой, культурно-просветительской, сопровождения. У выпускника должны быть сформированы универсальные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. Универсальные компетенции представлены по категориям (группам): системное и критическое мышление, разработка и реализация проектов, командная работа и лидерство, коммуникация и др. Общепрофессиональные компетенции также разбиты по категориям: правовые и этические основы профессиональной деятельности, разработка основных и дополнительных образовательных программ, совместная и индивидуальная учебная и воспитательная деятельность обучающихся, построение воспитывающей образовательной среды и др. Профессиональные компетенции образовательная организация должна будет установить самостоятельно с учетом профессиональных стандартов, примерных профессиональных образовательных программ, которые в настоящий момент находятся на стадии разработки, а также мнений ведущих работодателей отрасли. С учетом этих обстоятельств необходимо пересмотреть содержание учебных дисциплин, методы, средства их освоения и диагностический инструментарий контроля и оценки результатов обучения [2, 7]. Значительная роль в усовершенствовании учебного процесса при этом должна быть отведена компетентностно-ориентированным задачам, занимающим особое место в структуре всех компонентов процесса подготовки бакалавров – содержательного, технологического, контрольно-оценочного [8]. Задача в обучении выступает и как метод, и как средство обучения. Решение задач позволяет развивать внутреннюю мотивацию учебной деятельности студентов, является простым и достоверным способом проверки одновременно и гностической, и деятельностной составляющих качества их подготовки. Под компе-

тентностно-ориентированной задачей мы понимаем отраженную в сознании студента и объективированную в знаковой модели проблемную ситуацию, соответствующую определенному виду профессиональной деятельности и компетенции выпускника [11].

В основе демонстрационного экзамена, который активно внедряется в практику профессионального образования и претендует на объективность, независимость и достоверность оценки результатов подготовки выпускников, также лежат компетентностно-ориентированные задания (задачи). Демонстрационный экзамен предполагает оценку компетенций путем наблюдения за выполнением трудовых действий в условиях, приближенных к производственным. Таким образом, как и в случае с компетентностно-ориентированной задачей, идет моделирование реальных производственных ситуаций [4], только не на бумаге (в тексте задачи), когда студент должен мысленно представить себе ее, а «вживую», в специально созданных условиях, с использованием необходимого современного технологического, дидактического оборудования, участников воссоздающего процесса и т. д. И для решения задачи уже будет недостаточно озвучить действия, которые следует предпринять, их нужно будет выполнить, продемонстрировав свои профессиональные умения и навыки.

Будущие преподаватели колледжа должны быть восприимчивы к инновациям, иметь современную профессиональную подготовку. Именно такие выпускники университета будут способствовать существенному повышению эффективности подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена и создавать ресурсный потенциал, который необходим для актуальных преобразований в системе профессионального образования.

Список литературы

1. *Кубрушко П. Ф.* Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: диссертация … доктора педагогических наук / П. Ф. Кубрушко. Екатеринбург, 2002. 317 с.

2. *Кубрушко П. Ф.* Дидактическое проектирование: учебно-практическое пособие / П. Ф. Кубрушко. Москва: МГАУ им. В. П. Горячкина, 2001. 30 с.

3. *Кубрушко П. Ф.* Идея объектной и деятельностной детерминант в теории структуры содержания профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко, Е. Н. Козленкова // Образование и наука: Известия УрО РАО. 2003. № 3 (21). С. 48–54.

4. *Кубрушко П. Ф.* Тенденции развития теории и практики профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Инженерная педагогика. 2015. С. 10–17.

5. *Кубрушко П. Ф.* Формирование профессионально-познавательной активности студентов: научно-информационный материал / П. Ф. Кубрушко, А. И. Мелентьева, Л. И. Назарова. Москва: МГАУ им. В. П. Горячкина, 2010. 42 с.

6. *Лопанова Е. Н.* Моделирование учебно-профессиональной деятельности студентов политехнического колледжа / Е. Н. Лопанова, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2009. № 6. С. 47–51.

7. *Романцев Г. М.* Профессиональное образование в системе обеспечения модернизируемой экономики рабочими кадрами / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, А. Г. Мокроносов // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 6 (82). С. 6–13.

8. *Симан А. С.* Диагностика учебных достижений выпускников профессионально-педагогических образовательных программ: диссертация … кандидата педагогических наук / А. С. Симан. Москва, 2011. 183 с.

9. *Симан А. С.* Комплексная диагностика достижений студентов по учебной дисциплине вуза в условиях компетентностного подхода / А. С. Симан, М. В. Шингарева // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2014. № 4. С. 106–109.

10. *Симан А. С.* Поуровневая валидность тестовых заданий, используемых при итоговой государственной аттестации выпускников вузов / А. С. Симан // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2009. № 6. С. 136–138.

УДК [378.22:802/809]:378.011.33

И. Е. Шкабара

I. E. Shkabara

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил

Nizhny Tagil state social-pedagogical institute (department) of Russian state vocation pedagogical university, Nizhny Tagil

irinashakabara@mail.ru

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ФОРМУЛИРОВКЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БАКАЛАВРОВ ПРОФИЛЯ «ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК»)

COMPREHENSIVE APPROACH TO THE FORMULATION OF COMPETENCES OF HIGHER EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF PROFESSIONAL-COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE PROFILE BACHELOR «FOREIGN LANGUAGE»)

Аннотация. Рассматривается педагогический потенциал комплексного подхода к формулировке профессиональных компетенций. Показывается важность установления соответствия между профессиональным стандартом педагога и федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования для достижения цели современного образования.

Abstract. The article deals with the pedagogical potential of the integrated approach of formulating professional competences. The importance of establishing a correspondence between the professional standard of the teacher and the federal state educational standard of higher pedagogical education is shown to achieve the goal of modern education.

Ключевые слова: профессиональный стандарт педагога, федеральный государственный образовательный стандарт, комплексный подход, коммуникативная компетенция, профессионально-коммуникативная компетенция.

Keywords: the professional standard of the teacher, the federal state educational standard, the complex approach, the communicative competence, the professionally communicative competence.

Компетентностный подход, утвердившийся в высшем образовании, добавил свои коррективы в процесс и результат формирования компетенций, которые должны носить интегрированный характер, способствовать устранению фрагментарности образования, представлять собой способности применять полученные в процессе профессиональной

подготовки знания и отработанные навыки [4]. Каждый вуз и каждый факультет получили право разрабатывать программы подготовки бакалавров и магистров, в том числе на основе компетенций, которые вуз формулирует самостоятельно. Покажем реализацию данного положения на примере общекультурной компетенции ОК-4 Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование.

Способность к коммуникации в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-4) – одно из основных требований к результатам подготовки бакалавров в соответствии с указанным направлением [2]. Названная компетенция носит, на наш взгляд, универсальный характер не только в силу ее непосредственной связи с другими компетенциями, указанными во ФГОС, – общекультурными, общепрофессиональными и профессиональными, но и потому, что овладение профессиональной педагогической коммуникацией, на что собственно и ориентирует данная компетенция, непосредственно связано с трудовыми действиями, необходимыми умениями и знаниями, отраженными в профессиональном стандарте педагога [1].

Представляя собой разновидность социальной коммуникации, профессиональная коммуникация выполняет коммуникативную, интерактивную и перцептивную функции, успешность реализации которых в профессиональной деятельности зависит от сформированности соответствующего блока умений:

1. Коммуникативная функция (обмен информацией) – умение вести вербальный и невербальный обмен информацией, диагностировать личностные свойства и качества других участников коммуникации.

2. Интерактивная функция (организация взаимодействия) – умение вырабатывать стратегию, тактику и технологию взаимодействия, организовывать совместную деятельность участников коммуникации для достижения заранее определенных социально значимых целей.

3. Перцептивная функция (восприятие и формирование образа другого человека и установление взаимодействия) – умение идентифицировать себя с собеседником и относиться к нему с эмпатией, понимать, как он сам воспринимает партнера по общению [3, с. 127].

Включение названных блоков умений в состав результатов обучения, которые выпускник (в нашем случае будущий учитель иностранного языка) должен продемонстрировать по завершении обучения, позволяет сформулировать коммуникативную компетенцию следующим образом: «Владение профессионально-педагогической коммуникацией в устной и письменной формах на русском и иностранном языках для решения научно-исследовательских и практических задач в профессиональной области». Приведенный вариант формулировки данной компетенции в условиях факультета специализированной иноязычной подготовки позволяет подчеркнуть ее интегрированный характер, так как компетенция, т. е. способности применять полученные в процессе профессиональной подготовки знания и отработанные навыки, формируется посредством нескольких учебных дисциплин. За счет этого устанавливаются межпредметные связи, ликвидируется фрагментированность образования, варьируется набор дисциплин общепрофессиональной и профессиональной подготовки, участвующих в формировании данной компетенции. При этом каждая из дисциплин вносит специфику своего предмета в процесс обучения, что позволяет не только пересмотреть программы подго-

товки, обновить содержание обучения, фонды оценочных средств, но и добиться такого качества подготовки, когда знания, полученные на лекциях, будут анализироваться и отрабатываться на практических занятиях, конкретизироваться в процессе самостоятельной подготовки, проверяться в ходе проведения промежуточного и итогового контроля успеваемости.

Список литературы

1. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 октября 2013 г. № 544н. Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/12/18/pedagog-dok.html.

2. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 04.12.2015 г. № 1426. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/7995.

3. *Уткина Ю. В.* Подходы к уточнению понятия «профессиональная коммуникация педагога» / Ю. В. Уткина // Человек и образование. 2012. № 1 (130). С. 123–129.

4. *Шеваль Е. В.* Цели образования: знания или компетенции [Электронный ресурс] / Е. В. Шеваль // Новый «Троицкий вариант». Режим доступа: https://trv-science.ru/2011/08/16/cel-obrazovaniya-znaniya-ili-kompetencii/.

Раздел 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРИМЕНЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

УДК [378.016:808.2]:378.147

Г. И. Абыласынова, А. Р. Юсупова

G. I. Abylasynova, A. R. Jusupova

Иссык-Кульский государственный университет имени К. Тыныстанова, Каракол, Кыргызская Республика
Issyk-Kul State University named after K. Tynystanov Karakol, Kyrgyz Republic
gulaim-svet@mail.eu

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРАКТИКЕ ПРЕПОДАВАНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА В КИРГИЗСКОЙ АУДИТОРИИ

INNOVATIVE POTENTIAL MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN PRACTICE OF TEACHING THE RUSSIAN LANGUAGE FOR KYRGYZ AUDIENCE

Аннотация. Рассматривается использование современных образовательных технологий и активных методов обучения в практике преподавания русского языка в национальной, в частности, кыргызской аудитории. На примере технологии организации самостоятельной работы студентов, которая позволяет повысить эффективность процесса обучения, описываются различные формы и виды выполнения самостоятельной работы по русскому языку.

Abstract. In this article, the authors addresses the application of modern educational technologies and active learning methods in the practice of teaching the Russian language for the national, particularly Kyrgyz audience. Despite numerous educational technologies which are used in teaching Russian, for instance, technics for organizing students' independent work that allows increasing the efficiency of the learning process, the author describes various forms and types of implementations of independent studies.

Ключевые слова: образовательные технологии, инновация, самостоятельная работа, русский язык, национальные группы, неязыковые специальности.

Keywords: educational technologies, innovation, independent study, Russian language, Kyrgyz audience, non-linguistic specialties.

В настоящее время в Кыргызской Республике русский язык продолжает играть важную, а может, даже и ключевую роль. Несмотря на неоднозначную языковую ситуацию, сложившуюся в последнее время в Кыргызстане, русский язык широко используется во многих сферах общественно-политической, научно-образовательной и культурной жизни. Потенциал русского языка в указанных сферах является мощной мотивацией для его изучения в современном обществе. Анализ многочисленных бесед, опросов и результаты анкетирований, а также наши наблюдения свидетельствуют о том, что каждый школьник, студент, каждый молодой человек начинает остро осознавать необходимость владения русским языком, который становится одним из усло-

вий получения качественного образования, престижной работы, успешного профессионального и карьерного роста. В этой связи справедливо замечание Президента Международной ассоциации преподавателей русского языка и литературы Л. А. Вербицкой, что в последнее время наблюдается возрождение интереса к русскому языку, и сегодня востребованы и конкурентноспособны те люди, которые хорошо знают русский язык.

В Кыргызской Республике русский язык имеет статус официального. Это закреплено Конституцией. Глава Кыргызсана С. Жээнбеков отметил, что для него русский язык «стал окном в большой мир науки, знаний, литературы и искусства». «Знание языков, в том числе русского, – самый короткий путь к развитию личности. Кыргызстанцы в идеале должны знать три, а в лучшем случае еще больше языков. Мир становится для них не таким глобальным и сложным для путешествий, получения образования. И к нам приезжает много иностранцев, туристов. Поэтому знание языков только обогащает жизнь человека», – сказал С. Жээнбеков.

В высших учебных заведениях Кыргызстана дисциплина «Русский язык» является обязательной для изучения на первых курсах кыргызских групп всех специальностей. Предназначенная для студентов, окончивших национальную школу на родном языке, дисциплина «Русский язык» отражает отмеченное в Законе «Об официальном языке Кыргызской Республики» стремление кыргызского народа и других наций и народностей к овладению наряду со своим родным языком и русским языком в качестве языка межнационального общения.

Свободное владение русским языком как средством межнационального общения и приобщения к духовным ценностям отечественной и мировой культуры становится в настоящее время непременным условием подготовки квалифицированного и компетентного специалиста и объективной необходимостью и потребностью всех граждан нашей республики. Владение русским языком нашим студентам поможет не только приобрести знания, которые позволят интегрироваться в мировое пространство, но и получить ключ к профессиональному успеху, уменьшить языковую зависимость, повысить чувство самодостаточности и уверенности в завтрашнем дне. Несмотря на тягу к изучению русского языка, его позиции в различных регионах ослабевают из-за нехватки учителей русского языка и литературы, современных и качественных учебников и учебно-методических пособий. Устарели методики преподавания русского языка, они не соответствуют требованиям современного общества и не формируют ключевых компетенций учащихся. На наш взгляд, созрела острая необходимость в разработке и внедрении таких технологий и методик обучения русскому языку студентов кыргызских групп, которые учитывали бы изменившийся статус русского языка, мотивы его изучения, реальную ситуацию в системе образования и запросы общества, связанные с подготовкой активной, ответственной, творческой личности будущего специалиста, способного самостоятельно находить выход из различных жизненных ситуаций, строить и корректировать свою учебно-познавательную деятельность.

Целью изучения курса русского языка в кыргызской аудитории является совершенствование русской речи студентов в различных сферах коммуникации: разговорно-бытовой, общественно-политической, учебно-профессиональной, научной.

Курс русского языка и методика его преподавания позволят сформировать социокультурные, коммуникативные, языковые компетенции, научат работать в команде, помогут аргументированно отстаивать свои позиции, правильно формулировать вопросы различного уровня сложности.

Для достижения указанных целей на занятиях по русскому языку в кыргызской аудитории широко и успешно применяются современные образовательные технологии. Их использование способствует не только усвоению материала, но и повышению интереса к изучаемой дисциплине, позволяет изменить «характер деятельности и взаимодействия субъектов образовательного процесса, происходит смена приоритетов – от трансляции знания к созданию условий для более полной реализации личностного потенциала» [2, 6]. Как справедливо замечает Н. В. Бордовская, «…овладение современными технологиями – это не просто дань моде, а потребность найти способы повышения результативности и эффективности профессиональной деятельности…» [6].

В процессе обучения русскому языку в национальной кыргызской аудитории успешно используются современные образовательные активные и интерактивные технологии и методы обучения, такие как: программа РКМЧП (мозговой штурм, ИНСЕРТ, ЗИГЗАГ, РАФТ, ЗХУ и т. д.); беседы, дискуссии; игровые технологии; информационно-коммуникативные технологии; портфолио; проблемное обучение; технология модульного обучения; работа в малых группах; творческая мастерская; интерактивная лекция с презентацией; организация самостоятельной работы и др.

Позволим себе кратко остановиться на технологии организации самостоятельной работы студентов.

Вхождение отечественного образования в мировое образовательное пространство, реализация принципов Болонской декларации стимулируют активную самостоятельную работу студентов. Обучение студентов способам сознательного, самостоятельного приобретения и совершенствования знаний, навыков и умений, самостоятельное, активное и целенаправленное изучение учебного материала по русскому языку студентами кыргызских групп и дальнейшее применение полученных знаний в повседневной жизни являются важнейшими составляющими учебной деятельности студентов. Технология организации самостоятельной работы студентов по русскому языку уже сама по себе обеспечивает большую степень самостоятельности и является важным условием повышения эффективности процесса обучения русскому языку, так как предполагает не передачу знания от преподавателя к студенту, а развитие умений и способностей ориентироваться в информационном пространстве. Задача преподавателя русского языка – так организовать самостоятельную деятельность, чтобы студенты ощущали удовлетворение от своей потребности познания, развивали и формировали новые интересы и потребности, удовлетворению которых способствовало бы знание русского языка. Интерес-мотив–успех–интерес – вот круг стимулов, побуждающий тех, кто изучает язык, к интенсивной самостоятельной работе по его совершенствованию. Знания, не подкрепленные самостоятельной деятельностью, не могут стать подлинным достоянием человека. Здесь уместно будет привести высказывание великого Конфуция, который сказал: «Я услышал и забыл, я увидел и запомнил, я сделал – и это стало моим».

Формы самостоятельной работы по русскому языку и формы контроля определяются в соответствии с поставленными целями и задачами. Но в каких бы формах не осуществлялась бы самостоятельная работа студентов, мы видим ее цель не только в развитии навыков владения языком, но и в том, чтобы способствовать работе ума и души.

Технология организации самостоятельной работы по русскому языку в кыргызской аудитории может быть представлена в следующих видах:

- работа с научной, научно-популярной информацией, различными текстами, художественной литературой, написание отзывов и рецензий на просмотренные научно-познавательные телепередачи;

• размышление и осмысление прочитанных текстов, извлечение и резюмирование различной информации в форме синквейнов, даймондов, двучастного дневника, сравнение через диаграмму Венна. Это и написание творческих эссе, подготовка рефератов, докладов, оформление тематических альбомов, составление слайдовых презентаций, видеороликов, буклетов, путеводителей, написание аргументирующих эссе, выводов состоявшихся дискуссий, конспектов, аннотаций, составление кластеров, формулирование тематических вопросов различных уровней по таксономии Блума, составление репортажей, интервью. Наш многолетний опыт показал, что студенты с наибольшим интересом выполняют задания, затрагивающие и волнующие молодежь – нравственные, остроактуальные проблемы, где обучающийся оказывается в ситуации реальной коммуникации.

Наиболее органично и адекватно поставленным целям в учебный процесс по русскому языку для студентов кыргызских групп вписались проектная технология и обучение в сотрудничестве, поскольку они обеспечивают не только наиболее успешное усвоение учебного материала, но и способствуют формированию и развитию ключевых компетенций, интеллектуальному развитию студентов, их самостоятельности и доброжелательности друг к другу и к преподавателю. Одновременно вырабатывается ответственность, умение работать в команде, четкая ориентация на сознательное развитие самостоятельного критического мышления.

Опыт нашей работы показывает, что студенты с большим увлечением и ответственностью работают в малых группах. Работа в малых группах – это одна из самых популярных технологий, когда для совместного выполнения заданий студенты организовываются в группы по 4–6 человек. Студенты работают в малых группах до тех пор, пока все вместе не освоят какой-либо предложенный материал, не придут к общему мнению по решению проблемы или не создадут какой-то творческий продукт, который затем презентуют в группе. Такое объединение дает всем студентам, в том числе и стеснительным, возможность участвовать в работе, практиковать навыки сотрудничества, межличностного общения, в частности, умение активно слушать, вырабатывать общее мнение, разрешать возникающие разногласия. Все это часто бывает невозможно в большом коллективе. Работа в малой группе – неотъемлемая часть многих интерактивных методов, например, таких, как мозаика, дебаты, общественные слушания, почти все виды имитаций и др. Так, к примеру, студенты в малых группах готовили презентацию по теме «Искусство в жизни студентов». Одной малой группе пришлось подбирать материалы по микротеме «Волшебная сила музыки», другая – занялась подбором информации к микротеме «Живопись», третья – презентовала тему «Киноискусство», четвертая – представила свой проект «Искусство художников в коллекциях Эрмитажа». Данная технология позволяет реализовать принципы самообучения и взаимообучения, самооценивания и взаимооценивания. Преподаватель всего лишь указывает траекторию движения студентов, направляет их, а студенты, проявляя инициативу, творчество, ответственность, выдают замечательные результаты. Здесь имеет место широкое использование интернет-технологий, компьютерной технологии, обладающих огромным потенциалом для подготовки студентов всех специальностей. Информационно-коммуникационные технологии активизируют познавательную деятельность студентов, способствуют развитию положительной мотивации, помогают более полной реализации основного принципа работы – «обучение через исследование». Внутри каждой малой группы студенты самостоятельно определяют роли каждого члена группы для выполнения общего задания: отслеживания, мониторинга активности каждого в решении задачи, культуры общения внутри группы.

Перечисленные технологии в процессе преподавания русского языка студентам кыргызских групп способствуют творческому усвоению курса, формируют и развивают ключевые компетенции – коммуникативные, языковые, социокультурные, критическое мышление студентов, способствуют формированию профессиональных качеств, необходимых специалисту в XXI в.

Список литературы

1. *Абыласынова Г. И.* Формирование и развитие положительной мотивации студентов в процессе организации самостоятельной работы / Г. И. Абыласынова // Вестник Кыргызского государственного университета им. И. А. Арабаева. Серия: педагогика и психология. Бишкек, 2010, С. 15–18.

2. *В Кыргызстане* государственным языком является кыргызский, а официальным – русский [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.sputnik.kg/society/20171108/1036214114/o-russkom-yazyke-v-kyrgyzstane-otvet-zhehehnbekova.html.

3. *Дербишева З. К.* Языковая политика и языковая ситуация в Кыргызстане [Электронный ресурс] / З. К. Дербишева // Russian Language Journal. 2009. Vol. 59. Режим доступа: http://rlj.americancouncils.org/issues/59/files/Derbisheva_2009.pdf.

4. *Сарсекеева Н. К.* Инновационный потенциал и опыт использования новых технологий в изучении дисциплины «Русский язык для профессиональных целей» / Н. К. Сарсекеева // Жизнь и язык в динамике. Бишкек, 2012. С. 231–235.

5. *О ситуации* с русским языком в КР рассказали в пресс-центре Sputnik Кыргызстан [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.sputnik.kg/press_video/20170606/1033715562/o-situacii-s-russkim-yazykom-v-kr-rasskazali-v-press-centre-sputnik-kyrgyzstan.html.

6. *Современные* образовательные технологии: учебное пособие / под ред. Н. В. Бордовской. 2-е изд. Москва: КНОРУС, 2011. 432 с.

УДК 378.014.54:[330.341.1:004]

С. В. Анахов

S. V. Anakhov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург,
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
sergej.anahov@rsvpu.ru

ОБРАЗОВАНИЕ В ЭПОХУ ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКИ: НОВЫЕ ОРИЕНТИРЫ

EDUCATION IN THE ERA OF DIGITAL ECONOMY: NEW ORIENTATIONS

Аннотация. Обращено внимание на вызовы, возникающие перед обществом и образовательной средой в связи с переходом к 6-му технологическому укладу. Сделан акцент на особенностях реализации программных документов, направленных на развитие и внедрение соответствующих технологий в России. Отмечается необходимость изменений в образовательной политике с учетом новых технологических задач. Упоминаются проблемы, которые в связи с решением задач цифровой экономики могут возникнуть в высшем образовании в ближайшем будущем.

Abstract. Attention is paid to the challenges faced by society and the educational environment in connection with the transition to the 6th technological mode. The emphasis is made on the peculiarities of the realization of program documents aimed at the development and implementation of appropriate technologies in Russia. The necessity of changes in educational policy taking into account new technological tasks is noted. The problems that can arise in higher education in the near future in connection with solving the problems of the digital economy are mentioned.

Ключевые слова: технологический уклад, информационные технологии, цифровая экономика, электронное обучение, электронная информационно-образовательная среда.

Keywords: technological mode, information technologies, digital economics, e-learning, electronic information and educational environment.

Как утверждают многие современные журналисты и ученые, большинство ведущих стран в настоящее время находится в стадии перехода от 5-го к 6-му технологическому укладу [3]. Наукоемкие, или «высокие» технологии, которые уже начали свое развитие в рамках 5-го уклада – это биологические, мембранные, квантовые и CALS-технологии, генная инженерия, фотоника, термоядерная энергетика, системы искусственного интеллекта, глобальные информационные сети и интегрированные высокоскоростные транспортные системы, цифровое образование, формирование сетевых бизнес-сообществ (network) и т. д. Широко в этой связи обсуждаются такие термины, как большие данные, квантовый компьютер, модель цифрового мозга [5], нейронные сети и т. д. Фактически, речь идет о стратегиях информационно-цифрового будущего как России, так и всего мирового сообщества [1].

Следует отдать должное государственным структурам Российской Федерации, которые видят данную перспективу и стараются активно участвовать в проектах, стимулирующих формирование нового информационного общества. Только за последние 2–3 года было принято большое количество как программных, так и нормативных документов, определяющих основные стратегии на пути перехода к новому технологическому укладу. Среди них следует выделить постановление «О реализации национальной технологической инициативы (НТИ)» от 18 апреля 2016 г., приоритетный проект «Современная цифровая образовательная среда в Российской Федерации» (25 октября 2016 г.), Стратегию научно-технологического развития Российской Федерации (1 декабря 2016 г.), Стратегию развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы (9 мая 2017 г.) и программу «Цифровая экономика Российской Федерации» (28 июля 2017 г.). Последняя программа носит наиболее масштабный характер, предусматривая достижение к 2024 г. при ежегодном финансировании по 100 млрд рублей из госбюджета определенных целей, среди которых значатся создание 10 «индустриальных цифровых платформ для основных отраслей экономики» (образование, здравоохранение и т. д.) и ежегодный выпуск от 80 до 120 тыс. дипломированных IT-специалистов. Последняя цифра означает, что фактически каждый вуз в РФ через несколько лет должен в среднем выпускать порядка 150 специалистов по основным направлениям цифровой экономики.

Решение задач по цифровизации общества невозможно рассматривать в отрыве от проблемы образования, поскольку, как отмечал премьер РФ Д. Медведев и многие ведущие российские разработчики в сфере ИКТ в 2017 г., наблюдается проблема дефицита специалистов и соответствующих исследований мирового уровня, и решить ее путем создания инкубаторов типа «Иннополис» или «Сколково» не удастся. В этой связи необходимо будет обратить внимание и на проблему применения цифровых технологий в самой

системе образования. В настоящий момент предъявляются достаточно строгие требования к вузам со стороны Минобрнауки: доступ к сети Интернет из любой точки вуза, цифровизация лабораторного и аудиторного комплекса, информационных ресурсов вуза, внедрение электронно-образовательных платформ текущего и дистанционного обучения и т. д. Для выполнения этих требований, очевидно, необходимо увеличение финансирования учебных заведений и решение проблем в области кадровой политики в сфере образования. В этом же русле лежит и необходимость изменения приоритетов образования в сторону увеличения доли фундаментального образования и повышения статуса инженерно-технических специальностей, интерес к которым должен стимулироваться как за счет финансово-законодательных инициатив Минобрнауки, так и путем изменения общественно-экономического и технологического уклада РФ в целом.

Учет современных трендов цифровой экономики необходим и для начала перестройки самой системы образования. Широкое внедрение в повседневную жизнь и образовательную среду современных цифровых средств коммуникации ставит много вопросов и вызывает большое количество проблем, решить которые в рамках традиционной образовательной парадигмы уже не удастся. Среди таких проблем – очевидные ментальные изменения нового, так называемого цифророжденного поколения [4], способного потреблять огромные объемы информации и находить в ней готовые решения, пропуская традиционные стадии логических выводов на основе фундаментального анализа. С учетом этого должна, очевидно, меняться и роль преподавателя, который свою функцию транслятора определенного объема специализированных знаний вынужден будет изменить на роль постановщика проблемных задач, а также учителя соответствующего понятийного языка и алгоритмов, необходимых для грамотной формулировки обучаемыми поисковых запросов и анализа полученных решений. По сути, учебный класс или курс может превратиться в информационный поток с последовательным представлением учебного материала [2], когда студенты изучают материалы разных потоков, каждый из своей точки в удобное для них время, а преподаватель наблюдает и контролирует этот поток.

Разумеется, внедрение перечисленных выше цифровых образовательных технологий может, как предсказывают многие футурологи, количественно и качественно изменить структуру преподавательского состава университетов. Да и сами университеты, включая студенческие кампусы и общежития, могут уйти в прошлое в связи с внедрением технологий дистанционного обучения. Последнее обстоятельство, однако, помимо социальных потрясений в преподавательской среде может вызвать проблемы и для обучаемых. Представленная выше схема обучения, по всей видимости, будет неплохо работать на уровне подготовки специалистов средней квалификации, в то время как обучение «гениев» всегда было индивидуальным и личностно ориентированным взаимодействием талантливых учеников и педагогов. Кроме того, в настоящее время процесс обучения в университетах несет в себе и важную функцию социализации молодых людей, связанную с приобретением ими важных общественно значимых умений, которая при переходе на новые индивидуализированные безличностные формы преподавания может быть утрачена.

Список литературы

1. *Анахов С. В.* Национальная технологическая инициатива и стратегии образовательной политики / С. В. Анахов, О. В. Аношина // Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы 10-й Международной научно-практической конференции, 2017. С. 14–18.

2. *Будущее* науки в XXI веке. Следующие пятьдесят лет / под ред. Джона Брокмана. Москва: АСТ: АСТ МОСКВА, 2008. 255 с.

3. *Каблов Е. Н.* Шестой технологический уклад / Е. Н. Каблов // Наука и жизнь, 2010. № 4. С. 2–7.

4. *Кулешов А.* Цифророжденные / А. Кулешов, А. Константинов // Кот Шредингера, 2018. № 1–2. С. 16–25.

5. *Курцвейл Р.* Эволюция разума / Р. Курцвейл. Москва: Э, 2015. 352 с.

УДК 371.134:378.147

Л. И. Архарова, О. Л. Егорова

L. I. Arkharova, O. L. Egorova

ФГБОУ ВО «Рязанский государственный университет имени С. А. Есенина», Рязань
Ryazan State University named for S. A. Yesenin, Ryazan
arharovamila@mail.ru

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ФОРМЫ ОБУЧЕНИЯ БАКАЛАВРОВ В УНИВЕРСИТЕТЕ

INTERACTIVE FORMS IN THE PROCESS OF TEACHING BACHELORS AT THE UNIVERSITY

Аннотация. Рассматриваются возможности использования интерактивных форм обучения в процессе подготовки бакалавров.

Abstract. The article considers the possibilities of using interactive forms of training in the process of preparing bachelors.

Ключевые слова: бакалавр, интерактивные формы, обучение, педагог.

Keywords: bachelor, interactive forms, training, teacher.

В Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования (далее – ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование отмечено, что бакалавр должен быть способен разрабатывать *проекты* и творчески решать реальные практические задачи в рамках профессиональной деятельности; проявлять готовность к поиску, изучению и освоению *новых* способов профессиональной деятельности. На современном этапе модернизации отечественного образования необходимо понять, как изменяется профессионально-педагогическая деятельность, так как именно учитель является основным субъектом изменений, происходящих в образовании, и без его активного участия данные изменения невозможны.

Перед преподавателями образовательных организаций высшего образования стоит важная задача развить и стимулировать интерес у обучающихся к дисциплине. Кафедра педагогики и педагогического образования Рязанского государственного педагогического университета разрабатывает индикаторы достижения компетенций посредством использования компетентностного , деятельностного и личностно-ориентированного подходов. Однако в соответствии с последними разработками Минобрнауки России и требованиями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» большинство специализирующих кафедр осуществляет подготовку на основе компетентностного подхода по уровням: знания, умения и навыки в области получаемой специальности. Компетентностный подход позволяет рассмотреть подготовку компетент-

ной личности в процессе профессионального самоопределения с точки зрения формирования компетенций и личностных качеств. Данный подход создает необходимые условия для полноценной реализации возможностей студентов, их самоопределения и саморазвития и тем самым обеспечивает их успешную адаптацию в социуме и будущей профессиональной деятельности [1].

Главной целью образования с позиции компетентностного подхода является формирование личности, раскрытие и развитие ее задатков, способностей, обеспечивающих эффективную деятельность во всех сферах общественной жизни. Не менее важно преподавателям не только стимулировать интерес у обучающихся, но и обучаться самим, следовать педагогическим новациям в рамках традиций нашего общества, быть в курсе современных доктрин, развивать творческую инициативу.

Подготовка учителей в условиях модернизации образования должна быть более эффективной, и для этого необходимо создание условий для творческой реализации педагогического опыта студента. В качестве путей осуществления индивидуального подхода к профессиональной подготовке в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина предлагается:

- индивидуальное наставничество, обучение, построенное на основе семинаров, способствующее развитию рефлексивного мышления;
- ведение бакалаврами «дневника рефлексии», создание совместно с преподавателями проблемной модели педагогического процесса и т. п.

Таким образом, можно выявить следующие тенденции совершенствования обучения бакалавров:

- практическая подготовка будущего учителя к общению на основе тренинговых занятий;
- использование практико-ориентированных форм обучения;
- микропреподавание, моделирование учебных ситуаций, анализ видеофрагментов уроков, лабораторные практикумы;
- использование коллективно-групповых интерактивных технологий обучения.

В процессе обучения происходит вовлеченность бакалавров и преподавателей в социально значимую проектную деятельность, которая является ресурсом и инструментом формирования таких компетентностей, как поиск, анализ, освоение и обновление информации, ее прогнозирование и проектирование. Основным условием для эффективной подготовки бакалавров к проектно-инновационной деятельности является создание инновационной инфраструктуры университета, компоненты которой определяются концепцией развития университета, имеющей комплексный характер.

Проектирование как интерактивная форма обучения всегда имеет место в деятельности педагога любого образовательного учреждения. Ведь подготовка каждого учителя, преподавателя к уроку, к лекции – это и есть проектирование, которое осуществляется, естественно, на разных уровнях в зависимости от квалификации педагога, его добросовестности и творческого потенциала.

Цель проектного обучения состоит в создании условий, при которых обучающиеся самостоятельно и охотно приобретают недостающие знания из разных источников, учатся пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач, приобретают коммуникативные умения, работая в различных группах, развивают у себя исследовательские умения (выявление проблем, сбор информации, наблюдение, проведение эксперимента, анализ, построение гипотез, обобщение), системное мышление.

Проектно-инновационная деятельность бакалавров – специфическая профессионально-педагогическая деятельность по разработке, обоснованию и реализации замысла инновационных изменений в различных сферах образования, регламентируемая областью компетенций бакалавра и интегрирующая комплекс исследовательско-аналитических, конструкторских, организационных, коммуникативных, аксиологических, контрольно-оценочных, рефлексивных видов работ [2].

В настоящее время в практике обучения бакалавров в Рязанском государственном университете имени С. А. Есенина по различным дисциплинам психолого-педагогического цикла широко используется метод проектов, который предполагает опору на творчество обучающихся, приобщение их к исследовательской деятельности, организацию обучения в сотрудничестве и сотворчестве. Групповая работа над проектами позволяет учиться навыкам совместной деятельности в коллективе, аргументировать свой выбор, т. е. проявлять свое «Я», оценивать себя как личность и анализировать свои действия глазами других [4]. Следовательно, одной из основных задач проектно-инновационной деятельности является развитие у бакалавров рефлексивных умений. В общем понимании рефлексия – это самонаблюдение, самопознание.

Исследование роли проектно-инновационной деятельности в процессе обучения бакалавров в университете явилось основанием для внедрения в учебный процесс курса «Метод проектно-инновационной деятельности в образовательном учреждении». Изучение данного курса направлено на создание положительной мотивации, побуждение первокурсников к рефлексии, собственным размышлениям и поискам.

Большинство бакалавров выбрали в качестве темы проекта разработку элективных и факультативных курсов, кружков, секций, доступных дошкольникам и детям с первого класса. Цель, которую ставили перед собой бакалавры, заключалась в том, чтобы сделать обучение творческим, интересным, увлекательным и продуктивным, дать возможность раскрыться как ребенку, так и будущему бакалавру.

Инновационные проекты используются в учебном процессе университета на занятиях, в научно-исследовательской работе (деятельность СНО), во внеурочной деятельности. Применяемые проекты различаются по предметному содержанию: монопроекты (фоторепортаж «История Великой Отечественной войны») и межпредметные проекты (театрализованный литературный фестиваль «Студенческая весна»); по характеру контактов: внутренние (газета «Студенческий фестиваль») или региональные (проведение Новогодних праздников в школах-интернатах); по количеству участников: индивидуальные (летопись «История создания Института психологии, педагогики и социальной работы», фоторепортаж к 100-летию со дня основания Рязанского государственного университета) и групповые (акция «Лето без табачного дыма»); по продолжительности: краткосрочные и долгосрочные (клуб «Социально-педагогическая поддержка студенческих семей»); по целям: исследовательские, информационные (Моя инициатива), творческие (подготовка видеофильма о деятельности волонтерского отряда «Свои»).

Реализация метода проекта позволяет решить и другие не менее важные задачи совершенствования качества профессиональной подготовки будущих педагогов в университете, а именно: формирование у будущих педагогов компетенций, которые позволят им в дальнейшем организовывать театральные студии в образовательных учреждениях; развитие коммуникативных навыков бакалавров – будущих педагогов; развитие творческих способностей.

Таким образом, проектно-инновационная деятельность в университете позволяет формировать профессиональные компетенции будущего педагога в учебно-воспита-

тельной, организационно-управленческой, маркетинговой, научно-исследовательской, информационно-аналитической, консультационно-методической работе.

Список литературы

1. *Архарова Л. И.* Социально-педагогическая проектная деятельность в процессе обучения бакалавров в университете / Л. И. Архарова, О. Л. Егорова // Человеческий капитал. 2016. № 10 (94). С. 15–18.

2. *Болдарев Е. В.* Профессиональная подготовка бакалавров к проектно-инновационной деятельности в педагогическом вузе (на примере направления 050100 Педагогическое образование): автореферат диссертации … кандидата педагогических наук / Е. В. Болдарев. Москва, 2013. 23 с.

3. *Матяш Н. В.* Психология проектной деятельности школьников в условиях технологического образования / Н. В. Матяш; под ред. В. В. Рубцова. Мозырь: Белый ветер, 2000. 285 с.

4. *Сгонник Л. В.* Проектная деятельность в развитии личностных и профессиональных качеств студентов педагогического вуза / Л. В. Сгонник // Молодой ученый, 2016. № 5.1. С. 1–4.

УДК 378.167:004

И. В. Беленкова

I. V. Belenkova

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил

Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil

iv-belenkova@yandex.ru

СРЕДСТВА СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ УЧЕБНИКОВ ДЛЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

TOOLS FOR CREATING ELECTRONIC TEXTBOOKS FOR USE IN HIGH SCHOOL

Аннотация. Рассматриваются компьютерные средства разработки электронных учебников для обучения студентов педагогического вуза.

Abstract. The article deals with computer tools for the development of electronic textbooks in teaching students of pedagogical universities.

Ключевые слова: электронный учебник, средства создания электронных учебников; среда NVU.

Keywords: electronic textbook, means of creating electronic textbooks; NVU environment.

Сегодня особую значимость приобретают изучение психологических и социальных аспектов взаимодействия человека и компьютера и поиск действенных методов использования возможностей информационных технологий в обучении. Ориентация на среднего студента уже не оправдывает себя, поскольку приводит к потере интереса к занятиям у тех студентов, которые заинтересованы в поучении знаний и выработке

тех или иных компетенций. Незаинтересованные студенты с трудом включаются в учебный процесс, согласно которому работа должна носить систематический характер. Самостоятельная работа за компьютером может создать у обучающегося ситуацию успеха при выполнении заданий, предусмотренных учебной программой, где каждый работает в своем темпе, независимо от окружающих, с той нагрузкой, которую студент выбирает себе сам. Компьютерные технологии сегодня – это хорошее средство повышения эффективности обучения. Компьютер значительно увеличивает возможности представления учебной информации, а использование мультимедиа позволяет моделировать различные ситуации, визуализировать процессы обучения [2].

В. В. Кручинин разделил компьютерные средства обучения на следующие виды [4]: обучающие, тестирующие, тренажерные, моделирующие и интегрированные программы. В группу обучающих программ могут входить электронные учебники, автоматизированные учебные курсы, электронные справочники и энциклопедии и т. п. Благодаря использованию современных информационных компьютерных технологий, в частности, электронных учебников, можно решать задачи, пользуясь как классическими учебниками, так и учебниками в иной форме представления. Необходимость электронного учебника (ЭУ) обусловлена потребностями современного общества в самостоятельной саморазвивающейся личности, а также возможностями подобного учебника, которые могут облегчить обучение или построить его по-иному.

Понятие «электронный учебник» определяется авторами по-разному [2, 3, 4]. Мы будем рассматривать электронный учебник как компьютерное, педагогическое программное средство, предназначенное для предъявления информации в новой форме представления, дополняющей печатные издания, служащее для индивидуального и индивидуализированного обучения и позволяющее в ограниченной мере тестировать полученные знания и умения обучаемого. Учебник можно использовать в учебных целях как в оффлайн, так и в онлайн-режиме. Электронный учебник позволяет смоделировать действия студентов, также предоставляет им оптимальное сочетание различных способов изучения дисциплины, состоящее в чередовании изучения теории, разбора примеров, методов и отработки навыков решения типовых задач, проведения самостоятельных исследований, получить возможность выполнить задания для самостоятельной работы.

Для создания электронных учебников можно воспользоваться рядом специальных программ с разными возможностями. Средства создания электронных учебников можно разделить на группы, используя комплексный критерий, включающий такие показатели, как назначение и выполняемые функции, требования к техническому обеспечению, особенности применения [3].

В нашей работе при изучении таких дисциплин, как «Основы теории информации» (направление 09.02.05 Прикладная информатика (в экономике)) и «Методы компьютерной обработки данных» (направление 44.03.05 Педагогическое образование), используются электронные учебники, созданные студентами в рамках работы над курсовыми проектами.

Электронные учебники (рис. 1, 2) разработаны в программе NVU (сайт http://www.nvu.com/), компоновка в рабочий файл осуществлена в программе Ebook Maestro FREE (http://www.ebookmaestro.com/ru).

Программа NVU имеет ряд достоинств:

- является визуальным, то есть WYSIWYG редактором;
- находится в свободном доступе;

• имеет русский интерфейс;

• позволяет использовать такие элементы, как изображения, таблицы, формы, ссылки и др.;

• дает возможность использования мультимедиа;

• предоставляет возможность правки кода HTML и CSS напрямую и т. д.

Рис. 1. Главная страница учебника «Основы теории информации»

Рис. 2. Главная страница учебника «Методы компьютерной обработки данных»

В представленных учебниках присутствуют все необходимые компоненты: титульная страница, оглавление, теоретический блок, система проверки знаний (тесты, лабораторные работы), список дополнительной литературы, глоссарий. Также вставлены схемы, формулы, изображения, документы *. xls, *.doc, *.pdf. Материал структурирован и разбит на замкнутые по содержанию разделы, хорошо развита система ссылок. Можно настроить обратную связь в программе eBook Maestro путем указания при упаковке учебника адреса электронной почты.

ЭУ созданы в соответствии с требованиями ГОСТ Р7.0.83–2012. В учебнике имеется возможность скачивать лабораторные работы, примеры выполнения этих работ, а также полные лекции с примерами. Учебник содержит лекции по темам дисциплины, раздел для первичного изучения возможностей пакета «Mathcad», а также для общего изучения математических пакетов, отдельная страница посвящена изучению биографии великих вычислителей, имеются разделы для текущего и итогового контроля, элементы мультимедиа (видеоуроки для изучения конкретных методов), итоговый тест и экспресс-опросы за весь курс, составленные с помощью онлайн-сервиса «Мастер тест» (http://master-test.net/) и возможностями «Google – Форм» (https://www.google.ru/intl/ru/forms/). Учебник может быть встроен в курс, созданный в системе дистанционного обучения Moodle.

Список литературы

1. *Бужинская Н. В.* Обзор программных средств создания электронных учебников / Н. В. Бужинская, И. Б. Макаров // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 4. С. 29–32.

2. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / И. Г. Захарова. Москва: Академия, 2010. 192 с.

3. *Зимина О. В.* Рекомендации по созданию электронного учебника [Электронный ресурс] / О. В. Зимина. Режим доступа: http://www.academiaxxi.ru/.

4. *Кручинин В. В.* Разработка компьютерных учебных программ / В. В. Кручинин. Томск: Изд-во Том. ун-та, 1998. 211 с.

5. *Семашко А. Н.* Структура и содержание электронного учебника [Электронный ресурс] / А. Н. Семашко. Режим доступа: http://www.alsak.ru/item/43–6.html.

6. *Сикорский В. А.* Создание учебно-методических пособий, удовлетворяющих современным информационным технологиям / В. А. Сикорский. Москва: Лаборатория компьютерных средств обучения, 2012. 106 с.

УДК [371.3+371.64/.69]:004

Н. О. Ветлугина, С. Радлински

N. O. Vetlugina, S. Radlinski

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Коннектикутский колледж, Нью-Лондон, Коннектикут, США
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Connecticut College, New London, Connecticut, USA
vetlugina_no@rambler.ru

СОВРЕМЕННЫЕ СРЕДСТВА ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

MODERN MEANS OF INFORMATION-TECHNOLOGY LEARNING

Аннотация. Рассматриваются современные средства, формы и методы информационно-технологического процесса обучения. Утверждается, что развитие и использование мобильных технологий – это одна из главных тенденций совершенствования информационных технологий.

Abstract. Modern means, forms and methods of information-technology learning are viewed in this article. Authors admit that the development and mass implementation of mobile applications is one of the trends of development of information technologies over the last years.

Ключевые слова: информационно-технологический процесс обучения, обучающая медиасреда, «умные» технологии, «облачные» технологии.

Keywords: information-technology learning, educational media environment, “smart” media devices, cloud technolodies.

Modern means, forms and methods of learning objectively achieve the information-technology stage of its development. In this regard, the organization of training in information and communication educational environment and the choice of educational technologies introduce new requirements for the training of future teacher [1]. Teacher’s ability to absorb new knowledge, to navigate in the information field, using ICT tools, to improve constantly, to solve the practical problems in communication becomes an important criterion of assessing the competence of teachers.

Adapted and specialized media resources make up the educational media environment. Sets of “smart” media devices with built-in intelligence allow the subject using them not just to

read the information from them, but to conduct an interactive dialogue with them, to build constructive interaction with them in real-time. They are smart phones, interactive boards, tablets, etc., working autonomously or independently under the control of their own operating systems.

The use of cloud technologies and network services based in the learning process and also the construction of methodical system of training based on them will be an effective tool for creating not only the regulatory competencies [1], but also the competences in the field of cloud technologies.

In addition, it is necessary to determine the most effective conditions and forms of organization of educational students' activity using cloud-based technologies. In these circumstances, the ICT-competence of teachers of computer science in the field of cloud technologies allowing to improve the quality of education in general, in particular his knowledge and ability to organize his professional and teaching activities at ICEE becomes popular, which implies the ability to select and use effectively Wikis, web services of Internet-based cloud technologies which are modern and advanced for learning.

The intelligent Smart systems suggest the interactive participation of all the subjects of teaching in the dialogue with them. In this dialogue, Smart resource can not only be reproduced but also changed, modified. The order and the shape of reproduction can be modified [3]. Moreover, the teacher can re-create the Smart object according to the previously prepared model. A teacher can modify, change, complement and save it as a Smart object, perhaps, a Smart resource.

On the one hand, the teacher in Smart education becomes a kind of coordinator, navigator. The teacher helps the students to create individual learning paths, coordinates their implementation and, thus, partially becomes free from routine work. On the other hand, however, it also means the increasing of differentiation and individualization, on the basis of differences in individual learning interests and needs, abilities, peculiarities of information perception (Smart resources), the motivation of subjects of education for cognition and learning for Smart learning, self-education. Therefore, the actual load on the teacher is greatly increased: traditional classroom lessons are supplemented by individual lessons, the process of navigation, coordination and control.

Mobile learning provides the opportunity to introduce the interactive forms of learning in the educational processes to provide faster and easier access to knowledge, on the one hand, and the formation of the competence of proficiency in modern IT-technologies for solving the communication tasks, on the other hand. The development and mass implementation of mobile applications is one of the trends of development of information technologies over the last years, that teachers need to possess.

The concept of “the cloud” is not a product of Smart technologies. Many network systems in communication environment, in the sphere of Internet offer to store information in the “cloud” allocated to a specific user or group of users in the space on a network server. This space seems to be fixed for them and becomes a supplement to their material carriers of information. The benefit is obvious, although the security of the stored information may decrease, both physically and in terms of privacy. Therefore, appropriate differentiation is needed. Especially since the volume of disk space on desktops and laptops are large enough. So the information stored in the cloud is not the most valuable one, but “routine”. The valuable information is better to store on fixed drives, creating backups for it. In addition, cloud space is “tied” to a specific network system, which is independent of its user. Therefore, the reliability and privacy of storing information in the cloud is only relative.

Bibliography

1. *Boronenko T. A.* The formation of it competence of the academic staff in a three level system of higher education / T. A. Boronenko, V. S. Fedotova. The Education and science journal. 2016. № 1. P. 95–108.

2. *Educational* and Cognitive Independence of Students in E-learning [Electronic resource] / E. Yu. Shcherbina [et al.] // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. V. 12. № 7b. P. 1221–1228. Access mode: http://www.eurasianjournals.com/Educational-and-Cognitive-Independence-of-Students-in-E-learning,78128,0,2.html.

3. *Elistratova N. N.* Electronic textbook as a didactic tool in the pedagogy of higher education [Electronic resource] / N. N. Elistratova // Modern scientific research and innovations. 2012. № 1. Access mode: http://web.snauka.ru/issues/2012/01/6523.

4. *Hofstetter F.* Multimedia literacy / F. Hofstetter. McGraw-Hill College, 2001.

УДК 378.168/.169:004

Л. В. Воронина, В. В. Артемьева

L. V. Voronina, V. V. Artemeva

ФГАОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg
L. V. Voronina@mail.ru, artvv76@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕРАКТИВНОЙ ДОСКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

USING THE INTERACTIVE WHITEBOARD IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Рассматриваются возможности использования интерактивной доски в образовательном процессе вуза.

Abstract. The article discusses the possibility of using an interactive whiteboard in the educational process of the University.

Ключевые слова: интерактивная доска, преимущества интерактивной доски, формы работы с интерактивной доской.

Keywords: interactive whiteboard, advantages of interactive whiteboard, forms of work with interactive whiteboard.

В современном обществе, когда информация становится неотъемлемой чертой мировой экономики, образование продолжает оставаться основой профессионального и личного успеха любого человека. Предъявляемые к образованию требования изменились: наряду с базовыми знаниями и постоянным овладением новыми компетенциями работник должен уметь продуктивно использовать информационные ресурсы. Сегодня от него требуется умение творчески мыслить, принимать решения и непрерывно повышать свою квалификацию.

Для активизации образовательного процесса преподаватели всегда старались использовать разнообразные технические средства обучения, иллюстрации, технологические карты; еще недавно для этих целей применяли аудио- и видеоаппаратуру: магнитофон, телевизор и т. п. Однако время не стоит на месте, и в современных условиях мультимедийные функции успешно совмещает в себе персональный компьютер, до-

полненный предметной медиатекой. Высокотехнологичная современная инфраструктура обучения включает в новые продукты: программное обеспечение, интерактивное оборудование, периферийные устройства, а также специалистов, обладающих знаниями и практическим опытом использования этих продуктов в образовательном процессе. Внедрение интерактивной техники в образовательный процесс сопряжено со многими трудностями, причем финансовые не всегда самые сложные.

На данный момент создано не так много программных продуктов с использованием интерактивных досок: они либо платные, либо разработаны конкретно к какой-то определенной модели доски. В связи с этим у педагогов возникает необходимость самостоятельно создавать программные продукты для использования их в образовательном процессе. Однако, как отмечается в литературе [1], наибольшие трудности при внедрении интерактивной доски в высшее образование возникают как раз при обучении преподавателей эффективному владению этим оборудованием. Большинство из проблем, с которыми сталкиваются преподаватели при создании электронного варианта учебного материала, связано с отсутствием достаточных навыков проектирования информационного пространства и пользовательского интерфейса, обеспечивающих создание эффективных структур, соответствующих новым возможностям представления информации.

Тем не менее мы считаем целесообразным использование интерактивной доски в образовательном процессе, так как это дает ряд преимуществ по сравнению с традиционными формами обучения:

1) позволяет демонстрировать слайды и видео, рисовать и чертить различные схемы, как на обычной доске, при необходимости изменять размер изображения, одновременно сравнивать несколько объектов, в реальном времени наносить на проецируемое изображение пометки, многократно использовать обучающий материал, вносить любые изменения и сохранять их в виде компьютерных файлов для дальнейшего редактирования;

2) все необходимые действия производить непосредственно на экране, что положительно сказывается на качестве подачи учебного материала;

3) происходит экономия времени за счет отказа от конспектирования. Студенты по окончании занятия могут получить файл с записью проведенного занятия в пошаговом режиме;

4) повышается плотность занятия – для решения новой задачи используется новый лист, но при необходимости можно быстро вернуться к ранее решенным задачам, следовательно, нет необходимости восстанавливать условие или решение.

Преподаватель при подборе мультимедийного средства обучения должен учитывать своеобразие и особенности преподаваемой дисциплины, предусматривать ее специфику, понятийный аппарат, особенности методов изложения материала. Используемое мультимедийное средство должно соответствовать целям и задачам дисциплины и органически вписываться в учебный процесс, чтобы прежде всего обеспечить усвоение, а также закрепление различных аспектов изучаемой темы. Применение в образовательном процессе всех возможностей интерактивной доски позволяет использовать различные стили обучения: визуальные, кинестетические, слуховые, обеспечивая этим самым взаимодействие преподавателя с обучающимися и постоянный обмен информацией между ними.

Представим основные *формы работы*, которые могут быть использованы на интерактивной доске.

1. *Корректировка текста.* Упражнения данного типа позволяют вставить пропущенные слова в текст, исправить ошибки, составить текст из предложений в правиль-

ной логической последовательности. Они могут применяться на разных этапах занятия с использованием инструментов «карандаш», «волшебное перо», «непрозрачный геометрический объект», а также функции перемещения объектов.

2. *Установление соответствия.* Задания на установление соответствия могут использоваться на разных этапах работы и позволяют выработать умение обобщения знаний, выявления причинно-следственных связей и т. п.

3. *Установление последовательности.* Задания позволяют сформировать умения выстраивания логических связей между изучаемыми объектами, явлениями и процессами (функция перемещения объектов).

4. *Деление материала на группы.* Умение делить материал на группы необходимо при выполнении заданий на классификацию, при этом используется функция перемещения объекта.

5. *Работа с изображениями.* Возможно использование материалов из галереи ресурсов интерактивной доски или скопированных изображений из Интернета. Упражнения на определение «лишнего» в группе рисунков, соотнесение названий и изображений, работа с картами могут быть даны с целью закрепления материала, а задания на моделирование различных объектов помогут изучить новый материал. При помощи инструмента «подсветка экрана» (прожектор) можно реализовать акцентуацию (выделение одного объекта из многих), а при помощи инструмента «шторка» скрыть определенную часть экрана.

6. *Работа со схемами.* Упражнение позволяет структурировать изученный материал, систематизировать и обобщать его, может использоваться на разных этапах занятия при помощи инструментов «шторка», «перо», «лупа» и т. п.

7. *Тестирование* с помощью беспроводных пультов. Интерактивная доска становится центром внимания для всей аудитории. Система интерактивного тестирования позволяет автоматизировать процесс анализа тестирования, избавляя преподавателя от рутинных операций и обеспечивая возможность оперативного представления результатов опроса, голосования или контроля знаний. Правильно заданные вопросы развивают дискуссию, позволяют студентам лучше понять и изучить материал. Управляя обсуждением, можно подтолкнуть обучающихся к работе в небольших группах.

При выборе места для интерактивной доски нужно руководствоваться теми же соображениями, что и в случае с обычной или маркерной доской. Она должна размещаться на той же высоте, быть хорошо видна и легкодоступна. Если для работы интерактивной доски используется проектор, его размещение должно быть таким, чтобы исключить попадание луча проектора в глаза работающему у доски человеку. Яркость проектора должна обеспечивать высокую четкость изображения, поскольку полное затемнение учебного помещения невозможно. Следует предусмотреть, чтобы тень от работающего на доске не попадала на доску. Не менее важен и низкий уровень шума, производимого вентилятором проектора [2].

Таким образом, интерактивная доска является тем средством обучения, которое за счет многообразия своих технологий способствует росту эффективности образовательного процесса. Интерактивная доска повышает наглядность обучения, учебно-познавательную мотивацию, создает условия для включения визуальной, аудиальной и кинестетической модальностей обучения и в целом обеспечивает организацию интерактивного обучения.

Список литературы

1. *Смирнова Е. А.* Интерактивная доска как интерактивное средство обучения / Е. А. Смирнова // Череповецкие научные чтения – 2012: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 7–8 нояб. 2012 г.: в 3 частях. Череповец: ЧГУ, 2013. Ч. 2: Педагогика, психология, методика преподавания. 2013. С. 203–204.

2. *Степанова М. И.* Интерактивная доска в школе / М. И. Степанова // Санэпидконтроль. Охрана труда. 2013. № 2. С. 90–94.

УДК 378.14:004

Д. М. Гаврилова

D. M. Gavrilova

ГАПОУ СО «Нижнетагильский государственный профессиональный колледж имени Никиты Акинфиевича Демидова», Нижний Тагил

Nizhny Tagil state vocational college, Nizhny Tagil

yashpaeva-darya@yandex.ru

УПРАВЛЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ СИСТЕМАМИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

MANAGEMENT OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL SYSTEMS WITH THE USE OF INFORMATIONAL SUPPLY

Аннотация. Рассматривается процесс управления профессионально-образовательными системами с помощью современного методического обеспечения с использованием высоких технологий. Кроме того, даются методические рекомендации по разработке такого методического обеспечения, как электронный учебный курс.

Abstract. In this article we draw your attention to the problem of professional educational systems management with the use of modern methodical supply on the base of high technologies. Moreover, some recommendations on composing electronic studying course are given.

Ключевые слова: электронный учебный курс, методическое обеспечение, образовательный процесс, знания, умения, навыки, информационные технологии.

Keywords: electronic studying course, methodical supply, educational process, knowledge, abilities, skills, informational technologies.

В последнее время вопрос о внедрении в образовательный процесс нового методического обеспечения встает особенно остро. В наше время, время высоких технологий, общество заинтересовано в том, чтобы граждане умели самостоятельно принимать решения, адаптироваться к сложившейся ситуации, подстраиваться под постоянно меняющиеся условия жизни, используя эти самые современные технологии [2, с. 20].

Именно на подготовку таких «гибких» граждан современного общества и должен быть направлен весь образовательный процесс. Активные педагоги, нацеленные на результат, стремятся достичь поставленную обществом цель – организовать учебный процесс с использованием современных информационных технологий. Осуществление данной цели, в свою очередь, требует разработки и включения в учебный процесс соответствующего информационно-технологического обеспечения [3, с. 30], что позволит:

- найти индивидуальный подход к процессу обучения и тем самым интенсифицировать его;

• повысить мотивацию студентов к обучению, что приведет к активной познавательной деятельности;

• реализовать творческий потенциал и индивидуальный темп выполнения заданий в процессе самостоятельной работы студента;

• постоянно следить за результатами усвоения знаний, полученными навыками и умениями;

• проводить статистику успеваемости, иметь представление об уровне подготовленности каждого студента [5].

Информационно-технологическое обеспечение включает в себя следующие структурные элементы:

• нормативно-методические материалы, которые отражают основные требования к качеству подготовки выпускника, формам и методам обучения, порядку управления образовательным процессом. Данный элемент выражен в федеральных, локальных и региональных документах;

• учебно-информационные материалы, определяющие источники информации, которыми можно пользоваться как студентам, так и преподавателям. Список литературы необходимо предоставить студентам заранее;

• учебно-методические материалы, составляющие самую объемную и значимую часть. Здесь возможно создание и разработка различных кейсов, папок и т. д., которыми студентов обеспечивают до начала самостоятельной работы [1, с. 57].

С целью реализации данного подхода педагог разрабатывает электронный учебный курс (ЭУК). Данный курс представляет собой совокупность обучающих материалов, обеспечивающих полноту и непрерывность процесса обучения. Обучающие материалы должны включать в себя теоретические сведения, тренировочные упражнения и задания для контроля полученных знаний. Такой подход позволяет студенту освоить целый курс или один из его разделов без помощи преподавателя.

На данном этапе развития образования ЭУК находят активное применение не только при дистанционном обучении, но и при обучении в очной форме. Проблема состоит в том, что авторы различных ЭУК руководствуются своими собственными субъективными представлениями о том, каким должен быть учебный курс. В связи с этим возникают следующие недостатки: запутанная система ориентирования в программе, неоправданно усложненная структура рабочей области, переизбыток или полное отсутствие наглядных материалов.

Во избежание вышеуказанных недостатков рекомендуется обращать внимание на то, что положение: процессы обучения и развития являются неразрывными и взаимосвязанными, причем обучение будет развивающим только тогда, когда соблюдены психолого-педагогические принципы и закономерности. Для активизации познавательной деятельности студентов рекомендуется генерировать проблемные ситуации, разрабатывать задания проблемного и логического характера, ставить такие познавательные задачи, решение которых предполагает привлечение знаний из других областей.

С учетом данных рекомендаций рассмотрим следующие этапы разработки ЭУК:

• постановка целей и задач применения данного ЭУК;

• определение содержания учебной дисциплины;

• детализация материала, разбивка на темы или модули, определение методов обучения;

• проектирование модулей и сценариев применения ЭУК;

• создание и ведение базы данных по мониторингу процесса обучения;

• проверка ЭУК на практике.

Для того, чтобы создать эффективно работающий ЭУК, важно учитывать не только его содержание, но и техническую сторону – работоспособность, эргономичность, художественное оформление. Не следует перегружать образную память студентов. Электронное пособие должно включать в себя лишь те наглядные материалы, которые реально способны облегчить усвоение материала.

Таким образом, мы видим, что разработка и применение ЭУК является одним из основных и наиболее эффективных методов управления образовательными системами. При разработке ЭУК необходимо учитывать специфику обучения, иметь четкую конечную цель и максимально адаптировать материал и способ его подачи к познавательным способностям студентов.

Список литературы

1. *Лазарев В. С.* Психология стратегических решений / В. С. Лазарев. Москва: Голден Ант, 1994. 82 с.

2. *Орлова Т. В.* Управление образовательными системами: учебное пособие для вузов / Т. В. Орлова. Москва: Академия, 2006. 363 с.

3. *Сергеева В. П.* Управление образовательными системами: программно-методическое пособие / В. П. Сергеева. Москва: ЦГЛ: Народное образование, 2002. 143 с.

4. *Сластенин В. А.* Педагогика: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 576 с.

5. *Уваров А. Ю.* Информатизация школы на пути к модели «1:1» / А. Ю. Уваров // Информатика и образование. 2009. № 2. С. 10.

6. *Шамова Т. И.* Управление образовательными системами: учебное пособие для вузов / Т. И. Шамова, П. И. Третьяков, К П. Капустин. Москва: ВЛАДОС, 2001. 320 с.

7. *Шамова Т. И.* Управление образовательными системами: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. И. Шамова, Т. М. Давыденко, Г. Н. Шибанова; под ред. Т. И. Шамовой. 3-е изд., стер. Москва: Академия, 2006. 384 с.

УДК [378.147.1:004.771]:37.012

Н. В. Гречушкина

N. V. Grechushkina

Рязанский институт (филиал) Московского политехнического университета, Рязань
Ryazan Institute (branch) Moscow Polytechnic University, Ryazan
grechushkinanv@gmail.com

МАССОВЫЕ ОТКРЫТЫЕ ОНЛАЙН-КУРСЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ: SWOT-АНАЛИЗ ПЕРСПЕКТИВ И СТРАТЕГИЙ

INTEGRATION OF MOOCS INTO HIGHER EDUCATION: SWOT-ANALYSIS OF PERSPECTIVES AND STRATEGIES

Аннотация. Рассматриваются перспективы и стратегии интеграции массовых открытых онлайн-курсов в образовательную систему вуза на основе SWOT-анализа.

Abstract. The article describes SWOT-analysis of perspectives and strategies massive open online courses integration into educational system of a higher educational organization.

Ключевые слова: массовые открытые онлайн курсы, МООК, высшее образование.

Keywords: massive open online course, MOOC, higher education.

Стремительное развитие и институционализация массовых открытых онлайн-курсов, их поддержка и продвижение ведущими вузами нашей страны при недостаточной педагогической изученности данного образовательного феномена определяют актуальность изучения образовательного потенциала массовых открытых онлайн-курсов как инновационного компонента в образовательной среде современного вуза.

Массовые открытые онлайн-курсы (МООК) – это вид электронного обучения, характерными признаками которого являются массовость, открытость, демократичность в обеспечении доступа к образованию, стратегическая синхронность при асинхронии в рамках каждого образовательного этапа, некритичность в пространстве и обеспечение эффективного взаимодействия обучающихся между собой и с преподавателем.

При оценке образовательного потенциала МООК в высшей школе был использован SWOT-анализ – метод стратегического планирования, основанный на выделении ряда характеристик, определяющих внутреннюю и внешнюю среду объекта анализа, и представлении их в виде матрицы [1]. Объект анализа может изменять свою внутреннюю среду, находясь при этом под воздействием внешней среды, не контролируемой им. Определение сильных и слабых сторон необходимо для выбора оптимального пути развития в среде, заданной через возможности и угрозы. Объектом анализа выступают массовые открытые онлайн-курсы как элемент образовательного процесса в вузе; стратегии разрабатываются не для самого объекта анализа, а для вуза, в образовательной среде которого будет реализовываться объект.

Среди характеристик внешней среды объекта анализа отмечены угрозы и возможности, внешние по отношению к вузу, и внутренние, которые могут контролироваться вузом:

- возможности: включение МООК в образовательный процесс в вузе на нормативно-правовой основе (внешняя возможность); подготовка квалифицированных и конкурентоспособных специалистов, в том числе под заказ конкретных организаций региона; построение интенсивной и высокоэффективной программы; организация спецкурсов для повышения качества общей и специальной подготовки студентов; подготовка специалистов, способных к саморазвитию и самообразованию;
- угрозы: монетизация МООК с установлением высокой платы за обучение (внешняя угроза – ВУ); снижение качества предоставляемых курсов в условиях отсутствия конкуренции (ВУ); урезание финансирования вуза (ВУ); снижение аудиторной нагрузки; утрата собственного квалифицированного ППС вуза, снижение мотивации ППС к работе; снижение качества образования, потеря контингента обучающихся.

В традиционной методике проведения SWOT-анализа сильные и слабые стороны объекта анализа не контролируются им полностью, поэтому в перечень этих характеристик были включены только те, которые при необходимости могут быть скомпенсированы или усилены за счет внутренних ресурсов вуза [2]:

- слабые стороны: неэффективная система оценки учебных достижений студентов; невозможность адаптировать содержание и уровень изложения материала к осо-

бенностям студенческой аудитории; слабая обратная связь; неэффективная организация самостоятельной работы студентов, в том числе при выполнении домашних заданий; невозможность проведения практических, семинарских занятий; сложность идентификации студентов; отсутствие нормативно-правовой базы для включения МООК в образовательный процесс в вузе;

• сильные стороны: систематический контроль учебных достижений студентов; качественный лекционный материал, возможность повторного обращения к нему; квалифицированный ППС; организация обучения по индивидуальному графику, в том числе для студентов с особыми образовательными потребностями; возможность выбора курса в соответствии с познавательными или научными интересами студентов; поддержка и продвижение МООК ведущими вузами страны; формирование навыков самоорганизации и саморазвития; осознание собственной ответственности за образовательные результаты; возможность работать в собственном режиме.

На основе проведенного SWOT-анализа была составлена корреляционная матрица (рисунок), в которой представлены возможные стратегии интеграции МООК в образовательную среду вуза, позволяющие наилучшим способом использовать сильные стороны и максимально ослабить негативный эффект от слабых в условиях среды, характеризующейся заданными угрозами и возможностями.

		Внешняя среда	
		Возможности	Угрозы
Внутренняя среда	Сильные стороны	**СТРАТЕГИЯ 1 (СИВ)**	**СТРАТЕГИЯ 2 (СИУ)**
	Слабые стороны	**СТРАТЕГИЯ 3 (СЛВ)**	**СТРАТЕГИЯ 4 (СЛУ)**

Корреляционная матрица SWOT-анализа

В поле СИВ (объекты приоритетного развития) представлена *стратегия 1*, дающая наиболее эффективный результат за счет использования сильных сторон объекта анализа при освоении возможностей, предоставляемых внешней средой: интеграция МООК в образовательный процесс в вузе; изменение программ в сторону повышения их эффективности; изменение организации учебной деятельности студентов под влиянием интеграции МООК; реструктуризация нагрузки ППС вуза.

В поле СИУ (объекты неопределенности) представлена *стратегия 2*, в которой сильные стороны объекта анализа используются для минимизации рисков и последствий возникновения угроз: разделение финансовой ответственности между вузом и студентами; постоянный мониторинг качества МООК и образовательных результатов; реструктуризация нагрузки ППС на основе собственных нормативных документов вуза. Эта стратегия сопряжена с риском и образует поле неопределенности, поскольку для оценки рисков, возможностей их устранения и последствий их наступления необходимо воспользоваться специальными методиками риск-менеджмента.

В поле СЛВ (объекты реформирования) представлена *стратегия 3*, в которой преодоление слабых сторон объекта анализа происходит за счет возможностей внешней среды: проведение практических и семинарских занятий в традиционной форме; на уровне вуза разработка и принятие нормативных документов, регламентирующих использование МООК; обеспечение поддержки обучающихся альтернативными способами; разработка процедуры дополнительного контроля достижений студентов; включение в программу дополнительных модулей, введение которых обеспечит ее вариатив-

ность; внешняя организация самостоятельной работы студентов. Данная стратегия требует максимального использования собственных ресурсов вуза, поскольку он может контролировать большую часть перечисленных возможностей.

Поле СЛУ (объекты реформирования) содержит *стратегию 4* при разворачивании наиболее неблагоприятного сценария, когда преодоление слабых сторон будет происходить в условиях возникновения угроз. В этом случае целесообразно временно отказаться от применения МООК в образовательном процессе в вузе и использовать имеющиеся ресурсы для разработки и продвижения собственной системы дистанционного обучения.

Таким образом, по результатам проведенного нами анализа массовых открытых онлайн-курсов как элемента образовательного процесса в вузе были намечены три возможных стратегии интеграции МООК в образовательную среду вуза на основе выделения сильных и слабых сторон объекта анализа в среде, заданной возможностями и угрозами. Являясь универсальным аналитическим инструментом, SWOT-анализ способен выработать стратегии решения проблемы на уровне общих идей и предоставить материал для осуществления дальнейшего анализа и стратегического планирования.

Список литературы

1. *Майсак О. С.* SWOT-анализ: объект, факторы, стратегии. Проблема поиска связей между факторами / О. С. Майсак // Прикаспийский журнал: управление и высокие технологии, 2013. № 1 (21). С. 151–157.

2. *Третьяков В. С.* Открытые онлайн-курсы как инструмент модернизации образовательной деятельности в вузе // В. С. Третьяков, В. А. Ларионова / Высшее образование в России. 2016. № 7. С. 55–67.

УДК [373.5.011.32–052+005.958]:316.624

О. В. Гурова

O. V. Gurova

ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России», Пермь
Perm Institute of Federal Service of Execution of Punishment, Perm
ovgurova@yandex.ru

НЕСАНКЦИОНИРОВАННАЯ ГРАФИЧЕСКАЯ АКТИВНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ КАК ПРЕДПОСЫЛКА ДЕСТРУКТИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕРСОНАЛА НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ

GRAPHIC UNAUTHORIZED ACTIVITY OF PUPILS AS A PREREQUISITE OF DESTRUCTIVE BEHAVIOR OF STAFF IN THE WORKPLACE

Аннотация. Рассматривается проблема несанкционированной графической активности школьников в условиях образовательной среды.

Abstract. The article focuses on the relevanceof the problem of unauthorized graphic activity of schoolchildren in the educational environment.

Ключевые слова: вандальное поведение, организационный вандализм, несанкционированная графическая активность.

Keywords: vandal behavior, organizational vandalism, unauthorized graphic activity.

Актуальность исследования проблемы вандального поведения человека обусловлена степенью ее распространенности в современном обществе, а также масштабами негативных последствий. Результаты вандального поведения встречаются в современном мире повсеместно, начиная с мелких форм (разрисованная учениками школьная мебель), участившихся случаев организационного вандализма (порча оборудования, приведение в негодность помещений, кража информационных ресурсов организации), заканчивая резонансными случаями культурного вандализма (уничтожение Бамианских статуй Будды, Древней Пальмиры и пр.) [4]. Однако, несмотря на последствия и негативную общественную реакцию, вопросы квалификации, всесторонней оценки вандализма остаются достаточно сложными [2, 3, 4]. Усложняет проблему ситуация неоднозначного понимания феномена вандализма, полипарадигмальности данного явления: в культурологии акцентируется внимание на разрушении духовных ценностей и ориентиров; в юриспруденции – осквернении и порче имущества в общественных местах; в психологии – неадекватном самоутверждении, склонности к реализации отклоняющегося поведения и др. Кроме этого, количество случаев, интересующих нас, на самом деле значительно больше, так как статистические данные разграничивают деяния в соответствии с их квалификацией на различные статьи Уголовного кодекса РФ (167, 212, 213, 214, 243 и др.). Таким образом, при упоминании понятия «вандализм» статистика указывает нам только лишь на преступления, предусмотренные ст. 214 УК РФ: осквернение зданий или иных сооружений, порча имущества на общественном транспорте или в иных общественных местах [2, 3].

Случаи деструктивного поведения в отношении объектов собственности организаций, в которых обучается или работает человек, – явление достаточно частое. Однако деструктивные акты персонала на рабочем местедостаточно редко изучаются, поскольку руководство организаций не стремится к афишированию подобных случаев, так как это, кроме прочих убытков, наносит «репутационный ущерб» [4]. Одной из причин подобного укрывательства, вероятно, является допустимость некоторых видов разрушений в обществе, терпимое к ним отношение, институционализированность. По мнению С. Коэна, имеет место ритуализм, лояльное отношение к действиям некоторых социальных групп, привычность [5]. Примеры такого поведения хорошо знакомы каждому: потирание «на удачу» различных частей скульптур, разнообразные свадебные традиции и церемонии с разбиванием бокалов и бутылок, надеванием на ограды замочков и т. п. Но шутливые традиции, во-первых, демонстрируют определенное отношение к общественным ценностям, во-вторых, могут приводить к необратимым последствиям (продавить металл, нанести повреждение, что впоследствии разрушит памятник).

Другой причиной высокой латентности вандализма является отношение к деструкции самого субъекта: взрослые люди, в отличие от подростков, не нацелены на демонстративное самоутверждение и открытую презентацию своих потенций и позиции путем граффити на стенах либо крушения автобусных остановок. Деструктивные акты, совершаемые взрослыми людьми, локализованы в организации и замаскированы социально нейтральными мотивами персонала, что часто не квалифицируется организацией как вандальное поведение. Основной причиной подобной трансформации является способность взрослого человека сублимировать свои деструктивные устремления в социально приемлемые формы [2, 4]. Организация, в которой работает человек, становится благодатной средой для реализации деструктивной активности. О. В. Кружкова, И. В. Девятовская отмечают отсутствие разработок проблемы «организационного вандализма» и полагают, что акцент исследований смещен в сторону проявлений открытой

агрессии в отношениях между персоналом организации [4]. Несмотря на это, ущерб от латентного вандального поведения влечет за собой больший негативный эффект и приводит к отрицательным последствиям: конфликтам, снижению уровня корпоративной культуры, увеличению случаев нарушения трудовой дисциплины, производственных издержек [2, 4, 6].

Не вызывает сомнения и тот факт, что генезис любого крупного деструктивного акта кроется в его мелких формах. По мнению исследователей (Л. С. Ватова, И. В. Воробьева, О. В. Кружкова), оставшийся безнаказанным вандальный акт, совершенный ребенком, имеет большие перспективы закрепления и трансформации в противоправное поведение в дальнейшем [1, 2, 3]. В связи с чем детерминанты деструктивной активности необходимо выявлять еще на ранних стадиях социализации личности. На наш взгляд, понимание истоков деструктивной для образовательной организации активности школьников – актуальный аспект исследования проблемы организационного вандализма и общей проблемы вандального поведения человека в окружающей среде.

Рисунки, надписи и другие графические формы несанкционированной активности учащихся в образовательной организации не удается пресечь или предупредить, несмотря на превентивные меры (введение санкций, использование антивандальных материалов, видеонаблюдение, введение в штат должности охранника и др.). Погруженный в среду образовательной организации школьник активно взаимодействует со всеми ее элементами, эмпирически нарабатывая стратегии поведения и саморегуляции. Несанкционированная графическая активность становится одной из таких пробных стратегий. Проблема состоит в том, что деструктивный вариант совладания с трудностями, повторившийся несколько раз, может закрепляться как адекватная внутреннему миру субъекта стратегия поведения, позволяющая регулировать эмоциональное состояние и решать проблемы [1].

Несанкционированная графическая активность в образовательной организации представляется нам особым видом девиации, формой деструктивного взаимодействия школьников с предметной средой в процессе обучения, в котором присутствуют осквернение (надписи и рисунки определенного содержания) и порча имущества образовательной организации. Деструктивный для внешней среды акт (даже такой незначительный, как несанкционированная надпись на парте), совершаемый школьником, – это показатель активного развития субъекта и стремление к реализации им своих потенций [3], но в то же время перспектива тяжких деяний при переходе подобного способа реализации субъектности в перманентную стратегию адаптации и самореализации в окружающей среде у взрослого человека [1, 3]. В связи с потенциальной опасностью трансформации несанкционированной графической активности в организационный вандализм или в более тяжкие противоправные деяния представляется актуальным детальное исследование проблемы несанкционированной графической активности школьников.

Список литературы

1. *Воробьева И. В.* Молодежный вандализм как форма познания социального пространства и коммуникации в нем / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова, О. В. Гурова // Психология когнитивных процессов: сборник. Смоленск: Изд-во Смол. гос. ун-та, 2017. С. 127–133.

2. *Воробьева И. В.* Психология вандального поведения: монография / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова. Екатеринбург: УрГПУ, 2015. 292 с.

3. *Кружкова О. В*. Вандализм как деструктивная стратегия реализации субъектности подростка / О. В. Кружкова, О. В. Гурова // Педагогическое образование в России. 2017. № 3. С. 96–105.

4. *Кружкова О. В*. Организационный вандализм: к проблеме деструктивного поведения персонала / О. В. Кружкова, И. В. Девятовская // Сибирский психологический журнал. 2017. № 63. С. 150–169.

5. *Cohen S*. Sociological approaches to vandalism / S. Cohen // Vandalism: behaviour and motivation / ed. by C. Levy-Leboyer. Amsterdam: Elsevier science publishers B. V., 1984. P. 51–62.

6. *Pearson C. M*. Assessing and attacking workplace incivility / C. M. Pearson, L. M. Andersson, C. L. Porath // Organizational Dynamics. 2000. Vol. 29, is. 2. P. 123–138.

УДК [371.12.011.3–051:30]:371.132

А. Г. Гуськова

A. G. Guskova

ГАУ ДПО НСО «Новосибирский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования», Новосибирск

Novosibirsk Institute for Advanced Studies and Retraining in Education, Novosibirsk

Anna.guskova@mail.ru

О КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧИТЕЛЯ ОБЩЕСТВОЗНАНИЯ: НОВЫЕ СМЫСЛЫ И ФОРМЫ

ON THE COMMUNICATIVE COMPETENCE OF THE TEACHER OF SOCIAL STUDIES: NEW MEANINGS AND FORMS

Аннотация. Рассматриваются основные аспекты коммуникативной компетентности учителя обществознания. Делается акцент внимание на субъект-субъектном формате образовательных отношений, партнерской позиции учителя обществознания, его новых коммуникативных ролях, понимании и включенности в социокультурную реальность, контекст, осознании важности интерактивного режима обучения. Автор уделяет особое внимание знаниям учителя обществознания в области гендерных отношений, навыкам позитивной обратной связи и зависимости образовательного результата от организации учебного взаимодействия.

Abstract. The author considers the main aspects of the communicative competence of the teacher of social studies in the author's opinion. Attention is focused on the subject-subject format of educational relations, the partner position of the teacher of social science, his new communicative roles, understanding and involvement in the sociocultural reality, context, awareness of the importance of the interactive learning regime. The author pays special attention to the knowledge of the teacher of social studies in the field of gender relations, the skills of positive feedback and the dependence of the educational result on social studies on the organization of educational interaction.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, субъект-субъектные отношения, коммуникативные роли, гендерная культура.

Keywords: communicative competence, subject-subject relations, communicative roles, gender culture.

Компетентностные задачи, стоящие перед профессорско-преподавательским составом организаций, осуществляющих повышение квалификации и переподготовку ра-

ботников образования, решать совсем не просто. Говоря иначе, учить учителя сложно. Учитель не всегда хочет учиться. Учить учителя по-новому, в рамках компетентностной модели профессионального образования, так, чтобы он научился не просто учить, а организовывать контекстную образовательную реальность и в формате субъект-субъектных отношений вместе со своими партнерами (учениками, их родителями, администрацией образовательной организации) пришел к требуемому (желаемому) образовательному результату, совсем сложно. А если в этот момент завести речь о профессиональном стандарте педагога и неопределенности, сложившейся в области принятия и внедрения предметных концепций, например, учебного предмета «Обществознание», то картина из печальной превращается в душераздирающую.

Не вдаваясь в перечисление всех объективных и субъективных обстоятельств, влияющих на процесс повышения квалификации учителей (речь пойдет конкретно об учителях обществознания, даже если они преподают еще и историю), в данной статье мы будем отвечать на вопрос не о том, как учить учителя обществознания, а выяснять, чему у него есть возможность научиться, а главное, что осознать. Что его сильно продвинет и будет способствовать реализации им реального практико-ориентированного учебного взаимодействия в формате организации и в соответствии с требованиями ФГОС ООО. В представленном материале автор, не претендуя на исчерпывающее освещение проблемы, делится своими наблюдениями и как преподаватель системы повышения квалификации и переподготовки работников образования, и как учитель-практик.

Перечень компетентностей (они же требования) современного учителя обществознания весьма широк, но если начинать их анализировать, то, на наш взгляд, это нужно делать, отталкиваясь от понимания того что учебный предмет «Обществознание» является контекстным. Это предмет, который прочно вплетен в социальную реальность, а учебная информация интегрирована в саму жизнь и берется из этой самой жизни. Это значит, что от того, как учитель взаимодействует с действительностью и как он в ней участвует, отчасти зависит и образовательный результат обучающегося по предмету «Обществознание».

Из этого следует, что все начинается с коммуникативной компетентности. Каковы ее основные аспекты для учителя обществознания?

Во-первых, это осознание реальной необходимости практического перехода на субъект-субъектные отношения – тип отношений, складывающийся в учебно-воспитательном процессе образовательного учреждения, состоящий в создании паритетного участия обучающихся и обучающих в организации и осуществлении совместной деятельности. Это те отношения, которые формируют так называемые педагогику сотрудничества и соуправление, «педагогику ненасилия» [1]. В парадигме современного образования на субъект-субъектных отношениях строится «диалоговое обучение», одним из важнейших условий которого является делегирование учащемуся ряда учительских, в том числе и дидактических полномочий, а также признание и выполнение обязанностей учеником и его родителями по отношению к школе. Соблюдение данных условий позволяет стать ученику реальным субъектом в отношениях, складывающихся в системе образования.

Во-вторых, учитель обществознания должен осознавать, что педагогическая ригидность – это не про кого-то, а про него самого. Именно ригидность, и прежде всего ригидность педагогических установок, является причиной, не позволяющей учителю взаимодействовать со всеми участниками образовательного процесса исходя из парт-

нерской позиции. Ригидность мышления, его чрезмерная логичность – это то, что мешает педагогу изменять стратегию своего поведения в зависимости от ситуации, находить нестандартные, нестереотипные решения сложных педагогических ситуаций. В ситуации решения мыслительных задач ригидность проявляется в привязанности к привычному (отработанному) способу действия, в неспособности изменить установку.

Прежде всего учителю обществознания можно и нужно сменить установку относительно своей позиции (роли), проявляющейся в совместной деятельности. Если мы исходим из того, что изучение общества и себя в нем, осознание своей роли, понимание границ и ответственности возможно исключительно в партнерской среде, то учитель должен стать партнером, соучастником деятельности.

В-третьих, учителю обществознания необходимо освоить новые роли в этой самой совместной партнерской среде и деятельности. Если роль наставника для учителя привычная, то роли тьютора, коуча, фасилитатора, модератора, консультанта не являются привычными, регулярно, а главное, естественно и профессионально (в соответствии с требованиями данного коммуникативного амплуа) проигрываемыми. А ведь учитель может связать в рамках одного занятия функцию обучения и развития творческой самостоятельности обучающихся за счет выбора определенной формы взаимодействия. Безусловно, учителя знакомы с названными коммуникативными ролями, используют их, поскольку в практике организации учебно-воспитательного процесса эти роли (или их отголоски) в том или ином контексте всегда присутствовали, но не как четко выстроенная технология, а скорее латентно, интуитивно.

В-четвертых, учителю необходимо уметь осуществлять обратную связь в процессе обучения и научить этому социально-коммуникативному навыку своих учеников. Даже если все участники образовательных отношений научатся данному навыку, используя известные правила (например, *говорите о поведении партнера, а не о его личности; говорите больше о своих наблюдениях, а не о заключениях, к которым Вы пришли; больше описаний, меньше оценок; описывая поведение другого человека, старайтесь больше-пользоваться категориями типа «в большей или меньшей степени…», а не типа «ты всегда…» или «ты никогда» и т. д.),* коммуникативная среда кардинально изменится.

В-пятых, учитель обществознания должен обладать определенными гендерными знаниями, в идеале – владеть основами гендерной культуры. Несмотря на то, что в отечественных словарях отсутствует термин «гендерная компетентность», в российской системе образования вопрос гендерного воспитания не просто актуальный, а концептуальный, требующий глубинного осознания и комплексного решения. Сегодня учителю обществознания необходимо видеть в ребенке не просто мальчика или девочку и в соответствии с этим строить систему своих воспитательных воздействий, но знать и уметь анализировать каждый фактор, который может повлиять на становление гендерной идентичности ребенка. Если совсем кратко сформулировать «азы» гендерной культуры, то это знания:

- о сущности самого феномена социального пола – гендере;
- взаимообусловленности пола социального (гендера) и пола биологического;
- зависимости феномена гендера от культуры;
- гендерной идеологии;
- социокультурных реалиях общества в целом и российского в частности, которые указывают не на наличие признаков гендерной культуры, а на доминирование гендерных стереотипов; многообразии гендерных ролей;

• нормативно-правовых основах мирового и российского антидискриминационного законодательства;

• толерантности как основе взаимодействия между людьми.

В-шестых, учителю обществознания необходимо использовать современный контент и контекст. Сегодня учебные пособия для учебного предмета «Обществознание» – это только канва, очерченные границы, которые нужно наполнять актуальным содержанием, делать его практико-ориентированным, апеллирующим к конкретному ученику и его витагенному опыту.

В-седьмых, для того чтобы обучение в системно-деятельностной парадигме было реальным, а не только декларируемым, учителю обществознания необходимо перейти на регулярное использование активных и интерактивных технологий обучения. В. В. Гузеев называет интерактивные технологии интерактивным режимом обучения [2], и это, на наш взгляд, очень точное определение данного процесса. Если исходить из того, что формат отношений субъект-субъектный, парадигма обучения – системно-деятельностная, подход – практико-ориентированный, а обучающийся – активный участник образовательного процесса, то очевидно, что и сам этот процесс должен быть изначально организован с опорой на активные и интерактивные методы обучения, где диалог является одной из образовательных платформ, местом для решения творческих, поисковых и проблемных заданий. Неоспоримых плюсов интерактивного обучения много, для практики преподавания и изучения учебного предмета «Обществознание» важнейшим является то, что интерактивное обучение повышает мотивацию и вовлеченность участников в решение обсуждаемых проблем, что дает эмоциональный толчок к последующей поисковой активности участников, побуждает их к конкретным действиям, делает процесс обучения более осмысленным.

Перечислив семь важных, на наш взгляд, аспектов коммуникативной компетентности учителя обществознания, в качестве вывода и логического заключения прибегнем к классическому для отечественного учителя способу – использованию цитаты, которая, как правило, содержит определенный смысл. Ведь именно цитатой, высказыванием завершается контрольно-измерительный материал ЕГЭ по обществознанию. «Коммуникация – это категория идеалистической философии, обозначающая общение, при помощи которого “Я” обнаруживает себя в другом» [3, с. 198–199].

Список литературы

1. *Безрукова В. С.* Основы духовной культуры. Энциклопедический словарь педагога / В. С. Безрукова. Екатеринбург: УГТУ – УПИ, 2000. 937 с.

2. *Гузеев В. В.* Преподавание. От теории к мастерству / В. В. Гузеев. Москва: НИИ школьных технологий, 2009. 288 с.

3. *Философский* словарь / под ред. И. Т. Фролова. 7-е изд., перераб. и доп. Москва: Республика, 2001. 719 с.

4. *Швецова А. В.* Возможности развития гендерной культуры в контексте компетентностного подхода к образованию [Электронный ресурс] / А. В. Швецова // Педагогическое образование в России. 2011. № 3. Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/vozmozhnosti-razvitiya-gendernoy-kultury-v-kontekste-kompetentnostnogo-podhoda-k-obrazovaniyu.

УДК 37.015.325:[371.321:004]

М. И. Дири

M. I. Diri

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара
Samara State Technical University, Samara
martha_2002@mail.ru

СОЗДАНИЕ МОТИВАЦИОННЫХ УСЛОВИЙ ДЛЯ РАБОТЫ С ИНФОРМАЦИОННЫМИ КОМПЬЮТЕРНЫМИ ТЕХНОЛОГИЯМИ

MOTIVATIONAL CONDITIONS CREATION FOR WORKING WITH INFORMATION COMPUTER TECHNOLOGIES

Аннотация. Рассматриваются мотивационные условия, способствующие формированию готовности педагога к инновационной деятельности, дается понятие «мотивация», которое является основным стержнем для ведения такой деятельности.

Abstract. The article describes motivational conditions that contribute to educator`s readiness formation for innovative activity. The term “motivation”, which is the main core for conducting such activity, is considered.

Ключевые слова: готовность, стимулирование, мотивация, инновационная деятельность, саморазвитие.

Keywords: readiness, stimulation, motivation, innovative activity, personal development.

В последнее время в образовательном пространстве происходят живые и динамичные процессы, связанные с внедрением в образовательный процесс современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), позволяющих педагогу раскрыть свой творческий потенциал в инновационном процессе. Профессиональная деятельность педагога, строящаяся только на ранее усвоенных методах работы, не позволяет достигнуть высоких результатов и не способствует развитию личности педагога.

Осуществление инноваций невозможно без психологической готовности педагогов. Однако в настоящее время образовательные учреждения все чаще сталкиваются с тем, что педагоги сопротивляются введению инноваций в их привычную профессиональную деятельность, относятся критично к принятию системного нововведения. Существуют противоречия между вводимыми нововведениями, требованиями, предъявляемыми к деятельности педагога, и условиями реализации этих требований в реальной педагогической практике.

Поэтому возникает необходимость создания условий для формирования мотивации педагога как основного стержня для ведения инновационной деятельности с учетом применения ИКТ как стимула к его саморазвитию и стремлению к достижению новых вершин в профессиональной педагогической деятельности. Таким образом, предметом исследования данной статьи становятся мотивационные условия, необходимые для формирования готовности педагога к инновационной деятельности с учетом применения ИКТ.

Мотивация является предметом исследования многих ученых и как психологическое явление трактуется по-разному. Ж. Годфруа рассматривает мотивацию как совокупность факторов, определяющих поведение [1]. В. И. Ковалев считает мотивацию совокупностью мотивов поведения и деятельности [2]. Согласно В. Д. Шадрикову, мотивация обусловлена потребностями, целями личности, уровнем притязаний, идеалами, условиями деятельности, мировоззрением, убеждениями, направленностью личности [5]. В широком смысле во всех областях психологии, исследующих причины и меха-

низмы целенаправленного поведения человека, мотивация трактуется как побуждение, вызывающее активность индивидуума в определенном направлении [3].

Управление процессом формирования мотивации педагогов для ведения инновационной деятельности с применением ИКТ возможно только при обеспечении совокупности мотивационных условий. В первую очередь необходимо провести оценку приоритетов педагога, его психоэмоционального состояния и самооценку, поскольку только благоприятное психоэмоциональное состояние определяет эффективность любой деятельности, в том числе инновационной. Если есть проблемы (например, профессионального выгорания), то необходимо выявить причины и принять меры по их устранению. Одной из самых главных причин профессионального выгорания является неумение планировать свой рабочий день. Здесь на помощь приходит самоменеджмент, состоящий из следующих этапов: постановка целей; планирование; принятие решений; реализация и организация; контроль; информация и коммуникация. Далее необходимо провести работу по установлению потребностей педагогов, прежде всего физиологических, затем связанных с безопасностью, социальных, потребности в уважении, реализации потенциала для участия в инновационной деятельности [4].

Следующим этапом является определение степени компетентности педагога в области педагогической инноватики, которая во многом обусловлена уровнем его готовности к инновационной деятельности. Целью проводимых мероприятий должно быть формирование знаний, умений и навыков, необходимых педагогу для ведения инновационной деятельности. К ним относятся комплекс понятий педагогической инноватики; место и роль инновационной деятельности в образовательном учреждении; опыт педагогов–новаторов; анализ и оценка системы инновационной деятельности; анализ и оценка себя как субъекта инновационной деятельности. Практические мероприятия должны быть направлены на формирование следующих умений: разработка и обоснование инновационных предложений по совершенствованию образовательного процесса; разработка проектов внедрения новшеств; постановка цели экспериментальной работы и планирование ее; работа в рабочих группах внедренческих проектов, экспериментов и др.

Важными условиями формирования мотивации педагогов к инновационной деятельности являются поэтапное введение инновационных технологий в образовательный процесс; методическая работа (организованное и грамотно проведенное обучение, помощь в повышении категории, предоставление свободного времени и уменьшение внешнего вмешательства, проведение конкурсов, семинаров и т. п.); общение путем участия в совместных разработках; любая моральная и практическая помощь; улучшение материально-технической базы учреждения. Отдельная роль отводится стимулированию, включающему моральное вознаграждение, привлечение к участию в управлении учреждением; материальное: доплаты, премии. Стимулы должны постоянно и оперативно пересматриваться в зависимости от изменений, происходящих в коллективе и обществе, иначе они перестают быть действенными.

При создании мотивационных условий готовности педагогов к инновационной деятельности с применением ИКТ важная роль уделяется управлению, которое заключается в убеждении педагогов в важности применения инновационных педагогических технологий. Необходимо донести до них тот факт, что участие в инновационной деятельности – это не только способ получения дополнительного заработка и предотвращение конфликтов с руководством и коллегами в случае отказа, но и способ достижения признания и уважения со стороны руководства и коллег, а также возможность реализации своего творческого потенциала и саморазвития, и в конце концов выполнение своего профессионального долга. Существует эффективный прием, который побуждает

педагогов к профессиональному развитию, – это ротация, т. е. сознательное изменение целей, функциональных обязанностей, должности, деятельности педагогов, а также постановка новых профессиональных задач. Нельзя требовать от педагогов профессионального саморазвития, не выдвигая перед ними новых целей.

Чтобы все вышеперечисленные условия действительно способствовали формированию мотивации, а затем и готовности к инновационной деятельности с применением ИКТ, необходима интеграция профессионального взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, а также целенаправленное формирование мотивационной готовности педагогического коллектива. При создании условий для формирования положительной мотивации у педагога возникает побуждение к непосредственной реализации потребности в достижении успеха, саморазвитию своих способностей и познанию нового, а также желание быть значимым.

Создание мотивационных условий не должно быть разовой акцией, поскольку мотивационный эффект управленческих действий очень быстро иссякает из–за постоянной перегрузки педагога. Работа руководителей образовательных организаций по обеспечению мотивационных условий только тогда эффективно, когда она носит систематический характер.

Список литературы

1. *Годфруа Ж.* Что такое психология: в 2 томах: перевод с французского / Ж. Годфруа. Москва: Мир, 1992. Т. 1. 284 с.

2. *Ковалев В. И.* Мотивы поведения и деятельности / В. И. Ковалев. Москва: Наука, 1988. 192 с.

3. *Краткий* психологический словарь / под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского, Л. А. Карпенко. 2-е изд., расш., испр., доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.

4. *Маслоу А.* Мотивация и личность / А. Маслоу. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 352 с.

5. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека: учебное пособие / В. Д. Шадриков. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: Логос, 1996. 320 с.

УДК 371.64/.69:004.7

А. Н. Елесин

A. N. Elesin

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва

Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow

aelesin777@rambler.ru

АДАПТАЦИЯ КОНТЕНТА В СЕТЕВЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСАХ

ADAPTATION OF CONTENT IN ONLINE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

Аннотация. Обсуждаются проблемы адаптации контента (содержания) в сетевых электронных образовательных ресурсах под индивидуальные особенности пользователей.

Abstract. The article is devoted to the problems of adaptation of content in networked electronic educational resources to individual user features.

Ключевые слова: адаптация, адаптивные сетевые электронные образовательные ресурсы.

Keywords: adaptation, adaptive networked electronic educational resources.

Актуальность использования и развития различных инновационных образовательных технологий, в том числе дистанционных [4, 5, 6, 7, 8], при реализации образовательных программ признана на самом высоком уровне в РФ [11]. В Стратегии развития информационного общества в РФ использование дистанционных технологий определяется как одно из средств формирования информационного пространства знаний, необходимого для создания информационного общества и национальной цифровой экономики [12]. Это отражает мировые тенденции развития информатизации образования [1, 13].

На современном этапе развития электронного образования перспективным направлением в области повышения эффективности обучения является разработка и применение адаптивных электронных образовательных ресурсов [3, 10], под которыми понимаются образовательные системы, представленные в электронном виде с возможностью адаптации к индивидуальным особенностям обучающихся, уровню их знаний, умений, психологическим особенностям [1, 2]. Адаптивные электронные образовательные ресурсы позволяют оценить изначальную подготовку обучающихся, приспособиться к уровню и особенностям их подготовки, оперативно отследить результаты текущей подготовки, автоматически изменить ход обучения в зависимости от результатов текущей подготовки (позволяют рационально подбирать задания и упражнения для дальнейшего быстрого продвижения), отследить результаты прохождения обучения.

Адаптация в таких системах может осуществляться на нескольких уровнях [2, 14]: планирование учебного процесса; контент учебного материала; контроль знаний; интерфейс. Наибольшую трудность у разработчиков электронных систем обучения вызывает создание механизмов адаптации контента к индивидуальным особенностям обучающихся [9]. Проблемы адаптации связаны с поиском способов выявления индивидуальных особенностей обучающегося и определения возможных путей адаптации контента.

Необходимо решить задачи по выявлению индивидуальных особенностей обучающегося и адаптации системы к этим особенностям. Первая задача предполагает формализацию понятия «индивидуальные особенности обучающегося», поиск способов их выявления на определенном промежутке времени в процессе обучения и определение тех из них, которые будут влиять на адаптацию контента. Вторая задача предполагает адаптацию учебного содержания к особенностям отдельного обучающегося.

Выявить индивидуальные особенности обучающегося возможно посредством изучения его поведения в электронной системе, используя поведенческий анализ (персонализация). Технология позволяет на основе явных данных, предоставленных обучающимся, и неявных данных (поведение и предпочтения) собрать информацию о каждом конкретном обучающемся в системе. Поведенческий анализ фокусируется на понимании того, как действует обучающийся и почему.

Поведенческий анализ включает сбор данных обо всех событиях в адаптивном электронном образовательном ресурсе во время прохождения учебных курсов в реальном времени; автоматическое агрегирование необработанных данных в соответствующие наборы данных для быстрого доступа, фильтрации и анализа; обширную библиотеку встроенных функций анализа. Сбор и анализ данных реализуются посредством технологий BigData.

Выявленные с помощью поведенческого анализа индивидуальные особенности будут характеризовать текущую (поведенческую) модель обучающегося. Для достижения дидактических задач обучения текущая модель постоянно сравнивается в системе с нормативной моделью обучающегося, содержащей формализованные требования к знаниям, умениям и навыкам. На основе текущей (поведенческой) модели обучающегося адаптивный электронный образовательный ресурс представляет собой персонализированный контент с учетом прогнозируемой модели обучающегося.

Персонализация содержания возможна в двух видах: по форме представления учебного содержания и уровню его сложности. Представляя учебный материал в какой-либо форме, система учитывает предпочтения обучающегося в соответствии с его преобладающими каналами восприятия. При этом у обучающегося остается возможность выбора.

В текущей модели обучающегося некоторые данные, характеризующие уровень его способностей, являются критериями, на основе которых адаптивный ресурс выдает учебный материал определенного уровня сложности. Адаптивный электронный ресурс упрощает (для отстающих) или усложняет (для успевающих) учебный материал либо варьирует число простых примеров или сложность трудных, обеспечивая возможность работы в пошаговом или старт-стопном режиме. Использование рассмотренных технологий в электронных образовательных ресурсах позволит обеспечить более высокий уровень персонализации обучения за счет адаптации контента под индивидуальные особенности обучающегося.

Список литературы

1. *Брусиловский П. Л.* Адаптивные и интеллектуальные технологии в сетевом обучении / П. Л. Брусиловский // Новости искусственного интеллекта. 2002. № 5. С. 25–31.

2. *Власенко А. А.* Разработка адаптивной системы дистанционного обучения в сфере информационных технологий: диссертация … кандидата технических наук / А. А. Власенко. Воронеж, 2014. 123 с.

3. *Власова Е. З.* Адаптивные технологии как средство оптимизации управления учебной деятельностью студентов / Е. З. Власова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. Серия: Психолого-педагогические науки. 2011. № 4. С. 6–15.

4. *Ерохин М. Н.* Применение «открытых» задач для развития креативного мышления студентов / М. Н. Ерохин, Ю. А. Судник, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2012. № 4–2. С. 30–35.

5. *Инновационное* развитие профессионального туристского образования: монография / А. М. Новиков [и др.]. Москва: Логос, 2012. 339 с.

6. *Кубрушко П. Ф.* Общие вопросы создания инновационной образовательной среды в инженерном вузе на основе синергетического подхода / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2009. № 5. С. 48–49.

7. *Кубрушко П. Ф.* Особенности организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения на основе сетевой технологии / П. Ф. Кубрушко, С. В. Созинов // Образование и наука. 2006. № 1. С. 67–72.

8. *Кубрушко П. Ф.* Технология модульного обучения: учебно-практическое пособие / П. Ф. Кубрушко, Д. Е. Назаров. Москва: МГАУ им. В. П. Горячкина, 2001. 60 с.

9. *Михайленко О. А.* Информатизация общества и социальная адаптация личности / О. А. Михайленко, Е. В. Щедрина // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2012. № 4–1 (55). С. 111–112.

10. *Михайленко О. А.* Реализация адаптивных возможностей цифрового видео в информационно-коммуникационной образовательной среде вуза / О. А. Михайленко, М. Н. Ерохин // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2011. № 4 (49). С. 136–139.

11. *О национальной* доктрине образования в Российской Федерации [Электронный ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 4 окт. 2000 г. № 751. Режим доступа: https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html.

12. *О Стратегии* развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы [Электронный ресурс]: указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. № 203. Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/71670570/paragraph/10:1.

13. *Роберт И. В.* Основные направления развития информатизации образования в информационном обществе глобальных коммуникаций / И. В. Роберт // Педагогика. 2015. № 10. С. 23–32.

14. *Brusilovsky P.* Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems / P. Brusilovsky // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2003. V. 13. P. 156–169.

УДК [371.018.46:355.58]:[371.31:004.771]

Ю. К. Елесина

Y. K. Elesina

ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России», Екатеринбург
Ural institute of State firefighting service of EMERCOM of Russia, Yekaterinburg
elesina-uc@mail.ru

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ МЧС РОССИИ ПОСРЕДСТВОМ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ON THE ISSUE OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCIES FOR STUDENTS OF RUSSIA'S EMERCOM THROUGH DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE CONTEXT OF ADDITIONAL VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматривается роль дистанционных образовательных технологий в развитии профессиональных компетенций обучающихся в организациях МЧС России в системе дополнительного профессионального образования.

Abstract. The article deals with the role of distance learning technologies in the development of professional competences of students of EMERCOM of Russia in the system of additional professional education.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, дополнительное профессиональное образование, учебный процесс, развитие профессиональных компетенций, деятельностный подход.

Keywords: distance learning technologies, additional professional education, educational process, development of professional competences, activity approach.

Совершенствование определенных профессиональных компетенций у личного состава Государственной противопожарной службы (ГПС) МЧС России, повышение их уровня сформированности должны осуществляться в рамках непрерывного обучения.

Сегодня такое обучение производится по программам профессионального обучения и дополнительным профессиональным программам образовательными организациями МЧС России.

В рамках обеспечения дополнительного профессионального образования, а также учитывая социально-экономическую ситуацию и заказ государства, реализация образовательных программ проводится с использованием дистанционно-образовательных технологий (ДОТ) и электронного обучения [1].

Дистанционные образовательные технологии включают дистанционное преподавание и учение (познавательную деятельность учащихся), другими словами, в учебном процессе задействованы преподаватель и ученик [3, с. 11].

Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [2].

Целью применения дистанционных образовательных технологий является обеспечение доступности образования, повышение его качества.

Хотелось бы отметить, что учебный процесс с применением дистанционных образовательных технологий может реализовываться в форме асинхронного и синхронного взаимодействия обучающихся и преподавателей образовательной организации.

Асинхронная организация учебного процесса обеспечивает обучающимся возможность освоения учебного материала в любое удобное для них время и общение с преподавателями с использованием средств телекоммуникаций в режиме отложенного времени (offline).

Синхронная организация учебного процесса предусматривает проведение учебных мероприятий и общение обучающихся с преподавателями в режиме реального времени с использованием средств телекоммуникаций, а также очно (online).

При организации учебного процесса может быть использован принцип комбинирования форм взаимодействия между обучающимися и преподавателями.

Для организации обучения и достижения основных целей (развитие общих компетенций, овладение профессиональными компетенциями, их совершенствование, приобретение знаний, умений и навыков) преподавательский состав может использовать разнообразные формы организации учебного процесса, виды и методы обучения.

Основными видами учебной деятельности с применением дистанционных образовательных технологий в образовательном процессе системы МЧС России являются:

- видеолекции, лекции-презентации;
- практические, семинарские и лабораторные занятия (offline или online), в том числе компьютерный лабораторный практикум, кейс-технологии;
- консультации (offline или online), реализуемые с применением средств телекоммуникации: электронной почты, чата, форумов, видеоконференции;
- тестирование (offline или online);
- самостоятельная работа слушателей и студентов, включающая работу (offline или online) с интерактивными учебно-методическими материалами контента по дисциплинам, а также с традиционными учебными изданиями.

Для повышения эффективности реализации образовательных программ с использованием ДОТ в соответствии с учебным планом обучающиеся самостоятельно, в заданной последовательности, могут изучать темы (разделы, модули) учебного курса (дисциплины); выполнять контрольные задания практикумов, контрольные и курсовые работы, предусмотренные учебными планами; получать on/offline-консультации препо-

давателей. А также в период освоения учебного курса могут заниматься в удобном для них темпе, придерживаясь плана-графика по каждой дисциплине как оптимальной траектории изучения этой дисциплины [3].

Компетентностный подход к организации обучения с применением ДОТ требует использования разнообразных учебных материалов, которые должны отчетливо и ясно преподноситься, располагаться в постоянном открытом доступе, быть пригодными для их пользования. Поскольку этот подход базируется на компетенциях, в большей степени ответственность за обучение лежит на обучающемся и усиливается важность качественных и разноплановых учебных материалов. Теория должна соединяться с практикой, а преподаватель выступать наставником.

Разнообразный спектр диалоговых сервисов (обмен контентом, чат-сессии, в том числе и основанные на социальных сетях, форумы, доска объявлений, электронная почта), входящих в дистанционные образовательные технологии, предоставляет средства для полноценной виртуальной совместной деятельности участников дистанционного образовательного процесса.

Применение ДОТ в рамках повышения квалификации нацеливает педагога на самообразование. Среди мотивов использования педагогом ДОТ на основе телекоммуникаций важную роль играет желание следовать за обучающимся, дополнять его в образовательном процессе. Солидарная работа в виртуальном пространстве может осуществляться в процессе познавания элективных курсов. Преподаватель является проектировщиком познания и выступает как автор образовательного маршрута. Образовательная инициативность индивидуальности педагога представляет собой показатель его творческого самовыражения, инициирует действия в сети. При реализации ДОТ сетевая интерактивность способствует формированию культуры коммуникации участвующих в образовательном процессе.

Использование педагогом ДОТ способствует вовлечению каждого обучающегося в активную познавательную и творческую деятельность. Наиболее применяемыми технологиями, на наш взгляд, являются те, которые связаны с различными формами интерактивного обучения, проектной деятельностью, нестандартными занятиями, способствуют выполнению профессиональной деятельности сотрудниками МЧС России. Организация учебного процесса может осуществляться по следующим направлениям:

1. Использование программ интернет-ресурсов при проведении занятий разного типа (практическая отработка изученного материала, проверка имеющегося уровня сформированных навыков и т. д.). При этом для оценивания результатов учебных успехов слушателей в рамках дополнительного профессионального образования практикуются программные комплексы – тесты, а полученные результаты могут заноситься не только в электронный журнал, но и в портфолио каждого обучающегося. А это, в свою очередь, позволяет разнообразить модели работы, профессиональную деятельность обучающихся, стимулировать внимание, повысить творческие ресурсы личности. С учетом потребностей обучающихся в дополнительном учебном материале во время их запросов можно предоставлять вспомогательный учебный контент: теоретический материал, базы тестовых заданий, упражнения-тренажеры.

2. Использование материала для подготовки обучающихся к промежуточной и итоговой аттестации. При наличии определенного системного оборудования для установления уровня достижения результатов можно использовать такие формы работы, как тестовые задания различных уровней сложности, веб-квесты, вебинары. Такие формы контроля создают для слушателей обучающую обстановку, в которой есть все, что нужно для самостоятельного освоения либо какой-то дисциплины, либо целого курса в рамках образовательной программы. При такой организации деятельности обучающиеся имеют возможность

проецировать собственную образовательную траекторию. Нельзя не сказать о существующем недостатке: не все слушатели имеют возможность бесперебойного доступа к Интернету. Опыт работы показывает, что обучающиеся инициативно прибегают к интернет-ресурсам, методично изучают темы занятий, справляются с заданиями различного уровня сложности. При такой организации обучения у слушателей в условиях дополнительного профессионального образования формируется опыт самостоятельной деятельности, личной ответственности за итоговый результат.

Сочетание в учебной деятельности различных видов дистанционных образовательных технологий, обеспечивающих развитие профессиональных компетенций, позволит достигнуть положительных успехов в обучении. Таким образом, используя дистанционные образовательные технологии на основе деятельностного подхода, можно создать обстановку, в которой обучающийся сам формулирует проблему, определяет цель и достигает ее, самостоятельно применяет персональные и привлеченные ресурсы, что способствует развитию профессиональных компетенций у лиц, осваивающих дополнительные профессиональные программы.

Список литературы

1. *Елесина Ю. К.* Проблемы совершенствования профессиональных компетенций при обучении слушателей ГПС МЧС России в дополнительном профессиональном образовании / Ю. К. Елесина // Техносферная безопасность. 2015. № 4 (9). С. 83–86.

2. *Об образовании* в Российской Федерации» [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 № 273-ФЗ. Режим доступа: https://fzakon.ru/laws/federalnyy-zakon-ot-29.2.2012-n-273-fz/?yclid=1617287758944684873.

3. *Полат Е. С.* Теория и практика дистанционного обучения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моисеева; под. ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2004. 416 с.

4. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности в образовательных организациях дополнительного профессионального образования (утвержден Статс-секретарем – заместителем Министра МЧС России 01.12.2015 г.).

УДК [378.041:744]:378.147.311.1

О. В. Жуйкова

O. V. Zhuykova

ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова, Ижевск

Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk

zhuykovaolga2012@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННАЯ ТРАЕКТОРИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ИНЖЕНЕРНО-ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

INFORMATION PATH FOR STUDENTS' SELF-STUDY OF ENGINEERIG DRAWING AND DESIGN

Аннотация. Представлена информационная образовательная траектория самостоятельной работы студентов в рамках инженерно-графической подготовки, которая реализуется в Ижевском государственном техническом университете имени М. Т. Калашникова. На всех

этапах организации самостоятельной работы использовался метод групповых экспертных оценок, один из основных в квалиметрии, позволяющий выявить составляющие инженерно-графической компетенции. Установлено, что активизация самостоятельной работы студентов при изучении графических дисциплин за счет ее индивидуализации позволяет повысить уровень сформированности инженерно-графической компетенции обучающихся.

Abstract. The article discusses the information educational path for students' self-study in Engineering Graphics, which is utilized in M. T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University. The method of team expert appraisal was used at all stages of self-directed learning management. This method is one of main in qualimetry, it permits to reveal the components of engineering-graphical competence. It is determined that the revitalization of student self-directed learning owing to professional education and individualization permits to increase the level of student engineering-graphical competence development.

Ключевые слова: самостоятельная работа, информационная образовательная траектория, инженерно-графическая компетенция.

Keywords: self-study, information educational path, competence in Engineering Graphics.

Одной из важнейших характеристик качества профессионального труда бакалавра – выпускника технического вуза – является уровень его графической грамотности. Поэтому в условиях реализации в высшей школе компетентностного подхода, существенно усиливающего роль самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов, стала актуальной проблема ее активизации и повышения эффективности в рамках бакалавриата.

Для решения этой проблемы в Ижевском государственном техническом университете имени М. Т. Калашникова спроектированы индивидуальные образовательные траектории самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению подготовки «*Приборостроение*» [1, 2, 3, 4]. Одной из них является *информационная* образовательная траектория, цель которой – формирование у студентов умений ориентироваться в информационных потоках, осваивать новые технологии, самообучаться.

В рамках данной траектории студенты выполняют различные индивидуальные задания, учитывающие уровень их подготовленности, например, вычерчивают в трехмерном пространстве оригинальные детали или сборочные единицы. Представляя работу в форме презентации, обучающиеся демонстрируют свое владение современными методами построения твердотельной трехмерной модели и получение на ее основе ассоциативного чертежа.

Готовясь к теме самостоятельной работы, студенты знакомятся с материалами научно-практических конференций, читают специальную литературу, используют электронные библиотеки и виртуальные лаборатории, научные, учебные и другие значимые интернет-ресурсы.

Основной формой отчетности о самостоятельной работе являются самопрезентации студентов. Темы некоторых докладов, подготовленных студентами в виде самопрезентации, сформулированы следующим образом: «Инновационные разработки в области приборостроения»; «Перспективные разработки в области приборостроения Удмуртии», «Персоналии в области приборостроения».

Одно из наиболее сложных и интересных заданий – это выполнение виртуальной трехмерной сборки сборочной единицы в графическом редакторе КОМПАС – 3D. Сборка выполняется с использованием двумерных чертежей и соответствующих трехмерных моделей деталей, входящих в данную сборочную единицу, а также двумерного

сборочного чертежа и спецификации в электронном виде. При выполнении этого задания приходится пользоваться командами управления, видами и системами координат в трехмерном пространстве, использовать точные перемещения с применением объектной привязки. Далее все детали последовательно перемещают. В специальном режиме визуализации можно рассмотреть фотореалистическое изображение предмета с любой точки зрения. Затем все пошаговые действия студенты создают в форме презентации с использованием широкого спектра цифровых технологий и инструментов. Подготовленная презентация сопровождается докладом, который должен быть интересным, доступным для аудитории, композиционно и логически оформленным.

Практический опыт показывает, что информационные технологии способствуют формированию в учебной группе особой информационной среды, интенсифицируют коммуникативные связи и дополняют непосредственное общение субъектов образовательного процесса с помощью современной техники.

Следует отметить, что самопрезентация – это еще и персональный контакт с аудиторией, когда включение личных акцентов превращает выступление в процесс взаимодействия со слушателями. Освоение навыков самопрезентации – это путь к саморазвитию.

Основные требования, предъявляемые к выполнению заданий: определение целей и задач работы; полнота освещения темы работы; наличие оригинальных элементов мультимедиа; качественное оформление презентации; глубина изложения материала. Формируемые при этом инженерно-графические компетенции: *умение* ориентироваться в информационном пространстве и современных информационных технологиях; *умение* структурировать, систематизировать информацию из различных источников; *владение* навыком использования программ для выполнения презентации.

Результаты выполненных работ фиксируются в портфолио. В нашем случае портфолио представляет собой альбом, где содержится серия графических работ, документов, анкет, презентаций, докладов, статей.

Все виды самостоятельных работ в рамках информационной траектории оцениваются на основе балльно-рейтинговой системы. Накопленные студентами баллы регистрируются в технологической карте, где представлены критерии оценивания, установленные методом групповых экспертных оценок [5].

Уровень сформированности инженерно-графической компетенции студента (K_s), степень освоения им основных операций и приемов инженерно-графической деятельности определяются дополнительно по формуле

$$K_s = \frac{\sum_{i=1}^{n} T_{ci}}{T},$$

где T_{ci} – число составляющих инженерно-графической компетенции, владение которыми студент продемонстрировал при выполнении задания;

T – общее количество составляющих инженерно-графической компетенции, выявленных методом групповых экспертных оценок, в тезаурусе образовательной траектории [6].

Осознанный выбор студентом индивидуальной образовательной траектории при необходимой корректной помощи преподавателя способствует мотивации к выполнению самостоятельной работы и повышению ее качества, а метод групповых экспертных оценок позволяет более обоснованно подходить не только к содержательному наполне-

нию образовательных траекторий самостоятельной работы студентов, но и аргументировать выбор критериев оценки ее качества.

Список литературы

1. *Жуйкова О. В.* Индивидуальные образовательные траектории самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов в техническом вузе / О.В. Жуйкова, О. Ф. Шихова // Образование и наука. 2013. № 9 (108). С. 56–71.

2. *Жуйкова О. В.* Модель организации самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов бакалавриата / О. В. Жуйкова // Вестник Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова. 2013. № 2 (58). С. 170–173.

3. *Жуйкова О. В.* Проектирование индивидуальных образовательных траекторий самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов на основе метода групповых экспертных оценок / О. В. Жуйкова // Материалы 8-го Международного симпозиума по фундаментальным и прикладным проблемам науки. Москва: РАН, 2013. Том 8. С. 95–102.

4. *Жуйкова О. В.* Технология организации самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов бакалавриата в техническом вузе / О. В. Жуйкова, О. Ф. Шихова // Казанская наука. 2014. № 2. С. 194–197.

5. *Шихова О. Ф.* Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы / О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Образование и наука, 2013. № 4. С. 40–58.

6. *Zhuykova O. V.* The organization of independent Engineering and Graphic preparation of students individually educational trajectories / O. V. Zhuykova, O. F Shikhova // International Symposium on Engineering Education, IGIP. 2013. Kazan National Research Technological University, Kazan, Russia. P. 156–159.

УДК 377.139.8:[377.131:004.771]

В. А. Завьялова

V.A. Zavyalova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
v.a.zavyalova@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

FEATURES OF DISTANCE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются дистанционные образовательные технологии в условиях дополнительного профессионального образования. Выделены факторы, определяющие внедрение и развитие дистанционных технологий, описаны их преимущества. Представлены характерные черты обучения с применением дистанционных образовательных технологий. Определены проблемные моменты, требующие совершенствования системы дистанционного обучения.

Abstract. The article describes the technologies of distance learning in additional professional education. The factors that determine the implementation and development of distance learning tech-

nologies. Advantages of distance educational technologies are listed. Characteristic features of training with application of distance educational technologies are presented. The moments that require improvement of the distance learning implementation system are identified.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, дополнительное профессиональное образование, дистанционное обучение, информационно-телекоммуникационная сеть.

Keywords: technologies of distance learning, additional professional education, distant learning, information and telecommunications network

В результате модернизации профессиональной и социально-экономической деятельности, а также активного внедрения и использования информационных технологий возрастает мотивация человека на удовлетворение образовательной потребности в течение всей жизни. При этом предпочтение при выборе формы реализации дополнительного профессионального образования отдается дистанционным образовательным технологиям.

Прежде всего рассмотрим понятие «дистанционные образовательные технологии». Анализ специальной литературы показал, что ученые не проводят четкой границы между понятиями «образовательная технология» и «педагогическая технология». Как указывалось в работе В. П. Беспалько, «педагогическая технология – содержательная техника реализации учебно-воспитательного процесса» [2, с. 176]. В другом источнике понятие «педагогическая технология» характеризуется как «система условий, форм, методов, средств и критериев решения поставленной педагогической задачи» [8]. Вместе с тем с точки зрения российских и зарубежных подходов к определению понятия «педагогическая технология» названная дефиниция рассматривается как совокупность технологических процедур, делающих возможными профессиональную деятельность педагога и гарантированность конечного планируемого результата [6, 11].

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников [7].

Таким образом, дистанционная образовательная технология – техника реализации учебного процесса, обеспечивающая взаимодействие обучающихся и педагогических работников на расстоянии посредством телекоммуникационных и информационных технологий для решения поставленных педагогических задач.

Так, например, в дополнительном профессиональном образовании внедрение и развитие дистанционных образовательных технологий было обусловлено следующими факторами: развитием информационного общества [9]; необходимостью оперативной реакции на изменение внешней среды с учетом потребностей субъектов, формирующих рынок труда [6]; увеличением спроса на получение дополнительного профессионального образования [10]; появлением потребности в мобильности персонала в условиях непрерывного процесса образования без отрыва от производства [9]; становлением образовательной среды как области взаимодействия систем и элементов, направленных на удовлетворение потребности потребителя [1].

В условиях инновационного развития стремительно развивающиеся дистанционные образовательные технологии, несомненно, находят применение в практике дополнительного профессионального образования. Одним из ключевых преимуществ, объединяющим позиции авторов, чьи научные статьи были проанализированы, выступает возможность слушате-

ля обучаться в самостоятельно установленном ритме без посещения таких форм занятий, как лекция, семинар, лабораторная работа и т. д., что обусловливает вероятность объединения двух процессов: обучения и ведения профессиональной деятельности. С точки зрения работодателя, непрерывность рабочего процесса – важный и, бесспорно, положительный момент, как и возможность единовременного корпоративного обучения работников. Рассмотрим другие преимущества обучения с использованием дистанционных образовательных технологий. Во-первых, выбор любой образовательной организации независимо ее от территориального месторасположения. И при этом комплекс образовательных услуг будет получен в полном объеме. Во-вторых, доступность к актуальной учебной информации в круглосуточном режиме. Анализируя использования дистанционных технологий в системе дополнительного профессионального образования, С. А. Жукова и Ю. Ю. Логинова в своей работе отметили, что преимущество обучения с использованием дистанционных образовательных технологий заключается в снижении стоимости обучения одного слушателя (по сравнению с традиционным обучением) и увеличении интенсивности процесса обучения за счет применения специально разработанных средств и методов обучения [4].

Дистанционные технологии подразделяются на следующие виды: кейс-технологии, ТВ-технологии, сетевые технологии. Кейс-технологии подразумевают использование комплектов текстовых, мультимедийных, аудио- и видеоматериалов; организацию их рассылки обучающимся для самостоятельного изучения; возможность систематических консультаций у преподавателей. ТВ-технологии основаны на обеспечении обучающихся учебно-методическими материалами, а также на консультировании у преподавателей путем использования систем телевещания. В рамках сетевых технологий применяются информационно-телекоммуникационные сети для обеспечения слушателей необходимыми обучающими материалами и реализации асинхронной или синхронной взаимосвязи между преподавателем и обучающимся [6].

В системе дистанционных образовательных технологий преподаватель выступает в качестве тьютора. Функции преподавателя заключается в регулировании образовательного процесса, оказании поддержки слушателям в организации процесса самостоятельного изучения материала, содействии в выполнении контрольных мероприятий и решении организационных моментов, связанных с обучением [3].

Характерными чертами обучения с применением дистанционных образовательных технологий, по мнению О. Б. Дударевой и Т. В. Таран, являются осуществление обучающимися самостоятельного планирования работы с учебно-методическими материалами и ее продолжительности; разделение курса на блоки, что позволяет построить из существующих независимых блоков учебную программу, удовлетворяющую потребности обучающихся; снижение себестоимости обучения; изменение роли преподавателя (тьютор, наставник); осуществление контроля качества образования путем дистанционных способов контроля, таких как компьютерное тестирование, дистанционный экзамен; использование информационно-коммуникационных сетей как средств взаимодействия между преподавателем и слушателем для обмена учебно-методическими пособиями и материалами, электронными источниками учебной информации, а также для обеспечения обратной связи между субъектами образовательного процесса.

Наряду с обозначенными положительными факторами и высокими функциональными возможностями использования дистанционных образовательных технологий в дополнительном профессиональном образовании существуют моменты, требующие непрерывного совершенствования системы реализации дистанционного обучения. Во-пер-

вых, это своевременное обновление наполнения электронного образовательного ресурса актуальными материалами и пособиями; во-вторых, повышенный уровень тревожности, связанный с психологическими характеристиками обучающегося при получении и восприятии информации посредством информационно-телекоммуникационных сетей; в-третьих, необходимость систематического повышения квалификации преподавателей в рамках информационных технологий [11].

Таким образом, дистанционное обучение является востребованной формой для удовлетворения образовательных потребностей человека в условиях активного внедрения и использования информационных технологий, однако нуждается в совершенствовании в соответствии с условиями модернизации системы образования.

Список литературы

1. *Алексеева У. С.* Современное дистанционное образование: проблемы и перспективы развития [Электронный ресурс] / У. С. Алексеева // Вестник Сибирского государственного университета путей сообщения. 2015. № 4.1. С. 55–61. Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp? id=25416735.

2. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.

3. *Дударева О. Б.* Использование дистанционных образовательных технологий в обучении слушателей [Электронный ресурс] / О. Б. Дударева, Т. В. Таран // Научное обеспечение системы повышения квалификации. 2012. № 4 (13). С. 31–39. Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp? id=18801204.

4. *Жукова С. А.* Актуальность использования дистанционной технологии обучения в системе дополнительного профессионального образования в посткризисных условиях [Электронный ресурс] / С. А. Жукова, Ю. Ю. Логинова // Охрана и экономика труда. 2011. № 1. С.52–54. Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp? id=16390437.

5. *Зайцев В. С.* Современные педагогические технологии: учебное пособие: в 2 книгах / В. С. Зайцев. Челябинск: ЧГПУ, 2012. Кн. 1. 411 с.

6. *Ибрагимова О. В.* Дистанционные образовательные технологии в дополнительном профессиональном образовании [Электронный ресурс] / О. В. Ибрагимова, Н. В. Кузнецова // ОТО. 2015. № 3. С.421–435. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/distantsionnye-obrazovatelnye-tehnologii-v-dopolnitelnom-professionalnom-obrazovanii.

7. *Лицензирование* и аккредитация образовательных организаций высшего образования. Экспертная деятельность в сфере профессионального образования: сборник законодательных и нормативных правовых документов: в 6 т. Йошкар-Ола: Учебно-консультационный центр, 2016. Т. 1: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». 234 с.

8. *Новиков А. М.* Педагогика: словарь системы основных понятий [Электронный ресурс] / А. М. Новиков. Режим доступа: http://www.anovikov.ru/dict/ped_sl.pdf.

9. *Пригожина К. Б.* Виртуальная образовательная среда как средство повышения конкурентоспособности образовательных программ вуза / К. Б. Пригожина, К. В. Тростина // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 5. С. 166–187.

10. *Садеков Р. Р.,* Сенаторова О. Ю. Современные перспективы применения дистанционных технологий обучения в сфере дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс] / Р. Р. Садеков, О. Ю. Сенаторова // Гуманитарные и социальные науки. 2016. № 3. С. 187–194. Режим доступа: http://www.hses-online.ru/2016/03/20.pdf.

11. *Стандарты* качества дистанционного образования в высшей школе: сравнительный анализ Канады и России / Н. В. Буханова [и др.] // Образование и наука. 2015. № 7. С. 135–151.

УДК 378.164/.169:004

А. В. Зыбина, Ю. С. Житкова

A. V. Zybina, Y. S. Zhitkova

ФГБОУ ВО «Набережночелнинский педагогический университет», Набережные Челны
Pedagogical University for Naberezhnye Chelny
zibina.alesya@yandex.ru, Zitkova80@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ ВУЗА

APPLIANCE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF A HIGHER EDUCATION INSTITUTE

Аннотация. Рассматривается возможность применения электронных образовательных ресурсов (ЭОР) в работе со студентами.

Abstract. The article covers the possibility of appliance of EER (Electronic Educational Resources) in students' engagement.

Ключевые слова: интерактивный метод обучения, электронные образовательные ресурсы.

Keywords: interactive training method, Electronic Educational Resources.

Получение высшего образования сегодня требует от всех участников процесса максимальной отдачи: время бежит с каждым днем все быстрее и делать с каждым разом приходится все больше, чтобы подготовить будущих выпускников вуза к успешному вступлению в жизнь. В соответствии с ФГОС требования к результатам освоения основной образовательной программы по всем специальностям представлены общими и профессиональными компетенциями. Компетенция понимается как способность применять знания, умения и практический опыт для успешной трудовой деятельности. Это значит, что выпускник помимо знаний и умений должен иметь практический опыт при получении специальности. При формировании общих и профессиональных компетенций необходимо использовать активные и интерактивные методы обучения и самостоятельной работы. Необходимо сделать обучение более интересным, эффективным и успешным. Поэтому мы в своей педагогической деятельности обратились к ЭОР.

ЭОР как единичные учебные материалы в электронной форме в настоящее время трудно отнести к нововведениям, так как преподаватели во всех образовательных учреждениях работают с текстами, учебниками, пособиями в электронной форме, аудио – и видеофайлами, компьютерными презентациями. Такие образовательные ресурсы составляют хорошо освоенный этап информатизации образовательного процесса. Новый шаг в этом же направлении – комплексные ЭОР, представляющие собой целостную систему разного вида и формата учебного материала (в том числе логически выстроенный комплекс заданий как для совместной деятельности преподавателя и студентов, так и для самостоятельной работы студентов) и сопровождающего процесс обучения

контроля [2, с. 92]. Комплексные ЭОР называют также мультимедийными, или открытыми образовательными ресурсами. Благодаря применению электронных образовательных ресурсов у педагога появляется масса положительных сторон в работе. Например, неоспоримость балльной системы (решение тестов или кейс-заданий студентом происходит в системе онлайн, баллы подсчитывает компьютер), нет необходимости составлять лекционные конспекты, все студенты участвуют в общей дискуссии, поскольку каждый к ней уже подготовлен, т. е. происходит увеличение времени общения со студентами в учебной аудитории. С подготовленным студентом гораздо интереснее и эффективнее работать. Иными словами, происходит рост творческого компонента в деятельности педагога, переход от монологической речи к дискуссии.

И еще один немаловажный факт заключается в том, что благодаря ЭОР некоторые темы аудиторных занятий изучаются в ходе самостоятельной учебной работы. Студенты учатся пользоваться различными справочными системами, электронными библиотеками, другими информационными ресурсами.

Важным инновационным качеством ЭОР является возможность дистанционного обучения и речь идет не о разрозненном поиске и получении информации из электронного источника. ЭОР помогают сделать дистанционное обучение полноценным. Вне учебной аудитории студент самостоятельно и последовательно изучает новый материал, выполняет практические и лабораторные задания, следит за собственными достижениями, анализирует текущий контроль знаний (с оценками и выводами), проводит виртуальные эксперименты и т. д.

На основе личного опыта применения ЭОР при обучении студентов курсу «Логопедия» [1, с. 102] отмечается формирование у обучающихся таких умений, как дифференцирование речевых нарушений; планирование коррекционно-логопедических мероприятий; проведение коррекционно-логопедической работы согласно составленному плану; оценивание полученного результата.

Для успешного обучения студентов практическим навыкам в различных разделах логопедии нами были созданы ЭОР. Эти пособия представляют комплекс практических и теоретических материалов. Материалы по формированию устной и письменной экспрессивной речи были собраны из опыта практической деятельности логопедов Набережных Челнов. Все материалы были апробированы в работе с детьми с речевыми нарушениями. Так подобран практический материал в разделах «Дидактические игры», «Методические пособия», «Проектная деятельность», «Конспекты занятий» и т. д. При этом сохранено авторство каждого учителя-логопеда, принимавшего участие в этом проекте. Для студентов данное пособие удобно тем, что для формирования первоначальных навыков педагогической деятельности в нем собраны все необходимые материалы. Также это пособие может ими использоваться и в начале самостоятельной педагогической деятельности.

При применении ЭОР в процессе изучения раздела логопедии, посвященному нарушениям письменной речи, происходит формирование практических навыков диагностики речевых нарушений. Практическое применение показало, что студенты освоили виды нарушений письменной речи. Они научились применять предлагаемые дидактические игры для составления необходимых конспектов занятий. При решении кейс-заданий студенты успешно закрепляют полученные навыки. Каждый студент, изучающий дисциплину, имеет свободный доступ к ресурсу, что позволяет своевременно выполнять ему задания, отслеживать свои результаты и корректировать знания. Напри-

мер, во время отсутствия на занятии студент может самостоятельно изучить предлагаемый материал, выполнить задания и своевременно представить их на проверку преподавателю. При обучении студентов нами используются разные формы учебной работы:

- индивидуальная работа наиболее эффективна при организации самостоятельной работы студентов;
- парная/групповая работа дает соответствующие результаты при выполнении отдельных заданий по проекту в группе (разбиение задачи на подзадачи, решение более мелких задач, объединение результатов и формирование общего решения), что позволяет рационально использовать время на уроке;
- коллективная работа предполагает использование электронных средств обучения (ЭСО) для наглядности представления проблемы, поиска решения и результатов.

Применение ЭСО позволяет пробудить у обучающихся интерес к знаниям, формирует учебно-познавательную мотивацию, положительное отношение к предмету, позволяет создать искусственную образовательную среду для изучения дисциплины «Логопедия», способствует увеличению объема индивидуальной и самостоятельной работы, организации систематической работы с учебной информацией, а также предоставляет преподавателю надежную обратную связь с обучающимся и возможность оперативного управления процессом обучения на основе диагностики знаний, умений и навыков.

Таким образом, при формировании компетенций перед преподавателем стоит задача целесообразного выбора методов, позволяющих обучающимся не только обрести опыт практической деятельности, но и овладеть способами непрерывного профессионального и личностного самосовершенствования и добиться карьерного роста.

Список литературы

1. *Левина Р. Е.* Общее недоразвитие речи: учебник / Р. Е. Левина. Москва: Просвещение, 2008. 312 с.

2. *Осетрова Н. В.* Книга и электронные средства в образовании / Н. В. Осетрова. Москва: Логос, 2003. 144 с.

УДК 378.147.31

Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова, Р. Г. Гайнутдинов

H. I. Ibragimov, E. M. Ibragimova, R. G. Gainutdinov

ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», Казань
ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань
Kazan National Research Technological University, Kazan
Kazan (Privolzhsky) Federal University, Kazan
guseinibragimov@yandex.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ МОДЕЛИ ЛЕКЦИИ В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

INNOVATIVE MODELS OF LECTURES IN MODERN HIGHER EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются основные направления совершенствования лекции в высшей школе, выделены инновационные модели лекции, формируемые в лучших образовательных практиках.

Abstract. The article focuses on the main directions for improving the lecture in higher education, innovative models of lecture are formed, formed in the best educational practices.

Ключевые слова: лекция, инновационные модели лекции, высшая школа, информационно-образовательная среда.

Keywords: lecture, innovative models of lecture, higher school, information and educational environment.

Современное высшее образование функционирует и развивается в условиях новой информационно-образовательной среды, обеспечивающей свободный доступ к образовательным ресурсам, оказывающей заметное влияние на процесс обучения в целом и его отдельные компоненты. В частности, происходят существенные изменения в формах организации обучения: появляются новые формы (вебинары, интернет-конференции, форумы и др.), модернизируются традиционные, меняется соотношение между формами организации обучения в сторону увеличения роли и места самостоятельной работы студентов и т. д. Однако тенденция вывода большей части учебного материала за рамки аудиторной работы негативно сказывается на системности и фундаментальности образования в вузе.

Многообразие возможностей, предоставляемых информационно-компьютерными технологиями, модернизирует и такую традиционную форму обучения, как лекция, которая по-прежнему остается одной из ведущих форм организации обучения в вузе. В соответствии с требованиями ФГОС ВО на лекционную форму организации обучения отводится не более 40 % (уровень бакалавриата) и 20 % (уровень магистратуры) из общего объема теоретической подготовки. В этой связи представляет интерес (теоретический и практический) вопрос о том, какие инновационные модели лекции применяются в современной высшей школе.

В. И. Загвязинский отмечает, что в условиях, когда удельный вес лекции в вузовской системе обучения снижается, «значение лекций как ключевого звена учебного процесса должно значительно вырасти» [3, с. 41]. Чем обусловлен этот вывод автора? Почему значение лекции, по его мнению, должно вырасти? Эти вопросы не являются риторическими, особенно если учесть, что сторонники дистанционного и открытого обучения все настойчивее заявляют, что лекция как форма организации обучения отмирает.

Ответ мы находим в статье А. С. Роботовой, где констатируется, что в настоящее время лекция трансформируется, т. е. приобретает черты аргументированного дискурса, становится средством научной коммуникации, выполняет ориентирующую функцию, помогая студенту осуществить селекцию информации. Лекция предстает как «удивительный культурный феномен, сохраняющий и развивающий свое значение» [8, с. 127]. Автор отмечает, что, усиливая внимание к самостоятельной работе студентов, «мы должны учитывать противоречивость коммуникативных процессов в современной образовательной ситуации. Далеко не каждый наш ученик может осуществить необходимую аналитическую работу по селекции информации, по ранжированию научных источников с точки зрения их фундаментальности, выделения базовых и вторичных работ в науке» [8, с. 130]. Это очень ценное наблюдение, ибо именно противоречивость коммуникативных процессов в современной образовательной ситуации является важным аргументом в пользу того, что значение лекции в высшей школе возрастает. Дело в том, что в информационно-образовательной среде, в силу ее открытости и отсутствия действенных механизмов контроля за качеством учебных изданий, сложилась такая ситуация, когда по одной и той же дисциплине появляются учебники и учебные пособия, отличающиеся не только по структуре, но и по содержанию, смыслам, качеству и т. д.

И студенту в этом информационном потоке очень непросто разобраться и отличить фундаментальное знание от второстепенного, базовое от вторичного и т. п.

В этой связи повышается роль лекции, на которой преподаватель имеет возможность дать аргументированное представление о научном знании в рассматриваемой области. Важнейшей целью преподавателя на лекции становится не только формирование научно обоснованной системы знаний, но и обучение студентов умению ориентироваться в большом разнородном материале. На ведущие позиции выдвигается концептуально-интерпретирующая функция лекции [9, с. 145], реализация которой требует от преподавателя умений выделять различные концептуальные подходы в трактовке базовых позиций, анализировать и критически обсуждать проблемы в данной области знания, недостатки и преимущества альтернативных позиций. Это, в свою очередь, предполагает сочетание обучающей деятельности с активной научной деятельностью в области преподаваемой дисциплины, обладание большим интеллектуальным потенциалом и солидным фондом знаний, наличие сформированного критического мышления [8, с. 130].

Одним из основных направлений совершенствования лекции является *использование возможностей информационно-компьютерных технологий* на различных этапах ее подготовки и проведения. Внедрение в лекционные занятия презентаций и мультимедийных технологий приводит к появлению инновационных моделей лекции, обогащению ее содержания и структуры, созданию возможностей для эффективного сочетания лекций с семинарскими занятиями и самостоятельной работой студентов, что в конечном счете способствует повышению познавательной активности студентов, а значит и более успешному формированию их компетенций. Основной вектор при этом – применение информационно-компьютерных технологий как средства визуализации учебной информации в форме слайдов-презентаций [1, 3, 4, 7]. Презентации используются на всех структурных этапах лекции. Они позволяют решать задачи усиления наглядности (например, за счет демонстрации того, что обычными средствами наглядности сделать зачастую невозможно), обеспечения большей доступности изложения учебного материала, повышения мотивации учебной деятельности. Отбор содержания учебного материала для слайдов осуществляется с учетом принципов мотивации (слайды призваны «будить» обучаемых, вызывать интерес, потребность к мышлению) и умеренности (появление кадров презентации на лекции не должно быть непрерывным, монотонным). На этапе проектирования лекции с применением презентаций необходимо тщательно продумать содержание и логику раскрытия материала, а также определить целесообразность и место презентаций в структуре лекции.

Вместе с тем инновационный опыт показывает, что презентации на лекции имеют границы применения: а) они должны быть эпизодом лекции, а не основной ее частью; б) они не должны подменять и дублировать преподавателя, который остается главным действующим лицом лекции [2, с. 165].

Другое направление совершенствования лекции – усиление ее *интерактивного характера*. Для этого предлагаются различные приемы активизации живого лекционного общения: ориентация при подборе материала и его изложении на конкретные особенности аудитории, связанные с профессиональным выбором, уровнем подготовленности к изучению конкретного предмета и определенной темы, спецификой территории проживания, социальной и образовательной ситуациями и т. д.; возбуждение резонансного взаимодействия лектора и аудитории на основе обнаружения общих интересов, совпадающей мотивации общения, совместного поиска; персонализация общения; разнообразные «встречные

высказывания» на реплики обучающихся, стимулирующие вопросы («Согласны ли Вы с этой точкой зрения?», «А как думаете Вы по этому поводу?», «Кто хочет возразить?», «А вы встречались с подобной ситуацией?» и т. п.) и др. [3, 5, 6].

Кроме того, в инновационном опыте распространены и такие *интерактивные приемы*, как активизация индивидуальной или групповой работы студентов во время лекции, использование интерактивных видов деятельности (например, студентам предлагается интерпретировать диаграммы, производить самостоятельные вычисления, принимать совместные решения по заданной проблеме, описывать предложенные им миниатюры и т. п.), системное встраивание интерактивного опроса в структуру лекции. Сущность последнего приема (технологии интерактивных опросов) заключается в том, что монологическое изложение материала преподаватель чередует с блоками вопросов по изучаемой проблематике, ответы на которые студенты дают непосредственно на лекции, используя инфокоммуникационные технологии. Для подобных интерактивных технологий применяются специальные программы и системы электронного голосования [1, с. 75].

Таким образом, обобщение инновационного опыта позволяет констатировать, что основными направлениями совершенствования лекции в современной высшей школе являются формирование лекционных электронных комплексов как системы взаимосвязанных блоков, визуализированных в форме слайдов и включающих информацию учебного, методического и управленческого характера; возрастание роли и места интерактивных моделей лекции, эффективно дополняющих традиционную лекцию, реализующих диалогический характер взаимодействия участников учебного процесса, обеспечивающих продуктивную учебную деятельность студентов; оптимизация форм сочетания лекции с самостоятельной работой обучающихся, практическими занятиями и другими формами организации обучения.

Список литературы

1. *Атабекова А. А.* Аудиторная лекция: инновационный потенциал для университета XXI века / А. А. Атабекова, А. А. Белоусов, Р. Г. Горбатенко // Высшее образование сегодня. 2014. № 8. С. 74–78.

2. *Вербицкая И. Н.* Презентация делает лекцию по математике эффективнее / И. Н. Вербицкая, Л. А. Жарикова // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 163–166.

3. *Загвязинский В. И.* Вузовская лекция в структуре современного учебного процесса / В. И. Загвязинский // Образование и наука. 2014. № 2. С. 34–46.

4. *Ибрагимов Г. И.* Лекция в вузе: теория, история, практика: монография / Г. И. Ибрагимов, Р. Г. Гайнутдинов; под ред. Г. И. Ибрагимова. Казань: Школа, 2017. 196 с.

5. *Интерактивная* лекция в вузе с применением беседы, дискуссии [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://do.gerdocs.ru>docs-245732.html.

6. *Интерактивно-эвристический* подход к организации лекционных занятий в вузах МЧС России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dissercat.com/content/interaktivno-evristicheskii-podkhod-k-organizatsii-lektsionnykh-zanyatii-v-vuzakh-mchs-rossi.

7. *Михайлова И. Г.* Анимационные эффекты в презентациях лекций по математике / И. Г. Михайлова // Информатика и образование. 2014. № 9. С. 90–92.

8. *Роботова А. С.* Университетская лекция: прошлое, настоящее, будущее / А. С. Роботова // Высшее образование в России. 2011. № 4. С. 127–133.

9. *Рыскулова М. Н.* Университетская лекция: традиции и инновации / М. Н. Рыскулова // Высшее образование в России. 2011. № 12. С. 143–146.

УДК [377:621.791]:[377.131.5:004]

П. М. Карагужов, Н. И. Ульяшин

P. M. Karaguzhov, N. I. Ulyashin

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg
navod4ik7@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СВАРЩИКОВ

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN THE TRAINING OF WELDERS

Аннотация. Рассматриваются возможности успешного использования информационно-компьютерных технологий при обучении сварщиков.

Abstract. The article examines the possibilities of successful use of information and computer technologies in training practice for the training of welders.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии обучения, активизация познавательной деятельности студентов, учебная практика обучения сварщиков, электронные презентации.

Keywords: information and computer technologies of training, activation of students' recognition activity, training practice of welding, electronic presentations.

Для повышения эффективности процесса обучения необходима активизация познавательной деятельности обучающихся и ее поддержание в течение всего процесса обучения. Этого можно достичь с помощью выбора оптимальных методов и средств обучения.

Хорошо зарекомендовали себя такие формы активизации познавательной деятельности студентов на занятиях, как информационно-коммуникационные технологии с применением компьютерных средств.

На уроках учебной практики мастера используют современные информационно-компьютерные технологии. Технологии мультимедиа значительно расширяют возможности представления учебной информации.

Одно из главных преимуществ использования мультимедийных и компьютерных технологий в обучении состоит в возможности выведения разнообразного демонстрационного материала на экране. Мультимедийная техника предполагает вывод на экран любой информации и в любом масштабе. Например, на уроках производственного обучения в условиях лаборатории или учебно-производственной мастерской для подготовки электрогазосварщиков при изучении новой темы воспроизводятся в электронном виде инструктивно-методические материалы: схемы слесарной обработки металла, процесса горения дуги, дуговой и газовой сварки во всех пространственных положениях, положение электрода или газовой горелки в процессе сварки, порядок зажигания и тушения горелки, кислородной резки металла различной толщины, инструкционно-технологические карты с указанием последовательности выполнения трудовых действий и технологических приемов и операций, карточки-задания, тесты, технологические карты и др.

Также преимуществом данной технологии является дозированное предъявление учебного материала. Небольшие массивы информации лучше воспринимаются, в тексте

возможно использовать различные цвета. Если возникает необходимость, можно возвращать текст или другую информацию назад для повторного объяснения, повторения или закрепления пройденного материала. Большим достоинством использования мультимедийных систем обучения является помощь в ведении конспекта учебной практики (запись тем, практических заданий, схем, таблиц). Конспект ведется не только под диктовку или с помощью печатного на бумаге материала, но и с экрана. Также имеется возможность показа электронных презентаций, слайдов, учебных фильмов, чередования в определенной последовательности просмотра фрагментов с практическим показом выполнения технологических приемов и операций, что облегчает проведение вводного и текущего инструктажей [1, с. 12].

Соответственно, большее количество времени на уроках производственного обучения уделяется практической деятельности обучающихся с целью формирования первоначальных умений. Использование презентаций делает урок более интересным, насыщенным, иллюстративным. Они могут быть использованы при объяснении технологии выполнения упражнения, повторении освоенных трудовых операций, организации текущего контроля.

В зависимости от темы урока можно включить в презентацию текстовые или графические фрагменты, анимацию, музыкальное или голосовое сопровождение. Презентация может быть построена таким образом, чтобы наиболее оптимальным способом достичь цели урока.

Как правило, технологии мультимедиа используются на вводном инструктаже. Презентация позволяет не просто вести беседу с обучающимися, задавая вопросы по теме и тем самым, заставляя студентов актуализировать знания, полученные ранее по другим предметам, высказывать предположения (Как вы думаете, почему, как, какой, для чего и т. д.). Анализ представленной информации способствует развитию мышления обучающихся. Например, обучающийся рассказывает технологическую схему подготовки металла для сварки, затем правильность его ответа сопоставляется с ответом на электронной схеме. Таким образом, обучающиеся легче усваивают изучаемый материал, а мастер может объективно оценить уровень их теоретической подготовки.

Для создания эмоциональных ситуаций на уроке большое значение имеет художественность, яркость, эмоциональность речи мастера. Однако элементы занимательности на занятиях, усиленные звуком, графикой, видеоинформацией, используемой в презентации, воздействуют на студента намного сильнее, чем только слово, вызывают неподдельный интерес к изучаемой теме, желание узнать и научиться большему, в дальнейшем формируют устойчивую мотивацию изучения данного предмета или овладения теми или иными умениями [1, с. 28].

При проведении конкурса профессионального мастерства используются электронные презентации как наглядно-демонстрационный материал, а также для создания спокойной и приятной атмосферы для участников и гостей конкурса. На экране воспроизводится иллюстрированная схема какой-либо металлоконструкции.

Использование мультимедийных технологий – это применение наглядного метода иллюстраций, который во взаимосвязи с другими методами позволяет не только сэкономить время на уроке, но и увеличить яркость восприятия материала, внести элементы занимательности, оживить учебный процесс.

Иллюстрации особенно необходимы тогда, когда объекты недоступны непосредственному наблюдению, а слово мастера оказывается недостаточным, чтобы дать представление об изучаемом объекте, например, использование электронных плакатов

при изучении оборудования. Информация, размещенная на слайде и появляющаяся в нужные моменты объяснения, показа практических приемов, операций воспитывает интерес к уроку, делает его более привлекательным.

Изучение теоретической части образовательной области предусматривает поиск дополнительных сведений. Начиная с первого курса обучающиеся получают задания для участия в конкурсах, предметных неделях, других внеклассных мероприятиях, осуществляют поиск дополнительной, занимательной информации для стенгазет, рефератов, электронных презентаций, например, ищут сведения об истории сварки, интересные сварные художества. Во время поиска формируются коммуникационные умения и навыки самостоятельной работы с учебным материалом, использования средств информационно-коммуникационных технологий, так как приходится искать информацию в библиотеке, компьютерной базе данных, в электронном документе, в Интернете с использованием поисковых систем. Поиск и обработка информации могут рассматриваться как интерактивное диалоговое взаимодействие обучающихся с компьютером. При работе с большим объемом информации у обучающихся формируются умения и навыки критического мышления, способности осуществлять выбор и нести за него ответственность.

Основная цель использования информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательной работе мастера производственного обучения – это активизация познавательной деятельности обучающихся на уроках производственного обучения, внеурочных мероприятиях, развитие творческого потенциала, воспитание уверенности в себе, в своих творческих силах.

Список литературы

1. *Киселев Г. М.* Информационные технологии в педагогическом образовании: учебник / Г. М. Киселев, Р. В. Бочкова Москва: Дашков и К°, 2014. 151 с.

2. *Кузнецов С. А.* Большой толковый словарь русского языка / С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2000. 1536 с.

УДК 378.635.5:[371.31:004.771]

Д. Ю. Леонтьев, Л. И. Грошева

D. Yu. Leontyev, L. I. Grosheva

ФГКВОУ ВО «Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова», Тюмень

Tyumen higher military engineering command school named after marshal of engineering forces A. I. Proshlyakov, Tyumen

malivia@rambler.ru

ПРЕИМУЩЕСТВА И ПРОТИВОРЕЧИЯ ДИСТАНЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОЦЕССЕ ПОДГОТОВКИ ВОЕННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

OPPORTUNITIES AND DISADVANTAGES OF DISTANCE EDUCATION IN THE PROCESS OF STUDYING OF MILITARY SPECIALISTS

Аннотация. Рассматриваются основные структурные элементы и противоречия системы дистанционного обучения, применительно к условиям военного образования.

Abstract. In the article the basic elements and disadvantages of distance educative system in the conditions of the military education are considered.

Ключевые слова: дистанционное обучение, информационные технологии, образовательный процесс; военное образование.

Keywords: distance education; informational technologies; educational process; military education.

В современных условиях интернет-технологии являются повсеместно доступным ресурсом, что значительно увеличивает образовательный потенциал в сфере оперативной передачи и высокой доступности информации. Однако в России и за рубежом по-прежнему существует ряд проблем, присущих развитию дистанционного образования. Учитывая высокие затраты, связанные с проживанием студентов по месту обучения, а также потери предприятий в случае отрыва работников от производства, многие российские вузы предлагают дистанционное обучение как компромисс в условиях интенсивно развивающейся реальности. Однако многочисленные исследования дистанционного обучения показывают, что оно не всегда представляется достаточным и зачастую не отвечает запросам ни студентов, ни обучающих организаций, ни производства.

Современное дистанционное образование представляет собой структурированный комплекс курсов повышения квалификации и аккредитованных программ среднего и высшего образования, транслирование которого происходит посредством дистантных коммуникаций [2]. Данные возможности достаточно эффективно реализуются в рамках профессиональных программ для работников крупных компаний, отрыв которых от производственного процесса чреват негативными последствиями. Поэтому в условиях военного образования дистанционная форма должна подразумевать наличие доступа обучающихся к ряду информационных каналов:

- Интернету;
- интерактивным компьютерным программам;
- электронной почте;
- мобильной и IP-телефонии.

Необходимость использования дистанционных форм обучения в системе военного образования обусловлена рядом причин. Прежде всего данные методики актуальны в сфере гуманитарной компоненты знаний при переходе командного состава с исключительно управляющей на управленческо-педагогическую основу профессиональной деятельности. Также привлечение офицеров к традиционным формам обучения сопряжено с затруднениями ввиду широкого территориального распределения личного состава, что приводит как к дополнительным затратам, так и к физическому отсутствию работника по месту несения службы. В дополнение к вышесказанному следует отметить, что повышение квалификации офицера должно проходить в комфортных и доступных условиях, так как их работа с молодыми кадрами во многом обусловлена постоянно меняющейся внешней средой как в плане морально-нравственных установок, так и общего развития технологий.

Внедрение дистанционных технологий в систему военного образования по аналогии с общегражданской тенденцией следует рассматривать в рамках пяти этапов:

1) традиционные варианты обучения (очное, заочное), преимущественно построенные с применением дистанционных технологий;

2) внедрение Интернета в учебные заведения (информационно-коммуникационных технологий (ИКТ)), посредством которого будет осуществляться дистанционное обучение;

3) развитие обучения при помощи мобильного контента (m-learning), который, в отличие от ранее установленных форм, включает использование портативных электронных устройств и обеспечивает непрерывность и высокую адаптивность образовательного процесса;

4) расширение методики *e-learning* посредством учебников в электронном формате, общения через средства видеосвязи;

5) распространение и развитие идеи повсеместного обучения (*u-learning*) [1] с максимальным охватом всех возможностей сети для объединения преподавателей и учащихся с максимизацией погружения в процесс обучения.

Несмотря на тот факт, что в России пока освоены только первые два этапа развития технологий [2], в военной системе образования развитие дистанционных форм в большей степени актуализировано и имеет более выраженные предпосылки.

Однако распространение дистанционных технологий в военной образовательной сфере России сопряжено с рядом проблем, для решения которых проводятся следующие мероприятия:

1) поиск компромисса в сфере соотношения качества закрытой информации и дистанционных возможностей передачи данных;

2) достаточное целевое финансирование разработок электронных учебников и электронных обучающих систем;

3) создание служебных и образовательных стандартов для формирования универсальных знаний на базе конкретного вуза;

4) информирование будущих слушателей о наличии качественных дистанционных курсов (затруднительная система оповещения посредством официального сайта ВС РФ, малая распространенность системы индивидуального заказа);

5) подготовка преподавательского состава к использованию ИКТ;

6) оперативная система наладки и коррекции работы оборудования дистанционной передачи данных;

7) подбор дидактических методик, наиболее эффективных при дистантном виде общения.

Выявленные проблемы содержат в себе как риски, так и потенциал для развития военного образования. Для повышения его эффективности в дистанционном формате необходимо наличие:

- высокопрофессиональных кадров;
- комплексных и взаимосвязанных лекционных курсов, кейсов, тестов и др.;
- развитой инфраструктуры, в первую очередь связи;
- компьютерного обеспечения.

Роль дистанционного образования в долгосрочной перспективе будет возрастать по мере повышения качества средств связи и усложнения трудовой деятельности военных специалистов. Несмотря на тот факт, что указанные проблемы требуют комплексного подхода, их решение несет в себе значительный потенциал для развития Вооруженных Сил Российской Федерации, который может быть использован как в подготовке управленческих кадров, так и в рамках адаптивных программ для выбывающих с военной службы по состоянию здоровья или выслуге лет.

Формирование разносторонне развитого и мобильного специалиста является главной задачей современного военного образования. Соединение технологий, новых приемов дидактики и принципа непрерывности образования позволит вывести армию на новый, качественно более развитый уровень организации службы и быта военнослужащего.

Список литературы

1. *Бочарова И. Е.* Инновации и их место в экономике России / И. Е. Бочарова, С. И. Клименко, Е. Р. Орлова // Труды Института системного анализа Российской академии наук (РАН). Москва, 2009. Т. 49. С. 5–15.

2. *Эом С.* Стратегии повышения результатов обучения для Web-Based студентов дистанционного образования. Дальнейшее исследование отношений между мотивацией и результатами обучения [Электронный ресурс] / С. Эом // Труды АИС SIG-ED IAIM Конференции. Режим доступа: http://www.sig-ed.org/IAIM2008/Proceedings/SIGed/ Documents/73x. Pdf.

УДК [376.112.4:371.13]:378.147

Н. В. Ломовцева, А. Ю. Пьянкова

N. V. Lomovtseva, A. Y. Pyankova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Natalya.lomovtseva@rsvpu.ru, stiyha_ha@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРИ ПРЕПОДАВАНИИ ПРЕДМЕТА «ИНФОРМАТИКА И ИКТ» ДЛЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

MODERN EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING THE SUBJECT «INFORMATICS AND ICT» FOR PERSONS WITH DISABILITIES OF HEALTH

Аннотация. Рассматриваются возможности использования технологий активного обучения для формирования профессиональной компетентности будущего педагога.

Abstract. The article describes the potentiality of active learning technologies for forming of professional-pedagogical competence.

Ключевые слова: образовательные технологии, ограниченные возможности здоровья, информационно-коммуникационные технологии, информационные ресурсы, электронное обучение, системы дистанционного обучения, технологии Web 2.0.

Keywords: educational technologies, limited health opportunities, information and communication technologies, informational resources, e-learning, distance learning systems, technology Web 2.0.

Согласно ст. 79 «Организация получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья» Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 19.02.2018 г.) для лиц с ограниченными возможностями здоровья в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам, создаются специальные условия для получения образования [2].

Под специальными условиями для получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья в настоящем Федеральном законе понимаются условия обучения, воспитания и развития таких обучающихся, включающие в себя использование специальных образовательных программ и методов обучения и воспитания, специальных учебников, учебных пособий и дидактических материалов, специальных техниче-

ских средств обучения коллективного и индивидуального пользования, предоставление услуг ассистента (помощника), оказывающего обучающимся необходимую техническую помощь, проведение групповых и индивидуальных коррекционных занятий, обеспечение доступа в здания организаций, осуществляющих образовательную деятельность, и другие условия, без которых невозможно или затруднено освоение образовательных программ обучающимися с ограниченными возможностями здоровья [2].

В связи с увеличением численности группы детей с ограниченными возможностями здоровья проблема обучения данной группы лиц становится все более актуальной. В настоящее время появляются новые возможности для их адаптации в обществе, но существуют трудности в создании необходимых условий для получения качественного образования, в реализации новых подходов в обучении.

В соответствии со стратегией развития информационного общества в Российской Федерации и задачами национальной инициативы «Наша новая школа» предусмотрено расширение использования информационных и телекоммуникационных технологий для развития новых форм и методов обучения.

Необходимость обеспечения качественного, массового и индивидуализированного образования способствовала появлению систем дистанционного и электронного обучения.

Электронное обучение предоставляет учащимся возможность освоить любые базовые и профильные программы независимо от места проживания и обучения, самостоятельно изучить курс, который не преподается в той школе, где учится ребенок, углубить свои знания по какому-то предмету или разделу программы, ликвидировать пробелы в своих знаниях из-за значительного пропуска занятий по болезни, а также оно позволяет вести обучение детей, не имеющих возможность посещать обычную школу [2].

В наше время дистанционное обучение – достаточно свободная форма образования, так как является доступным в городах, районах, которые обладают достаточной материально-технической базой. Дистанционное обучение – это социально ориентированная технология обучения, которая обеспечивает соблюдение всех прав детей с ОВЗ в области получения образования.

Детям, которые по состоянию здоровья не могут посещать школу, приходится обучаться на дому. Это лишает их возможности общения, знакомств, адаптации к обществу, но дистанционное обучение позволяет им виртуально общаться, заводить новые знакомства и обмениваться мнениями в сети. Дистанционная форма обучения позволяет учащимся обучаться в школе по месту жительства, одновременно удаленно осваивая теоретические знания и информационно-коммуникационные технологии, которые необходимы для реализации данной формы обучения.

Также дистанционное обучение является решением проблемы совместного обучения детей с ОВЗ с полностью здоровыми детьми. Благодаря данной форме обучения дети с ОВЗ получают абсолютно реальное, качественное образование, которое дает им возможность проявить себя, участвуя в обсуждениях каких-либо тем в Интернете, общаться в конференциях, где принимают участие дети с ОВЗ, обсуждая интересные темы вместе с педагогом. Все, что для этого требуется, это компьютер, подключенный к Интернету, и установленная на нем специальная программа.

Главным аспектом обучения детей на уроках «Информатика и ИКТ» является овладение информационно-коммуникационными технологиями.

С помощью информационных технологий в учебном процессе наиболее эффективно реализуются дидактические принципы, такие как научность, доступность, наглядность, сознательность и активность обучаемых.

Концепция использования информационных технологий в образовании строится на принципе их доступности для каждого участника образовательного процесса. Овладение ими требует не теоретического или инженерного изучения компьютерной техники, а непосредственного умения применять ее в качестве инструмента учебы.

Обеспечение доступа к информационным ресурсам за границами учебников, телеконференциям по всем школьным предметам и проблемам школьной жизни наряду с другими информационными ресурсами Интернета и межшкольными телекоммуникационными проектами является неотъемлемой частью информационной сферы школы.

При работе за компьютером, будь то поиск какой-то информации, ответы на поставленные вопросы, выполнение практических заданий и т. д., у детей повышается интерес к изучаемому предмету. Например, интереснее и увлекательнее для обучающихся найти ответ на вопрос с помощью компьютера, нежели в учебнике.

Аналогичным образом создание кроссвордов на листочке с помощью линейки и ручки не вызывает у обучающихся интереса и рвения к выполнению данного задания. Однако если же поставить задачу разработать кроссворд на компьютере, например, в MS Excel, в Paint или MS Word, у детей, пусть и не у всех, но у большинства появится интерес к тому, как это реализовать и как сделать так, чтобы его кроссворд получился лучше и качественнее, чем у других. При доступности выхода в Интернет можно воспользоваться технологиями Web 2.0, создать коллективный кроссворд с помощью Google-документов. Также для создания и отгадывания кроссвордов можно воспользоваться онлайн-сервисом Фабрика кроссвордов. Данный сервис позволяет создать, сохранить или распечатать кроссворд. Кроссворд сохраняется онлайн. Созданным кроссвордом можно поделиться для отгадывания, отправив ссылку на него. Доступ к сервису возможен без регистрации и скачивания каких-либо данных.

Используя полученные знания по предметам школьного цикла, учащиеся с удовольствием составляют тесты как по предмету «Информатика и ИКТ», так и по другим школьным предметам. Для создания тестов традиционно используется документ MS Word, но в современном мире с развитием и применением новых технологий рациональнее использовать Google-формы.

Google-формы – простой и удобный сервис для создания тестов, для прохождения тестирования, опроса. Все результаты прохождения высылаются на почту учителю, который проводит тестирование. Доступ к тесту может иметь любой человек, который получил ссылку на этот тест.

Для самоконтроля или итоговой проверки полученных знаний у обучаемого существует довольно-таки интересный и универсальный сервис LearningApps.

LearningApps – это интерактивный конструктор для разработки заданий в разных режимах, таких как «Пазлы», «Установи последовательность», «Викторина с выбором правильного ответа» и др. Некоторые варианты заданий могут быть исполнены в игровой форме, в режиме соревнований («Скачки»).

На современном этапе развития цифровых технологий разработано и применяется в педагогическом процессе достаточно большое количество онлайн-сервисов. При препо-

давании предмета «Информатика и ИКТ» в МАОУ СОШ № 7 в В. Пышме, п. Исеть для лиц с ограниченными возможностями здоровья наиболее активно педагогами используются следующие сервисы:

1. RealtimeBoard – это бесконечная доска, которую преподаватель легко может настроить для показа видео, документов, также на ней все участники образовательного процесса могут делать заметки – рисовать, писать, клеить стикеры, сохраняя результаты в реальном времени.

2. Piktochart – удобный и несложный конструктор инфографики.

3. PowToon – сервис для создания анимационных роликов, с выбором героев и обстановки.

4. Pixton – это Web 2.0-проект, позволяющий создавать интерактивные комиксы.

5. Prezi – онлайн-сервис для создания презентаций и демонстрации их на любом количестве компьютеров.

6. Dipity – онлайн-сервис для создания лент времени. Данный сервис предоставляет возможность создания собственных лент времени, подходящих для наглядного представления событий с привязкой ко времени и месту (на карте).

7. Quizlet – онлайн-сервис для создания и применения флэшкарточек и обучающих игр.

8. Pazlyonline – онлайн-сервис для создания пазлов на основе выбранного изображения.

Лица с ограниченными возможностями здоровья воспринимают новую информацию очень медленно и достаточно трудно, быстро забывают услышанное, для них необходимо повторять материал несколько раз. Именно поэтому для обучения данной группы детей необходимы новые подходы, технологии и формы обучения. Именно применение современных образовательных технологий позволяет увеличить наглядность изучаемого материала для лиц с ограниченными возможностями здоровья повысить интерес к получению новых знаний, а также мотивировать детей к приобретению определенных навыков.

Список литературы

1. *Инфоурок*. Современные педагогические технологии на уроках информатики и ИКТ [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://infourok.ru/sovremennie-pedagogicheskie-tehnologii-na-urokah-informatiki-i-ikt-448059.html.

2. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/708566b2fd52d51c70e2f0c8e02abb2d81a6c22e/.

3. *Пьянкова А. Ю.* Аспекты дистанционного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) / А. Ю. Пьянкова, Н. В. Ломовцева // Новые информационные технологии в образовании и науке: материалы 10-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 27 февраля – 03 марта 2017 г. Екатеринбург: Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2017. С. 534–537.

4. *Социальная* сеть работников образования. Современные образовательные технологии в работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://nsportal.ru/shkola/korrektsionnaya-pedagogika/library/2013/03/29/sovremennye-obrazovatelnye-tekhnologii-v-rabote.

УДК 37.011.32–052–056.45:[37.016:802.0]

В. С. Лукиных, Д. М. Чарыев

V. S. Lukinykh, D. M. Charyev

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Средняя школа № 36, Иолотань, Туркменистан
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Secondary School № 36, Iolotan, Turkmenistan
lukinihviktoria@gmail.com, didarcharyev90@gmail.com

ФОРМЫ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

AUTONOMY AS THE LEADING FORM OF WORK WITH GIFTED CHILDREN IN TEACHING ENGLISH LANGUAGE

Аннотация. Рассматривается понятие одаренности, раскрываются нестандартные формы работы с одаренными детьми.

Abstract. This article deals with the concept of giftedness, also some forms of work with gifted children at lessons and extra-curricular activities are pointed out. It is spoken in detail about advantages of each form of work.

Ключевые слова: одаренность, виды уроков, формы уроков, средство.

Keywords: giftedness, independent work, autonomy education.

Paradigm change of social development and entering Russia into the information technology space this century formulated a new field of educational activities. The greatest attention in the country is paid to the social demand of society for creative, active personality. Gifted and talented children are the potential of any country to enable it to develop effectively and constructively solve actual economic and social challenges [6, p. 43].

Pupils' talent development is part of a new national education strategy and the right choice of forms with gifted children play a huge role in supporting these children.

Bogoyavlenskaya in her works gives definition of giftedness as systematic and developing quality of the psyche over the life, which determines the possibility of a person to achieve high and outstanding results in one or more activities compared to other people [2, p.45].

According to Platonov, giftedness is genetically determined component of abilities, developing in special activity or degraded in its absence [4, p. 72].

So, gifted children are children who are recognized by educational system as pupils with superior level of intellectual development compared to other children of the same age.

A gifted child is a unique child, and the requirements of the standard educational system sometimes are not suitable for such pupils so teachers need to carefully consider the choice of forms at English lessons. The choice of forms may either positively or negatively impacts the educational process for the gifted child.

Forms in teaching means an external side of the educational process and reflects the character of relationships between the participants of pedagogical process [5, p. 87].

In order to have some educational results, non-standard forms of work should be used for gifted children. For example, one of the forms of work can be so called *lesson-project.* The finished project can be presented in various forms: it can be an article, a recommendation,

an album, a collage, or presentation. The important point here is the idea of presentation of pupil's project to the class, followed by a discussion.

Not less effective form of work is *lesson-excursion*. Gifted children like to learn the culture of their country and the culture of the country of the target language, so that is why it is very important for them to have a dialogue of cultures. This fact motivates gifted children to continue studying a foreign language, as they see concrete results of their work in practical application.

Gifted children are characterized by their independence, so it is appropriate to mention such form of work as *lesson-seminar*. Gifted children like to look for information from various foreign sources. They enjoy reading newspapers, magazines, reference books, and they also like visiting foreign websites. The work can be presented in the form of reports, presentations and drawings.

Gifted children always want to see that they are better than others; they want to prove the results of their work and demonstrate their knowledge. *Lesson-quiz* can help in this. Many gifted children have a problem in communication with pupils of the same age. They can be calm and shy, and lesson-quiz can teach gifted children to help each other, to work in team and in pairs, it educates tolerance and respect for each other. So, this form pursues educational goals and helps gifted pupils to develop themselves as a personality.

The forms listed above are more suitable for the traditional form of organization of educational process. Usually it is not enough to have 40 minutes to organize a good English lesson. In this regard, the teacher works with the children after classes, using various forms of extracurricular activities.

Extracurricular activities help gifted children to fully reveal their abilities, give more time and opportunity to show their talents and inclinations, improve themselves and also set new goals and achieve them.

There are many forms of extracurricular activities, which can be used in the course of teaching English.

Mokrousova and Kuzovleva point out five kinds of forms by content:

1) *competitive* forms of work: a contest, a game, an Olympiad, a quiz and others.

2) *cultural-mass* forms of work: matinees, evenings.

3) *political-mass* forms of work: a solidarity action, a forum, a meeting, a festival, a press conference.

4) *media*: a newspaper stand, a newsletter, an exhibition stand and so on

5) *circle* as the synthetic form [3, pp. 68–71].

So, we can notice that out-of-class activities include a big variety of forms suitable especially for gifted children.

Quizzes and Olympiads – one of the most important forms of work with gifted children. These forms are called "start in science, to life", and preparations for this very start we need to begin from the elementary school.

Despite the diversity of forms of extracurricular activities, we would like to mention such form as a *circle*. Gifted children may often have unusual interests, and the school program cannot provide for their realization. Therefore, if school has a circle as a form of extracurricular activity, it greatly increases the interest of gifted children to the English language. The circle can synthesize many forms of work, so that is why it can be considered one of the best forms of work with children in teaching foreign language.

It should be noted that it is necessary to focus gifted children on their *independent work*. These children don't like limits and borders or concrete task formulations. Independent work gives the pupils the freedom in the choice of ways of work with tasks.

We may notice that gifted children don't just like to do the job by themselves, but they prefer to manage their learning process and to take responsibility for it. Gifted children don't just set goals of learning, but also determine the volume of the job. Thus, we don't just talk about independent work but *autonomy in learning.*

The autonomy of pupils is characterized by their willingness to take the leadership of their own learning process in accordance with their needs and goals. It implies the ability and willingness of the pupils to act independently and in cooperation with others as a socially responsible person [1, p. 135].

I. D. Trofimova considers autonomy of the student as the ability of a person to make decisions, to analyze and judge the learning process, to reflect his linguistic, speech and learning experience, to understand himself as a responsible person of the learning process in various educational contexts [7, p. 16].

The analysis of the studied term allows us to identify the structural components of the autonomous learning of a foreign language: *psychological, methodological, social* and *cognitive.*

The *psychological component* involves the presence of a stable motivation and self-confidence.

The *methodological component* includes the identification of personal educational needs, setting learning tasks, management of educational process, self-esteem, academic analysis of the results and achievements.

The *social component* involves communication with native speakers and cooperation with other students.

The *cognitive component* includes awareness of *personal learning* styles and possession of learning strategies.

Thus, properly chosen forms of lessons and extracurricular activities are the perfect ground for gifted pupils. These forms motivate students to continue learning English and help to develop a gifted child in many ways. We should always remember such aspect in learning as independent work. It should be noted that autonomous learning cannot have a negative impact on the development of gifted children. Autonomous learning, on the contrary, increases the responsibility of the gifted children, because there is no control by the teacher, and the students decide all questions by themselves. It gives freedom to the actions of gifted children, which is very important for them.

References

1. *Benson Ph.* Autonomy and independence in language learning / Ph. Benson / Edited by Phil Benson and Peter Voller. London and New York: Longman, 1997.

2. *Bogoyavlenskaya D. B.* Psychology of giftedness: concept, types, problems / D. B. Bogoyavlenskaya, M. E. Bogoyavlenskaya. Moscow: MIOO, 2005. 176 p.

3. *Mokrousova G. I.* Organization of extracurricular work in German / G. I. Mokrousova, N. E. Kuzovleva. Moscow, 1989. 192 p.

4. *Platonov K. K.* Brief Dictionary of the System of Psychological Concepts / K. K. Platonov: Moscow, 1984. 171 p.

5. *Smirnov V. M.* Physiology of Physical Education and Sport: A Textbook for High Schools / V. M. Smirnov. Moscow: Vlados-Press, 2002. 608 p.

6. *Tabanakova V. D.* Scientific paradigm shift as the background of language education / V. D. Tabanakova // The Education and science journal. 2017. T. 19, № 7. P, 41–59.

7. *Trofimova I. D.* Methodology for the formation of autonomous reading strategies for students of a language university (German, I course) / I. D. Trofimova // PhD Thesis / Buryat State University. Ulan-Ude, 2003.

УДК 378.147.15:[378.164/.169:004.7]

Е. Е. Лысенко

E. E. Lysenko

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва

Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow

katerina-50@mail.ru

АНАЛИЗ ОПЫТА ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СЕТЕВЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБУЧАЮЩИХ КУРСОВ

ANALYSIS OF THE EXPERIENCE OF USING THE NETWORK ELECTRONIC STUDYING COURSES

Аннотация. Показано, как создание сетевых электронных обучающих курсов привело к разработке смешанной технологии обучения.

Abstract. Shown, how the creation of the network electronic studying courses resulted in the development of the mixed studying technology.

Ключевые слова: сетевые электронные обучающие курсы, смешанная технология обучения.

Keywords: network electronic studying courses, mixed studying technology.

В настоящее время использование электронных образовательных ресурсов в практике профессионального образования не является редкостью. К их созданию привлечены как специалисты в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ), так и преподаватели не являющиеся профессионалами в этой области. Преподавателям и студентам становятся все более очевидными объективные преимущества дистанционного способа изучения дисциплин [1, 2, 6, 7]. Студент может самостоятельно определить скорость и время изучения материала. Преподаватель, как правило, вкладывает в электронный ресурс значительно больше учебной информации, чем он может дать в ходе аудиторной лекции, а студент получает полный и качественный материал по учебной дисциплине, не искаженный в процессе конспектирования лекции. Использование ИКТ позволяет обеспечить первичное закрепление материала с помощью разнообразных тестов усвоения знаний и творческих заданий. Преподаватель получает большое количество информации, позволяющей оценить знания и умения, приобретенные в результате изучения материала (время, затрачиваемое на ответы, число попыток, вопросы или задания, которые вызвали наибольшие трудности и т. д.). Подобная информация является инструментом преподавателя для гибкого управления обучением и прежде всего его мотивационной составляющей. Все это создает студентам условия для формирования самостоятельности как важнейшего профессионального качества личности [3, 4, 9, 10, 11, 16]. Ис-

следования показывают, что продолжительность обучения с использованием ИКТ сокращает на 30–40 % по сравнению с традиционным очным обучением, а скорость запоминания материала возрастает на 10–30 % [12, 14].

Все указанные преимущества касаются операциональной стороны учебного процесса. Анализ мотивационной стороны показывает, что многие недовольны необходимостью по-новому изучать дисциплину. Одним из недостатков работы с учебно-методическим порталом 80 % студентов считают б*о*льшие временные затраты, чем при традиционном способе обучения (студенты разучились читать учебный материал, им легче его слушать и записывать). Кроме того, при работе с порталом исчезает эмоциональная составляющая, играющая важную роль при непосредственном контакте преподавателя со студентами на занятиях. Одним из способов решения обеих проблем является проведение видеолекций. Но это целесообразно использовать только при заочной форме обучения.

Перед автором встала задача включить работу студентов с электронными образовательными ресурсами в очную форму обучения. Было ясно, что дистанционное изучение дисциплины не может полностью заменить традиционный способ ее изучения. Возникла необходимость в создании смешанной технологии обучения, учитывающей преимущества как традиционных, так и инновационных технологий [5, 8, 11, 13, 15], что и было сделано при разработке сетевых курсов по ряду преподаваемых дисциплин («Психология делового общения», «Психология управления и кадровый менеджмент», «Логика», «Психология развития», «Психофизиология»).

В результате были сформулированы *требования* к реализации смешанной технологии обучения по данным дисциплинам.

1. Теоретический материал, который выкладывается на портале, должен быть разработан очень тщательно, чтобы студенты могли понять его самостоятельно. Он должен включать большое число примеров. По содержанию и по оформлению текст должен быть хорошо структурированным. Возможно его представление в виде презентации. Студенты должны иметь возможность многократного обращения к тексту.

2. Тест для проверки усвоенных знаний должен проводиться после изучения материала темы и содержать не менее 15 вопросов различных видов. На выполнение теста должно отводиться ограниченное время. Студент должен иметь несколько попыток его выполнения (оптимально 3). При этом результат выставляется как средний балл всех попыток. Такие условия ориентируют студента на работу с тестом только после того, как он почувствует уверенность в своих знаниях.

3. На портале должны присутствовать в каждой теме задания, направленные на формирование умений, например, в «Логике» это упражнения, в психологических дисциплинах – психологические тесты, включающие развернутый анализ результатов; задания по решению конкретных ситуаций; задания по анализу прошлого опыта. В заданиях важно четко сформулировать все требования к студентам, главным критерием оценки преподавателя является полнота ответов.

4. К аудиторному занятию преподаватель готовит проблемные вопросы по теме, позволяющие глубже понять ее содержание. Студенты повторяют теоретический материал, приводят собственные примеры, выполняют задания тренинга, обсуждают результаты выполнения заданий на портале.

5. Практически по каждой теме дисциплины студенты выполняют обязательную аудиторную контрольную работу, которая включает как вопросы с вариантами ответов, так и открытые вопросы. К контрольным допускаются только те, кто изучил теорию и выполнил тест на портале.

6. На зачете и экзамене обязательно учитываются те баллы, которые студент набрал, выполняя задания на портале и в аудитории.

Опыт работы по смешанной технологии преподавания разных дисциплин показал, что большинство студентов выполняют в течение семестра все запланированные виды учебной работы и демонстрируют прочно закрепленные знания и сформированные умения. Проблема недостаточно трудолюбивых студентов при данной технологии обучения решается жесткостью требований по допуску к зачету или экзамену.

Список литературы

1. *Бакштанин А. М.,* Симан А. С. Особенности развития дополнительного профессионального образования / А. М. Бакштанин, А. С. Симан // Вестник учебно-методического объединения по образованию в области природообустройства и водопользования. 2015. № 7 (7). С. 5–8.

2. *Инновационное* развитие профессионального туристского образования: монография / А. М. Новиков [и др.]. Москва: Логос, 2012. 339 с.

3. *Коваленок Т. П.* Диагностика индивидуально-типологических особенностей представителей технических профессий / Т. П. Коваленок // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2014. № 1. С. 145–148.

4. *Коваленок Т. П.* Теоретические и прикладные аспекты саморегуляции в контексте подготовки инженеров-педагогов: диссертация … кандидата психологических наук / Т. П. Коваленок. Москва, 1998. 202 с.

5. *Кубрушко П. Ф.* Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / П. Ф. Кубрушко. Екатеринбург, 2002. 38 с.

6. *Кубрушко П. Ф.* Особенности организации учебного процесса в условиях дистанционного обучения на основе сетевой технологии / П. Ф. Кубрушко, С. В. Созинов // Образование и наука. 2006. № 1. С. 67–72.

7. *Кубрушко П. Ф.* Совершенствование инновационной педагогической деятельности преподавателей технических вузов / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2013. № 4. С. 79–82.

8. *Кубрушко П. Ф.* Технология модульного обучения: учебно-практическое пособие / П. Ф. Кубрушко, Д. Е. Назаров. Москва: МГАУ им. В. П. Горячкина, 2001. 60 с.

9. *Лысенко Е. Е.* Анализ профессионально важных личностных качеств у будущих педагогов / Е. Е. Лысенко, О. С. Нестерова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2011. № 4 (49). С. 77–79.

10. *Лысенко Е. Е.* Возможности формирования профессионально важных личностных качеств у студентов инженерно-педагогического факультета / Е. Е. Лысенко, О. С. Нестерова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2012. № 4–1 (55). С. 72–74.

11. *Михайленко О. А.* Реализация адаптивных возможностей цифрового видео в информационно-коммуникационной образовательной среде вуза / О. А. Михайленко, М. Н. Ерохин // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2011. № 4 (49). С. 136–139.

12. *Михайленко О. А.* Учебно-методический портал вуза как высокотехнологичная дидактическая среда / О. А. Михайленко // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2010. № 4. С. 123–126.

13. *Назарова Л. И.* Проектирование содержания и методики обучения студентов инженерно-педагогических специальностей основам педагогической инноватики: диссертация … кандидата педагогических наук / Л. И. Назарова. Москва, 2000. 198 с.

14. *Роберт И. В.* Основные направления развития информатизации образования в информационном обществе глобальных коммуникаций / И. В. Роберт // Педагогика. 2015. № 10. С. 23–32.

15. *Симан А. С.* Диагностика учебных достижений выпускников профессионально-педагогических образовательных программ: диссертация … кандидата педагогических наук / А. С. Симан. Москва, 2011. 183 с.

16. *Шингарева М. В.* Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации ФГОС ВПО / М. В. Шингарева // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2015. № 4 (68). С. 24–29.

УДК [377.112:371.13]:[378.147.1:004.771]

А. Г. Майбуров

A. G. Mayburov

ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет имени Питирима Сорокина», Сыктывкар
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin, Syktyvkar
amaiburov@gmail.com

ОРГАНИЗАЦИЯ ДИСТАНЦИОННОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРОВ В УСЛОВИЯХ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ НАПРАВЛЕНИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ (ПО ОТРАСЛЯМ)»)

ORGANIZATION OF DISTANT SUPPORT METHODOLOGICAL TRAINING OF MASTERS IN CONDITIONS OF CONTINUING EDUCATION (ON THE EXAMPLE OF A DIRECTION OF PROFESSIONAL TRAINING (BY INDUSTRIES))

Аннотация. Рассматриваются проблемы организации дистанционного сопровождения в процессе методической подготовки магистров профессионального обучения в условиях непрерывного образования бакавлавр-магистр.

Abstract. The article deals with the problems of organization of distant accompaniment in the process of methodical training of masters of professional training in the conditions of continuing education bachelor-master.

Ключевые слова: дистанционное сопровождение, непрерывное образование, методическая подготовка магистров.

Keywords. Distant support, continuing education, methodical training of masters.

Отличительной особенностью современного этапа развития общества является его информатизация, которая приобретает поистине глобальный характер, и это не может не найти своего отражения в российском образовании. Развитие информационного общества определяет необходимость создания новой образовательной политики, направленной на реализацию гибких, адаптивных систем образования, формирования новых целей, направленных на обеспечение условий для самоопределения и самореализа-

ции личности посредством открытости образования на протяжении всей жизни, иными словами, образование становится непрерывным.

Для создания непрерывного образования необходимо сформировать у современного выпускника высшего учебного заведения компетенции в сфере организации собственного обучения, подготовить специалиста, способного к саморазвитию, самообразованию, инновационной деятельности. Эти положения и закрепляют федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, в требованиях которых отмечается усиление роли самостоятельной учебной деятельности студентов.

Самостоятельная работа студентов – это не что иное, как моделирование их будущей профессиональной деятельности, в которой не будет преподавателей, но будут руководители, как правило, оценивающие самостоятельность как одно из самых востребованных профессиональных качеств. Это некая универсальная компетенция, которая применима к любой профессиональной деятельности. При этом, когда мы говорим о методической подготовке будущего педагога профессионального обучения, такая деятельность предусматривает формирование компетенций в области проектирования и реализации образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях. А самостоятельная работа выступает одной из образовательных технологий, обеспечивающей возможность усилить методическую подготовку бакалавра или магистра и обеспечить готовность будущего преподавателя к организации такой деятельности в образовательной организации. На сегодняшней день одной из форм организации самостоятельной работы выступают дистанционные технологии [2].

Сегодня в информационных источниках появляется много терминов, особенно в сфере дистанционного образования, дистанционных технологий, создания и применения электронных образовательных ресурсов в учебном процессе, реализации дистанционного сопровождения и дистанционной поддержки. Наиболее приемлемым, на наш взгляд, будет понимание дистанционного сопровождения как педагогического сопровождения в дистанционном обучении, которое обеспечивает «реальную возможность наиболее полно учитывать индивидуальные особенности и образовательные потребности каждого обучаемого, создает комфортные условия и ситуацию успеха для достижения каждым обучающимся» [4].

Педагогическое сопровождение, или педагогическая поддержка, как правило, представляет собой деятельность преподавателя, которая направлена на оказание оперативной помощи обучающимся в решении конкретных учебных задач и ситуаций. С другой стороны, педагогическое сопровождение характеризуется не столько уменьшением степени вмешательства взрослого в процесс образования, сколько умением самого воспитанника решать свои учебные и личностные проблемы [6].

Следует отметить, что в процессе методической подготовки будущий педагог должен овладеть целым рядом компетенций, необходимых для выполнения трудовых функций, связанных с проектированием и реализацией образовательного процесса в современных условиях. Среди таких компетенций, которые определяются профессиональным стандартом педагога, выделяют:

- владение формами и методами обучения, в том числе выходящими за рамки учебных занятий: проектная деятельность, лабораторные эксперименты и т. п.;
- освоение и применение современных психолого-педагогических технологий, основанных на знании законов развития личности и поведения в реальной и виртуальной среде [3].

В условиях двухступенчатой модели нужно определить и разграничить, какие компетенции следует формировать и развивать у студентов на уровне бакалавриата, а какие – на уровне магистратуры. Кроме того, отличие магистерской подготовки от подготовки бакалаврской обнаруживается в методах обучения, интенсивности учебного процесса, в необходимости применения полученных знаний и умений к решению конкретных научных проблем, когда творческие умения и навыки становятся преобладающими [1].

С появлением в системе подготовки магистров дистанционных форм обучения возникает необходимость поиска и освоения новых форм педагогического взаимодействия и педагогической поддержки обучающихся [5].

В Сыктывкарском государственном университете им. П. Сорокина с 2011 г. реализуется программа подготовки магистров по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», программа «Инновационные технологии в профессиональном обучении». Необходимость организации дистанционного сопровождения методической подготовки возникла и вследствие того, что с 2017 г. программа стала реализовываться с элементами дистанционного обучения, часть дисциплин и модулей проектировалась на платформе Moodle. Специфика проектирования модуля методического сопровождения образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях состоит в необходимости учета особенностей магистрантов. Так, например, из 40 студентов, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» 31 студент – работает в образовательных организациях Республики Коми (общеобразовательные школы, средние профессиональные образовательные организации, учреждения дополнительного образования), что составляет 78 % от общего числа обучающихся по данной программе. Кроме того, часть магистрантов – это бывшие бакалавры педагогического образования, которые получили хорошую подготовку по методике преподавания, а часть студентов – работающие педагоги и мастера производственного обучения, обладающие определенным педагогическим опытом, но не имеющие педагогического образования. Эти особенности должны учитываться при проектировании содержания методической подготовки студентов, а дифференцированный подход в обучении успешно может реализоваться в условиях дистанционного сопровождения.

Таким образом, организация дистанционного сопровождения методической подготовки магистрантов должна строиться на следующих принципах:

- педагогическая поддержка самостоятельной работы обучающихся;
- учет индивидуальных особенностей магистрантов в части разноуровневой базовой подготовки по методикам преподавания дисциплин;
- применение различных форм организации дистанционного сопровождения, построенных на основе бесплатных сетевых ресурсов, дистанционных курсов, на платформе Moodle, сопровождающих вебинаров, что позволит обеспечить непрерывность методической подготовки студентов.

Список литературы

1. *Балыхин М. Г.* Подготовка бакалавров-магистров в системе непрерывного профессионального образования как социально-историческая и педагогическая проблема [Электронный ресурс] / М. Г. Балыхин // Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия: Филология, история, востоковедение, 2012. Режим

доступа: https://cyberleninka.ru/journal/n/uchenye-zapiski-zabaykalskogo-gosudarstvennogo-universiteta-seriya-filologiya-istoriya-vostokovedenie#/853038.

2. *Майбуров А. Г.* Организация самостоятельной работы по методической подготовке бакалавров профессионального образования (на примере использования сетевых ресурсов Google) / А. Г. Майбуров, З. Ж. Жолдошбеков // Февральские чтения: сборник материалов 23-й годичной сессии ученого совета Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина. 2016. С. 656–657.

3. *Майбуров А. Г.* Особенности формирования теоретических знаний в методической подготовке бакалавров педагогического образования по профилю «Технология» (на примере дисциплины «Методика обучения технологии») / А. Г. Майбуров, А. Н. Никулин // Февральские чтения: сборник материалов 23-й годичной сессии ученого совета Сыктывкарского государственного университета имени Питирима Сорокина. 2016. С. 657–659.

4. *Миндибаева Т. Н.* Информационно-коммуникативные технологии в обучении преподавателя дистанционного обучения / Т. Н. Миндибаева // Инновационные проблемы образования: поиск, опыт, решения: сборник научных трудов. Н. Новгород: Волж. гос. инж.-пед. ун-т, 2006. С. 61–67.

5. *Роботова А. С.* Проблемы и трудности обучения магистров: взгляд профессора педагогического университета [Электронный ресурс] / А. С. Роботова // Непрерывное образование: XXI век. 2017. Вып. 2 (18). Режим доступа: http://lll21.petrsu.ru/journal/article.php? id=3487.

6. *Свинарева О. В.* Интерпретация понятия «Педагогическое сопровождение» в современной науке [Электронный ресурс] / О. В. Свинарева // Инновации в науке; сборник статей по материалам 40-й Международной научно-практической конференции. 2014. № 12 (37). Новосибирск: СибАК. Режим доступа: https://sibac.info/conf/innovation/xl/40498.

УДК 378.147

С. Д. Макарова, Н. И. Яшина, И. А. Макаров

S. D. Makarova, N. I. Yashina, I. A. Makarov

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского», Нижний Новгород

National Research Lobachevsky University, Nizhny Novgorod

makarovasd@iee.unn.ru, sitnicof@mail.ru, makartolk@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ КАК ОСНОВА ИНТЕРАКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В МАГИСТРАТУРЕ

TECHNOLOGY OF CRITICAL THINKING AS A BASIS FOR INTERACTIVE LEARNING IN GRADUATE

Аннотация. Рассматривается возможность применения интерактивных методов на основе технологий критического мышления для формирования профессиональных компетенций у магистрантов экономических направлений.

Abstract. The article describes the potential of the interactive methods based on the technology of critical thinking for the formation of professional competences in graduate economic trends.

Ключевые слова: технологии критического мышления, интерактивные методы, профессиональные компетенции, магистрант.

Keywords: technology of critical thinking, interactive methods, professional competence, graduate student.

В настоящее время реализация многоуровневого высшего образования находится в стадии активного совершенствования в соответствии с развивающимся запросами рынка труда. Особое место в этом процессе отводится программам магистратуры, которые позволяют выпускникам освоить и прикладные, и исследовательские компетенции, являющиеся неотъемлемой характеристикой будущих руководителей. Это обуславливает необходимость применения специальных методов обучения, к которым, в первую очередь, относятся интерактивные методы.

Представленные в литературе исследования характеризуют различные подходы к организации учебного процесса в магистратуре. Так, Е. И. Воробьева, С. Ю. Стрелкова (2014) [1] указывают на необходимость внедрения системности, структурированности планирования результатов обучения, интегративности и студентоцентрированности. В. Н. Кругликов (2013) [5] говорит о необходимости активизации учебно-познавательной деятельности. А. П. Панфилова (2013) [8] подчеркивает значимость игротехнических методов. Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова (2014) [7] обосновывают значимость дискуссионных, игровых, тренинговых технологий. Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико (2007) [2] описывают возможности активных форм проведения занятий через технологию «Развитие критического мышления через чтение и письмо». С. Д. Макарова и др. (2014) [6] характеризуют особенности применения проектного метода. При исследовании практики реализации магистерских программ в зарубежных вузах Е. А. Аренкина и др. (2015) [3] обосновывают преимущества использования дистанционных технологий обучения.

Следует отметить, что при всем многообразии активных и интерактивны[подходов к организации учебного процесса в магистратуре конкретных способов проведения учебных занятий с учетом необходимости комплексного формирования профессиональных компетенций системно-аналитического характера у магистрантов недостаточно.

Методологической основой проведенного исследования является применение системного подхода к освоению каждой дисциплины в магистерской программе на основе поиска противоречий в доводах и обоснованиях при изучении материала, что гарантирует взвешенную оценку исследуемых закономерностей, событий и объектов. Такая организация процесса обучения позволяет максимизировать эффективность применения интерактивных методов, основанных на последовательности действий, сформулированных Д. Н. Кавтарадзе (1998) [4]: Сенсорное восприятие (Знакомство) – Навыки общения (Работа в парах и группах постоянного и сменного состава) – Диалог. Дискуссия (Дискуссионные формы) – Ролевые игры – Имитационные игры – Жизненная практика.

В качестве методической основы подготовки лекционных и практических занятий предлагается сочетание интерактивности, совместного целеполагания и критического осмысления, что позволит сформировать аналитическое мышление у магистрантов, умение видеть, формулировать и решать проблемы в рамках профессиональных компетенций, работать в коллективе, проявлять коммуникативные навыки и организаторские способности, т. е. в полном объеме удовлетворять требования работодателей к выпускникам магистратуры, соответствующие 7 уровню квалификации актуальных профессиональных стандартов.

Методическая новизна предлагаемого подхода заключается в системном применении технологии критического мышления на протяжении всего периода изучения дисциплины при решении как качественных, так и количественных задач.

Для каждого вида занятий формируется структура на основе системы приемов и стратегий по видам учебной деятельности в рамках модели «вызов – осмысление – рефлексия».

Каждое занятие включает в себя в соответствии с общей темой и разделом(-ами) аудиторного занятия следующие структурные элементы:

- формулировка цели занятия как проблемы, которую следует решить (вызов, когнитивный компонент);
- характеристика возможных инструментов (методов) решения проблемы (осмысление, развитие взаимодействий);
- уточнение задачи (задач), решение которой(-ых) необходимо для достижения цели (осмысление, развитие взаимодействий);
- решение задачи (задач) (осмысление, развитие взаимодействий);
- обсуждение вариантов решения, выбор оптимального решения, обоснование критериев оптимальности, выводы (рефлексия, развитие системно-аналитических навыков, оценка, личностное отношение).

На реализацию каждого элемента отводится определенное время. Содержание каждого занятия привязано к формированию определенной части компетенций, закрепленных за данной дисциплиной. Каждое последующее занятие начинается с анализа выводов «рефлексии» по предыдущему занятию. «Вызов» каждого последующего занятия основывается на «рефлексии» предыдущего занятия.

Особенностью проводимых занятий является анализ теоретических положений, которые рассматриваются в качестве основы для решения практических задач с применением методов качественного и количественного анализа.

Предлагаемый подход позволяет сформировать систему знаний, умений и владений в рамках траекторий «от простого к сложному», «от теории к практике», «от эмпирических рассуждений к практическому решению» в ключе системного понимания взаимосвязи проблем и задач современной науки и практики.

Основная роль при проведении учебного занятия отводится магистранту. Преподаватель выступает в качестве координатора учебного процесса в рамках заданной темы, отведенного времени и контроля за освоением компетенций.

Реализация данного подхода к обучению позволит магистрантам научиться видеть взаимосвязь между теоретическими положениями и прикладными проблемами, анализировать теорию с точки зрения ее критического переосмысления и адаптировать ее положения к решению профессиональных задач на основе положений фундаментальной науки. Именно такие требования в полной мере соответствуют требованиям современного рынка труда к квалификации будущих руководителей, которых и готовят в магистратуре вне зависимости от сферы и особенностей подготовки.

Список литературы

1. *Воробьева Е. И.* Принципы разработки модели совместной магистерской программы по гуманитарным направлениям подготовки [Электронный ресурс] / Е. И. Воробьева, С. Ю. Стрелкова. Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp? id=21794836.

2. *Грудзинская Е. Ю.* Активные методы обучения в высшей школе: учебно-методические материалы по программе повышения квалификации «Современные педагоги-

ческие и информационные технологии» / Е. Ю. Грудзинская, В. В. Марико. Нижний Новгород, 2007. 182 с.

3. *Дистанционные* технологии в реализации магистерских программ: анализ опыта зарубежных университетов / Е. А. Аренкина [и др.] // Открытое и дистанционное образование. 2015. № 1 (57). С. 78–86.

4. *Кавтарадзе Д. Н.* Обучение и игра. Введение в активные методы обучения / Д. Н. Кавтарадзе. Москва: Флинта, 1998. 192 с.

5. *Кругликов В. Н.* Интерактивное обучение в высшей школе: проблемы и перспективы / В. Н. Кругликов // Научно-технические ведомости СПбГПУ. Серия: Гуманитарные и общественные науки. 2013. № 4 (184). С. 66–72.

6. *Макарова С. Д.* Проектный метод как основа формирования системного мышления в процессе подготовки магистров экономических направлений / С. Д. Макарова, А. А. Отделкина, Т. М. Новокрещенова // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. 2014. № 3–4. С. 123–127.

7. *Панина Т. С.* Современные способы активизации обучения: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова; под ред. Т. С. Паниной. Москва: Академия, 2006. 176 с.

8. *Панфилова А. П.* Психология общения: учебник для студентов учреждений среднего профессионального образования / А. П. Панфилова. Москва: Академия, 2013. 368 с.

УДК 37.018.46:351.74.085–056.26

М. В. Максименко

M. V. Maksimenko

ФКОУ ВО «Пермский институт ФСИН России», Пермь
Perm Institute of the Federal Penal Service, Perm
m_maximenko@inbox.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ У СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ УМЕНИЯ ВЗАИМОДЕЙСТВОВАТЬ С ЛИЦАМИ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ (НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА)

PEDAGOGICAL METHODS OF FORMATION OF THE EMPLOYEES OF INTERNAL AFFAIRS BODIES AND THE ABILITY TO INTERACT WITH PERSONS WITH DISABILITIES (HEARING)

Аннотация. Рассматриваются педагогические приемы формирования коммуникативных компетенций сотрудников органов внутренних при общении с лицами с ограниченными возможностями.

Abstract. The article deals with pedagogical methods of formation of communicative competences of employees of internal organs when communicating with persons with disabilities.

Ключевые слова: педагогический прием, обучение сотрудников органов внутренних дел, лица с ограниченными возможностями.

Keywords: pedagogical reception, training of employees of internal Affairs bodies, persons with disabilities.

В процессе служебной деятельности сотрудники органов внутренних дел испытывают определенные трудности как психологического, так и коммуникативного характера при общении и взаимодействии с людьми с ограниченными возможностями. Среди данной категории граждан можно выделить следующие группы, с которыми чаще всего приходиться контактировать полицейским: люди с нарушением слуха; с плохим зрением или незрячие; испытывающие трудности при передвижении; испытывающие затруднение в речи; страдающие психическими расстройствами [3, с. 186].

В нашем обществе принято называть таких людей инвалидами. Согласно общепринятой квалификации заболеваний Всемирной организации здравоохранения инвалидность – это не просто проблема со здоровьем, это сложный феномен, отражающий взаимодействие между особенностями человеческого организма и особенностями общества, в котором этот человек живет. Инвалидность – это социальное, а не медицинское понятие, одна из форм социального неравенства [2, с. 40].

В просторечии наименование физиологических и психических отклонений зачастую приобретает категоричный и обидный характер. В бытовом разговоре встречаются такие оскорбительные слова и сравнения, как «больной – здоровый», «нормальный – ненормальный», «калека» и т. п. Существуют слова, вызывающие страх, связанные с опасностью и непредсказуемостью: «слабоумный», «ненормальный», «псих», «шизик». Таким образом, барьеры общения сотрудников органов внутренних дел с гражданами с ограниченными возможностями возникают еще до начала коммуникации.

Общение включает ряд этапов, на каждом из которых могут возникать определенные трудности, усугубляющиеся, если собеседник имеет физиологические или психические отклонения. На стадии установления психологического контакта с собеседником с ограниченными возможностями сотрудник испытывает неловкость при обращении к гражданину и зачастую допускает различные ошибки. Это может выражаться, к примеру, в несоблюдении границ коммуникативного пространства, на нарушение которых чутко реагируют люди, страдающие психическими расстройствами и (или) испытывающие трудности при передвижении. Распространенной ошибкой является отсутствие визуального контакта с собеседником, обусловленное стеснением и неловкостью, вызываемыми боязнью обидеть человека. Такое отсутствие визуального контакта, длительность которого при обычном диалогичном общении составляет 2/3 общего времени коммуникации, может быть воспринято собеседником-инвалидом как неуважение, неискренность или нежелание общаться. Неверной будет и длительная фиксация взгляда на видимом физическом недостатке собеседника.

Общение сотрудника полиции с гражданином протекает в условиях формального превосходства, закрепленного законом. При общении с лицами с ограниченными возможностями выражение властности может быть воспринято как демонстрация своего физического превосходства.

Проблема установления и поддержания психологического контакта с лицами, совершившими противоправное деяние, может приобретать совершенно иной характер и выражаться в демонстративном позиционировании ими себя как людей, не подпадающих под действие закона. Такая позиция небезосновательна: зачастую сотрудники полиции попросту не желают тратить свое время на бесперспективные попытки пресечения административных правонарушений и привлечения к ответственности лиц с ограниченными возможностями.

Еще одна проблема заключается в сложности процесса обмена информацией с людьми с ограниченными возможностями, которые имеют физиологические или психические отклонения, препятствующие обычному восприятию устной или письменной речи.

Для успешной реализации сотрудниками полиции стоящих перед ними задач при взаимодействии с данной категорией граждан важно соблюдать некоторые предельно простые общие правила: признавать равенство собеседника (с учетом законности), стараться не показывать жалость, проявлять уважение к человеку, которому ежедневно приходиться преодолевать множество трудностей, создавать комфортную обстановку для общения, включающую психологический комфорт, всегда спрашивать, нужна ли помощь, прежде чем оказать ее. Несоблюдение данных элементарных правил при общении с людьми с ограниченными возможностями обусловлено зачастую их незнанием.

В Ставропольском филиале Краснодарского университета МВД России реализуется программа профессионального обучения (повышения квалификации) «Обучение навыкам русского жестового языка сотрудников подразделений дежурных частей, участковых уполномоченных полиции, патрульно-постовой службы по обеспечению безопасности дорожного движения, вневедомственной охраны, уголовного розыска».

При проведении отдельных практических занятий по дисциплинам «Общая характеристика средств коммуникации лиц с нарушениями слуха и применение данных средств в профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел Российской Федерации», «Изучение русского жестового языка по тематическим разделам. Лексический и грамматический материал», «Общие основы теории перевода. Практикум» применяются технические средства обучения, позволяющие погрузить обучающихся в реальные условия существования людей с нарушениями слуха. К таким средствам обучения относятся наушники, электронное воспроизводящее устройство (плеер, мобильный телефон), аудиозапись «белый шум», устройство видеофиксации. Схема применения данных средств обучения включает ряд этапов. Двое обучающихся получают задание – осуществить диалог по предложенной теме, на одного из обучающихся одеваются наушники и воспроизводится аудиозапись «белый шум», начинается коммуникативный процесс, исключающий возможность интеракции, привычной для диалогичного общения, так как обучающийся в наушниках не имеет возможности слышать собеседника. Общение происходит при помощи жестовой речи и дактилирования, а также невербальных способов передачи информации. Во время выполнения задания идет видеофиксация с целью последующего анализа ошибок и поиска оптимального пути изъяснения с неслышащим собеседником по конкретному вопросу.

Как известно, самый лучший способ изучения языка – это полное погружение в языковую среду [1, с. 208]. В стрессовой ситуации мозг работает с большей эффективностью, и чужой язык воспринимается и запоминается быстрее. Посредством использования технических средств обучения каждый учащийся может поучаствовать в максимально приближенной к реальным условиям ситуации взаимодействия с гражданином с ограниченными возможностями (например, с нарушениями слуха).

Список литературы

1. *Демьяненко Ю. В.* Особенности организации работы с обучающими компьютерными технологиями в процессе обучения иностранным языкам / Ю. В. Демьяненко, М. В. Максименко // Материалы 2-х ежегодных Международных научно-практических чтений Ставропольского института кооперации (филиала) БУКЭП. 2016. С. 208–209.

2. *Ильина О. Ю.* Использование медиаобразовательных технологий для формирования у молодежи толерантного отношения к людям с ограниченными возможностями как равным членам общества / О. Ю. Ильина // Проблемы и перспективы развития образования в России. 2012. № 13. С. 40–44.

3. *Саченко В. Ю.* Правила общения сотрудников полиции с лицами с ограниченными возможностями / В. Ю. Саченко, М. В. Максименко // Актуальные проблемы науки: от теории к практике: материалы 3-й Всероссийской научно-практической конференции. Москва, 2016. С. 186–192.

УДК 371.12:371.132

Л. В. Меркулова, А. Н. Ксенофонтова

L. V. Merkulova, A. N. Ksenofontova

ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», Оренбург
Orenburg State Pedagogical University, Orenburg
mila_1974@bk.ru

ПОСТРОЕНИЕ СТРАТЕГИИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

FORMATION OF THE PROFESSIONAL COMMUNICATION DEVELOPMENT STRATEGY FOR THE PEDAGOGICAL STAFF

Аннотация. Приводится характеристика внутренней и внешней профессиональной коммуникации педагогических кадров. Показана проблемная ситуация профессионального взаимодействия в образовании, обоснована актуальность построения стратегии профессиональной коммуникации педагога. На основе определения компонентного состава профессиональной коммуникации построена авторская стратегия ее развития.

Abstract. The article describes the internal and external professional communication of pedagogical personnel. The problem situation of professional interaction in education is shown, the urgency of constructing the teacher's professional communication strategy is grounded. Based on the definition of the component composition of professional communication, the author's strategy for its development is built.

Ключевые слова: профессиональная коммуникация, стратегия профессионального развития, профессиональное взаимодействие.

Keywords: professional communication, professional development strategy, professional interaction.

Коммуникационная активность и взаимодействие в образовании сегодня призваны решать следующие актуальные проблемы образовательной практики и науки: развитие медиаполя образовательной организации, становление коммуникационных практик на международном образовательном рынке, повышение публикационной активности педагогических кадров, рост показателей рейтинга образовательной организации в национальных и международных мониторингах, диссеминация профессионального опыта педагогов. Развитие профессиональной коммуникации как основного вида профессиональной деятельности педагогических работников способствует не только созданию позитивного профессионального образа «Я», но и становлению устойчивых профессиональных связей в образовательной практике в целом [6, с. 37].

Внутренняя профессиональная коммуникация (внутри образовательной организации, сообщества, объединения) может быть письменной, устной, непосредственной или виртуальной, личной либо групповой. Эффективность внутренней коммуникации педагогических работников зависит от скоординированности работы подразделений, направленности на мотивирование работников, высоких показателей деятельности организации в целом. Создание такого позитивного имиджа влияет на внешнюю профессиональную коммуникацию, транслируя информацию вовне. Внутренняя аудитория профессиональной коммуникации – педагогические работники и субъекты образовательного процесса. Внутриорганизационная среда, направленная на построение стратегии развития профессиональной коммуникации педагогических кадров с выходом на внешнюю аудиторию, должна включать социально-психологический климат, информационное обеспечение профессиональной деятельности, взаимоотношения между сотрудниками, коммуникационное сопровождение, коммуникационную политику организации.

Формат внешних профессиональных коммуникаций предполагает коммуникационную активность не только педагогических кадров, но и самой организации, в которой они работают. Поэтому так значима внутренняя профессиональная коммуникация.

Вместе с тем информационно-аналитические исследования в рамках совместного проекта ОАО «РВК» и SPN Communications показали, что в России 19 % образовательных организаций не осуществляют внешние коммуникации, 54 % педагогических кадров не развивают профессиональную коммуникацию. В целом в отчете отражена благоприятная тенденция построения стратегии профессиональной коммуникации в образовательных организациях (66 %) по сравнению с научными организациями (9 %), а из общей доли научно-образовательных организаций только в 25 % педагогические кадры участвуют в развитии профессиональной коммуникации (внешней – 38 %, внутренней – 74 %) [5, с. 148]. Ряд авторов (В. С. Балакин, Л. П. Балакина, Е. И. Голованова) считают, что сложившаяся ситуация является критической для профессионального развития педагогов на международном образовательном рынке. Коммуникационная закрытость педагогического сообщества, унаследованное с советских времен представление о национальной профессиональной принадлежности, неумение подать свои компетенции понятно и интересно для широкой педагогической публики – это главные барьеры решения проблемы стратегического развития профессиональной коммуникации педагогических кадров в России [1, с. 106].

Отечественный опыт развития профессиональной коммуникации отражен в исследованиях ряда ученых: профессиональная коммуникация как сфера речевого общения специалистов разного профиля (Т. Н. Астафурова, М. В. Леушкина, А. К. Опришко, И. П. Куревлева), как профессиональное качество личности (И. Н. Розина, О.М. Косянова, С. П. Габузов, Е. В. Суворова, А. В. Юнда), как составляющая профессиональной подготовки (В. М. Гребенникова, И. Л. Плужник), как предмет исследования в лингводидактике (И. Б. Авдеева, А. К. Крупченко, Н. Н. Романова). Профессиональная коммуникация в исследованиях современных ученых связана с профессиональным взаимодействием специалистов в конкретной отрасли. Так, профессиональная коммуникация педагогических кадров, исходя из эргологических особенностей профессионально-педагогической деятельности В. И. Гинецинского, определяется как процесс развития профессионализма педагога [4, с. 66], его личностных характеристик, определяющих ценностный мир деонтологической культуры педагога [2, с. 94], а также педагогического общения, т. е. овладение успешными педагогическими речевыми практиками.

Построение стратегии развития профессиональной коммуникации педагогических кадров исходит из концепции педагогического дизайна, основной идеей которой выступает ориентация на «само», предоставление соответствующего организационно-методического инструментария, социально-психологическая поддержка и мотивация. Динамика коммуникации в стратегии базируется на разноплановых аналитических моделях: «theory of proof» (аристотелевской теории доказательства), теория идентификации, теория взаимообусловленной отраженности субъекта и др. [7, с. 1]. Профессионально-ориентированная коммуникация строится на основе моделирования поведения, взаимодействии в группах по пониманию, прогнозированию и контролю профессионального контакта.

Стратегия в общем смысле обозначает вектор развития, движение и динамику любого процесса. Наполнение педагогическим смыслом понятия «стратегия» позволяет относить ее к технологиям, которые применимы не только в образовательном процессе, но и в самообразовательной, саморазвивающейся, самоорганизуемой деятельности на основе отработанных целенаправленных и последовательных действий. Раскрывая стратегию развития как последовательность циклов достижения определенного уровня качественных изменений личности, можно отметить, что развитие профессиональной коммуникации в стратегическом плане происходит за счет изменений личного образа педагога (мотивационные и ценностные качества), профессиональных компетенций (знаний, умений, опыта и культуры профессионально-педагогической деятельности), стиля педагогического общения. Стратегия профессиональной коммуникации способствует выработке моделей поведения педагогических кадров, основанных на эффективном общении, уверенности и позитивной установке, которая связана с владением профессионально значимыми качествами педагога.

Список литературы

1. *Балакин В. С.* Наука как профессиональная коммуникация / В. С. Балакин, Л. П. Балакина // Вестник ЮУрГУ. Серия: Социально-гуманитарные науки. 2006. № 2 (57). С. 106–108.

2. *Гинецинский В. И.* Педагогическая антропология в контексте характеристических признаков информационного общества / В. И. Гинецинский, В. П. Жукова, Н. В. Лик // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. Санкт-Петербург: С.-Петерб. гос. ин-т психологии и соц. работы, 2007. Т. 8, № 2. С. 92–94.

3. *Голованова Е. И.* Профессиональный дискурс, субдискурс, жанр профессиональной коммуникации: соотношение понятий / Е. И. Голованова // Вестник ЧелГУ. 2013. № 1 (292). С. 33–35.

4. *Гребенкина Л. К.* Стратегические цели развития образования и современные интерактивные технологии профессионально-личностного развития учителя / Л. К. Гребенкина // Педагогическое образование: вызовы XXI века: сборник научных статей Международной научно-практической конференции, посвященной 85-летию со дня рождения академика Виталия Александровича Сластенина. Ярославль: Ремдер, 2015. С. 64–70

5. *Исследование* коммуникационных практик научно-образовательных организаций РФ: отчет совместного проекта «Коммуникационная лаборатория» ОАО «РВК» и SPN Communications [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.xn—80adicoibgipeej9b.xn—p1ai/news/759/.

6. *Формирование* профессионально-личностной стратегии современной студенческой молодежи: теория и практика: монография / Н. В. Мартишина [и др.]. Рязань: Концепция, 2016. 120 с.

7. *Kriskovets T. N.* The implementation of the principle of variability in the development of future teacher's professional career [Электронный ресурс] / T. N. Kriskovets // Вопросы дополнительного профессионального образования педагога. Оренбург: Изд-во Оренб. гос. пед. ун-та. 2017. № 1 (7). Режим доступа: https://elibrary.ru/contents.asp? issueid=1819044.

УДК 378.035.6:378.035.7

И. Г. Милованова, Л. В. Моисеева

I. G. Milovanova, L. V. Moiseeva

Благотворительный Фонд «Светлое будущее»
Центр независимой экспертизы качества образования, Екатеринбург
ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург
Charitable Foundation "Bright Future"
Center for Independent Examination of the Quality of Education, Yekaterinburg
Ural state pedagogical University, Yekaterinburg
milig63@mail.ru, moiseeva.lv@uspu.me

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ У МОЛОДЕЖИ ПРИ УЧАСТИИ В КРУПНОМАСШТАБНЫХ ВОЕННО-ПАТРИОТИЧЕСКИХ МЕРОПРИЯТИЯХ

FORMATION OF A CULTURE OF INTERETHNIC COMMUNICATION AMONG YOUNG PEOPLE WITH PARTICIPATION IN LARGE-SCALE MILITARY-PATRIOTIC EVENTS

Аннотация. Раскрываются вопросы формирования культуры межнационального общения молодежи с использованием игровых форм в образовательной программе патриотического воспитания. Применение организационно-деятельностной игры как формы мыследеятельности в патриотическом воспитании студентов способствует рождению нового опыта, является механизмом трансформации и развития сознания представителей молодого поколения, эффективным средством преодоления различных кризисных этапов в жизни общества и, как следствие, способа обретения обновленного культурного потенциала межнационального общения в молодежной среде. Использование инновационных образовательных форм как инструментария, соответствующего разрешению проблемности социально-образовательной реальности, является эффективным средством преодоления различных кризисных этапов в жизни. Таким образом, участие молодежи в крупномасштабных патриотических мероприятиях демонстрирует повышение уровня культуры межнационального общения молодежи, обеспечивает дружеские отношения между народами, основанными на взаимопонимании и терпимости.

Abstract. The article reveals the issues of the formation of the culture of interethnic communication of young people with the use of game forms in the educational program of Patriotic education. The use of an organizational simulation exercise as a form of mental activity, in the Patriotic education of students, contributes to the birth of new experiences, is the mechanism of transformation and development of consciousness of the younger generation, an effective tool in overcoming the different crisis stages in the life of society, as a consequence, the acquisition of updated cultural potential of international communication among youth. The use of innovative educational forms as a tool corre-

sponding to solving the problems of social and educational reality is an effective means of overcoming various crisis stages in life. Thus, the participation of young people in Patriotic activities demonstrates the improvement of the culture of interethnic communication among young people, provides friendly relations between peoples based on mutual understanding and tolerance.

Ключевые слова: организационно-деятельностная игра, культура межнационального общения, толерантность, историческая реконструкция, многонациональный коллектив, патриотические ценности.

Keywords: organizational and activity game, culture of interethnic communication, tolerance, historical reconstruction, multinational collective, patriotic values.

Географическое местонахождение России делает особой ее роль в историческом развитии человечества. Находясь в центре материка, между Европой и Азией, Востоком и Западом, наша любимая Родина формировалась под воздействием этих различных культур. Влияние европейской цивилизации и восточной мудрости обусловило рождение могучей державы с собственной судьбой: яркой, трагичной, но всегда триумфальной, оказывающей особое влияние на развитие мировых процессов. Россия стала мостом между противоположными сторонами света, связующим в понимании разные культуры. Очень часто именно Россия выступает парламентером: на Западе – как представитель Востока, на Востоке – как представитель Запада, и прочным щитом, разделяющим и избегающим воинственных столкновений двух различных миропониманий.

Сумма всех факторов повлияла на совершенно особое мировоззрение русского народа, наделенного чутким переосмыслением исторических событий, оптимистичным и жизнеутверждающим взглядом на мировые процессы. Этнический состав численности народов постоянно меняется в результате слияния малых групп в более крупные, смешанных браков между представителями разных национальностей. Русский народ на всем протяжении многовекового исторического развития составлял основу многонационального Российского государства. Русская культура повлияла на развитие культур других народов, русский язык является вторым языком для многочисленных народов России. Огромными усилиями и столетиями Россия формировалась как государство, аналогов которому по размерам, составу, численности и многонациональности народов нет и, вероятно, не будет. Перед народом, создавшим уникальное государство, стоят задачи напряженной работы над собой, развитием умственных, нравственных, гражданских начал. Россия – многонациональное государство, на территории которого проживает более 184 народностей.

В современном мире, где отношения между национальностями сложны, остры, часто нетерпимы, главная проблема нашей действительности – формирование культуры межнационального общения, а в многонациональном государстве эта проблема краеугольная. Необходимо формировать у молодежи системные знания об образе жизни, обычаях, традициях соседствующих народов, выработать конкретные механизмы нейтрализации межнациональных конфликтов. Воспитание в представителях молодого поколения чувства патриотизма – залог благополучного будущего, мира на земле, уважения и любви к своей Родине, понимания окружающих народов, имеющих свой язык, культуру, традиции – основополагающие ценности поликультурного общества.

Наиболее актуальным в социальной среде становится межнациональное общение как форма контактов, в ходе которых представители разных национальностей, вероисповеданий делятся культурным опытом своих народов, сплачиваются в идейных помыслах, духовно обогащаются [3]. Правильно определенная идеология учебного за-

ведения способствует воспитанию толерантности, соблюдению общечеловеческих норм и правил. Воспитание культуры межнационального общения – одна из главных целей образовательного учреждения. Данные постулаты закреплены во всех законодательных и нормативно-правовых документах на разных уровнях власти Российской Федерации. Воспитание на основе демократии, мира, взаимопонимания, соблюдения прав человека, терпимости, умения выслушать и услышать собеседника – составляющие общей культуры межнационального общения, закладываемые в сознание подрастающего поколения.

Воспитывать гражданские чувства молодого поколения, формировать жизненную позицию, нормы поведения в обществе сухим теоретичным способом сложно и нецелесообразно ввиду того, что мировосприятие молодежи изменилось коренным образом, а применение игры как универсального методологического средства способно гармонизировать отношения в любых видах деятельности, создать условия для творчества, сотрудничества, сопереживания, соучастия, изменить ценностные ориентиры. В частности, при использовании метода организационно-деятельностной игры (ОДИ) в сконструированном образовательном пространстве с гуманистическими ориентирами моделей поведения молодых людей происходит идейное объединение всех участников независимо от национальности и вероисповедания. В процессе применения научных подходов и мыследеятельностных образовательных форм происходит возрождение патриотических ценностей у современной молодежи с изменением осознанности, мышления и уровня культуры в многонациональном пространстве образовательной организации и обществе.

Патриотические ценности являются общечеловеческим основанием для всякой личности. Организация патриотических мероприятий способна продемонстрировать рост уровня культуры межнационального общения молодежи через появление дружеских отношений между представителями различных народов, основанными на взаимопонимании и терпимости [1]. Проведение военно-патриотических мероприятий – целенаправленная работа по развитию у молодого поколения культуры межнационального общения, укреплению в сознании основ патриотизма, национальной, религиозной толерантности. Структурные компоненты культуры межнационального общения многочисленны и представляют достаточно серьезное явление: это знания, принципы, нормы гуманистической направленности, такие как совесть, гражданский долг, интерес к изучению национальной истории, культуры и жизни других народов, общение с представителями разных национальностей, сопереживание, умение регулировать свои эмоции, объективно оценивать ситуацию. Совокупность всех компонентов процесса воспитания неизбежно приведет к оздоровлению нации, правильным формам общения и взаимодействия в многонациональной студенческой среде [1].

Исторический опыт Великой Отечественной войны, в которой принимали участие все представители многонационального советского народа, – грандиозный пример общечеловеческой толерантности и способности единения в мыслях и поступках. К осмыслению данных страниц истории мы неизбежно обращаемся, привлекая все новые и новые поколения.

Применение организационно-деятельностной игры как формы мыследеятельности в патриотическом воспитании студентов способствует рождению нового опыта, обретению обновленного культурного потенциала межнационального общения в молодежной среде. «ОДИ – это не совокупность формальных примеров, формальных техник управления людьми и их действиями, – это система оригинальных проблемных раз-

мышлений, медленных, систематически и методологически организованных. В этих размышлениях могут участвовать люди, имеющие ценности, ценностные ориентации, проблемы цели и средства для их разрешения, или способные создавать эти средства под осознанные цели мышления, мысли – коммуникации и мыследействия. ОДИ – это игры для умеющих ставить проблемы и мыслить в процессах их разрешения, или для желающих научиться решать эти проблемы» [4].

Молодежь, задействованная в одном игровом пространстве, вовлеченная в совместную деятельность ОДИ, преодолевает негативные проявления национальной разобщенности, что сплачивает в гуманных взаимоотношениях многонациональный коллектив.

Военно-патриотическая акция «Помним подвиг Урала», посвященная 75-й годовщине с момента начала Великой Отечественной войны, прошла 21–22 июня 2016 г. в Екатеринбурге. Ее участники применили метод ОДИ как способ осмысления учащейся многонациональной молодежью разных образовательных организаций общей исторической правды. Интерактивная форма патриотического воспитания – историческая реконструкция, проигрываемая в ОДИ, дает возможность молодежи понять военную историю. Проживая изучаемые события и эпизоды в настоящем времени, войдя в реальность прошлого, ребята погружаются в процесс оживающей истории [2].

Мир развивается, появляются новые образовательные технологии, инновации, но неизменным остается наша душевная организация, объединяющая все народы великой России. Приобщение к проведению военно-патриотических мероприятий молодежи разных учебных заведений, представителей разных национальностей, различных возрастных категорий создает возможность для интересного межнационального общения, укрепляющего дружбу между народами нашего Отечества. Использование новых форм организации образовательного процесса в виде ролевых игр, реконструкций способно увлечь, заинтересовать молодежь, вовлечь ее в патриотические мероприятия. Интерактивный характер военно-патриотических мероприятий популяризирует темы военной истории страны, делает возможным детальное изучение опыта многонационального народа России, тем самым оказывая воспитательный эффект.

Таким образом, результат проведенной военно-патриотической акции доказал готовность нашей многонациональной молодежи сплотиться перед лицом любой опасности в едином идейном порыве, подтвердил наличие гражданских и гуманистических ориентиров. А приверженность к традиционным, для всех народов России культурным, духовным, нравственным, гражданским ценностям очевидна. Объединенность участников в патриотических крупномасштабных мероприятиях в рамках совместной деятельности национально-культурных, общественных и религиозных, а также образовательных организаций, имеет важное стратегическое значение в деле воспитания общей культуры межнационального общения молодежи.

Список литературы

1. *Козина Л. М.* Межкультурный диалог как педагогическое средство воспитания поликультурности / Л. М. Козина // Образование и наука. 2014. № 3. С. 79–92.

2. *Милованова И. Г.* Военно–историческая реконструкция как одна из инновационных форм военно–патриотического воспитания молодежи [Электронный ресурс] / И. Г. Милованова // Бюллетень науки и практики: электронный журнал. 2016. № 12 (13). С. 347–353. Режим доступа: http://www.bulletennauki.com/milovanovaudilova.

3. *Нечаев Н. Н.* Психологические аспекты коммуникативной подготовки студентов высшей школы / Н. Н. Нечаев // Образование и наука. 2017. № 3. С. 120–141.

4. *Щедровицкий Г. П.* К анализу топики организационно-деятельностных игр / Г. П. Щедровицкий. Пущино: НЦБИ АПН СССР, 1986. 46 с.

УДК [378.016:51]:378.635.5–054.6

Л. Ю. Монахова, Е. А. Рябоконь

L. Yu. Monakhova, E. A. Ryabokon

ФГБНУ «Институт управления образованием РАО», Санкт-Петербург
ФГКВОУ ВО «Военная академия связи имени Маршала Советского Союза С. М. Буденного», Санкт-Петербург
Institute of Education Management of the RAE, St. Petersburg
Military Academy of Communications named after Marshal of the Soviet Union S. Budenniy, St. Petersburg
lira.monahova@gmail.com, e.ryabokon@mail.ru

ПРОДУКТИВНЫЙ ПОДХОД К ПОСТРОЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПО МАТЕМАТИКЕ ДЛЯ КУРСАНТОВ ОДКБ

A PRODUCTIVE APPROACH TO BUILDING EDUCATIONAL PROGRAMS IN MATHEMATICS FOR CSTO CADETS

Аннотация. Рассматриваются вопросы реализации образовательных программ совместного обучения математике курсантов из стран-членов Организации Договора о коллективной безопасности (ОДКБ) с использованием информационных технологий.

Abstract. For the implementation of educational programs for joint training of cadets mathematics from the member countries of the Collective Security Treaty Organization (CSTO) it is proposed to rely on developed information technologies.

Ключевые слова: компьютерное изучение математики, математическое образование.

Keywords: computer mathematics study, mathematical education.

В настоящее время ученые всего мира в сфере естественнонаучного знания проявляют обеспокоенность положением, которое складывается с математическим образованием.

Один из крупнейших математиков XX в. академик РАН В. И. Арнольд утверждает: «С математическим образованием в мире дела обстоят очень плохо. В России, кстати, получше, но все равно плохо!..» [3]. По его мнению, школьное образование в России начало гибнуть в результате реформ, которые интенсивно проводились во второй половине XX в. При этом постепенное вытеснение математики из школьного образования стало в настоящее время мировой тенденцией. Математику нередко заменяют более «важными» науками.

В качестве особо опасной тенденции он выдвигает факт изгнания всех доказательств из школьного обучения. «Тот, кто в школе не научился искусству доказательства, не способен отличить правильное рассуждение от неправильного. Такими людьми легко манипулировать… Результатом могут стать массовый психоз и социальные потрясения» [2].

Проработав значительное время в университетах США, В. И. Арнольд констатирует, что более 80 % современных учителей математики в Америке понятия не имеют о дробях, не могут сложить половину с третью. А среди учеников таких – 95 %!

Представитель компании «Боинг» в личной беседе с В. И. Арнольдом высказывал опасения, что уже «через 30 лет у нас не будет производства без ваших инженеров» [1].

А. Привалов в передаче «Угол зрения» беседовал с академиком В. М. Тихомировым на тему «Российская математическая школа сегодня», по словам которого, «очень грустно то, что происходит с математическим образованием в нашей стране». И вывод один – держится это образование на энтузиазме учителей школ и преподавателей вузов [8].

Озабоченность состоянием математического образования проявляется и на парламентском уровне, так, в пресс-центре «Парламентской газеты» состоялся круглый стол: «Есть ли будущее у математического образования в России?» (2014 г.). Ряд экспертов, журналистов, представителей профессионального сообщества и надзорных органов обратили внимание на резкое падение уровня математических знаний выпускников школ, неспособность некоторых одиннадцатиклассников решать элементарные математические задания.

Ведущий круглого стола – первый заместитель председателя Комитета Государственной думы по образованию В. В. Бурматов – отметил, что 30 % десятиклассников не готовы к освоению программы 11 класса, а в инженерные вузы поступают ребята, которые не могут освоить образовательную программу по математике [5].

Один из последних энциклопедистов математического знания Ж. А. Пуанкаре́, член более тридцати академий мира, в том числе являющийся иностранным член-корреспондентом Петербургской академии наук (1895), исследуя природу математического знания, разделял человечество относительно математических способностей на три группы: люди, не способные понимать математику; люди, способные понимать и применять математику; люди, способные делать математические открытия.

При этом он отмечал, что структура математических способностей сложна по своему компонентному составу: это природные задатки; особенности восприятия, мышления, памяти, воображения; взаимодействие внутренних и внешних условий в процессе развития и многое другое [7].

Оказывается, что людей, которых можно отнести к третьей группе, только 2 % на земном шаре, ко второй – 3 % [6], тогда как к первой относятся все оставшиеся, а таких 95 %.

Трудно представить, что именно те 5 % способных к математике молодых людей из стран-членов ОДКБ приходят на обучение в Российские технические военные вузы. Как же быть, если большинство как раз из тех, что составляют 95 %?

Ответ может быть таким: в качестве альтернативы классическому подходу к обучению математике в вузе предложить компьютерное изучение данной дисциплины.

Общая схема решения математической проблемы хорошо известна, она включает следующие укрупненные этапы: первый – постановка проблемы реального мира (что мы хотим изучить); второй – математическая формулировка составляющих проблему задач; третий – собственно вычислительный этап и получение ответа в математической форме; четвертый – интерпретация ответа в реальном мире и проверка его достоверности.

А что же мы делаем, обучая математике? Тратим до 90 % времени на третий этап и делаем это вручную. Например, вычисляем неопределенные, определенные, двойные, тройные, криволинейные, поверхностные интегралы, а зачем?

Ведь хорошо известно, что математика, которая изучается и в школе, и в вузе, – это простое применение процедур, которое большей частью практически бесполезно. И мы знаем, что те, кто закончил обучение и встретился в своей профессиональной деятельности с математической задачей, решают ее с использованием компьютера

Математика – это не только вычисления! Математика гораздо шире, чем просто вычисления. Раньше была только одна возможность – производитьвычисление вручную, но с появлением информационных технологий все изменилось. Можно сказать, что математика освободилась от вычислений. Но это освобождение еще не дошло до системы образования. Эту рутинную вычислительную работу с успехом может выполнять компьютер. Не лучше ли учить выполнять первый, второй и четвертый этапы?

Автоматизация вычислений в процессе обучения математике позволила бы значительно большему числу обучающихся получить «доступ» к предметной области «Математика», сделать ее более понятной.

Классический подход к формированию содержания обучения математике опирается преимущественно на тот порядок, в котором выстраиваются исторические открытия тех или иных математических алгоритмов, но это не значит, что в этом же порядке их надо изучать. Как образно выразился К. Вольфрам, «если бумага была изобретена раньше компьютеров, то это не значит, что мы узнаем об основах предмета лучше, если будем использовать бумагу вместо компьютера, чтобы учить математике» [4].

В умах российских преподавателей математики укоренился миф о том, что ручные вычисления способствуют лучшему пониманию предмета, для чего необходимо решать большое количество однотипных задач.

В условиях, когда среда обитания человека стала носить информационно-технологический, кодовый характер, происходит замена понятия «знание» понятием «данные», обработка которых становится формализованной и автоматической.

Предлагаем перестроить содержание учебной дисциплины «Математика» в военных вузах совместного обучения математике курсантов из стран-членов ОДКБ, сделав ее приближенной к жизни и одновременно концептуальной, минимизировав число вычислительных алгоритмов путем автоматизации.

Публикация подготовлена в рамках госзадания (проект № 27.9426.2017/БЧ).

Список литературы

1. *Академик Арнольд* об американском образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.youtube.com/watch? v=-TlqQjmTLH4.

2. *Академик Арнольд* об образовании в России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.liveinternet.ru/users/willynat/post387677047.

3. *Арнольд* В. И. Путешествие в хаосе [Электронный ресурс] / В. И. Арнольд. Режим доступа: https://www.nkj.ru/archive/articles/5174/.

4. *Вольфрам К.* Настоящая математика с помощью компьютеров [Электронный ресурс] / К. Вольфрам. Режим доступа: https://www.youtube.com/watch? v=1qOZlL4Bj-Q.

5. Есть ли будущее у математического образования в России? [Электронный ресурс]: круглый стол. Режим доступа: https://www.youtube.com/watch? v=EcPE7N_tbKM.

6. *Наука* в интересах устойчивого будущего [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.unesco.org.

7. *Пуанкаре А*. Математическое творчество / А. Пуанкаре // Вестник опытной физики и элементарной математики. 1909. Вып. 483. С. 57–63; Вып. 484. С. 79–85.

8. *Угол зрения:* Российская математическая школа сегодня [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.youtube.com/watch? v=rNelAqfdt4E.

УДК 376.1–056.266:[37.016:003–028.31]

С. С. Мурадян

S. S. Muradyan

Армянский государственный педагогический университет имени Хачатура Абовяна, Ереван, Армения

Armenian State Pedagogical University named after Khachatur Abovyan, Yerevan, Armenia

svetamuradyan@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ В АРМЕНИИ ABC BOOK КАК ИННОВАЦИОННОЙ ТЕХНОЛОГИИ ДЛЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

ABC BOOK IS AN INNOVATIVE TECHNOLOGY FOR CHILDREN WITH HEARING DISORDERS IN ARMENIA

Аннотация. У каждого ребенка есть большой интеллектуальный потенциал с рождения, и даже если он не слышит, не видит или страдает от какой-либо болезни, он тем не менее обращается к знанию, потому что это естественная, инстинктивная человеческая потребность. Существуют различные методы и системы обучения и развития детей с нарушениями слуха (устный метод, системы с новейшим использованием различных речевых инструментов, двуязычная система и т. д.). Но каждый из методов учитывает особенности слухового развития ребенка и обеспечивает обязательное использование визуального дидактического материала. Поскольку у ребенка с нарушениями слуха преобладает зрительное восприятие, ему нужно иметь огромное количество изображений для составления своего словаря. В этой связи мы разработали и предложили специальную азбуку для детей с нарушением слуха.

Abstract. Each child has a great intellectual potential from his/her birth, and even if they do not hear, see or suffer from any illness, they are nevertheless drawn to knowledge, because it is a natural, instinctive human need. There are various methods and systems for teaching and developing children with hearing impairment. But each of the methods, is taken into account by the developmental peculiarities of the hearing child and provides obligatory use of visual didactic material. Since a child with hearing impairments is dominated by visual perception, he needs to have a huge number of pictures for the development of his vocabulary (in order to repeat and fix new knowledge, he must constantly see them before his eyes). In this regard, we developed and proposed a special alphabet for children with hearing impairment.

Ключевые слова: дети с нарушениями слуха, специальная азбука, словесная речь, произношение, развивающие методы.

Keywords: children with hearing disorders, special ABC – book, verbal speech, pronunciacion, developing methods.

Previously, doctors often thought that a child could not hear badly, only when he was already 2–3 years old. Now this pathology can be established already in the hospital, which means it’s very early to help the baby! As with any disease, the earlier assistance is provided, the higher its effectiveness. Now we know: it’s scary not that fact that the child does not hear,

it's scary is that there is no speech in his brain. To hear speech is necessary to perceive information, to talk, to communicate with surrounding people, to learn in order to develop thinking. Speech is also important for the upbringing of the child: it helps him learn to understand what is good, what is bad, what is possible and what is not. Therefore, even a small decrease in hearing in a baby leads to a delay and a violation of its speech and intellectual development. Early onset of special education for the child of verbal speech (with the use and development of residual hearing) contributes to a smaller deviation from the norm of mental development.

In modern pedagogy, two systems are used to teach children with hearing disorders: based on the bilingual approach, based on verbal speech. The essence of the bilingual approach is that equal means of a special educational process are: verbal speech, callous speech. Cruel speech is a method of interpersonal communication of people deprived of hearing through a system of gestures [5, p. 183–202].

The bilingual system for teaching the deaf is functioning in many countries of Scandinavia, in Great Britain, Switzerland, Canada, the USA and also in Armenia. The above problems are closely linked to each other. And with pain it is necessary to note the fact that in Armenia there is a set of didactic materials, special textbooks, alphabet for teaching preschool children with hearing impairment [4, p. 3–6].

In order to determine the effectiveness of the special ABC – book developed by us, we organized an experimental research. In addition, to conduct this work, we studied the various existing special ABC – books for children with hearing disorders [1, 6, 9].

The present experimental research was carried out on the basis of the rehabilitation center for children with hearing impairment at the Medical Complex "Arabkir" – the Institute of Children's Health and Adolescents in Yerevan. In a six-month pedagogical formative experiment, took part 27 children with hearing impairment aged 4–6 years: 14 in the experimental and 13 in the control group. The subjects of the two study groups were approximately the same (by age, sex, level of development of hearing, speech and general psychophysical development).

According to the questionnaire data and the conclusion of the specialists, 17 (62.9 %) children had bilateral hearing loss of III – IV degree, and 19 (37.0 %) of them had deafness of the third degree. In the vast majority of subjects, the main cause of hearing impairment was flu, angina, or mothers' flu during pregnancy. In 21 (77.7 %) of the examined children, the time of occurrence of hearing loss was noted in the postnatal period, and only 6 (22.2 %) had a perinatal period of child development.

The results of experimental researchers showed that at the beginning of the surdo pedagogical work with the subjects only two (7.4 %) of them had a relatively correct pronunciation, while in 25 (92.6 %) children it was violated.

It is clearly visible that at the end of the teaching pedagogical experiment all the studied indices of pronunciation were significantly improved in the subjects of the experimental group. Moreover, these changes were observed both in comparison with before the experimental data, and in comparison with the results of the control group tested.

The lack of specialized didactic material in Armenia are necessary for teaching and development, as well as the absence of bright, colorful books for children with hearing impairment, analysis of special textbooks abroad [1; 2, p. 144; 3, p. 127; 6; 8] provided us with the idea of creating the first book – the alphabet of our preschoolers. This is an attempt to gather together all the material that was used in the process of studying with a deaf child from

a very young age, for studying at home (including visual material, exercises for developing attention, memory, thinking, logic, motor skills, visual activity, coordination of movements).

For a deaf toddler exercises – games for the development of attention, memory, thinking, logic, motor skills, coordination of movement, visual and musical exercises are no less important than speech development exercises. All the components of child development are interrelated, and if one element is excluded, the system will considerably more likely to fail working work. To start talking, it is not enough just to "put sounds", it is necessary to give an idea of the color, shape, size of surrounding objects. It is our book that solves similar problems, as it is separated by a variety of colors, drawings and etc.

In the book any actions, objects, their qualities, study the surrounding world are printed, which must be spoken and explained in words. But it is not necessary to bring down on him a stream of words, speak only those words, the concepts of which we want to form, and so that the child perceives them visually and by ear. It is necessary to explain everything in a form accessible to the child using the words already familiar to him. Thanks to this, the child's vocabulary is enriched, and the baby begins to orient in the objective actions.

As a result of our research, we came to the conclusion that the alphabet developed by us will bring many benefits to both parents and professionals who work with children with hearing disorders. The development of all aspects of the psyche of the preschool child fundamentally depends on the process of speech development and on the content of activities assigned by children, on the very nature of the requirements that are being presented in the course of the planned education. At the same time, we must always remember that each child has his own individual path of development, because the causes, time, degree of hearing impairment in children are different, yet the general age features of children at any stage of development can be distinguished. Without this it would be impossible to organize not only their collective (collective), but also individual training [5, p. 344].

References

1. *Жукова О. С.* Малыш учится говорить. От рождения до трех лет / О. С. Жукова, В. П. Балобанова. Санкт-Петербург: ИД Нева, 2006. 96 с.

2. *Жукова О. С.* Русская азбука: быстрое обучение чтению дошкольника / О. Жукова. Москва: Астрель; Санкт-Петербург: Сова. 143 с.

3. *Королева И. В.* Дети с нарушениями слуха: Книга для родителей и педагогов / И. В. Королева, П. А. Янн. Санкт-Петербург: КАРО, 2011. 240 с.

4. *Корсун С. В.* Азбука для неслышащего малыша / С. В. Корсун, И. А. Гинзберг. Москва: ОЛМА-ПРЕСС Звездный мир, 2005. 128 с.

5. *Носкова Л. П.* Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Л. П. Носкова, Л. А. Головчиц. Москва: Гуманитар: ВЛАДОС, 2004. 344 с.

6. *Титов В. А.* Дефектология: конспект лекций / В. А. Титов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2014. 380 с.

7. *Hall S. T.* ABC Sign and color. A beginner's book of American Sign Language (Dover Coloring Books) / S. T. Hall. 2013.

8. *Holub J.* My first book of Sign Language / J. Holub. USA. 2004.

9. *Nelson M.* Sign language / M. Nelson // My first 100 words. USA. 2008.

УДК 376.1–056.266:[371.3+364–785]

Н. В. Павлова, Е. А. Губанова, Е. Н. Горина

N. V. Pavlova, E. A. Gubanova, E. N. Gorina

ФГБОУ ВО «Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н. Г. Чернышевского», Саратов
The Saratov national research state university of N. G. Chernyshevsky, Saratov
natali_61@list.ru, ekgorina@yandex.ru, le.beatlelf@gmail.com

МУЛЬТТЕРАПИЯ КАК СРЕДСТВО ОБУЧЕНИЯ, РЕАБИЛИТАЦИИ И СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

CARTOON THERAPY AS MEANS OF THE TRAINING, REHABILITATION AND SOCIALIZATION OF DISABLED CHILDREN

Аннотация. Анализируется роль одного из видов арт-терапии – мульттерапии как комплексного средства в обучении и социальной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ).

Abstract. The article is devoted to one of the types of art therapy – a cartoon therapy – and its role as complex means in training and social rehabilitation of disabled children.

Ключевые слова: арт-терапия, мульттерапия, дети с ОВЗ.

Keywords: art therapy, a cartoon therapy, disabled children.

С учетом гуманистических тенденций в прогрессивной мировой педагогике подготовка современного учителя все больше ориентируется на личность ребенка и его социализацию, т. е. предполагает не только овладение различными технологиями, но и развитие способности адаптировать их в соответствии с личностными особенностями каждого ребенка, с его возможностями и желаниями, что актуально для любого образовательного учреждения. В случае с детьми, имеющими ограниченные возможности здоровья (ОВЗ), необходимо иметь в виду также конкретные проявления у них того или иного дефекта. Одним из наиболее доступных и перспективных средств обучения, реабилитации и социализации детей с ограниченными возможностями здоровья мы считаем арт-терапию – современное направление лечебной и коррекционной педагогики.

Арт-терапия как средство коррекционно-развивающей работы с «особенными» детьми давно и всесторонне исследуется в специальной психологии и педагогике (Т. Д. Зинкевич-Евстигнеева, М. В. Киселева, А. И. Копытин, Л. Д. Лебедева, И. Ю. Левченко, Е. А. Медведева и др.). Все авторы отмечают исключительно положительные результаты применения арт-терапии, которые проявляются в позитивных личностных изменениях.

Популярность арт-терапии для детей с различными дефектами развития объясняется бесконечной вариативностью ее форм и материалов. Арт-терапия может быть групповой или индивидуальной, активной или пассивной – она объединяет психокоррекционные методики, основу которых составляют различные виды искусства [3, 5, 7, 8]. Благодаря этому оказывается мощное воздействие на определенные органы чувств, активизируются и начинают развиваться наиболее слабые, несформированные каналы восприятия информации. При этом в результате воздействия на детей арт-терапии у них расширяется диапазон творческих и коммуникативных возможностей, повышается качество взаимодействия в группе.

Арт-терапевтический метод как *синтез изотерапии, сказкотерапии, музыкотерапии и мультерапии* мы предлагаем на занятиях в творческой мастерской, где педагог реализует разработанную Е. А. Губановой *программу мультерапии «Человек и его настроение»*, непосредственно направленную на обогащение положительными впечатлениями эмоциональной сферы ребенка с особенностями развития и на создание условий для приобретения им положительного опыта общения со сверстниками [1].

На *первом этапе* педагог предлагает, например, тему «Взаимопомощь» и рассказывает детям о волшебной мастерской, где происходят настоящие чудеса и рождаются мультфильмы. В этот момент продуктивным будет использование элементов *пассивной музыкотерапии* – прослушивание классических произведений, способствующих снятию эмоционального напряжения и созданию комфортной атмосферы для всех.

На *следующем этапе* проводится *сказкотерапия:* в связи с темой «Взаимопомощь» предлагается латышская сказка «Лесной мишка и проказница-мышка» [4, с. 37], рассказывающая об удивительной дружбе большого лесного зверя и крохотной мышки. Далее – занятия *изотерапией:* дети рисуют лесных обитателей, которые помогают слабым.

Самый сложный этап – мультерапия – заключается в оживлении персонажей с помощью различных техник прикладного творчества (аппликация, вырезание, лепка, печатание с помощью губки, рисование ладошками и отпечатками листьев и др.), что помогает ребенку выразить себя, справиться со стрессом, страхами и комплексами. Это тренинг работы в команде, все члены которой имеют определенные роли (автор-сценарист, режиссер, художник, актер, озвучивающий роли, музыкальный руководитель, оператор, монтажер и др.). При проведении занятий мультерапией необходимо специальное оборудование: камера, штатив, компьютер с установленной на нем программой для монтажа, диктофон, большой стол и инвентарь для рисования, лепки и т. д. Таким образом, одна из функций мультерапии – это освоение новых технологий.

Вначале дети обсуждают сюжет будущего мультфильма в рамках темы («Взаимопомощь») – это придуманные ими истории о добрых лесных животных (можно на основе просмотренного ролика). Рисуется раскадровка: дети вместе распределяют элементы сюжета (они могут быть представлены на карточках с помощью условных символов, схематичных рисунков), выстраивая их в логическую нить и зарисовывая в найденной последовательности. Выбирается технология для создания мультфильма (дети сами подбирают материалы или выбирают из предложенных руководителем). Педагог, корректно направляя творческий процесс, знакомит детей с разными техниками создания мультфильма (перекладка, рисованная анимация, сыпучая анимация, ожившие предметы и др.) и материалами (цветной картон, бумага, пластилин, различные подручные средства, бусины, различные крупы, песок, карандаши, краски и т. д.).

Следующий этап – съемка будущего мультфильма фотоаппаратом на штативе, когда каждое движение героя (у него есть подвижные части тела) соответствует запланированному элементу сюжета и фиксируется как отдельный кадр. Монтаж мультфильма обычно выполняет сам педагог, используя специальную компьютерную программу – все отснятые кадры соединяются. Далее дети озвучивают свои истории, педагог записывает голоса на диктофон, после чего звуковые дорожки с голосами детей добавляются в видеофайл. Готовый мультфильм педагог презентует сначала самим творцам, а потом другим детям, воспитателям, педагогам. В день премьеры мультфильма устраивается праздничное чаепитие с участием родителей и учитель подводит итоги проделанной масштабной работы. Пример мультфильма «Семья», созданного детьми

под руководством Е. А. Губановой (техника перекладки) [2], можно показать детям из новой группы перед началом работы.

Мы убедились, что в процессе занятий у детей с психологическими травмами корригируется эмоциональная сфера: мысли об агрессии, насилии замещаются мыслями о дружбе, о чем-то прекрасном. Безусловно, активизируются память, внимание, мышление, творческое воображение, а также навыки монологической и диалогической речи.

Таким образом, каждое направление арт-терапии – отдельный и самостоятельный вид художественной практики, который с успехом может использоваться в обучении и воспитании детей с ограниченными возможностями здоровья, но, несомненно, более эффективным является сочетание этих видов арт-терапии. В результате регулярных занятий у детей формируются необходимые социально-коммуникативные навыки, партнерские отношения, корригируется и обогащается сенсорная сфера, повышается самооценка, происходит развитие творческой индивидуальности, а также наблюдается общая гармонизация личности.

Нами разработаны специальные компетентностно-ориентированные задания и упражнения для студентов-дефектологов по арт-терапии [6], показано эффективное воздействие элементов актерского мастерства [7] и влияние музыкальных занятий на развитие детей с нарушениями развития [8]. Все это составляющие арт-терапии, имеющие прямое отношение к обучению студентов-дефектологов и усвоению ими профессиональных компетенций.

Список литературы

1. *Губанова Е. А.* Мульттерапия как комплексное средство коррекционно-развивающей работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс]: автореферат выпускной квалификационной работы магистранта / Е. А. Губанова. Режим доступа: http://elibrary.sgu.ru/VKR/2016/44–04–03_002.pdf.

2. *Губанова Е. А.* Мультфильм «Семья» [Электронный ресурс] / Е. А. Губанова. Режим доступа: https://vimeo.com/150329342.

3. *Инновации* и педагогическое творчество в образовании детей с различными возможностями: сборник научных и методических трудов / под ред. Н. В. Павловой, Ю. В. Селивановой. Саратов: Наука, 2015. 364 с.

4. *Лопатина А. А.* Начала мудрости. 50 уроков о добрых качествах: для занятий с детьми дошкольного и младшего школьного возраста / А. А. Лопатина, М. В. Скребцова. Москва: Амрита-Русь, 2007. 304 с.

5. *Молодиченко Т.А.* Творчество школьников с ограниченными возможностями здоровья как фактор их успешной социализации / Т. А. Молодиченко, Н. В. Павлова, Ю. В. Селиванова // Современное образование: научные подходы, опыт, проблемы, перспективы: сборник статей 12-й Международной научно-практической конференции «Артемовские чтения» / Министерство образования и науки РФ; Пенз. гос. ун-т; Пенз. пед. ин-т. им. В. Г. Белинского. Пенза, 2016. С. 257–264.

6. *Павлова Н. В.* Компетентностно-ориентированные задания для дефектологов как оценочное средство (на материале изучения арт-терапии) / Н. В. Павлова // Организация самостоятельной работы студентов: материалы докладов 6-й Международной очно-заочной научно-практической конференции. Саратов: Техно-Декор, 2017. С. 214–221.

7. *Павлова Н. В.* Элементы актерского мастерства в коррекционной работе [Электронный ресурс] / Н. В. Павлова, А. А. Брежнева // Наука и образование: новое время (Специальная педагогика). 2017. № 3 (20). С. 724–730. Режим доступа: https://articulus-info.ru/category/spetc_ped/?tag=3-maj-iyun-2017-g.

8. *Пак И. Ю.* Влияние музыкальных занятий на развитие детей с нарушениями интеллекта / И. Ю. Пак, Н. В. Павлова // Вестник научного сообщества: Актуальные проблемы психолого-педагогического и специального образования: сборник статей молодых исследователей. Москва: Перо, 2015. С.201–210.

УДК 378.147.21:004.771

И. О. Панов, Е. М. Дорожкин

I. O. Panov, E. M. Dorozhkin

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
ivan_Panov_87@mail.ru, evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru

ВЫЯВЛЕНИЕ ФАКТОРОВ, ВЛИЯЮЩИХ НА ВЫБОР ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ ДИСТАНЦИОННОГО ФОРМАТА ДЛЯ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

THE IDENTIFICATION OF FACTORS INFLUENCING SELECTION OF TEACHER DICTATION FORMAT FOR TEACHING STUDENTS

Аннотация. Выявляются трудности, возникающие у преподавателей в процессе работы в дистанционном формате обучения, их предпочтения, мотивация и факторы, влияющие на выбор дистантной формы.

Abstract. The purpose of this survey was to identify the difficulties encountered by teachers in the process of distance learning, their preferences in the process of work, factors affecting the choice of distant forms and motivation.

Ключевые слова: дистанционное обучение, факторы, мотивация, цели.

Keywords: distance learning, factors, motivation, goals.

В 2017 г. на базе РГППУ факультетом повышения квалификации (ФПК) было проведено анкетирование преподавателей. Целью данного опроса являлось выявление технической подготовки профессорско-преподавательского состава (далее – ППС), техническое оснащение университета, мотивация ППС для применения дистанционных технологий (далее – ДТ) в учебном процессе и ряд других вопросов. Метод исследования – анкетирование. Всего было опрошено 54 преподавателя разных дисциплин с разным стажем работы, проходивших в это время обучение на ФПК РГППУ. Опрос проводился анонимно, в письменной форме. В анкете были указаны варианты ответов.

На вопрос 1 «Какие формы обучения, на Ваш взгляд, наиболее оптимальны?» ответили: традиционная форма (очная) обучения – 45 %; смешанная модель (очная + дистанционное обучение (далее – ДО)) обучения – 41 %; интеграция в кейс-технологии – 7 %; сетевая модель обучения (автономные сетевые ресурсы, виртуальные занятия, лаборатории) – 7 %; другое – 0 % (рис. 1).

На вопрос 2 «В какой степени интегрированы (адаптированы) учебно-методические материалы по Вашей дисциплине для работы в среде ДО?» мнения распределились следующим образом: не интегрированы (адаптированы – 47 % респондентов, удовлетворительно – 15 %, неудовлетворительно – 35 %, другое (под этим вариантом писали частично или не полностью) – 3 % (рис. 2).

На вопрос 3 «Возможно ли обучение по всем дисциплинам специальности в формате ДО?» профессорско-преподавательский состав отвечал: да – 12 %; нет – 25 %; частично – 63 %; другое – 0 % (рис. 3).

Рис 1. Наиболее оптимальные формы обучения

Рис 2. Степени интеграции (адаптации) учебно-методических материалов по дисциплине для работы в среде ДО

Рис. 3. Возможность обучения по всем дисциплинам специальности

Вопрос 4 звучал так: «Соответствует ли Ваш уровень подготовки для того, чтобы самостоятельно интегрировать свой курс в среду ДО?», и проценты распределились следующим образом: да – 25 %, нет – 35 %, частично – 40 % (рис. 4).

На вопрос 5 «На Ваш взгляд, кто должен заниматься разработкой и интеграцией (адаптацией) сетевой инфраструктуры, программных продуктов для среды ДО?» ответили: профессорско-преподавательский состав – 12 %; техническая служба и преподавательский состав – 70 %; техническая служба – 18 % (рис. 5).

Рис. 4. Уровень подготовки для самостоятельной интеграции своего курса в среду ДО

Рис. 5. Разработка и интеграция (адаптация) сетевой инфраструктуры, программных продуктов для среды ДО

Вопрос 6 звучал так: «На Ваш взгляд, какие мероприятия наиболее эффективно обеспечивают контроль знаний обучающихся в среде ДО?». Мнения распределились следующим образом: экзамен в формате диалога – 56 %; интерактивные тесты – 11 %; контрольные работы – 33 %; другое – 0 % (рис. 6).

Рис. 6. Мероприятия, наиболее эффективно обеспечивающие контроль знаний у обучающихся в среде ДО

На вопрос 7 «Какие цели внедрения ДО Вы считаете наиболее значимыми?» ответили: использование возможностей единой образовательной среды – 47 %; развитие новых сегментов образовательных услуг – 21 %; создание и использование новых форм обучения при их взаимодействии с другими формами обучения – 21 %; соответствие образовательной деятельности университета мировым стандартам – 11 %, другое – 0 % (рис. 7).

Рис. 7. Наиболее значимые цели внедрения ДО

Вопрос 8 звучал так: «Каковы мотивы преподавательской деятельности в системе ДО?». Мнения распределились следующим образом: возможность получения дополнительного заработка (дохода) – 52 %; возможность использования полученного опыта в традиционной форме обучения (очной) – 4 %; возможность приобрести новые знания, умения и навыки – 9 %; возможность реализовать свои знания, опыт и способности – 26 %; учебное поручение без желания – 9 %; другое – 0 % (рис. 8).

Рис. 8. Мотивы преподавательской деятельности в системе ДО

На вопрос 9 «Основные трудности, с которыми Вы столкнулись при работе в системе ДО?» ответы распределились так: недостаточный уровень владения информационными технологиями – 5 %; недостаточно времени на подготовку УМК (большая

занятость) – 42 %; собственное неприятие системы ДО – 5 %, низкая дисциплина обучающихся – 26 %; слабый базовый уровень подготовки обучающихся – 11 %; отсутствие непосредственного контакта с обучающимися – 11 %; другое – 0 % (рис. 9).

На 10 вопрос «Готовы ли вы использовать по Вашей дисциплине УМК, разработанные в других вузах?» ответили да – 73 %, нет – 18 %, другое (частично) – 9 % (рис. 10).

Рис. 9. Основные трудности при работе в системе ДО

Рис. 10. Готовность использовать учебно-методические комплексы, разработанные в других вузах

Вопрос 11 «Как часто Вы обновляете свои знания для работы в системе ДО?» показал, что 67 % опрошенных обновляют знания по мере возможности, 17 % – раз в год, 11 % – раз в полгода, 5 % – раз в месяц (рис. 11).

Рис. 11. Обновление знаний для работы в ДО

На вопрос 12 «Как Вы думаете, какие мероприятия помогут повысить эффективность организации учебного процесса в среде ДО?» преподаватели ответили: использование расширенного комплекса УМКД – 38 %; увеличение способов взаимодействия с обучающимися – 38 %; введение дополнительного адаптационного курса по дисциплине – 12 %; обучение преподавателя на современных технических устройствах в среде ДО – 12 % (рис. 12).

Рис. 12. Мероприятия, способствующие повышению эффективности организации учебного процесса в среде ДО

На вопрос 13 «Ваше мнение об успеваемости в системе ДО?» респонденты ответили: успеваемость не хуже, чем у традиционной (очной) – 42 %; успеваемость ниже, чем у традиционной формы (очной) – 29 %; введение дистанционных технологий формализует учебный процесс – 29 % (рис. 13).

Рис. 13. Мнение об успеваемости в Системе ДО

Выводы по опросу:

1. Выявлено, что основные трудности при работе с использованием ДТ опрошенные преподаватели связывают с недостатком времени для подготовки материалов и низкой дисциплиной студентов.

2. В ходе исследования обнаружена достаточно высокая степень готовности преподавателей к использованию учебно-методических материалов, разработанных коллегами из других вузов.

3. Установлено, что наиболее целесообразными мерами для повышения эффективности организации учебного процесса с применением ДТ, по мнению опрошенных преподавателей, являются увеличение способов взаимодействия со студентами и использование расширенного комплекта УМКД.

4. Результаты исследования демонстрируют также неоднозначность отношения ППС к введению ДТ в очную форму обучения. Половина опрошенных преподавателей поддерживают традиционную форму обучения, а другая половина готова работать по смешанной форме.

5. Выявлено, что преподаватели имеют определенную базовую техническую подготовку, но для работы в рамках ДО этого уровня не хватает. Еще одним моментом может быть слабый уровень технического оснащения учебного заведения.

6. Опрос показал, что разработкой среды, интеграцией материалов должны заниматься совместно ППС и техническая служба.

7. Результаты опроса указывают на то, что доминирующим мотивом применения ДТ для преподавателей является получение дополнительного заработка. Кроме этого, для респондентов довольно значимы возможность реализовать уже имеющиеся знания и опыт, а также приобрести новые.

Список литературы

1. *Абдурахманова Г. И.* Мониторинг информационного общества. Экспресс-информация / Г. И. Абдурахманова, Г. Г. Ковалева // Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики». 2013. № 1. С. 1–4.

2. *Валеева Р.* Дистанционное обучение как фактор повышения качества образования в системе высшего профессионального образования / Р. З. Валеева Э. Р. Валеев // Вестник Казанского государственного университета культуры и искусств. 2013. № 4–2. С. 75–79.

3. *Захарова И. Г.* Информационные технологии в образовании: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И. Г. Захарова. Москва: Академия, 2003. 192 с.

4. *Ибрагимов Г. И.* Высшая школа в условиях становления экономики знаний / Г. И. Ибрагимов // Модернизация профессионального образования: вопросы теории и практический опыт: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной Году учителя / под ред. Г. В. Мухаметзяновой. Казань: Печать-Сервис-XXI, 2010. С. 49–53.

УДК [378.015.324.2:159.955.4]:[378.164/.169:004]

Н. С. Петрова, А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров

N. S. Petrova, A. Y. Petrov, Y. N. Petrov

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина (Мининский университет)», Нижний Новгород
ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород
Nizhny Novgorod State Pedagogical University named after Kozma Minin (University of Minina), Nizhny Novgorod
Nizhny Novgorod Institute of the development of education, Nizhny Novgorod
dnspetrova@mail.ru, dr.ajpetrov@yandex.ru, petrov.43@mail.ru

РАЗВИТИЕ У СТУДЕНТОВ РЕФЛЕКСИВНЫХ УМЕНИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ С ПРИМЕНЕНИЕМ СРЕДСТВ ИКТ

DEVELOPMENT OF TRAINING REFLEXIVE SKILLS IN THE PROCESS OF EDUCATION WITH THE APPLICATION OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Аннотация. Рассматриваются возможности использования средств информационно-коммуникационных технологий в процессе обучения и, как следствие, развитие рефлексивных умений у студентов в процессе их учебной деятельности.

Abstract. The article deals with the possibilities of using the means of information and communication technologies in the learning process and, as a consequence, the development of reflective skills among students in the course of their educational activities.

Ключевые слова: обучающиеся, рефлексия учебной деятельности, средства информационно-коммуникационных технологий.

Keywords: students, reflexion of educational activity, means of information and communication technologies.

Процесс обучения призван активизировать деятельность обучающихся, максимально способствовать тому, чтобы раскрылись их творческие способности. Для него характерна двусторонность: с одной стороны, в нем принимает участие педагог, который объясняет материал и играет руководящую роль в обучении, с другой – обучающиеся, которые овладевают новыми знаниями. Нет сомнения, что этот процесс будет эффективным только в том случае, если педагог и обучающиеся будут активно взаимодействовать между собой. Впрочем, хотя процесс обучения в педагогике и предусматривает взаимодействие педагога и обучающихся, но для получения прочных и глубоких знаний одного сотрудничества недостаточно. Необходимо продумать, каким образом организовать учебную и познавательную деятельность студентов, постоянно ее активизировать и стимулировать [6]. Обучение – целенаправленный педагогический процесс организации и стимулирования активной учебно-познавательной деятельности обучающихся по овладению знаниями, умениями и навыками, целью которого является планируемый результат, собственно, то, на что данный процесс направлен. Главная задача для достижения целей в процессе обучения – развитие у обучающихся умения самостоятельно выстраивать свою учебную деятельность, а для этого важным условием является рефлексия, которая проявляется «как осознание своих возможностей (что

знаю?), недостатков (чего не знаю?) и поиск новых средств решения (что необходимо сделать?) путем расширения своих возможностей» [5, с. 100].

В психолого-педагогической литературе и современных методических рекомендациях мы встречаем разнообразные точки зрения на сущность рефлексии, где она рассматривается как синоним понятия «саморегуляция» и итоговый этап деятельности. Соглашаясь в ряде случаев с этой позицией, считаем необходимым уточнить, что рефлексия является основой саморегуляции, обеспечивающей ее развитие. Рефлексия понимается как «переосмысление и перестройка субъектом содержания своего опыта», проявляющиеся в проблемно-конфликтных ситуациях, что в итоге порождает действенное отношение субъекта к «осуществляемой деятельности, ее кооперантам, социокультурному окружению» [9, с. 14]. Рефлексия трактуется И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым как форма активного личностного переосмысления человеком тех или иных содержаний своего индивидуального сознания, необходимых для успешного осуществления деятельности [8]. Сходную точку зрения находим у Н. Г. Алексеева, который считает рефлексию процессом и структурой деятельности [1]. Г. П. Щедровицкий рефлексию называет «естественным механизмом мыслительной деятельности» [10]. Таким образом, рефлексия и деятельность неразрывно связаны и взаимообусловлены, и рассматривать рефлексивные процессы необходимо в контексте деятельности.

Рефлексия необходима обучающимся для самостоятельного осознания новой учебной задачи, понимания своих ограничений, а также имеющихся личностных и индивидуальных ресурсов. Рефлексия учебной деятельности помогает оптимизировать учебный процесс, способствует осознанию основных компонентов деятельности – смысла, цели, способов осуществления, полученных результатов, пониманию оснований (причин) собственной деятельности, а значит, присвоению опыта деятельности и становлению личности.

Появление рефлексии связано с возрастными закономерностями развития, и в педагогике, и в психологии она рассматривается как важнейшее новообразование человека [7, с. 8]. Это положение является для нашего исследования основным, поскольку концепция модернизации российского образования акцентирует внимание на необходимости формирования информационной компетентности как одного из основных показателей качества образования. Так как формирование компетентности в области информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) является одной из приоритетных целей образования, то мы говорим о том, что на основе рефлексии у обучающихся происходит становление системы саморегуляции деятельности, которое предполагает освоение ими рефлексивных умений в процессе учебной деятельности с применением средств ИКТ.

Использование программных средств ИКТ в образовательном процессе способствует развитию у студентов рефлексивной способности, обучающиеся с ее помощью осмысливают свой образ работы с учебным материалом, т. е. участвуют в повышении эффективности учебного процесса.

Обосновывая необходимость введения новой педагогической технологии в учебный процесс, уточним положительные стороны применения средств ИКТ на занятиях:

- учебная деятельность обучающихся становится более содержательной;
- учебный процесс более привлекательным и современным;

• учебная информация воспринимается как более интересная за счет привлечения зрительных образов;

• повышается качество обучения;

• усиливается мотивация учебной деятельности;

• занятие становится наглядным и более динамичным.

Использование информационно-компьютерных технологий открывает для преподавателя новые возможности в преподавании своей дисциплины. Изучение любой дисциплины с использованием ИКТ дает обучающимся возможность для размышления и участия в создании элементов занятия, что способствует развитию их интереса к дисциплине. Внедрение ИКТ в образовательный процесс призвано повысить эффективность проведения занятий, освободить преподавателя от рутинной работы, усилить привлекательность подачи материала, осуществить дифференциацию видов заданий, а также разнообразить формы обратной связи.

Сегодня необходимо, чтобы каждый преподаватель по любой преподаваемой дисциплине мог подготовить и провести занятия с использованием ИКТ, для этого организуются разнообразные курсы повышения квалификации для преподавателей по проектированию электронных образовательных ресурсов с использованием информационно-коммуникационных образовательных технологий. Использование ИКТ в учебном процессе – один из способов повышения мотивации обучения. ИКТ способствуют развитию творческой личности не только обучающегося, но и самого преподавателя.

Использование компьютерных технологий – это необходимость, диктуемая сегодняшним уровнем развития образования, и актуальная проблема современного профессионального образования.

Одним из достоинств применения ИКТ в обучении является повышение качества образования за счет новизны деятельности, интереса к работе с компьютером, поэтому даже отстающие обучающиеся охотно работают с компьютером.

Как сказал Я. А. Коменский, чешский педагог, «золотое правило дидактики – наглядность». В свою очередь, мультимедийные системы позволяют сделать подачу дидактического материала максимально удобной и наглядной, что стимулирует интерес к обучению и позволяет устранить пробелы в знаниях.

При помощи ИКТ сегодня стало возможным проведение контроля знаний обучающихся. Использование нестандартных форм контроля знаний – один из способов формирования положительной мотивации к процессу учения и повышения качества обучения. Определенная программа позволяет провести контроль знаний обучающихся в необычной форме с применением теста, который может создать сам преподаватель. Использование тестов помогает не только экономить время преподавателя, но и дает возможность обучающимся самим оценить свои знания и возможности, выделяя и выстраивая систему осознанных целесообразных действий. В результате рефлексивного контроля студент самостоятельно способен выбрать действия, необходимые для выполнения деятельности. Таким образом, рефлексия учебной деятельности представляет собой ее контроль и оценку [4].

С помощью электронного тестирования можно:

• проверить большой объем изученного материала малыми порциями;

• быстро диагностировать овладение учебным материалом большим массивом обучающихся.

Использование компьютерного тестирования повышает эффективность учебного процесса, активизирует познавательную деятельность обучающихся, дает возможность быстрой обратной связи преподавателя с обучаемым. Немаловажным преимуществом является немедленное после выполнения теста получение оценки каждым обучающимся, что, с одной стороны, исключает сомнения в объективности результатов у самих обучающихся, а, с другой стороны, существенно экономит время преподавателя, затраченное на проверку.

Таким образом, обучение с использованием средств информационно-коммуникационных технологий – наиболее реальный путь обеспечения положительной мотивации обучения, формирования устойчивого познавательного интереса обучающихся, повышения качества знаний, создания педагогических условий для развития способностей обучающихся, вовлечения в самостоятельную учебную деятельность, одним из важных условий которой является умение обосновывать и анализировать свои действия [3].

Список литературы

1. *Алексеев Н. Г.* Исследование проблем психологии творчества / Н. Г. Алексеев. Москва: Мысль, 1983. 552 с.

2. *Власов С. А.* Аксиология современной российской системы образования / С. А. Власов // Контекст и рефлексия: философия о мире и человеке. 2012. № 1. С. 87–93.

3. *Возрастная* и педагогическая психология: учебное пособие для студентов педагогических институтов / А. В. Петровский; под ред. А. В. Петровского. Москва: Просвещение, 1973. 288 с.

4. *Давыдов В. В.* Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: ИНТОР, 1996. 544 с.

5. *Локша О. М.* Коммуникативный подход к развитию сферы саморегуляции студентов в процессе обучения: диссертация … кандидата педагогических наук / О. М. Локша. Калининград, 2002. 206 с.

6. *Петров А. Ю.* Управленческо-педагогическая деятельность руководителя профессиональной образовательной организации по повышению качества образования: монография / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева. Нижний Новгород: Изд-во Нижегор. ин-та, 2016. 217 с.

7. *Петрова Н. С.* Педагогические аспекты саморегуляции на основе рефлексии в профессиональном обучении студентов вуза: монография / Н. С. Петрова. Нижний Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2011. 157 с.

8. *Семенов И. Н.* Системодеятельностная методология и рефлексивная психология мышления / И. Н. Семенов. Москва: Институт развития им. Г. П. Щедровицкого, 2014. 280 с.

9. *Степанов С. Ю.* Управленческая инноватика: рефлепрактические методы / С. Ю. Степанов, С. Н. Маслов, Е. А. Яблокова; Рос. акад. упр. Москва: Луч, 1993. 63 [2] с.

10. *Щедровицкий Г. П.* Мышление. Понимание. Рефлексия / Г. П. Щедровицкий. Москва: Наследие ММК, 2005. 798 с.

УДК 378.635.5:378.14

Р. А. Прокопенко

R. A. Prokopenko

ФГБОУ ВО «Тихоокеанский государственный университет», Хабаровск
Pacific National University, Khabarovsk
2009dv@mail.ru

ПОЛИКУЛЬТУРНАЯ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА ВОЕННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ФАКТОР ФОРМИРОВАНИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ КУРСАНТОВ

POLYCULTURAL INFORMATION AND EDUCATIONAL ENVIRONMENT OF THE MILITARY HIGHER SCHOOL AS A FACTOR FOR FORMING THE ADMINISTRATIVE COMPETENCE OF THE CADETS

Аннотация. Анализируются ресурсы поликультурной информационно-образовательной среды военной образовательной организации высшего образования, тенденции ее обновления и условия позитивного влияния на процесс формирования управленческой компетентности курсантов в блоке общекультурной подготовки будущих офицеров.

Abstract. The article analyzes the resources of the polycultural information and educational environment of the military higher school, the trends of its renewal and the positive impact on the process of forming the cadets' administrative competence in the block of general cultural training of future officers.

Ключевые слова: поликультурная информационно-образовательная среда, управленческая компетентность, курсант.

Keywords: multicultural information and educational environment, administrative competence, cadet.

Эволюции управленческой мысли в XX – начале XXI вв. характерно интенсивное развитие гуманистического направления, в котором актуализируются координаты «человек-человек». На этих основаниях управленческая деятельность трактуется как субъект-субъектная и совместная, подразумевает взаимодействие «управляющей и управляемой подсистем», а управленческая компетентность – как интегративная характеристика личности и специалиста, система внутренних ресурсов, способствующих эффективному решению управленческих задач и «диалогу позиций» субъектов управления.

Информационно-образовательная среда (далее – ИОС) – это «созданная субъектами образования совокупность информационных, методических и технических ресурсов, обеспечивающая достижение целей обучения и воспитания (в том числе и самообразования)» [3, с. 125].

Среди свойств информационно-образовательной среды, влияющих на процесс формирования управленческой компетентности курсантов, выделяются целостность, демократичность, открытость, поликультурность и др. [3]. Более подробно остановимся на последней.

По внешним (формальным) признакам ИОС военной образовательной организации высшего образования *монокультурна*: пол обучающихся (мужской (женщины обучаются только по ряду специальностей)), возраст (граждане от 16 до 27 лет при поступлении), национальность (обучаются граждане РФ (В некоторых случаях в военных образовательных организациях высшего образования проходят обучение иностранные граждане)).

Однако в реальности профессорско-преподавательский состав и особенно курсанты являются представителями разных социокультурных групп и носителями соответствующих им потребностей, интересов, ценностей и норм поведения:

• социальное положение (из семей военнослужащих, рабочих, государственных служащих, предпринимателей и др.);

• семейное положение (женат, холост);

• состав семьи (полная, неполная, сироты);

• получаемое образование (среднее профессиональное образование, высшее образование);

• род деятельности до поступления в институт (обучающиеся в школах, кадетских корпусах (классах), суворовских военных училищах; проходящие или прошедшие военную службу по призыву, контракту и т. д.);

• отношение к военной службе (граждане, не проходившие военную службу; граждане, прошедшие военную службу, и военнослужащие, проходящие военную службу по призыву; военнослужащие, проходящие военную службу по контракту);

• занимаемая должность (курсант, командир отделения, командир группы, старшина курса);

• этнокультурные различия (этничность, родной язык, вероисповедание и т. п.);

• культурно-региональные различия (курсанты, до поступления проживавшие в Хабаровском, Приморском или Забайкальском краях, или в других регионах Российской Федерации);

• увлечения, хобби, интересы (спорт, художественная самодеятельность, иностранные языки, научные общества и т. п.).

Обратим внимание на сущностные признаки поликультурной ИОС: это «особым образом организованная и воспринимаемая индивидом среда, в которой индивид ощущает *свою принадлежность ко многим культурам* и в которой для него становится важным овладеть *средствами диалогического взаимодействия*» [2, с. 156]. Поэтому у каждого субъекта ИОС есть возможность «*интегрировать* в своем сознании различные культурные пласты, области, смыслы, значения» [1, с. 440] (курсив наш. – *Р. П.*).

Цель создания поликультурной ИОС в системе образования всех уровней – «формирование толерантного отношения к другим культурам, готовности к эффективному межэтническому и межкультурному взаимодействию, а также умений вступать в коммуникации с представителями других культур, … осознание важности культурного многообразия, новых форматов развития культуры в целом». Такая среда «развивает не только отдельные личности, но и общество в целом, позволяя ему брать из каждой культуры лучшие ее составляющие» [4, с. 163–164].

В поликультурной ИОС «личность, кроме социальных качеств, наделяется различными *субъективными* свойствами, характеризующими ее *автономию, независимость, способность к саморефлексии и саморегуляции*». «Личностный компонент поликультурного пространства обеспечивает человеку познание себя, овладение *способами саморегуляции и самосовершенствования, нравственного самоопределения*». [1, с. 439] (курсив наш. – *Р.П.*). Одним из основных «механизмов реализации поликультурности» ИОС является «диалог культур», т. е. постоянный процесс общения и взаимодействия представителей различных культур и культурных сообществ на принципах равенства, взаимоуважения, открытости иному мнению, поведению.

Курсанты, находясь в постоянном взаимодействии с личным составом института, так или иначе вовлекаются в разнообразные управленческие отношения, поскольку

они универсальны, востребованы и функционируют во всех сферах жизнедеятельности личности в информационном обществе и на всех уровнях ИОС военной образовательной организации высшего образования (факультеты, кафедры, отделы и службы). Но за рамками учебно-воспитательной и служебной деятельности представления курсантов об управлении и управленческой деятельности формируются спонтанно, модели взаимоотношений не всегда складываются на субъект-субъектной основе, принципах диалога, взаимоуважения, заинтересованности в достижении общей цели.

Поэтому формирование управленческой компетентности курсантов логично начинать в блоке общекультурной подготовки будущих офицеров, поскольку соответствующая компетенция относится к универсальным (общекультурным) компетенциям, активируя гуманитарные ресурсы не только социально-гуманитарных дисциплин, но и поликультурной ИОС военной образовательной организации высшего образования.

Список литературы

1. *Борисенков В. П.* Поликультурное образовательное пространство России: история, теория, основы проектирования: монография / В. П. Борисенков, О. В. Гукаленко, А. Я. Данилюк. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2004. 576 с.

2. *Вяземский Е. Е.* Национально-региональный компонент исторического образования / Е. Е. Вяземский, О. Ю. Стрелова. Москва: Просвещение, 2008. 175 с.

3. *Иванова Е. О.* Теория обучения в информационном обществе / Е. О. Иванова, И. М. Осмоловская. Москва: Просвещение, 2011. 190 с.

4. *Суровцова Е. И.* Поликультурная образовательная среда как феномен современной духовной жизни общества / Е. И. Суровцова // Педагогическое образование в России. 2014. № 7. С. 162–164.

УДК 377.112.011.3–051:621.3:378.147.146

А. О. Прокубовская, Е. В. Чубаркова, Г. Д. Бухарова

A. O. Prokubovskaya, E. V. Chubarkova, G. D. Buharova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
alla.prokubovskaya@rsvpu.ru, elena.chubarkova@rsvpu.ru,
gd-buharova@yandex.ru

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ КАДРОВ ДЛЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ

PROJECT APPROACH TO TRAINING FOR SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: FIRST RESULTS

Аннотация. Подводятся первые итоги подготовки педагогов профессионального обучения в области энергетики на основе проектного подхода, анализируются положительные и отрицательные результаты.

Abstract. The article summarizes the first results of the training of teachers of professional training in the field of energy on the basis of the project approach, analyzes the positive and negative results.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, проектный подход, профессиональная компетентность рабочего соответствующего квалификационного уровня.

Keywords: teacher training, project-based approach, professional competence of the worker the appropriate level of qualification.

В конце 2017 г. утверждена государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» [2]. Одно из направлений этой программы – «Реализация образовательных программ профессионального образования». Нас в рамках этой подпрограммы интересует приоритетный проект «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий», одна из целей которого – создание в Российской Федерации конкурентоспособной системы среднего профессионального образования, обеспечивающей подготовку высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями. В этой же программе приведен еще один приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций», одной из целей которого является обеспечение устойчивой глобальной конкурентоспособности выпускников.

Российский государственный профессионально-педагогический университет является базовой организацией, отвечающей за подготовку профессионально-педагогических кадров для системы СПО. Подготовкой профессионально-педагогических кадров для технических и технологических отраслей промышленности в основном занимается Институт инженерно-педагогического образования, причем на непрерывной основе.

Подготовка педагогов профессионального обучения в Институте инженерно-педагогического образования осуществляется не только в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата) [4], *профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»* [3], но и с учетом пожеланий конкретных образовательных организаций СПО.

В 2016/17 уч. г. прошел первый этап реализации проектного подхода к подготовке профессионально-педагогических кадров для системы СПО. На данном этапе он был ориентирован только на одну отрасль – энергетику.

Э. Ф. Зеер полагает, что проектный подход к профессионально-педагогическому образованию базируется на использовании проектирования как компонента содержания обучения и основы учебно-профессиональной деятельности обучающихся в рамках современных интерактивных образовательных технологий [1]. Проектный подход в образовании ориентирован на изменение, преобразование, модернизацию существующего, традиционно сложившегося образования. Его тематическим ядром являются инновации. В качестве объекта образовательных инноваций выступают педагогическая система, образовательный процесс и его технологии, содержание образования, оценка эффективности деятельности субъектов образования и др.

Осуществление образовательного процесса, направленного на подготовку педагогов профессионального обучения в области энергетики, в рамках данного проектного подхода включает следующие механизмы:

- социальное партнерство, под которым мы в данном случае понимаем систему согласования интересов вуза, реализующего подготовку педагогов профессионального обучения, и конкретного колледжа или техникума, являющегося потенциальным работодателем, заказчиком подготовки педагогов профессионального обучения, обладающих определенным набором профессиональных компетенций, интересных именно этому учреждению СПО;

• гибкость и разнообразие образовательных траекторий, заключающихся в том, что в зависимости от интересов учреждения СПО у студентов могут меняться дисциплины по выбору, сроки и график прохождения практик;

• внешняя оценка результатов образования, при которой потенциальные работодатели еще в рамках учебного процесса могут оценить уровень сформированности профессионально значимых компетенций и высказать свои пожелания для их корректировки (при необходимости);

• использование элементов дуального обучения, при котором не менее половины учебного времени студенты будут проводить на производственных площадках организаций или в учебно-тренировочных центрах.

Как было сказано выше, в 2016/17 уч. г. прошел первый этап реализации проектного подхода. 30 студентов – будущих педагогов профессионального обучения в области энергетики – прошли практику по получению первичных профессиональных умений и навыков (учебную практику) в техникумах и колледжах Екатеринбурга и Свердловской области. В результате этого этапа было выявлено следующее:

1. И студенты – участники проекта, и представители всех техникумов и колледжей отметили, что такой подход к подготовке профессионально-педагогических кадров полезен и будущим работникам, и будущим работодателям. Студенты, особенно те, которые в вуз поступили после окончания общеобразовательной школы, познакомились более близко со средним профессиональным образованием. Администрация, преподаватели и мастера производственного обучения в ходе проектного подхода к подготовке профессионально-педагогических кадров старались сформировать у студентов вуза компоненты профессионально значимых компетенций, необходимых для конкретного техникума или колледжа.

2. Не все образовательные организации СПО, на базе которых был реализован первый этап проекта, готовы к совместной работе с вузом по подготовке профессионально-педагогических кадров, ориентированных на потребности данного конкретного техникума или колледжа. Обучение студентов происходило традиционно, было направлено на формирование отдельных умений и навыков, а не компетенций или их компонент.

3. Для того, чтобы обучать студентов СПО выполнять работы, соответствующие определенному квалификационному уровню, педагоги профессионального обучения сами должны уметь их выполнять достаточно квалифицированно. Однако не все студенты оказались готовы к тому, что начиная с первого курса им предстоит осваивать рабочую профессию (специальность) для того, чтобы по окончании обучения у них были бы на достаточном уровне сформированы следующие компетенции [6]:

• способность выполнять работы соответствующего квалификационного уровня (ПК-32);

• готовность к формированию профессиональной компетентности рабочего (специалиста) соответствующего квалификационного уровня (ПК-34).

Для минимизации указанных недостатков мы предлагаем следующие мероприятия:

• адресное повышение квалификации преподавателей колледжей и техникумов, в том числе и в магистратуре;

• подготовка и внедрение в образовательный процесс колледжей учебно-методического обеспечения дисциплин и профессиональных модулей, выполненных по заказам конкретных учебных заведений СПО;

• подготовка педагогов профессионального обучения для опережающего образования;

• в рамках дисциплины «Введение в профессионально-педагогическую деятельность» (изучается в первом семестре, а практика начинается со второго семестра) про-

ведение экскурсий для студентов в различные колледжи и техникумы, в том числе и те, которые являются базами для прохождения практики.

При всех указанных недостатках можно сделать вывод, что проектный подход к подготовке профессионально-педагогических кадров дает положительные результаты, его необходимо продолжать осуществлять, расширяя спектр образовательных программ, по которым подготовка профессионально-педагогических кадров реализуется на основании проектного подхода.

Список литературы

1. *Зеер Э. Ф.* Методологические основания реализации процессного и проектного подходов в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Е. В. Лебедева, М. В. Зиннатова // Образование и наука. 2016. № 7 (136). С. 40–52.

2. *Об утверждении* государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 26.12.2017 г. № 1642. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_286474/.

3. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 08.09.2015 № 608н. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_186851/.

4. *Об утверждении* Федерального государственного образовательного стандартак высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям): приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 октября 2015 г. № 1085.

5. *Прокубовская А. О.* О проекте по разработке личностно-ориентированных электронных учебных курсов / А. О. Прокубовская, Е. В. Чубаркова, Ю. П. Урбанович // Новые информационные технологии в образовании и науке. 2018. Вып. 1. С. 23–26.

6. *Прокубовская А. О.* Подготовка педагога профессионального обучения в области электроэнергетики и электротехники в современных информационных условиях / А. О. Прокубовская, Е. В. Чубаркова // Новые информационные технологии в образовании: материалы 9-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 15–18 марта 2016 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. С. 65–71.

УДК [378.016:51]:[378.147.1:004.771]

Я. В. Русакова

Y. V. Rusakova

ГБОУ ПОО «Златоустовский техникум технологий и экономики», Златоуст
Zlatoust college of technology and economics, Zlatoust
jana-kap@mail.ru

ОПЫТ ПРИМЕНЕНИЯ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ДИСЦИПЛИНЫ «МАТЕМАТИКА»

EXPERIENCE OF THE APPLICATION OF REMOTE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN TEACHING DISCIPLINE «MATHEMATICS»

Аннотация. Представлен опыт применения дистанционных образовательных технологий на уроках математики. Рассмотрен ряд возможностей автоматизированной системы управления (АСУ) ProCollege.

Abstract. The article presents the experience of using distance learning technologies in mathematics lessons. A number of possibilities of ProCollege automated control system are considered.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, автоматизированная система управления, учебный курс.

Keywords: distance learning technologies, automated control system, training course.

Бурное развитие информационных технологий в современном обществе привело к необходимости модернизации традиционных подходов к обучению. Интернет – это уникальное средство для широкого, доступного распространения образовательного материала. Поскольку Интернет также является средством взаимодействия, его потенциал для преподавания и обучения становится еще более существенным [1, с. 20].

Внедрение дистанционных образовательных технологий в учебный процесс обусловлено необходимостью обеспечения доступности качественного образования всем категориям обучающихся.

Система дистанционного обучения АСУ ProCollege предлагает широкий спектр модулей, дающих возможность студентам получать необходимые знания по изучаемой дисциплине. Система предусматривает различные способы предоставления учебного материала, закрепления полученных знаний и контроля результатов обучения.

В системе АСУ ProCollege были разработаны курсы по дисциплине «Математика» для студентов первого и второго года обучения. В курсе по разделам дисциплины размещены различные документы с учебным материалом. Учебный курс состоит из коммуникативного, информационного и контрольно-оценочного блоков.

Коммуникативный блок позволяет общаться студентам и преподавателям посредством сообщений, форумов, чатов, видеоконференций.

Форум предоставляет возможность участникам обсуждать различные вопросы, касающиеся учебной деятельности, прикреплять к сообщениям файлы различных форматов, при этом обсуждения разбиты по темам. Участники форума могут сами создавать темы обсуждений, а также просматривать и комментировать уже имеющиеся ответы.

Обучающиеся получают уведомления о новых сообщениях, поэтому преподаватель может в любой момент оперативно донести необходимую информацию до студентов посредством новостного форума.

Чат имеет более привычный простой интерфейс для обучающихся с линейной структурой.

Информационный блок включает в себя различные формы подачи учебного материала по дисциплине «Математика». К ним относятся «Книга», «Лекция», «Страница», «Глоссарий».

Современные студенты все меньше прибегают к работе с бумажными книгами, предпочитая электронные пособия. Доступность выхода в Интернет через мобильные устройства, позволяет студенту прибегнуть к помощи информационных ресурсов.

Модуль «Книга» представляет собой электронный учебник, многостраничный ресурс, позволяющий размещать учебный материал, разбитый на главы. «Книга» содержит текстовый материал с гиперссылками на дополнительную информацию, презентации, картинки, видеоресурсы. Навигация по данному модулю представлена в виде колонки с оглавлением.

Модуль «Лекция» позволяет преподавателю не только изложить учебный материал по изучаемой теме, но и контролировать ее изучение с помощью вопросов, вклю-

ченных в лекцию. После изучения темы студенту предлагается ответить на ряд вопросов. В случае неверного ответа программа возвращает его на страницу изучения материала. Следующая страница лекции будет доступна только в случае правильного ответа на предлагаемые вопросы.

Модуль «Страница» позволяет создать веб-страницу с небольшим объемом информации, который легко отображается на мобильных устройствах. Страница также может содержать гиперссылки, изображения и видеоресурсы.

Элемент «Глоссарий» представляет собой электронный словарь математических понятий и терминов. Прикрепленные файлы и изображения отображаются в записи. В «Глоссарии» предусмотрен автосвязывающий фильтр, запись будет автоматически связана в курсе со словом или фразой, в которых встречается термин.

Контрольно-оценочный блок состоит из тестов, заданий, опросов.

Тест служит средством закрепления полученных знаний, самопроверки и контроля уровня усвоения материала. Он состоит из различного типа вопросов, добавляемых из вопросной базы: с одним вариантом ответа, с множеством вариантов ответа, с возможностью вписать или переместить свой ответ [2, с. 3].

Тест оснащен радом параметров: ограничение по времени и попыткам, задание проходного балла (если полученный балл за тест будет меньше проходного, то тест будет считаться невыполненным) и метода оценивания (средняя оценка, высшая оценка, первая попытка и последняя попытка). В тест при необходимости можно включить подсказки, позволяющие проверить правильность своего ответа.

Преподавателю предоставляется подробная информация о попытках прохождения теста студентами: количество попыток, допущенные ошибки, затраченное время. Это позволяет сделать выводы об уровне усвоения знаний обучающимися, выявить задания, вызывающие у них наибольшее затруднение.

Элемент курса «Задание» позволяет преподавателю собирать и оценивать студенческие работы, выполненные в соответствии с методическими рекомендациями.

Студенты прикрепляют работу к элементу «Задание» в качестве черновика или сразу отправляют ее на проверку преподавателю. При предоставлении черновика студент имеет возможность заменять прикрепленный файл и оставлять комментарии к своей работе. Преподаватель может оценивать задания, ставя баллы, и оставлять отзывы в виде комментариев.

АСУ ProCollege также содержит элемент «Wiki», представляющий собой совместный проект преподавателя и студентов, который способствует развитию творческой активности обучающихся. «Wiki» позволяет участникам создавать веб-страницы, размещая на них различного рода информацию по выбранной теме.

Пропуски занятий являются основной причиной неуспеваемости студентов, и у преподавателя нет возможности выдать пропущенный материал каждому обучающемуся. Автоматизированная система позволяет решить данную проблему за счет самостоятельного изучения студентами пропущенных тем, представленных в электронном курсе. Кроме того, данная система адаптирована для работы с ней через мобильные устройства и планшеты, которые всегда под рукой у современного студента.

Несомненно, разработка дистанционного курса является достаточно трудоемким процессом и требует больших временных затрат. Преподаватель должен тщательно продумать структуру курса и формы контроля знаний, грамотно изложить учебный материал, организовать самостоятельную работу студентов в данной системе. Но в даль-

нейшем использование разработанного курса позволяет экономить учебное время, дает возможность студентам в удобное для них время изучить пропущенный материал или повторить пройденный.

Список литературы

1. *Информационные* и коммуникационные технологии в образовании: монография / под ред. Б. Дендева. Москва: ИИТО ЮНЕСКО, 2013. 320 с.

2. *Савельева С. В*. Практические основы проектирования тестов обучения и контроля: учебно-методическое пособие / С. В. Савельева. Челябинск: Изд-во ЧИРПО, 2013. 118 с.

УДК [378.016:004]:378.147.82

С. Е. Саланкова, Л. В. Сидорова

S. E. Salankova, L. V. Sidorova

ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И. Г. Петровского», Брянск
Bryansk State University named after Academician I. G. Petrovsky, Bryansk
salankova-32@mail.ru, lisi097@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ИГРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ ОБУЧЕНИИ СТУДЕНТОВ ИНФОРМАТИКЕ

USE OF INNOVATIVE GAMING TECHNOLOGIES IN TEACHING COMPUTER SCIENCE STUDENTS

Аннотация. Рассматриваются возможности применения инновационных игровых технологий для активизации учебно-познавательной деятельности студентов при изучении информатики.

Abstract. The article deals with the possibilities of using innovative gaming technologies to enhance the educational and cognitive activity of students in the study of informatics.

Ключевые слова: инноватика, инновационные технологии, игровые технологии, активизация учебно-познавательной деятельности.

Keywords: innovation, innovative technologies, gaming technologies, activation of educational and cognitive activity.

С целью активизации учебно-познавательной деятельности и развития познавательных интересов студентов в процессе обучения стали использовать инновационные технологии, направленные на раскрытие творческих способностей обучающихся.

В последние годы все больше заявляет о себе новая область знания – педагогическая инноватика – сфера науки, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой практики образования. Эти процессы и называют инновационными (В. С. Лазарев, М. М. Поташник) [1].

На сегодняшний день одно из центральных мест среди активных методов обучения и соответственно, инновационных технологий занимают игровые технологии, направленные в первую очередь на моделирование инновационной деятельности.

Необходимо уделять внимание инновационным образовательным технологиям, ведь одним из требований государственной аккредитации является «использование инновационных методов в образовательном процессе». Именно инновационная деятельность реально способствует формированию личности, настроенной на успех в любой области приложения своих возможностей. В основе всех технологий лежит идея создания адаптивных условий для каждого студента, т. е. адаптация к его особенностям содержания, методов, форм образования и максимальная ориентация на самостоятельную личность [2, с. 134].

Игры, являясь средством активизации учебно-познавательной деятельности, направлены на формирование творческой личности студента, его активное вовлечение в инновационную деятельность.

В процессе обучения студентов информатике используются творческие игровые приемы и ситуации, побуждающие и усиливающие активизацию учебной деятельности студентов. Процесс обучения студентов информатике осуществляется за счет действий, в ходе которых происходит обучение всех участников игры в результате активного взаимодействия друг с другом.

Исходя из значительности игровых технологий для активизации учебно-познавательной деятельности и развития познавательных интересов, планомерности включении игровых приемов в творческую деятельность, были разработаны следующие условия внедрения игры в процесс обучения студентов информатике:

а) проводить оценку внедрения игры после каждого занятия с учетом наиближайшего эффекта и планировать в дальнейшей перспективе развитие познавательных интересов студентов;

б) довести до студентов, что игра – форма организации коллективной, руководимой преподавателем учебной деятельности;

в) для получения обучающего эффекта игры, имеющего познавательную направленность, использовать методы активизации учебных действий;

г) создать позитивный эмоциональный настрой, помогающий студенту проявить инициативу в процессе игры и раскрыть его творческие способности.

Игровая технология в процессе изучения информатики актуальна в настоящее время из-за перенасыщенности современного студента информацией. Важной задачей становится развитие умений и навыков студентов, связанных с самостоятельной оценкой и отбором получаемой информации. В развитии подобных умений помогают игры, которые являются своеобразной практикой для использования знаний, полученных студентами на учебном занятии по информатике и во время внеаудиторной работы.

Применяя игровые технологии на занятиях по информатике, необходимо соблюдать следующие условия:

1) соответствие игры учебно-воспитательным целям занятия;

2) посильность изучаемого материла для студентов;

3) умеренность в применении игр на занятии.

На учебных занятиях по информатике используются игры с мультимедийным сопровождением: творческие, сюжетно-ролевые, интеллектуальные («Счастливый случай», «Что? Где? Когда?», «Прибыльное производство», «Деловой дозор», «Город XXI века», «Моя фирма», игра-аукцион, деловая игра).

Необычайная выразительность, зрелищность мультимедиа важны при работе с новым видеопоколением, легко впитывающим знания через произведения экранной компью-

терной культуры. Для образовательных целей мультимедиа позволяет создавать более прогрессивную, природосообразную, эргономичную среду для отображения учебного контента, его наглядного интерактивного моделирования и исследования (ведь человек по природе своей более 90 % информации об окружающем воспринимает зрительно) [3, 4].

С помощью игровых технологий происходит отработка реальных практических заданий, отражающих предметную составляющую профессиональной деятельности студента по информатике.

Одним из методов активного обучения и способом использования игровых технологий являются деловые игры, включающие следующие основные этапы: постановка проблемной ситуации в начале проведения игры; разбивка на подзадачи в соответствии с разработанными этапами; разрешение исходной проблемы.

Применение деловых игр помогает приблизить учебный курс по информатике к реальной жизни. Главное соблюдать условие, согласно которому данные игры должны моделировать реальные ситуации, а не схемы из учебника. Для достижения большего эффекта от деловой игры необходимо провести «перевоплощения» студентов – участников игры – в конкретных действующих лиц. К деловым играм относятся следующие игры-соревнования: «Бои с правилами», «Кто быстрее», КВН на знание материала, «Кто точнее», составление и решение кроссвордов по предмету «Информатика», тематические викторины.

Одним из способов использования игровых технологий является проведение разминки в начале занятия в форме игры. Можно провести несколько разновидностей такой игры, например, «срывание» с «дерева познания» вопросов для ответа или викторину. Можно для разминки использовать принцип «Поле чудес»: расположить вопросы, которые надо повторить со студентами, на круге с вращающейся в центре юлой со стрелкой.

Для закрепления материала используют ребусы, кроссворды и сканворды, направленные на усвоение студентами правильной предметной терминологии. При разгадывании сканвордов и кроссвордов косвенно осуществляется повторение материала, не говоря уже о возможности проверки уровня усвоения материала по любому из разделов информатики в явном виде. Особенность ребусов в том, что изучение терминов по информатике представляется в необычном виде.

По некоторым вопросам можно провести опрос в форме эстафеты, для этого студенты разбиваются на мини-группы.

В ходе проведении дидактических игр по информатике студенты проявляют состязательность, у них происходит смена видов занятий, оживляется их восприятие и интерес к изучаемому учебному материалу. Преподаватель в ходе деловой игры чередует напряженную работу с непринужденными игровыми паузами, меняет темп деятельности, предупреждает переутомление студентов.

Игровые элементы очень разнообразны, и их применение делает занятие более интересным, ярким и запоминающимся, но, используя их, надо знать меру.

Таким образом, рассмотрев приемы и способы использования игровых технологий как средства активизации учебно-познавательной деятельности студентов, мы пришли к выводу, что игровые технологии являются одной из неповторимых форм обучения, которые позволяют не только сделать увлекательной и интересной работу студентов на творческо-поисковом уровне, но и содействуют активизации их познавательной деятельности.

Список литературы

1. *Новые* игровые технологии в процессе обучения студентов [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://znakka4estva.ru/dokumenty/pedagogika/novye-igrovye-tehnologii-v-processe-obucheniya-studentov-ekonomicheskogo-profilya/.

2. *Саланкова С. Е.* Инновационные технологии в контексте реализации стандартов нового поколения / С. Е. Саланкова // Технологическое образование и устойчивое развитие региона: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции: в 3 частях / под ред. В. В. Крашенинникова. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2012. Ч. 2. С. 133–136.

3. *Сидорова Л. В.* Образовательное мультимедиа и методические особенности обучения его разработке [Электронный ресурс] / Л. В. Сидорова, С. Е. Саланкова // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. Режим доступа: http://www.science-education.ru/article/view? id=26242.

4. *Сидорова Л. В.* Организация изучения информационных технологий через использование метода творческих проектов / Л. В. Сидорова // Социальное партнерство как эффективный механизм формирования образовательного пространства: материалы Международной научно-практической конференции, 23–25 мая 2017 г. Брянск: Изд-во БГУ, 2017. С. 171–176.

УДК 378.147:[378.164/.169:004.383.73]

О. Н. Саницкая

O. N. Sanickaya

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск
Luhansk national University of Taras Shevchenko, Lugansk
sanitskaya_on@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИИ МОБИЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE USE OF TECHNOLOGY MOBILE LEARNING IN THE MODERN SYSTEM OF HIGHER EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются проблемы использования мобильных устройств в образовательном процессе высшего учебного заведения. Приводится краткий терминологический анализ мобильного обучения. Указаны достоинства и недостатки технологии мобильного обучения.

Abstract. The article deals with the problems of using mobile devices in the educational process of higher educational institutions. A brief terminological analysis of mobile learning is presented. Advantages and disadvantages of mobile learning technology are indicated.

Ключевые слова: мобильное устройство, технологии обучения.

Keywords: mobile device, learning technologies.

Система высшего образования в XXI в. характеризуется быстрым темпом развития и интенсивным внедрением информационных технологий, данные процессы стали следствием научно-технической революции, повлекшей за собой замену индустриального общества информационным.

В контексте происходящего современный педагог высшей школы находится в постоянном поиске инновационных средств обучения с целью пополнения собственного арсенала современных педагогических технологий, которые позволят обеспечить более высокую профессиональную подготовку студентов, однако каждая следующая волна технологической революции проходит быстрее предыдущей, что значительно затрудняет подбор технологий.

Уместно обратить внимание, что значимым в данном поиске является учет привычной, доступной среды молодого поколения, которая даст возможность расширить арсенал средств обучения, поэтому необходимо искать подспорье в переработке поступающей учебной информации и в трансформации данной информации в знания.

Неоспоримым является тот факт, что в настоящее время студент оснащен всевозможными мобильными устройствами, благодаря которым он способен быть на связи со всем миром вне зависимости от времени и места расположения, а это значит, что у молодых людей есть возможность получать доступ к информации в любом удобном для них месте и времени. Так почему же преподавателю не воспользоваться данным обстоятельством. Почему не использовать мобильные устройства в качестве средств обучения? Попробуем разобраться в этом вопросе.

Согласно данным статистики рынка мобильных устройств количество мобильных телефонов и планшетных компьютеров превышает численность взрослого населения планеты, а рост мобильного Интернета демонстрирует уверенный рост [5]. Данный факт дает основание утверждать, что каждый студент оснащен мобильным устройством, будь то смартфон, планшет, электронный ридер или другое умное устройство, а доступ к Интернету в скором будущем будет повсеместным и доступным для каждого пользователя.

Результаты многочисленных исследований показывают, что мобильный рынок, который курирует сервисы, оборудование, инфраструктуру и создает мобильные приложения, будет полноценным участником всех сфер жизнедеятельности следующего поколения, в том числе и образования.

Еще в декабре 2010 г. Институт информационных технологий в обучении при ЮНЕСКО опубликовал программный документ «Мобильное обучение для качественного образования и социального включения», в котором говорится, что педагоги уже не имеют права игнорировать очевидный факт фантастической популярности мобильных устройств среди молодежи. Спустя пять лет Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры разработала рекомендации ЮНЕСКО в области мобильного обучения. Специалисты сектора образования и сектора информации этой всемирной организации дают наставления правительствам, как идти в ногу со временем, используя мобильные технологии для обучения.

Вышеизложенное подчеркивает необходимость обстоятельного рассмотрения возможности использования технологии мобильного обучения в системе высшего образования.

Изучение понятия «мобильное обучение», появившееся впервые в зарубежной педагогической литератур, показало, что на сегодняшний день существует много толкований данного понятия, но общим является то, что при таком обучении соединение с кабельной сетью не обязательно. Согласно ГОСТ Р 52653–2006 под мобильным обучением понимается «электронное обучение с помощью мобильных устройств, не ограниченное местоположением или изменением местоположения учащегося» [1].

M-learning – это обучение с помощью мобильных устройств в любое удобное время и в любом месте, как считает Д. Киско [3].

Дж. Тракслер [3] утверждает, что мобильное обучение меняет полностью процесс обучения, поскольку мобильные устройства модифицируют не только формы подачи материала и доступа к нему, но и способствуют созданию новых форм познания и менталитета. Обучение становится своевременным, достаточным и персонализированным («just-in-time, just enough, and just-for-me»).

По мнению русского ученого В. Куклева, мобильное обучение предусматривает наличие мобильных средств, независимо от времени и места, с использованием специального программного обеспечения на педагогической основе, междисциплинарного и модульного подходов [2].

Проведенный теоретический анализ дает возможность сделать вывод, что мобильное обучение – это деятельность, осуществляемая посредством портативных мобильных устройств, позволяющая смоделировать нелинейную ситуацию открытого диалога прямой и обратной связи, при которой обучающийся имеет возможность участвовать в образовательных мероприятиях без ограничений во времени и пространстве.

Аналитический обзор отечественной и зарубежной литературы показал, что усиленное внимание к проблеме мобильного обучения связано в первую очередь с огромным потенциалом мобильных устройств в арсенале педагогических средств, которые влекут фундаментальные перемены в образовании.

Не вдаваясь в подробности, отметим, что большинство политик применения информационных технологий в образовании было сформулировано еще до развития мобильных устройств, они не учитывали в полном объеме возможности последних.

В своем исследовании А. В. Логинова особое внимание уделяет дидактическим возможностям использования технологий мобильного обучения. Автор акцентирует внимание на преимуществах мобильного обучения в системе высшего образования, так как в методологии обучения студентов основное внимание уделяется мобильности учащегося и его взаимодействию с портативными устройствами [3].

Мобильные технологии, бесспорно, имеют свои достоинства, это и доступность к информации на протяжении 24 часов в сутки, и интеграция в профессиональные сообщества, и установление обратной связи, и учебная мобильность студентов и пр., однако очевидны и недостатки технологии мобильного обучения. К ним можно отнести отсутствие устойчивой стратегии по широкому применению мобильных устройств в обучении, сложность планирования работы и методического сопровождения, отсутствие авторских прав на электронные ресурсы, но главное, это вопрос контроля учебного процесса, который сводится к минимуму. Отметим, что при всех недостатках технологии мобильного обучения перспективны и имеют огромный потенциал, о чем свидетельствует практика зарубежных стран.

Следовательно, мы делаем выводы, что технологии мобильного обучения прочно займут свою нишу в системе высшего образовании и станут неотъемлемой частью образовательного процесса в скором будущем.

Список литературы

1. *ГОСТ* Р 52653–2006 Информационно-коммуникационные технологии в образовании. Термины и определения. Москва: Госстандарт России: Изд-во стандартов, 2006. 12 с.

2. *Куклев В. А.* Становление системы мобильного обучения в открытом дистанционном образовании: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / В. А. Куклев; Ульян. гос. техн. ун-т. Ульяновск, 2010. 46 с.

3. *Логинова А. В.* Использование технологии мобильного обучения в образовательном процессе [Электронный ресурс] / А. В. Логинова // Молодой ученый. 2015. № 8. С. 974–976. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/88/17087/.

4. *Матвиенко К. М.* Мировой рынок мобильных телефонов: особенности, тенденции и перспективы / К. М. Матвиенко, В. В. Вязовский // Экономика и современный менеджмент: теория и практика: сборник статей по материалам 72-й Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2017. № 4 (66). С. 33–40.

5. *Россия* в цифрах. 2017: краткий статистический сборник / Росстат. Москва, 2017. 511 с.

УДК [371.12.011.3–051:6]:621.321

Г. Ю. Семенова

G. Yu. Semenova

ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», Москва
Institute of education development strategy RAO, Moscow
gysemenova@mail.ru

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЫ

INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER OF TECHNOLOGY IN TODAY'S INFORMATION ENVIRONMENT

Аннотация. Рассматриваются возможности инновационной деятельности учителя технологии в условиях современной информационной среды.

Abstract. In the article possibilities of innovative activity of the teacher of technology in the conditions of modern information environment are considered.

Ключевые слова: инновационные технологии, содержание технологического образования.

Keywords: innovative technologies, the content of technological education.

В настоящее время активно реализуется Федеральная целевая программа развития единой образовательной информационной среды, задачами которой являются формирование информационно-технологической инфраструктуры системы образования и использование информационных и телекоммуникационных технологий в учебном процессе. Кроме того, в Федеральных государственных образовательных стандартах законодательно закреплено, что информационные образовательные ресурсы должны обеспечить условия для реализации основной образовательной программы образовательного учреждения. Использование информационных образовательных ресурсов в образовательном процессе создает новые возможности для развития инновационной деятельности учителя технологии. В условиях информатизации образования инновационная деятельность учителя состоит в совершенствовании образовательного процесса и предполагает поиск новых инновационных технологий для передачи целостного технологического знания. Совокупность инновацци-

онных технологий и современных условий их реализации, по сути дела, определяет информационную среду технологического образования как основу эффективного функционирования образовательного процесса. Важнейшим условием создания и последующего эффективного использования информационной образовательной среды технологического образования является инновационная деятельность учителя по ее проектированию. Открытость информационной образовательной среды расширяет возможности инновационной деятельности учителя, позволяя установить наиболее тесные взаимосвязи между урочной и внеурочной деятельностью, классной и внеклассной работой [1, с. 16]. Углубление и обогащение базового учебного материала происходит за счет расширения образовательного пространства, использования ресурсов информационно-образовательной среды, таким образом, осуществляется реальная взаимосвязь содержания учебного материала и необходимой информации из электронных образовательных ресурсов. Так, например, использование гипертекста в образовательном процессе способствует образованию ассоциативных связей между элементами содержания и создает условия для навигации в больших базах данных. Использование разнообразных информационных образовательных ресурсов не только расширяет базовое содержание учебного материала, отраженное в образовательной программе, но и формирует инновационное содержание, которое отбирается с помощью информационной среды. Характерной особенностью современной социальной среды является постоянное ее развитие, совершенствование техники, технологий и технологических процессов. Поступательное развитие технологий и совершенствование техники приводит к тому, что содержание технологического образования должно также обновляться. Высокая скорость обновления технологических процессов требует быстрого обновления содержания учебного предмета, которое возможно также осуществлять за счет ресурса информационно-образовательной среды. Современная информационно-образовательная среда создает условия, в которых содержание технологического образования обновляется, а учитель является субъектом конструирования инновационного содержания образования. Таким образом, содержание технологического образования перестает быть статичным нормативно-детерминированным элементом, оно непрерывно развивается, обновляется, наполняется новым инновационным смыслом.

Другой важной особенностью инновационной деятельности учителя технологии является организация практических работ и лабораторных исследований с использованием информационно-образовательных ресурсов, таких как виртуальный эксперимент, компьютерное моделирование и др. В школах с современно оснащенными лабораториями стало возможно преподавание основ инженерной графики, 3Д-моделирования и прототипирования, робототехники, механики и мехатроники на современном уровне. Занятия в цифровых лабораториях позволяют организовать исследовательское обучение, собирать числовые и аудиовизуальные данные в естественнонаучных наблюдениях и экспериментах с использованием датчиков, организовать работу с цифровым массивом данных в программах Microsoft Office Excel, формировать навыки самостоятельного поиска, отбора и анализа информации. На занятиях по основам инженерной и компьютерной графики используются современные компьютерные технологии в среде автоматизированного проектирования AutoCAD. Применение учителем виртуальных технологий и соответствующих средств информатизации снижает уровень безопасности работ в учебных лабораториях, позволяет организовать исследования объектов, технологических процессов и технологий, непосредственное изучение которых по тем или иным причинам невозможно в стенах учебного заведения [3, с. 15]. Возможности ис-

пользования учебно-лабораторного инженерного оборудования способствуют организации проектной и учебно-исследовательской деятельности на новом уровне с участием детско-взрослых проектных групп, в которых реализуются самые разнообразные творческие замыслы. Полученные в результате проектной деятельности продукты могут быть представлены широкой общественности через web-сайт посредством презентации или видеоролика.

В последнее время активно развивается в образовательном процессе сетевое проектирование, которое предполагает использование виртуальной образовательной среды с применением сервисов, позволяющих создавать условия для удовлетворения различных информационно-познавательных потребностей. Сетевые проекты помогают решать коммуникативные и познавательные задачи, включая поиск, сбор, обработку, анализ, организацию, передачу и интерпретацию полученной информации. Важной составляющей в организации инновационной технологии сетевого проектирования является умение совместного использования социальных сервисов Google: документов, карт, фотографий, видео, почты, сайтов, блогов, навыков сетевого общения и т. д. Кроме того, при организации и планировании сетевого проекта важным является разработка этапов технологии сетевого проектирования. На первом этапе выделяется проблема, которая интересует будущих участников. Затем определяется тема сетевого проекта, цель, задачи и обсуждается результат. Важным в технологии организации сетевого проекта является четкая поэтапная разработка заданий, которые помогут учащимся ориентироваться в нужном направлении на разных этапах сетевого проектирования. Перед началом работы над проектом необходимо ознакомление всех его участников с системой оценки, критериями и показателями, по которым будет оцениваться работа над проектом [2, с. 15]. Организация деятельности по сетевому проектированию требует больших временных затрат, поэтому необходимо заранее определить сроки выполнения сетевого проекта, которые ориентировали бы участников, как планировать свою работу над проектом. Большая часть работы над сетевым проектом происходит в процессе внеурочной деятельности, вместе с тем на уроке учителю важно использовать информацию, полученную учащимися самостоятельно из различных источников, для углубления и расширения содержания учебного материала. В результате такой деятельности самостоятельно полученная учащимися информация уточняется, систематизируется и обобщается. Организация сетевого проектирования дает новый импульс и огромные потенциальные возможности для внедрения и реализации инновационных технологий в современный образовательный процесс.

Данная статья подготовлена в рамках проекта 27. 6122. 2017 / БЧ «Обновление содержания общего образования и методов обучения в условиях современной информационной среды».

Список литературы

1. *Семенова Г. Ю.* Преемственность общего и дополнительного образования в организации проектной и учебно-исследовательской деятельности школьников / Г. Ю. Семенова // Школа и производство. 2017. № 2. С. 16–23.

2. *Семенова Г. Ю.* Развитие содержания и методов обучения в предметной области «Технология» в условиях современной информационной среды / Г.Ю. Семенова // Школа и производство. 2017. № 7. С. 13–16.

3. *Семенова Г. Ю.* Технологическая подготовка обучающихся как основа организации профильных инженерных классов / Г. Ю. Семенова // Школа и производство. 2016. № 7. С. 13–19.

УДК 377.126.1

И. Е. Скобелева

I. E. Skobeleva

ФГБОУ ВО «Нижневартовский государственный университет», Нижневартовск
Nizhnevartovsk State University, Nizhnevartovsk
skobelevanv@rambler.ru

ОЦЕНКА МЕДИАКУЛЬТУРНЫХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

ASSESSMENT OF MEDIA CULTURAL SKILLS OF THE STUDENTS OF THE TECHNICAL PROFILE

Аннотация. На современном этапе реализации профессионального образования системы СПО обучающимся необходим навык анализа и критического осмысления информации, поступающей из различных источников, для успешной деятельности в качестве квалифицированного специалиста среднего звена. Описан авторский опыт разработки и использования диагностической карты сформированности медиакультурных навыков обучающегося технического профиля нефтяного техникума. Рассмотренная диагностическая карта носит унифицированный характер и может быть использована для индивидуальной оценки сформированности медиакультурных навыков обучающегося, так как структурный характер карты позволяет изменять или дополнять ее новой информацией.

Abstract. The article is devoted to necessity of formation of media cultural skills of the students of the technical profile. At the present stage of realization of professional education of SPE system by the students the skill of the analysis and the critical understanding of information arriving from various sources is necessary for successful activity as the qualified mid-level specialist. The article describes the author's experience of the development and use of the diagnostic card of formation of media cultural skills of the leaner of the technical profile of the oil technical school. The diagnostic map considered in the article has the unified nature and can be used in individual assessment of formation of the leaner's media cultural skills as the structural nature of the card allows to change or complement it with new information.

Ключевые слова: медиаобразование, медиакультурные навыки, среднее профессиональное образование, диагностическая карта.

Keywords: media education, media cultural skills, secondary professional education, diagnostic card

На современном этапе развития профессионального образования, являющегося неотъемлемой составной частью системы непрерывного образования, одним из главных факторов является профессиональное формирование и развитие личности в соответствии с интересами, способностями и социально-экономическими потребностями общества. В связи с чем возникла необходимость в конкурентоспособных и профессионально мобильных специалистах, соответствующих запросам рынка труда, облада-

ющих профессиональными компетенциями и владеющих новыми информационно-коммуникационными технологиями и медиакультурными навыками.

На основе изученных источников, под медиакультурой мы понимаем часть общей культуры человека, проявляющуюся в определенном способе взаимодействия с применением медиасредств и медиатехнологий в информационном обществе и информационном пространстве.

Следовательно, развитие медиакультуры как личностного качества современного специалиста является актуальной педагогической задачей современности. Будущие специалисты сегодня должны овладеть современными средствами, методами и технологиями работы с медиасредствами и медиаинформацией [2, с. 73].

Рассматривая формирование культуры молодежи в области восприятия, понимания, интерпретации информации, поступающей по каналам массовой коммуникации, основ критического мышления и умения создавать собственные сообщения на языке медиа, мы получаем сферу формирования медиакультуры [1, с. 92].

Развитие медиакультурных навыков требует приобретения студентами ценностных ориентиров в медиапространстве, развития критического мышления, формирования умений работать и взаимодействовать в условиях виртуальной среды в формате профессиональной деятельности.

На основе анализа требований работодателя к специалисту среднего звена можно выделить ряд факторов, которые характеризуют не только профессиональные, но и медиакультурные навыки: поиск и анализ информации, преобразование информации, владение электронными системами делового общения, умение презентовать производственные материалы в графических программах и т. д. Возникает необходимость в разработке диагностической системы для выявления уровня развития медиакультурных навыков обучающихся.

Для корректировки процесса формирования медикультурных навыков комплексная диагностика позволяет педагогу выявить необходимые основные факторы, влияющие на качество подготовки специалиста среднего звена в процессе приобретения медианавыков.

В предложенной автором диагностической карте (рисунок) выделены три уровня сформированности медиакультурных навыков студента на поисково-продуктивном и творческом этапе педагогического эксперимента:

1) уверенный пользователь: совершенствование знаний и способов в работе с медиатекстами;

2) продвинутый пользователь: умение работать с разными информационными источниками и носителями информации (например, сайтом педагога), общаться в социальных сетях (ВКонтакте, электронная почта, чат);

3) профессионал: создание медиапродуктов учебно-профессионального и другого содержания.

Основными показателями сформированности медиакультурных навыков являются поиск, анализ и критическая оценка медиатекстов и создание медиапродукта учебно-профессионального и другого содержания. Важным этапом в процессе развития медиакультуры студентов является оценка сформированности приобретенных навыков.

Апробирование диагностической карты позволило оценить деятельность студентов в работе с медиаресурсами и медиатекстами, осуществить индивидуальный кон-

троль за процессом формирования медиакультурных навыков и произвести необходимую корректировку в процессе разработки медиапродукта.

Диагностическая карта

Диагностическая карта является удобным и универсальным инструментом оценки сформированности медианавыков обучающихся и может быть не только индивидуализирована, дополнена, изменена, но и интегрирована в любую образовательную программу.

Список литературы

1. *Орехов Е. В.* Формирование медиакультуры у студентов технического вуза / Е. В. Орехов // Педагогическое образование и наука. 2009. № 5. С. 91–94.

2. *Скобелева И. Е.* Диагностика уровня развития медиакультуры обучающихся среднего профессионального образования / И. Е. Скобелева // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2018. № 1. С. 73–76.

УДК 378.147:004.032.6

А. Г. Тарасова, И. В. Осипова

A. G. Tarasova, I. V. Osipova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
tarasova_angel@mail.ru, irinaosipova59@mail.ru

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ БАКАЛАВРОВ

MULTIMEDIA TECHNOLOGY IN TEACHING OF BACHELORS

Аннотация. Рассматриваются вопросы применения мультимедийных технологий и особенности их использования в процессе саморазвития и самообучения бакалавров.

Abstract. The article discusses the application of multimedia technologies in the teaching of bachelors of the university, analyzes the specifics of using these technologies in the learning process, the need to apply modern technologies in the process of self-development and self-study of students at a university.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, видеокурс, самообучение, саморазвитие, обучение.

Keywords: multimedia technology, video-course, self-study, self-development, training.

При создании любого учебного продукта учитывается его практическая значимость. Определяя дистанционное обучение как самостоятельное обучение, с очевидными преимуществами можно выделить создание электронных учебно-методических комплексов (ЭУМК). Идея организации работы с ЭУМК является важным элементом учебного процесса, в том числе дистанционного обучения и дополнительного образования. В зависимости от предназначения разрабатываемого продукта (системы, комплекса или курса) в соответствии с целями и задачами учебного процесса и дисциплины его можно разделить:

- на курсы лекций, учебные пособия;
- учебные презентации;
- учебные фильмы, видеоуроки.

Одной из отличительных черт проектировочного творчества является пространственное мышление. Проектирование в каждодневной практике – это процесс во многом интуитивный, чуть ли не автоматический, но выполнение проекта проходит строго в соответствии с усвоенными во время обучения эмпирическими правилами – алгоритмами и образцами на подсознательном уровне.

По готовой модели значительно легче работать и судить об общем виде, соразмерности, пластике изделия в целом и его частей. В дизайнерской проектной деятельности изготовление макетов практикуется на всех основных этапах разработки изделия: от графического эскиза до объемно-пространственной композиции. Модель, выполненная из любого материала или рассмотренная посредством электронных ресурсов, обладает большей наглядностью, чем чертеж. Подобное представление темы занятия или задания может способствовать самостоятельному обучению дистанционно.

В настоящее время в обучении становится актуальным использование интерактивных пособий. Они позволяют полноценно рассмотреть предмет и процесс выполне-

ния задания. Форма пособия зависит не только от характера и особенностей воспринимаемого предмета, но и от особенностей обучающегося, его производственного опыта и знаний, необходимых для изучения данного предмета или явления.

В обучении довольно успешно используют компьютерные обучающие программы как вспомогательные тренировочные учебные ресурсы. Однако при самостоятельном обучении компьютер становится основным нравоучительным прибором, стоящим перед обучающимся, и вместо автономных обучающих программ нужен цельный онлайн-курс, с достаточной полнотой представляющий всю учебную информацию.

Онлайн-мультимедиакурс озволяет объединить различные сферы представления информации: текст, статическую и динамическую графику, видеоматериал и аудиозаписи в единый комплекс, благодаря чему обучаемый становится действующим соучастником учебного процесса, так как предоставление информации совершается в результате его взаимодействия с онлайн-ресурсом.

Инновационные информационные технологии и средства преподавания, основанные на повсеместном взаимодействии с вычислительной техникой, потенциально обладают колоссальными возможностями [2].

Невзирая на весьма значимую роль самостоятельной деятельности в обучении с активным использованием компьютерных технологий, главными субъектами учебного процесса остаются обучающийся и преподаватель, а технические средства обучения (ТСО) выполняют вспомогательную дидактическую функцию. Участие обучающегося в познавательной работе наряду с преподавателем есть одно из условий высококачественного образования как в классической системе образования, так и в дополнительном образовании. Поэтому главным требованием к технологиям дистанционного обучения является сохранение преимуществ очного обучения на расстоянии. Применение сформулированных выше принципов при разработке мультимедийного сопровождения дает возможность в максимальной степени удовлетворить эти требования.

Учитывая приведенные выше принципы, процесс создания электронного курса можно разделить на следующие этапы:

1. Проектирование курса.
2. Подготовка материалов для реализации курса.
3. Сбор материалов в единый программный комплекс.

Проектирование электронного курса является основополагающим этапом. Именно на этой стадии на основании соотнесения имеющихся средств и ресурсов с затратами на издание курса делается вывод о реальности проекта.

На начальном этапе проектирования мультимедиакурса осуществляется разработка педагогического сценария. Педагогический сценарий – это целенаправленная, личностно ориентированная, методически выстроенная последовательность педагогических методов и технологий для достижения педагогических целей. Далее необходим технологический сценарий, который предполагает описание информационных технологий, применяемое для осуществления педагогического сценария. Как в педагогическом, так и в технологическом сценарии реализуется авторский взгляд на содержание и структуру курса, его методические основы и способы его организации. Представление о курсе отражает пользовательский интерфейс – зрительное представление материала и способы организации доступа к информации разного уровня сложности.

Качественное решение педагогических задач, объединение в одном мультимедиакурсе педагогических и информационных образовательных технологий зависят от участия преподавателя в составлении технологического сценария.

Сбор материалов в единый программный комплекс является практическим этапом при создании курса или пособия. Собранная автором и переведенная в электронную форму первичная учебная информация (текст или изображение) должна быть скомпонована в соответствии со спецификой курса и идеями самого автора в диалоговые тренировочные учебные кадры. Данный этап создания технологического сценария курса является наиболее важным.

Преподавание дисциплины должно осуществляться в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования.

Проанализировав общий объем дисциплины «Макетирование», рассмотрев содержание, тематику и виды учебной работы, обратив особое внимание на время выполнения самостоятельной работы, было принято решение о разработке электронного курса для 7-го семестра очной формы обучения и 8-го семестра заочной формы обучения. В этом семестре (разделе) дисциплины «Макетирование» рассматривается тема организации формы на основе взаимодействия различных видов.

Мы пришли к выводу, что востребованность в качественном контенте остается актуальной. Главным преимуществом становится объемно-пространственная подача материала посредством видео с учетом тонкостей трансформации формы и размещения графической составляющей задания, так как все задания рассчитаны на людей с узкоспециализированным профилем деятельности (графический дизайнер, в частности, как рекламной, так и сувенирной продукции).

Наш электронный видеокурс разрабатывается для специалистов, проходящих обучение по направлению подготовки «Дизайн и компьютерная графика», поэтому и отобранный материал, и его структурно-логическая подача должны соответствовать современным тенденциям. Создание единого упорядоченного сервера с необходимой информацией и примерами работ позволит без труда получить доступ к материалам и выполнить работу в тех условиях, которые обучающийся считает для себя приемлемыми [4].

Разрабатывая структуру курса, мы опирались на несколько показателей. Теория оптимизации преподавания профессиональных модульных дисциплин создана с учетом факторов, рассмотренных в современной научно-педагогической литературе, общенаучных методов исследования вопросов оптимизации преподавания обучающихся различных направлений подготовки в условиях компетентностного подхода, соответствующих предмету, цели, задачам и логике исследования [5]. Разрабатывая мультимедийное обеспечение курса «Макетирование», мы преследуем цель создания электронного кейс-бука по дисциплине.

Кейс-бук (с англ. case-book) – это интерактивное дидактико-технологическое средство подготовки будущих педагогов профессиональной школы, которое можно использовать в различных дидактических аспектах (особое внимание данное средство заслуживает при сетевом взаимодействии) [1]. Электронный кейс-бук включает в себя три блока: когнитивный, операционно-деятельностный и практико-ситуативный [3].

Разработка и внедрение системы оптимизации обучения с использованием онлайн-ресурсов на основе интернет-среды позволяет преподавателю изменять процесс обучения путем дифференциации различных работ.

При дальнейшем обучении преподаватель может дополнять или переиздавать производственные элементы курса, что можно легко осуществить в условиях онлайн-доступа без повторного переиздания инструкции. В дальнейшем для обеспечения инте-

рактивного доступного диалога между всеми участниками также предусматривается пространство для общения и уведомления о нововведениях.

Внедрение мультимедийных средств в учебный процесс дает возможность повысить интерес к предмету, качество знаний студентов, подталкивает студентов к выполнению результативной независимой познавательной самостоятельной работы.

Подводя итоги, можно сказать, что внедрение и применение мультимедийных курсов в преподавании считается одним из значимых обстоятельств развития индивидуальных качеств студентов, предоставляет педагогу возможность приобрести продуктивный инструмент педагогического труда, что повышает реализацию педагогических функций.

Список литературы

1. *Жигадло* А. П. Электронный кейс-бук как инновационное средство подготовки педагога профессиональной школы: производственно-технологический компонент / А. П. Жигадло, И. В. Осипова, Н. Н. Ульяшина. Омск: Изд-во СибАДИ, 2014. С. 148–153.

2. *Майстренко А. В.* Информационные технологии в образовании и науке: научно-технический отчет / А. В. Майстренко, Н. В. Майстренко. Тамбов: Изд-во ФГБОУ ВПО ТГТУ, 2012. 97 с.

3. *Осипова И. В.* Инновационные методы обучения при подготовке бакалавров с использованием «электронных кейсов» / И. В. Осипова, Н. Н. Богряшова, Н. И. Голышев // Высшее образование сегодня. 2016. № 8. С. 19–22.

4. *Осипова И. В.* Применение мультимедийных технологий в обучении бакалавров профессионально-педагогического вуза / И. В. Осипова, А. Г. Тарасова // Высшее образование сегодня. 2018. № 2. С. 10–14.

5. *Пиралова О. Ф.* Концепция оптимизации обучения профессиональным дисциплинам студентов инженерно-технических вузов / О. Ф. Пиралова. Волгоград: Изд-во Волгогр. гос. соц.-пед. ун-та, 2012. 392 с.

УДК 378.633.868:[378.016:808.5]

Л. З. Тенчурина

L. Z. Tenchurina

ГАОУ ВО «Московский государственный институт индустрии туризма имени Ю.А. Сенкевича», Москва

Moscow State Institute of Tourism Industry n.a. Ya. A. Senkevich, Moscow

tenchurina@bk.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ ДЛЯ СФЕРЫ ТУРИЗМА

IMPROVEMENT OF COMMUNICATIVE TRAINING OF PERSONNEL FOR THE SPHERE OF TOURISM

Аннотация. Представлены основные результаты научного исследования, посвященного обоснованию путей повышения качества языковой и коммуникативной подготовки кадров для индустрии туризма на основе применения современных педагогических технологий (в рамках

изучения дисциплины «Русский язык и культура речи»)? определена специфика технологий профессионально-ориентированного, коммуникативно-деятельностного и активного обучения.

Abstract. The main results of the scientific research devoted to the substantiation of ways to improve the quality of language and communicative training of personnel for the tourism industry on the basis of modern pedagogical technologies (in the framework of the discipline “Russian Language and Speech Culture”) are presented; the specificity of the technologies of professionally-oriented, communicative and active and active learning is determined.

Ключевые слова: языковая и коммуникативная подготовка, современные технологии обучения, туристский вуз.

Keywords: language and communication training, modern teaching technologies, tourist university.

В условиях глобализации особое значение приобретает качество языковой подготовки выпускников вузов различной профессиональной направленности. Необходимость расширения и обновления туристической индустрии и бизнеса в Российской Федерации, и в первую очередь внутреннего туризма, актуализирует задачу совершенствования языковой и коммуникативной подготовки кадров туристической индустрии и сервиса [10, 11]. Более того, следует подчеркнуть, что на современном этапе развития российского общества и взаимоотношений Российской Федерации с другими государствами как никогда важно осознавать роль русского языка как консолидирующей составляющей российского гражданского общества, которая не только позволяет сохранять национальную идентичность, но и является фактором национальной безопасности [8].

Работники туристической отрасли относятся к группе профессий «человек – человек» (по Е. А. Климову), коммуникативная компетентность для них – профессионально значимое качество, обеспечивающее успешность выполнения различных видов профессиональной деятельности. Между тем оценка языковой подготовленности выпускников турвузов свидетельствует о недостаточном уровне владения русским языком и сформированности коммуникативных умений и навыков в усложняющихся условиях их профессиональной деятельности. Указанные обстоятельства обусловили проведение нами в 2016–2017 гг. исследования, направленного на совершенствование коммуникативной составляющей подготовки кадров для сферы туризма (№ госрегистрации АААА-А16–116021550238–2).

Содержание данного исследования напрвлено на решение следующих задач:

- анализ сложившейся системы языковой и коммуникативной подготовки как составляющих профподготовки кадров для сферы туризма и анализом современного состояния исследований по проблеме формирования и совершенствования указанных видов подготовки;
- разработка и апробация научно-методологических подходов и технологий к организации и содержанию языковой и коммуникативной подготовки (в рамках преподавания дисциплины «Русский язык и культура речи»).

В результате выполнения данной научно-исследовательской работы и решения поставленных в ней цели и задач сделаны следующие выводы:

1) установлено, что подготовка кадров для индустрии туризма в Российской Федерации осуществляется в образовательных организациях высшего образования (бакалавриат, направления: 43.03.02 Туризм, 43.03.03 Гостиничное дело; магистратура, направления: 43.04.02 Туризм, 43.04.03 Гостиничное дело), среднего профессионального образования (СПО, специальности: 43.02.10 Туризм, 43.02.11 Гостиничный сервис, 43.02.01 Организация обслуживания в общественном питании), а также в учреждениях дополнительного образования;

2) на основе анализа действовавших в 2016 г. ФГОС, учебных планов, рабочих программ [14] по указанным выше направлениям и специальностям среднего профессионального образования, рабочим учебным программам дисциплины «Русский язык и культура речи» определено, что часть общекультурных (бакалавриат) / общих (СПО), общепрофессиональных (бакалавриат) и профессиональных (бакалавриат и СПО) компетенций, которыми должны, согласно нормативным документам, овладеть выпускники указанных образовательных программ для результативного осуществления всех видов профессиональной деятельности, связана с общеязыковыми знаниями и профессионально-коммуникативными умениями;

3) обосновано, что дисциплине «Русский язык и культура речи» принадлежит ведущая роль в развитии и совершенствовании общих языковых знаний и коммуникативно-речевых умений студентов высшего и среднего профессионального образования, что данная дисциплина обладает значительным профессионально-образовательным потенциалом для формирования значительной части установленных действовавшими нормативными документами ВО и СПО общекультурных / общих, общепрофессиональных и профессиональных компетенций [18, 21, 22];

4) на основе анализа широкого перечня источников по проблеме исследования установлено, что: а) проблемы формирования и совершенствования коммуникативной и языковой подготовки рассмотрены главным образом применительно к изучению иностранных языков, включая изучение / преподавание русского как иностранного (РКИ) [4, 6, 7, 12]; б) вопросы формирования и совершенствования коммуникативной подготовки на занятиях по русскому языку (русскому языку и культуре речи) исследованы в основном применительно к учащимся начальной и основной общеобразовательной школы [14], а также к студентам-билингвам; исследований, посвященных формированию и совершенствованию коммуникативной подготовки студентов, обучающихся по туристическим направлениям и специальностям, на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» незначительное количество [1, 2, 5];

5) на основе сравнительного исследования современных педагогических технологий и методик обучения на предмет оценки их потенциала для решения задач совершенствования коммуникативной подготовки на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» [3, 9, 13] доказано, что наиболее перспективными в плане повышения качества коммуникативной составляющей подготовки кадров для индустрии туризма являются научно-методические подходы (технологии) профессионально-ориентированного, коммуникативно-деятельностного и активного обучения и определена их специфика: а) профессионально-ориентированное обучение предполагает систему взаимодействия педагогов и студентов, направленную на реализацию содержания, методов, форм и средств обучения, соответствующих специфике и содержанию будущей профессиональной деятельности, требованиям к профессионально значимым качествам и компетенциям будущих специалистов в сфере индустрии туризма; б) активное обучение в туристическом вузе характеризуется активизацией учебно-познавательной деятельности бакалавров посредством комплексного использования общепедагогических и дидактических (в том числе частнометодических) форм, методов и средств активизации и интенсификации учебного процесса – применение деловых и ролевых игр, проектирование / моделирование ситуаций делового и межличностного общения, проблемного обучения, мультимедийных технологий и др.; в) коммуникативно-деятельностный подход к обучению студентов по направлениям 43.03.02 Туризм и 43.03.03 Гостиничное дело

основывается на субъект-субъектной модели общения, направленной на развитие инициативности обучающихся, их способности к творческому поиску, когда обучающиеся выступают как активные, творческие субъекты учебной деятельности, осуществляемой под руководством педагога. Разработка и реализация указанных педагогических технологий осуществляется на шести последовательных уровнях: концептуальном, целевом, информационно-содержательном, оперативно-методическом, диагностико-коррекционном и контрольно-результативном;

7) исходя из специфики указанных подходов (технологий) к организации и осуществлению обучения на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» с целью формирования, развития и совершенствования коммуникативной подготовки студентов турвузов, обучающихся по направлениям 43.03.02 Туризм и 43.03.03 Гостиничное дело, разработан комплекс коммуникативных упражнений с элементами квазипрофессиональной деятельности, профессионально-ориентированных заданий и учебно-речевых ситуаций; комплекс ролевых и деловых игр и др. для применения на учебных занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» и др. [16, 17, 19, 20].

Результаты обучения студентов-бакалавров по направлениям 43.03.02 Туризм и 43.03.03 Гостиничное дело с применением технологий профессионально-ориентированного, коммуникативно-деятельностного и активного обучения и разработанных в их рамках учебных пособий, методических указаний (с соответствующими блоками заданий и упражнений, деловых и ролевых игр) подтвердили эффективность использования на занятиях по дисциплине «Русский язык и культура речи» указанных научно-методических подходов к обучению с целью совершенствования коммуникативной составляющей подготовки кадров для индустрии туризма. Вместе с тем их применение никак не исключает использование и других – традиционных и инновационных – педтехнологий, дидактических методов и приемов. Более того, именно системный подход к их выбору и органическому сочетанию позволит совершенствовать коммуникативную составляющую вузовской подготовки специалистов для сферы туризма и повысить качество обучения в целом.

Список литературы

1. *Бардинская Т. Р.* Коммуникативная компетентность как основной компонент профессиональной подготовки студентов специальности «Туризм» / Т. Р. Бардинская, А. Т. Колденкова // Социальные науки, инновации в образовании, PR-технологии: труды Нижегородского государственного технического университета. 2002. № 4 (83). С. 303–308.

2. *Бачурина Н. С.* Формирование профессионально и личностно значимых качеств будущего специалиста по сервису и туризму: диссертация … кандидата педагогических наук / Н. С. Бачурина. Воронеж, 2006. 192 с.

3. *Виленский В. Я.* Технологии профессионально-ориентированного обучения в высшей школе / В. Я. Виленский, П. И. Образцов, А. И. Уман; под ред. В. А. Сластенина. Москва: Пед. о-во России, 2004. 192 с.

4. *Гальскова Н. Д.* Современная методика обучения иностранным языкам / Н. Д. Гальскова. Москва: Арти-Глассо, 2000. 281 с.

5. *Герасименко Е. П.* Развитие профессиональной коммуникативной компетентности студентов туристского вуза в процессе обучения публичным устным коммуникациям: диссертация … кандидата педагогических наук / Е. П. Герасименко. Москва, 2004. 182 с.

6. *Компетентность* и проблемы ее формирования в системе непрерывного образования (школа – вуз – послевузовское образование) / науч. ред. И. А. Зимняя // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения: материалы 16-й научно-методической конференции. Москва: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. 130 с.

7. *Корниенко Е. Р.* Активные образовательные технологии как средство повышения качества обучения иностранных граждан / Е. Р. Корниенко, Л. З. Тенчурина // Обучение иностранных граждан на довузовском этапе: современное состояние, проблематика: материалы межвузовской научно-практической конференции. Москва: Изд-во РУДН, 2014. С. 122–127.

8. *Новогоднее* обращение к гражданам России [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://kremlin.ru/events/president/news/52007.

9. *Олешков М. Ю.* Педагогическая технология: проблема классификации и реализации / М. Ю. Олешков // Профессионально-педагогические технологии в теории и практике обучения: сборник научных трудов. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2005. С. 5–19.

10. *Об основах* туристской деятельности в Российской Федерации: Федеральный закон от 24 ноября 1996 г. № 132-ФЗ (в ред. от 05 апреля 2016 г.) // Собрание законодательства РФ. 1996. № 49. Ст. 5491.

11. *Об утверждении* Стратегии развития туризма в Российской Федерации на период до 2020 года: распоряжение Правительства РФ от 31 мая 2014 г. № 941-р // Собрание законодательства РФ. 2014. № 24. Ст. 3105.

12. *Пассов Е. И.* Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е. И. Пассов. 2-е изд. Москва: Просвещение, 1991. 223 с.

13. *Педагогические* технологии / М. В. Буланова-Топоркова [и др.]. Москва: МарТ, 2004. 336 с.

14. *Пятницына Н. Л.* Коммуникативно-деятельностный подход при обучении русскому языку старшеклассников: диссертация … кандидата педагогических наук / Н. Л. Пятницына. Ярославль, 2001. 266 с.

15. *Рабочая* учебная программа дисциплины «Русский язык и культура речи». Направление подготовки 43.03.02 Туризм / сост. Л. З. Тенчурина. Москва: МГИИТ, 2015.

16. *Тенчурина Л. З.* Методические указания для обучающихся по направлению 43.03.02 Туризм по освоению дисциплины «Русский язык и культура речи»: учебно-методическое пособие / Л. З. Тенчурина. Москва: Изд-во МГИИТ, 2017. 62 с.

17. *Тенчурина Л. З.* Методические указания для обучающихся по направлению 43.03.03 Гостиничное дело по освоению дисциплины «Русский язык и культура речи»: учебно-методическое пособие / Л. З. Тенчурина. Москва: Изд-во МГИИТ, 2017. 63 с.

18. *Тенчурина Л. З.* Общекультурные компетенции, связанные с изучением дисциплины «Русский язык и культура речи» в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования Российской Федерации / Л. З. Тенчурина // Наука и инновации – стратегические приоритеты развития экономики государства: материалы 7-й Международной научно-практической конференции. Костанай: Костан. инж.-экон. ин-т им. М. Дулатова, 2016. С. 216–220.

19. *Тенчурина Л. З.* Практикум по культуре речи и деловому общению: учебное пособие / Л. З. Тенчурина. 2-е изд., испр. и доп. Москва: МГИИТ, 2016. 93 с. Москва: Изд-во МГИИТ, 2017. 97 с.

20. *Тенчурина Л. З.* Практикум по культуре речи и деловому общению: учебное пособие / Л. З. Тенчурина. 2-е изд., испр. и доп. Москва: МГИИТ, 2017. 165 с.

21. *Тенчурина Л. З.* Профессионально-образовательный потенциал дисциплины «Русский язык и культура речи» / Л. З. Тенчурина, М. М. Симонова // Проблемы изучения и преподавания русского языка и литературы. Тайбэй: Ун-т кит. культуры. Фак. рус. яз. и лит., 2016. Вестн. 18.

22. *Тенчурина Х. Ш.* Место и роль дисциплины «Русский язык и культура речи» в подготовке бакалавров по направлению 43.03.02 Туризм / Х. Ш. Тенчурина, А. Н. Яндовский // Инновационный потенциал педагогического образования как ресурс развития циркумполярных территорий: материалы Международной научно-практической конференции, 3–4 июля 2016 г. Архангельск: Изд-во САФУ, 2016.

УДК 378.147.111:[378.164/.169:004]

Н. А. Тимощук, Е. Н. Рябинова

N. A. Timoshchuk, E. N. Ryabinova

ФГБОУ ВО «Самарский государственный социально-педагогический университет», Самара

ФГБОУ ВО «Самарский государственный технический университет», Самара

Samara state social and pedagogical university, Samara

Samara State Technical University, Samara

7.60n@mail.ru, eryabinova@mail.ru

ИНФОРМАЦИОННО-ОБУЧАЮЩАЯ СИСТЕМА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

INFORMATION AND TRAINING SYSTEM IN MODERN EDUCATIONAL SPACE

Аннотация. Представлена адаптивная информационно-обучающая система, позволяющая с помощью математической модели персонифицировать процесс усвоения знаний для каждого обучающегося. Показано, что реальная траектория обучения имеет нелинейный характер: участки инерции и насыщения отличают ее от традиционной (линейной).

Abstract. The adaptive information-learning system is presented, which allows to personify the process of mastering knowledge for each student with the help of mathematical model. It is shown that the real trajectory of learning has a nonlinear character: the inertia and saturation areas distinguish it from the traditional (linear).

Ключевые слова: адаптивная, персонифицированная информационно-обучающая система, математическая модель, познавательно-деятельностная матрица.

Keywords: adaptive, personalized information-learning system, mathematical model, cognitive activity matrix.

Информационно-обучающие системы являются важным средством реализации принципов дидактики в современном образовательном пространстве. Необходима их ориентация на индивидуальные психологические особенности обучающихся, а также разработка контролирующей базы знаний обучающихся, в которую входят не только учебные вопросы и задачи, но и стратегия тестирования, оценивания, обработки результатов, регулярность мониторинга качества усвоенного учебного материала обучающимися и т. п.

Рассмотрим математическую модель, учитывающую мотивационную составляющую учебной дисциплины и изменяющиеся психолого-физиологические факторы [1]:

$$\left.\begin{aligned}
&T_{ij}^2 \frac{d^2 Y_j(t)}{dt^2} + 2T_{ij}\zeta_{ij}\frac{dY_j(t)}{dt} + Y_j(t) = k_{ij}\frac{dZ_j(t)}{dt} + M_j(t),\\
&2T_{M_{ij}}\frac{dM_j(t)}{dt} + M_j(t) = k_{ij}^M \frac{dZ_j(t)}{dt},\\
&i = \overline{1,N}; \quad j = \overline{1,4},
\end{aligned}\right\},$$

где $Y_j(t)$ – объем усваиваемой учебной информации для каждого j-го деятельностного уровня решаемых задач, выраженный числом структурированных учебных элементов;

$Z_j(t)$ – объем транслируемой учебной информации того же смысла;

$M_j(t)$ – объем мотивационной составляющей учебной информации; индекс i соответствует моменту квалиметрии.

Коэффициенты системы уравнений T_{ij}, ζ_{ij}, T_{Mij}, k_{ij}, $k^M{}_{ij}$ определяются через тестируемые параметры α_{ij}, β_{ij}, γ_j, ν_{ij}, η_{ij}, характеризующие соответственно объем теряемой учебной информации за счет нарушения концентрации, устойчивости и распределения внимания, а также прирост объема учебной информации за счет формирования умозаключений и самоорганизации, порождающей самостоятельную учебную деятельность; кроме того, тестируемые параметры ν_{ij} и η_{ij} характеризуют потери объемов учебной информации и ее мотивационной составляющей, вызванные несовершенством механизма человеческой памяти. С информационной точки зрения система представляет три циркулирующие потока информации: усваиваемый $Y_j(t)$, транслируемый $Z_j(t)$ и мотивационный $M_j(t)$, которые находятся в определенном балансе и определяют дидактический процесс. Поскольку управляемость таким процессом требует измеримости соответствующих фазовых переменных, то была придумана познавательно-деятельностная матрица [1, 3], позволяющая дискретизировать учебную информацию таким образом, что в каждый момент измерения (квалиметрии) можно определить количество и качество усвоенных учебных элементов.

Рассматриваемая математическая модель состоит из содержательного, уровневого и организационного компонентов: первый определяется целями обучения и представляется системой соответствующих дидактических задач; второй характеризуется четырьмя уровнями усвоения учебной информации, вытекающими из познавательно-деятельностной матрицы; третий наглядно представлен структурной схемой на рисунке.

Общее решение системы представляет собой монотонно возрастающую кривую с участками инерции и насыщения в отличие от традиционно предполагаемой возрастающей прямой с углом наклона, зависящим от скорости усвоения учебного материала обучающимся.

Кроме этого, в соответствии с разработанной математической моделью, по результатам предварительного психологического тестирования, можно построить прогнозируемые персонифицированные траектории для каждого обучающегося и использовать их для формирования гомогенных учебных групп, выявления потенциально продвинутых и слабо подготовленных индивидуумов [2].

Системная диагностика включает в себя тесты по определению объемов кратковременной и оперативной памяти; концентрации, устойчивости, избирательности, распределения и переключения внимания; склонности обучающихся к самоорганизации и самообразовательной деятельности; инерционных свойств обучающего процесса и свойства физиологического насыщения индивидуума. В работах [1, 3] приведены примеры структуризации учебных задач и тестовых заданий разных уровней сложности на учебные элементы согласно познавательно-деятельностной матрице, которая обеспечивает механизм систематизации учебных заданий.

Структурная схема информационно-обучающей системы IKT PROFF

Центральная идея представленной работы состоит в том, что процесс усвоения знаний благодаря разработанной информационно-обучающей системе персонифициро-

ван для каждого обучающегося. Наличие периодической квалиметрии с последующей корректировкой необходимого уровня знаний позволяет обучающемуся самостоятельно организовывать свою познавательную деятельность, формируя самообразовательные компетенции. В этом и состоит одно из неоспоримых положительных качеств рассматриваемой информационно-обучающей системы, поскольку эта процедура позволяет непрерывно адаптировать персонифицированный учебный процесс к изменяющимся возможностям усвоения знаний обучающегося и тем самым определять наиболее эффективный и комфортный режим работы.

Список литературы

1. *Рябинова Е. Н.* Адаптивная система персонифицированной профессиональной подготовки студентов технических вузов: монография / Е. Н. Рябинова. Москва: Машиностроение, 2009. 258 с.

2. *Тимощук Н. А.* Значимость математических знаний для гуманитариев / Н. А. Тимощук, Е. Н. Рябинова // Математическое образование в современном мире: теория и практика. Самара: Сам. гос. техн. ун-т, 2017. С. 28–34.

3. *Тимощук Н. А.* Проектирование образовательных и культуротворческих технологий: учебное пособие / Н. А. Тимощук, Е. Н. Рябинова, Е. Н. Чеканушкна. Самара: Сам. гос. техн. ун-т, 2017. 204 с.

УДК 373.139.8:62

Н. С. Толстова, И. А. Суслова, Т. В. Рыжкова,
В. В. Мешков, А. О. Самойлов, М. Ю. Черноскутов

N. S. Tolstova, I. A. Suslova, T. V. Ryzhkova,
V. V. Meshkov, A. O. Samoylov, M. Y. Chernoskutov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
natalya.tolstova@rsvpu.ru, irina.suslova@rsvpu.ru, tatyana.ryzhkova@rsvpu.ru, vladislav.meshkov@rsvpu.ru, anton.samoylov@rsvpu.ru, mikhail.chernoskutov@gmail.com

РАЗВИТИЕ ТЕХНИКО-КОНСТРУКТОРСКИХ УМЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ

DEVELOPMENT OF TECHNICAL AND DESIGN SKILLS OF SCHOOLCHILDREN

Аннотация. Рассматривается применение метода проектов для развития технико-конструкторских умений младших школьников.

Abstract. Paper issues the possibility of using the project method for development of technical and design skills of junior schoolchildren.

Ключевые слова: непрерывное образование, дополнительное образование, метод проектов.

Keywords: continuous education, additional education, project method.

Согласно пункту 2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» выделяют общее, профессиональное, дополнительное образование и професси-

ональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование).

Пункт 7 данного Федерального закона гласит, что система образования создает условия для непрерывного образования посредством реализации основных образовательных программ и различных дополнительных образовательных программ, предоставления возможности одновременного освоения нескольких образовательных программ, а также учета имеющегося образования, квалификации и опыта практической деятельности при получении образования.

Непрерывное образование может включать раннюю ориентацию в различных сферах профессиональной деятельности. Начало профессионального самоопределения в раннем возрасте ведет к более осмысленному выбору профессии в будущем и, как следствие, более глубокому развитию профессиональных знаний, умений и навыков.

На основе общей цели и задач профессионального самоопределения необходимо ставить перед собой конкретную цель и задачи: создание интегрированного образовательного пространства «школа - дополнительное образование - вуз» для совместной работы по воспитанию творчески активной молодежи, вооружение учащихся определенными знаниями, формирование умений и навыков, раскрытие творческих возможностей и потребностей, воспитание эстетического сознания, нравственности и т. д. Одним из мероприятий по формированию такого интегрированного образовательного пространства является организация и проведение кружков. Так, в общеобразовательной школе был организован кружок «Робототехника» для учащихся 2–5 .

Программа кружка «Робототехника» разработана с учетом требований Федерального государственного образовательного стандарта общего образования и планируемых результатов. Данная программа представляет собой вариант программы организации внеурочной деятельности обучающихся младшей школы. Основным методом обучения является метод проектов.

Метод проектов – это способ организации самостоятельной деятельности обучающихся, направленный на решение задач проекта, интегрирующий в себе проблемный подход, групповые методы, рефлексивные, исследовательские, поисковые и прочие методики с обязательной презентацией полученных результатов [1].

По содержанию выделяют следующие виды проектов: практико-ориентированные, исследовательские, информационные, творческие и ролевые [2].

Исследовательский проект по структуре напоминает подлинно научное исследование. Он включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов. При этом используются методы современной науки: лабораторный эксперимент, моделирование, социологический опрос и др.

Для проведения лабораторных экспериментов и моделирования в программе кружка предусмотрено использование комплекта LEGO® Education WeDo 2.0.

При обучении возможно использовать учебные материалы Lego WeDo 2.0 или другие электронные образовательные ресурсы (ЭОР). Примером таких ЭОР могут служить «make-sam» – сайт для любителей мастерить своими руками [7], «Servodrid» – открытый образовательный проект по робототехнике [8].

В WeDo 2.0 выполнение проектов разбито на три этапа: исследование, проектирование и создание, обмен результатами (рисунок) [4].

Этапы выполнения проекта

Исследование. Учащиеся знакомятся с научной или инженерной проблемой, определяют направление исследований и рассматривают возможные решения. Этапы исследования: установление взаимосвязей и обсуждение.

Создание. Учащиеся собирают, программируют и модифицируют модель LEGO®. Проекты могут относиться к одному из трех типов: исследование, проектирование и использование моделей. Этап создания различается для разных типов проектов. Этапы создания: построение, программа, изменение.

Обмен результатами. Учащиеся представляют и объясняют свои решения, используя модели LEGO и документ с результатами исследований, созданный с помощью встроенного инструмента документирования. Этапы обмена результатами: документирование и презентация.

Каждое занятие кружка посвящено реализации проекта на определенную тематику. Например, проект «Скорость» предполагает сборку гоночных машин и сравнение скорости передвижения по различным поверхностям. Проект «Хищник и жертва» предполагает сборку двух роботов – змеи и лягушки – и помогает освоить работу с датчиками.

На вводном занятии ребятам рассказывают о мире роботов и основных принципах робототехники, знакомят с особенностями управления роботами.

На последующих занятиях школьники учатся собирать различные механизмы, программировать и исследовать их возможности. Каждую такую модель ребята программируют в среде на специальном языке. Так, разработав 4 модели робота-тягача и передав им одинаковую программу, выясняют, чей робот сильнее. При изучении силы трения собирают гоночные машины, выясняют, на какой поверхности автомобиль развивает более высокую скорость.

В процессе реализации проектов, особенно с открытым решением, у каждого ребенка есть возможность дорабатывать и усложнять модели, изменять программу. Поэтому в группе могут заниматься дети разного уровня подготовки и возраста.

Кто-то из ребят хорошо понимает механику конструкций (как все устроено и что надо сделать, чтобы созданный ими герой действовал, как задумывалось), а кто-то может собирать модели только по инструкции.

Работа кружка продолжается, и к концу учебного года будут заметны результаты, так как уже сейчас ребята вникают и понимают суть и возможности создаваемых

роботов, а также базовых конструкций, на основе которых они строятся, и, на наш взгляд, будут готовы к модификации и созданию своих собственных экземпляров.

Список литературы

1. *Белобородов Н. В.* Социальные творческие проекты в школе / Н. В. Белобородов. Москва: Аркти, 2006. 163 с.

2. *Бугайчук К.* Формальное, неформальное и информальное дистанционное обучение: сущность, соотношение, перспективы [Электронный ресурс] / К. Бугайчук. Режим доступа: http://www.e-learning.by/Article/Formaljnoe-neformaljnoe-i-informaljnoe-distancionnoe-obu-chenie-suschnostj-sootnoshenie-perspektivy/ELearning.html.

3. *Примерная* основная образовательная программа начального общего образования (ПООП НОО) [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/922/файл/8262/poop_noo_reestr.pdf.

4. *Руководство* для учителя LEGO® Education WeDo 2.0.

5. *Сергеев И. С.* Как организовать проектную деятельность учащихся / И. С. Сергеев. Москва: Аркти, 2003. 80 с.

6. *European* Inventory Validation of non-formal and informal learning. 2004 [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.ecotec.com/europeaninven-tory.

7. *Make-sam.ru* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://make-sam.narod2.ru.

8. *Servodroid.ru* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.servodroid.ru.

УДК 378.147.1:004.771

К. А. Федулова, М. А. Федулова

K. A. Fedulova, M. A. Fedulova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg

ПРИМЕНЕНИЕ ОБЛАЧНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

THE USE OF CLOUD TECHNOLOGIES FOR DISTANCE LEARNING AT THE UNIVERSITY

Аннотация. Рассматриваются возможности использования облачных технологий для организации дистанционного обучения, а также преимущества использования сервиса GSuite for Education.

Abstract. The article discusses the possibility of using cloud technologies for distance learning, as well as the advantages of using the service GSuite for Education.

Ключевые слова: облачные технологии, облачные вычисления, GSuite for Education, дистанционные технологии обучения.

Keywords: cloud technologies, cloud computing, GSuite for Education, distance learning technologies.

В образовательный процесс многих учебных заведений сегодня активно внедряются системы контроля, проверки и учета успеваемости, помогающие студентам от-

слеживать динамику освоения учебной программы, а преподавателям следить за выполнением обучающимися необходимого объема заданий; работникам образовательных учреждений специализированное программное обеспечение помогает в составлении учебных планов и расписания, ведении обширных баз данных с информацией о каждом студенте; в программах подготовки технических специалистов присутствует изучение профессионального программного обеспечения на практических занятиях.

Область применения информационных технологий в образовании очень широка, тем не менее на текущий момент далеко не каждое образовательное учреждение может позволить себе использовать все их преимущества.

Для использования всех возможностей необходима достаточно мощная материальная база в виде оборудования с вычислительной мощностью, которая в состоянии поддержать работоспособность современного программного обеспечения. Более того, в связи с высокими темпами развития технологий необходимы соответствующие компьютерная техника и оборудование, которые позволяют использовать актуальные версии программного обеспечения [2].

Однако для приобретения программного обеспечения необходимы значительные денежные средства, которых часто не бывает в образовательных учреждениях.

В решении данной проблемы могут помочь перспективные разработки, получающие в последние года особо широкое распространение во всех сферах – облачные вычисления.

Облачные вычисления (англ. cloud computing) – модель обеспечения удобного сетевого доступа по требованию к некоторому общему фонду конфигурируемых вычислительных ресурсов (например, сетям передачи данных, серверам, устройствам хранения данных, приложениям и сервисам – как вместе, так и по отдельности), которые могут быть оперативно предоставлены и освобождены с минимальными эксплуатационными затратами или обращениями к провайдеру [4].

Преимущество потребления облачных вычислений образовательными учреждениями – уменьшение расходов на создание инфраструктуры, обеспечивающей возможность использования передовых технологий в процессе обучения.

На данный момент существуют три базовые модели для построения «облака»: программное обеспечение (ПО) как сервис (SaaS), платформа как сервис (PaaS), инфраструктура как сервис (IaaS).

Software as a Service (SaaS) – «ПО как услуга», модель предоставления облачных сервисов, при которой пользователь использует приложения поставщика, запущенные в облачной инфраструктуре, которые доступны клиенту с помощью web-интерфейса или интерфейса программы.

Platform as a Service (PaaS) – «платформа как услуга», модель предоставления облачных сервисов, при которой пользователь получает доступ к использованию программной платформы: операционных систем (ОС), СУБД, прикладного ПО, средств разработки и тестирования ПО. Фактически пользователь получает в аренду компьютерную платформу с установленной ОС и специализированными средствами для разработки, размещения и управления веб-приложениями.

Infrastructure as a Service (IaaS) – «инфраструктура как услуга», модель предоставления облачных сервисов, при которой пользователь получает возможность управлять средствами обработки и хранения, а также другими фундаментальными вычислительными ресурсами (виртуальными серверами и сетевой инфраструктурой), на которых он самостоятельно может устанавливать ОС и прикладные программы [1].

Наиболее применяемой в образовательной сфере является модель SaaS, которая уже на данный момент имеет достаточно широкое распространение в виде сервисов электронных почт, систем проверки, контроля и учета успеваемости, облачных хранилищ использующихся для взаимодействия между студентом и преподавателем. Активно распространено использование облачных сервисов для организации дистанционного обучения за счет применения интерактивных презентаций и вебинаров.

Эти сервисы уже сейчас успешно помогают обучающимся и преподавателям в ведении образовательной деятельности, однако на данный момент не весь потенциал облачных технологий используется.

Облачные вычисления могут позволить полностью отказаться от закупки для образовательной организации дорогостоящих персональных компьютеров (ПК). Для запуска и эксплуатации сложного и требовательного ПО можно использовать удаленный доступ к серьезным вычислительным мощностям, позволяющим производить все сложные расчеты и операции, отдавая на персональные компьютеры лишь результат выполнения команд, заданных пользователем.

Одной из наиболее распространенных платформ для организации дистанционного образования сегодня является GSuite for Education [3]. Так, для ведения дополнительной образовательной подготовки в Екатеринбургской академии современного искусства разработан курс «ИКТ в профессионально-педагогической деятельности», состоящий из теоретических материалов, материалы которого размещены в домене академии eaca.me и представлены в виде pdf-файлов, подкрепленных видеороликами, выложенными на google disk, практическими заданиями, также выложенными в ленте курса, и средствами контроля в виде тестов, созданных с помощью инструмента google forms, и контрольными заданиями, созданными с использованием кейс-метода.

На данный момент облачные технологии – один из самых эффективных и перспективных вариантов, которые позволяют внедрять новейшие технологии в образовательный процесс. И общемировая тенденция развития технологий в сторону использования облачных сервисов говорит нам о том, что в скором времени мы увидим широкое распространение этих технологий в образовательной сфере.

Список литературы

1. *Емельянова О. А.* Применение облачных технологий в образовании [Электронный ресурс] / О. А. Емельянова // Молодой ученый. 2014. № 3. С. 907–909. Режим доступа: https://moluch.ru/archive/62/9448/.

2. *Скляренко Т. М.* Зарубежные концепции дистанционного образования / Т. М. Скляренко // Образование и наука. 2013. № 1. С. 106–116.

3. *Федулова К. А.* Некоторые аспекты организации системы дистанционного обучения в Российской Федерации / К. А. Федулова, П. С. Глущенко // Акмеология профессионального образования: материалы 14-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 14–15 марта 2018 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун.-т. Екатеринбург, 2018. С. 161–164.

4. *Шекербекова Ш. Т.* Возможности внедрения и использования облачных технологий в образовании / Ш. Т. Шекербекова, У. Несипкалиев // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2015. № 6, ч. 1. С. 51–55.

УДК 373.2:[371.3:004]

М. Ю. Чеснокова, А. М. Шошина

M. Y. Chesnokova, A. M. Shoshina

Муниципальное автономное дошкольное образовательное учреждение детский сад «Детство» комбинированного вида – структурное подразделение детский сад № 181, Нижний Тагил

Municipal Autonomous preschool educational institution kindergarten "Childhood" of the combined type-structural division kindergarten № 181, Nizhny Tagil

alexsandra1985@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ, ОСНОВАННЫХ НА СОВРЕМЕННЫХ ИКТ, В ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

THE USE OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES BASED ON MODERN INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTION

Аннотация. Основная задача педагогов дошкольных организаций – выбрать методы и формы организации работы с детьми, основанные на применении современных информационных и коммуникационных технологий, оптимально соответствующие поставленной цели – развитию личности дошкольника.

Abstract. In this article the main task of teachers of preschool organizations is considered – to choose methods and forms of the organization of work with children based on application of modern information and communication technologies, optimally corresponding to the set purpose of development of the personality of the preschool child.

Ключевые слова: педагогическая технология, информационные технологии, образовательный процесс, интерактивное обучение.

Keyword: pedagogical technology, information technologies, educational process, interactive training.

В течение ряда лет в системе дошкольного образования активно ведется поиск нового облика образовательной организации для детей, отвечающий запросам времени, соответствующего потребностям и запросам родителей, индивидуальности каждого ребенка. Одно из проявлений такого поиска – организация инновационной деятельности, которая позволяет в естественных условиях выявить развивающие возможности инноваций, с одной стороны, и способствовать внедрению передовых идей в образовательную систему дошкольных учреждений – с другой [1, с. 21].

Вопросы осуществления инноваций в дошкольном образовании освещены в работах В. С. Лазарева, Н. Д. Малахова, А. М. Моисеева, М.М. Поташника и др. По мнению М. В. Кларина, педагогическая инновация представляет собой целенаправленное изменение, вносящее в образовательное пространство (среду) стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом [2, с. 121].

Многие ученые (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин и др.) рассматривают инновацию как процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т. п.), т. е. под инновацией подразумевается поиск и последующее творческое внедрение в образовательный процесс идеальных методик и программ.

Таким образом, инновационный процесс – это целостная система, направленная на создание, освоение, использование и распространение чего-либо нового.

Инновационные педагогические технологии, системы обучения и воспитания дошкольников достаточно вариативны и разнообразны, каждая из них отличается особенностями практического применения. К таким технологиям можно отнести информационно-коммуникативные технологии.

Информационно-коммуникативные технологии являются самым современным инструментом для сбора и обработки информации, дают возможность повысить качество обучения и сформировать информационную компетентность детей, помогают ориентироваться в потоке информации и делать выводы, задавать вопросы на интересующую тему, проявлять себя в творчестве.

Проникновение современных информационно-коммуникационных технологий в сферу образования позволяет педагогам качественно изменить содержание, методы и организационные формы обучения.

Современные педагогические технологии, такие как обучение в сотрудничестве, технология проектов, игровые технологии, технология «педагогической мастерской», интерактивное взаимодействие, новые информационные технологии, помогают реализовать личностно ориентированный подход к детям, обеспечивая индивидуализацию и дифференциацию педагогического процесса с учетом их способностей и уровня развития. Сегодня в центре внимания – ребенок, его личность, неповторимый внутренний мир.

Из этого можно сделать вывод, что все образовательные технологии в той или иной степени являются информационными, поскольку весь процесс образования – это получение и преобразование информации. Так, например, использование информационных и коммуникационных технологий при разработке педагогических проектов позволяет решать проблему социализации дошкольников на основе интеграции пяти образовательных областей, так как такая работа дает ребенку возможность экспериментировать, обобщать полученные знания, развивать креативные способности и коммуникативные навыки, помогает чувствовать, что он причастен к общему делу, воспитывает умение общаться, слушать, обосновывать свое мнение.

По мнению Т. С. Комаровой, информационно-коммуникационные технологии получили в настоящее время свое естественное развитие. С помощью увлекательных компьютерных программ по обучению чтению и математике, упражнений на развитие памяти и логики педагогам удается заинтересовать детей-дошкольников «науками» [3, с. 110].

Информационно-коммуникационные технологии обладают рядом преимуществ:

- вызывают у детей огромный интерес;
- содержат образную информацию, понятную дошкольникам;
- стимулируют познавательную активность дошкольников;
- помогают смоделировать ситуации, которые могут произойти в реальности;
- дают возможность получения индивидуального образования;
- развивают психофизиологические функции;
- стимулируют познавательную активность дошкольников;
- помогают в освоении социальной роли.

Таким образом, сочетание образовательных и информационных технологий, на наш взгляд, является достаточно эффективной формой организации образовательной деятельности детей начиная с первой ступени образования – детского сада, так как повышает заинтересованность детей в обучении, что является важной задачей современной педагогики, ориентированной на качество образования.

Список литературы

1. *Гончарова Е. В.* Инновационная деятельность в дошкольном образовательном учреждении: учебно-методическое пособие / Е. В. Гончарова, И. С. Телегина. Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2013. 126 с.

2. *Кларин М. В.* Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: учебное пособие / М. В. Кларин. Москва: Арена, 2015. 200 с.

3. *Комарова Т. С.* ИКТ в дошкольном образовании: учебное пособие / Т. С. Комарова, И. И. Комарова, А. В. Туликов. Москва: Владос, 2015. 288 с.

4. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (с изм. от 06.04.2015 г. № 68-ФЗ). Режим доступа: http:// www. consultant.ru.

5. *Педагогика:* учебное пособие / В. Сластенин [и др.]. Москва: Академия, 2012. 300 с.

УДК 37.014:004

И. П. Чупина

I. P. Chupina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Irinacupina716@gmail.com

ПРОЦЕСС ИНФОРМАТИЗАЦИИ КАК ОДНО ИЗ ПРИОРИТЕТНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ ОБРАЗОВАНИЯ

THE PROCESS OF INFORMATIZATION AS ONE OF THE PRIORITY DIRECTIONS OF EDUCATION

Аннотация. Рассматривается становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. В настоящее время возрастает роль информационно-социальных технологий в образовании, которые способствуют всеобщей компьютеризации.

Abstract. The article discusses the formation of a new system of education focused on entering the world information and educational space. Currently, there is an increasing role of information and social technologies in education, which provide universal computerization of students and teachers.

Ключевые слова: информационные технологии, интерактивность, система образования, учебный процесс.

Keywords: information technologies, interactivity, education system, educational process.

Одним из приоритетных направлений в современном обществе является информатизация образования, представляющая собой систему методов, процессов и программно-технических средств, интегрированных с целью сбора, обработки, хранения, распространения и использования информации в интересах ее потребителей. Поэтому в настоящее время в России идет становление новой системы образования, ориентированной на вхождение в мировое информационно-образовательное пространство. Этот процесс сопровождается существенными изменениями в педагогической теории и практике, связанными с внесением корректив в содержание технологий обучения, которые

должны быть адекватны современным техническим возможностям и способствовать гармоничному вхождению студента в информационное общество.

В настоящее время все более возрастает роль информационно-социальных технологий в образовании, которые способствуют всеобщей компьютеризации, позволяют решать как минимум три основные задачи:

- обеспечение выхода в Интернет каждого участника учебного процесса, причем, желательно, в любое время и из различных мест пребывания;
- развитие единого информационного пространства образовательных индустрий и присутствие в нем в различное время и независимо друг от друга всех участников образовательного и творческого процесса;
- создание, развитие и эффективное использование управляемых информационных образовательных ресурсов, в том числе личных пользовательских баз и банков данных и знаний учащихся и педагогов с возможностью повсеместного доступа к ним.

Исходя из сложившихся темпов компьютеризации отрасли непрерывного образования, а также учитывая неравномерность технологического компьютерно-сетевого обеспечения населения на дому, можно ожидать, что в самое ближайшее время указанные задачи в полном объеме и комплексно решены не будут [3].

Вместе с тем возрастает понимание того, что традиционная схема получения образования в первой половине жизни морально устарела и нуждается в замене непрерывным образованием и обучением в течение всей жизни. Для новых форм образования характерны интерактивность и сотрудничество в процессе обучения. Должны быть разработаны новые теории обучения, такие как конструктивизм, образование, ориентированное на студента, обучение без временных и пространственных границ. Для повышения качества образования предполагается также интенсивно использовать новые образовательные технологии [1].

Различные подходы к определению образовательных технологий можно суммировать как совокупность способов реализации учебных планов и учебных программ, представляющих собой систему форм, методов и средств обучения, обеспечивающую достижение образовательных целей. Различие образовательных технологий специалисты обычно выводят из различия применяемых средств обучения. Информационные образовательные технологии возникают при использовании средств информационно-вычислительной техники. Образовательную среду, в которой осуществляются образовательные информационные технологии, определяют работающие с ней компоненты:

- техническая (вид используемых компьютерной техники и средств связи);
- программно-техническая (программные средства поддержки реализуемой технологии обучения);
- организационно-методическая (инструкции учащимся и преподавателям, организация учебного процесса) [2].

Под образовательными технологиями в высшей школе понимается система научных и инженерных знаний, а также методов и средств, которые используются для создания, сбора, передачи, хранения и обработки информации в предметной области высшей школы. Формируется прямая зависимость между эффективностью выполнения учебных программ и степенью интеграции в них соответствующих информационно-коммуникационных технологий.

Сегодня одной из характерных черт образовательной среды является возможность студентов и преподавателей обращаться к структурированным учебно-методи-

ческим материалам, обучающим мультимедийным комплексам всего университета в любое время и в любой точке пространства. Помимо доступности учебного материала необходимо обеспечить обучаемому возможность связи с преподавателем, получение консультации в онлайн или оффлайн-режимах. По-прежнему важной для студентов останется возможность личного развития и профессионального роста; программы получения степени и короткие курсы, возможно, будут пользоваться одинаковым спросом; резко возрастет потребность в программах профессионального обучения и аспирантских программах [4].

При организации и внедрении дистанционного обучения в системы образования различных стран возникает проблема оценки эффективности дистанционного образования в сравнении с традиционным образованием. Как показывают исследования, продолжающиеся уже не одно десятилетие, проблема оценки эффективности является достаточно сложной и многоплановой и не имеет окончательного решения.

По мнению экспертов, новые информационные технологии обучения позволяют повысить эффективность практических и лабораторных занятий по естественнонаучным дисциплинам не менее чем на 30 %, объективность контроля знаний учащихся – на 20–25 %. Успеваемость в контрольных группах, обучающихся с использованием образовательных информационных технологий, как правило, выше в среднем на 0,5 балла (при пятибалльной системе оценки). В частности, скорость накопления словарного запаса при компьютерной поддержке изучения иностранных языков повышается в 2–3 раза [5].

Построение единого информационного пространства в образовании позволит добиться повышения эффективности и качества процесса обучения; интенсификации процесса научных исследований в образовательных учреждениях; сокращения времени и улучшения условий для дополнительного образования и образования; повышения оперативности и эффективности управления отдельными образовательными учреждениями и системой образования в целом; интеграции национальных информационных образовательных систем в мировую сеть, что значительно облегчит доступ к международным информационным ресурсам в области образования, науки, культуры и в других сферах.

Список литературы

1. *Арменголь М.* Влияние глобализации на деятельность ибероамериканского виртуального университета / М. Арменголь // Высшее образование в Европе. 2002. Т. XXVII, № 3. С. 213.

2. *Привалов А. Н.* Методологические подходы к организации безопасной информационно-образовательной среды вуза / А. Н. Привалов, Ю. И. Богатырева, В. А. Романов // Образование и наука. 2017. № 4. С. 169–183.

3. *Сигов А. С.* Мобильные информационные технологии в учебном процессе школы и вуза / А. С. Сигов, В. А. Мордвинов // Магистр. 2011. № 5. С. 29.

4. *Mason R.* Globalizing Education: Trends and Applications / R. Mason. New York: Routledge, 2008. P. 40–41.

5. *Rumble G.* Universites pour L’ensignement a distance en Europe / G. Rumble // Higher education in Europe. 2013. Vol. 8, № 3. P. 5–14.

УДК 378.635.5:378.147.886

И. А. Юровский, И. Л. Грошев

D. Yu. Leontyev, I. L. Groshev

ФГКВОУ ВО «Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени маршала инженерных войск А. И. Прошлякова», Тюмень
Tyumen higher military engineering command school named after marshal of engineering forces A. I. Proshlyakov, Tyumen
malivia@rambler.ru

ПОДГОТОВКА ВОЕННО-НАУЧНЫХ КАДРОВ В УСЛОВИЯХ ИНФОРМАЦИОННОГО ОБЩЕСТВА

TRAINING OF MILITARY SCIENTISTS IN THE INFORMATION SOCIETY

Аннотация. Рассмотрены проблемы развития военно-научной школы в условиях интенсификации информационного пространства.

Abstract. In the article problems of the development of scientific military school in the conditions of intensification of information field are considered.

Ключевые слова: военная наука, молодой ученый, научная школа, научные исследования.

Keywords: military science, young scientist, scientific school, scientific investigations.

В современном мире в эпоху быстрого развития научно-технического прогресса возникает острая необходимость в кадровом обеспечении с целью продвижения и реализации научных трудов. Интенсивная разработка и внедрение инноваций способствовали росту спроса на интеллектуально развитые кадры, подготовка которых в наибольшей мере раскрывается через участие в научном сообществе.

Научная работа в современном ее представлении включает в себя получение новых знаний, гипотез, открытий, обобщение и систематизацию уже известного материала, проведение экспериментов и исследований. Данная работа является необходимым элементом при получении высшего образования.

Существует множество видов научных работ: проектная, творческая, экспериментальная, исследовательская и т. д. В федеральных государственных образовательных стандартах указывают такие виды профессиональной деятельности, которые напрямую связаны с научной работой, например, научно-исследовательская, проектно-конструкторская и пр. Грамотная организация научной работы – залог успеха курсанта в реализации интеллектуального потенциала [2, с. 84]. Военная система образования обусловлена качественными отличиями, заключающимися в закрытом характере части информации, возможности интенсивной подготовки и сосредоточения в условиях компактного проживания, а также в уникальном опыте, полученном в ходе межличностных коммуникаций.

Способы организации научной деятельности курсантов можно ранжировать по степени ее самостоятельности. Индивидуальный подход заключается в распределении обучающих методик на три комплексные программы. В качестве первой представляется участие преподавателя как непосредственного наставника или тьютора, что позволяет передать не только знания, но и научный образ мышления. В рамках второго подхода реализуется проблемно-поисковый характер сотрудничества, в ходе которого перед

курсантом ставится проблема с операционализацией понятий, после чего следует самостоятельный поиск ее решения. Третий формат работы подразумевает присутствие начальной подготовки курсанта или опыта проведения научных исследований, так как преподаватель участвует только в формулировании темы, базовой проблемы и итоговой корректировке материалов.

Самостоятельность при выполнении научной работы позволяет сформировать у курсанта навыки, полезные как для него, так и для всего военного научного сообщества. Однако индивидуальная основа подхода к развитию научно-исследовательских способностей является необходимым условием подготовки преподавателя-наставника.

Следует отметить, что образовательными программами предусмотрены различные виды самостоятельной научной работы, среди них широко представлены рефераты, курсовые проекты и работы. В рамках отдельных инициатив учебно-исследовательская и научно-исследовательская деятельности курсантов включаются в учебные планы. Учебно-исследовательская деятельность направлена на обучение курсанта проведению поиска, анализа и систематизации материала, в то время как научно-исследовательская позволяет курсанту сформироваться как самостоятельному исследователю. Наиболее важным в указанном процессе является корректная и правильная реакция преподавателя на инициативные начинания курсанта и его умение координировать научную работу.

Перед преподавателями, руководителями научной работы поставлены стратегические задачи:

- вызвать у курсанта желание и интерес к научной деятельности,
- объяснить ее важность и необходимость для него лично и военного сообщества в целом;
- научить правильно планировать и осуществлять научную работу.

Военная наука представляет собой сложную систему знаний о законах, военно-стратегическом характере войны, путях ее предотвращения, строительстве и подготовке вооруженных сил и страны к войне, закономерностях, принципах и способах ведения вооруженной борьбы [1].

Перед курсантами, обучающимися в высших военно-образовательных организациях, стоит множество задач при получении высшего образования, их обучают не только теоретическим знаниям и практическим навыкам по общеинженерным и специальным дисциплинам, но и постоянно тренируют и приводят в совершенство их физическую форму. Соответственно, при такой нагрузке научная работа предполагает увеличение интеллектуальных усилий, что требует от курсанта значительной выносливости. Научная работа является системным явлением для военного образования. Впервые военно-научное сообщество курсантов было создано в 1920 г. в академии Генштаба РККА для анализа и совершенствования опыта военных действий в годы Гражданской войны. В настоящее время подобные общества существуют в каждом военном вузе согласно базовым направлениям основной и дополнительной подготовки курсантов [1]. Учитывая тот факт, что современные боевые действия сопряжены с новыми технологиями и новыми формами и методами коммуникаций, именно молодые ученые становятся предметом повышенного интереса со стороны действующей армии.

Опыт функционирования военно-научных обществ возможно рассмотреть на примере Тюменского высшего военно-инженерного командного училища, где исследовательские группы различных направлений существуют более 20 лет.

Многолетний накопленный опыт позволил сформулировать ряд базовых аспектов для развития военно-научной школы на базе вуза:

1. Формирование информационного массива для работы с общей теорией и методологией проведения исследований с целью первичного ознакомления курсантов.

2. Организация работы вне учебного заведения на базе областной библиотеки с целью смены обстановки и погружения в информационную среду.

3. Проведение пилотажных полевых исследований и обработка материалов на базе современного программного обеспечения.

4. Посещение дискуссионных площадок, форумов и конференций в качестве слушателей и участников обсуждений.

5. Защита научных исследований на мероприятиях в рамках города дислокации вуза.

6. Участие в научных делегациях за пределами дислокации вуза.

Результатами подобной системы деятельности являются получение многочисленных патентов, участие курсантов в международных и региональных конференциях, олимпиадах и конкурсах и т. д., занятие призовых мест на конкурсах и высокая публикационная активность. Таким образом, организация военно-научной работы открывает огромные перспективы развития военно-технического и кадрового оснащения России.

Список литературы

1. *Направления* военно-научной работы вузов [Электронный ресурс] // Портал ВС РФ. Режим доступа: http://tvviku.mil.ru/Nauka/Napravleniya-nauchnoj-deyatelnosti.

2. *Пономарев А. Б.* Методология научных исследований: учебное пособие / А. Б. Пономарев, Э. А. Пикулева. Пермь: Изд-во Перм. нац. исслед. политехн. ун-та, 2014. 186 с.

Раздел 3. ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 316.422:167.7:001.5

Л. М. Андрюхина

L. M. Andryukhina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
andrLM@yandex.ru

НЕЛИНЕЙНЫЕ МОДЕЛИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА: ВОСТРЕБОВАННАЯ КРЕАТИВНОСТЬ

NONLINEAR MODELS OF THE INNOVATION PROCESS: DEMANDED CREATIVITY

Аннотация. Рассматриваются причины недостаточного уровня востребованности креативного потенциала личности. Одну из главных причин сложившейся ситуации автор видит в преобладании линейных моделей инновационного развития, в ее технократической природе. Анализируются возможности нелинейных моделей инновационного развития, главные преимущества которых заключаются в вовлечении креативного потенциала не только элитарных слоев общества (научная и техническая элита), но и самых различных участников инновационного процесса, что делает сам процесс полисубъектным. Нелинейная модель инновационного процесса позволяет понять его как социальную самоорганизующуюся систему, которая может описываться в концептах синергетики. Креативный потенциал самых различных людей становится востребованным в условиях нелинейной организации. Это делает значимым социально-гуманитарные технологии управления инновациями.

Abstract. The article considers the reasons for the insufficient level of demand for the creative potential of the individual. One of the main reasons for this situation is the prevalence of linear models of innovative development, its technocratic nature. The possibilities of non-linear models of innovative development are analyzed, the main advantages of which are the involvement of the creative potential of not only the elitist layers of society (the scientific and engineering elite) but the most diverse participants in the innovation process, which makes the process itself polysubjective. The non-linear model of the innovation process allows us to understand it as a social self-organizing system that can be described in synergetic concepts. The creative potential of the most diverse people is becoming popular in a nonlinear organization. This makes social and humanitarian technologies of innovation management significant.

Ключевые слова: линейные и нелинейные модели инновационного развития, креативность, креативный потенциал личности, востребованность креативности личности.

Keywords: linear and nonlinear models of innovative development, creativity, creative potential of the individual, the demand for creativity of the individual.

Успешное осуществление сценария инновационного развития сегодня во всех странах напрямую связывается с необходимостью роста креативного капитала общества и личности. Некоторые авторы считают, что формирование новой экономики связано с новой моделью человека. При этом подчеркиваются очень разные свойства: интеллект и нацеленность на новое знание (И. Кирцнер); воображение и изобретательность (Дж. Шэкль); личная

энергия и воля к действию (Й. Шумпетер, Ф. Визер); сочетание ума и интуиции (В. Зомбарт, Дж. Ронен); потребность в достижении цели (Дж. Аткинсон, Д. Макклелланд); повышенная склонность к риску (Д. Канеман, А. Тверски), склонность к риску в ситуациях возрастания ценности результата (Дж. Аткинсон); флексибильность (Г. В. Залевский); склонность к усложнению поведенческих задач в ситуациях риска (Б. Вайнер); интернальность поведенческих реакций (Дж. Роттер); способность к нестандартному решению эвристических задач в условиях дефицита времени (Дж. Ронен); способность к оперативной альтернации рисковых ситуаций (А. Маккриммон); стрессоустойчивость (Кетс де Фриз); креативность, творческие элементы дивергентного мышления (Д. Гилфорд); энергетические и волевые способности; врожденные и приобретенные качества, побуждающие индивидов выбирать, часто вопреки здравому смыслу, новые модели самореализации и т. д. Таким образом, вектор исследований данной проблематики направлен от изучения продуктивной инновационной деятельности к анализу личностных качеств, которые и делают ее продуктивной. Естественно, что на первое место в этих поисках вышла связь «интеллект – креативность – инновационная деятельность» [5].

В. Е. Лепский, описывая структуру дескриптивной социогуманитарной модели субъектов инновационного развития, выделяет такие характеристики, как целеустремленность, коммуникативность, рефлексивность, социальность и способность к развитию. В свою очередь, способность к развитию представлена им как единство способности к самоорганизации, креативность, открытость, непрерывное обучение [8, с. 178].

Понимание того, что инновационное развитие не может быть обеспечено отдельными категориями управленцев, ученых, инженеров, специалистов рабочих профессий и др., привело к выдвижению идей интеллектуального и креативного класса.

Идеи особой роли «творцов» в условиях постиндустриального общества были высказаны Э. Тоффлером в контексте перехода от бюрократической формы организации к адхократической, при которой социальные и производственные структуры создаются временно, для решения конкретных задач, а каждый их участник может свободно взаимодействовать с другими как по вертикали, так и по горизонтали. На этой основе для решения научных, технических, экономических задач могут создаваться временные ассоциации свободных творцов. Им предстоит вытеснить сложные и авторитарные структуры крупных корпораций.

Аналогичные идеи о формировании «интеллектуального класса» высказывал и американский философ, социолог И. Валлерстайн. А после выхода книги Р. Флориды «Креативный класс. Люди, которые меняют будущее» наиболее широкое распространение получили понятия «креативный класс» и «креативный капитал».

Вместе с тем, когда встает вопрос о роли креативного капитала и о востребованности креативности в условиях становления инновационной экономики в России, мы встречаемся с самыми разными оценками, вплоть до противоположных. Так Ю. Г. Волков, один из активных приверженцев теории креативного класса, считает, что в России постепенно формируется креативный класс – интегральная социальная группа, включающая в себя представителей различных социальных слоев, для которых ценности социальной полезности, профессионализма, реализации становятся доминирующими по сравнению с успехом, основанным на доходах или престижном потреблении [3, 4]. Авторы противоположной позиции, в ее крайнем выражении, считают, что «креативные люди в России – это как сексменьшинства. Они вызывают невероятное подозрение» [10].

Многие специалисты, не впадая в крайности в целом и высоко оценивания креативные ресурсы России, вместе с тем, выявляют достаточно много угроз, связанных с низким уровнем востребованности креативного потенциала личности.

Среди наиболее известных угроз отмечается большой отток на работу за рубеж наиболее талантливых молодых ученых, научных специалистов и разработчиков. Это так называемая утечка мозгов. При этом все чаще отмечается, что уезжают, как правило, креативные люди, ученые, способные к созидательной научной работе, носители идей, являющихся основой инновационного и технологического развития [11].

На второе место можно поставить процессы внутренней профессиональной миграции. «В СССР умные и творческие люди могли реализоваться фактически только в науке, в этой области можно было сохранить творческую свободу. Если говорить об утечке умов, то для России существенную роль сыграла внутренняя миграция. Наука стала кадровым инжектором для многих отраслей. Сколько талантливых людей ушло из науки в другие области, которых раньше не было, – банковское дело, бизнес, политика, сумев подняться на новом поприще» [11]. Но нужно добавить, что далеко не все смогли себя реализовать в других областях, утратив при этом профессиональные навыки, а также высокий уровень самореализации своей креативности. При этом внутренняя миграция была присуща не только сфере науки, но и сфере высокотехнологичного производства (при банкротстве, закрытии предприятий, или кадровых сокращениях).

Разница креативных потенциалов исполнителей и заказчиков, креативных работников и менеджеров организаций также становится препятствием инновационного развития. Низкий уровень менеджмента организаций, как правило, является одним из главных барьеров для самореализации креативных людей. Как справедливо отмечается «креативные люди, что естественно, обладают повышенной чувствительностью к несвободе творчества, бюрократическому диктату, отсутствию честной конкуренции, несправедливости, казнокрадству». Низкий уровень менеджмента связан с преобладанием нединамичных («тяжелых», неразворотливых, бюрократических) организаций, либо с микроорганизациями, с ограниченными возможностями карьерного роста. Так если даже абсолютное большинство НИИ не способно предложить достаточно привлекательную карьеру талантливой молодежи [6], то что можно сказать о других сферах.

Специалисты приходят практически к одним и тем же выводам. Они считают, что «фундаментальная причина катастрофического положения в науке – не отсутствие талантов, а невозможность реализации своих возможностей в России». «У нас много талантливой молодежи, но экономика “абсолютно не приспособлена к тому, чтобы их принимать”» [11]. «В нашей (и любой образованной и развитой, скажем, на уровне более 15 тысяч долларов ВВП на душу населения) стране есть большое число активных граждан, нуждающихся в условиях для своей творческой реализации. Конечно, тут многое зависит от того, что, кто и как в течение жизни талантливого, творческого человека поддерживает, высвобождает или, наоборот, зажимает и душит его неповторимую креативную энергию» [6].

Один из парадоксов российской реальности заключается также в том, что в главном институте развития общества, которым является образование, наблюдается не рост креативного потенциала, как это должно было бы быть в инновационном обществе, а, напротив, его снижение. «Творческие учителя, – пишет И. С. Огоновская, – движущая сила развития образования, шире – всего общества, так как именно они призваны готовить и воспитывать новые поколения творческих людей. Систематическое внешнее давление на них, ограничение их свободы, обезличивание труда, отчуждение от коллектива наиболее талантливых педагогов приводят к исчезновению не только творческого подхода к профессиональной деятельности, но и мотивации качественного исполнения свих обязанностей» [9, с. 3]. Автор на основе многолетних наблюдений и собственного опыта делает вывод о дегуманизации среды

образовательного учреждения. «Среда, в которой работает педагог, должна всячески возвышать, стимулировать, поддерживать его, но на деле она становится все более бюрократизированной, интолерантной, авторитарной. Характеризуя существующую ситуацию, сами учителя все чаще употребляют такие слова-маркеры, как «рабство», «крепостное право», «произвол», «беспредел». Приходится констатировать, что многие коллективы находятся в состоянии социальной дифференциации: с одной стороны, школьная элита в лице администрации, с другой – рядовые учителя, которых представители этой администрации пытаются превратить в винтики бюрократической машины… Среди причин, мешающих творчеству, учителями отмечаются и страх неудачи, боязнь наказания за нее, постоянную критику в их адрес представителей администрации, которая «вообще отбивает желание работать», разобщенность педагогического коллектива (особенно после введения «непрозрачной» системы стимулирования), слабые материальные стимулы для повышения эффективности педагогического труда, разочарование в профессии, зависть коллег и др.

Управленческий авторитаризм и волюнтаризм влекут за собой ограничение свободы личности, являющейся непременным условием для развития творческого потенциала педагога. Главным достоинством и добродетелью учителя становятся послушание начальству, конформизм (желание быть похожим на других; страх высказывать собственное мнение, соглашательство), который А. Маслоу считал одним из препятствий развития творческой личности.

Несвободный (читай – нетворческий) педагог не может воспитать свободного (творческого) ученика» [9, с. 11–12].

В этой связи привлекают внимание исследования, количество которых растет, посвященные непосредственно феномену социально-профессиональной востребованности личности. Сам термин «востребованность» наиболее характерен для социологии (в области востребованности кадрового потенциала), для маркетинга, а также используется в кросс-культурных исследованиях. В психологии это нестандартное понятие используется как показатель конкурентоспособности индивида или рыночной оценки значимости профессии. Е. В. Харитонова делает вывод о том, что быть востребованным – значит быть необходимым, полезным, производительным и пр. [14].

На основе теоретического анализа и последующего эмпирического обоснования психологами были выделены основные компоненты профессиональной востребованности личности, которые стали основой одноименного опросника [12, 13]. Развитость параметров отношения к себе как к значимому для других профессионалу, реализующих различные компоненты индивидуальной системы социально-профессиональной востребованности личности (СПВЛ), описывается индивидуальными профилями. При относительно равной развитости всех компонентов СПВЛ можно диагностировать гармоничный профиль, при наличии выраженных различий в уровне сформированности компонентов – акцентуированный профиль. Гармоничные профили СПВЛ, сформированные на высоком и средневысоком уровне, являются отражением высокой профессиональной и личностной успешности человека.

Проводившиеся исследования также выявляют существующие проблемы социально-профессиональной востребованности личности. Конечно, причинами низкой социально-профессиональной востребованности личности может быть и недостаточный уровень ее креативности (низкий уровень мобильности, стагнация в развитии и т. д.). Однако, креативность сегодня начинает входить в перечень базовых характеристик профессиональной деятельности, как по внешним оценкам и нормам (ФГОС, профессиональный стандарт, оценка коллег), так и по внутренней самооценке, и признается важной составляющей про-

фессионального потенциала личности. Психологические исследования демонстрируют, что «низкий уровень сформированности основных компонентов социально-профессиональной востребованности свидетельствует о переживании человеком чувства ненужности, бесполезности и является отражением не только его профессиональной неуспешности, но и кризисного характера взаимодействия его с миром и с самим собой» [14].

То, что социально-профессиональная востребованность личности сегодня становится предметом специального исследования, само по себе свидетельствует об актуализации и социальной проблематизации этой сферы. Каковы же могут быть конструктивные предложения, как избежать угроз инновационному развитию и преодолеть уже имеющие место барьеры проявления креативности?

Анализ источников, обобщение различных подходов позволяет обозначить необходимость перехода к нелинейным моделям инновационного процесса. Нелинейные подходы к пониманию инноваций и инновационного процесса разрабатывались, начиная с Й. Шумпетера, такими гуру менеджмента, как П. Друкер, П. Сенге, И. Адизес и др.

В. Е. Лепский выделяет две парадигмы инновационного развития, две базовые модели: линейную и нелинейную [8, с. 44]. Согласно проведенному В. Е. Лепским исследованию, в России до сих пор преобладает линейная парадигма и линейная модель организации инновационных процессов. Именно это, по мнению автора, с чем можно согласиться, существенно ограничивает возможности вовлечения существующих креативных ресурсов.

Линейная модель инноваций предполагает, что разработанная фундаментальная идея воплощается в прикладных исследованиях. Последние служат основой инноваций, в результате реализации которых возникают передовые технологии: чем больше фундаментальных исследований, тем больше и прикладных, тем больше инноваций и внедряемых передовых технологий.

Эта модель, во многом реализовавшаяся в рамках государственного управления во времена военной фазы развития науки и техники (как в США, так и в СССР), последние 30–40 лет не является доминирующей в гражданской экономике промышленно развитых стран.

На смену линейной модели постепенно приходит «модель множественных источников инноваций» (П. Друкер), в соответствии с которой инновации могут возникать в любой части инновационной системы. Хотя научные исследования остаются важной движущей силой инноваций, они не являются единственной силой. Новые знания создаются не только в государственных исследовательских организациях или в исследовательских подразделениях компаний, но и во всей экономической системе. Важным вкладом в инновационный процесс служит новый повседневный опыт и деятельность инженеров, торговых агентов, прочих наемных работников, равно как и потребителей. Появление нововведений на основе идей и предложений, поступающих из сферы производства, сбыта и потребления, распространено в системах с развитыми взаимосвязями между экономическими агентами [8, с. 44–45].

Более того, инновационный процесс не ограничивается только сферой технологии, но и включает институциональные, организационные и управленческие инновации. Сегодня активно разрабатываются представления об организационных знаниях, которые также являются креативным ресурсом инноваций.

Нелинейные модели организации приходят на смену линейным конфигурациям также в области проектной и прогнозной деятельности, которые являются технологическими ядрами инноваций. В проектировании наряду с так называемой каскадной моделью (WaterfallModel) вводятся модели с адаптивными жизненными циклами проекта:

итеративные (адаптивная разработка, экстремальное программирование, SCRUM), гибкая (Agile) модели. К активно развивающейся технологии прогнозирования будущего относится форсайт-технология. Линейное прогнозирование в форсайт-технологии (особенно в ее «bottom-up approach» варианте) заменяется сборкой множественных субъектных реальностей, «выращивание» видения будущего совмещается с выработкой позиций будущих акторов, воплощающих это видение в реальность, создается пространство доверия и синергетического взаимодействия.

«Модель множественных источников инноваций ориентирована на механизм развития с максимальным учетом разнообразия этих элементов через создание условий для их творческого взаимодействия» [8, с. 46]. Но более того, нелинейная модель инновационного процесса позволяет понять его как социальную самоорганизующуюся систему, которая может описываться в концептах синергетики. А отсюда, как пишет Е. Н. Князева, коренным образом должны меняться модели управления инновациями как социальными системами:

• Во-первых, социальное управление должно быть сегодня мировоззренчески ориентированным, т. е. иметь под собой весомую теоретическую базу, включающую в себя и философские концепции.

• Во-вторых, социальное управление должно быть рефлексивным, т. е. основанным на размышлениях и способным анализировать собственные действия, соотносить их с прошлым и антиципировать будущее, а также корректировать управленческие действия в связи со складывающимися ситуациями.

• В-третьих, чтобы быть эффективным, оно должно быть синергетическим, т. е. мягким и умным, нелинейным и резонансным. Применение идеи синергии (совместного и взаимно усиливающегося действия), а также нелинейной динамики в целом и синергетики в частности составляет научный базис современной теории управления.

• В-четвертых, социальное управление должно быть конструктивным, точнее, конструктивистским, т. е. исходящим из понимания того, что Я сам выбираю и конструирую свое будущее и предпочтительное будущее для общества и тем самым конструирую и самого себя. Конструирование социальной реальности – это постоянная проба мира, игра с социальным миром, испытывание его, мысленное прокручивание ситуаций «как если бы» и осуществление стратегических действий с постоянной готовностью изменить путь в соответствии с изменяющейся социальной ситуацией. В то же время социальное конструирование – это умение мыслить на два шага вперед, не с точки зрения «завтра», а с точки зрения «послезавтра», строить свои цели, согласованные с собственными глубинными руслами исторического развития социальных систем, с различными образами будущего в долгосрочной перспективе.

• В-пятых, оно должно быть экологическим, т. е. всякий раз релевантным сложившейся ситуации, учитывающим то, как вписываются управленческие действия в социальную среду, являются ли они в данном случае и в данный момент уместными и своевременными. Важнейшим здесь является введенное Э. Мореном представление об экологии управленческого действия и воздействия.

• В-шестых, социальное управление должно быть глобально ориентированным. Чтобы локально эффективно действовать, нужно научиться мыслить глобально.

• В-седьмых, оно должно быть креативным, максимально гибким и мобильным. Руководитель находится на уровне сегодняшнего дня, если его креативность пробуждена. Более того, он должен тренировать свои креативные умения как своего рода интеллектуальные и волевые мускулы [7].

Концептуальный способ организации общества, условно говоря, формирующийся с начала XXI века, требует принципиальной перестройки мировоззрения, мышления и осуществляет сдвиг от экономики, построенной на доминировании формально логических, линейно структурированных, последовательных, строго нормированных операций индустриальной и постиндустриальной эпох, к экономике, построенной на изобретательских, инновационных, креативных и эмпатийно-коммуникативных способностях и возможностях. Это общество, в котором креативные работники являются распознавателями тенденций (триединство прошлого, настоящего и будущего) и, соответственно, целей (аттракторов) развития и созидателями будущего, созидателями ценностно-смысловых ориентиров, созидателями того, что необходимо для развития общества, хотя последнее может и не догадываться об этом [1, с. 16, 20].

В синергетических моделях социальной самоорганизации как основы инновационных процессов для нас важны два аспекта, во-первых, постановка вопроса в широком социальном плане, выводящем к процессам конструирования социальной реальности, и, во-вторых, изменение подхода к человеку. Человек перестает быть массовидным фактором или даже ресурсом, но становится центром, порождающим креативным источником социального пространства, аттрактором инновационных идей. С другой стороны, элитарный подход, предполагающий причастность только узкого круга лиц к творчеству, сменяется эпохой «массовых инноваций» (Ч. Литбитер). Социально-гуманитарные стратегии управления, креативная управленческая деятельность, креативный менеджмент [2], создающий условия для проявления креативности людей, становятся одним из источников социальных инноваций.

Список литературы

1. *Альпеншталь А.* Новый век – новое мышление. Креативное мышление / А. Альпеншталь. Москва: НТ-Пресс, 2007. 176 с.

2. *Андрюхина Л. М.* Креативное образование менеджера: контексты XXI века / Л.М. Андрюхина // Образование и наука: Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2009. № 6 (63), С.121–134.

3. *Волков Ю. Г.* Креативность: исторический прорыв России / Ю. Г. Волков. Москва: Социально-гуманитарные знания, 2011. 328 с.

4. *Волков Ю. Г.* Креативность в контексте формирования российской идентичности / Ю. Г. Волков // Гуманитарий юга России. 2014. Т. 0. № 1. С. 25–40.

5. *Галажинский Э. В.* Инновационный потенциал личности: содержание, структура, пути развития [Электронный ресурс] / Э. В. Галажинский. Режим доступа: http://www.raop.ru/content/Otdelenie_psihologii_i_fiziologii.2011.06.15.Spravka.pdf.

6. *Григорьев Л. М.* Креативный класс России: между эмиграцией и самореализацией [Электронный ресурс] / Л.М. Григорьев // Независимая газета. Режим доступа: http://www.ng.ru/scenario/2014–01–28/9_paradox.html.

7. *Князева Е. Н.* Взращивать социальные инновации – значит управлять креативно [Электронный ресурс] / Е. Н. Князева // Проекты будущего: междисциплинарный подход: материалы Международного форума 16–19 октября 2006 г., Звенигород. Режим доступа: http://spkurdyumov.ru/forecasting/vzrashhivat-socialnye-innovacii/.

8. *Лепский В. Е.* Рефлексивно-активные среды инновационного развития / В. Е. Лепский. Москва: Когито-Центр, 2010. 255 с.

9. *Огоновская И. С.* Пространство педагогической креативности и факторы ее ограничения / И. С. Огоновская // Образование и наука. 2013. № 1 (100). С. 3–18.

10. *Руминов П.* Креативные люди в России – это как сексменьшинства [Электронный ресурс] / П. Руминов. Режим доступа: http://avangard.rosbalt.ru/2016/10/10/pavel-ruminov-kreativnye-lyudi-v-rossii-eto-kak-seksmenshinstva/.

11. *Фиговский О.* Может ли Россия лишиться креативных специалистов? Нано-инженеры в дефиците. Заметки полупостороннего [Электронный ресурс] / О. Фиговский // Курьер российской академической науки и высшей школы № 04(232). 2011. Режим доступа: http://park.futurerussia.ru/extranet/about/official/2261/.

12. *Харитонова Е.В.* Психология профессиональной востребованности личности на поздних этапах онтогенеза / Е.В. Харитонова // Вестник Адыгейского государственного университета. 2008. Вып. 7. С. 191–196.

13. *Харитонова Е.В.* Опросник «Профессиональная востребованность личности»: методическое руководство / Е. В. Харитонова, Б. А. Ясько. Краснодар: КубГУ, 2009.

14. *Харитонова Е. В.* Социально-профессиональная востребованность личности: к обоснованию психологической концепции [Электронный ресурс] / Е. В. Харитонова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 3: Педагогика и психология. 2011. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialno-professionalnaya-vostrebovannost-lichnosti-k-obosnovaniyu-psihologicheskoy-kontseptsii.

УДК 37.014

Н. С. Бастракова

N. S. Bastrakova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
natabastr@gmail.com

К ВОПРОСУ О ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ ПЛАТФОРМЕ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

FOR THE QUESTION ABOUT THE TECHNOLOGICAL BASES EDUCATION OF SYSTEM

Аннотация. Рассматривается технологическая платформа образования, которая является комплексным социальным инструментом решения задач выхода из кризиса, модернизации и оптимизации образования, интеграции всего сообщества, непрерывности образовательного процесса на протяжении всей жизни.

Abstract. The article discusses the technological education bases, which is a comprehensive tool for solving social problems of exit from the crisis, modernization and optimization of education, integration of the entire community, the continuity of the educational process throughout life.

Ключевые слова: технологическая платформа, система образования, высокое образование, образовательные технологии, высокие технологии, высокие гуманитарные технологии.

Keywords: technology bases, the educational system, High Ed, Ed Tech, High Tech, High Hume.

Первая технологическая платформа как объединение представителей государства, бизнеса, науки и образования на основе общего видения научно-технического раз-

вития и общих подходов к разработке соответствующих технологий появилась в Европе более десяти лет тому назад.

Термин «технологические платформы» прозвучал в речи Европейского комиссара Дж. Поточека «Европейские технологические платформы: переход к реализации» на семинаре лидеров европейской промышленности 16 декабря 2005 года [13].

Европейские «технологические платформы» (European Technology Platform) – термин, предложенный Еврокомиссией для обозначения тематических направлений, в рамках которых определяются научно-технические приоритеты в 7-й Рамочной программе Евросоюза. В рамках именно этих направлений предполагается выделение существенных объемов финансирования для проведения различных научно-исследовательских работ, непосредственно связанных с их практической реализацией предприятиями малого и среднего бизнеса и промышленностью.

Формирование технологических платформ осуществляется на основе анализа спроса потенциальных потребителей и рынка передовых технологий, потребностей производства с целью проведения научно-исследовательских работ для достижения целей и стратегий устойчивого и ресурсно-возобновляемого развития современного общества.

Особенностью технологической платформы является то, что бизнес не ставит задачу перед наукой о проведении каких-то конкретных исследований, а согласовывает с ней общие перспективы развития какого-то сектора экономики, и эти совместные усилия должны обеспечить прорыв в этом направлении.

В России в настоящее время значительное внимание стали уделять созданию и развитию технологических платформ, отвечающих уровню ведущих промышленных стран. Технологические платформы являются важным инструментом государственной научно-технической и инновационной политики. Они формируются на основе механизма частного и государственного партнерства для объединения усилий в области научно-технологического и инновационного развития российской экономики.

Под технологической платформой принято понимать коммуникационный инструмент, направленный на создание перспективных коммерческих технологий, новых продуктов (услуг), на привлечение дополнительных ресурсов для проведения исследований и разработок таких заинтересованных сторон, как бизнес, наука, образование, государство, гражданское общество, на совершенствование нормативно-правовой базы в сфере научно-технологического, инновационного развития. Технологическая платформа как коммуникационный инструмент активизирует усилия в области создания перспективных технологий, новой продукции и услуг, в привлечении дополнительных ресурсов с целью проведения научных исследований и разработок.

Российские технологические платформы от своих зарубежных аналогов отличаются тем, что большую роль в них играет государство, потому что именно оно, в отличие от отраслевых бизнес-ассоциаций и крупных компаний в Европе, выступило в роли их организатора. При создании технологических платформ в России ориентировались на европейский опыт и поэтому они формировались таким образом, чтобы их тематика соответствовала трендам мирового развития, но с учетом наработок отечественной научной школы.

В России активно используются уже опробованные за рубежом механизмы поддержки технологических платформ:

- прямое государственное субсидирование;
- участие в государственных и федеральных целевых программах;
- деятельность по программам компаний с государственным участием.

В апреле 2011 г. решением Правительственной комиссии по высоким технологиям и инновациям был утвержден перечень, включающий в себя 27 технологических платформ Российской Федерации [10], однако в данном перечне не были выделены технологические платформы социально-гуманитарной направленности, тем не менее, проблема создания технологических платформ именно социально-гуманитарной направленности является особенно насущной. В последнее время вполне закономерно научно-педагогическим сообществом обсуждается актуальность создания технологической платформы образования как интегральной комплексной базы для развития образовательной системы страны.

За двадцать лет реформирования российского образования накопилось множество проблем, решение которых затруднительно или невозможно в ближайшей перспективе, особенно на уровне общественного сознания [8].

В этих условиях естественным выходом из сложившейся противоречивой ситуации является создание национальной технологической платформы образования.

В образовании актуализировались такие понятия, как «High Ed» – «высокое образование», «Ed Tech» – «образовательные технологии», а также «High Tech» – «высокие технологии» и «High Hume» – «высокие гуманитарные технологии». Новые технологии закономерно оказывают влияние на современную систему образования. Информационно-компьютерные технологии, дистантные формы и проектные методы обучения, самообучение и взаимное обучение в социальных сетях становятся основой непрерывного образования будущего.

Образование становится одной из ведущих отраслей деятельности в современном мире (и одновременно отраслью инновационной экономики). Коммерческий сектор российского образования, откликаясь на потребности рынка, уже сейчас в полной мере использует преимущества новых технологий, и с уверенностью можно утверждать, что образовательные технологии будут во все возрастающей степени влиять на развитие образования [10].

Образовательный процесс представляет собой управляемое развитие, прежде всего, в активном взаимодействии субъектов обучения с информационной научно-образовательной средой. В настоящее время данный процесс в высшей степени компьютеризирован. Образовательный процесс протекает в условиях широкого использования новых образовательных технологий, в котором происходит информационное взаимодействие всех субъектов образовательной деятельности.

Возрастающий интерес к Ed Tech как новому образовательному пространству среди подрастающего поколения заставляет обратить внимание политиков, экономистов, бизнесменов, ученых, чиновников на эффективное использование образовательных технологий в практике системы российского образования. Одним из аспектов решения данной проблемы является развитие гуманитарно-технологической культуры, осмысление роли образовательных технологий в развитии системы образования.

Новые образовательные проекты, основанные на современных информационно-коммуникационных технологиях, привлекают все больше инвесторов. Этот постоянно повышающийся интерес базируется на том, что появилась устойчивая модель воспроизводства и развития новой образовательной практики – технологическая платформа образования, объединяющая отдельные Ed Tech-проекты в единую систему.

Ключевыми элементами новой технологической платформы образования являются:

- массовые открытые онлайн-курсы (MOOC);
- системы управления учебным процессом (LMS);
- экосистема поддержки нового образования;
- новая инфраструктура образования.

Развитие новой образовательной практики и появление новых подходов к управлению учебным процессом обеспечат две важнейшие функции: во-первых, выстраивание индивидуальных образовательных траекторий и управление ими, обеспечение преемственности образовательного опыта; во-вторых, осуществление оценки результатов образования в единой системе координат, понятной представителям различных заинтересованных групп – профессионалам, работодателям, самим обучающимся.

Новая система управления образованным процессом становится механизмом обучения в течение всей жизни, способным выстраивать индивидуальную образовательную траекторию человека на различных этапах его жизни. Эта система управления позволяет перейти от логики выбора образовательной программы или образовательного учреждения к логике управления цепочкой формирования компетенций и сделать значительный шаг к смене институционального ядра образования: перейти от управления образовательным учреждением к управлению индивидуальной образовательной траекторией в течение всей жизни [6].

Важнейшим условием развития технологической платформы становится экосистема поддержки нового образования, состоящая из трех элементов:

- системы анализа больших массивов данных;
- специализированных социальных сетей;
- «фабрик» образовательного контента.

В сфере образования прямо или косвенно задействовано практически все население страны, от результатов деятельности в данной сфере зависит и экономическое, и геополитическое, и идеологическое, и военное положение страны в мире. Образование – ядро общественной жизни, в том числе культурное, которое объединяет и цементирует население страны, обозначает перспективы развития и обеспечивает это развитие, позволяет стране иметь свое конкурентно защищенное место в мировом разделении труда, поддерживает социальную стабильность.

Таким образом, технологическая платформа образования, сформировавшаяся за несколько последних лет, является комплексным социальным инструментом решения задач выхода из кризиса, модернизации и оптимизации образования, интеграции всего сообщества, непрерывности образовательного процесса на протяжении всей жизни. Технологическая платформа образования способна обеспечить конкурентное преимущество и адекватное будущее для каждого субъекта образовательного пространства.

Список литературы

1. *Айдрус И. А.* Мировой рынок высшего образования на современном этапе / И.А. Айдрус // Альма-матер: Вестник высшей школы. 2010. № 1. С. 53–61.

2. *Волков А. Е.* Российское образование – 2020: модель образования для инновационной экономики / А.Е. Волков [и др.] // Вопросы образования. 2008. № 1. С. 32–64.

3. *Диалог* культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры [Электронный ресурс] // 10-е Международные Лихачевские научные чтения, 13–14 мая 2010 г.: доклады. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2010. Т. 1. 572 с. Режим доступа: http://www.lihachev.ru/chten/6514/.

4. *Диалог* культур и партнерство цивилизаций: становление глобальной культуры [Электронный ресурс] // 0-е Международные Лихачевские научные чтения, 13–14 мая 2010 г.: материалы. Санкт-Петербург: СПбГУП, 2010. Т. 2. 214 с. Режим доступа: http://www.lihachev.ru/chten/6514/.

5. *Зеер Э. Ф.* Стратегические ориентиры модернизации профессионально-педагогического образования: дискуссионный аспект / Э.Ф. Зеер // Научный диалог. 2015. № 10 (46). С. 59–75.

6. *Конанчук Д. С.* EdTech: новая технологическая платформа в образовании / Д.С. Конанчук // Университетское управление: практика и анализ. Екатеринбург, 2013. № 5 (87). С. 65–73.

7. *Майер Б. О.* Технологическая платформа «Образование»: онтологический анализ [Электронный ресурс] / Б.О. Майер // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета: электронный журнал. 2012. № 2 (6). С. 36–46. Режим доступа: http://www.vestnik.nspu.ru.

8. *Миронов В. В.* Размышления о реформе российского образования / В.В. Миронов. Москва: Издатель Воробьев А.В. 2011, 64 с.

9. *Modern* study. Современная педагогика [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.modernstudy.ru/pdd-270.html.

10. *Нурутдинова А. Р.* Инновационная трансформация вузов РФ: образование в условиях кризиса [Электронный ресурс] / А.Р. Нурутдинова // Образовательные технологии. 2013. № 3. Режим доступа: http://www.iedtech.ru/files/journal/2013/3/nurutdinova.pdf.

11. *Перечень* технологических платформ [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/innovations/formation/doc201 10610_14.

12. *Программа* создания и развития федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Национальный исследовательский технологический университет «МИСиС» на 2009−2017 годы [Электронный ресурс]: распоряжение от 30 июля 2009 г. № 1073-р Председателя Правительства Российской Федерации В.В. Путина. Режим доступа: http://base.garant.ru/6726423/.

13. *Эпоха* «Гринфильда» в образовании. Исследование SEDeC. Москва: Центр образовательных разработок Московской школы управления Сколково. 2013. 52 с.

14. *Potocnik J.* European Technology Platforms: Making the Move to Implementation [Electronic resource] / J. Potocnik // Seminar with Industrial Leaders of European Technology Platforms (ETPs). Brussels, 16 December 2005. Access mode: http://cordis.europa.eu/technology-platforms/seminar4_en.html.

УДК 378.011.32–052.63:316.752

О. С. Богинская, Т. В. Ягупова

O. S. Boginskaya, T. V. Yagupova

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва
Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow
nesterovaos19@gmail.com, yagupova20000@mail.ru

ТЕРМИНАЛЬНЫЕ ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ СТУДЕНТОВ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА

TERMINAL VALUE ORIENTATIONS OF STUDENTS OF MODERN HIGHER EDUCATION

Аннотация. Рассматривается проблема исследования ценностных ориентаций современной молодежи, выявляются терминальные ценности как факторы, инициирующие и объясняющие деятельность в различных областях.

Abstract. The article is devoted to the problem of studying the value orientations of modern youth, the identification of terminal values as factors that initiate and explain activities in various fields.

Ключевые слова: терминальные и инструментальные ценностные ориентации, методы выявления терминальных ценностных ориентаций.

Keywords: terminal and instrumental value orientations, methods to identify terminal value orientations.

Развитие компетентностного подхода выдвигает требования к формированию профессионально значимых качеств личности выпускника как важных составляющих его компетенций, а следовательно, актуализируется роль воспитания в образовательном процессе [1, 2, 5, 9, 10]. С.Е. Шишов рассматривает воспитание как внутриличностное изменение, как динамику проявлений личностных качеств, как процесс усвоения человеком общественно-исторического опыта, установок, принципов, формирование осознанных моделей поведения, ценностных ориентаций, обеспечивающих вхождение индивида в общество [15].

Исследование ценностных ориентаций человека всегда было актуальной проблемой для представителей разных научных дисциплин и школ [4, 11, 13, 17]. Суть определений понятия «ценностные ориентации» сводится к выражению личностной значимости для индивида предметов или явлений социальной действительности. С течением времени меняется общественно-политическая ситуация в стране и вместе с ней ценностное отношение людей к конкретным понятиям и категориям [3, 6, 8].

В научном мире существует большое количество оснований для классификации ценностных ориентаций. Одной из первых и, тем не менее, самых популярных является классификация Г. Олпорта. В ней выделены типы ценностей, положенные в основу профориентационных методик:

1. Теоретические ценности, которые придают наибольшую важность и значение рациональному мышлению и поиску истины.

2. Экономические ценности, утверждающие приоритет практической пользы и выгоды.

3. Эстетические ценности, выше всего ставящие красоту, гармонию и искусство.

4. Социальные ценности, придающие наибольшее значение человеческим взаимоотношениям и социализации.

5. Политические ценности, отдающие исключительное предпочтение обретению власти и влияния.

6. Религиозные ценности, которые включают в себя вопросы нравственности, религии, совести [11].

Отечественный философ В. П. Тугаринов выделял «ценности жизни» (здоровье, любовь, семья и т. п.) и «ценности культуры» (материальные и духовные). Таким образом, появилось разделение ценностных ориентаций на *универсальные* и *конкретные*. Конкретные ценности, в свою очередь, различаются в зависимости от количества людей, поддерживающих определенный ориентир (индивидуальные, групповые, массовые), и предмета (материальные и духовные) [13].

Для нашего исследования особый интерес представляет классификация ценностных ориентаций М. Рокича, проводившего исследования в середине XX в. Он предложил конкретный перечень терминальных ценностей, т. е. определяющих жизненную стратегию человека («В чем смысл жизни?», «Чего я хочу добиться?» и т. п.), и инструментальных ценностей, определяющих способы достижения выбранных целей («Что надо сделать?», «Каким стать?» и т. п.). К терминальным ценностям относятся интересная работа, здоровье, любовь, материальная обеспеченность и другие показатели успешности жизни, а к инстру-

ментальным – аккуратность, воспитанность, жизнерадостность, терпимость и другие качества личности, обеспечивающие возможность достижения значимых целей [17]. Продолжая рассуждения М. Рокича с учетом изменений в современном мире, можно предположить, что ценности уже из первой части перечня автора могут подразделяться на терминальные и инструментальные, причем, что является жизненной целью, а что – средством, зависит исключительно от индивидуальных личностных особенностей: от способностей, возможностей, а главное, интересов. Например, получить *общественное признание*, чтобы претендовать на *интересную работу*, или наоборот – найти *интересную работу*, чтобы была возможность самореализации и получения *общественного признания*. Ни для кого не секрет, что на процесс формирования интересов в конструктивном русле необходимо оказывать педагогическое воздействие [10].

Исходя из данного предположения, в РГАУ – МСХА им. К. А. Тимирязева был проведен опрос студентов 4-го курса гуманитарно-педагогического факультета, направленный на выявление терминальных и инструментальных ценностных ориентаций. В опросе принимали участие 33 студента. Вопросы, заданные студентам, ориентированы на осознание жизненных ценностей и способов достижения желаемого результата в конкретной области:

1. Что сейчас является для Вас первостепенным в жизни?

2. Как Вы планируете достичь желаемого результата?

Полученные результаты мы систематизировали с помощью типологий ценностных ориентаций Г. Олпорта и М. Рокича (таблица).

Терминальные и инструментальные ценностные ориентации, %

Виды ценностных ориентаций (по Г. Олпорту)	Терминальные ценности	Инструментальные ценности
Теоретические	6	27,3
Экономические	45,5	18,2
Эстетические	18,2	30,3
Социальные	30,3	24,2
Политические	0	0
Религиозные	0	0

Анализ результатов показал следующее:

1. Большое число студентов (45,5 %) сориентировано на экономические ценности как на итоговую цель, а не как на средство достижения какой-либо другой цели.

2. Социальные ценностные ориентации студентов проявляются и как итоговая цель (30,3 %), и как средство достижения других целей (24,2 %).

3. Эстетические ценностные ориентации, а именно забота о своем внешнем виде, по мнению студентов, является более действенным инструментом достижения целей (30,3 %), чем обретение информации (27,3 %).

4. Вопросы политики и религии не являются приоритетными для опрошенных студентов (0 % и 0 %, соответственно).

Таким образом, становится актуальным более тщательное и масштабное исследование ценностных ориентаций студентов вуза, а также разработка научно-методического обеспечения воспитательных мероприятий, направленных на формирование качеств личности успешного, но при этого не лишенного духовной составляющей студента [7, 10, 14, 16].

Список литературы

1. *Дробязько А. А.* Воспитание студентов аграрного вуза в контексте компетентностного подхода / А. А. Дробязько, Л. И. Назарова // Образовательная деятельность вуза в современных условиях: материалы Международной научно-методической конференции. Москва, 2015. С. 41.

2. *Жукова Н. М.* Методика воспитательной работы: учебное пособие / Н. М. Жукова. Москва: Изд-во МГАУ, 2005. 20 с.

3. *Занфирова Л. В.* Особенности становления общего и экономического мировоззрения студентов / Л. В. Занфирова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2014. № 1. С. 81–84.

4. *Зеер Э. Ф.* Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала / Э.Ф. Зеер // Мир психологии. 2005. № 1. С. 141.

5. *Инновационное* развитие профессионального туристского образования: монография / А. М. Новиков [и др.]. Москва: Логос, 2012. 339 с.

6. *Коваленок Т. П.* Особенности моральных суждений и социального интеллекта студентов / Т. П. Коваленок // Психология и право. 2015. № 1. С. 49–57.

7. *Козленкова Е. Н.* Совершенствование подготовки педагогов профессионального обучения к воспитательной деятельности / Е. Н. Козленкова, Т. В. Ягупова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2008. № 6. С. 72–74.

8. *Косырев В. П.* Концепция развития системы социально-педагогической профилактики детского и семейного неблагополучия / В. П. Косырев, Е. Н. Козленкова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2010. № 3. С. 75–78.

9. *Кубрушко П. Ф.* Формирование профессионально-познавательной активности студентов: научно-информационный материал / П. Ф. Кубрушко, А. И. Мелентьева, Л. И. Назарова. Москва: Изд-во МГАУ, 2010. 42 с.

10. *Лысенко Е. Е.* Интерес студентов инженерно-педагогического факультета к изучению предмета «Детали машин» / Е. Е. Лысенко, О. С. Нестерова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2009. № 6. С. 63–66.

11. *Олпорт Г.* Становление личности: избранные труды / Г. Олпорт. Москва: Смысл, 2002. 462 с.

12. *Теория* и практика профессионально-педагогического образования: монография / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2013. Т. 3. 309 с.

13. *Тугаринов В. П.* Личность и общество / В. П. Тугаринов. Москва: Мысль, 1965. 191 с.

14. *Шингарева М. В.* Организация самостоятельной работы студентов вуза в условиях реализации ФГОС ВПО / М. В. Шингарева // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2015. № 4 (68). С. 24–29.

15. *Шишов С. Е.* Образование как ценность: структура и смыслы понятия / С.Е. Шишов // Ценности и смыслы. 2010. № 2. С. 50–63.

16. *Ягупова Т. В.* Воспитательный потенциал информационных образовательных ресурсов вуза / Т. В. Ягупова, А. Н. Скороходов // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2013. № 4. С. 33–35.

17. *Rokeach M.* The nature of human values / M. Rokeach. New York: Free Press, 1973. 438 p.

УДК 378.048.4

Ю. В. Брагина

Y. V. Bragina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Yulya.bragina.80@mail.ru

ФОРСАЙТ КАК ИНСТРУМЕНТ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО СТУДЕНТОВ

FORESIGHT AS A TOOL FOR DESIGNING PROFESSIONAL FUTURE STUDENTS

Аннотация. Рассматривается каким образом в рамках технологии форсайт происходит проектирование профессионального будущего студентов. Представлены научно-методические рекомендации по проведению форсайт-сессии для обучающихся образовательных учреждений.

Abstract. The article examines how the design of the professional future of students takes place within the framework of foresight technology. Scientific and methodological recommendations for conducting a foresight session for educational institutions are presented.

Ключевые слова: проектирование профессионального будущего, форсайт, форсайт-сессия.

Keywords: designing a professional future, foresight, foresight session.

В нестабильном современном постиндустриальном обществе каждому человеку приходится подстраиваться под постоянно изменяющиеся условия жизнедеятельности и осваивать новые социально-профессиональные технологии, менять место работы, а в некоторых случаях – специальность и профессию.

Важную роль в данной ситуации играет прогнозирование или проектирование профессионального будущего субъекта деятельности [1].

В отечественных исследованиях умение проектирования личностью профессионального будущего связано, прежде всего, с проблемами профессионального самоопределения, поиска личностного смысла в профессиональной деятельности (Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников и др.). Умение проектировать индивидуальное профессиональное будущее является залогом успеха решения задач, которые личность ставит перед собой на очередном этапе своего профессионального развития [2]. Например, на этапе профессиональной подготовки, обучающиеся ставят перед собой задачи успешно окончить образовательное учреждение, а также удачно трудоустроиться и быть конкурентоспособным на рынке труда.

По мнению некоторых исследователей (А. Ф. Присяжная, А. В. Соколов, Н. А. Федорова, Н. В. Шелюбская), эффективным инструментом в проектировании профессионального будущего студентов является технология форсайт (пер. с англ. – взгляд в будущее).

Такое направление данной технологии называют молодежный форсайт, и его главной целью является комплексное исследование проблем школьников и студентов. Подобные работы направлены как на разработку основ долгосрочной политики в этой области, так и на формирование у молодого поколения навыков систематического планирования своего будущего, умения анализировать вероятные проблемы и находить подходы к их

решению, максимально использовать новые открывающиеся возможности. В развитых странах это направление получило широкое распространение. В рамках соответствующих проектов заняты тысячи молодых людей, формируются партнерские отношения между школами, университетами и промышленными компаниями, проводятся серии региональных и национальных конкурсов, что в итоге приводит к воспитанию у подрастающего поколения важных человеческих и профессиональных качеств [3].

Большинство педагогов образовательных учреждений скептически относятся к применению бизнес-технологий в своей работе из-за противоположности данных сфер. Но изучение литературы показало, что проведение форсайт-сессий среди студентов позволяет достичь прекрасных результатов в построении профессионального будущего, открывая перед молодыми людьми новые возможности достижения успеха в профессии и жизни в целом [4].

Форсайт-сессия – форма тренинговой работы, благодаря которой можно составить и просмотреть «дорожную карту будущего», пошаговый алгоритм действий в любой из сфер своей жизни: в профессиональной деятельности, саморазвитии и самопознании, в семье: найти способы решения той или иной ситуации, проблемы [4].

Обычно рекомендуется форсайт-сессию проводить три дня, минимум по 4 часа. Группа формируется из 15 студентов одной специальности, либо три группы студентов разных специальностей по 5 человек каждая. В работу группы включается один эксперт – представитель специальности со стажем от семи лет, желательно с успешным профессиональным сценарием, который помогает работать над «дорожной картой». Приглашается психолог-профконсультант, который помогает всем командам корректировать профессиональный путь, указывает на возможные угрозы, кризисы, успехи, неудачи и т. д. Студенты методом «мозгового штурма» прописывают «дорожную карту будущего» или «карту времени» профессионального становления, следуя своей цели; учатся прогнозировать будущее, определяют кем хотят стать через 5–10 лет. Тренер корректирует этапы достижения цели учащихся согласно технологии SMART-цель. Также, необходимо приближать к реальным возможностям желания студентов, анализировать средства, с помощью которых можно решить каждую из задач. Далее студенты проводят личностный анализ, т. е. анализ своих сильных и слабых сторон, подписывая какие качества, умения, навыки, в целом компетенции необходимо в себе развить.

Главным инструментом и полем работы участников форсайт-сессии является «карта времени», которая представляет собой большой лист, доску, где на горизонтальной оси располагаются временные рубежи, на вертикальной – тренды. Размеры карты определяются удобством работы с ней группы. Оптимальный, с этой точки зрения, размер карты – не менее 1 м в высоту и от 2,5 до 4 м в ширину.

Участники при помощи экспертов заполняют «карту времени» различными объектами (сущностями), которые представлены карточками, крепящимися к карте. Существует 6 основных типов карточек: тренд, технология, формат, событие, нормативный акт, угроза.

Содержание и момент появления карточки на временной карте согласовывается группой. На каждой карточке по возможности указывается год ее «появления». Карточки помещаются в один из трех временных горизонтов: ближний, средний, дальний. Также выделяют четвертый, особый горизонт. Туда помещаются объекты, которые, по мнению большинства группы, никогда не произойдут. Эксперты, представляющие отрасль, работают в группах над созданием единой «карты будущего», совместно обсуждая каждую

предлагаемую участниками карточку, принимая, корректируя или отвергая ее вовсе. Работа совершается в несколько шагов, в ходе каждого из которых группа работает с определенным типом карточек. В итоге группы докладывают результаты своей работы друг другу, а ведущий обобщает на словах или при помощи схемы результаты различных групп.

Данная методика позволяет участникам сессии конструировать свое будущее, анализировать личностные качества, ставить опорные точки, прогнозировать риски. При этом педагог-психолог помогает студентам развить представление о ценностях, повысить мотивацию к обучению, наметить ориентиры в жизни. Таким образом, результатом форсайт-сессии является «карта времени» или «дорожная карта будущего», на которой наглядно представлены реальные жизненные ориентации студента, чем он хочет заниматься, в какой профессиональной области работать. На основе полученных результатов педагог-психолог может составить индивидуальный план работы с каждым студентом по профориентации и спрогнозировать дальнейший успешный профессиональный путь студента.

Список литературы

1. *Брагина Ю. В.* Роль метода форсайт в формировании ценностно-профессиональных ориентаций рабочих / Ю. В. Брагина // Педагогика, психология, общество – 2017: сборник статей Международной научной конференции. Россия, Москва, 1 сессия – 20 января 2017 г. Москва: РусАльянс Сова, 2017. С. 140–145.

2. *Лысуенко С. А.* Проектирование индивидуальной траектории профессионального развития как условие успешной профессиональной подготовки / С. А. Лысуенко // Образование и наука. 2014. № 10. С. 47–59.

3. *Соколов А. В.* Долгосрочное прогнозирование тенденций развития образования методами Форсайт / А. В. Соколов // Вопросы образования. 2004. № 3. С. 66–76.

4. *Федорова Н. А.* Бизнес-технологии в образовательных организациях СПО [Электронный ресурс] / Н. А. Федорова. Режим доступа: http://slovo.mosmetod.ru/avtorskie-materialy/item/531-fjodorova-n-a-biznes-tekhnologii-v-obrazovatelnykh-uchrezhdeniyakh-spo.

УДК 378.011.33:378.14.015.62

Т. Д. Буковей

T. D. Bukovey

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
dokppr@mail.ru

ЛИЧНОСТНАЯ ГОТОВНОСТЬ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

PERSONAL READINESS OF STUDENTS PSYCHOLOGISTS FOR PROFESSIONAL ACTIVITY

Аннотация. Рассматриваются мотивационная, волевая, личностно-смысловая компоненты личностной готовности студентов-психологов к будущей профессиональной деятельности.

Abstract. In article components of personal readiness of students psychologists for future professional activity are considered motivational, strong-willed, personal and semantic.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, профессиональная готовность, личностная готовность, профессионально важные качества.

Keywords: professional activity, professional readiness personal readiness, professionally important qualities.

Анализ научных источников по проблеме профессиональной подготовки будущих психологов показал, что большинство исследователей склонны уделять значительное внимание проблеме профессиональной ориентации, психологической готовности, но в меньшей степени затрагивать вопросы личностной готовности к профессиональной деятельности. Необходимо отметить также, что в профессиологии не существует единого подхода к трактовке понятия личностной готовности к профессиональной деятельности.

Исходя из этого, можно сделать вывод о том, что проблема личностной готовности к профессиональной деятельности в данный момент нуждается в более глубоком исследовании.

Изучение, обобщение и переосмысление существующих в настоящее время взглядов на проблему готовности студента-психолога к профессиональной деятельности необходимы с целью определения того, каким образом личностная готовность связана с положительным отношением и интересом к профессии, с раскрытием личностного смысла избранной профессии, мобилизацией сил и сосредоточением на профессиональных задачах.

Такие компоненты личностной готовности, как мотивационная, личностно-смысловая и волевая, были выделены не случайно, а в связи с тем, что специфика будущей профессиональной деятельности подразумевает не только психологическую, но и личностную готовность к профессиональной деятельности будущего специалиста-психолога.

Проблема готовности личности к профессиональной деятельности рассматривалась в акмеологии, психологии труда, инженерной психологии, эргономике, психологии профессионального образования. Учеными исследовались такие психологические феномены, как готовность личности, профессиональная готовность, профессиональная пригодность, профессиональное становление личности, профессионализм, профессиональное самоопределение.

Общие закономерности формирования готовности к деятельности были рассмотрены в трудах А. Н. Леонтьева [7], Б. Ф. Ломова [8]; исследование мотивационных и операционно-технических аспектов готовности к труду было предпринято К. К. Платоновым [10]; исследование системогенеза профессиональной деятельности провел В. Д. Шадриков [11]; профессиональное развитие личности нашло свое отражение в трудах М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [2]; содержательно-качественные ориентиры профессиональной подготовки были выделены Н. В. Кузьминой [6], А. К. Марковой [9].

Готовность к профессиональной деятельности – это активно-действенное состояние человека, отражающего содержание стоящей перед ним задачи, условия ее решения, состояние выступает залогом успешного выполнения любой деятельности [3].

На основе изучения теоретических подходов к пониманию феномена личностной готовности к профессиональной деятельности было сформулировано общее определение понятия «личностная готовность к профессиональной деятельности».

Личностная готовность к профессиональной деятельности – это соответствие индивидуально-психологических свойств и качеств личности профилю профессии, предопределяющее успешное овладение избранной деятельностью и ее выполнение на заданном уровне эффективности.

С целью изучения мотивационной, волевой, личностно-смысловой компонент личностной готовности к профессиональной деятельности было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 72 студента 4-го курса Российского государственного профессионально-педагогического университета, Уральского государственного педагогического университета направлений подготовки 37.03.01 Психология (18 человек); 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиля «Психология образования» (43 человека); 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиля «Психология и социальная педагогика» (11 человек).

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: «Мотивация профессиональной деятельности» (автор К. Замфир), «Модификация» (А. А. Реан) [1]; «Личностный дифференциал» (Ч. Осгуд), «Адаптация сотрудников НИИ им. В.М. Бехтерева» [4]; «Самооценка волевых качеств личности» (автор Н.Е. Стамбулова) [5].

В результате эмпирического исследования было выявлено следующее:

- у студентов-психологов развит оптимальный мотивационный комплекс (ВМ > ВПМ > ВОМ), т. е. большинство из них в большей степени склонны контролировать свою жизнь, свободно принимать решения и воплощать их в жизнь в соответствии со своими целями;
- большинство студентов-психологов обладают недостаточным уровнем принятия себя как личности, но в то же время у них присутствует склонность осознавать себя как носителя больше позитивных, чем негативных социально-желательных характеристик;
- студенты-психологи демонстрируют средний уровень развития волевых качеств, самоконтроля и потребности во взаимодействии с окружающей средой;
- принятие себя как личности взаимосвязано со стремлением достичь положительных результатов своей деятельности, с ясным видением студентами-психологами перспективных целей, планомерным выполнением задач, способностью студента эффективно управлять своими действиями и поведением;
- коммуникабельность и стеничность студента взаимосвязана с социальной смелостью, отсутствием боязни брать на себя ответственность, со способностью добиваться своих целей несмотря на преграды и неудачи, с умением ставить перед собой ясные и четкие цели и подчинять им свое поведение, со стремлением достичь положительных результатов своей деятельности.

Результаты эмпирического исследования показали, что отдельные компоненты личностной готовности к профессиональной деятельности студентов-психологов нуждаются в развитии.

Современный этап развития общества предъявляет к работе профессионалов, а значит и к подготовке специалистов в системе высших учебных заведений, принципиально новые требования. В настоящее время востребованы специалисты, которые обладают не только значимыми профессиональными качествами, но и личностными.

Большинство вузов страны, тем не менее, ориентируют студентов на приобретение необходимых теоретических знаний и практических умений Высшему профессиональному образованию, на наш взгляд, необходимо уделять большее внимание формированию и развитию личностной готовности студентов к профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Бордовская Н. В.* Педагогика: учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. Санкт-Петербург: Питер, 2015. 304 с.

2. *Дьяченко М. И.* Психологические проблемы готовности к деятельности: учебное пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. Минск: Изд-во БГУ, 2001. 383 с

3. *Зеер Э. Ф.* Практикум по основам профориентологии: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2004. 189 с.

4. *Змановская Е. В*. Девиантное поведение личности и группы: учебное пособие личности и группы: учебное пособие / Е. В. Змановская, В. Ю. Рыбников. Санкт-Петербург: Питер, 2016. 352 с.

5. *Ильин Е. П.* Психология воли / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 368 с.

6. *Кузьмина Н. В*. Проблемы профессиональной подготовки студентов в вузах / Н. В. Кузьмина // Проблемы отбора и профессиональной подготовки специалистов в вузах. Ленинград, 1970. С. 57–67.

7. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.

8. *Ломов Б. Ф.* Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. Москва: Наука, 1984. 444 с.

9. *Маркова А.К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 312 с.

10. *Платонов К. К.* Структура и развитие личности: психология личности / К. К. Платонов. Москва: Наука, 1986. 256.

11. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. Москва: Наука, 2003. 185 с.

УДК 37.048

Е. А. Бызов

E. A. Byzov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
e.byzov@inbox.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

PEDAGOGICAL SUPPORT AS AN INTEGRAL PART OF THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Рассматривается роль педагогического сопровождения и его основные характеристики в образовательном процессе.

Abstract. The role of pedagogical support and its main characteristics in the educational process is considered in the article.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, характеристики процесса педагогического сопровождения.

Keywords: Pedagogical support, characteristics of the pedagogical support process.

В 90-х годах прошлого столетия в педагогике появился новый термин – «педагогическое сопровождение». Переориентация образования на субъект-субъектный харак-

тер, обоснованная гуманистическими убеждениями, позволяет создавать условия, способствующие социализации и развитию личности. В процессе социализации субъект оказывается под влиянием сдерживающих, а порой и деформирующих его развитие факторов, некоторые из них затруднительно преодолеть самостоятельно.

В связи с этим наиболее актуальным и действенным для воспитания всесторонне развитой личности в процессе образования является педагогическое сопровождение.

Идея сопровождения рассматривается в таких науках, как психология, медицина, валеология, педагогика и пр. В психологии это система создания условий для успешности личности в жизнедеятельности (Ю. В. Слюсарев, Г. Бардиер, Н. Л. Коновалова, А. В. Волосникова и др.). В валеологии и медицине – «сохранение здоровья обучающегося на протяжении всего образовательного процесса» (А. В. Гордеева) [4]. В педагогике – взаимодействие сопровождающего и сопровождаемого, направленное на решение жизненных проблем сопровождаемого. Но все исследователи так или иначе отождествляют понятие сопровождения с определением, данным С. И. Ожеговым: «сопровождать, значит, сопутствовать чему-либо, служить приложением, дополнением к чему-либо» [6].

Мы рассмотрим парадигму педагогического сопровождения. Сущность понятия «взаимодействие» раскрывается исследователями по-разному, но все авторы связывают это понятие с отношениями субъектов в общей деятельности. Для решения проблем развития личности различными авторами выделяются разнообразные виды взаимодействия: содействие, сотрудничество, сопереживание, сотворчество. Считается, что в совокупности они отражают психолого-педагогическую составляющую сопровождения.

Основная задача педагогического сопровождения состоит в не ограждении сопровождаемого от возникающих трудностей и решении за него проблем, а в помощи сопровождающего при определении способов осознанных действий и ответственности за них сопровождаемого (Э. М. Александровская, М. Р. Битянова, В. В. Давыдова, О. В. Кардашина, Е. И. Казакова и др.). Так как педагогика напрямую связана с жизнедеятельностью индивида, педагогическое сопровождение может интерпретироваться как научно-методическое, социально-педагогическое, психолого-педагогическое и пр.

Социально-педагогическое сопровождение трактуется Л. В. Байбородовой, как «процесс оказания своевременной социальной и педагогической помощи нуждающимся в ней детям и подросткам и системы корректирующих воздействий на основе отслеживания изменений в процессе развития личности ребенка» [2].

П. А. Шептенко и Г. А. Воронина определяют педагогическое сопровождение как «метод, обеспечивающий создание условий для принятия субъектом решений в различных ситуациях жизненного выбора» [8].

По мнению Е. А. Александровой, педагогическое сопровождение – это «процесс совместного с ребенком создания комфортной ситуации развития с целью максимально самостоятельного его выхода из проблемной ситуации при минимальном участии педагога» [1].

И. Э. Куликовская понимает педагогическое сопровождение как «системный инструментарий педагогической деятельности» [5].

А. Л. Уманский – как «процесс взаимодействия педагогов с группой детей для оказания помощи в реализации их потенциала» [10].

В. А. Шишкина видит в педагогическом сопровождении «созидательную деятельность педагога, которая разворачивается во взаимосвязанных процессах созидания себя и побуждения к этому студентов» [9].

М. В. Шакурова находит в педагогическом сопровождении «один из механизмов длящегося, двустороннего, солидаристического педагогического взаимодействия» [7].

П. А. Эльканова в педагогическом сопровождении прослеживает «пролонгированную педагогическую поддержку» [11].

По определению М. Р. Битяновой, сопровождение – это «система профессиональной деятельности педагогического сообщества, направленная на создание социально-психологических условий для успешного обучения и психологического развития в ситуациях взаимодействия» [3].

Проблема сопровождения нашла отражение и в других педагогических исследованиях (А. В. Мудрик, Е. И. Русина, Н. Зуева, Н. Н. Михайлова, С. М. Юсфин, В. К. Котырло, и др.).

Как бы не различались трактовки понятия педагогического сопровождения, можно проследить характерность процесса взаимодействия субъектов в процессе продвижения к поставленной цели с созданием условий для полноценной и эффективной ее реализации.

В результате проведенного нами анализа понятий различных исследователей, и опираясь на свой эмпирический опыт, мы можем уточнить понятие педагогического сопровождения и выявить его основные характеристики.

Педагогическое сопровождение – системный процесс педагогической деятельности, состоящий из социально-педагогических условий, методов и средств, обеспечивающих успешную социализацию субъекта в социуме.

Процесс этот характеризуется нами так:

1. Непрерывный, но имеющий свое начало – постановку цели и конец – достижение поставленной цели.

2. Творческий, требующий неординарных подходов в решении возникающих задач.

3. Целеполагающий, имеющий конкретную видимую цель.

4. Направленный, имеющий определенный вектор направленности, соответствующий траектории развития субъекта.

5. Индивидуализированный, определяемый характеристиками конкретной личности.

6. Управляемый и коррелируемый обеими сторонами процесса – как сопровождающим, так и сопровождаемым.

7. Специфический, для конкретной среды с характерными именно для нее условиями.

В определении оценочных и диагностических показателей и критериев процесса педагогического сопровождения мы согласимся с исследованием и выводами Н. О. Яковлевой. Она утверждает, что «поскольку сопровождение – это сопутствующий процесс некоторому основному процессу, то его результативность и нужно оценивать исходя из того, какое влияние он оказывает на основной процесс, как он его меняет: увеличивает ли скорость протекания, углубляет или может быть упрощает деятельность субъектов и т. д. Поэтому прямыми показателями педагогического сопровождения, скорее всего, должны стать такие показатели, как ускорение сопровождаемого процесса (сокращение времени достижения цели), увеличение его масштабности или углубление, снижение энергозатрат и др. Эти показатели не зависят ни от вида педаго-

гического сопровождения, ни от характеристик сопровождаемого процесса и могут использоваться в масштабах всей проблематики. Вместе с тем возникает вопрос о диагностическом аппарате педагогики, позволяющем адекватно измерить значение каждого из этих показателей. Таким образом, проблема оценивания результативности реализации педагогического сопровождения в целом не решена» [12].

Анализируя проведенные исследования на тему педагогического сопровождения и имея при этом его косвенные оценочные показатели, можно сделать вывод, что педагогическое сопровождение является неотъемлемой частью образовательного процесса в современной системе образования. Тема педагогического сопровождения многогранна, но несмотря на многочисленные научные исследования еще до конца не раскрыта в различных областях жизнедеятельности человека.

Список литературы

1. *Александрова Е. А.* Педагогическая поддержка культурного самоопределения как составляющая педагогики Свободы: монография / Е. А. Александрова. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. 200 с.

2. *Байбородова Л. В.* Воспитательная работа в детском загородном лагере: учебно-методическое пособие / Л. В. Байбородова, М. И. Рожков. Ярославль: Академия развития, 2003. 254 с.

3. *Битянова М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова / Москва: Совершенство, 1997.

4. *Гордеева А. В.* Здоровье и образование, или образование здоровья / А. В. Гордеева // Школа. 2002. № 2. С.40.

5. *Куликовская И. Э.* Эволюция мировидения детей дошкольного возраста и ее педагогическое сопровождение: диссертация доктора педагогических наук / И. Э. Куликовская. Ростов-на-Дону, 2002. 450 с.

6. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва: Азбуковник, 1999. 944 с.

7. *Шакурова М. В.* Педагогическое сопровождение становления и развития социокультурной идентичности школьников: диссертация доктора педагогических наук / М. В. Шакурова. Москва, 2007. 361 с

8. *Шептенко П. А.* Методика и технология работы социального педагога / П. А. Шептенко, Г. А. Воронина; под ред. В. А. Сластенина. Москва, 2001.

9. *Шишкина В. А.* Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления будущих учителей изобразительного искусства: диссертация доктора педагогических наук / В. А. Шишкина. Москва, 2006. 386 с.

10. *Уманский А. Л.* Педагогическое сопровождение детского лидерства: диссертация доктора педагогических наук / А. Л. Уманский. Кострома, 2004. 318 с.

11. *Эльканова П. А.* Педагогическое сопровождение социализации подростка: На примере Заполярья: диссертация кандидата педагогических наук / П. А. Эльканова. Москва, 2000. 184 с.

12. *Яковлева Н. О.* Сопровождение как педагогическая деятельность / Н. О. Яковлева // Вестник ЮУрГУ. 2012. № 4. С. 46–49.

УДК 37.011.3:37.064.2

И. А. Дельцова

I. A. Deltsova

ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Иваново
Ivanovo State University, Ivanovo
deltsova@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ОСОЗНАННОСТИ УЧИТЕЛЕЙ И УЧЕНИКОВ ЧЕРЕЗ КОУЧИНГОВУЮ ТЕХНОЛОГИЮ

THE CREATION OF A CULTURE OF AWARENESS TO TEACHERS AND STUDENTS VIA COACHING TECHNOLOGY

Аннотация. Анализируются возможности использования коучинговых технологий активного обучения с целью формирования культуры осознанности учителей и учеников через такие стратегии как исследование реальных ситуаций; погружение в проблему, а не избегание сложностей; регулярные практики сочувствия и сопереживания.

Abstract. The article describes the potentiality of active learning coaching technologies for forming of cultural awareness of teachers and students through strategies: leverage real-world case studies, dig into, rather than avoid, the complexity, regularly practice empathy.

Ключевые слова: коучинг, коучинговые инструменты, культура осознанности учителя, культура осознанности ученика, стратегии развития культуры осознанности.

Keywords: coaching, coaching tools, culture of awareness of the teacher, culture of awareness of the teacher, strategy of development of culture of awareness.

Технологичность образовательного процесса в XX в. была обусловлена ситуацией индустриализации и ожиданием общества получения предсказуемого результата. В условиях неопределенности XXI в. старые технологии изживают себя. Если учитель по инерции продолжает строить обучение с помощью использования этих технологий, то неизбежно провоцирует отторжение у школьников. Образование обладает привлекательной силой для ученика если он получает возможность совершить трудный путь самоизменения, не потеряв к себе уважение. А это происходит лишь в случае готовности учителя понимать и принимать несовершенство каждого ученика как его право быть другим.

Гуманистическая направленность современного образования вступает в противоречие с доминирующими в школе предметно-ориентированными методами, которые используют учителя, пренебрегая технологиями развития личностных и метапредметных умений. Во многом эта ситуация предопределена прошлым опытом педагогов, когда оценивалась их успешность по умению воспроизводить предметное знание. В современных реалиях – «технологии для людей, а не люди для технологий», поэтому ориентир образования задается не на приобретение навыков и знаний, а на переход от компетенций к метакомпетенциям и от метакомпетенций к экзистенциальным компетенциям.

Для изменения установок учителя в выборе технологий необходимо обогатить их образовательный опыт новыми педагогическими инструментами, т. е. в процесс повышения квалификации должны быть включены не столько информационные занятия о том, какие существуют новые технологии, сколько занятия, выстроенные в логике

этих технологий. Если учитель включает в свой образовательный опыт новый инструмент, который дал ему личностное чувство образовательного удовлетворения, то в классе для него будет естественным выбор новых развивающих технологий.

Одной из таких технологий является коучинг [1, 3]. Включение коучинговых инструментов в образование объясняется необходимостью повышения осознанности учеников. Коучинговая технология дает возможность сформировать культуру осознанности, а для этого учителя должны стать носителями ценностей этой культуры. Последние пять лет эти инструменты находят широкое применение, подтверждением являются выступления учителей на конференции «Коучинг в образовании» (https://coachingineducation.ru), однако это лишь единичный опыт учителей-инноваторов. Системного включения коучинга в практику обучения пока нет, поэтому нам было интересно разработать модель развития культуры осознанности учителя через коучинговые инструменты.

Культура осознанности проявляется в способности понимать и учитывать различные точки зрения, умении критически мыслить и сопоставлять факты, способности оценивать различия в культурах, понимании глобальных проблем и вызовов и в способности действовать в условиях неопределенности.

В основу модели мы положили пять стратегий [4], пронизанных коучинговым подходом: исследование реальных ситуаций; погружение в проблему, а не избегание сложностей; практики сочувствия и сопереживания; поиск новых идей и углубленного изучения; рефлексию.

Первая стратегия ориентирована на исследование реальных ситуаций. Для учителей это могут быть педагогические кейсы, а для школьников – глобальные проблемы. С помощью коучинговых открытых вопросов (Чего я пытаюсь достичь? Каковы приоритеты? Нужны ли перемены в направлении движения? Каковы последствия? Чего не хватает? Является ли эта проблема по-настоящему проблемой? Чего я действительно хочу? Как к этому относятся другие? Какие ресурсы я еще не задействовал? и др.) учителя погружаются в контекст ситуации и творчески осмысливают варианты решения, а школьники осознают на конкретном предметном материале возможные последствия экологической проблемы (например, проблема с водными ресурсами в Боливии), проводят параллели со своим регионом, придумывают и разрабатывают пути решения. Такие кейсы вместе с коучинговыми вопросами учат думать глобально и развивают навыки критического мышления.

Вторая стратегия определяется как «погружение в проблему, а не избегание сложностей». Для реализации этой стратегии могут быть использованы «Декартовы вопросы», так как они позволяют разрушить негативные убеждения, растворить значение проблемы, поменяв картину мира, и добавляют ресурс к успеху. Базовыми в этом инструменте являются четыре вопроса: Что случится, если я сделаю это (добьюсь окончательного результата)? Что не случится, если я сделаю это? Что случится, если я не сделаю этого (не добьюсь намеченного результата)? Что не случится, если я не сделаю этого? Современное образование бросает новые вызовы учителю, которые могут стать как тормозом на профессиональном пути, так и стимулом для развития. Работа с «Декартовыми вопросами» позволяет учителю отвечать на вызовы в позитивном аспекте. Для школьников погружением в проблему могут стать самостоятельные исследования в близкой предметной области. Главное, чтобы на этапе погружения в проблему ученик и учитель не знали однозначных вариантов решения.

Третья стратегия связана с регулярными практиками сочувствия и сопереживания. В основе реализации этой стратегии лежат смыслообразующие действия, поэтому наиболее эффективной технологией осуществления становится «Чистый язык» [2]. Эта технология, разработанная Д. Гроувом, позволяет работать с собой настоящим и создавать условия, при которых изменения происходят спонтанно и естественно. Через «чистые вопросы» совершается «самомоделирование» – осмысление и переосмысливание себя настоящего и желаемого будущего. В процессе развития эмпатии учеников, учитель включает в обучение задания на поиск и изучение разнообразных точек зрения, особенно тех, которые являются спорными или значительно отличаются от собственного мнения учеников.

Четвертая стратегия направлена на применение технологий для поиска новых идей и углубленного изучения. Одной из таких технологий является технология Уолта Диснея, которая позволяет придумать нестандартные пути решения, разобраться с собственными внутренними возражениями и сопротивлением, разобрать риски, составить план действий, осуществить первый шаг. Наиболее эффективна эта технология при работе над крупными проектами. В работе учителя это может быть инновационная деятельность, а ученики могут использовать ее в процессе коллективной научно-исследовательской деятельности. Важным условием реализации является следование правилам: 1) четкое формулирование задач, для решения которых требуется творчество; 2) распределение на три группы: мечтателей, практиков, критиков; 3) поочередная вовлеченность в каждую из позиций; 4) переход в позицию наблюдателя и анализ всего процесса творчества, происходящего в трех позициях; 5) динамические переходы из одной позиции в другую, пока не будет выработана и согласована идея.

Пятая стратегия – рефлексия – является сквозной для образовательного процесса. Она предполагает регулярное и систематическое обсуждение образовательных вопросов. Для реализации этой стратегии подходят любые коучинговые инструменты.

Таким образом, коучинг предоставляет возможность учителю усилить осознанность учащихся, но важно чтобы при этом педагог имел положительный опыт использования коучинговых инструментов для профессионального саморазвития.

Список литературы

1. *Аткинсон М.* Наука и Искусство коучинга: Внутренняя динамика коучинга… Компас для коучей / М. Аткинсон, Р. Т. Чойс. Москва: Междунар. акад. трансформац. коучинга и лидерства, 2008. 278 с.

2. *Вэй М.* «Чистые» методики для коучей / М. Вэй. Москва: ПринтЛето, 2017. 204 с.

3. *Голви У. Тимоти.* Работа как внутренняя игра: фокус, обучение, удовольствие и мобильность на рабочем месте / У. Тимоти Голви. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2005. 252 с.

4. *Мортенсон Д.* Взгляд в класс будущего. [Электронный ресурс] / Д. Мортенсон. Режим доступа: https://www.edutopia.org/blog/look-inside-classroom-of-future-dana-mortenson.

УДК [882+895.1]-1:82.091

В. А. Денисенко, Ли Цян, Б. А. Ускова

V. A. Denisenko, Li Tsyan, B. A. Uskova

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург
Синьцзянский университет, Урумчи, Китай
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Ural Federal University, Yekaterinburg
Xinjiang University, Urumqi, China
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
rius2012@bk.ru, bouskova@mail.ru

ОБРАЗ ЖЕНЩИНЫ В ПОЭЗИИ РУССКИХ И КИТАЙСКИХ СИМВОЛИСТОВ

WOMAN'S IMAGE IN THE POETRY OF RUSSIAN AND CHINESE SYMBOLISTS

Аннотация. Рассматриваются женские образы в русской и китайской литературе.
Abstract. The article deals with woman's images in Russian and Chinese literature.
Ключевые слова: женский образ, поэзия символистов.
Keywords: woman's image, poetry of symbolists.

The end of the 19th and beginning of the 20th century is an important period of Russian and Chinese literature. In China, the so-called movement for a new culture arises and is gaining momentum, within the framework of which the literary revolution takes place, which set the task of transforming the language of artistic literature. Russian literature also undergoes changes. During this period, a variety of literary trends are developing. Among the latter is the symbolism, which in Russian and Chinese poetry is represented by an extensive range of names (in China: Li Jinfa, Wang Dong, Dai Wangshu; in Russia – Konstantin Balmont, Max Voloshin, Alexander Blok, etc.). Despite the fact, that these poets lived in different countries, and one (A. Blok) came into literature a bit earlier than another (Dai Wangshu), their fate and creativity are surprisingly similar.

Both poets received a classical philological education (Blok graduated from the historical and philological faculty of St. Petersburg University, Dai Wangshu studied at the literary faculty of the University in Shanghai and later at the faculty of foreign languages of the University of Zhendan). Both poets were fluent in French and had been to France (A. Blok traveled about Europe in 1911 and 1913, and Dai Wangshu came to study at the University of Paris in 1932). And each of them, being carried away by symbolism, experienced the influence of French poets. So, the translator Jean Sunvil notes that as for Blok one can speak of this influence to a lesser extent, however, in his poems a sense of closeness to the poetry of Paul Verlaine is felt [4]. The parallels with the lyrics of Verlaine are found in the works of Dai Wangshu [5]. Finally, in the creativity of both poets the reflection of their complicated (as evidenced by various reminiscences of the "strange" love of Alexander Blok to L. Mendeleeva and three unhappy marriages of Dai Wangshu) feelings for a woman whose image has become the object of consideration in this article was found.

The material for the analysis was the verse "You go away into the scarlet darkness" by A. Blok [1] and "Rainy alley" by Dai Wangshu [3] with a similar lyrical plot – met by a hero

of both poems, a woman for whom – it's easy to guess – he has feelings, is yet out of reach. So, the lyric hero of Alexander Blok after the question "To wait or not to wait for the sudden meeting?" notes: "In the silence far-off steps sound even stronger". The same is found in Dai Wangshu's poem:

"I hope to come upon
A girl like lilacs,
Distressed and grudging…" […]
"Soundlessly wending,
Aloof, cheerless, and unhappy.
She walks quietly closer,
Walks closer, casting
A glance like a sign, […]"
"She is getting father, father," […]
"Walks out of this drizzling alley.
In the rain's plaintive song,
Her color is washed away
Her scent dissipates
Washed out and dissipated, even her
Sighing eyes
Her lilac melancholy." […]

Similarity is traced not only in the plot of the poem unfolding around the meeting of the lyric hero with the woman but in the very environment of the meeting. The absence of any other people, half-presence of the "beautiful lady" creates the impression that it is not a real event, but rather an intimate experience. The feeling of unreality of the occurred half-date is amplified by the indication on "blurred" space, and on a shady image of the heroine herself. By Blok it is "You go away into the scarlet darkness… Either close or far you are / Lost into the sky", by Dai Wangshu – "Walks out of this drizzling alley. / In the rain's plaintive song, / Her color is washed away / Her scent dissipates / Washed out and dissipated, even her / Sighing eyes".

At the same time, the image of a woman in Dai Wangshu's poems, having, on the one hand, a real prototype (his first lover Shi Jiannya), on the other hand, was associated for the poet with the ideal of a new better life and revolution [1]. The same can be said about the image of the woman by Blok – inspired by Lyubov Mendeleeva verses about the «beautiful lady» going away into "the scarlet darkness" (the symbol of revolution) point to the possibility of a wider reading of love, at first glance, lyrics.

In this sense, it is characteristic that Blok's lyric hero wants to meet the woman, but she "departs", and he hears only her steps. Dai Wangshu's woman is also elusive – it is no coincidence that she is compared with a dream, a fog, and her description contains the characteristics of '"lilac color" and "lilac aroma", which refer to the traditional Chinese symbols (lilac – a symbol of sadness) and indicate the longing of the lyrical hero, who can only hope for her appearance.

The poem "You go away into the scarlet darkness" refers to a cycle of verses about the «beautiful lady», which are dedicated to Lyubov Mendeleeva. In it the author creates the image of an ideal and unreachable woman. The same image in its different incarnations (a shy lover, misty lilac girl, innocent girl, sad lady) can be met in the lyrics of Dai Wangshu inextri-

cably linked with his personal life (for example, the first collection of the poet “My Memories” – as well as the first verses of A. Blok – experienced a strong impact of the first love for already mentioned Shi Jiannya). All these tangible analogies are quite curious, because, although some similarities can be found between female images in Chinese and Russian literatures, it is impossible to say that they are identical.

So, considering the image of a woman in Russian literature, the researcher V. N. Kardapoltseva distinguishes the following types: 1) traditional women (e.g. Dolli and Kitti from L. N. Tolstoy’s novel “Anna Karenina”; 2) heroic women (e.g. Elena Stakhova from I. S. Turgenev’s novel “On the Eve”; 3) demonic women (Nastasya Filippovna from the novel “The Idiot” by F. M. Dostoyevsky) [2].

As for Chinese literature, the researcher Tang Zhangqin writes about the following images: 1) women – representatives of traditional virtue (Tsui Tsui from the novel “The Border Town” by Shen Tsungwen); 2) new women who were deeply influenced by the May Fourth Movement, revolutionary warriors (Xian Xian from the novel “Creation” by Mao Dun); 3) insidious and vicious women (Tsao TsiTsiao from the novel “The Gold Shackle” by Zhang Ailing) [6].

Despite the obvious at such generalization idea of similarity – for example, of Russian traditional women and Chinese women-representatives of traditional virtues, of women-heroines and revolutionary warriors, demonic and evil women – these images are still different. So, in Russian literature, traditional women take care of home, raise children, saddle themselves with domestic things. Love, patience and dedication are the main features of Russian women. And traditional Chinese heroines are distinguished according to Confucius by “four virtues” (virtue, modesty in speech, femininity, hard work) and “triple submissiveness” (submission of a woman in her youth – to her father, in marriage – to her husband, in old age – to her son).

Demonic women in Russian literature are not especially negative, unlike the “vicious” women in Chinese literature. And the type of female warriors appears in Chinese literature only after the May Fourth Movement, whereas in Russian literature the image of a woman-heroine is fixed already in the 19th century.

The images created by Blok and Dai Wangshu can hardly be referred to any type from those mentioned above. But there is an obvious similarity. Both lyrical heroines have following features: shyness, gracefulness, beauty and, at the same time, mistiness and mysteriousness. Besides, both serve as an expression of the poets‘ ideas about the “wondrous new world”.

In our opinion, the appearance of such image common for so different Chinese and Russian literature is not accidental: both poets were influenced by Western culture, in particular, by French symbolism, and for both love lyric served the embodiment of their dreams of a new world and future changes upcoming with the revolution.

Bibliography

1. *Blok A.* Selected works / A. Blok. Moskow, 2009. 306 p.

2. *Kardapoltseva V. N.* Women’s faces of Russia / V. N. Kardapoltseva. Yekaterinburg, 2000. 160 p.

3. *Modern* Chinese poetry: Rainy Alley by Dai Wangshu. Retrieved March 15, 2018 [Electronic resource]. Access mode: http://chinesereadingpractice.com/2016/04/28/modern-chinese-poetry-rainy-alley-by-dai-wangshu/.

4. *Niva J.* Alexander Blok in France: literary heritage / J. Niva. Moskow, 1993. 243 p.

5. *Sun Sh. Kh.* Dai Wangshu and French symbolism / Sh. Kh. Sun // Famous works. 2011. № 30. P. 96–97.

6. *Tan Ch. Ts.* Analysis of the image of women in Chinese literature [Electronic resource] / Ch. Ts. Tan. Access mode: https://wenku.baidu.com/view/5b13eb4af7ec4afe04a1dfdb.html.

7. *Wang X. H.* Analysis of the image of women in the lyrics of «Rainy alley» Dai Wangshu / X. H. Wang // Bulletin of Southwestern University. 2014. № 3. 15 p.

УДК [316.612:331.101.3]:[005.966:005.572]

В. В. Дикова

V. V. Dikova

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил

Nizhny Tagil State Social Pedagogical Institute (branch) Russian State Vocational Pedagogical University, Nizhny Tagil

viktoryia-dikova@yandex.ru

ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ В УСЛОВИЯХ КАРЬЕРНОГО КОНСУЛЬТИРОВАНИЯ

FORECASTING OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF YOUNG SPECIALISTS IN THE CONDITIONS OF CAREER CONSULTATION

Аннотация. Анализируется актуальность проблемы прогнозирования профессионального развития. Рассматриваются возможности карьерного консультирования в прогнозировании профессионального будущего молодых специалистов, диагностический потенциал тестового комплекса «Профкарьера» в решении этой задачи.

Abstract. In article relevance of a problem of forecasting of professional development is analyzed. The possibilities of career consultation in forecasting of the professional future of young specialists are considered; diagnostic potential of the «Profkaryera» test complex in the solution of this task.

Ключевые слова: карьерное консультирование, прогнозирование, профессиональное будущее, профессиональное развитие, временная транспектива, индивидуальные траектории развития.

Keywords: career consultation, forecasting, professional future, professional development, temporary transpektiva, individual trajectories of development.

Профессиональное развитие молодого специалиста в условиях крупного промышленного предприятия является актуальной проблемой не только самого специалиста, но прежде всего проблемой сохранения и развития кадрового потенциала организации. Интенсивные инновационные, экономические, общественно-политические процессы быстро меняют конъюнктуру как рынка труда в целом, так и требования к профессиональной деятельности специалиста конкретного предприятия. Большинством исследователей в этой области, бесспорно, признается быстрое устаревание, а в некоторых случаях и полная бесполезность полученных профессиональных компетенций, навыков и знаний. Э. Ф. Зеер указывает: «нестабильность рынка труда привела к тому, что полученное базовое профессиональное образование утратило свое проспективное

значение и не гарантирует желаемую трудовую занятость молодежи. Сложившаяся ситуация становится конфликтующей реальностью и порождает у молодежи, да и у взрослых психическую напряженность, неуверенность в себе и в своем профессиональном будущем» [3, с. 50].

В таких условиях большинство предприятий стремится не только сохранить кадровый потенциал, но и обеспечить его полноценное профессиональное развитие в соответствии с собственными приоритетами и потребностями в рамках внедрения профессиональных стандартов. Руководители кадровых служб и управлений предприятий озабочены снижением эффективности труда, тем не менее, внедряемые и работающие системы и методы оценки эффективности персонала, повышения квалификации и обучения персонала либо приносят слишком формализованные плоды, либо вообще показывают свою несостоятельность в решении поставленных задач.

Для молодого специалиста, только что получившего профессиональное образование, важно не просто найти достойное применение своей квалификации, но и иметь четкое представление о своем профессиональном потенциале, возможном карьерном росте, знать и понимать свои возможности и профессиональные ограничения. В настоящее время профессиональное будущее молодежи асимметрично, непредсказуемо, связано с неопределенностью и отсутствием перспектив максимально реализовать себя в профессиональной жизни. Как указывает Э. Ф. Зеер, «асимметрия профессионального будущего формируется под влиянием социально-экономических условий, динамичного мира профессий, системы профессионального образования и профориентации, сложившегося внутреннего мира личности, его индивидуальной психологической организацией, случайными событиями и обстоятельствами, а также иррациональными тенденциями построения своего будущего» [3, с. 52]. Таким образом, возрастает необходимость в прогнозировании профессионального будущего, определении возможных вариантов профессионального развития, временных перспектив, поиска очевидных ориентиров в траектории своего профессионального развития в рамках организации или предприятия.

Если конечной целью прогнозирования профессионального будущего является самоопределение личности в постоянно изменяющемся социально- профессиональном обществе, то его основными функциями являются опережающее отражение, прогнозирование и планирование, адаптация к знаковым событиям, рефлексия прошлого и настоящего, построение временной транспективы, согласование желаемого и возможного, оценка реальных достижений и мобилизация активности (усилий) по осуществлению своих планов [2, с. 113–115]. Такого рода прогнозирование требует от специалиста владения четким и глубоким представлением о себе, своих профессиональных возможностях и ресурсах, осознания целей и мотивов профессиональной деятельности, и особенно это важно на этапе вхождения в профессиональную деятельность, адаптации к условиям труда. В указанных обстоятельствах для решения данной задачи требуется научный подход ввиду не только низкой результативности имеющихся систем развития и адаптации персонала, но и подчас неприменимости тиражируемого зарубежного опыта в отечественных условиях.

Инструментом, позволяющим дать ответы на многочисленные вопросы выпускника вуза, может стать *карьерное консультирование*, которое обладает необходимым научно-методическим и технологическим потенциалом. В качестве диагностического основания для осуществления карьерного консультирования могут выступать различные методики, дающие комплексную оценку личности с точки зрения ее интеллектуальных способностей,

профессиональных интересов и направленности, личностных качеств и свойств, трудовой мотивации и карьерных установок. На наш взгляд, инструментом, отвечающим самым высоким требованиям, соответствует диагностический компьютерный тестовый комплекс «Профкарьера», разработчиком и правообладателем которого является Центр тестирования и развития «Гуманитарные технологии» в МГУ им. М. В. Ломоносова [1]. Комплекс предназначен для оказания содействия в трудоустройстве выпускников вузов, оценки личностного и профессионального потенциала молодых специалистов. Структура тестового комплекса позволяет оптимально решать задачу карьерного консультирования, осуществлять глубокий и качественный анализ результатов для выработки прогноза профессионального развития молодого специалиста. Сочетание диагностических блоков можно считать необходимым и достаточным, а результаты тестирования являются высокоинформативными и могут применяться для консультирования по различным запросам оптантов в зависимости от прогнозируемых сценариев профессионального будущего. Основная задача консультанта в осуществлении карьерного консультирования – сопоставить внутренние ресурсы человека и внешние возможности их реализации в условиях данного предприятия или организации, найти оптимальные сценарии развития профессиональной карьеры, настроить молодого специалиста на понимание своих ресурсов и ограничений, обеспечить профессиональное саморазвитие и повышение квалификации.

Основными направлениями (решаемыми задачами) карьерного консультирования могут стать:

1. Определение будущей профессиональной позиции (функциональной роли). Например: аналитик, специалист, администратор, руководитель структурного подразделения и другие. На консультации прорабатываются те позиции, на которые стоит ориентироваться в первую очередь, а какие возможно стоит исключить.

2. Составление оптимального карьерного и профессионального пути. В процессе консультации вырабатываются конкретные шаги по построению дальнейшего профессионального пути. Рассматриваются наиболее продуктивные карьерные установки, особенности мотивации, определяются значимые личностные ресурсы и препятствия в достижении цели.

3. Выбор сферы приложения своего образования и профессиональной квалификации. Анализируются возможности повышения квалификации, необходимость стажировок, сужения или расширения профессиональных функций, прикрепления наставника. Одна из задач консультации – обозначить те варианты приложения сил, где специалист может успешно и с интересом для себя реализоваться.

4. Знание и понимание своих сильных и слабых сторон. Такое направление консультирования создает основу понимания специалистом своей конкурентоспособности и продуктивности на работе. Анализируя результаты тестирования, консультант не только раскрывает достоинства и преимущества оптанта, но и обозначает слабые стороны и пути их компенсации и развития.

Таким образом, карьерное консультирование обладает большим потенциалом и является одним из эффективных инструментов прогнозирования профессионального будущего молодого специалиста. В сочетании с новейшими психодиагностическими технологиями карьерное консультирование с опорой на результаты тестирования позволяет не только комплексно подойти к решению задачи прогнозирования профессионального будущего, но и получить конкретные рекомендации по воплощению будущего в реальность.

Список литературы

1. *Алтухов В. В.* Профкарьера как инструмент выбора профессионального пути [Электронный ресурс] / В. В. Алтухов. Режим доступа: http://teletesting.ru/modules/articles/index.php? op=viewarticle&artid=13.

2. *Зеер Э. Ф.* Прогнозирование профессионального будущего как условие преодоления его асимметрии / Э. Ф. Зеер // Путь науки. 2014. Т. 2, № 9 (9). С. 113–115.

3. *Зеер Э. Ф.* Психология прогнозирования профессионального будущего личности / Э. Ф. Зеер // Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы 13-й Всероссийской научно-практической конференции, 21 нояб. 2014 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 49–59.

УДК 37.015.325:159.923.2

Н. Е. Жданова

N. E. Zhdanova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
zne1976@gmail.com

ГОТОВНОСТЬ К САМОРАЗВИТИЮ И МОТИВАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

WILLINGNESS TO SELF-DEVELOPMENT AND SELF-MOTIVATION OF TEACHERS' PROFESSIONAL ACTIVITIES

Аннотация. Изложены результаты проведенного психологического исследования готовности к саморазвитию и мотивации профессиональной деятельности как компонентов профессиональной компетентности педагогов. Исследование готовности к саморазвитию и мотивации профессиональной деятельности будет способствовать повышению уровня коммуникативной компетентности, стремлению к саморазвитию, способности к анализу результатов своей профессиональной деятельности; способности видеть перспективность линии своей профессионально-педагогической деятельности.

Abstract. The article presents the results of the psychological study of readiness for self-development and motivation of professional activity as components of professional competence of teachers. The study of readiness for self-development and motivation of professional activity will contribute to improving of the level of communicative competence, the desire for self-development, the ability to analyze the results of their professional activities; the ability to see the prospects of their professional and pedagogical activity.

Ключевые слова: готовность к саморазвитию, мотивация профессиональной деятельности, педагогическая деятельность.

Keywords: readiness for self-development, motivation of professional activity, pedagogical activity.

Происходящие реформы в образовании и вариативность образовательных программ обостряют проблему подготовки компетентных, эрудированных и социально-грамотных педагогов. Данный факт заставляет педагогов всех ступеней образования кардинально переосмысливать не только содержание, но и мотивацию своей профессиональной деятельности.

Одним из важных принципов дошкольного образования выступает принцип построения образовательной деятельности на основе индивидуальных особенностей каждого ребенка, при котором сам ребенок становится активным в выборе содержания своего образования, становится субъектом образования [5]. И поскольку важную роль в социализации, воспитании и обучении дошкольника играет именно педагог, то он должен выступать как субъект собственного развития, прежде всего профессионального, для обеспечения реализации данного принципа, заложенного в основу современного дошкольного образования. Однако достаточно большая часть педагогов детских садов проявляют недостаточную активность в своем профессиональном развитии и передаче своего опыта, неготовность к инновационной деятельности, изучению и внедрению современных образовательных технологий. При этом с результатом сниженной мотивации профессиональной деятельности педагогов дошкольных образовательных организаций нам приходится стакиваться и на следующей ступени образования – в школе.

Проблема мотивации профессиональной деятельности педагога изучалась в работах многих исследователей, таких как Н. А. Аминов, В. Э. Арутюнян, Л. И. Божович, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. С. Лазарев, Т. В. Литвиненко, А. К. Маркова, Л. М. Митина, Т. Н. Щербакова и др.

Изучением готовности к саморазвитию в профессиональной педагогической деятельности занимались такие исследователи, как Н. С. Аболина, Н. А. Батчеева, И. А. Зимняя, Е. Г. Овчинникова, М. В. Соколов, Ю. В. Трофимова, М. А. Фризен и др.

Считаем, что в настоящее время становится необходимым и востребованным переориентирование с внешнего типа мотивации профессиональной деятельности педагогов на внутренний тип, направленных на саморазвитие и самосовершенствование педагога.

По мнению С. З. Гончарова? саморазвитие становится «массовидной» социокультурной потребностью, условием и результатом идейно-политического, социокультурного и научно-технологического прогресса современного общества [4].

В проведенном нами опытно-поисковом исследовании приняли участие 60 педагогов дошкольной образовательной организации. Выборка была разделена на подвыборки педагогов по стажу педагогической деятельности в соответствиb со стадиями профессионализации, представленными в работе Э.Ф. Зеера [2]? и по уровню образования педагогов.

В начале работы были сформулированы следующие гипотезы:

1. Вероятно, существуют достоверные различия в готовности к саморазвитию и мотивах профессиональной деятельности у педагогов дошкольных образовательных организаций с различным педагогическим стажем.

2. Вероятно, существуют достоверные различия в готовности к саморазвитию и мотивах профессиональной деятельности у педагогов дошкольных образовательных организаций с разным уровнем образования.

Испытуемым предъявлялись диагностические опросники и методики: опросник уровня парциальной готовности к профессионально-педагогическому саморазвитию (Н. П. Фетискин) [6], методика «Мотивация профессиональной деятельности» (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана) [5], методика «Диагностика структуры мотивов трудовой деятельности» (Т. Л. Бадоев) [1], опросник «Смысложизненные ориентации» (Д. А. Леонтьев) [3].

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

Для педагогов со стажем педагогической деятельности от 5 до 10 лет характерно то, что их деятельность становится скорее средством для достижения более глобальных

целей, они более ориентированы на признание значимости их деятельности со стороны общества, уважения и престижа профессии. Педагоги с меньшим педагогическим стажем по сравнению с опытными педагогами в большей степени рассчитывают на продвижение по работе и денежный заработок. Для более опытных педагогов (стаж работы от 15 до 20 лет) особое значение имеют внешние мотивы, связанные с комфортными условиями деятельности, отношением к ним руководства, помощью в организации труда и возможностью повышения квалификации с целью профессионального роста.

У педагогов с большим стажем педагогической деятельности сформировано внутреннее осознанное побуждение к саморазвитию, и оно реализуется в деятельности. У них достаточно развиты знания о себе как субъекте профессионально-педагогической деятельности, целевые установки, интересы и мотивы. Более опытные педагоги обладают знанием теоретических и практических основ, необходимых для профессионального развития, развитыми коммуникативными способностями, готовы к освоению новых форм, методов и технологий в профессиональной педагогической деятельности.

Педагоги со стажем педагогической деятельности от 5 до 10 лет нуждаются в пополнении знаний, навыков и умений, необходимых для педагогической деятельности, развития ценностных ориентаций и волевых процессов, умения управлять собой, сосредоточения волевых сил на выполнении задач.

Выявленное единственное достоверное различие между педагогами дошкольных образовательных организаций со средним профессиональным образованием и высшим образованием по мотиву взаимоотношения с коллегами по своей сути стирает границы между педагогами с разным уровнем образования и свидетельствует о том, что готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию педагогов и мотивация их деятельности схожи вне зависимости от образования.

Таким образом, полученные результаты позволили нам выявить проблемные зоны в формировании готовности к саморазвитию по таким компонентам, как когнитивный, нравственно-волевой и коммуникативные способности, а также выявить, что стаж педагогической деятельности обусловливает сформированную готовность к профессионально-педагогическому саморазвитию.

Список литературы

1. *Диагностика* профессионального становления личности: учебно-методическое пособие / сост. Я.С. Сунцова, О.В. Кожевникова. Ижевск. Изд-во Удмурт. ун-та. 2012. Ч. 3. 144 с.

2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального развития / Э.Ф. Зеер. Москва: Академия, 2007. 239 с.

3. *Леонтьев Д. А.* Тест смысложизненных ориентаций (СЖО) / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 2000. 18 с.

4. *Психология* саморазвития человека в системе «Образование – профессия – общество»: подходы и результаты исследований: коллективная монография / под ред. М. М. Дудиной. Екатеринбург, 2015. 270 с.

5. *Реан А.А.* Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 416 с.

6. *Фетискин Н. П.* Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. Москва: Психотерапия, 2002. 490 с.

УДК 159.99:331.54

Д. П. Заводчиков

D. P. Zavodchikov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
zavodchikov_d@mail.ru

ИЗМЕНЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ И ТРЕБОВАНИЙ К СУБЪЕКТУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЦИФРОВОЙ ЭКОНОМИКЕ

CHANGES IN QUALIFICATIONS AND REQUIREMENTS FOR THE SUBJECT OF PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE DIGITAL ECONOMY

Аннотация. Рассматриваются социально-квалификационные проблемы постиндустриального общества, связанные с формирующейся экономикой знаний и цифровизацией экономических отношений. Указывается, что несмотря на неопределенность и слабопредсказуемость изменений в мире профессий, существуют психологические предпосылки проектирования профессий.

Abstract. The article deals with the socio-qualifying problems of the postindustrial society associated with the emerging economy of knowledge and the digitalization of economic relations. It is stated that despite the uncertainty and poor predictability of changes in the world of occupations, there are psychological prerequisites for designing of professions.

Ключевые слова. Постиндустриальное общество, субъект, экономика знаний, проектирование профессий.

Keywords. Post-industrial society, subject, knowledge economy, design of professions.

Качественные изменения уклада жизни в XX в. связаны с наукой, научно-техническим прогрессом, внедрением сложных, наукоемких технологий в общественную практику производства материальных благ и повседневную жизнь. Значимый эффект оказывают преобразования социальных отношений, общественных институтов и социально-экономических структур. Рефлексия обществом собственной трансформации с 60-х гг. дала основания говорить о нем как о постиндустриальном и ориентированном на потребление. На этапе постиндустриального общества происходят количественные и качественные изменения в структуре профессий, а характер труда смещается в сторону доминирования когнитивных и интеллектуальных операций. В обществе начинает расти доля профессий, связанных с обслуживанием его инфраструктуры, информации и оказания услуг.

На фоне общественных преобразований требования к субъекту труда изменяются от владения конкретными знаниями, умениями и навыками к высокому уровню общих способностей: интеллектуальных, обучаемости и творческих. Именно они позволяют приобретать, менять и перестраивать профессиональную деятельность и себя как субъекта этой деятельности. Профессиональную и социальную успешность начинают существенным образом определять не только способности и освоенные навыки, но личностные особенности. Представления о профессиональном становлении и развитии по направлению к мастерству в отношении субъекта постиндустриального общества смещаются от линейности, последовательности и детерминированности к непредсказуемости, многовариантности и индивидуализации профессиональной траектории. При этом инициация и реализация процесса профессионального становления начинает при-

писываться субъекту и характеру его самореализации. Прямое объяснение адаптации человека к социально-экономическим условиям существования как фактор самоопределения уступает место внутренней логике саморазвития.

Нельзя не отметить насколько спорным является вопрос о том, редуцирует или дает новые возможности человеческой психике и сообществу интеллектуализация технологий и продукта. В отношении человека предположения неоднозначны, поскольку оценить влияние технологий непосредственно на психику и развитие прямолинейно невозможно. Психологи и педагоги в плане негативного воздействия новой среды и технологий говорят о клиповости мышления, изменении процессов запоминания и воспроизведения, расстройствах внимания и т. п., однако это требует дополнительных исследований.

В плане общественных отношений есть основания предполагать, что глубокий социально-экономический кризис будет связан с высвобождением человека из автоматизируемых и алгоритмизируемых областей профессионального труда в контексте четвертой промышленной революции [5]. Стоит отметить, что это процесс не близкого или отдаленного будущего, он уже начался. Примеры применения интеллектуальных систем уже есть. Многие из них основаны на технологии самообучающихся нейронных сетей, получения сетевой информации и удаленного управления, применения технологий, получивших обобщенное наименование big data. Подготовка квалифицированной рабочей силы, способной осваивать, применять и совершенствовать новые технологии становится ключевой частью новой экономики, обозначаемой как экономика знания. Речь идет также о другой характеристике экономики, ее цифровом формате [4]. На фоне этого указывается, что существует риск исключения значительной части дееспособного населения из экономики производства в связи с тем, что они просто не смогут или будут неспособны осваивать новые квалификации [2].

Сейчас можно говорить о том, что воспроизводство высшей квалификации в современном обществе приобретает черты системного кризиса, когда тех, кто способен не просто освоить, но и продвигать новейшие технологии, будь то область социальных, технических или точных наук, становится исключительно мало, а их подготовка – длительней и дороже. Конвергенция технологий и областей производств, актуальность междисциплинарных научных исследований приводят к выводам о том, что в постиндустриальном обществе необходим новый тип профессионального становления, приобретения квалификации, предполагающий не просто углубление в профессиональное знание, но и его качественное разнообразие. Постепенно начинает утверждаться новый термин «трансфессия» как вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям, что предполагает трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских. Соответственно в какой-то степени утрачивается смысл профессионализма, его сменяет транспрофессионализм.

На основе представлений о взаимодействии личности и профессии можно говорить о том, что для реализации стратегических целей развития общества необходима разработка гибкого прогностично ориентированного механизма взаимодействия общественных потребностей в воспроизводстве квалификаций, востребованных в ближайшем и отдаленном будущем, и индивидуальных потребностей в профессиональном самоопределении и самореализации. Несмотря на то, что значимые качественные изменения в сфере технологий, связанных с ними видов деятельности и подготовки, а также их последствия слабопрогнозируемы, образ будущего все же оказывает существенный

эффект на настоящее. Проблема профессий, соответствующих квалификаций и профессиональной подготовки приобретает актуальность и значимость, если рассматривать ее в контексте не только взаимодействия, но и конкуренции государств как общественных систем. Общественные системы, которые готовы осваивать и применять технологии, ориентированные на будущее, а также подготавливать или привлекать специалистов из других сфер, будут доминировать в социальном, экономическом и политическом аспектах. Таким образом, одной из ключевых задач является обновление национальных систем образования не только в плане открытия новых специальностей подготовки, т. е. в обновлении содержания и поля квалификаций, но и структуры профессионально-образовательного процесса.

Отметим, что на сегодняшний день прогнозирование будущего не только в сфере профессиональной деятельности, но и в общественных отношениях осуществляется в рамках формирующегося направления «футурология», а также в научном, социальном и политическом поле на уровне осмысления тенденций, достижений технологий, их последствий и перспектив. Результаты достаточно противоречивы для обсуждения с позиций настоящего, например, атлас новых профессий [1], навыки будущего [3] и т. п.

С психологических позиций можно обозначить предпосылки, позволяющие проектировать профессии, несмотря на квалификационную изменчивость, которые можно разделить на две группы:

1. Обеспечивающие вариативность:

- появление новых технологий;
- изменение содержания профессий и обновление технологий;
- флуктуация востребованности в обществе.

2. Обеспечивающие инвариантность:

- психологическая структура деятельности;
- инвариантность и релевантность функций профессиональной деятельности способностям и возможностям человека;
- невозможность однозначной формализации творческих процессов, поиска и постановки проблем, принятия решений.

Статья написана при поддержке гранта РФФИ № 18–013–01147 «Социально-гуманитарная парадигма формирования транспрофессионализма субъекта социономических профессий».

Список литературы

1. *Атлас* новых профессий [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://asi.ru/reports/34983/.

2. *В РАНХиГС* увидели риск исключения почти половины россиян из экономики [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.rbc.ru/economics/29/03/2018/5abcc7729a7947e437dc77a7.

3. Навыки будущего [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://futuref.org/futureskills_ru.

4. *Программа* «Цифровая экономика Российской Федерации» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://government.ru/rugovclassifier/614/main/.

5. *Шваб К.* Четвертая промышленная революция / К. Шваб. Москва: Эксмо, 2016. 208 с.

УДК [37.047:629.7]:371.398

О. Е. Захаров, Е. Н. Козленкова

O. E. Zacharov, E. N. Kozlenkova

ФГБУ «НИИ ЦПК имени Ю.А. Гагарина», Звездный городок
ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва
Gagarin Research&Test Cosmonaut Training Center, Star City
Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow
ol.zah@mail.ru, kozlenkova28@mail.ru

ОПЫТ ПРОЕКТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЦПК ИМЕНИ Ю. А. ГАГАРИНА

EXPERIENCE IN PROJECT-ORIENTED CAREER GUIDANCE ACTIVITIES OF GAGARIN RESEARCH&TEST COSMONAUT TRAINING CENTER

Аннотация. Рассматриваются основные направления профессиональной ориентации молодежи на профессии аэрокосмической отрасли. Охарактеризован опыт проектно-исследовательской деятельности со школьниками как средства ориентирования молодежи на обучение и работу в интересах аэрокосмической отрасли.

Abstract. The main directions of professional orientation of young people in the choice of aerospace industry professions are considered. The experience of design and research activity with schoolchildren is characterized as a means of orienting young people to training and working in the interests of the aerospace industry.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, самоопределение, аэрокосмическая отрасль, проектная деятельность.

Keywords: professional orientation, self-determination, aerospace industry, design activity.

Современная аэрокосмическая отрасль развивается в условиях жесткой конкуренции на рынке мировых космических технологий и услуг. Планомерное и устойчивое освоение космического пространства обеспечивает преимущество государства в области создания и использования передовых наукоемких технологий. Сохранить ведущие позиции возможно только при организации грамотной кадровой политики, имеющей опережающий характер. Привлечение в отрасль молодых специалистов, прежде всего инженеров, способных решать профессиональные задачи в условиях стремительно развивающихся технологий, позволит обеспечить решение стратегических задач отрасли, определенных в Федеральной космической программе России на 2016–2025 гг. [11].

Важное значение приобретает создание системы ранней профессиональной ориентации, направленной на формирование у молодежи стойкого интереса к космонавтике, желания посвятить свою жизнь аэрокосмической отрасли [5, 8, 13]. Значительную работу в этой области проводит ФГБУ «НИИ ЦПК имени Ю.А. Гагарина», в составе которого еще в 2012 г. был открыт молодежный образовательный Космоцентр, призванный решать задачи популяризации космонавтики, проведения профориентационной и учебной работы с использованием уникального кадрового и материально-технического потенциала ЦПК имени Ю.А. Гагарина. Космоцентр представляет собой современную материально-техническую, методическую и образовательную площадку, позво-

ляющую осуществлять координационные и системообразующие функции в организации профориентационной деятельности в интересах кадрового обеспечения космической отрасли России [5].

Содержание реализуемых Космоцентром просветительских и профориентационных образовательных программ отражает накопленный в ЦПК имени Ю.А. Гагарина опыт подготовки космонавтов, планирования и проведения космических экспериментов. Образование проводится с использованием уникального тренажерного оборудования (тренажеры самолетов и вертолетов, транспортного космического корабля «Союз-ТМА», виртуальные научная лаборатория и центр управления полетами, модули орбитальной станции «Мир»). Все это позволяет решать задачи профориентации молодежи, используя современные методы работы, в частности путем организации проектной деятельности [3, 9], направленной на развитие творческих и исследовательских качеств учащихся и предполагающей сотрудничество всех членов проектной группы [10, 12]. ЦПК имени Ю.А. Гагарина проводит такого рода работу с 2012 г. По проектно-ориентированным образовательным программам обучаются учащиеся гимназии № 5 г. Королева в рамках проектных смен и слетов в детских образовательных лагерях «Криница», «Океан», «Спутник», «Смена», «Орленок», на ежегодных форумах «Будущие интеллектуальные лидеры России» в Ярославле и т. д. Проведение проектно-исследовательских образовательных мероприятий позволяет погрузить подростков в научно-техническую проблематику, предоставляет возможность прямого общения с представителями профессий, целенаправленного развития их технических, творческих и исследовательских способностей [1]. В качестве результата деятельности обучающийся разрабатывает готовое инженерное решение, которое может найти применение при выполнении технических отраслевых задач. Таким образом, с одной стороны, осуществляется содействие в профессиональном самоопределении детей и подростков, а с другой – отбор и ориентирование молодого поколения на обучение и работу в аэрокосмической отрасли.

В 2017 г. ЦПК имени Ю.А. Гагарина впервые принял активное участие в проектной смене в федеральном образовательном центре «Сириус» (Сочи) с междисциплинарным проектом «Роботизированная оранжерея как часть лунной инфраструктуры». Проект предполагал решение его участниками практических перспективных задач освоения Луны как одного из этапов освоения Солнечной системы на ближайшую и отдаленную перспективу. Старшеклассники 16–17 лет под руководством специалистов Центра решали такие задачи, как возможность и целесообразность построения оранжерейного модуля, обслуживаемого роботами; подбор растений, которые выгодно выращивать; определение оптимальных условий роста растений (проведение различных научных опытов с изменением освещенности, газового состава атмосферы и т. д.). Работа с учащимися предполагала, кроме непосредственно проектирования, проведение теоретических занятий, опытно-экспериментальной работы, практического обучения (была реализована образовательная программа в объеме 100 ч). Одним из самых значимых результатов проектной деятельности являлась разработка системы распознавания роста растений на основе технического зрения, создание системы управления группой из трех взаимосвязанных роботов [4].

Полученный в ходе смены в федеральном образовательном центре «Сириус» успешный опыт организации проектной деятельности школьников показал эффективность такой работы как для учащихся, так и для специалистов-педагогов. Опыт привлечения специалистов отрасли к профориентационной работе с молодежью заключает

в себе большие возможности для повышения их профессионализма и профессиональной самореализации [2, 6, 7]. У молодых специалистов появляется возможность формирования умений преподавательской деятельности, работы в команде. Руководство проектной деятельностью способствует формированию умений вникать в задачу, предлагать и апробировать нестандартные решения; дает возможность сотрудникам ЦПК имени Ю.А. Гагарина освоить новые образовательные технологии и внедрять их в свою профессиональную деятельность, совершенствовать навыки разработки образовательных программ, их апробации, а также стимулирует сотрудников к исследовательской деятельности. Проектная деятельность с молодежью способствует созданию положительного имиджа ЦПК имени Ю.А. Гагарина как транслятора достижений аэрокосмической отрасли и инновационного опыта в работе с детьми и молодежью.

Таким образом, накопленный опыт Космоцентра ЦПК имени Ю.А. Гагарина в области разработки профориентационных образовательных программ, успешно прошедших апробацию и положительно оцененных экспертным сообществом, стал мощным потенциалом для осуществления организации и координации, ресурсной и учебно-методической поддержки различных мероприятий в системе дополнительного аэрокосмического образования и профориентационной работы.

Список литературы

1. *Ерохин М. Н.* Применение «открытых» задач для развития креативного мышления студентов / М. Н. Ерохин, Ю. А. Судник, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2012. № 4–2. С. 30–35.

2. *Занфирова Л. В.* Особенности становления общего и экономического мировоззрения студентов / Л. В. Занфирова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2014. № 1. С. 81–84.

3. *Захаров О. Е.* Концепция работы с талантливой студенческой и учащейся молодежью по формированию профессионального и научного интереса к развитию космической отрасли на базе Космоцентра / О. Е. Захаров, Ю. И. Онуфриенко, Ю. О. Веденина // Пилотируемые полеты в космос: материалы 11-й Международной научно-практической конференции, 10–12 ноября 2015 г. Звездный городок: Научно-исследовательский испытательный центр подготовки космонавтов имени Ю. А. Гагарина, 2015. С. 325–326.

4. *Захаров О. Е.* Опыт проведения проектных образовательных смен сотрудниками ФГБУ «НИИ ЦПК имени Ю. А. Гагарина» / О. Е. Захаров [и др.] // Пилотируемые полеты в космос: материалы 12-й Международной научно-практической конференции, 24–26 октября 2017 г. Звездный городок / Научно-исследовательский испытательный центр подготовки космонавтов имени Ю. А. Гагарина, 2017. С. 307–308.

5. *Захаров О. Е.* Путь к профессии космонавта в системе подготовки по научной программе / О. Е. Захаров, Е. В. Попова, П. А. Сабуров // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. Вып. 1. С. 347–351.

6. *Зеер Э. Ф.* Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала / Э.Ф. Зеер // Мир психологии. 2005. № 1. С. 141.

7. *Коваленок Т. П.* Я-концепция как фактор профессионального самоопределения / Т.П. Коваленок // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та дизайна и технологии, 2016. С. 232–237.

8. *Козленкова Е. Н.* Интегративный подход к организации профориентационной работы со школьниками / Е. Н. Козленкова, П. Ф. Кубрушко // Инновации в професси-

ональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции, 25–26 мая 2016 г. / под ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. С. 270–272.

9. *Кубрушко П. Ф.* Формирование профессионально-познавательной активности студентов: научно-информационный материал / П. Ф. Кубрушко, А. И. Мелентьева, Л. И. Назарова. Москва: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та имени В. П. Горячкина, 2010. 42 с.

10. *Новиков А. М.* Образовательный проект (методология образовательной деятельности) / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. Москва: Эгвес, 2004. 120 с.

11. *Основные* положения Федеральной космической программы 2016–2025 гг. [Электронный ресурс] // Сайт Роскосмоса. Режим доступа: www.roscosmos.ru.

12. *Профессиональная* ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии / сост. В.И. Блинов, С.Н. Чистякова, З.К. Дулаева. Москва: Изд-во ФИРО, 2013. 171 с.

13. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. Москва: Академия, 2008. 320 с.

УДК 331.108.38:316.444.5

Э. Ф. Зеер

E. F. Zeer

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
zeer.ewald@yandex.ru

ТРАНСПРОФЕССИОНАЛИЗМ КАК ПРЕДИКТОР АДАПТАЦИИ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ БУДУЩЕМУ ЛИЧНОСТИ

TRANSPROFESSIONALISM AS PREDICTOR OF ADAPTATION TO THE PROFESSIONAL FUTURE OF THE PERSONALITY

Аннотация. Анализируются возможности транспрофессионализма как фактора адаптации личности к профессиональному будущему в постиндустриальном обществе.

Abstract. The article analyzes the possibilities of transprofessionalism as a factor of personal adaptation to a professional future in a postindustrial society.

Ключевые слова: трансфессия, транспрофессионализм, соционально-профессиональная адаптация, многомерные компетенции.

Keywords: transfessiya, transprofessionalism, sotsionalno-professional adaptation, multidimensional competences.

В постиндустриальном обществе существенно преобразился мир профессий: он стал более динамичным, неопределенным, непредсказуемым. Одни профессии исчезают, другие трансформируются, третьи возникают впервые. Это изменения обусловлены социально-технологическим развитием экономики. Само понятие «профессия» утратило свое первоначальное значение как область общественного разделения труда, существенными характеристиками которого являлись системная определенность, конкретные формы и виды действий (деятельности), законченный результат.

В профессиоведении широко используются понятия «профессия», «профессиональная деятельность», «специальность» и «профессиональная занятость». Наряду с этими устоявшимися понятиями в последние годы в профессиоведении утверждается новый термин «траснфессия» как вид трудовой активности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Теоретической основой трансфессий выступает многомерность, предполагающая трансдисциплинарный синтез знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских [3].

Трансфессии имеют сетевую структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой, поскольку подразумевают использование конвергентных технологий из разных областей профессиональной деятельности. Тематическим ядром трансфессий является трансфессионализм – способность к выполнению широкого радиуса специализированных видов деятельности. Социально-гуманитарные технологии обусловливают трансфессионализм специалистов социономической группы профессии, тематическим ядром которых выступают soft skills (гибкие, социальные компетенции): адаптивность, коммуникативность, толерантность к неопределенности и др.

Транспрофессионализм – это вызов традиционному пониманию компетентности и квалификации. Феномен транспрофессионализма проявляется в полипрофессионализме, применении конвергентных технологий, освоении и выполнении не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, готовности выходить за рамки сформировавшегося опыта. Только тогда специалист будет готов к встрече с социально-профессиональными инновациями будущего [4].

Особо следует подчеркнуть, что траснпрофессионализм не отрицает значимости начальной, базовой профессии, а способствует выходу за ее пределы, обогащает ее знаниями, компетенциями и технологиями из других профессиональных видов профессии.

Формирование трансфессионализма субъектов социономических видов деятельности обусловливает его особую актуальность. К этой группе относятся менеджеры, политологи, педагоги, профориентологи, воспитатели и др.

Представители гуманитарных профессий должны обладать знаниями и компетенциями из различных областей профессиознаний, а, чтобы быть успешными, должны стать транспрофессионалами.

Характеризуя современное постиндустриальное общество, А. Г. Асмолов подчеркивает его релятивистскую природу, ускорение изменений, мобильность, разнообразие, сложность, гетерогенность, нелинейность, многомерность и неопределенность [1].

Динамизм развития общества проявляется в создании все новых изменений профессионально-квалификационной структуры трудовых ресурсов, стремительно развивающихся процессов глобализации. В этих условиях каждому человеку приходится постоянно осваивать новые социально-профессиональные технологии, неоднократно менять место работы, а также специальность и профессию. Чем быстрее меняется мир, тем больше требуется предвидения будущего. Нестабильность рынка труда привела к тому, что полученное базовое профессиональное образование утратило свое проспективное значение и не гарантирует желаемую трудовую занятость молодежи. Сложившаяся ситуация становится конфликтующей реальностью и порождает у молодежи, да и у взрослых, психическую напряженность, неуверенность в себе и в своем профессиональном будущем.

Важное значение в прогнозировании профессионального будущего принадлежит транспрофессионализму личности. В качестве главной структурной составляющей

транспрофессионализма выступают компетенции. По прогнозу Всемирного экономического форума (World Economic Forum), в ближайшее десятилетие профессионально-техническое будущее будут определять следующие компетенции: критическое мышление, умение решать сложные задачи, креативность, управление людьми, навыки взаимодействия, эмоциональный интеллект, суждение и скорость принятия решений, клиентоориентированность, умение вести переговоры, когнитивная гибкость [2].

Поскольку важное значение в постиндустриальном обществе принадлежит адаптации человека к изменяющимся социально-профессиональным технологиям, неопределенности цифровой экономики, особую роль приобретает способность ориентироваться в этом мире профессий. Поэтому в состав перечисленных компетенций следует также включить особенности к трансфессиональной навигации и адаптации к социально-профессиональной неопределенности. Особую актуальность приобретают навыки коллаборации.

Перечисленные компетенции относятся к группе Soft-skills. Именно они в первую очередь обусловливают транспрофессионализм личности. Их формирование в профессиональной школе происходит стихийно. Развитие некоторых их них предусмотрено образовательными стандартами, другие формируются в системе дополнительного образования и при выполнении профессиональной деятельности. Очевидно, необходима специально разработанная дополнительная образовательная программа «Введение в профессиональное будущее», предусматривающая изучение современного мира профессий, отражающего профессиологические тренды цифровой экономики и, конечно, майноры, предусматривающие развитие soft-skills.

Обобщая вышеизложенное, можно констатировать, что кардинальные изменения социокультурной и технологической среды профессиональной школы побуждают нас к поиску принципиально новой методологии профессионального образования, ориентированного на проектирование человека будущего. Профессионально-образовательная платформа должна обеспечить становление специалиста, обладающего профессиональной многомерностью. Чтобы реализовать себя в системе многомерного взаимодействия и науки, образования и производства, субъект профессиональной деятельности должен уметь выполнять на достаточно высоком уровне различные профессиональные функции. Целенаправленное формирование такого специалиста возможно при реализации трансдисциплинарного, сетевого и проектного подходов, а ориентировочной основой его подготовки выступают многомерные компетенции, так называемые ключевые метапрофессиональные достоинства. К ним относятся социально-профессиональная и виртуальная мобильность, коммуникативность, практический интеллект, ответственность, коллективизм, работоспособность, корпоративность, инновационность и др. В постиндустриальном обществе транспрофессионализм выступает как квалифицированная характеристика.

Статья написана при поддержке Гранта РФФИ № 18–013–01147 «Социально-гуманитарная парадигма формирования транспрофессионализма субъекта социономических профессий».

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов // Психологические исследования. 2015. № 8 (40). Режим доступа: http://psystudy.ru.

2. *Атлас* новых профессий / Агентство стратег. инициатив. Сколково. Москва, 2015. 290 с.

3. *Зеер Э. Ф.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. 2017. № 8. С. 9–28

4. *Зеер Э. Ф.* Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 5–9.

УДК 159.99:005.966

М. В. Зиннатова

M. V. Zinnatova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
mashaperv@rambler.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАРЬЕРЫ СУБЪЕКТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

DESIGNING THE CAREER DEVELOPMENT OF SUBJECTS OF PROFESSIONAL ACTIVITY

Аннотация. Рассматривается поливариативность карьеры и ее влияние на транспрофессионализм личности, а также неопределенность проектирования карьеры субъектов профессиональной деятельности.

Abstract. The article considers the polyvariable career and its impact on the person's transprofessionalism and uncertainty of design of career of subjects of professional activity.

Ключевые слова: поливариативная карьера, транспрофессионализм, неопределенность.

Keywords: polyvariable career, transprofessionalism, uncertainty.

Карьерное развитие связано не только с психологическими задачами и особенностями конкретного возраста (возрастные особенности психики и личности), но и с общей стратегией жизни, осознанно или неосознанно реализуемой человеком. В случае, когда человек способен выработать такое адекватное себе стратегическое видение собственной жизни, он становится, по К. С. Абульхановой, субъектом жизнедеятельности, а карьера – одной из жизненных задач. Сочетание реализации себя в различных сферах в соответствии с индивидуальными особенностями образует уникальный стиль жизни (Г. Олпорт). Карьера – это индивидуально осознаваемая, обусловленная изменяющимися в течение жизни взглядами, позициями, поведением и опытом, и проектируемая последовательность изменяемых жизненных целей и процесс достижения этих целей в результате трудовой и профессиональной деятельности, сопровождаемая заниманием определенных социально-профессиональных ролей и сменой социально-профессиональных статусов [2].

В научной литературе представлено большое количество разнообразных типов карьер (Е. А. Аксенова, Т. Ю. Базаров, Г. Г. Зайцев, О. В. Минкина, Д. Сьюпер, Г. В. Черкасская, В. К. Шаповалов и др.). Однако в современном обществе работники вынуждены

реализовывать поливариативную карьеру, концепцию которой предложил Д. Холл (1976): карьера каждого человека уникальна и неповторима, состоит из совокупности карьерных циклов, каждый из которых состоит из мини-стадий профессионального развития (вхождение – освоение – достижение мастерства – уход) и чередуется с короткими, но интенсивными периодами профессионального переобучения. Все это может происходить в пространстве не одной профессии, а разных сфер деятельности, организаций и функциональных задач. Основные характеристики поливариативной карьеры: ответственность за карьеру несет работник; основные ценности – свобода и развитие; высокий уровень профессиональной мобильности; высокий уровень неопределенности; критерием успеха является не уровень должности или заработная плата, а осознание психологического успеха.

В постиндустриальном обществе стали востребованы и успешны работники, способные выстраивать транспрофессиональную (поливариативную) карьеру и быть транспрофессионалами.

По утверждению Г. Перкина (1996), на смену профессионалам, представителям массовых профессий, приходят специалисты, готовые и способные работать в межпрофессиональной среде. Эти социально-технологические преобразования обусловливают необходимость формирования транспрофессионализма, качественно новой квалификационной характеристики субъектов деятельности [7].

Как отмечает Э. Ф. Зеер, транспрофессионализм – это вызов традиционному понимаю компетентности и квалификации. Феномен транспрофессионализма проявляется в полипрофессионализме, применении конвергентных технологий, освоении и выполнении не только родственных, но и совершенно далеких друг от друга профессий, в готовности выходить за рамки сформировавшегося опыта. Только тогда специалист будет готов к встрече с социально-профессиональными инновациями будущего [3].

Современного человека характеризует необходимость планирования и реализации собственных действий в условиях неопределенности. В психологических исследованиях в целом понятие неопределенности тесно связано с познанием человека, с различными реализуемыми или потенциальными познавательными действиями [4].

Актуальность проблемы неопределенности имеет экзистенциальную основу, поскольку само существование человека во многом является неопределенным, открытым, незавершенным и нерешенным. Помимо этого, неопределенность, представленная в виде «веера» возможных путей, из которых осуществляется выбор, тесно связана со свободой выбора из этих вероятностей.

В работах исследователей выделен ряд характеристик неопределенных ситуаций, которые применимы и для анализа карьерных изменений: новизна, противоречивость, сложность; множественность возможностей, выборов и решений; непредсказуемость (невозможность прогноза развития, неизвестность вероятности события); неконтролируемость (невозможность управлять развитием событий, противостоять неожиданностям, предугадать их); невозможность категоризовать ситуацию из-за отсутствия информации; трудность определения значения ситуации в связи с отсутствием готовых схем интерпретации [1, с. 3–5].

Особенностью функционирования человека в профессиональной области жизнедеятельности являются критические режимы, состояния неустойчивого равновесия, неоднозначности и неопределенности, вызывающие в начальных точках процессов эффект ветвления, бифуркации. В точке бифуркации неопределенность возрастает до возможного максимума, и невозможно предсказать, по какому пути будет развиваться

система. Определенность появляется лишь после того, как индивид уже вступил на один из возможных путей развития [6, с. 5]. А. А. Бодалев и Л. А. Рудкевич отмечают, что выбор и его осуществление в определенной критической точке или ситуации со значительной долей вероятности будут программировать характер следующих критических точек и ситуаций и набор возможных выборов, решений. Сам выбор предопределяет характер жизнедеятельности и особенности развития субъекта до достижения следующей критической точки.

С точки зрения синергетики выбор пути развития в точке бифуркации происходит случайно, хотя и в рамках некоторой вероятности. В свою очередь мы заметим, что на выбор большое влияние оказывает индивидуальность, личный опыт, социальная и экономическая ситуация, профессиональные знания и умения, квалификация, развитость интуиции и пр. Помимо этого в дальнейшем возникает обратный эффект: уже сам выбор определяет направления развития (профессионального и карьерного) личности и индивидуальности. А. Г. Асмолов подчеркивает важность ситуаций неопределенности как динамического резерва разнообразных путей развития.

Очень важную роль неопределенность играет в принятии карьерных решений. Так в психологии менеджмента сложились представления о существовании трех интегральных параметров среды, в наибольшей мере влияющих на реализацию функции принятия решений индивидом: сложность, динамичность и неопределенность.

Процесс принятия карьерного решения и его качество, этапы прохождения стадии предрешения имеют отличительный характер в разных ситуациях неопределенности. Показателями готовности к принятию решения в условиях неопределенности является готовность к риску, принятие риска (субъект соглашается делать выбор в заданных условиях неопределенности), субъективно допустимый уровень неопределенности (данное явление в последние годы стало интерпретироваться как фактор оценки неуверенности в себе при принятии решений). Однако понятия «неопределенность» и «риск» не являются прямо связанными. Так, например, согласно моделям ожидаемой полезности (Дж. Фон Нейман, О. Моргенштерн и др.), рационально действующий человек в ситуации неопределенности выбирает из ряда альтернативных решений то, от которого ожидается максимальная полезность [5].

Для того чтобы осуществить выбор эффективного карьерного решения в условиях неопределенности можно предложить следующее: опираться на те факты, информацию, которые имеют наибольшее влияние на ситуацию; развивать интуицию, которую психофизиолог П. Симонов назвал «надсознательным» компонентом разума; субъективные ошибки и негативные последствия принятия любого решения неизбежны, следовательно, необходимо минимизировать возможные потери. При этом нужно концентрироваться на выигрыше, стараясь сделать его максимальным.

Статья выполнена при поддержке гранта РФФИ 18–013–01147 А «Социально-гуманитарная парадигма формирования транспрофессионализма субъектов социономических профессий».

Список литературы

1. *Бутенко Т. П.* Субъективная неопределенность жизненных ситуаций: когнитивно-эмоциональные оценки и стратегии поведения: автореферат диссертации … кандидата психологических наук / Т. П. Бутенко. Москва, 2009. 28 с.

2. *Заводчиков Д. П.* Психология карьеры: учебное пособие / Д. П. Заводчиков, М. В. Кормильцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 155 с.

3. *Зеер Э. Ф.* Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 5–9.

4. *Зеер Э. Ф.* Социально-профессиональная мобильность учащейся молодежи как фактор подготовки к динамическому профессиональному будущему / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2014. № 8. С. 33–48.

5. *Корнилова Т. В.* Психология риска и принятия решений: учебное пособие для вузов / Т. В. Корнилова. Москва: Аспект Пресс, 2003. 286 с.

6. *Фабер В. О.* Проблема неопределенности в структуре философского знания (онтологический, гносеологический, антропологический анализ): автореферат диссертации … кандидата философских наук / В. О. Фабер. Саратов, 2004. 22 с.

7. *Perkin G.* The Third Revolution: Professional Society in International Perspective / G. Perkin. London: Routledge, 1996. 272 p.

УДК 378.011.32–052.63:159.942

С. А. Иващенко, Е. П. Гончарова

S. A. Ivaschenko, E. P. Goncharova

УО «Белорусский национальный технический университет», Минск
Belarusian National Technical University, Minsk
egont@tut.by

НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ СФЕРЫ СТУДЕНТА ИНЖЕНЕРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА

SOME ASPECTS OF EMOTIONAL SPHERE OF STUDENT OF ENGINEERING PEDAGOGICAL FACULTY

Аннотация. Рассматриваются показатели эмоциональной сферы студента инженерно-педагогического факультета, значимые для его дальнейшей профессиональной деятельности.

Abstract. The article deals with the emotional sphere of the student of the engineering and pedagogical faculty, which are significant for his further professional work.

Ключевые слова: эмоциональная сфера, инженерно-педагогическое образование.

Keywords: emotional sphere, engineering and pedagogical education.

Современная студенческая среда вбирает в себя не только общечеловеческие черты представителя XXI столетия, но и является носителем таких специфических проявлений, как поиск собственной идентичности, становление экзистенциальных ориентиров, выбор профессионального пути. Все это накладывает отпечаток на развитие эмоциональной сферы студента, который испытывает ряд проблем под грузом неизбежности решения жизненных задач. Современное высшее образование, находящееся в состоянии постоянной модернизации, требует многоаспектного изучения. Одним из актуальных факторов развития данной педагогической системы является ее эмоциональная составляющая.

Исследователями доказано, что эмоциональный фон образовательного процесса прямо влияет на его результативность. Качество современного образования может быть

обеспечено при условии своевременного снижения уровня таких негативных состояний, как агрессия и эмоциональное выгорание преподавателя, повышенная тревожность педагога и обучающегося.

Профессиональная деятельность педагога отличается высокой степенью эмоционального напряжения. Среди причин исследователями выделяются следующие: 1) нарушения дисциплинарного режима со стороны обучающихся; 2) асоциальное поведение обучающихся; 3) невыполнение обучающимися требований педагога; 4) конфликтные ситуации с коллегами; 5) стрессы, возникающие в ходе общения с родителями обучающихся; 6) высокий уровень ответственности за результаты своей педагогической деятельности; 7) межличностные отношения с руководителями учебного заведения и др.

Вышеперечисленные факторы влияют на возникновение у преподавателя агрессивного состояния. В работах психологов подчеркивается, что агрессия является неотъемлемой частью биологической и психологической природы человека и выступает механизмом адаптации индивида к меняющимся и вариативным условиям среды (А. Адлер, А. Бандура, Л. Берковиц, С. Н. Ениколопов, Э. Фромм, И. А. Фурманов и др.).

Согласно результатам многочисленных исследований (Л. Берковиц, Р. Бэрон, Б. Крэйхи, И. А. Фурманов и др.), неумение человека управлять агрессией ведет к появлению у него таких качеств, как обида, презрение, гнев, зависть, ревность, враждебность. В свою очередь, эти качества могут стать причиной появления психовегетативных и психосоматических нарушений: повышения артериального давления, появления головных болей, снижения уровня иммунитета и, как следствие, возникновения заболеваний и снижения работоспособности.

Существующие социокультурные нормы, а также профессиональные, этические и нравственные стандарты поведения преподавателя запрещают ему открыто выражать свои агрессивные проявления. В данной ситуации педагог вынужден тратить дополнительную физическую и психическую энергию на сдерживание и подавление накапливающейся невыраженной агрессии, в результате чего может возникать и развиваться синдром эмоционального выгорания [2].

Проблемы синдрома эмоционального выгорания у преподавателей широко исследуются в работах целого ряда ученых (Н. Е. Водопьянова, Л. М. Митина, А. А. Рукавишников, Т. В. Форманюк, B. M. Byrne, M. Kokkinos, Y. Kurtyilmaz, M. A. Skaalvik, T. Trivedi) [2]. На первый план исследователи выдвигают влияние социально-психологических характеристик на синдром эмоционального выгорания у преподавателей. К ним относятся эмоциональная направленность, психотип, акцентуация личности, эмоциональный и социальный интеллект, коммуникативные качества личности, самооценка, стратегии преодолевающего поведения, адаптационный потенциал, самоэффективность, самоактуализация, развитость и особенности экзистенциальной сферы, отношение к педагогической деятельности, удовлетворенность работой, условия труда в педагогическом коллективе, деформация социального статуса педагога, психологический климат в учебной группе, отношение обучающихся к преподавателю, включенность преподавателя в инновационную деятельность и отношение к ней.

В последние годы исследователи все чаще обращают внимание на взаимосвязь синдрома эмоционального выгорания у педагогов с их социально-демографическими характеристиками (пол, семейное положение, стаж работы).

Показатели пола педагогов влияют на общую агрессивность, агрессивную мотивацию и направленность агрессии; физическую, вербальную, косвенную агрессию

и проактивную агрессию, связанную с проявлением власти. Семейное положение педагогов оказывает влияние на агрессивную мотивацию. Стаж работы преподавателей оказывает влияние на общую агрессивность, направленность агрессии, агрессивную мотивацию; косвенную, физическую, проактивную агрессию, связанную с проявлением власти; проактивную агрессию, связанную с аффилиацией; реактивную агрессию, а также на деперсонализацию как компонент синдрома эмоционального выгорания [3].

Выявлено, что синдром эмоционального выгорания в большей степени выражен у женщин с высоким уровнем общей агрессивности, агрессивной мотивации, с деструктивной направленностью агрессии. Такие женщины-педагоги, как правило, обладают высоким уровнем враждебности, физической, вербальной, косвенной агрессии, а также реактивной агрессии; проактивной агрессии, связанной с проявлением аффилиации (в сравнении с женщинами-педагогами, имеющими низкий уровень проявления агрессии).

В отличие от женщин, синдром эмоционального выгорания проявляется в большей степени у мужчин с низким уровнем враждебности и физической агрессии (по сравнению с высокоагрессивными мужчинами-педагогами) [3].

Очевидно, что появление синдрома эмоционального выгорания у преподавателя влечет за собой изменения в его эмоциональной сфере в целом. Современная педагогика, базирующаяся на личностно ориентированном подходе к образованию, трактует эмоциональную сферу человека как совокупность таких показателей, как эмоции, чувства, самооценка и тревожность [1]. При этом отмечается приоритет двух последних показателей как первопричины эмоционально-чувственных проявлений человека. Отметим, что тревожность обучающегося не является однозначно отрицательным явлением; определенный приемлемый уровень тревожности не только допустим, но и необходим для правильного выстраивания перспектив активной учебной деятельности. Повышенный уровень тревожности преподавателя может беспрепятственно передаваться обучающимся и негативно влиять на их эмоциональное состояние и продуктивность учебной деятельности.

Студенту инженерно-педагогического факультета, планирующему связать свою профессиональную деятельность с образованием, в контексте сохранения и развития эмоциональной сферы можно рекомендовать следующее: 1) развитие индивидуальных показателей (только творческая индивидуальность педагога может эмоционально «зажечь» творческую индивидуальность обучающегося); 2) контроль уровня самооценки преподавателя будет способствовать установлению ровного и стабильного эмоционального климата на занятии; 3) уход от повышенного уровня тревожности преподавателя является залогом его адекватного и эффективного эмоционального воздействия на обучающихся; 4) культивирование положительного эмоционального фона на занятии способно повысить работоспособность обучающихся, их мотивированность на изучаемый материал; 5) использование различных эмоционально насыщенных педагогических средств будет способствовать возникновению положительных эмоциональных переживаний в учебной деятельности (юмор, поощрение, подбадривание, ситуации успеха и др.); 6) совершенствование преподавателем своего эмоционального спектра путем его обогащения положительными эмоциями.

Список литературы

1. *Гребенюк О. С.* Основы педагогики индивидуальности: учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. Калининград: Изд-во Калинингр. гос. ун-та, 2000. 572 с.

2. *Ракицкая А. В.* Синдром эмоционального выгорания у педагогов с различными видами агрессии: автореферат диссертации … кандидата психологических наук / А. В. Ракицкая; Бел. гос. ун-т. Минск, 2016. 28 с.

3. *Ракицкая А. В.* Социодемографические характеристики и синдром эмоционального выгорания у педагогов / А. В. Ракицкая // Научное обозрение. Серия 2: Гуманитарные исследования. 2014. № 8. С. 57–63.

УДК [371.12.011.3–051:796]:378.011.33

Е. В. Кетриш

E. V. Ketrish

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
evgeniya.ketrish@rambler.ru

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ

FEATURES OF THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF FUTURE TEACHERS

Аннотация. Актуальность исследуемой проблемы обусловлена необходимостью рассмотрения особенностей формирования профессиональной компетентности будущих педагогов в условиях внедрения компетентностного подхода в современную систему образования (на примере будущих педагогов по физической культуре).

Abstract. The urgency of the problem is caused by the need to consider the specifics of the formation of professional competence of future teachers in the context of the introduction of a competence approach into the modern education system (on the example of future teachers in physical education).

Ключевые слова: компетентно-деятельностный подход, педагог по физической культуре, профессиональная компетентность педагога.

Keywords: competent-activity approach, teacher of physical culture, professional competence of the teacher.

Здоровый образ жизни в наше время становится социальным феноменом, объединяющей силой и общенациональной идеей, которая будет способствовать развитию сильной державы и здорового общества. Вследствие этого возрастает запрос со стороны общества на повышение качества подготовки физкультурных кадров и повышения их профессиональной компетентности.

В сфере физической культуры происходит переход на компетентностное образование. Если раньше основной задачей подготовки педагога был технологический рост, то в настоящий момент произошла переориентация на его личностное развитие, которое является следствием самоорганизации и обобщения деятельностного и личностного опыта.

Проанализировав научную и научно-методическую литературу, касающуюся развития педагогической теории и практики, мы выяснили, что на всех этапах становления профессионального образования ученые вели поиск новейших методов и подходов к подготовке будущего педагога, соответствующих и адекватно подходящих существующим социокультурным требованиям [5].

Так, выдающиеся педагоги прошлого уделяли большое внимание вопросу подготовки педагога к его профессиональной деятельности (С. Я. Батышев, А. М. Новиков). В настоящий момент процесс подготовки специалистов во всей структуре образования вышел на совершенно новый качественный уровень развития. Высшее образование сейчас перестает быть узкопрофессиональным, оно должно стать частью общей культуры. Подавляющее большинство научных работников, занимающихся вопросами педагогического образования, считают необходимым его модернизацию и предоставляют различные варианты решения данной задачи [2, 3, 4].

Не до конца изученной остается проблема развития творчества, личностного развития. В высших учебных заведениях студентов не обучают многообразным способам принятия профессиональных решений, так же не затрагивается проблема повышения уровня профессиональной компетентности педагога, не ясны конкретные положения, касающиеся важных профессиональных качеств педагога, востребованных современными социокультурными и педагогическими реалиями.

На сегодняшний день мировоззренческое становление личности студента осуществляется в условиях кризиса культуры, спровоцированного крахом традиционной системы ценностей, что привело к отрицательным последствиям в нравственной сфере человека. Ситуация продолжает усугубляться из-за финансовой дискриминации значительной доли профессий, в том числе и педагогической, а также не всегда достаточно качественных личностных параметров студентов, налицо потребительское отношение к системе образования, отсутствие целеустремленности к познавательной профессиональной деятельности, низкий уровень подготовленности к обучению в высшем учебном заведении.

Анализ учебно-воспитательного процесса в высшем учебном заведении, основанного на принципах предметно-ориентированной парадигмы образования, показывает, что на практике преобладает функциональный подход, который отражается в слабой взаимосвязи между отдельными дисциплинами для подготовки к целостной будущей профессиональной деятельности.

В настоящее время не разработана система профессиональной подготовки педагога, которая могла бы обеспечить личностно-профессиональное становление, а также готовность к осуществлению профессиональной деятельности в условиях перехода к компетентностному образованию, отсутствуют условия для развития профессиональной компетентности будущих преподавателей физической культуры, не определены критерии профессиональной компетентности педагога с учетом новых требований и квалификации в данной сфере.

Анализ специальной научной литературы и реальное положение социокультурной ситуации определили существование следующих противоречий:

- между стремительно возрастающей потребностью со стороны общества к качеству образования и уровнем компетентности нынешних выпускников высших учебных заведений;
- единством системы профессиональных педагогических задач, решаемых преподавателем в процессе учебно-воспитательной работы, и их частичным изучением, осуществляемым путем реализации в вузах блочного типа преподавания;
- между наличием теоретических разработок в области компетентностного подхода к образованию и недостаточной разработанностью механизмов его внедрения в высшей физкультурной школе.

Все исследователи, изучавшие природу феномена компетентности, обращают внимание на его многосторонний, разноплановый и системный характер.

На данный момент в социуме происходит множество неблагоприятных процессов, которые негативно отражаются на уровне общей культуры населения, и физической культуры в том числе. Почти вся область физической культуры и спорта оказалась в критически запущенном состоянии. Установившаяся система обучения специалистов в области физической культуры и спорта тоже имеет значительные недостатки и требует серьезной реконструкции.

Недооценивание в социуме образовательной, социально-экономической, оздоровительной и воспитательной роли физической культуры, отразившееся в остаточном принципе финансирования, острой нехватке материальной базы, незначительной популяризации физической культуры, привела к такому факту, что в стране произошел значительный скачок снижения здоровья и физической подготовленности населения. Несмотря на это, в последние годы в стране отмечаются некоторые изменения в сфере спорта высших достижений, в сфере физкультурно-оздоровительного сервиса, спортивного менеджмента, но эти изменения в данный момент практически не учитываются в системе подготовки будущих педагогов по физической культуре. Выпускники факультетов физической культуры оказываются недостаточно подготовленными к работе в изменившихся условиях. К тому же, часто учебные планы и программы, по которым обучаются будущие педагоги по физической культуре, не анализируют преобразующиеся изменения интересов подрастающего поколения к различным видам спорта и направлены только на изучение школьной программы, тем временем упражнения нормативного характера становятся для молодежи все менее интересными. Не отмечается видимой последовательности в преподавании общетеоретических, биологических дисциплин, с одной стороны, и спортивно-педагогических – с другой.

Обучение большинству общетеоретических дисциплин построено так, что оно не дает студентам прикладных теоретических умений и навыков, а в преподавании спортивно-педагогических дисциплин наблюдается противоположное осложнение, когда большая часть учебных часов уходит на практические занятия, сдачу контрольных нормативов без должной теоретической и методической подготовки [1].

В настоящий момент в высшем образовании наблюдается тенденция, связанная с переходом от подготовки узкопрофессионального специалиста к подготовке универсального профессионала, обладающего высоким уровнем культуры и быстро действующего в меняющихся условиях динамического социума.

Исследователи выделяют несколько вариантов решения проблем и модернизации физкультурного образования:

- открывать факультеты с дифференцированной подготовкой по разным направлениям и профилям в области физической культуры и спорта;
- для повышения качества образования необходимо в учебные планы по направлениям подготовки вносить не только традиционные для области физической культуры дисциплины, такие как педагогика, психология, теория и методика физической культуры и физического воспитания, анатомия, биомеханика, медицина и психофизиологические основы оздоровительных занятий, но и дисциплины, отражающие инновационные изменения и процессы модернизации в вышеуказанной области;
- строить обучение по направлениям подготовки таким образом, чтобы на выходе выпускники являлись прогрессивно мыслящими, высококвалифицированными, а также культурно развитыми специалистами в сфере физической культуры и спорта;
- разработать действенную систему мотивации будущих педагогов по физической культуре к предстоящей профессиональной деятельности.

Таким образом, современный этап развития общества ставит перед системой высшего образования в области физической культуры и спорта задачу подготовки специалистов, обладающих высоким уровнем сформированности профессиональных компетенций, достаточным для осуществления конкретной профессиональной деятельности в области физической культуры и спорта.

Список литературы

1. *Железняк Ю. Д.* Педагогическое физкультурно-спортивное совершенствование / Ю. Д. Железняк, В. А. Кашкаров, И. П. Кравцевич. Москва: Академия, 2002. 384 с.

2. *Новиков А. М.* Профессиональное образование России / А. М. Новиков. Москва: ИЦПНПО РАО, 1997. 254 с.

3. *Подласый И. П.* Педагогика: Новый курс / И.П. Подласый. Москва: Владос, 2002. 576 с.

4. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин. Москва: Магистр, 1997. 233 с.

5. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 3. С. 93–119.

УДК 159.928.23:331.102.24

Т. П. Коваленок

T. P. Kovalenok

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва

Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow

tkovalenok@yandex.ru

СПЕЦИАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ И ПРИЕМЫ ИХ РАЗВИТИЯ

SPECIAL ABILITIES AND TECHNIQUES OF THEIR DEVELOPMENT

Аннотация. Рассматриваются представления о способностях как факторах эффективности профессиональной деятельности. Описаны точки зрения на структуру специальных способностей и их роль в развитии профессионально важных качеств. Предлагается в ходе профессионального обучения использовать логические задания для развития специальных способностей.

Abstract. The concepts of abilities as factors of efficiency of professional activity are Considered. The points of view on the structure of special abilities and their role in the development of professionally important qualities are described. It is offered to use logical tasks for development of special abilities in the course of professional training.

Ключевые слова: специальные способности, профессиональные способности, профессионально важные качества, метапрофессиональные качества.

Keywords: special abilities, professional abilities, professionally important qualities, metaprofessional qualities.

Активное внедрение ИКТ в современное производство в корне изменяет систему требований, предъявляемых профессиями к способностям человека. В рабочих профессиях на смену требованиям к моторным способностям (физической силе, большой амплитуде

или высокой точности движений) приходят повышенные требования к сенсорным, перцептивным и интеллектуальным способностям (наблюдательности, скорости выделения значимых характеристик объектов и т. п.). Запросы практики стимулируют поиски тех компонентов способностей, которые определяют высокую успешность в различных сферах деятельности. С другой стороны, это делает актуальной разработку теоретических представлений о феномене способностей, факторах и детерминантах их развития [1, 9].

Проведенный В. А. Толочеком анализ системы понятий, использующихся в психологии труда для описания факторов эффективности деятельности и успешности субъекта, позволил упорядочить их в соответствии с принципом транзитивности. Критериями упорядочивания при этом являются мера специализации функциональных систем и теснота связи субъекта и условий среды [9]. Понятие «задатки» применяется для обозначения относительно простых феноменов. Способности формируются в деятельности в процессе взаимодействия с другими людьми и являются более сложным психическим образованием. Содержание понятия «специальные способности» автор рассматривает в контексте дифференционно-интеграционного подхода [1], определяющего общие способности как инвариантные, влияющие на успешность жизнедеятельности на любых этапах развития, а специальные способности связывающего с определенным этапом развития субъекта и успешностью в отдельных видах деятельности. При этом профессиональные способности рассматриваются как способ реализации специальных способностей и представляют собой еще более сложный феномен, требуют определенной зрелости функциональных систем, реализуются в условиях регламентированной деятельности с определенным предметом, средством, продуктом, условиями и др. Феномен «профессионально важные качества» представляет собой сложный симптомокомплекс, включающий помимо профессиональных способностей психологические образования других уровней: мотивацию, ценностные ориентации, смыслы, знания, умения, навыки. Субъекты деятельности могут достаточно сильно различаться по выраженности профессионально важных качеств, недостаточный уровень развития одних качеств может компенсироваться другими, может сформироваться индивидуальный стиль деятельности. Два самых объемных понятия в цепочке, обозначающей факторы и феномены профессиональной успешности – «компетенции» и «профессиональная компетентность». В содержании понятия «компетенции» подчеркивается связь собственно профессиональных качеств и личностных, адекватность уровня их развития и структуры актуальным и типичным требованиям деятельности и субкультуры организации [9]. Компетентность – способность эффективно решать профессиональные задачи разного уровня сложности, быть успешным в условиях дефицита информации и других ресурсов. Описанная система понятий, характеризующих феномены, факторы и детерминанты профессиональной успешности на различных этапах становления субъекта труда, позволяет предположить, что в условиях профессионального обучения должно происходить активное развитие специальных способностей [7].

В работах М. А. Холодной и Н. И. Чуприковой обосновывается положение о том, что носителем общих умственных способностей являются когнитивные психические структуры, обеспечивающие репрезентацию действительности в индивидуальном сознании и предопределяющие интеллектуальные свойства человека [10, 11]. Уровень специальных способностей зависит от качества мыслительных операций. Дифференцированность восприятия объектов, выделение их свойств и отношений занимает центральное место как в умственных, так и в специальных способностях. А.В. Карпов указывает на существование интегральных способностей, которые имеют наддеятельностный характер, про-

являются в различных типах, видах и формах деятельности индивида и являются своеобразным связующим звеном в проявлении общих и специальных способностей [5].

Э.Ф. Зеер выделяет две группы метапрофессиональных качеств, к которым он относит способности и свойства личности, определяющие продуктивность широкого круга социальной и профессиональной деятельности специалиста. Одну группу составляют – качества широкого радиуса функционирования, востребованные при выполнении многообразных видов социально-профессиональной деятельности, другую – качества, востребованные в конкретных группах профессий, различающихся предметом труда [4]. Метапрофессиональные качества в различных сочетаниях являются элементами структуры профессионально важных качеств. Педагогические технологии играют важную роль в их формировании, с этим связана необходимость использования специальных диагностических методов их оценки.

Одним из методов диагностики учебных достижений и особенностей профессионального развития являются педагогические тесты (тесты успеваемости). Их основные преимущества – объективность и оперативность оценки, возможность количественного анализа получаемых данных, более тонкая градация уровней усвоения необходимых знаний [8]. Все эти преимущества работают на совершенствование подготовки профессионала только в случае, если содержание тестовых заданий максимально соответствует характеру решаемых профессионалом задач [2, 3], отражает существенные характеристики предмета труда и трудового процесса. Корректная реализация этапов разработки и использования тестов [6] позволяет объективно оценивать уровень теоретической подготовленности к практической профессиональной деятельности. Однако тестовые задания могут выполнять и обучающую функцию, способствовать развитию общих и специальных способностей. Для этого необходимо, чтобы содержание заданий стимулировало развитие логического мышления. Развивающая способности функция тестов может быть усилена за счет использования типов заданий, традиционно применяемых в тестах, предназначенных для измерения вербального интеллекта. Недостатком большинства современных тестов является использование тестовых заданий, предполагающих выбор одного фактологического ответа. Использование заданий на соответствие, исключение лишнего (классификация), определение типов отношений между понятиями (простые и сложные аналогии), построение логических схем позволит оценить не только особенности усвоения знаний, но и уровень развития специальных способностей.

Выполнение тестовых заданий обеспечит развитие дифференцированности восприятия объектов, связанных с выполнением профессиональной деятельности, способностей к выделению их существенных свойств и отношений, т. е. развитие основных компонентов специальных способностей, а на их основе – метапрофессиональных качеств.

Список литературы

1. *Волкова Е. В.* Роль дифференционно-интеграционного подхода в разработке теории специальных способностей / Е. В. Волкова // Дифференционно-интеграционная теория развития. Москва: Языки славянской культуры: Знак, 2014. Кн. 2. С. 61–85.

2. *Жукова Н. М.* Разработка модели системы компетентностно-ориентированных задач / Н. М. Жукова, М. В. Шингарева // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2011. № 4 (49). С. 68–72.

3. *Жукова Н. М.* Роль компетентностно-ориентированных задач как интегративных дидактических единиц формирования профессиональных компетенций / Н. М. Жу-

кова, П. Ф. Кубрушко, М. В. Шингарева // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 1. С. 51–55.

4. *Зеер Э. Ф.* Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер // Образование и наука. 2004. № 3 (27). С. 42–52.

5. *Карпов А. В.* О понятии интегральных способностей личности / А. В. Карпов // Психологические основы профессиональной деятельности: хрестоматия. Москва: Логос, 2007. С. 294–300.

6. *Коваленок Т. П.* Создание и использование тестов профессиональных знаний / Т.П. Коваленок // Методология профессионального образования: сборник научых статей Международной научно-практической конференции, посвященной научному вкладу академика РАО Александра Михайловича Новикова, 30 января 2018 г. Москва: Изд-во ФГБУ РАО, 2018. С. 131–137.

7. *Кубрушко П. Ф.* Формирование профессионально-познавательной активности студентов: научно-информационный материал / П. Ф. Кубрушко, А. И. Мелентьева, Л. И. Назарова. Москва: Изд-во МГАУ им. В.П. Горячкина, 2010. 42 с.

8. *Симан А. С.* Поуровневая валидность тестовых заданий, используемых при итоговой государственной аттестации выпускников вузов / А. С. Симан // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2009. № 6. С. 136–138.

9. *Толочек В. А.* Профессиональное становление субъекта: способности и профессионально важные качества, компетенции и компетентность / В. А. Толочек // Институт психологии Российской академии наук. Организационная психология и психология труда. 2017. Т. 2. № 2. С. 3–30.

10. *Холодная М. А.* Психология интеллекта: парадоксы исследования / М. А. Холодная. 2-е изд., перераб. и доп. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 272 с.

11. *Чуприкова Н. И.* Умственное развитие: принцип дифференциации / Н. И. Чуприкова. Санкт-Петербург: Питер, 2007. 448 с.

УДК 37.048.45:62

Е. Н. Козленкова

E. N. Kozlenkova

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва
Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow
kozlenkova28@mail.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОРИЕНТАЦИИ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСВОЕНИЕ ИНЖЕНЕРНЫХ ПРОФЕССИЙ

PROBLEMS OF PROFESSIONAL ORIENTATION OF SCHOOLCHILDREN FOR MASTERING ENGINEERING PROFESSIONS

Аннотация. Анализируются проблемы ориентации школьников на профессии инженерной направленности. Показаны возможности реализации интегративного подхода в сопровождении их профессионального самоопределения.

Abstract. The problems of the orientation of schoolchildren in the engineering profession are analyzed. The possibilities of implementing an integrative approach when accompanying their professional self-determination are shown.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, самоопределение, инженерное образование.

Keywords: professional orientation, self-determination, engineering education.

Сегодня современное сельское хозяйство не может быть эффективным без использования передовых достижений в области науки и техники. В первую очередь, это технологии, направленные на автоматизацию производства сельскохозяйственной продукции, например, точное земледелие, дистанционный мониторинг полей и угодий и др. Активное использование таких технологий требует подготовки высококвалифицированных инженерно-технических работников.

Качество инженерного образования, наряду со всеми прочими факторами, зависит и от того, насколько профессионально ориентированы молодые люди, решившие освоить соответствующие профессии. В то же время негативные тенденции, имевшие место в нашей стране в последние десятилетия, привели к снижению среди молодежи интереса к освоению инженерно-технических профессий, что, в свою очередь, обострило проблему восполнения инженерных кадров отраслей экономики. Данные процессы оказались весьма ощутимы и для сельскохозяйственной отрасли, которая сама по себе остается малопривлекательной для молодежи. Сложившаяся ситуация обусловлена в том числе сменой установок в профориентационной работе. Так, если до 1990-х гг. в России реализовывалась воспитательная концепция в профориентации, которая заключалась в том, что политика государства была построена на формировании у молодежи общественно одобряемых ценностных установок и смыслов профессионального выбора, в повышении престижа профессий и отраслей, которые особо нуждаются в притоке молодых специалистов, то начиная с 2000-х гг. роль государства в профориентации свелась к минимуму [12].

В настоящее время преобладают прагматические установки в организации профессиональной ориентации, что приводит к возникновению ряда негативных тенденций. В частности, подход к выбору профессии, обусловленный ориентированием молодежи на современный свободный рынок труда и необходимость быть на нем конкурентоспособным, стимулирует формирование у подрастающего поколения материальных мотивов профессионального выбора, а также образа «Я» как товара на рынке труда. Как следствие, при выборе профессии школьники ориентируются преимущественно на ее востребованность, престижность, высокую оплату труда. Рационально оценивается соотношение необходимости затраченных усилий (сложность и длительность обучения, освоение областей знания, требующих наличия и развития специальных способностей, например инженерно-технических) и предполагаемого результата в виде профессии, обеспечивающей человеку достойное положение в обществе. Все это приводит к выбору профессий, связанных с общественными науками, для овладения которыми достаточно развития общих способностей [1, 10].

Также помощь в самоопределении зачастую подменяется отбором по значимым для работодателя критериям. Сегодня наибольшую активность в профориентационной работе проявляют устойчиво развивающиеся крупные отраслевые корпорации, которые рассматривают ее как часть работы по восполнению кадрового потенциала, привлечению молодежи в отрасль. Профориентация по своей сути становится профессиональ-

ным подбором, который осуществляется начиная еще со школьной скамьи и предполагает формирование у школьников необходимых, по мнению потенциальных работодателей, компетенций. С одной стороны, для молодых людей появляется возможность овладеть конкретной профессией и гарантированно осуществлять в будущем свою профессиональную деятельность в престижной отрасли. С другой стороны, возникает опасность принятия подростками компромиссного или вынужденного решения выбора профессии, не соответствующей их интересам и склонностям. В совокупности с проблемой выбора профессии как таковой данная ситуация может привести к тому, что молодой специалист будет высоко мотивирован на работу в конкретной отрасли, но не будет иметь особого интереса к своей профессии.

Процесс профессионального самоопределения человека сложен, продолжается на протяжении всей его жизни и требует осознанного принятия решения и выбора. Современная молодежь в достаточно комфортных условиях жизни приходит к возрасту психической зрелости уже в период активной профессиональной деятельности. А ответственный момент принятия решения о выборе профессии, который чаще всего наступает в конце периода получения общего образования, откладывается еще на некоторое время. Профессиональное образование воспринимается школьниками и их родителями как «камера хранения и дозревания». Это время, когда можно еще подумать, определиться, выбрать предпочитаемую сферу деятельности [1, 11].

Получение же инженерного образования сопряжено с необходимостью интеллектуальных затрат еще в период обучения в школе. Ориентирование школьников на выбор инженерных профессий требует формирования у них целостного представления о деятельности инженера и задачах, которые он призван решать, формирования системы базовых технических знаний и развития соответствующих способностей [5, 7].

Данная задача может быть решена в условиях интеграции обучения, науки и практики [2]. Важно формировать у школьников фундаментальные знания в области физики, математики, информатики, инженерной графики, что способствует повышению уровня их притязаний в выборе профессии инженера. Вовлечение в проектную деятельность, научно-техническое творчество позволяет школьникам утвердиться в своем выборе [3, 8, 9]. Погружая школьников в специфику и содержание инженерной деятельности, необходимо также демонстрировать широту сферы применения создаваемых продуктов и технологий, формировать представление об инженере как специалисте, решающем в современных условиях множество межотраслевых задач. Наглядно это проявляется при реализации профориентационных образовательных программ на примере межотраслевой интеграции [4, 6].

Данный подход реализуется в Центре технологической поддержки образования РГАУ – МСХА им. К.А. Тимирязева. Школьники, обучаясь по дополнительной профориентационной образовательной программе «Космические технологии в сельском хозяйстве», получают представление об опыте успешной интеграции космических и сельскохозяйственных технологий (точное земледелие, растениеводство в закрытых экосистемах, мониторинг сельскохозяйственных земель и угодий и др.). В ходе кружковой работы технической направленности (робототехника, 3D-моделирование, основы электроники, беспилотные летательные аппараты) учащиеся формируют навыки использования передовых технологий в проектной деятельности.

Такой подход к профориентационной работе открывает новые возможности для стимулирования школьников к освоению профессии инженера, в том числе в интересах

различных отраслей. Включение школьников в практическую инженерно-техническую деятельность способствует формированию у них осознанной позиции по отношению к выбору профессии и будущей образовательной траектории, позволяет сформировать представления о широте возможностей профессиональной деятельности в различных отраслях экономики, расширяет границы востребованности профессии.

Список литературы

1. *Блинов В. И.* Концепция организационно-педагогического сопровождения профессионального самоопределения обучающихся в условиях непрерывности образования / В. И. Блинов [и др.]. Москва: ФИРО: Перо, 2014. 38 с.

2. *Жураковский В. М.* Инновационные исследования в центре инженерной педагогики / В. М. Жураковский, В. М. Приходько, З. С. Сазонова // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 79–82.

3. *Занфирова Л. В.* Генезис и содержание понятия «техническое мышление» / Л. В. Занфирова, Ю. А. Судник // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2013. № 4. С. 13–17.

4. *Захаров О. Е.* Путь к профессии космонавта в системе подготовки по научной программе / О. Е. Захаров, Е. В. Попова, П. А. Сабуров // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2013. Вып. 1. С. 347–351.

5. *Коваленок Т. П.* Диагностика индивидуально-типологических особенностей представителей технических профессий / Т. П. Коваленок // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2014. № 1. С. 145–148.

6. *Кубрушко П. Ф.* Интегративный подход к организации профориентационной работы со школьниками / П. Ф. Кубрушко, Е. Н. Козленкова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: 21-я Международная научно-практическая конференция, 25–26 мая 2016 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед ун-та, 2016. С. 270–272.

7. *Кубрушко П. Ф.* Формирование инновационного мышления студентов университета / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2012. № 4–1 (55). С. 25–28.

8. *Кубрушко П. Ф.* Формирование профессионально-познавательной активности студентов: научно-информационный материал / П. Ф. Кубрушко, А. И. Мелентьева, Л. И. Назарова. Москва: МГАУ имени В. П. Горячкина, 2010. 42 с.

9. *Лопанова Е. Н.* Моделирование учебно-профессиональной деятельности студентов политехнического колледжа / Е. Н. Лопанова, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2009. № 6. С. 47–51.

10. *Профессиональная* ориентация в современной России: задачи, содержание, технологии / сост. В.И. Блинов, С.Н. Чистякова, З.К. Дулаева. Москва: ФИРО, 2013. 171 с.

11. *Пряжников Н. С.* Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. Москва: Академия, 2008. 320 с.

12. *Чистякова С. Н.* Оценка становления и тенденции развития проблемы профессионального самоопределения обучающихся / С. Н. Чистякова // Профессиональная ориентация и занятость молодежи. 2017. № 1. С. 5–8.

УДК 376.112.4:378.14.015.62

О. А. Козырева, М. М. Есина

O. A. Kozyreva, M. M. Esina

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет имени В. П. Астафьева», Красноярск
МБОУ Кодинская СОШ № 3, Кодинск
Krasnoyarsk State Pedagogical University them. V. P. Astafieva, Krasnoyarsk
MBOU Kodinskaya school № 3
kozurevaoa@mail.ru, kurchavaya_marik@mail.ru

ГОТОВНОСТЬ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

READINESS OF FUTURE TEACHERS AS THE MAIN FACTOR OF SUCCESS OF INCLUSIVE EDUCATION

Аннотация. Рассматривается инклюзивная готовность будущего педагога как фактор, обеспечивающий успешность внедрения инклюзии.

Abstract. The article considers the inclusive readiness of the future teacher as a factor ensuring the success of introducing inclusion.

Ключевые слова: будущие педагоги, подготовка будущего педагога в университете, профессиональная готовность, инклюзивное образование.

Keywords: future teachers, preparation of the future teacher at the university, professional readiness, inclusive education.

Готовность – это системный процесс, который нужно рассматривать с разных сторон и на различных уровнях. Формирование готовности педагога к инклюзивной педагогической практике включает в себя такие *личностные характеристики*, как осознанный выбор вариантов собственного профессионального поведения, способность и готовность выбирать адекватные средства и методы саморазвития, организация педагогической деятельности в условиях сотрудничества, умение свободно ориентироваться в системе приемов и способов педагогической деятельности [1, 4].

В современных психолого-педагогических исследованиях в связи со сложившейся в образовательной структуре ситуацией отмечается интерес к проблеме формирования у студентов готовности к различным видам деятельности: саморазвитию, самопознанию, самоорганизации, самообразованию, самореализации, к эффективной работе с детьми с ограниченными возможностями здоровья.

Состояние готовности имеет сложную динамическую структуру, является выражением совокупности интеллектуальных, эмоциональных, мотивационных и волевых сторон психики человека в их соотношении с внешними условиями и предстоящими задачами [1, 4, 10].

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования обусловливается именно сформированностью *инклюзивной готовности*.

Инклюзивная готовность педагога – это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации. Инклюзивная готовность представлена тремя группами специальных компетенций: организационно-управленческих, образовательных и методических. Каждый

блок включает в себя перечень профессионально важных качеств, которые оказывают значимое влияние на эффективность профессиональной педагогической деятельности [9]. Содержание инклюзивной *готовности к деятельности* определяется особенностями этой деятельности и включает профессионально важные личные качества, которые побуждают, направляют, контролируют данную деятельность и реализуют ее в исполнительных действиях.

Опираясь на анализ литературных источников, можно определить *структуру инклюзивной готовности*, которая может быть представлена следующими взаимосвязанными компонентами.

Ценностно-мотивационный компонент содержательно включает в себя личностную ценность образовательной деятельности в инклюзивном образовании, осознанный выбор и сформированность мотивации как ясно выраженную устойчивую направленность интересов и потребностей субъекта использовать профессиональные интересы, ценностные ориентации.

Когнитивный компонент предполагает овладение общими теоретическими и прикладными педагогическими знаниями о сущности инклюзивного образования, вариантах его осуществления, педагогических средствах, обеспечивающих организацию в учебном процессе и вне учебной деятельности, об особенностях детей с разными нозологиями.

Рефлексивный компонент предполагает анализ профессиональной деятельности педагога. Объекты: процесс взаимодействия и общения всех субъектов инклюзивного образовательного пространства (дети с ОВЗ, их сверстники без ОВЗ, родители детей с ОВЗ, родители детей без ОВЗ, педагоги и администрация школы, узкие специалисты (педагоги-дефектологи, учителя-логопеды, социальные педагоги, педагоги-психологи и т. д.)); образовательные результаты (образовательные эффекты); собственная деятельность и др.

Коммуникативный компонент отражает способность организовывать и поддерживать эффективное взаимодействие и общение с участниками инклюзивного образовательного пространства, находить и владеть адекватными средствами и техниками эффективной коммуникации.

Аффективный компонент – чувства, эмоции, переживания, обусловленные осуществлением инклюзивного образования; возможности регуляция переживаний, связанных с эффективным разрешением проблемных ситуаций инклюзивного образования [2, 5, 9].

Операционально-деятельностный компонент является актуализацией всей совокупности компетентностей и компетенций, соотнесением их с решением конкретных педагогических задач и трансформацией в способы деятельности.

Таким образом, содержание инклюзивной готовности педагогов как в целом, так и каждого ее компонента представлено совокупностью компетенций, а уровни сформированности определяются критериями оценки [2, 3, 4, 6, 7, 8].

На основании обобщения диагностических показателей определяются конкретные уровни сформированности инклюзивной готовности: высокий (или оптимальный), продвинутый (или функциональный), допустимый (или репродуктивный), критический (или низкий).

Сформированная инклюзивная готовность будущих педагогов является основным фактором и гарантом успешности инклюзивного образования.

Список литературы

1. *Акмеология:* учебник / под ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 2004. 299с.

2. *Алехина С. В.* Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании / С. В. Алехина, М. А. Алексеева, Е. Л. Агафонова // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С.14–16.

3. *Гилева И. О.* Психологическое сопровождение становления личности в процессе вузовской подготовки / И. О. Гилева // Психологическое сопровождение становления личности в образовательном процессе: материалы региональной научно-практической конференции. Барнаул, 2002. С. 44–47.

4. *Дмитриева О. Б.* Формирование психологической готовности молодых специалистов к профессиональной деятельности: диссертация … кандидата психологических наук / О. Б. Дмитриева. Москва, 1997. 188с.

5. *Козырева О. А.* Концепция формирования инклюзивной компетентности магистра образования / О. А. Козырева // «Alma mater». 2016. № 4. С. 36–42.

6. *Михайлов О. В.* Готовность к деятельности как акмеологический феномен: содержание и пути развития: диссертация …кандидата психологических наук / О. В. Михайлов. Москва, 2007. 166 с.

7. *Ревякина В. И.* Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала Российских вузов / В. И. Ревякина // Вестник ТГПУ. 2011. Вып. 10. С. 29–33.

8. *Ревякина В. И.* Проблемы профессиональной деятельности учителя / В. И. Ревякина // Качество образования: достижения, проблемы, перспективы: материалы научно-методической конференции, 31.01 – 01.02.2001 г. Томск, 2001. С. 60–70.

9. *Самарцева Е. Г.* Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореферат диссертации … кандидата педагогических наук / Е. Г. Самарцева. Орел, 2012.

10. *Шадриков В. Д.* Психология деятельности и способности человека / В. Д. Шадриков. Москва: Логос. 1996. 320 с.

УДК 37.012:159.9.072

Е. А. Колотовкина

E. A. Kolotovkina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Evgenia2000@bk.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ, ПРЕДМЕТ И ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

DEFINITION, PURPOSE AND BASIC FUNCTIONS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL DIAGNOSTICS

Аннотация. Уточняется понятие «психолого-педагогическая диагностика», рассматриваются функции, принципы, этапы психолого-педагогической диагностики.

Abstract. In the article the idea of «psychologic and pedagogical diagnostics» is precised, also there are facilities, values, and phases of psychologic and pedagogical diagnostics.

Ключевые слова: изучение личности, психолого-педагогическая диагностика.

Keywords: personology, psychologic and pedagogical diagnostics.

Современная образовательная практика вуза, требующая личностно-ориентированного подхода, ставящего своей целью формирования готовности педагога «к рефлексивному анализу, самопроектированию, к самоактуализации и к саморазвитию» [5, с. 98], безусловно позволяет рассматривать психолого-педагогическую диагностику как неотъемлемую часть целостного педагогического процесса.

П. П. Блонский считал, что необходим принцип всестороннего изучения личности: «Личность – это не то, что делается, а то, что образуется» [2, с. 14]. Так и С. Л. Рубинштейн утверждает, что «будущее формирование личности определяется всем его предшествующим развитием, внутренними предпосылками и условиями» [12, с. 41].

На важность комплексного изучения личности, определение психологических условий ее формирования в педагогической практике обращала внимание и Н. К. Крупская. Призывая к всестороннему изучению личности обучающегося, она писала: «…педагоги часто забывают, что важно знание интересов обучающегося, его взглядов, стремлений, его жизненного опыта, необходимое знание людей, которые его окружают, условий, в которых он живет» [3, с. 50].

Л. С. Выготский считал, что, «в основе психолого-педагогической диагностики лежит целостное изучение личности обучающегося в ее взаимодействии» [4, с. 157]. Л. С. Выготский предупреждал, что «…мы никогда не поймем человеческой личности, как сумму проявлений, поступков и т.п…. Всякое развитие в настоящем базируется на прошлом развитии и имеет перспективу развития в будущем» [4, с. 157].

Психолого-педагогическая диагностика трактуется Л. А. Байковой, О. В. Еремкиной как «оценочная практика, направленная на изучение индивидуальных особенностей обучающихся» [10, с. 101–102], О. В. Алмазовой как «отрасль общей психологической науки, имеющая прикладной характер» [1, с. 5], Г. В. Кухтериной как «отрасль науки, разрабатывающая методы выявления и изучения актуального состояния и тенденции индивидуально-личностного развития обучающихся» [9, с. 13], В. И. Загвязинским как «определение качественных и количественных параметров изучения объектов» [6, с. 83].

Таким образом, психолого-педагогическую диагностику в современной научной литературе исследователи рассматривают как специфический вид психолого-педагогической деятельности, направленной на выявление, измерение и определение количественных и качественных индивидуально-психологических особенностей личности, позволяющей раскрыть сущность явления.

Становится очевидным, что психолого-педагогическая диагностика является неотъемлемой частью практической деятельности, она направлена на оценку результатов формирования личности обучающегося, разработку развивающих действий в образовательных и воспитательных условиях, на выявление, прогноз и коррекцию найденных в ходе диагностики проблем.

По мнению Г. В. Кухтериной, *объектом* психолого-педагогической диагностики являются «индивидуальные различия и способы их измерения», а *предметом* выступают «состояния, свойства, характеристики обучающихся, а также тенденции, определяющие результативность профессиональной деятельности педагога» [9, с. 10].

Н. М. Борытко цель диагностической деятельности педагога видит в «получении объективной информации для управления (контроля и коррекции) качеством педагогического процесса, повышения эффективности педагогической деятельности» [3, с. 9], обеспечивающей выполнение следующих «функций: информационной, контрольно-корректировочной, прогностической, оценочной» [3, с. 18].

Важным для понимания психолого-педагогической диагностики является положение о том, что «сущность ее заключается в постановке *психолого-педагогического диагноза*, как процесса глубокого проникновения во внутреннее содержание изучаемых явлений» [9, с. 10], опирающегося на «принципы объективности, целостности, процессуальности, детерминизма, персонализации, компетентности» [9, с. 12–14].

Описание процесса психолого-педагогического диагностирования, выделения его этапов у разных авторов различно. Наряду с тем сохраняются общие подходы и принципы, выработанные в общей теории диагностирования, которые определяют структуру процесса диагностики.

Так, Е. А. Михайлычев выделяет восемь этапов [11, с. 30], Л. С. Выготский в психолого-педагогическом диагностировании определяет шесть этапов [4, с. 257], Н. В. Кузьмина – девять этапов [8, с. 143], Л. В. Колясникова – десять этапов [7, с. 152], Н. М. Борытко в общей структуре диагностирования определяет пять этапов [3, с. 236].

В своем исследовании мы будем опираться на *этапы* психолого-педагогической диагностики, сформулированные Е. А. Михайлычевым, считая их необходимыми и достаточными для осуществления процесса диагностирования. Так, к основным этапам диагностирования автор относит: определение *объекта, предмета, целей и задач* диагностики; определение *критериев, показателей* при диагностировании объекта; выбор *методик* для решения поставленных задач диагностики; *сбор информации* с помощью диагностических методик; необходимость *количественной и качественной обработки* полученных результатов; выработку и формулировку *педагогического диагноза*; выработку и формулировку *педагогического прогноза*; разработку *коррекционных м*ер.

Таким образом, психолого-педагогическая диагностика учитывает специфику психологической диагностики в педагогическом процессе, всегда предполагает выбор оптимального педагогического воздействия, определения психологических условий, имеет объект и предмет диагностирования, обеспечивая интегральный подход к их исследованию; характеризуется наличием отличным от других видов диагностики функций и принципов; является самостоятельным компонентом педагогической деятельности, присутствующим на всех ее этапах; имеет свою структуру и ряд специфических этапов.

Список литературы

1. *Алмазова О. В.* Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие / О.В. Алмазова. Екатеринбург: Издатель Калинина Г. П., 2007. 227 с.

2. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения / П. П. Блонский. Москва: Педагогика, 1979. Т. 2. 400 с.

3. *Борытко Н. М.* Диагностическая деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Н. М. Борытко; под ред. В. А. Сластенина, И.А. Колесниковой. Москва: Академия, 2006. С. 288.

4. *Выготский Л. С.* Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л. С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 томах. Москва, 1983. Т. 5. С. 257–321.

5. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.

6. *Загвязинский В. И.* Исследовательская деятельность педагога: учебное пособие для вузов / В. И. Загвязинский. 2-е изд., испр. Москва: Академия, 2010. 173 с.

7. *Колясникова Л. В.* Диагностическое обеспечение образовательного процесса: учебное пособие / Л. В. Колясникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 152 с.

8. *Кузьмина Н. В*. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища / Н. В. Кузьмина. Москва, 1990. 143 с.

9. *Кухтерина Г. В*. Психолого-педагогическая диагностика младших школьников: учебное пособие / Г.В. Кухтерина, Е. А. Кукуев. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2014. 180 с.

10. *Методика* воспитательной работы: учебное пособие / Л. А. Байкова [и др.]; под. ред. В. А. Сластенина. Москва: Академия, 2002. 144 с.

11. *Михайлычев Е. А*. Система педагогической диагностики: ключевые понятия и принципы / Е. А. Михайлычев // Педагогическая диагностика. 2002. № 1. С. 44–66.

12. *Рубинштейн С. Л*. Принципы и пути развития психологии / С. Л. Рубинштейн. Москва: Изд-во Акад. наук СССР, 1959. 129 с.

УДК 377.112:371.132:371.14

С. С. Котова, И. И. Хасанова

S. S. Kotova, I. I. Hasanova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg
irina.hasanova@rsvpu.ru, 89193885388@mail.ru

ТЕХНОЛОГИЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОДЕЙСТВИЯ ОСВОЕНИЮ НОВЫХ ВИДОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ РЕОРИЕНТАЦИИ

TECHNOLOGY PSYCHO-PEDAGOGICAL ASSISTANCE TO DEVELOPMENT OF NEW TYPES OF ACTIVITIES OF TEACHERS OF VOCATIONAL SCHOOLS IN TERMS OF PROFESSIONAL RE-ORIENTATION

Аннотация. Рассматриваются проблемы формирования технологии психолого-педагогического содействия освоению новых видов деятельности педагогов профессиональной школы в условиях профессиональной реориентации.

Abstract. In the article the problems of formation of technology of psychological and pedagogical assistance to development of new types of activity of teachers of professional school in the conditions of professional reorientation are considered.

Ключевые слова: психолого-педагогическое содействие, профессиональная реориентация, профессионализация, транспрофессиональные компетенции, технологии психолого-педагогического содействия освоению профессиональной акмеологии.

Keywords: psychological and pedagogical assistance, professional reorientation, professionalization, transprofessionals competence, technology of psychological and pedagogical assistance to the development of professional acmeology.

В настоящее время усложняется процесс взаимодействия человека и профессии, который требует от него формирования компетенций, позволяющих ему быстро и свободно ориентироваться на современном рынке труда, изменять ход профессиональной деятельности, а также содержание и качество своего труда в течении всей жизни.

Однако существующая в России практика обеспечения педагогическими кадрами системы среднего профессионального образования, как правило, связанна с исполь-

зованием опытных специалистов, в основном завершивших свою основную профессиональную деятельность и вновь начинающих свою профессиональную карьеру в качестве педагогов, мастеров производственного обучения и наставников.

По экспертной оценке, специалисты-практики, как правило, не имеют педагогического образования. Существенная доля (более 70 %) педагогических кадров в системе профессионального образования не имеют специальной подготовки (психолого-педагогических компетенций) для осуществления квалифицированной деятельности педагога профессионального обучения [3]. Отсюда несоответствие базового образования у педагогических работников профессиональной школы новым требованиям ФГОС СПО.

Несмотря на то, что достаточно много проводилось исследований по проблемам профессионального становления педагогов профессиональной школы, отсутствуют исследования по профессионализации педагогов и мастеров производственного обучения в условиях профессиональной реориентации. Поэтому актуальным становятся исследования факторов и условий, обеспечивающих успешную профессионализацию специалистов, овладевающих новыми видами профессиональной (педагогической) деятельности.

Состояние кадрового ресурса в системе среднего профессионального образования (СПО) показывает, что имеющий место квалификационный потенциал педагогических работников не обладает готовностью к решению задач подготовки специалистов, соответствующих потребностям экономики. Осуществление педагогической деятельности при отсутствии педагогической квалификации усиливает общую стагнацию СПО, увеличивает отставание от требований к качеству подготовки специалиста. Так по результатам государственного задания Министерства образования и науки РФ № 2.76.2016/н.м., выполненного по теме «Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования», было выявлено, что педагоги СПО фактически не владеют современными технологиями обучения (модульным, проектным, информационным, проблемным обучением и кейс-технологиями); у них отсутствует компетентность в подготовке специалистов в условиях опережающего профессионального образования; менее 50 % педагогов профессиональной школы организуют и осуществляют творческую и научную деятельность обучающихся; более 60 % преподавателей СПО не разрабатывают и не используют в своей профессиональной деятельности новые методические средства обучения и контроля; только 27 % педагогов СПО из числа опрошенных реализуют новейшие практико-ориентированные модели обучения [3].

Эти результаты подтверждают неэффективность сложившейся практики повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических работников профессиональной школы, которая не обладает признаками системной организации, не ориентирована на конкретные результаты и не несет ответственность за их достижения. Системной работы по развитию профессионально-педагогических компетенций специалистов, пришедших в систему СПО, не проводится. Следовательно, можно констатировать, что сложившийся опыт повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогических кадров в аспекте профессионального образования носит унифицированный характер. Поэтому организационные и содержательные основания ее функционирования не соответствуют современным требованиям, предъявляемым к педагогу профессиональной школы, находящемуся в условиях профессиональной реориентации.

Современные реалии социально-экономической жизни таковы, что человеку в настоящее время приходится не только осуществлять переподготовку в рамках ранее

выбранной, но сильно изменившейся профессии, но и возможно кардинально менять свою профессию. В настоящее время трудно предсказать, в каком возрасте предстоит это сделать. Кардинальные изменения социокультурной и технологической среды профессиональной деятельности побуждают нас к поиску принципиально новой методологии трансфессионального образования, ориентированной на проектирование человека будущего, а именно все более востребованной становится необходимость овладения человеком несколькими профессиями, даже кардинально противоположными, т. е. монопрофессионализм переходит в полипрофессионализм. Следовательно, для того чтобы быть успешными в своей профессиональной деятельности, педагоги профессиональной школы должны обладать не только широкими знаниями и компетенциями в различных профессиональных областях, но в первую очередь должны стать транспрофессионалами, обладающими ключевыми транспрофессиональными компетенциями [2].

Институтом психолого-педагогического образования РГППУ была разработана диагностическая анкета «Психологическая готовность к освоению новых видов деятельности» для преподавателей СПО, состоящая из 10 вопросов смешанного типа. Объектом исследования выступили преподаватели СПО и работники методических отделений профориентации колледжей Екатеринбурга. В ходе исследования было опрошено 136 респондентов (мужского пола – 25 %, женского – 75 %) Новоуральского технологического, Екатеринбургского машиностроительного и Екатеринбургского экономико-технического колледжей.

Результаты анкетирования позволяют нам представить актуальное состояние готовности к освоению новых видов деятельности педагогов СПО в условиях профессиональной реориентации. Наибольшую готовность к освоению новых видов деятельности педагоги профессиональной школы видят в использовании знаний в области психолого-педагогической теории и практики с целью эффективной организации образовательного процесса (33,8 %); в постоянном актуальном самообразовании и саморазвитии (15,2 %). Результаты диагностического анкетирования говорят о том, что большая часть педагогов профессиональной школы нуждаются в психолого-педагогическом содействии в освоении новых видов деятельности и формировании ключевых транспрофессиональных компетенций в условиях профессиональной реориентации.

Именно проектирование технологии психолого-педагогического содействия формированию транспрофессиональных компетенций, которые позволят взрослым педагогам профессиональной школы осваивать новые виды деятельности в условиях профессиональной реориентации, обеспечит решение этой проблемы и может стать полем междисциплинарных исследований, научно-методически обеспечивающих общественную практику содействия профессиональному развитию, профессиональному самоопределению и профессионализации [4].

Психолого-педагогическое содействие мы рассматриваем как комбинаторную технологию, включающую в себя в качестве психологического аспекта следующее:

- диагностику исходного уровня и динамики профессионального развития специалиста, выявление характера и особенностей профессиональных установок, ожиданий, намерений, интересов, предпочтений и ценностей;
- психологическую помощь в развитии профессионально-личностного потенциала, навыка рефлексии, компетенций самоорганизации;
- психологическую поддержку в преодолении трудностей самостоятельного проектирования траектории профессионального пути и поведения; в управлении про-

цессом собственного обучения, в проявлении инициативы при идентификации своих потребностей и намерений;

• содействие в профессиональном самоопределении;

• психологическую помощь в развитии академических навыков и помощь обучающимся в их использовании на рабочем месте.

В качестве педагогического аспекта психолого-педагогическое содействие включает в себя:

• создание инновационного образовательного пространства, основанного на технологии дистанционного обучения (онлайн-обучение, вебинары, коллективное обсуждение проектов, компетентностно-ориентирование тестирование в режиме реального времени с обратной связью и др.);

• активное использование в образовательном процессе высоких гуманитарных технологий, обеспечивающих активизацию когнитивных способностей (тренинги развития, профессиональные сети, игровые технологии, проекты профессионального будущего и настоящего, мультипрофессиональное проектирование, профессиональный туризм, конкурсы и др.) [1];

• учет технологии развития многомерных качеств профессиональной и личностной мобильности, дивергентного нелинейного и инновационного мышления, многовекторного распределительного внимания и др. (кейс-технологии, специальные тренинги, проектные технологии, форсайт-проекты и др.);

• методическое обеспечение инновационного учебно-профессионального процесса.

В рамках данного исследования мы рассматриваем профессионализацию взрослых педагогов с позиции субъектного, компетентностного и системного подходов. Технология психолого-педагогического содействия в освоении новых видов деятельности взрослых педагогов профессиональной школы в условиях профессиональной реориентации позволяет задействовать ретроспекцию, активные стратегии поведения индивида, самоорганизацию учебно-профессиональной деятельности и рефлексивное педагогическое мышление как механизмы преодоления противоречий, связанных с неравновесным состоянием сложившейся системы взаимодействия личности с социально-профессиональной средой.

Список литературы

1. *Гончаров С. А.* Гуманитарные технологии в образовании и социальной сфере / С. А. Гончаров // Universum: Вестник Герценовского университета. 2008 № 5. С. 9–15.

2. *Зеер Э. Ф.* Психолого-педагогическая платформа формирования транспрофессионализма педагога профессионального образования / Э. Ф. Зеер // Профессиональное образование. Столица. 2017. № 6. С. 5–10.

3. *Научно-методическая*, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования: сборник научных трудов / под ред. С. А. Днепрова, А. В. Пивоварова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2017. 154 с.

4. *Хасанова И. И.* Инновационные технологии в образовательном процессе вуза: теоретический и практический аспекты / И. И. Хасанова, С. С. Котова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 344–347.

УДК [378.016:005.743]:378.146

О. В. Крежевских

O. V. Krezhevskikh

ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск
Shadrinsk state pedagogical university, Shadrinsk
MailOlga84@mail.ru

МЕТОДОЛОГИЯ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ УСПЕШНОСТИ ОСВОЕНИЯ КУРСА СТУДЕНТАМИ (НА ПРИМЕРЕ КУРСА «ПРАКТИКУМ МУЛЬТИПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КОМАНДООБРАЗОВАНИЯ»)

THE METHODOLOGY OF FORECASTING THE SUCCESS OF THE COURSE BY STUDENTS (ON THE EXAMPLE OF THE COURSE «THE MULTI-PROFESSIONAL TEAM BUILDING WORKSHOP»)

Аннотация. Предложена соответствующая методология, позволяющая оценить начальный уровень сформированности компетенций, приведены параметры успешности овладения компетенциями и значимость («вес») каждого параметра для последующего овладения компетенциями, определен характер прогноза успешности освоения курса (положительный, нейтральный, отрицательный).

Abstract. The author Suggests the appropriate methodology that allows to estimate the initial level of competence formation, parameters of competence acquisition success and significance (“weight”) of each parameter for the subsequent acquisition of competences, to determine the nature of the prognosis of course development success (positive, neutral, negative).

Ключевые слова: педагогическое прогнозирование, методология прогнозирования, компетенция.

Keywords: pedagogical forecasting, forecasting methodology, competence.

Нелинейное моделирование курсов опирается на необходимость учета начальных условий, фактора «топологического смешивания» и множества других факторов, которые не учитываются в линейных концепциях. Проблема построения индивидуальных образовательных траекторий ставит задачу создания оптимальных условий овладения компетенциями с учетом прогнозирования успешности овладения ими, а значит, и курсом в целом. Все это обуславливает необходимость определения и обоснования методологии прогнозирования успешности освоения курса. Мы опишем данную методологию на примере дисциплины «Практикум мультипрофессионального командообразования», планируемым результатом освоения которой является овладение следующими компетенциями: способность к транспрофессиональному синтезу компетенций, компетенции многосторонних решений при взаимодействии и компетенции мультипрофессионального командообразования.

Для прогнозирования успешности освоения курса необходима комплексная методология, позволяющая оценить начальный уровень сформированности компетенций, параметры успешности овладения компетенциями и значимость («вес») каждого параметра для последующего овладения компетенциями, определить характер прогноза успешности освоения курса (положительный, нейтральный, отрицательный).

Для выявления начального уровня сформированности компетенций по компонентам ценностно-мотивационный, когнитивный, рефлексивно-деятельностный целесообразно использовать классические методы психолого-педагогического исследования: педагогическое наблюдение (с видеозаписью), анкетирование, нарративные методы, тестирование, экспертный анализ продуктов деятельности.

Необходимость второго этапа объясняется сложностью и эмерджентностью самих компетенций. Высокие количественные значения по отдельным компонентам компетенций не являются гарантией высокого уровня способности к эффективному решению задачи в сложных условиях профессиональной деятельности. С другой стороны, развитие компетенций взаимосвязано с личностными качествами, коэффициентом накопления опыта соответствующей деятельности в неформальной и формальной образовательной среде, общим уровнем успеваемости обучающегося и другими параметрами. Констатация сформированности компетенции на конкретный момент исследования не гарантирует значительной динамики данной компетенции в ближайшей перспективе. Поэтому важной задачей исследования выступает оценка возможной динамики развития компетенций на основе выявления значимости отдельных параметров. В качестве таких параметров в рамках курса «Практикум мультипрофессионального командообразования» мы выделили общий уровень успеваемости обучающегося, количественные показатели текущей и планируемой включенности в командную деятельность, волевые качества личности, коммуникативную компетентность и отношения внутри команды. Вес каждого параметра целесообразно определять на основе Дельфи-метода как наиболее валидного и надежного метода получения согласованной экспертной оценки при решении вопросов, связанных с прогнозированием будущего. Положительной стороной Дельфи-метода является возможность его использования в небольших группах, когда появляются сложности в применении корреляционных методов.

Методология Дельфи-метода представляет собой достаточно четкую научную процедуру, включающую оценку компетентности эксперта в данной предметной области, расчет среднего коэффициента компетентности эксперта, средней и средневзвешенной оценки ответа на вопрос, фиксацию медианы, доверительного интервала и интерквартильного размаха. Эта процедура хорошо описана в литературе [2].

Для выделения согласованной оценки каждому эксперту предлагается заполнить анкету, в которой нужно оценить значимость каждого параметра успешности овладения курсом по десятибалльной шкале (табл. 1).

Общий уровень успеваемости выявляется на основе средней оценки успеваемости обучающегося за предыдущий период реализации образовательной программы. Коэффициент текущей и планируемой включенности в командную деятельность высчитывается как соотношение видов командной деятельности, включенных в формальную и неформальную образовательную среду, к единице времени, равную времени реализации курса. Безусловно, накопление командного опыта в различных видах деятельности зависит от содержания и качества этой деятельности, в то же время эти параметры практически не поддаются оценке, в отличие от количественных данных. Для оценки волевых качеств личности целесообразен стандартный опросник волевых качеств личности М. В. Чумакова (вариант для взрослых). Коммуникативные качества личности выявляются на основе методов педагогического наблюдения, экспертной оценки, решения кейсов.

Таблица 1

Анкета для получения согласованной оценки экспертов по методологии Дельфи

Показатель	Параметр	Оценка	Аргумент
Компоненты компетенций	Ценностно-мотивационный (*На сколько начальный уровень сформированности ценностно-мотивационного компонента К1 будет влиять на успешность овладения компетенцией по итогам курса (0–10)?*)		
	Когнитивный		
	Рефлексивно-деятельностный		
Параметры успешности овладения компетенцией	Взаимосвязь с общим уровнем успеваемости обучающегося *(На сколько общая успеваемость обучающегося может гарантировать успешное овладение К1 (0–10)?)*		
	Количественные показатели текущей и планируемой включенности в командную деятельность		
	Взаимосвязь с волевыми качествами личности		
	Взаимосвязь с коммуникативной компетентностью		
	Взаимосвязь с отношениями внутри команды		

Дельфи-метод позволяет отобрать параметры для последующего SNW-анализа (табл. 2).

Таблица 2

SNW-анализ успешности освоения курса

Показатель	Параметр	Стороны		
		сильная	нейтральная	слабая
Компоненты компетенций	Ценностно-мотивационный	–	3,5	–
	Когнитивный	1	–	–
	Рефлексивно-деятельностный	–	3	–
Параметры успешности овладения компетенцией	Взаимосвязь с общим уровнем успеваемости обучающегося	3,5	–	–
	Количественные показатели текущей и планируемой включенности в командную деятельность	–	–	3
	Взаимосвязь с волевыми качествами личности	–	3,5	–
	Взаимосвязь с коммуникативной компетентностью	–	2	–
	Взаимосвязь с отношениями внутри команды	–	2	–
Итог		4,5	**14**	3

SNW-анализ в данном случае позволяет сделать прогноз овладения мультипрофессиональными компетенциями и учитывать это при составлении индивидуального образовательного маршрута (ИОМ). Детальный и качественный анализ результатов подобной оценки дает преподавателю возможность рекомендовать педагогические технологии реализации ИОМ, применение дистанционных технологий (при положительном прогнозе), контактную работу, индивидуальное консультирование (при отрицательном прогнозе); смешанное обучение (при нейтральном прогнозе); дополнить содержание курса новыми модулями, предложить темп, порядок их освоения и др.

Список литературы

1. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/2974.

2. *Рягин Ю. И.* Метод Дельфи как инструмент выявления согласованного мнения в современной студенческой среде при решении задач проектирования будущего / Ю. И. Рягин, М. И. Глушков, Л. А. Остроухова // Научно-технические ведомости Санкт-петербургского государственного политехнического университета. 2013. № 183 (2). С. 228–235.

УДК 371.15:159.9.072.43

И. В. Мешкова

I. V. Meshkova

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил

Nizhny Tagil State Social and Pedagogical Institute (branch) Russian state vocational pedagogical university, Nizhny Tagil

meshkova-ntgspi@mail.ru

ТРУДНОСТИ РЕАЛИЗАЦИИ ЖИЗНЕННЫХ ПЛАНОВ МОЛОДЫХ УЧИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

DIFFICULTIES OF IMPLEMENTATION OF LIFE PLANS OF YOUNG TEACHERS IN CONDITIONS OF MODERN SCHOOL

Аннотация. Проводится анализ результатов анкетного опроса молодых учителей, испытывающих трудности в реализации жизненных планов на этапе профессиональной адаптации.

Abstract. An analysis of the results of a questionnaire survey of young teachers is being conducted, which have difficulties in realizing life plans at the stage of professional implementation.

Ключевые слова: жизненные планы, молодые учителя, профессиональная адаптация.

Keywords: life plans, young teachers, professional adaptation.

В современной социально-гуманитарной науке уделяется внимание разработке близких по смыслу понятий: «жизненные стратегии», «жизненные планы», «жизненный путь», «жизненные ориентации», «жизненный сценарий». Чаще всего проводимые исследования посвящены изучению жизненных планов старшеклассников, решающих проблемы профессионального самоопределения, а исследования, посвященные изучению жизненных планов молодых учителей на стадии профессиональной адаптации, практически отсутствуют.

В отечественных словарях даются такие определения понятия «жизненный план»: средство осуществления жизненных целей, устанавливающих порядок действий, необходимых для их реализации [1]; определяемая индивидом совокупность и последовательность целей на жизненном пути и способов их реализации [4]; проективная временная последовательность достижения человеком индивидуально избранных жизненных целей, формирующаяся под воздействием общества и его институтов, а также в результате проявления совокупности личных установок и мотиваций индивида [2].

Во всех определениях понятие «жизненный план» тесно связано с понятием «жизненные цели», но при этом в отличие от жизненных целей жизненные планы более общи и менее конкретны. В большей степени жизненные планы – это намерения прожить жизнь определенным образом. Планирование собственной жизни осуществляется в отношении

себя, других, деятельности, в его основе лежит система жизненных ценностей личности. Как отмечает Ю. А. Сыченко, «самоопределение личности в каждую конкретную эпоху происходит на базе социальных ценностей, формирующиеся профессиональные ценности «встраиваются» в общую систему ценностных ориентаций личности» [3].

Жизненные планы, отражающие систему ценностных ориентаций личности, можно соотнести со значимыми сферами жизни человека: профессиональной, семейной, личностной. Интеграция жизненных планов в различных сферах представляет собой трудную задачу для многих молодых специалистов в период профессиональной адаптации, в частности, для молодых учителей. Именно в этот период приходит осознание того факта, что работа по выбранной профессии должна стать средством реализации жизненных планов.

Цель исследования, проведенного нами в форме анкетного опроса в октябре – декабре 2017 г., заключалась в изучении трудностей, возникающих у молодых учителей в процессе реализации жизненных планов на этапе профессиональной адаптации. В исследовании приняли участие 35 человек в возрасте от 21 до 32 лет, работающих учителями в школах г. Нижнего Тагила и других городов, поселков Свердловской области. Из них четверо мужчин (11 %), остальные женщины. Общий стаж работы до одного года имели 8 человек; от 1 года до 3 лет – 24 человека; от 4 до 8 лет – трое человек.

Эмпирическим индикатором оценки возможностей реализации жизненных планов молодых учителей стал вопрос анкеты «По вашему мнению, в этом образовательном учреждении Вы можете осуществить свои жизненные планы?». Треть опрошенных (35 %) дали отрицательный ответ на этот вопрос.

Дальнейший анализ ответов помог выявить трудности в реализации жизненных планов молодых учителей. Одни трудности связаны с профессиональной мотивацией, другие – с удовлетворенностью условиями труда и профессиональной деятельностью в целом, третьи – с возможностью самореализации, профессионального роста,

В нашей выборке у 17 % респондентов преобладала ярко выраженная внешняя мотивация профессиональной деятельности: «случайный выбор педагогической профессии», «по совету родителей», «нежелание искать другую работу», «возможность работать близко от дома», «большой отпуск». В период адаптации на новом рабочем месте педагоги этой группы испытывали негативные чувства: «тревожность, неуверенность в своих силах», «снижение интереса к работе». В целом удовлетворенность своей работой они оценивают со знаком «минус» («скорее нет, чем да»).

Другую группу причин, вызывающих неудовлетворительное отношение к работе, составляют по мнению педагогов «низкий престиж профессии учителя», «отсутствие у детей желания учиться», «низкая заработная плата», «чрезмерная загруженность на работе», «недостаточная учебно-методическая оснащенность учебного предмета», «отсутствие времени для самообразования и повышения общей культуры».

К этим причинам можно добавить те, которые связаны с осознанием себя в новой роли, с пониманием своего места в коллективе. Не устраивает отсутствие признания молодого специалиста как учителя со стороны коллег. Для молодых педагогов является важным «ощущение полезности своей работы», следовательно, остается неудовлетворенной потребность в признании и уважении. В результате психологическое состояние характеризуется неудовлетворенностью тем, как складывается жизнь в последнее время, отсутствием видения перспектив для осуществления своих жизненных планов.

Среди респондентов, испытывающих трудности в реализации жизненных планов, были и те, кто пришел в профессию осознанно, руководствуясь внутренними мотивами (18 %): «желание работать с детьми, любовь к детям», «любовь к профессии с детства», «интерес к педагогической деятельности», «пример любимого учителя», «интерес к кон-

кретному предмету», «желание внести вклад в воспитание подрастающего поколения». Этим педагогам нравится «учить и воспитывать детей», «преподавать любимый предмет». В период адаптации они также испытывали негативные чувства: «тревожность, неуверенность в своих силах», «боязнь класса и страх перед учениками», «снижение интереса к работе». Удовлетворенность работой они оценивают по-разному: «удовлетворен полностью», «удовлетворен, но не в полной мере», «скорее нет, чем да». Отмечая невозможность осуществления своих жизненных планов в образовательном учреждении, эти молодые педагоги называют те же самые причины: «низкая оплата труда», «недостаточная обеспеченность рабочего места всем необходимым», «непризнание молодого специалиста как учителя». Несмотря на доброжелательное отношение в коллективе, некоторые молодые педагоги испытывают трудности социально-психологической адаптации («сложно привыкнуть к новой обстановке, сходиться с новыми людьми»).

В целом все опрошенные, испытывающие трудности в реализации жизненных планов, выбрали утвердительный вариант ответа на вопрос «Перешли бы Вы работать в другое образовательное учреждение, если бы представилась такая возможность?». С одной стороны, такой ответ свидетельствует о мобильности молодых кадров, с другой – о признаках эмоционального выгорания и других нерешенных проблемах личностного и профессионального развития, что требует проведения дополнительных исследований.

Список литературы

1. *Словарь* по профориентации и психологической поддержке [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://career_counseling_support.academic.ru/111/ЖИЗНЕННЫЕ.

2. *Социология*: энциклопедия. [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://sociology_encyclopedy.academic.ru/784/ПЛАНЫ_ЖИЗНЕННЫЕ.

3. *Сыченко Ю. А*. Социально-ценностный контекст профессионального самоопределения обучающейся молодежи / Ю. А. Сыченко // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 20 октября – 20 ноября 2016 г. Красноярск; Санкт-Петербург: Литера-принт. 2017. С. 182–184.

4. *Толковый* словарь по социологии [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://sociology_dictionary.academic.ru/3519/ЖИЗНЕННЫЕ.

УДК 37.01+005.8+371.314.6

С. П. Миронова

S. P. Mironova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg

nikanm@mail.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ КАК СПОСОБ ИННОВАЦИОННОГО ПРЕОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ

DESIGN AS WAY OF INNOVATIVE TRANSFORMATION OF PEDAGOGICAL REALITY

Аннотация. Рассматриваются особенности методологии проектной деятельности, включающей пошаговое планирование мысленно представленного процесса и четкие последующие дей-

ствия. В процессе разработки проекта одновременно осуществляется как управление технологией создания нового продукта, так и управление процессом проектной деятельности.

Abstract. The article discusses the features of the methodology of project activities, including step-by-step planning mentally represented process and clear follow-up actions. In the process of project development, both the technology of creating a new product and the process of project activities are managed at the same time.

Ключевые слова: инновационные технологии в образовании, проектная деятельность, метод проекта.

Keywords: innovative technologies in education, project activities, project method.

На современном этапе развития общества одним из механизмов преобразования действительности является проектный тип культуры. Это позволяет говорить о проектной культуре как о новой образовательной парадигме XXI века [4, с. 3].

Современное представление о проектировании заключается в том, что это «деятельность, под которой понимается в предельно сжатой характеристике промысливание того, что должно быть» [1, с. 61].

Проектирование – это органичная, естественная для человека деятельность, процесс создания проекта, воплощение образа будущего предполагаемого явления. В сфере современного образования существует большое многообразие видов и проблем проектирования. Проектирование как особый вид деятельности основано на природном умении человека мысленно создавать модели будущего и воплощать их в жизнь.

Проектирование можно рассматривать как начальную разработку целей, стратегий и тактик, методов, средств и форм предстоящей деятельности, направленных на качественное изменение объекта.

В научной литературе проектирование рассматривается таким образом:

- специфический *вид деятельности,* направленный на создание проекта как особого вида продукта;
- научно-*практический метод изучения и преобразования действительности;*
- особая *форма инноваций.*

В результате проектной деятельности возникает проект (от лат. ***projectus*** «брошенный вперед»), который определяется в толковых словарях как план, замысел, текст или чертеж чего-либо, предваряющий его создание.

Проект – ограниченное во времени, целенаправленное изменение отдельной системы с установленными требованиями к качеству результатов, возможными расходами и специфической организацией. В стратегическом смысле проект предполагает *пошаговое осуществление образа будущего* [3, с. 20].

Компетентностная модель современного образования ориентирована на конечный результат с применением новых образовательных технологий, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенных знаний, а способность выпускника действовать в различных ситуациях, предусматривающих умение адаптироваться к изменяющимся условиям жизни.

Особенностью методологии проектной деятельности является пошаговое планирование мысленно представленного процесса и четкие последующие действия. В процессе разработки проекта одновременно осуществляется как управление технологией создания нового продукта, так и управление процессом проектной деятельности.

Сегодня из социально пассивного образование преобразуется в активное и ориентируется на создание новых технологий обучения, которые запускают механизм са-

моразвития и самосовершенствования, обеспечивают готовность личности к участию в инновационных процессах общества.

Существование современного образования в условиях технологического режима подразумевает не только использование компетентностного подхода к технологиям обучения и применение информационно-компьютерных технологий, но и проектирование учебной деятельности и результатов обучения, так как заранее продумываются цели и средства (результаты обучения), т. е. проектируется процесс, что обеспечивает его управляемость [2, с. 184–185].

Таким образом, проектная деятельность – это новая образовательная технология, состоящая в ориентации на результат, который можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности.

Проектирование рассматривается как особый вид мыслительной деятельности. Опыт проектирования развития общественных систем (О. И. Анисимов, Г. П. Щедровицкий, П. Г. Щедровицкий), реализация проектирования как управленческой процедуры (И. В. Бестужев-Лада, И. И. Ляхов) позволили использовать методологию проектирования в сфере образования (Ю. В. Громыко, Г. Л. Ильин, В. И. Слободчиков и др.).

Применение проектной деятельности в системе образования особенно активизировалось во второй половине 1990-х гг. в связи с развитием идей стандартизации образования (В. П. Беспалько). Проектирование стало трактоваться как культурная форма образовательных инноваций (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, В. А. Никитин, В. В. Рубцов), как деятельность нетрадиционного характера (В. Е. Радионов и др.). Возможности проектной деятельности в образовании стали расширяться с развитием информационно-компьютерных технологий.

И. А. Колесникова считает, что технология проектирования распространяется как на уровень педагогического процесса, так и на уровень результатов обучения и развития личности, формируя особое проектное пространство жизнедеятельности участников образования [4, с. 6].

От метода проектов педагогическое сообщество переходит к *проектному обучению* (обучению с помощью проектирования), *проектному* воспитанию (О. Газман) *и проективному образованию* (Г. Л. Ильин). Можно утверждать, что по мере развития общества проектирование будет охватывать все большее образовательное пространство, характеризуя образовательную идеологию в целом.

Проектная деятельность становится все более востребованной в условиях современного образования, когда основной проблемой становится не усвоение постоянно увеличивающегося объема знаний, а ориентация в потоке возрастающей информации, а также производство знания, которого нет, но потребность в котором человек ощущает [1, 2, 3, 4]. Быстрое устаревание научных сведений заставляет искать источник новых знаний непосредственно внутри системы образования и образовательных процессов. Таким источником способно быть проектирование. Образование становится способом информационного обмена, который предполагает не только усвоение, но и генерирование информации.

Таким образом, педагогическое проектирование не просто модное направление в современном образовании, оно обусловлено объективной необходимостью развития в образовательном пространстве как проективного мышления, так и способа действия.

Список литературы

1. *Алексеев Н. Г.* Проектирование [Электронный ресурс] / Н. Г. Алексеев // Новые ценности образования. Тезаурус для учителей и школьных психологов. Москва, 1995. Вып. 1. С. 61–62. Режим доступа: http://www.values-edu.ru/wp-content/uploads/2011/04/thesaurus-1995–01.pdf.

2. *Волкова Н. В.* Технология проектирования образовательных событий / Н. В. Волкова // Образование и наука. 2017. № 4. С. 184–200.

3. *Жиркова З. С.* Основы педагогического проектирования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / З. С. Жиркова. Москва: Академия естествознания, 2014. 129 с.

4. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. В.А. Сластенина, И. А. Колесниковой. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2007. 288 с.

УДК 378.147.21

Л. И. Назарова

L. I. Nazarova

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва

Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow

nazarova@inbox.ru

НАУЧНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА

SCIENTIFIC AND METHODICAL SUPPORT OF INNOVATIVE PEDAGOGICAL ACTIVITY OF UNIVERSITY LECTURERS

Аннотация. Обосновывается актуальность развития инновационной компетентности у преподавателей вуза и необходимость научно-методического сопровождения инновационной педагогической деятельности.

Abstract. The author substantiates the urgency of the development of innovative competence among university lecturers and the need for scientific and methodological support of innovative pedagogical activity.

Ключевые слова: инновационная педагогическая деятельность, инновационная компетентность, научно-методическое сопровождение, профессионально-личностное саморазвитие, коучинг в образовании.

Keywords: innovative pedagogical activity, innovative competence, scientific and methodical support, professional-personal self-development, coaching in education.

В условиях стремительно развивающихся техники и технологий, резкого возрастания объема информации и скорости ее получения и обработки, перед системой образования встают новые задачи по адаптации к различным инновациям, в связи с чем происходит кардинальное изменение парадигмы образования. Как отмечает С. Е. Шишов, в новой модели образования понятие «непрерывное образование» рассматривается уже не как дополнительное, к которому обращаются, когда не хватает знаний и на-

выков, а как постоянное, по сути, как управляемое извне самообразование; объективно происходит индивидуализация образования и резкое возникновение потребности человека в увеличении доли выбора образовательных услуг [16, с. 61]. Профессиональная деятельность преподавателя, осуществляемая в условиях быстро изменяющейся информационно-образовательной среды, требует гибкого продуктивного мышления, исследовательских компетенций, обеспечивающих преподавателю возможность оперативно решать нестандартные профессиональные задачи, разрабатывать и внедрять эффективные образовательные технологии, развивать инновационные компетенции у студентов [2, 6, 10, 13]. Это особенно важно для профессионально-педагогического образования, осуществляющего подготовку преподавателей для системы профессионального образования [7, 8, 15].

Ключевая роль в обеспечении качества подготовки кадров для инновационной экономики отводится преподавателям. Именно поэтому становятся все более актуальными вопросы совершенствования инновационной педагогической деятельности преподавателей вузов [4, 11] и, в частности, разработки научно-методического сопровождения этого процесса.

В «Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года» (п. V.1) перечислены компетенции инновационной деятельности: способность и готовность к непрерывному образованию, постоянному совершенствованию, переобучению и самообучению, профессиональной мобильности, стремление к новому; способность к критическому мышлению; способность и готовность к разумному риску, креативность и предприимчивость, умение работать самостоятельно, готовность к работе в команде и в высококонкурентной среде и др. Среди мер, планируемых в отношении подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, отмечены: обновление образовательных программ бакалавриата, магистратуры и дополнительного образования по педагогическим специальностям; совершенствование профессиональной ориентации будущих педагогов; преобразование педагогических вузов в современные организации, ориентированные на широкую гуманитарно-педагогическую, информационно-коммуникационную и аналитико-управленческую подготовку; создание сети консультационно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов [14, с. 39]. Однако в Стратегии не уточняется, что предусмотрено под сетью консультационно-методического сопровождения.

Т. П. Коваленок отмечает необходимость психолого-социального сопровождения процессов профессионального самоопределения на каждом из его этапов [5, с. 236]. Педагог профессионального обучения нуждается в таком сопровождении, которое помогло бы ему самореализовываться в профессии, выстраивать профессиональную карьеру с учетом личностных особенностей и специфики образовательной организации, гибко преодолевать возникающие трудности, поддерживая себя в ресурсном состоянии.

Э.Ф. Зеер определяет инновационную компетентность как ключевую (метапрофессиональную), имеющую междисциплинарный характер, и выделяет в ее структуре когнитивный компонент (знания), эмотивный компонент (отношения) и праксиологический компонент (деятельность) [3, с. 153]. Основными трудностями преподавателей, относящимися к когнитивному компоненту, являются дефицит информации, навыков ее сбора и обработки, недостаток знаний об эффективных образовательных технологи-

ях и стратегиях трансфера педагогических инноваций; к эмотивному компоненту – трудности в определении целей и способов профессионально-личностного саморазвития, ценностного самоопределения, мотивации достижения успеха в профессии; к праксиологическому компоненту – недостаток профессионального опыта, недостаточная сформированность необходимых компетенций для решения профессиональных задач.

К сожалению, в нашей стране пока не получили распространения специальные консалтинговые службы, оказывающие квалифицированную помощь в решении управленческих и педагогических проблем. В сущности, научно-методическое сопровождение педагогов профессионального обучения осуществляют, прежде всего, научные руководители и консультанты (при этом отдельной важной задачей является организация их специальной подготовки [9]), институты повышения квалификации и переподготовки, научно-методические центры, органы управления образованием и др. Появились отдельные прецеденты подготовки специалистов по оказанию профессиональной консультационной помощи сотрудникам образовательных организаций. Так, студенты Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого, осваивая дополнительную квалификацию модератора-консультанта инновационных процессов в школе, знакомятся с основными видами научно-методического сопровождения [12, с. 10].

Под научно-методическим сопровождением профессиональной деятельности педагогов понимают реализуемую в многообразных формах и технологиях систему взаимосвязанных функций, действий, процедур, методов, техник, мероприятий, обеспечивающих оказание квалифицированной помощи педагогу на протяжении всей его профессиональной карьеры [1, с. 109]. Важно отметить необходимость именно сопровождать, а не направлять профессионально-личностное саморазвитие педагога, оставляя за ним право самостоятельного принятия решений в выборе и конструировании стратегий и методов профессиональной деятельности.

Таким образом, для совершенствования процесса научно-методического сопровождения инновационной педагогической деятельности преподавателей необходимо создание специализированных центров педагогического консалтинга, предоставляющих возможности оптимизации инновационной деятельности во взаимодействии вуза с другими звеньями системы непрерывного образования; повышения квалификации преподавателей по индивидуальной программе; обучения педагогических работников совместному поиску эффективных моделей и инновационных технологий педагогической деятельности; организации психологического консультирования в стрессовых ситуациях и педагогического коучинга, направленного на актуализацию внутренних сил и резервных возможностей педагога для решения задач профессионально-личностного саморазвития и др.

Список литературы

1. *Василенко Н. В.* Консалтинг в образовании: учебное пособие / Н.В. Василенко. Санкт-Петербург: КультИнформПресс, 2011. 274 с.

2. *Громкова М. Т.* Сущность инноваций в образовании взрослых / М. Т. Громкова // Человек и образование. 2009. № 3. С. 35.

3. *Зеер Э. Ф.* Формирование инновационной компетентности у будущих специалистов / Э. Ф. Зеер // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория

и практика развития: материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. С. 152–155.

4. *Инновационное* профессионально-образовательное пространство человека: монография / под ред. Э. Ф. Зеера, Д. П. Заводчикова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 154 с.

5. *Коваленок Т. П.* Я-концепция как фактор профессионального самоопределения / Т. П. Коваленок // Гуманитарные основания социального прогресса: Россия и современность: сборник статей Международной научно-практической конференции, 25–27 апреля 2016 г. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та дизайна и технологии, 2016. С. 232–237.

6. *Козленкова Е. Н.* Проблема применения тренинга в процессе подготовки специалистов / Е. Н. Козленкова, И. В. Ушатова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2009. № 5. С. 121–123.

7. *Кубрушко П. Ф.* Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / П. Ф. Кубрушко. Екатеринбург, 2002. 38 с.

8. *Кубрушко П. Ф.* Идея объектной и деятельностной детерминант в теории структуры содержания профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко, Е. Н. Козленкова // Образование и наука. 2003. № 3 (21). С. 48–54.

9. *Кубрушко П. Ф.* Подготовка научных руководителей и консультантов диссертационных исследований / П. Ф. Кубрушко // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции / науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2013. С. 50–52.

10. *Кубрушко П. Ф.* Совершенствование инновационной педагогической деятельности преподавателей технических вузов / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2013. № 4. С. 79–82.

11. *Назарова Л. И.* Проектирование содержания и методики обучения студентов инженерно-педагогических специальностей основам педагогической инноватики: диссертация … кандидата педагогических наук / Л. И. Назарова. Москва, 2000. 198 с.

12. *Научно-методическое* сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия: монография / под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. 316 с.

13. *Нестерова О. С.* Готовность к профессиональной деятельности как стартовая точка на пути к профессионализму / О. С. Нестерова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2014. № 4. С. 58–61.

14. *Стратегия* инновационного развития РФ на период до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://minsvyaz.ru/common/upload/2227-pril.pdf.

15. *Федоров В. А.* Теория развития профессионально-педагогического образования в современных условиях: диссертация … доктора педагогических наук / В. А. Федоров. Екатеринбург, 2002. 367 с.

16. *Шишов С. Е.* Образование как ценность: структура и смыслы понятия / С. Е. Шишов // Ценности и смыслы. 2010. № 2. С. 50–63.

УДК 378.126:378.011.33

Н. Н. Ниязбаева

N. N. Niyazbaeva

Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова, Костанай, Казахстан
Kostanay State University named after A. Baytursynov, Kostanay, Kazakhstan
niyaz_nn@mail.ru

РЕФЛЕКСИВНО-ФЕНОМЕНОЛОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ БУДУЩЕГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В ПРОЦЕССЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

REFLEX-PHENOMENOLOGICAL COMPETENCE OF THE FUTURE TEACHER OF HIGHER EDUCATION IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

Аннотация. Раскрываются особенности и содержательная характеристика рефлексивно-феноменологической компетентности выпускника магистратуры как будущего преподавателя вуза.

Abstract. The article reveals the features and the content characteristic of the reflexive phenomenological competence of the graduate of the master's degree as the future teacher of the university.

Ключевые слова: рефлексия, феноменология, рефлексивно-феноменологическая компетентность, преподаватель вуза, рефлексивно-феноменологические методы.

Keywords: reflexion, phenomenology, reflexive-phenomenological competence, teacher of the university, reflexive-phenomenological methods.

В современных условиях все большую значимость приобретает необходимость развития системы подготовки преподавателей высшей школы, с которым мы связываем процессы, направленные на реализацию новых методологических подходов, концептуальных идей, соответствующие актуальным и перспективным запросам страны, общества, вузов, самих преподавателей.

Магистр наук, получивший научно-педагогическое образование, – это широко и глубоко образованный профессионал, способный творчески мыслить, самостоятельно планировать и осуществлять научные исследования, принимать нравственно ответственные решения, постоянно работать над совершенствованием своих профессионально-педагогических знаний и личностных качеств, что предполагает выраженную способность самопонимания и самопознания.

Рефлексивно-феноменологическая компетентность позволяет выпускникам магистратуры как будущим преподавателям вуза выйти на более высокий уровень осознания своего профессионального предназначения, обнаружить экзистенциальный смысл образования как фундаментального феномена человеческой жизни, соотнести ценностное основание своего образования с возможностью будущего профессионального самоосуществления.

Анализ литературы позволил определить содержательную характеристику рефлексивно-феноменологической компетентности: смысловое наполнение профессии и жизни,

переживание внутренней свободы и уверенности в будущей профессиональной деятельности, воплощение в практике преподавания глубинных смыслов, фундаментальных экзистенциальных ценностей образования, способность вербально выразить свои переживания как интенсивный опыт, чувствительность к проблемам профессиональной реальности (А. Бизяева, А. Карпов, Ю. Кулюткин, И. Семенов, Г. Сухобская).

Рефлексивно-феноменологическая компетентность выпускника магистратуры – это профессиональное качество личности, позволяющее быть чувствительным к проблемам профессиональной реальности, отчетливо понимать последствия своих действий, описывать свои переживания как интенсивный опыт жизни, воплощать в практику преподавания глубинные смыслы образования, фундаментальные образовательные ценности (М. Браун, А. Деркач, Г. Звенигородская).

Современной системе образования недостаточно преподавателя, способного лишь быстро адаптироваться и приспосабливаться к изменениям общества. Сегодня необходим учитель, который готов *быть* в поиске смысла и значимости образования, анализировать свои переживания в отношениях с учеником, задавать себе вопросы. Современному студенту необходим преподаватель, который освобожден от экзистенциального незнания себя, способен осмыслить и постичь себя в опыте, открыть свое внутреннее осознание, преодолеть противоречия бытийности, обрести себя в каждом собственном выборе.

«Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем» – название статьи известного психолога-гуманиста К. Роджерса, которая была опубликована еще в советском журнале «Семья и школа» в 1987 году. Статья, которая, по нашей оценке, должна войти во все учебники и хрестоматии по педагогике и педагогической психологии. Любой учитель, начинающий свою профессиональную деятельность или уже практикующий, стремящийся к своей рефлексивной компетентности, всегда будет задавать себе много вопросов. Это вопросы двух аспектов: *вопросы о себе*, своем внутреннем и глубинном, о своей экзистенции и *вопросы о себе в профессии*, своем опыте и профессиональных результатах [6, 7].

Что касается первых вопросов, это та основа рефлексии, без которой невозможно дальнейшее осмысление своей жизни и профессиональной деятельности. Итак, важнейшая проблема, которая сразу высвечивается в круге вопросов рефлексии – *знание себя*. Экзистенциалисты давно уже здесь обозначили проблемное поле: современный человек теряет самого себя и знание о себе самом. Человек познает природу, создает все новые средства для овладения ею, но в плену этих средств теряет осмысление себя. Он становится невежественным в отношении фундаментальных вопросов человеческого существования [Э. Фромм].

Безусловно, педагог должен не только совершенствоваться в технологиях, дидактических основах образования, но и обратиться к себе как к одному из главных субъектов образования, от которого многое зависит.

В результате дифференциации различных типов рефлексии И.Н. Семенов использует понятие «экзистенциальная рефлексия» наряду с интеллектуальной, личностной, коммуникативной, кооперативной, культуральной [8].

«Умею ли я входить во внутренний мир человека, который учится и взрослеет? Смог ли бы я отнестись к этому миру без предрассудков, без предвзятых оценок, смог ли бы я личностно, эмоционально откликнуться на этот мир?

Умею ли я позволить самому себе быть личностью и строить открытые, эмоционально насыщенные, неролевые взаимоотношения с моими учениками, отношения, в которых все участники учатся? Хватит ли у меня мужества разделить со своими учениками эту интенсивность наших взаимоотношений?

Сумею ли я обнаружить интересы каждого в моем классе и смогу ли позволить ему или ей следовать этим индивидуальным интересам, куда бы они ни вели?» – это не весь перечень вопросов, на которые нас ориентирует К. Рождерс [7, с. 23].

И это вопросы осознания, осмысления своего вклада в профессию, в педагогику и психологию, в жизнь своего ученика. Это вопросы своей личной философии, которая непременно есть у каждого преподавателя.

Отметим, что процесс рефлексивно-феноменологических размышлений не менее важен, нежели результат. Ведь рефлексия органично «встроена» в механизм саморазвития, который способствует постоянному наращиванию личностно-профессиональных потенциалов учителя, развитию его субъектности, движению к профессиональному «авторству». Именно рефлексия «рождает» личностные и профессиональные смыслы всех участников образовательного процесса. Максимальная осмысленность и личностная значимость ценностей, условий образовательного процесса, ситуаций, собственного потенциала в образовании всеми участниками процесса – непременное условие полноценного образования. Прояснение для себя глубинных оснований профессиональной деятельности или конкретной ситуации является деятельностью критической, продуктивной и развивающей [С. Л. Братченко].

Таким образом, с точки зрения рефлексии и феноменологии, компетентным можно назвать того преподавателя, кто размышляет о своем преподавании, совершенствует свои профессиональные навыки и думает о своей деятельности с точки зрения ее влияния на учащихся, а не с точки зрения того, чтобы «раскрыть содержание».

Список литературы

1. *Бизяева А. А.* Психология думающего учителя: педагогическая рефлексия / А. А. Бизяева. Псков: Изд-во ПГПИ им. С. М. Кирова, 2004. 216 с.

2. *Братченко С. Л.* Вопросы самому себе – как путь понимания [Электронный ресурс] / С. Л. Братченко // Режим доступа: http://hpsy.ru/public/x1353.htm.

3. *Звенигородская Г. П.* Теория и практика рефлексивного образования на основе феноменологического подхода: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / Г. П. Звенигородская. Хабаровск, 2002. 40 с.

4. *Карпов А. В.* Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А. В. Карпов // Психологический журнал. 2002. Т.24. № 5. С. 45–57.

5. *Кулюткин Ю. Н.* Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / Ю. Н. Кулюткин, Г. Сухобская. Санкт-Петербург: Тускарора, 1996.

6. *Метаева В. А.* Рефлексия как метакомпетентность / В. А. Метаева // Педагогика. 2006. № 3. С. 57–61.

7. *Роджерс К.* Вопросы, которые я бы себе задал, если бы был учителем / К. Роджерс // Семья и школа. 1987. № 10. С. 21–24.

8. *Семенов И. Н.* Рефлексивная психология творчества: концепции, экспериментатика, практика / И. Н. Семенов // Психология. 2005. № 4. С.65–73.

УДК 378.025.7:165.323

П. Ф. Кубрушко, Т. Т. Галиев, Ж. С. Бекбаева

P. F. Kubrushko, T. T. Galiyev, Zh. S. Bekbayeva

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва
Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Астана, Казахстан
Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow
S. Seifullin Kazakh Agro Technical University, Astana, Kazakhstan
pkubrushko@mail.ru, galiev.1945@mail.ru, zhan2710@mail.ru

ПОКАЗАТЕЛИ И УРОВНИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

INDICATORS AND LEVELS OF DEVELOPMENT OF STUDENTS' CRITICAL THINKING AT THE UNIVERSITY

Аннотация. Рассматриваются показатели и признаки сформированности критического мышления студентов. Определяются основные критерии и уровни сформированности критического мышления. Проводится диагностика развитости умений критического мышления студентов вуза.

Abstract. The article explores questions of features and indicators of development of critical thinking. Authors examine the main criteria and levels of development of critical thinking. They measure of formation of critical thinking of students in higher education institution.

Ключевые слова: высшее образование, критическое мышление, показатели критического мышления, диагностика критического мышления.

Keywords: higher education, critical thinking, indicators of critical thinking, measurement of critical thinking.

Высшее образование призвано формировать у студентов общепрофессиональные компоненты подготовки знаниевого и профессионально-деятельностного характера, к которым относятся:

- умения целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, целостного восприятия процесса и результата деятельности;
- владение технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать развитие возникшей в ходе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий;
- владение системным подходом в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами его организации, принципами конструирования устойчивых систем [7, с. 8].

Решению этих задач, по нашему мнению, будет способствовать реализация в учебном процессе концепции формирования критического мышления в организации учебной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов.

Необходимым звеном исследований мышления является анализ процессов мышления в конкретных видах деятельности человека. В нашем исследовании рассматриваются особенности мышления в «оценочной» деятельности человека, т. е. особенности критического мышления. Критическое мышление – это оценочно-рефлексивное познание окружающей действительности, позволяющее человеку сформировать собственные

взгляды, понятия и убеждения с опорой на имеющиеся и известные знания (факты) субъекта познания.

Во многих видах человеческой деятельности оценочная функция выступает как основная. Самостоятельное значение оценочная функция приобретает в связи с проблемой принятия решений, основанных на методах экспертной оценки [8, с. 169–170]. Одной из проблем является то, что критическая, оценочная деятельность крайне слабо развита у студентов [10, с. 72]. Наиболее часто используется классификация уровней проявления критического мышления, учитывающая сложность заданий и степень посторонней помощи, необходимой обучающемуся при их выполнении.

В исследовании Д. М. Шакировой в основу классификации уровней положено умение переноса усвоенных знаний и способов в различные ситуации. Уровни подразделяются на воспроизводящий, реконструктивно-вариативный, частично-поисковый и творческий [13, с. 286].

В психолого-педагогической литературе также рассматриваются четыре уровня проявления критического мышления: воспроизводящий, реконструктивный, эвристический и исследовательский [2, 5, 6, 12]. Многие ученые считают, что освоение репродуктивного уровня необходимо для перехода к продуктивным уровням, предполагают получение нового результата либо нахождение нового пути, способа его достижения. Продуктивные уровни соответствуют умению перестраивать учебный материал (реконструктивно-вариантный) находить новые взаимосвязи (поисковый уровень) и проявлять творчество (творческий уровень) [3, 11].

А. Р. Еферова выделила уровни проявления критического мышления: элементарный, допустимый, оптимальный, творческий. На элементарном уровне проявляется негативистский, скептический, примитивный характер критического мышления. На допустимом (мотивационном) уровне формирования критического мышления студенты имеют возможность самостоятельно решать различные учебно-профессиональные задачи, проявляя навыки критического мышления и необходимые личностные качества. На оптимальном уровне (операциональный) сформированности критического мышления проявляются владения обобщенными знаниями и навыками работы с информацией, умения анализировать, выявлять причинно-следственные связи, обосновывать выводы и самостоятельно принимать решения. Творческий уровень (результативный этап) предполагает способность развивать собственные индивидуальные схемы при работе с новой информацией, находить нестандартные решения проблем, адаптировать интеллектуальные схемы при работе с новой информацией, адекватно использовать разнообразные коммуникативные средства в различных ситуациях и др. [4, с. 78–85].

В нашем исследовании мы придерживаемся критериев интеллектуальных умений, выделенных Р. Блумом. Уровни критического мышления студентов оценивались по следующим критериям: 1) определение области познавательной деятельности и смежных областей – *знание;* 2) умение переструктурировать информацию, придавая определенную интерпретацию основной мысли – *осмысление;* 3) умение применять отобранные факты, данные в новых ситуациях, чтобы поддержать или опровергнуть позицию автора – *применение;* 4) умение сравнивать основные идеи текста с информацией из других источников, чтобы прийти к определенным выводам, значимым для подтверждения ранее сформулированной гипотезы или предположения, умение задавать себе вопросы – *анализ;*. 5) умение обобщать отобранные данные, развивать логику общей аргументации, чтобы прийти к окончательному заключению – *обобщение;*

6) умение определять валидность, надежность, непредвзятость отобранных для доказательности фактов, оценивать заключения, выводы – *оценка* [9].

Исследование проводилось в условиях образовательного процесса на 1–3-м курсах факультетов компьютерных систем и профессионального образования, факультета ветеринарной медицины и технологии животноводства Казахского агротехнического университета им. С. Сейфуллина. Проведение первичного констатирующего эксперимента осуществлялось в 2017/18 уч. г. со студентами 1-го курса специальности «Профессиональное обучение» (65 человек) в рамках дисциплины «Психология и развитие человека» [1]. Оценка интеллектуальных умений как показателей развитости критического мышления производилась по рейтинговой системе: 90–100 % – отлично, 75–89 % – хорошо; 50–74 % – удовлетворительно; 49 % и ниже – неудовлетворительно (рис. 1). Результаты по показателям: знания оцениваются 80 % – хороший уровень, осмысление 75 % – удовлетворительный уровень, применение 60 % – удовлетворительный уровень, анализ 55 % – удовлетворительный уровень, обобщение 50 % – удовлетворительный уровень, оценка 55 % – удовлетворительный уровень.

Рис. 1. Результаты первичного констатирующего эксперимента по определению показателей критического мышления:
– знание; – осмысление; – применение; – анализ; – обобщение; – оценка

Рис. 2. Уровень интеллектуальных умений критического мышления студентов:
– низкий уровень; – средний уровень; – высокий уровень; – высший уровень

По расчетам показателей критического мышления студенты были распределены на 4 группы согласно выделенным нами уровням развития критического мышления. В 1-ю группу вошли 26 студентов с низким уровнем показателей критического мышления (слабые умения давать оценку, доказывать свою правоту, низкий уровень развитости та-

ких мыслительных операций, как анализ, синтез, сравнение, выделение главной мысли), что составляет 40 %. Во 2-ю группу со средним уровнем показателей критического мышления вошли 34 студента (неокрепший опыт доказательства и опровержения, отсутствие активной позиции), что составляет 52 %. И в 3-ю группу вошли 5 студентов с высоким уровнем показателей критического мышления, что составляет 7 %, в 4-ю – 1 %.

Таким образом, первичный констатирующий эксперимент показал невысокий уровень развития показателей критического мышления студентов. Следующим этапом нашей работы является формулирование основных педагогических условий, способствующих формированию критического мышления студентов.

Список литературы

1. *Аверьянов Л. Я.* Хрестоматия по психологии / Л. Я. Аверьянов // Онлайн-Библиотека. Режим доступа: http:\\www.koob.ru.

2. *Евдокимов В. И.* Практикум по развитию критического мышления: учебник для студентов / В. И. Евдокимов [и др.]. Харьков: Изд-во ХПГУ, 2002. 182 с.

3. *Ерохин М. Н.* Применение «открытых» задач для развития креативного мышления студентов / М. Н. Ерохин, Ю. А. Судник, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2012. № 4–2. С. 30–35.

4. *Еферова А. Р.* Педагогические условия формирования критического мышления студентов в образовательном процессе технического вуза: диссертация … кандидата педагогических наук / А. Р. Еферова. Астрахань, 2010. 211 с.

5. *Загашев И. О.* Критическое мышление: технологии развития / И. О. Загашев, С. И. Заир-Бек. Санкт-Петербург: Альянс: Дельта, 2003. 192 с.

6. *Заир-Бек С. И.* Стратегии рефлексивного обучения студентов в педагогических вузах / С. И. Заир-Бек // Педагогика в вузе как учебный предмет: сборник научных трудов. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. С. 106–116.

7. *Коржуев А. В.* Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А. В. Коржуев, В. А. Попков. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та, 2003. 300 с.

8. *Матюшкин А. М.* Мышление, обучение, творчество / А. М. Матюшкин. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2003. 720 с.

9. *Полат Е. С.* Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. Москва: Академия, 2007. 368 с.

10. *Попков В. А.* Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании / В. А. Попков, А. В. Коржуев. Москва: ИУО РАО, 2004. 200 с.

11. *Симан А. С.* Поуровневая валидность тестовых заданий, используемых при итоговой государственной аттестации выпускников вузов / А. С. Симан // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В.П. Горячкина. 2009. № 6. С. 136–138.

12. *Федоров А. В.* Развитие медиакомпетентности и критического мышления студентов педагогического вуза: монография / А. В. Федоров. Москва: Изд-во МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», 2007. 616 с.

13. *Шакирова Д. М.* Формирование критического мышления учащихся и студентов: модель и технологии / Д. М. Шакирова // Образовательные технологии и общество. 2006. № 9. С. 284–292.

УДК 373.5.048.45:316.346.2

И. А. Курочкина, Т. Д. Буковей, О. Н. Гречина

I. A. Kurochkina, T. D. Bukovey, O. N. Grechina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
superquen@yandex.ru, dokppr@mail.ru

ОСОБЕННОСТИ ВРЕМЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ НА ОСНОВЕ ГЕНДЕРНОГО ПОДХОДА

FEATURES OF TEMPORARY PROSPECTS OF PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SENIORS ON THE BASIS OF GENDER APPROACH

Аннотация. Рассматривается взаимосвязь временных перспектив профессионального самоопределения старшеклассников в аспекте гендерного подхода.

Abstract. In article the interrelation of temporary prospects of professional self-determination of seniors in aspect of gender approach is considered.

Ключевые слова: временная перспектива, профессиональное самоопределение, гендер, гендерная идентичность.

Keywords: temporary prospect, professional self-determination, gender, gender identity.

Сегодня, в условиях социально-экономической трансформации общественной жизни, происходят изменения в требованиях к профессиональной сфере деятельности на рынке труда. В связи с этим возрастает значение профессионального самоопределения учащихся в среднем и старшем звене общеобразовательной школы как залога благоприятной реализации своих способностей и последующего самоопределения в профессиональной сфере.

Подростковый и юношеский возраст являются наиболее важными в плане исследования временной перспективы, потому что именно в этом возрасте происходит осознание своей жизни, увеличивается ориентация на будущее, начинает складываться определенный тип направленности временной перспективы.

Понятие временной перспективы было введено К. Левиным. Он понимал ее как всеобщность взглядов индивида на его психологическое будущее и психологическое прошлое, существующее в данное время на реальном и различных ирреальных уровнях [1].

Осознание временной перспективы связано с самостоятельным выбором профессии, которое характеризует данный возрастной период и является значимым для реализации своей личности. Оно увеличивает возможность самореализации обучающихся, так как позволяет за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса создавать условия для обучения школьников старших классов в соответствии с их интересами и намерениями в отношении продолжения образования, учитывать их склонности и способности.

Проблема выбора профессии в юношеском возрасте заключается не только в неумении самостоятельно, без посторонней помощи, выбрать себе дело «по душе» и незнание им преимуществ той или иной профессии, но также и в гендерных стереотипах поведения, которые определяются социальными и культурными нормами общества, предписывающими людям соблюдать указанные нормы поведения в зависимости от их социального пола.

Ранняя юность является наиболее важным периодом в плане исследования временной перспективы, поскольку происходит осознание своей жизни, увеличивается ориентация на будущее. Также для данного возраста значима проблема идентичновсти, а именно гендерной идентичности [2].

С целью изучения взаимосвязи временных перспектив с гендерными особенностями старшеклассников было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие 55 старшеклассников (25 девушек и 30 юношей) ГБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 2» г. Верхотурье.

Цель работы – исследование временной перспективы старшеклассников на основе гендерного подхода, а также разработка системы мероприятий, направленных на формирование временной перспективы старшеклассников.

Объект исследования – временные перспективы профессионального самоопределения старшеклассников как психологический феномен.

Предмет исследования – временные перспективы старшеклассников в гендерном аспекте.

Гипотезы исследования: существуют значимые различия в подгруппах юношей и девушек в профессиональном самоопределении и временных перспективах; имеются различия во временных перспективах и выборе профессии у групп респондентов с разным типом гендера.

В эмпирическом исследовании были использованы следующие методики: опросник временной перспективы (автор Ф. Зимбардо); опросник профессиональной готовности (автор Л. Н. Кабардова); полоролевой опросник (автор С. Бем).

По результатам эмпирического анализа мы можем констатировать:

- старшеклассники не ориентированы на наслаждение в настоящем и отсутствие заботы о будущих последствиях или жертвах в пользу будущих наград;
- отсутствуют мотивы и представления, связанные не только с будущим, но и с прошлым. Прошлое у них представлено негативными переживаниями, негативной оценкой большинства событий прошлого;
- у респондентов выражена направленность на профессии типа «человек – человек». Менее всего выражена направленность на профессии типа «человек – природа».

На основании полученных результатов по методике С. Бем, мы сделали вывод о выраженной андрогинности у испытуемых. Это говорит о том, что у всех респондентов высоко проявляются и мужские и женские качества:

- временная перспектива у юношей больше, чем у девушек, направлена на будущее и определяется стремлением к целям и вознаграждениям будущего. Ориентация на будущее характеризуется планированием, анализом, постановкой и достижением будущих целей. Также мы можем наблюдать, что девушки в большей степени ориентированы на профессии социономического типа. Профессии этого типа связаны с обучением, воспитанием, обслуживанием и руководством;
- респонденты с низкими показателями фемининности и маскулинности склонны к профессиям артономического и социономического типа. Респонденты, относящиеся к андрогинному типу гендера к выбору профессий артономического типа склонны больше, чем к профессиям типа «человек – человек». Испытуемые с типом гендера андрогинный с тенденцией фемининности, наоборот, наиболее склонны к профессиям, связанным с обучением, воспитанием, частой коммуникацией, к медицинским профессиям и др.;
- респонденты, ориентированные на негативное прошлое, чаще проявляют направленность на социономические профессии.

На основе анализа результатов нами была разработана программа, направленная на профессиональное самоопределение старшеклассников и на построение временной перспективы будущего.

Целью данной программы является развитие у старшеклассников способности проектировать свой индивидуальный профессиональный путь (индивидуальную профессиональную траекторию).

В программе предусмотрено использование различных типов занятий, на которых обучающиеся знакомятся с необходимыми теоретическими сведениями, выполняют практические задания (проблемно-поисковые задачи, ролевые игры, проблемные ситуации, упражнения, направленные на развитие рефлексии и навыков социального взаимодействия, элементы тренинга, дискуссии). В качестве форм промежуточного контроля достижений обучающихся могут быть использованы такие, как наблюдение за активностью на занятии, анализ творческих, исследовательских работ, результатов выполнения домашних заданий.

Таким образом, обнаружены особенности в выраженности временных перспектив в мужской и женской подгруппах, а также различия в профессиональном самоопределении у респондентов с разными типам гендерной идентичности.

Список литературы

1. *Араканцева Т. А.* Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки / Т. А. Араканцева, Е. М. Дубоаская // Мир психологии. 1999. № 3. С.147–154.

2. *Бендас Т. В.* Гендерная психология: учебное пособие / Т. В. Бендас. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 431 с.

3. *Гендер* и профессиональное самоопределение // Общественные науки и современность. Регион. 2007. № 1–3.

4. *Дюльдина Ж. Н.* Генезис противоречий гендерного подхода в воспитании и обучении детей / Ж. Н. Дюльдина, А. Ю. Скоробогатова // Образование и наука. 2016. № 8. С. 173–180.

УДК 378.011.32–052.63:[159.923.2:331.101.3]

Е. В. Лебедева

E. V. Lebedeva

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg

ekaweb@inbox.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ПРОГНОЗИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО У СТУДЕНТОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

PROFESSIONAL IDENTITY AND FORECASTING OF PROFESSIONAL FUTURE OF VOCATIONAL PEDAGOGICAL UNIVERSITY'S STUDENTS

Аннотация: Раскрываются особенности профессиональной идентификации и прогнозирования профессионального будущего у бакалавров профессионального обучения.

Abstract. The article describes the features of professional identity and forecasting of professional future for bachelors of vocational training.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, прогнозирование, профессиональное будущее.

Keywords: professional identity, forecasting, professional future.

Динамичный процесс развития современного общества, нашедший отражение в дифференциации и усложнении профессионально-образовательного пространства, повлек за собой изменение требований к специалисту и его способности к прогнозированию и саморазвитию в условиях обновляющихся социальных систем. Образ себя в профессии как составляющая будущего результата выступает системообразующим фактором достижения личностью профессионализма [2, с.77]. Осознание человеком своих способностей, возможностей, потребностей и притязаний, гендерной и ролевой принадлежности, эмоциональных, интеллектуальных и волевых характеристик, формирующих непротиворечивый образ Я, сообразуясь с требованиями профессии, лежит в основе построения профессиональной транспективы, включающей в себя ряд этапов и конкретных планов по достижению профессиональных целей.

Многоаспектный, комплексный характер профессионально-педагогической деятельности, предполагающей, по мнению В. А. Федорова, взаимодействие различных умений: психолого-педагогических, специальных отраслевых и производственно-технологических [3], также предъявляет повышенные требования к профессиональным качествам будущих выпускников вуза, их готовности к самоорганизации и самопроектированию. В связи с этим изучение профессиональной идентичности и представлений о профессиональном пространстве, на наш взгляд, является значимой составляющей мониторинга учебно-профессионального развития бакалавров профессионального обучения.

Понятие «идентичность» и сущность процесса идентификации раскрываются в ряде фундаментальных работ отечественных и зарубежных авторов (Р. Бернс, Т. Г. Стефаненко, Ю. Хабермас, Э. Эриксон и др.). Показано, что идентичность конструируется через согласование социальных и индивидуальных представлений, конструктов «Я-как-есть» и «Я-глазами других» (Дж. Мид). В отечественной психологии проблема идентичности представлена в рамках исследования самоотношения, самосознания. Л. Б. Шнейдер акцентирует внимание на том, что идентичность представляет собой синтез таких характеристик, как тождественность, целостность и определенность [4].

Понятие профессиональной идентичности было рассмотрено в трудах Е. П. Ермолаевой, Н. Л. Ивановой, Е. В. Коневой, Л. М. Митиной, Ю. П. Поваренкова, Л. Б. Шнейдер и др. В работах указанных авторов профессиональная идентичность трактуется как один из основных критериев профессионального развития, предполагающий принятие человеком профессиональной роли и ценностей, профессиональная деятельность рассматривается как способ самореализации и удовлетворения потребностей. Этот многомерный, интегративный феномен претерпевает изменения и может целенаправленно формироваться в процессе профессионального обучения. Согласно точке зрения Е. П. Ермолаевой, М. В. Клищевской, Г. Ю. Любимовой, А.А. Озериной и др., период обучения в вузе является ключевым и сензитивным для решения задач профессионального самоопределения: формирования адекватного представления о профессии и личностных качествах профессионала, становления учебно-профессиональных планов.

В эмпирическом пилотажном исследовании, проведенном нами, приняли участие студенты 2-го и 3-го курсов очной формы обучения – 126 человек, обучающихся по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)». Возраст респондентов

составил от 19 до 24 лет. Особенности восприятия студентами своего профессионального будущего оценивались с помощью методики «Опросник профессиональной идентичности» А. А. Озериной. Кроме того, в ходе практических и семинарских занятий осуществлялось прогнозирование профессионального будущего в формате мини-групповых проектов «Пространство моего профессионального развития», предполагающих визуальное представление студентами своих профессионально-жизненных траекторий.

Результаты пилотажного исследования показали, что лишь 23 % опрошенных демонстрируют достигнутый статус профессиональной идентичности и удовлетворенность сделанным профессиональным выбором. 30 % опрошенных находятся на стадии моратория, на этапе рефлексии, ревизии и частичной коррекции профессионального выбора. У 13 % обнаружен предрешенный статус, что свидетельствует о недостаточной автономности принимаемых решений. Оставшаяся часть опрошенных (34 %) имеют диффузный статус идентичности, позволяющий предположить ситуативность принимаемых профессиональных решений, мозаичность образа будущей профессии и профессионала, слабость внутренней мотивации. В результате анализа структуры профессиональной идентичности было обнаружено, что наименее сформированными оказались аспекты, связанные с образом и планированием будущей профессиональной деятельности, что, по всей вероятности, оказало отрицательное влияние на показатели автономности и активности профессиональной позиции.

Анализируя результаты проведенной серии практических занятий, можно отметить, что как групповая, так и индивидуальная траектория професионального развития, построенная обучающимися, содержит «точки ветвления»: развитие в рамках профессионально-педагогической деятельности и, отдельно, развитие в русле выбранной специализации. Около трети респондентов (34 %) не видят возможности совмещения данных видов деятельности, более половины (68 %) рассматривают педагогическккую деятельность, как «неперспективную» и «малооплачиваемую», а также как «запасной» вариант развития профессиональной карьеры («в крайнем случае уйду в педагогику»). Значительная часть опрошенных (85 %) охарактеризовали предложенный вариант развития, как «приблизительный», «пробный» или «игровой», сославшись на сложности прогнозирования профессионального будущего в условиях социально-экономической нестабильности и растущей динамики рынка труда. Сами опрошенные признают, что построенные модели предполагаемого и «идеального» профессионального будущего обладают низкой реалистичностью и минимальной степенью конкретизации («открою свое дело», «буду работать в сфере…»), визуализированное пространство профессионального развития содержит негативные варианты («безработица», «случайный заработок», низкоквалифицированная деятельность не по специальности).

Обобщая данные, можно констатировать у студентов размытость представлений о профессиональном пути и наличие дихотомии профессионального будущего. В целом осознавая полиаспектный характер приобретаемой квалификации, будущие бакалавры строят траекторию профессионального становления в направлении профессионального совершенствования, однако с учетом негативных тенденций, прослеживающихся в системе профессионального образования и на рынке труда. К числу наиболее часто называемых причин снижения интереса к профессии можно отнести недостаточную оценку государством и обществом деятельности педагога профессионального обучения; частое обновление образовательных стандартов, воспринимаемое студентами как некий признак нестабильности образовательной среды. Также одной из частных причин ветвления профессиональной транспективы на «педагогическую» и «специальную» может быть недостаточная интеграция профессионально-специализированного модуля читаемых дисциплин с психоло-

го-педагогогической компонентой учебного плана, в силу чего студенты испытывают определенные затруднения в выстраивании межпредметных связей.

На основе полученных предварительных результатов можно сделать вывод, что необходима активизация работы в направлении формирования профессиональных ценностей и понимания перспектив профессиональной самореализации у студентов, начиная с 1-го курса (элективные курсы, факультативы, дисциплина «Введение в профессию» и др.), обеспечения преемственности и содержательной согласованности при реализации дисциплин базовой и вариативной частей учебного плана, а также необходимо усиление внимания к развитию профессиологической и прогностической компетентности будущих выпускников, освоению ими приемов и техник целеполагания, конструирования жизненных стратегий, «самофутурирования в профессию» [1, с. 218], поскольку именно проработка образа желаемого будущего является стимулом профессионального становления и самоосуществления человека.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18–013–01119а «Субъективный образ профессионального будущего на этапе профессиональной подготовки».

Список литературы

1. *Глуханюк Н. С.* Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. Екатеринбург: Изд-во Рос.гос. пед. ун-та, 2005. 261 с.

2. *Регуш Л. А.* Профессиональный выбор выпускников бакалавриата как решение прогностической задачи / Л. А. Регуш, Е. Е. Ермилова //Образование и наука. 2017. № 8. С. 75–89.

3. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

4. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность: теория, эксперимент, тренинг / Л. Б. Шнейдер. Воронеж: Модэк, 2004. 600 с.

УДК 373.5.011.32–052:373.5.047

Н. Н. Ледерман, Д. П. Заводчиков

N. N. Lederman, D. P. Zavodchikov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
natalia_k_08@mail.ru, zavodchikov_d@mail.ru

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ ПРОФИЛЬНЫХ КЛАССОВ

INDIVIDUAL-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF STUDENTS OF PROFILE CLASSES

Аннотация. Рассматриваются основные индивидуально-психологические особенностей учащихся естественно-математических и гуманитарных профильных классов. Представлены некоторые подходы к определению составляющих профессиональной направленности молодежи.

Abstract. This article is devoted to the examination of the main individual psychological peculiarities of pupils of natural-mathematical and humanitarian profile classes. Some approaches to the definition of the components of the professional orientation of young people are presented.

Ключевые слова: динамическая функциональная структура личности, профессиональная направленность.

Keywords: dynamic functional structure of personality, professional orientation.

Проблема профессионального самоопределения является одной из главных в жизни каждого человека и вызывает много сложностей. Ситуация выбора профессионального и жизненного пути встает перед человеком в том возрасте, когда он до конца не осознает всех отдаленных последовательных жизненных выборов, связанных с работой, созданием семьи, социальным продвижением, материальным благосостоянием и духовным развитием.

По данным Всероссийского центра изучения общественного мнения, 90 % старшеклассников считают, что обучение в школе не позволяет им развивать и реализовывать свои способности. Кроме того, 85 % утверждают, что школа не дает реальных ориентиров для жизненного определения, а 90 % говорят, что в школе они не получают возможность для профессиональной ориентации. При этом наибольшую неудовлетворенность у опрашиваемых вызывает отсутствие права выбора учебных предметов и преподавателей.

По мнению одного из главных специалистов в области профессионального развития Е. А. Климова, «управление профориентацией только тогда научно, когда строится с учетом индивидуально-психологических особенностей учащихся, базируется на знании динамической функциональной структуры личности» [3, с. 57].

В отечественной психологии подходы к пониманию личности и ее развитию связаны с именами ученых К. А. Абульхановой, Б. Г. Ананьева, Л. И. Божович, А. Г. Ковалева, А. Ф. Лазовского, А. Н. Леонтьева, В. В. Мясищева, К. К. Платонова, А. В. Петровского, С. Л. Рубинштейна, Д. Н. Узнадзе, Д. И. Фельдштейна и др. В их теориях предложен различный подход к пониманию личности.

Рассмотрим концепцию К. К. Платонова, согласно которой личность имеет динамическую функциональную структуру, ее элементами являются направленность, опыт, особенности психических процессов и биопсихические свойства [1, с. 68]. Остановимся на каждой составляющей подробнее.

1. *Направленность.* Черты личности, входящие в эту подструктуру, не имеют непосредственно врожденных задатков, а отражают индивидуально преломленное групповое общественное сознание. Данная подструктура формируется путем воспитания и включает в себя убеждения, мировоззрения, стремления, ценности, интересы, идеалы, желания. В этих формах направленности личности проявляются и отношения, и моральные качества личности, и различные виды потребностей.

2. *Социальный опыт.* Эта подструктура объединяет знания, навыки, умения, привычки, приобретенные на основе личного опыта путем обучения, но уже с заметным влиянием и биологически, и даже генетически обусловленных свойств личности (например, способность к быстрому запоминанию, физические данные, лежащие в основе образования двигательных навыков и т. п.). Через подструктуру опыта личность наиболее отчетливо проявляется в своем развитии, в выборе ведущих форм деятельности, в достижении определенных результатов.

3. *Индивидуальные особенности психических процессов.* Данная подструктура объединяет индивидуальные особенности отдельных психических процессов, или психических функций: памяти, ощущений, восприятия, мышления, эмоций, чувств, воли,

которые формируются в процессе социальной жизни. Психические познавательные процессы и другие формы отражения действительности вместе с приобретенными человеком знаниями и опытом во многом определяют такое сложное интегративное образование личности, как интеллект, положительно коррелирующий с умственным развитием. Процесс формирования и развития индивидуальных особенностей психических процессов осуществляется путем упражнений.

4. *Биопсихические свойства.* Это биологически обусловленная подструктура объединяет типологические свойства личности, ее половые, возрастные особенности и патологические изменения, которые в значительной степени зависят от физиологических морфологических особенностей мозга. Процесс формирования данной подструктуры осуществляется путем тренировки.

Различные черты и свойства личности, входящие во все названные подструктуры, образуют две наиболее общие подструктуры: характер и способности, понимаемые как общие интегративные качества личности.

Способности – благоприятная для деятельности интеграция различных личностных свойств. Характер – интеграция различных личностных свойств, которая обуславливает динамику поведения личности в типичных ситуациях.

Все эти подструктуры тесно связаны между собой и проявляются в виде единого целого, выражающего такое сложное интегративное понятие, как личность.

К индивидуально-психологическим особенностям личности на этапе профессионального становления, подлежащим диагностированию, Е. И. Головаха, В. И. Журавлева, Э. Ф. Зеер, Е. А. Климов, Н. В. Матяш, Н. В. Новожилова, С. Н. Чистякова, А. В. Хуторский относят: профессиональные интересы, потребности, склонности, способности, профессиональные намерения, профессиональную направленность, мотивы выбора профессии, черты характера, темперамент и состояние здоровья [6, с. 154].

Обобщив теоретические подходы этих авторов, проанализировав их исследования, проведенные в данной области, основываясь на динамической функциональной структуре личности К.К. Платонова, мы пришли к выводу, что на выбор профиля обучения (а в дальнейшем и будущей профессии) в большей степени влияют такие индивидуально-психологические особенности личности:

- профессиональная направленность;
- свойства мышления.

Изучением профессиональной направленности занимались Э. Ф. Зеер, Н. Э. Касаткина, Е. А. Климов, Дж. Холланд, С. Н. Чистякова, Г. И. Шалавина и др. По их мнению, профессиональная направленность включает в себя склонности, интерес, отношения, ожидания, установки, мотивы, профессионально обусловленные ансамбли, социально-профессиональные способности, готовность и кооперацию, направленность на достижение, успех и профессиональный рост, корпоративность, надежность, социальную ответственность и др.

В своих исследованиях мы придерживаемся концепций Е. А. Климова и Дж. Холланда. Остановимся на них подробнее.

Е. А. Климов считает профессиональную направленность одним из важных компонентов личности. Автор выделяет пять ее блоков: «человек – человек», «человек – художественный образ», «человек – знаковая система», «человек – природа» и «человек – техника». Каждый из этих блоков имеет свой предмет труда и цель [4, с. 238].

Дж. Холланд также исходит из признания направленности личности наиболее значимой ее подструктурой. Успешность деятельности определяется такими компонентами направленности, как ценностные ориентации, интересы, установки, отношения, мотивы [2, с. 55].

На основе установления основных компонентов направленности – интересов и ценностных ориентаций – Дж. Холланд выделяет шесть профессионально ориентированных типов личности: реалистический, интеллектуальный, социальный, конвенциональный, предпринимательский и художественный. Каждый тип личности ориентирован на определенную профессиональную среду: реалистический – на создание материальных вещей, обслуживание технологических процессов и технических устройств; интеллектуальный – на умственный труд; социальный – на взаимодействие с социальной средой; конвенциональный – на четко структурированную деятельность; предпринимательский – на руководство людьми и бизнес; художественный – на творчество. Модель любого типа личности конструируется по следующей схеме: цели, ценности, интересы, способности, предпочитаемые профессиональные роли, возможные достижения и карьера.

Суть теорий этих авторов заключается в том, что успех в профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом зависят в первую очередь от соответствия направленности личности и профессиональной среды, которая создается людьми, обладающими схожими позициями, профессионально значимыми качествами и поведением.

Третья выделенная нами особенность личности, влияющая на выбор профиля обучения в школе, касается ее свойств мышления. Мышление – одно из высших психических проявлений; процесс познавательной деятельности человека, характеризующийся обобщенным и опосредованным отражением действительности. Мышление как процесс неразрывно связано с мышлением как деятельностью личности: творчеством, интеллектуальными упражнениями, решением проблем и т. д. В основе мышления лежат особенности сигнальной системы человека.

В теории И. П. Павлова постулируется, что на основе относительного преобладания у человека первой или второй сигнальной системы определяются выделенные им типы высшей нервной деятельности: художественный (преобладание первой сигнальной системы), мыслительный (преобладание второй сигнальной системы) и средний (относительно одинаковая роль обеих систем). У представителей всех этих типов различные отношения с внешним миром, следовательно, и проявляются различия в трудовой деятельности [5, с. 88].

Основываясь на теории И. П. Павлова, мы предполагаем, что в процессе изучения сигнальных систем человека можно определить преобладание у него каких-либо определенных свойств мышления, а в дальнейшем сделать вывод о его склонности к профессиональной деятельности.

Таким образом, анализ литературы по проблеме изучения индивидуально-психологических особенностей учащихся профильных классов и их влияния на выбор профиля обучения в школе, показал, что данная область психологических знаний на сегодняшний день является наименее разработанной, а исследований по данной тематике практически не проводилось.

Работа выполнена при поддержке гранта РФФИ № 18–013–01119а «Субъективный образ профессионального будущего на этапе профессиональной подготовки».

Список литературы

1. *Аверин В. А.* Психология личности: учебное пособие / В. А. Аверин. Санкт-Петербург: Изд-во Михайлова В. А., 2009. 89 с.

2. *Зеер Э. Ф.* Практикум по основам профориентологии: учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2004. 189 с.

3. *Климов Е. А.* Как выбирать профессию / Е. А. Климов. Москва: Просвещение, 2001. 386 с.

4. *Климов Е. А.* Психология профессионального самоопределения / Е. А. Климов. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 512 с.

5. *Методы* психологической диагностики / под ред. В. Н. Дружинина, Т. В. Галкиной. Москва: Просвещение, 2003. 157 с.

6. *Соловьева С. А.* Профориентационные исследования личности школьника / С. А. Соловьева. Тамбов: Изд-во ТГПИ, 2002. 168 с.

УДК 373.5.048.45

А. А. Логвинова, С. А. Днепров

A. A. Logvinova, S. A. Dneprov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Logvinova.alla@yandex.ru, dneprovsergey@gmail.com

СОВРЕМЕННЫЙ ПОДХОД К ОСУЩЕСТВЛЕНИЮ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ: ОТ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОБ К УРАЛЬСКОЙ ИНЖЕНЕРНОЙ ШКОЛЕ

A MODERN APPROACH TO THE IMPLEMENTATION OF CAREER GUIDANCE FROM PROFESSIONAL SAMPLES TO THE URAL ENGINEERING SCHOOL

Аннотация. Рассматриваются вопросы реализации современных подходов к реализации профориентационной работы с учащимися школ с целью формирования рационального профессионального выбора с учетом тенденций развития экономики региона.

Abstract. The article examines the issues of implementation of modern approaches to the implementation of career guidance work with pupils of schools with the aim of forming a rational vocational choices with consideration of tendencies of development of economy of the region.

Ключевые слова: технологии профориентационной работы, профессиональные пробы.

Keywords: technology career guidance, professional samples.

Как известно, кадры – золотой фонд предприятия. В современных условиях хорошего работника нужно воспитать, обучить и закрепить на предприятии. На протяжении ряда лет на рынке труда наблюдается дисбаланс спроса на рабочие кадры и ежегодно пополняющиеся ряды безработных из числа выпускников профессиональных образовательных учреждений, что подтверждает необходимость изменения подходов к осуществлению профориентационной работы учреждений образования.

Ежегодно вопрос выбора профессии встает перед 1200 выпускниками школ Североуральского городского округа. Над этим вопросом подростки начинают задумы-

ваться уже с 7-го класса, поэтому актуальным остается системный подход в реализации профориентационных мероприятий. Во многих школах введен предмет «Выбор профессии» для учащихся 9-х классов, существуют система тематических классных часов, цикл экскурсионных мероприятий, что помогает ученикам ознакомиться с разнообразием современных профессий и вызывает у детей интерес к познанию себя и желание развиваться профессионально. Но все же профориентационная работа в школах больше основана на теоретическом изучении той или иной профессии.

Именно полипрофильные и профильные учреждения среднего профессионального образования имеют внутренние ресурсы (материальные, физические, интеллектуальные) для прикладного направления реализации профориентационных мероприятий.

Планирование профориентационной работы начинается с анкетирования старшеклассников на предмет профессионального самоопределения. Результаты анкетирования обучающихся в ГАПОУ СО «Североуральский политехникум» показывают, что 25 % респондентов выбирают профессию по рекомендации родителей, 30 % руководствуются советом друзей или знакомых, 35 % отмечают приоритет выбора в престижности образовательного учреждения и профессии. Только 15 % отмечают осознанный выбор и показывают хорошую осведомленность о специфике работы, средствах труда и условиях работы в рамках выбранной профессии [1]. Результаты анкетирования подтверждают неосознанность профессионального выбора учащихся школ.

Проанализировав результаты анкеты, считаем целесообразным придерживаться приоритетных направлений в профориентационной работе: отказ от элементов агитации, осуществление целенаправленной работы по самопознанию и знакомству с миром профессии обучающихся через погружение в профессиональную среду и знакомство с предметами труда, материалами и вовлечение в активную практическую деятельность.

Апробация новых практик профориентационной работы началась в 2016 г. с разработки и реализации социального проекта «Марафон. Карьерный навигатор: возможности и перспективы», который стал победителем грантового конкурса «Территория РУСАЛа». В рамках реализации проекта проведены областной фестиваль «Профессиональный потенциал», форсайт-сессия для молодых специалистов «Город будущего», выставка профессионального творчества, организована обучающая интерактивная площадка для специалистов-профконсультантов с демонстрацией лучших практик профориентационной работы. Ежегодно для школьников действуют профориентационные площадки «Город профессионалов» на городском форуме учащейся молодежи, где студенты политехникума проводят мастер-классы и деловые игры: изготовление карвинга, оформление праздничного стола, плетение кос, продажа товаров в мини-магазине с электронными весами и кассовым аппаратом, демонстрация сборки бензонасоса. Интересно городское профориентационное мероприятие «Ярмарка учебных мест» с привлечением учреждений СПО Северного управленческого округа и представителей работодателей.

В мае 2017 г. в качестве пилотного был запущен проект «Профессиональные пробы – Profijunior» для учащихся невыпускных классов школ. Апробация прошла успешно, участие принимали восьмиклассники МАОУ СОШ № 8. Ребята познакомились с профессиями «сварщик», «повар», «кондитер».

В процессе профессиональных проб развивается интерес школьников к конкретной профессиональной деятельности, проверяется готовность к самостоятельному, сознательному и обоснованному выбору профессии [2, 3]. Каждая профпроба – это три часа занятий, которые состоят из двух этапов. В водной теоретической части расставляются акценты на

социально-экономической роли профессии в современном мире: значение в жизни общества, востребованность на рынке труда; личные качества, которыми должен обладать специалист; карьерный рост в профессии. В процессе практических занятий учащиеся осваивают азы профессии. Профессиональные пробы завершаются подведением итогов в форме беседы, в ходе которой выясняется, изменились ли профессиональные намерения учащихся, какие трудности и сомнения они испытывали при выполнении пробы.

Таким образом, профессиональные пробы способствуют не только расширению границ возможностей трудового обучения, но и осознанию собственного и самостоятельного профессионального выбора на основе сущности будущей профессии, перспектив трудоустройства.

Вышеперечисленные мероприятия стали основой в реализации уникального системного проекта «Уральская инженерная школа», направленного на формирование инженерного мышления школьников. В 2016 г. была составлена программа проекта, заключены соглашения о сетевом взаимодействии с директорами школ Североуральского городского округа, привлечены средства в размере 5 млн 200 тыс. р. на создание материально-технических условий для проведения занятий, получено высокотехнологичное оборудование: лазерный станок с ЧПУ, фрезерно-гравировальный мини-станок с ЧПУ, комплекты учебно-лабораторного оборудования по электротехнике, модульные станки-конструкторы, современное сварочное оборудование, 3D-принтер, современное оборудование для экспериментальных и лабораторных работ по физике.

Реализация проекта предусматривает сетевое взаимодействие учреждений основного и профессионального образовании, состоит из следующих этапов: наладка технологического оборудования, обучение педагогов, стажировка; реализация программ профессионального обучения учащихся 10-х классов школ в объеме 480 часов с присвоением квалификации. В настоящее время сформировано 3 группы (45 слушателей) для обучения по программам профессионального обучения: «Автомеханик», «Техно-стиль» (портной), «Сварщик». В течение учебного года десятиклассники будут осваивать одну из выбранных профессий и в итоге получат официальный документ – свидетельство о квалификации [1].

В результате вышеперечисленных мероприятий внесены качественные изменения в профориентационную деятельность образовательных организаций. Выявлен устойчивый интерес у учащихся школ к изучению прикладных технологий. К формированию положительной мотивации на получение востребованных рабочих профессий привлечены работодатели. В результате проведения профориентационных мероприятий привлечены порядка 1050 учащихся школ, родителей, представителей образовательных учреждений и промышленных и коммерческих предприятий. Созданы условия для обучения школьников передовым технологиям, формирования базы кадрового резерва молодых профессионалов, привлечения к участию наших обучающихся в чемпионатах JuniorSkills и WorldSkills.

Список литературы

1. *Североуральский* политехникум [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://sevurpt.ru/uralskaia-inzhenernaia-shkola/.

2. *Сергеева С. В.* Из опыта воспитания учащейся молодежи в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе / С. В. Сергеева, О. А. Воскрекасенко // Образование и наука. 2016. № 1. С. 159–169.

3. *Толстогузов С. Н.* Опыт профориентационной работы за рубежом / С. Н. Толстогузов // Образование и наука. 2015. № 1. С. 151–165.

УДК 005.4:005.958

Т. В. Носакова, И. В. Носаков

T. V. Nosakova, I. V. Nosakov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Нижегородский государственный университет им. Н. И. Лобачевского», Нижний Новгород
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
National Research Nizhny Novgorod State University, Nizhny Novgorod
nosakovatv@mail.ru, nosakov@yandex.ru

НЕЙТРАЛИЗАЦИЯ СОПРОТИВЛЕНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОРГАНИЗАЦИЙ

NEUTRALIZATION RESISTANCE OF INNOVATIVE ACTIVITY OF ORGANIZATIONS

Аннотация. Рассматривается процесс нейтрализации сопротивления инновационной деятельности организаций.

Abstract. The article deals the process of neutralizing the resistance of innovative activity of organizations.

Ключевые слова: человеческий капитал, инновационная деятельность организации, профориентация, самомотивация персонала, проектный подход.

Keywords: human capital, innovative activity of the organization, career guidance, self-motivation of personnel, project approach.

Капитал экономики состоит из нефинансового капитала (воспроизводимые и невоспроизводимые активы), финансового капитала и человеческого капитала. Возможно выделить следующие составляющие человеческого капитала: физиология (уровень здоровья), интеллект (знания и квалификация), организационные аспекты (способности и управление) [14].

Вопросы, связанные с человеческим капиталом, рассматривали многие ученые, в том числе, Л. Гавришев [3], К. Маркс [7], А. Маршалл [2], А. Смит [10], С. Струмилин [12], Ж. Сэй [1], однако единой системы выработано не было.

Авторам представляется возможным рассмотрение человеческого капитала в разрезе инновационной деятельности организаций. Инновационная деятельность – это или вид труда, связанный с переходом идей в новый продукт с последующей его реализацией, или новый технологический процесс, применяемый на практике, или новый подход к социальным услугам. Также сюда можно причислить и процессы, и маркетинг рынков реализации с поиском потребителей, и информационное обеспечение конкурентной среды и потребительских свойств товаров конкурентов, и поиски новых идей, решений и партнеров для внедрения и софинансирования инновационной деятельности организации [5].

Успех развития экономики стран во многом определяется уровнем развития технологий, а также персоналом, соответствующим уровню этих технологий. Создание инно-

вационного продукта в большинстве случаев требует инновационных технологий, что, в свою очередь, связано с появлением новых и сильным видоизменением существующих организаций и значительным обновлением или даже радикальным изменением требований к компетенциям их персонала. Поэтому авторы определяют следующие вероятные направления развития персонала организаций, осваивающих инновационный продукт:

- осуществляющаяся с опережением деятельность по переобучению или повышению квалификации (с целью овладения необходимыми компетенциями, при наличии у сотрудников достаточного интеллектуального и культурного уровня, склонностей и волевых качеств);
- противодействие новому (при отсутствии у сотрудников возможности освоения новых знаний и овладения новыми компетенциями);
- перевод на работу с меньшими требованиями к квалификации и более низким уровнем оплаты труда.

Основная проблема управления преобразованиями заключается в возникновении феномена сопротивления нововведениям. Инновация может не приниматься по причине потенциального влияния на существующие социальные связи в организации, так как угрожает иерархии власти и престижа, сложившейся на основе установленной технологии, точнее – предлагаемой ею системе контроля. Новаторы представляют для определенных социальных кругов организации личную угрозу. Причина сопротивления может заключаться и в том, что называется «local pride». Организация уникальна, а грядущие нововведения могут лишить ее этой уникальности [6].

Представляется возможным предположить, что часть сотрудников организации может не иметь запаса знаний, умений и навыков, а также способностей для овладения новыми компетенциями, требуемыми для инновационной деятельности. Поэтому так нередки попытки персонала ряда организаций «притормозить» технический прогресс. Правда, из истории видно, что промышленные саботажи луддитов и лионских ткачей, поломки более производительных машин, заменяющих неквалифицированных работников, не смогли затормозить технологическое развитие и инновационную деятельность [9].

Генетически персонал организаций обладает разным интеллектуальным капиталом, люди имеют разные темпераменты и наклонности. Квалифицированная помощь госструктур, позволяющая выявлять эти психологические отличия с дошкольного и школьного возраста и далее – в средних и высших учебных заведениях (например, работа по составлению профессиограмм с предпочтениями и противопоказаниями [11, 13]), могла бы стать значимой в деле профориентации и выбора учащимися именно тех профессий, в которых они будут самореализовываться.

Своевременная профориентация может включить самомотивацию будущего работника еще во время учебы. Также появляется возможность уменьшить разницу в оценках профессий по престижности/непрестижности.

Далее работодатель может помочь каждому молодому специалисту выбрать род деятельности, исходя из его психологических и иных особенностей, вместо перебора многочисленных кандидатур на конкретную должность. Данный подход призван способствовать увеличению производительности труда.

Можно наблюдать постепенное развитие мировой экономики, причем в каждой стране одновременно сосуществуют организации с различным уровнем развития технологий. Это позволяет сглаживать проблемы, связанные с невозможностью части персонала вырасти до новых требований. Кадровые службы организаций могут разрабатывать меро-

приятия по переходу такого персонала из внедряющих новые технологии подразделений в другие – с более низким уровнем развития технологий. Данный подход можно задействовать, обращая внимание такие требования к должности, как квалификация, образование, знания, умения, навыки, полученные итоги тестирования и деловых игр, мышление, способности, гибкость, мобильность, результаты конкурсных побед и т. д. Все это могло бы облегчить кадровые назначения в соответствии с законодательством.

Также любая организация после составления подобного перечня требований к должностям с определенной периодичностью с помощью открытых конкурсов могла бы проводить переназначение персонала. При этом более квалифицированные и талантливые работники могли бы быстрее подняться вверх по карьерной лестнице, приняв более активное участие и в инновационной деятельности.

Элементы конкурсного отбора персонала легко прослеживаются и в проектном подходе к выполнению работы, где работа организации дробится по отдельным проектам, назначаются цели и временные отрезки, определяются руководители проектов и роли, описываются требования к их компетенциям, отбирается персонал во временные коллективы, работа каждой команды проходит с периодическими контрольными проверками, после завершения проекты закрываются. Так может строиться работа с персоналом в коллективах, где необходимы оригинальные результаты или инновационные продукты.

Управление проектами подразумевает разрушение существующих жестких иерархических организационных структур, адаптацию методик управления, замену старых традиционных связей на новые, корпоративные [4]. Можно перечислить особенности проектного управления: настрой на новое и оригинальность; преимущество цели перед процессом; поэтапный характер деятельности; работа вне узковедомственных рамок и в нескольких направлениях сразу; жесткие сроки инициации и завершения деятельности; точные финансовые ресурсы; значительно большая производительность работы [8].

Изложенные подходы к развитию человеческого капитала могут помочь нейтрализовать сопротивление изменениям инновационной деятельности организаций.

Список литературы

1. *Бём-Баверк О. фон*. Капитал и процент, 1884–1889. Глава VII. Теории производительности. 2. Наивные теории производительности / О. фон Бём-Баверк // Избранные труды о ценности, проценте и капитале. Москва: Эксмо, 2009. 475 с.

2. *Блауг М.* Маршаллианская экономическая теория / М. Блауг // Экономическая мысль в ретроспективе. Москва: Дело, 1994. 482 с.

3. *Добрынин А. И.* Человеческий капитал в транзитивной экономике: формирование, оценка, эффективность использования / А. И. Добрынин, С. А. Дятлов, Е. Д. Цыренова. Санкт-Петербург: Наука, 1999. 147 с.

4. *Заренков В. А.* Управление проектами: учебное пособие / В. А. Заренков. 2-е изд. Москва: Изд-во АСВ; Санкт-Петербург: Изд-во СПбГАСУ, 2010. 325 с.

5. *Инновационная* деятельность организации [Электронный ресурс] Ин-т упр. и оценки бизнеса. Режим доступа: http://investobserver.info/innovacionnaya-deyatelnost-organizacii/.

6. *Инновационное* управление [Электронный ресурс]. Режим доступа: http:// center-yf.ru/data/Menedzheru/innovacionnoe-upravlenie.php.

7. *Маркс К.* Тезисы о Фейербахе / К. Маркс, Ф. Энгельс // Собрание сочинений: в 50 томах / К. Маркс, Ф. Энгельс. 2-е изд. Москва: Гос. изд-во полит. лит., 1955. Т. 3. С. 1–4.

8. *Носаков И. В.* О человеческом капитале в инновационной деятельности организации [Электронный ресурс] / И. В. Носаков, В. Н. Носаков // Управление экономическими системами: научно-исследовательский журнал. Кисловодск, 2016. Режим доступа: http://uecs.ru/index.php?option=com_flexicontent&view=items&id=4045.

9. *Носаков И. В.* Подходы к развитию человеческого капитала, способствующие созданию инновационного продукта [Электронный ресурс] / И. В. Носаков, В. Н. Носаков // Управление экономическими системами: научно-исследова-тельский журнал. Кисловодск, 2016. Режим доступа: http://uecs.ru/index.php?option=com_flexicontent&view=items&id=4034.

10. *Смит А.* Исследование о природе и причинах богатства народов / А. Смит. Москва: Изд-во соц.-экон. лит., 1962. 146 с.

11. *Сотникова С. И.* Управление карьерой: учебное пособие / С. И. Сотникова // Москва: ИНФРА-М, 2001. 436 с.

12. *Струмилин С. Г.* Статистико-экономические очерки / С. Г. Струмилин. Москва: Гос. стат. изд-во, 1958. 374 с.

13. *Управление* персоналом организации: учебник / под ред. А. Я. Кибанова. Москва: ИНФРА-М, 1997. 458 с.

14. *Shultz T.* Human Capital in the International Encyclopedia of the Social Sciences / T. Shultz. New York, 1968. Vol. 6. 323 с.

УДК [377.112:371.13]:378.015.62

И. В. Осипова, В. А. Березина

I. V. Osipova, V. A. Berezina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Irinaosipova59@mail.ru, se97@mail.ru

О МОДЕЛИРОВАНИИ ПРОФЕССИИ

ABOUT MODELING OF A PROFESSION

Аннотация. Рассматривается проблема моделирования личности и деятельности выпускника. Описаны подходы к новым моделям личности выпускника. Предложена новая модель подготовки педагога профессиональной школы.

Abstract. The problem of modeling of the personality and activity of the graduate is considered. Approaches to new models of the identity of the graduate are described. The new model of training of the teacher of vocational school is offered.

Ключевые слова: модель выпускника, субъект профессии, личность профессионала, мыслительная активность, ключевые ценности профессии.

Keywords: graduate’s model, subject of a profession, identity of the professional, cogitative activity, key values of a profession.

Необходимость содержательного обновления системы подготовки кадров требует, прежде всего, переосмысления модели профессиональной образованности личности выпускника как цели и результата профессионального образования. Это важно как для проектирования федеральных государственных образовательных стандартов, разработ-

ки основных профессиональных образовательных программ, так и для формирования нового видения организации педагогического процесса в вузе в целом.

Проблема моделирования личности и деятельности специалистов достаточно широко разрабатывалась в 1990-е и 2000-е гг. Так, хорошо известны работы Н. Ф. Талызиной, Е. Э. Смирновой и др., которые стали теоретической базой создания моделей личности специалиста в различных направлениях профессионального образования: инженерном, педагогическом, управленческом и др. Однако эти модели развивались как адаптивные, так как предполагали рассмотрение действий работника в жестких рамках системы «человек – производство», в которых они должны быть приспособлены к условиям функционирования производственной системы, и ориентировались на необходимость реализации социального заказа. Поэтому модели деятельности личности специалиста описывались в понятиях функций, типовых задач и умений их решать [5]. Функции выводились из особенностей адаптации личности к производственной и социальной системам.

В настоящее время снова остро стоит проблема модели специалиста, так как вузовская педагогика до сих пор развивает функционально адаптивное представление о специалисте, знаниево-дисциплинарный подход к отбору содержания профессионального образования. Многие вузы продолжают ориентироваться на традиционный состав знаний и умений подготавливаемых ими специалистов, лишь несколько обновляя его в соответствии с требованиями рынка труда, и отпускают выпускников в «свободное плавание» (авось, где-нибудь пристанут их «корабли»). Таким образом, вновь имеет место адаптивная модель специалиста, на этот раз к рыночным условиям: будущему специалисту насаждается концепция адаптации к рынку. Между тем, сегодня требуется в учебных заведениях реализация такой модели специалиста, в которой он рассматривался бы как активный деятель, способный сам определять стратегию, а следовательно, и судьбу своей профессиональной жизнедеятельности, условия ее эффективной реализации, при необходимости преобразовать свое профессиональное поведение и создать новые условия профессиональной деятельности, а не быть придатком рынка труда, становясь в ряды безработных.

В направлении поиска, осмысления новой модели специалиста в последнее время появились интересные идеи. В частности, можно отметить подходы А. К. Марковой, Л. М. Митиной, Н. А. Селезневой и др.

Н. А. Селезнева, связывая качество профессионального образования с качеством его цели, предлагает более широкую структуру требований-признаков к человеку с высшим образованием, которая включает в себя требования к личности как гражданину, профессионалу и интеллектуалу. Главное содержание этих требований должно быть связано, по мнению автора, с готовностью человека к решению стоящих перед обществом задач-проблем, от успешного решения которых зависит, во-первых, выживаемость общества, во-вторых, надежность его функционирования под заданные прогрессивные цели и, в-третьих, необходимая динамика восходящего (прогрессивного) развития. Все три типа задач-проблем (выживания, функционирования и развития) формулируются для всех уровней общественной и индивидуальной жизнедеятельности (планетарного, странового, регионально-этнического, социально-профессионального, семейно-бытового и индивидуально-личностного). Кроме этого, выдвигаются требования к способностям, обеспечивающим решение данных проблем (мотивационным, мыслительным и т. д.), а также к владению метазнаниями и современными фундаментальными дисци-

плинами [4]. Обозначенная модель образованности и развитости специалиста привлекательна тем, что выполнена с позиций признания активно-деятельностного начала в специалисте – наличия способности решать проблемы различного уровня. Базовыми структурами, формирующими данную модель, на наш взгляд, являются уровневая организация социума, структура интеллектуального потенциала личности, дисциплинарная дифференциация наук, а также различение их на фундаментальные и прикладные. В то же время, все-таки исходной, главенствующей, позицией является рассмотрение развития личности профессионала, прежде всего, как средства развития общества, а не только самого человека, овладевающего профессией.

А. К. Маркова описывает объективные, субъективные, результативные, процессуальные, качественные и количественные параметры профессионализма педагога, которые также могут стать основой моделирования характеристик специалиста [1]. По ее мнению, профессионалом-педагогом может считаться учитель, успешно решающий задачи обучения и воспитания, владеющий нормами профессии, индивидуализирующий свой труд, сознательно изменяющий и развивающий творческий вклад в профессию, стимулирующий в обществе интерес к результатам своей работы.

Л. М. Митина в качестве основного принципа успешности профессиональной деятельности выдвигает принцип саморазвития [2]. Основным фактором саморазвития при этом является внутренняя среда личности, ее активность, потребность в самоизменении и самореализации. Наличие у личности потребности в самоизменении и самореализации превращает ее в субъекта деятельности – профессионала, активно строящего, преобразующего и развивающего свой профессиональный мир. Человек становится «хозяином положения, полноправным автором, конструирующим свое настоящее и будущее» [2, с. 31].

В рамках последних двух подходов к представлению личности профессионала значительный акцент делается на ее активности, источником которой являются личностные ценностно-смысловые приоритеты (саморазвитие, самореализация) и направленность на преобразование и созидание.

Проявление активности – это признак субъектности человека в деятельности. На наш взгляд, в настоящее время более плодотворными являются представления о специалисте, сформированные на основе идеи субъектности.

Группой исследователей Российского государственного профессионально-педагогического университета разработан подход к моделированию профессии, в том числе и педагогической. В основе данного подхода лежит рассмотрение профессионала как субъекта профессии [3].

Субъектность характеризуется как активность сознания носителя профессии, которая, во-первых, состоит в объективном, полном и целостном отражении той профессиональной действительности, с которой личность взаимодействует, во-вторых, подразумевается как активность целенаправленная, ценностно-ориентированная, позволяющая вырабатывать и выбирать цели, идеи, принципы и модели профессиональной деятельности.

Субъектность проявляется и в целостности самой личности, развитости ее направленности, опыта и индивидуально-психологической сферы.

Можно выделить три компонента активности: активность мышления, активность отношения и активность деятельностного поведения.

Мыслительная активность (мыследеятельность) объективно и целостно отражает объекты, процессы профессионального пространства (среды) и их связи; изменяет, преобразует и создает образы профессиональной деятельности и их смысловые основания.

Активность отношения проявляется в наличии специфических ценностей профессии, реализация которых гармонизирует отношения «человек – объект профессии». Эти ценности в работе обозначены термином «ключевые ценности профессии» и представлены как совокупность идей, принципов, идеалов и концепций в целом ценностно-смысловых обобщений об основном объекте профессии. От того, какое значение субъект профессии придает этому объекту в своей деятельности, как его понимает, какие вырабатывает ценностные смыслы, во многом будут зависеть и результаты его труда, и отношение к деятельности в целом.

Активность поведения реализуется через владения субъектом профессии всеми необходимыми социальными и профессиональными технологиями, техниками и средствами, т. е. инструментарием, позволяющим ему осуществить весь арсенал необходимых профессиональных действий.

В предлагаемом подходе первым и основополагающим слоем описания субъекта профессии является структура личности, а не профессиональные функции, не типовые задачи, не требования общества, не знания и умения.

Тем самым подчеркивается личностная, субъектная природа профессии, констатируется факт того, что без реального или идеального носителя профессия как таковая не существует.

Модель является открытой, в нее в любой момент могут быть включены дополнительные блоки и модули.

Рассмотрение выпускника как субъекта профессии и организация его профессионального развития создают предпосылки для подготовки специалиста, ориентированного не на репродуктивную профессиональную деятельность, а на деятельность личностно осмысленную, им же проектируемую, реализуемую на основе определенной индивидуальной профессиональной философии.

Список литературы

1. *Маркова А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. 2001. № 6. С. 55–63.

2. *Митина Л. М.* Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях /Л. М. Митина // Вопросы психологии. 2007. № 4. С. 28–38.

3. *Образовательно-ориентированный* подход к профессиографии / И. В. Осипова [и др.] // Департамент образования / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 1997. 165 с.

4. *Селезнева Н. А.* Общая структура требований к современному человеку с высшим образованием как структура качества его образования и развития и основа предметной области оценки качества / Н. А. Селезнева // Квалиметрия человека и образования: методология и практика. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2005. С. 3–26.

5. *Федоров В. А.* Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия / В. А. Федоров, С. В. Комлева // Образование и наука. 2017. № 2. С. 124–144.

УДК 377.014.63:377.111.3

Ю. Н. Петров, М. В. Гринина

Yu. N. Petrov, M. V. Grinina

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород
Nizhny Novgorod institute of a development of education, Nizhny Novgorod
mariaperv@yandex.ru, petrov.43@mail.ru

РАЗВИТИЕ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ ПРОЦЕССАМИ В УСЛОВИЯХ МАЛОГО ГОРОДА

DEVELOPMENT OF MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESSES IN THE CONDITIONS OF THE SMALL CITY

Аннотация. Рассматриваются этапы развития процесса управления профессиональной образовательной организацией в социально-экономических условиях малого города.

Abstract. In article stages of development of management of the professional educational organization in social and economic conditions of the small city are considered.

Ключевые слова: управление, профессиональная образовательная организация, регионализация, педагогический менеджмент.

Keywords: management, professional educational organization, regionalization, pedagogical management.

Еще в начале XX в. многие ученые отмечали, что проблема управления организацией или предприятием требует привязки к региону, в котором она (или он) находится. Если в конце XIX в. основным направлением деятельности в области управления был надзор, то уже в начале XX в. управление сформировалось как особая форма организации деятельности людей.

Рассмотрим траекторию исторического развития науки об управлении. Первым ученым, сформулировавшим принципы управления, был А. Файоль (1825–1925). Именно, он ввел термин «администрация» и составил свод правил, по которым строился процесс управления. Три направления деятельности администрации актуальны и по сей день в любой сфере управления:

- предвидение (в современной науке – прогнозирование) – анализ будущих процессов и корректировка действий под будущие процессы;
- организация – формирование материальных и нематериальных активов предприятия;
- распорядительство (в современной науке – управление) – построение деятельности по координации и контролю за исполнением управленческих решений.

В середине XX в. в науку об управлении врывается новая теория, основанная на поведенческих мотивах. А. Маслоу (1908–1970) был разработчиком пирамиды потребностей, которые он делили на постоянные и меняющиеся. Базисные потребности (в пище, безопасности, самооценке и др.) он считал постоянными, а производственные (в благополучии, порядке, справедливости) – переменными. А. Маслоу утверждал, что человек будет стремиться к удовлетворению последующих потребностей только после удовлетворения предыдущих.

Теория А. Маслоу, по-нашему мнению, лежит в основе процесса управления качеством образования в условиях малого города, потребности которого многом отличаются от потребностей больших городов.

Рассматривая историческую траекторию управленческих процессов необходимо поговориться и о подходах в управлении. Одновременно с теорией А. Маслоу, в середине XX в. возникает учение о системном и ситуационном подходах в управлении. Отличие ситуационного подхода от системного состоит в признании умения каждого участника процесса управления большой системой мыслить согласно возникшей ситуации. Ситуационный подход помогает сформировать у участников процесса управления способности принимать ответственные управленческие решения.

Уже к концу XX в. в науке об управлении стали просматриваться иные тенденции:

- управленческая культура стала тяготеть к демократическим началам
- обмен информацией как основной двигатель мировой системы управления, становиться стержнем управленческих систем.

В. С. Аванесов в 1994 г. писал: «…управление качеством образования становится в ряд проблем, разработка которых ведется на уровне философии, социологии, психологии и педагогики. Формируется наука о качестве – квалитология, с ее специальной отраслью – квалиметрией – наукой об измерении и оценке качества любых процессов в общественной практике» [Цит. по: 3, с. 136]. Благодаря трудам В. С. Аванесова в науке об управлении образовательными процессами укореняется термин «менеджмент». По сравнению с русским синонимом «руководить» термин «менеджмент» имеет более широкий смысл. Но еще более широкое содержание получил термин «менеджмент» после добавления к нему понятия «педагогический».

Педагогический менеджмент – это комплекс принципов, организованных форм и технологических приемов управления педагогическими системами, направленный на повышение эффективности их функционирования и развития.

Исследуя историческую траекторию развития науки об управлении качеством, следует акцентировать внимание на рассматриваемой проблеме. Суть ее заключается в том, что предметом деятельности руководителя образовательной организации, учебных уровней, в том числе преподавателей, является управленческая деятельность, а объектом труда – образованность обучающихся профессиональной образовательной организации малого города.

При рассмотрении данной проблемы важно понимать отличие малого города от всех остальных городов. «Малый город – это районный центр областного, краевого или республиканского подчинения; в подавляющем большинстве случаев это город или (очень редко) поселок городского типа» [7, с. 46]. Согласно приведенной формулировке, малый город имеет определенное положение в иерархии территориальных образований: это город третьего уровня, но первый в широком пространстве сельских населенных пунктов, город, к которому сливается поток профессионального образования района.

По мнению С. В. Слинкина, самой главной проблемой управления профессиональной образовательной организацией малого города является отсутствие целостного подхода к этому процессу с позиции региональных особенностей малых городов [7].

Главным критерием в процессе управления профессиональной организацией малого города должен быть учет закономерностей, определяющих поведение человека в обществе: ценностные ориентации личности; закономерности социальной жизни, получившие свое завершение в социальных институтах; культурные традиции.

Суть понятия «ценностные ориентации» многими учеными обозначается как значимость, полезность, необходимость, целесообразность.

Закономерности социальной жизни, получающие завершение в социальных институтах, – это правила и нормы поведения, получившие одобрение общества в ходе его исторического пути. Нормы и правила поведения, принятые в общественной среде малого города, определяют стиль и формы управления профессиональной образовательной организацией. А культурные традиции оказывают на процесс управления профессиональной образовательной организацией регулирующее воздействие с точки зрения ценностно-нормативного выбора в системе управления. При широком рассмотрении вопроса культурных традиций необходимо выделить три особенности данного понятия:

- это общепринятая система ценностей, символов, значений;
- это постигаемые человеком ценности и символы, формирующие его жизненную программу поведения;
- это проектируемая из поколения в поколение система жизнедеятельности.

Таким образом, управление профессиональной образовательной организацией малого города – это особый уровень человеческой деятельности. Но данный уровень не существует как самостоятельный процесс, а зависит от множества влияющих на него факторов.

Мы можем выделить три основных направления управленческой деятельности в профессиональной образовательной организации малого города:

- технологическое управление – координация всех действий членов образовательной организации по достижению поставленных целей;
- экономическое управление – регуляцию экономических аспектов и построение связей с окружающей общественной средой;
- целенаправленное воздействие на процессы управления человеческими ресурсами.

Управление качеством образования профессиональной образовательной организации малого города должно соответствовать особым требованиям:

- координация системы образования профессиональной образовательной организации малого города в соответствие в федеральной концепцией развития образования;
- интеграция управленческой деятельности по повышению качества образовательного процесса с показателями уровня обученности обучающихся;
- постановка управленческих задач, связанных с повышением профессионально-педагогической компетентности участников образовательного процесса организации;
- ликвидация проблем внутриорганизационного управления посредством непрерывного повышения квалификации в области управленческой деятельности.

В коллективе профессиональной образовательной организации малого города содержание системы управления может быть разбито на следующие кластеры:

- кластер кадрового состава;
- кластер развития социальной организации и социальной структуры коллектива профессиональной образовательной организации;

• кластер изменения содержания деятельности в динамичных условиях социально-экономической жизни общества.

Любой развивающийся процесс требует оценки эффективности. Профессиональная образовательная организация малого города имеет собственные регуляторы управленческой деятельности:

• успешность реализации социальных установок образовательной деятельности в условиях малого города;

• уровень качества образовательного процесса и обученность учащихся;

• степень мобильности педагогического коллектива в условиях реализации управленческих решений по повышению качества образования;

• положительная динамика профессиональной компетентности педагогического коллектива образовательной организации.

Регионализация – ведущая тенденция развития современного государства. Именно этот процесс является еще одной исторической ступенью развития систем управления образовательными процессами как больших территориальных формаций, так и малых городов.

Список литературы

1. *Болычева Е. В.* Проблематика исследований феномена персонификации в образовательном процессе / Е. В. Болычева // Вісник післядипломноі освіти. 2010. вып. 1, ч. 2: Психология. С. 38.

2. *Квалиметрия* в образовании: методология и практика // Квалиметрия человека и образования: методология и практика: материалы X симпозиума. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 2002. Кн. 4: Системы управления качеством: проектирование, организация, методология. 232 с.

3. *Мкртычян Г. А.* Психолого-педагогическая экспертиза в образовании (теория и практика): диссертация … доктора психологических наук / Г. А. Мкртычян. Нижний Новгород, 2002. 351 с.

4. *Назарова О. Л.* Управление качеством образовательного процесса в профессионально-педагогическом колледже: диссертация … доктора педагогических наук / О. Л. Назарова. Челябинск, 2003. 466 с.

5. *Назарова О. Л.* Управление качеством образовательного процесса в учебных заведениях среднего профессионального образования: монография / О. Л. Назарова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф-пед. ун-та, 2002. 236 с.

6. *Петров Ю. Н.* Управленческо-педагогическая деятельность руководителя профессиональной образовательной организации по повышению качества образования: монография / Ю. Н. Петров, А. Ю. Петров, М. Н. Булаева. Нижний Новгород: Изд-во НИРО, 2016. 217 с.

7. *Слинкин С. В.* Вуз в малом городе: концепция и модель развития: монография / С. В. Слинкин. Тюмень: Изд-во Тюм. гос. ун-та, 2010. 180 с.

8. *Словарь-справочник* по местному самоуправлению (термины, понятия, определения из российского законодательства) [Электронный ресурс] / сост. А. Г. Ветров, Т. А. Дорофеева. 2000. Вып. № 9. Режим доступа: bibbiotekar.ru/slovar-samoupravlenie/index.htm.

УДК 378.147.888:37

С. Н. Поздняк, А. Ф. Сорокина, М. А. Хоман

S. N. Pozdnyak, A. F. Sorokina, M. A. Homan

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург
МБОУ «Гимназия № 5», Екатеринбург
Шанхайский университет, Шанхай, Китай
Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg
Gymnasium № 5, Yekaterinburg
Shanghai University, China
pozdnyak_sn@mail.ru, sorokina_af@mail.ru, homah130567@gmail.com

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК БАЗОВЫЙ СПОСОБ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТУДЕНТА – БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

PEDAGOGICAL PRACTICE AS THE BASIC WAY OF PROFESSIONAL SELF – DETERMINATION OF A STUDENT AS A FUTURE TEACHER

Аннотация. Анализируются некоторые возможности педагогической практики в профессиональном самоопределении будущего педагога. Предложена типология студентов по признаку сформированности процессов самоопределения в профессии.

Abstract. In the article some possibilities of pedagogical practice in the professional self-determinination of a future teacher are analyzed. The typology of students is offered on the basis of the formation of the processes of self-determinination in the profession.

Ключевые слова: педагогическая практика, профессиональное самоопределение, типология студентов.

Keywords: pedagogical practice, professional self-determinination, typology of students.

Новые требования к системе отечественного образования, которые сегодня реализуются посредством образовательных стандартов на всех уровнях этой системы, а также введение профессионального стандарта педагога существенно изменяют сложившиеся представления о критериях профессионализма педагога общего образования, его характеристиках как субъекта труда [10]. Современному педагогу необходимо быть способным к творческому решению профессиональных задач, готовым проектировать образовательное пространство с учетом образовательных потребностей и возможностей обучающихся [5], оказывать коррекционную помощь разным группам школьников, включая комплексную поддержку уязвимых категорий, способствуя их социальной реабилитации и полноценной интеграции в общество [9]. Все это определяет новые ориентиры развития педагогического образования. Ключевой из них – усиление практической направленности. В этой связи закономерно, что в учебных планах педагогических университетов значительно увеличилась продолжительность педпрактики, появились новые виды и формы ее организации, изменилось представление о результатах практики, в структуре которых преобладают ценностно-смысловые, деятельностные характеристики, фиксирующие профессиональную компетентность выпускника. В результате усложняются традиционные и появляются новые функции практики. Одна из них состоит в создании условий для профессионального самоопределения студентов, поскольку быть творческим педагогом, готовым к конструктивной самореализации, без учета ре-

зультатов профессионального самопознания, самоопределения, самопроектирования невозможно. Цель статьи – отразить некоторые возможности педпрактики в профессиональном самоопределении студентов.

Анализ работ показывает, что вопросы самоопределения, включая профессиональное самоопределение, исследуются в различных областях научного знания. К ним обращаются философы (М. М. Бахтин, Н. О. Лосский), психологи (К. А. Альбуханова-Славская, Б. Г. Ананьев, В. А. Бодров, Э. Ф. Зеер, Н. Л. Иванова, Е. А. Климов, А. К. Маркова, Н. С. Пряжников, С. Л. Рубинштейн, Э. Э. Сыманюк и др.), педагоги (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, А. В. Кирьякова, Н. В. Назаров и др.). Профессиональное самоопределение рассматривается сопряженно с процессами самопознания, личностного самоопределения, развитием профессиональной идентичности, с учетом кризисов профессионального становления [1, 2, 3, 4]. Анализ теоретических источников дает основание представить профессиональное самоопределение как сложный, динамичный процесс, протекающий в течение всей трудовой жизни человека [2, 6]. Ценность педпрактики состоит в том, что за относительно короткий период времени студент может оперативно получить достоверные знания о себе, позволяющие осознать себя представителем профессионального сообщества, сформировать систему отношений к педагогической деятельности, нормам, регламентирующим ее выполнение, требованиям общения с учениками, педагогами. Все это позволяет оценить уровень своего владения профессией. Знания о себе выступают в качестве внутренней схемы, в которой отражаются представления студента о том, каков он к моменту практики и после ее окончания, каким он должен быть, что и как уметь делать, как вести себя в пространстве школы для того, чтобы освоить профессию педагога. Полученные знания, оценки, ценностные ориентации участвуют в формировании знаний о себе в будущем, составляют основание самопроектирования и самореализации в профессии.

Последние годы авторы исследуют процессы профессионального самоопределения студентов Уральского государственного педагогического университета в период педпрактики. Для этой цели разработан пакет материалов, позволяющих диагностировать элементы педагогической деятельности (ценностно-смысловой, информационный, операциональный, эмоционально-волевой, контрольно-рефлексивный) [7, 8]. Исследование показывает, что уровень сформированности этих элементов и отношение к ним студентов существенно различаются. Они могут быть представлены фрагментарно, полно, гармонично, хаотично, что влияет на профессиональное самоопределение. Мы предположили, что студентам в зависимости от сложившегося опыта самоопределения следует оказывать разную по содержанию и объему помощь, для чего необходимо учитывать их типологию. С учетом критериев «степень самоопределения» и «готовность к самоизменению и профессиональному развитию» предложена следующая типология студентов. *I группа*: демонстрируют признаки *продуктивного профессионального самоопределения*. У студента сформированы ценности и цели, подтверждающие правильность профессионального выбора, выражено стремление быть профессионалом, отмечается высокая заинтересованность в том, чтобы совершенствовать педагогическую деятельность, обогащать ее новыми приемами, способами. Студент знает, что он намерен делать после окончания практики и вуза, чтобы стать компетентным специалистом; проявляет стабильность и оптимизм в отношении профессионального будущего, осознает проблемы и недостатки в своей подготовке, что не ослабляет намерения реализоваться в профессии. *II группа* включает студентов, *разочаровавшихся в профессии*. Во

время практики они, как правило, переживают сильные отрицательные эмоции, чувство неудовлетворенности, выражают агрессивное неприятие педагогической деятельности. Считают обучение в педвузе промежуточным этапом получения «настоящего» образования. Кризис идентичности охватывает всю личность, побуждая молодого человека изменить профессиональный выбор. *III группа* – студенты с признаками *незаконченного самоопределения*. Принимая профессию в целом, не имеют четких целей профессионального развития. Далеко не все разделяют ценности педагогического труда, связанные с высоким напряжением, самоотдачей, ответственностью. Как правило, фокусируют свое внимание на проблемах, которые не удалось решить в период практики или решить так, что результат не удовлетворяет (дисциплинарное непослушания школьников, непризнание авторитета студента как учителя и др.). Некоторые студенты говорят о том, что лучше уйти из профессии или работать в школе, но не учителем, а, например, менеджером.

В заключение отметим, что каждому студенту в период педпрактики необходимо помочь самоопределиться, т. е. сформировать у него готовность самостоятельно, осознанно, ответственно проектировать и корректировать направления, перспективы своего профессионального развития, которые опираются на результаты личностного и профессионального самоопределения, научить рассматривать себя как развивающегося во времени и пространстве субъекта деятельности.

Список литературы

1. *Зеер Э. Ф.* Кризисы профессионального становления личности / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Психологический журнал. 1997. Т. 18, № 6. С. 35–44.

2. *Иванова Н. Л.* Личность в бизнесе: проблемы и кризисы самоопределения / Н. Л. Иванова // Психологические проблемы современного бизнеса / под ред. В. А. Штроф, Н. Л. Ивановой, Н. В. Антоновой. Москва, 2011. С. 27–46.

3. *Климов Е. А.* Человек как субъект труда и проблемы психологии / Е. А. Климов // Вопросы психологии. 1984. № 4. С. 5–14.

4. *Маркова А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. Москва: Знание, 1996. 308 с.

5. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования)» [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ № 544н от 18.10.2013 г. Режим доступа: http://ug.ru/new_standards/6.

6. *Поваренков* Ю. П. Проблемы психологии профессионального становления личности / Ю. П. Поваренков. Ярославль: Канцлер, 2008. 400 с.

7. *Поздняк С. Н.* Бакалавриат: производственная и преддипломная педагогическая практика: учебно-методическое пособие для студентов третьего и четвертого курса / С. Н. Поздняк, О. Ю. Гурьевских, О. В. Янцер; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. 214 с.

8. *Поздняк С. Н.* Магистратура: производственная педагогическая практика: учебное пособие / С. Н. Поздняк, О. Ю. Гурьевских, Т. В. Ванюкова. Екатеринбург: Раритет, 2017. 180 с.

9. *Стратегия* развития воспитания в РФ на период до 2025 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://legalacts.ru/doc/rasporjazhenie-pravitelstva-rf-ot-29052015-n-996-r/.

10. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению «Педагогическое образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://fgosvo.ru/fgosvo/92/91/4/94.

УДК 371.15

И. К. Прохорова

I. K. Prokhorova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
irina.prohorov@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МОЛОДЫХ ПЕДАГОГОВ

PROBLEMS OF PROFESSIONAL ADAPTATION OF YOUNG TEACHERS

Аннотация. Рассматриваются проблемы профессиональной адаптации молодых педагогов и возможные пути их решения.

Abstract. The article considers the problems of professional adaptation of young teachers and possible ways to solve them.

Ключевые слова: профессиональная адаптация, молодые педагоги.

Keywords: professional adaptation, young teachers.

Подготовка педагогических кадров – проблема, которая представляется особенно важной на современном этапе. Вопросы становления профессионализма учителя являются ключевыми в деле реализации всех преобразований в школе. Еще в 1927 г. М. М. Рубинштейн писал, что во «время великого устремления к новым формам жизни нужно особенное внимание обратить на школу и в ней на учителя», ибо «новые методы и программы быстро захиреют в мертвых рутинных руках» и «новая школа – это, прежде всего, новый педагог» [3, с. 9–11].

Сегодня очень много пишут о проблемах педагогического образования: существенно сократилось число педагогических вузов (за последнее десятилетие – с 200 до 40); профессия учителя теряет свою актуальность, ее считают малооплачиваемой, неинтересной; поступление в педагогический вуз – это последний шанс для многих абитуриентов, сейчас учиться на педагогов поступают те, кому дорога в другие учебные заведения закрыта. Но при этом дефицит в педагогических кадрах сохраняется. И только приход в школу выпускников педагогических вузов может решить данную проблему.

Задача руководителей школы, опытных учителей состоит в том, чтобы помочь молодым специалистам преодолеть трудности профессиональной адаптации. «Под профессиональной адаптацией понимают взаимное приспособление специалиста и коллектива предприятия, в результате чего работник осваивается на предприятии, а именно: учится жить в относительно новых для него социально-профессиональных и организационно-экономических условиях; находит свое место в структуре предприятия как специалист, способный решать задачи определенного класса; осваивает профессиональную культуру; включается в систему сложившихся до его прихода межличностных связей и отношений» [1, с. 125].

Своеобразие профессиональной адаптации специалиста обусловлено обстоятельствами внешнего и внутреннего характера.

Внешние обстоятельства, факторы, влияющие на процесс профессиональной адаптации специалиста:

а) особенности содержания, целей, организации, используемых средств, технологий профессиональной деятельности;

б) своеобразие социальных и других условий, в которых осуществляется профессиональная деятельность.

Внутренние обстоятельства профессиональной адаптации специалиста – это уровень его адаптационного потенциала, степень развитости, адаптивности как качества личности и организма, адекватность мотивации профессиональной деятельности требованиям этой деятельности.

«Главное – освоение новой профессиональной деятельности. Критерием успешности является соответствие реальной и требуемой компетентности. Превалирование реальной компетентности над требуемой приводит к снижению мотивации, разочарованию, так как для специалиста важно, чтобы был востребован весь имеющийся у него профессиональный опыт. Успешная профессиональная адаптация делает работу привлекательной, повышает шанс на более высокую оплату труда и профессиональный рост, создает предпосылки для самоактуализации специалиста» [1, с. 126].

В проведенном нами анкетном опросе приняли участие молодые педагоги (35 человек, возраст 23–26 лет), имеющие стаж работы в школах Нижнего Тагила и других городов, поселков Свердловской области от 1 до 3 лет. На вопрос «Какие негативные чувства Вы испытываете в период адаптации на новом рабочем месте?» респонденты ответили так: тревожность, неуверенность в своих силах (32 %); раздражительность, вспыльчивость, несдержанность (16 %); снижение интереса к работе (16 %); боязнь класса (10 %); неудовлетворенность отношениями с коллегами (5 %).

Названные чувства могут свидетельствовать о том, что существующая сегодня в педагогических вузах ситуация, когда отсутствует система практик и стажировок в образовательных организациях, не позволяет выпускникам быть готовыми к реалиям школьной жизни. Среди наиболее значимых проблем, с которыми сталкиваются молодые педагоги, были отмечены большая учебная нагрузка (63 %), отсутствие у детей желания учиться (37 %), низкая заработная плата (37 %), трудности в поддержании дисциплины на уроке (35 %), отсутствие времени для самообразования и повышения общей культуры (16 %), неуважительное отношение учащихся к учителю (16 %).

Вместе с тем, 53 % опрошенных хотят учить и воспитывать детей, 52 % – преподавать любимый предмет, а 32 % – нравится творческий характер труда учителя.

Обозначив поле проблем профессиональной адаптации молодых педагогов, мы попытаемся определить пути их решения.

1. Проблема входа в профессию: низкий и средний уровень абитуриентов, отсутствие специального испытания, позволяющего осуществлять отбор поступающих, мотивированных к педагогической деятельности.

Конкурс портфолио, собеседования, педагогические олимпиады с правом приоритетного приема позволят отобрать тех абитуриентов, которые со школьной скамьи проявляют интерес к профессии учителя.

2. Проблема подготовки: изучение теоретических дисциплин не подкреплено практической деятельностью, лишь 10 % учебного времени отведено на практику, что не позволяет студентам осознать правильность выбора сферы деятельности, соотнести свои личностные качества с профессией учителя, в полной мере овладеть комплексом умений и навыков осуществления всех видов учебной, воспитательной, внеучебной работы.

Необходимо вернуть систему непрерывной педагогической практики, вовлекать студентов в исследовательскую деятельность по решению задач школьной практики, таким образом усилив практическую направленность профессиональной подготовки. При обучении студентов использовать интерактивные формы проведения занятий. Раз-

работать разноуровневые образовательные маршруты с целью подготовки педагогических кадров для широкого поля образовательной деятельности, готовить учителей для разных типов образовательных организаций, для разных категорий обучающихся. Важная составляющая работы вуза – связь с работодателями, необходимо организовать совместное обсуждение программ подготовки педагогов, проводить конференции по проблемам профессионального образования и использовать другие формы взаимодействия.

3. Проблема сохранения молодых кадров в школе: отсутствие ответственности муниципальных органов управления образования за прогнозирование потребностей в педагогических кадрах и трудоустройство выпускников, невыстроенная система профессиональной и материальной поддержки молодых педагогов, неэффективность механизмов привлечения на должность учителя самых способных выпускников.

В связи с этим, необходимо иметь четкий прогноз востребованности выпускников педагогических вузов. Организовать на период профессиональной адаптации молодого специалиста психолого-педагогическое сопровождение (наставничество) со стороны опытных коллег. Целью такого сопровождения станет полноценная реализация профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности. Главное – помочь человеку реализовать себя в профессиональной деятельности. Необходимо также предусмотреть возможность участия молодых педагогов в программах повышения квалификации, обучающих семинарах, мастер-классах.

Список литературы

1. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий: учебное пособие для студентов вузов / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб., доп. Москва: Академический Проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 336 с.

2. *Попова Н. В.* Формирование субъектности и норм в процессе адаптации молодых работников на предприятии / Н. В. Попова, Е. В. Попова // Образование и наука. 2016. № 6. С. 110–124.

3. *Рубинштейн М. М.* Проблема учителя / М. М. Рубинштейн. Москва: Академия, 2004. 176 с.

УДК 373.5.048.45:371.398

Л. Ф. Пузырева

L. F. Puzyreva

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва

Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow

lubanya.9191@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ШКОЛЬНИКОВ В УСЛОВИЯХ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROFESSIONAL SELF-DETERMINATION OF SCHOOLCHILDREN IN THE CONDITIONS OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются вопросы профессионального самоопределения школьников при реализации дополнительных образовательных программ в сотрудничестве школы и вуза.

Abstract. The article deals with the issues of professional self-determination of students in the implementation of additional educational programs in cooperation with schools and universities.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, дополнительное образование, профессиональное самоопределение.

Keywords: professional orientation, additional education, self-determination.

Современные социально-политические и экономические условия характеризуются высокой динамичностью и нестабильностью, в связи с чем профессиональное будущее подрастающего поколения чревато непредсказуемостью и неопределенностью [3, 4]. Сегодня проблема выбора школьниками профессии затрудняется в связи с необходимостью ориентироваться в широком спектре направлений профессиональной деятельности. Какие-то профессии утрачивают свою актуальность, но при этом появляется множество новых. Современная молодежь, как правило, откладывает период выбора профессии, так как сразу после окончания школы в этом нет выраженной жизненной необходимости. Выбор направления профессионального образования обучающимися осуществляется под влиянием преимущественно внешних факторов (престиж и востребованность профессии, высокая заработная плата и быстрый карьерный рост в будущем).

Профессиональное самоопределение успешно, если выбор человеком профессии основан на осознании и соотнесении своих интересов и склонностей с запросами общества. Поэтому процесс ориентирования на профессию в целях выбора школьниками дальнейшей образовательной траектории должен совершенствоваться с позиции личностно ориентированного подхода [13].

Сформировать готовность к выбору профессии еще на этапе обучения в школе возможно путем активного вовлечения школьников в получение знаний и начального опыта деятельности в конкретной профессиональной области. Для того, чтобы такая подготовка имела профессиональную направленность, необходима организация дополнительного образования обучающихся (профильные классы, кружковая работа, дополнительные образовательные программы [1, 7, 8, 10]) в сотрудничестве школы, вуза и представителей отрасли.

Центром технологической поддержки образования Российского государственного аграрного университета (РГАУ) – МСХА им. К.А. Тимирязева проводится работа, которая позволяет сориентировать молодых людей на осознанный выбор будущей профессии путем реализации широкого спектра дополнительных образовательных программ инженерно-технической направленности с осуществлением психолого-педагогической поддержки их профессионального самоопределения. В ходе проводимых мероприятий осуществляется мониторинг факторов, обусловливающих характер профессионального самоопределения школьников.

Полученные результаты свидетельствуют о том, что две трети школьников имеют достаточно четкое представление о предпочитаемом ими направлении будущей профессиональной деятельности. При выборе учащимися сфер профессиональной деятельности, которые являются для них наиболее привлекательными, на первом месте стоят профессии, связанные с техникой и технологиями, медициной и здравоохранением, дизайном, иностранными языками. Это области, в которых традиционно профессии считаются престижными и востребованными. На втором месте – профессии, связанные с культурой и искусством, экономикой и управлением. Данные области традиционно считаются обеспечивающими социальную успешность тех, кто в них работают. На третьем месте – профессии, связанные с информационными технологиями, физкультурой и спортом, психологией, журналистикой. Наименее привлекательными для школьников являются профессии, связанные с сельским хозяйством, ветеринарией, географией и геологией [5, 6, 11].

Также школьники опрашивались на предмет посещения кружков, секций, обучения по дополнительным образовательным программам. Большинство (87 %) ответили, что посещают дополнительные занятия в кружках, секциях больше года, и лишь треть только начали посещать внеурочные мероприятия. Школьники активно вовлечены в систему дополнительного образования, и, по их представлениям, это важная составляющая в ориентации на выбор профессии в целом.

Учащиеся предпочитают посещать кружки, связанные с творческой деятельностью, спортивные секции и дополнительные занятия по школьным предметам. В то же время, доля дополнительных образовательных программ, знакомящих с аспектами профессиональной деятельности различных направлений, очень мала. Школьники преимущественно ориентированы на развитие разных сторон личности, способностей, углубление в изучение предметов, необходимых для итоговой аттестации.

Таким образом, дополнительное образование дает школьникам некоторое пространство, в котором они могут развивать свою творческую и познавательную активность [9], личностные качества и способности, в том числе техническое мышление [2]. Но участие школьников в дополнительных образовательных программах профессиональной направленности пока еще ограничено. Необходимо расширять предложение таких программ. Это возможно в сотрудничестве школы и вуза, так как последний имеет более обширную материальную базу профессиональной подготовки [12, 14].

Так, Центр технологической поддержки образования РГАУ – МСХА имени К. А. Тимирязева реализует дополнительные образовательные программы, принимая участие в которых, школьники знакомятся с основами робототехники, 3D-моделирования и прототипирования, лазерной резкой, с управлением беспилотными летательными аппаратами и др. Учащиеся осуществляют практическую деятельность, связанную с техническим проектированием, что стимулирует интерес к профессии инженера. Таким образом, подобная образовательная деятельность позволяет школьникам сформировать представление о характере инженерно-технической направленности труда, осознать свою готовность и пригодность к выбору будущей профессии, способствует мотивации на получение соответствующего образования.

Список литературы

1. *Ерохин М. Н.* Применение «открытых» задач для развития креативного мышления студентов / М. Н. Ерохин, Ю. А. Судник, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2012. № 4–2. С. 30–35.

2. *Занфирова Л. В.* Генезис и содержание понятия «техническое мышление» / Л. В. Занфирова, Ю. А. Судник // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2013. № 4. С. 13–17.

3. *Зеер Э. Ф.* Асимметричное профессиональное будущее современной молодежи / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. 2013. № 4. С. 258–263.

4. *Зеер Э. Ф.* Профессиональное самоопределение и потенциал профессионала / Э. Ф. Зеер // Мир психологии. 2005. № 1. С. 141.

5. *Коваленок Т. П.* Диагностика индивидуально-типологических особенностей представителей технических профессий / Т. П. Коваленок // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2014. № 1. С. 145–148.

6. *Коваленок Т. П.* Особенности моральных суждений и социального интеллекта студентов / Т. П. Коваленок // Психология и право. 2015. № 1. С. 49–57.

7. *Козленкова Е. Н.* Проблема применения тренинга в процессе подготовки специалистов / Е. Н. Козленкова, И. В. Ушатова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2009. № 5. С. 121–123.

8. *Косырев В. П.* Концепция развития системы социально-педагогической профилактики детского и семейного неблагополучия / В. П. Косырев, Е. Н. Козленкова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2010. № 3. С. 75–78.

9. *Кубрушко П. Ф.* Формирование профессионально-познавательной активности студентов / П. Ф. Кубрушкр, А. И. Мелентьева, Л. И. Назарова. Москва: Изд-во Моск. гос. агроинж. ун-та им. В. П. Горячкина, 2010. 42 с.

10. *Лопанова Е. Н.* Моделирование учебно-профессиональной деятельности студентов политехнического колледжа / Е. Н. Лопанова, Л. И. Назарова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2009. № 6. С. 47–51.

11. *Попова Е. В.* Особенности профессиональной ориентации школьников, направленной на формирование интереса к профессиям космической отрасли / Е. В. Попова, Е. Н. Козленкова // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2014. № 1. С. 141–145.

12. *Романцев Г. М.* Профессиональное образование в системе обеспечения модернизируемой экономики рабочими кадрами / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, А. Г. Мокроносов // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 6 (82). С. 6–13.

13. *Чистякова С. Н.* Профессиональная ориентация обучающихся к выбору рабочих и инженерных профессий / С. Н. Чистякова // Модернизация инженерного образования: российские традиции и современные инновации: сборник материалов Международной научно-практической конференции, Якутск, 23 июня 2017 г. Якутск: Изд-во Сев.-Вост. федер. ун-та им. М. К. Аммосова, 2017. С. 7–12.

14. *Ягупова Т. В.* Воспитательный потенциал информационных образовательных ресурсов вуза / Т. В. Ягупова, А. Н. Скороходов // Вестник Московского государственного агроинженерного университета им. В. П. Горячкина. 2013. № 4. С. 33–35.

УДК 378.14.015.62:378.011.33–055.1/.3

Г. П. Селиверстова

G. P. Seliverstova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
physiology2@mail.ru

ГЕНДЕРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК УСЛОВИЕ УСПЕШНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ВЫПУСКНИКОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

GENDER EDUCATION AS THE CONDITION OF SUCCESSFUL SOCIALIZATION OF GRADUATES OF THE PROFESSIONAL AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY

Аннотация. Рассматривается проблема формирования гендерной компетентности человека в процессе образования и ее роль в проектировании социализации выпускников профессионально-педагогического вуза.

Abstract. The article deals with the problem of forming the gender competence of a person in the process of education and its role in designing the socialization of graduates of a professional pedagogical university.

Ключевые слова: гендер, образование, социализация, гендерная компетентность.

Keywords: gender, education, socialization, gender competence.

Происходящие в России социально-политические изменения выявили проблему формирования гендерной компетентности работников образования как новой составляющей профессионально-педагогической компетентности. Это обусловлено тем, что изменились многие стереотипы полоролевой (гендерной) идентификации, переосмыслены место и роль женщин в различных сферах общественной жизни, появился новый подход к оценке гармонии во взаимодействии полов в семье и производственной сфере. На фоне международной тенденции к становлению гендерно-эгалитарного образования отечественная система образования все еще работает на сохранение традиционных патриархальных ценностей. Формирование личности под влиянием сложившейся модели гендерных отношений, поддерживающей патриархальную стереотипизацию самосознания, приводит к проблемам социально-психологического характера. Гендерная сегрегация сферы трудовых отношений препятствует актуализации способностей и профессионально направленных интересов личности, профессиональному самоопределению выпускников учреждений профессионального и профессионально-педагогического образования. В связи с этим возникли противоречия между новыми потребностями общества и формированием учреждениями системы образования характера коммуникационных процессов учащихся и выпускников. Вопрос о гендерном просвещении личности и общества занял одно из первых мест в ряду важных задач, решаемых системой образования. Феномену гендера и гендерного подхода посвящены социально-философские и психофизиологические исследования. Они свидетельствуют о том, что смысл гендерного подхода в образовании заключается в демонстрации не только культурно детерминированных различий между полами, но и того, как культурное конструирование этих различий сказывается на социальном статусе гендерных групп: положении на рынке труда, возможностях в сфере политики, образования и т. д. [1, с. 181]. Социальный статус гендерных групп оказывает существенное влияние на состояние их здоровья. Получение знаний в области гендерной теории способствует повышению уровня образованности, созданию гендерно-чувствительной образовательной среды. Гендерно-чувствительная образовательная среда – это среда, в которой отсутствуют признаки половой дискриминации и сексизма, что способствует не только реализации гуманистической парадигмы образования, но и формированию здоровой личности, способной к эффективной социальной коммуникации.

Сегодня в рамках понятия «педагогическая культура» постепенно закрепляется термин «гендерная культура», которую следует понимать как «интегральное образование личности, отражающее меру и способ ее гендерной социализации, эффективность взаимодействия с лицами противоположного пола и готовность к осуществлению семейных функций» [5]. Гендерная культура понимается также как «система знаний, норм и ценностей, обеспечивающих эффективное гендерное взаимодействие и способствующих развитию общей культуры личности. Она формируется в результате критического (аналитического) осмысления общепринятых стереотипов и предубеждений относительно мужественности и женственности и проявляется в следовании этим принципам в повседневной жизни» [4, с. 65]. Формирование гендерной культуры личности представляется главным

ориентиром в становлении новой отрасли наук об образовании – гендерной педагогики. Становлению гендерной педагогики, способствующей гармоничному развитию личности человека в системе образования, содействуют активно проводимые гендерные исследования. Основными задачами гендерной педагогики являются формирование гендерной компетентности, проектирование учебно-воспитательного процесса и создание условий для реализации возможностей обучающихся разного пола. Методологическую основу гендерной педагогики составляют принципы феминистской педагогики, которая предусматривает ориентацию на обучаемого, демократическую структуру учебного процесса, отказ от декларируемой традиционной педагогикой нейтральной позиции преподавателя за счет поощрения групповых обсуждений, привнесения в преподавание собственной субъективности. Феминистская педагогика побуждает студентов к рефлексии их женского и мужского опыта, внимательна к эмоциональному и телесному измерениям их существования, уменьшает выраженность гендерных различий между преподавателем и обучаемым, играющих не последнюю роль в эффективности преподавания.

Феномен гендерной компетентности является новым в системе научного знания. Поэтому представляется логичным конкретизация содержания понятий, из которых складывается его обозначение: «компетентность», «гендер», «гендерный». Компетентность – это субъективная характеристика личности, представляющая собой сплав знаний и умений, позволяющих личности быть эффективной в конкретном виде деятельности. Компетентный человек – это человек, хорошо информированный в определенной области знания, способный качественно выполнять задания, связанные с этой сферой знания. Понятие «гендер», включая в себя половые различия, акцентирует внимание на широком круге проявлений, свойственных мальчикам и девочкам, мужчинам и женщинам, которые связаны с их половозрастным статусом, этноконфессиональной и социально-культурной принадлежностью. будучи социально-философской категорией, «гендер» рассматривается не через призму телесных предпосылок, а как феномен общественных отношений, который оказывает влияние на социокультурное развитие личности. Гендерная компетентность личности включает 1) знания о существующих ситуациях гендерного неравенства, вызывающих их факторах и условиях; 2) умения замечать и адекватно оценивать ситуации гендерного неравенства в разных сферах жизнедеятельности; 3) способность не проявлять в своем поведении гендерно дискриминационных практик; 4) способность разрешать свои гендерные проблемы и конфликты, если они возникают.

Наиболее ярким свидетельством гендерной некомпетентности человека является такая социально-психологическая характеристика личности, как гендерные предубеждения (предрассудки). В социальной психологии предубеждение рассматривается как разновидность социальных установок. От обычной социальной установки предубеждения (предрассудки) отличаются прежде всего содержанием своего когнитивного компонента. Предубеждение – это социальная установка с искаженным содержанием ее когнитивного компонента, вследствие чего человек воспринимает некоторые социальные объекты в неадекватном виде. В области гендерных обсуждений предубеждение является предвзятым мнением по отношению к представителям другого пола. С когнитивным компонентом предубеждения часто связан сильно выраженный, эмоционально насыщенный, аффективный компонент. В результате гендерных предрассудков формируются искаженное восприятие социальных объектов и неадекватные действия по отношению к ним. Наиболее значимой в гендерных предубеждениях является поведенческая составляющая в виде дискриминационных действий с отрицательной направлен-

ностью на человека или группу людей как объект предрассудков. Такой деструктивный вариант социального поведения свидетельствует о наличии у человека предубеждений в отношении какой-либо группы людей и гендерной безграмотности. В системе образования генедерную безграмотность, стереотипные представления о месте и роли женщины/мужчины в обществе пропагандирует так называемый скрытый учебный план. Это подтверждают результаты экспертиз учебной литературы и программной документации образовательных учреждений по проблеме гендерного неравенства. Исследования показали: получая в руки первые учебники, дети сталкиваются с тем, что женщины в них репрезентируются в первую очередь как матери и хозяйки, мужчины – как люди, работающие вне дома и реализующие себя в профессиональной сфере. Большинство предлагаемых учебных текстов и иллюстраций воспроизводят патриархальные представления о семье и тех социальных ролях, которые традиционно призваны играть мужчины и женщины. Социологические наблюдения также свидетельствуют о том, что учителя (в большинстве своем женщины) во многом способствуют выработке у детей стереотипов, воспроизводящих представления о мужчине как о защитнике, воине, а о женщине как слабой и нуждающейся в защите. От мальчиков ожидают уверенности в себе, оригинальности решений, творческого подхода к делу, от девочек – исполнительности, готовности выполнять чужую волю и делать рутинную работу [2, с. 329].

Формирование гендерной компетентности – это процесс целенаправленной деятельности, направленной на освоение и приобретение гендерных знаний, умений и способов гендерно корректного поведения. Данный процесс включает три этапа:

- формирование системы гендерных знаний;
- формирование умений анализировать явления и ситуации гендерного неравенства;
- приобретение навыков гендерно компетентного поведения.

Закрепленные в сознании составляющие гендерной компетентности – знания, умения, навыки, помогут будущим специалистам государственных и муниципальных профессиональной и профессионально-педагогической областей в формулировании конечных целей деятельности.

Из представленных данных следует, что инновационные «образовательные программы по гендеру необходимы студентам и преподавателям потому, что в них обсуждаются и анализируются реальные человеческие проблемы» [3, с. 123–124]. Стереотипные представления о превосходстве «мужского» над «женским» в семейной и производственной сферах противоречат социально-экономическим реалиям современной жизни и должны уступить место эгалитарным представлениям и ценностям. Обращение к проблеме гендера и гендерного подхода в системе образования становится таким же законным требованием, как соблюдение этических, эпистемологических, социологических и других нормативных принципов [6, с. 230]. Гендерный подход к трансформации отношений в социальных структурах способен вывести их на другой, качественно более высокий, государственный уровень. При этом система профессионального и профессионально-педагогического образования выступает тем социальным институтом, который может способствовать формированию эгалитарно настроенной гендерной идентичности. Данная ориентация предполагает создание коммуникационной (образовательной) среды, свободной от дискриминации и сексизма, направленной на формирование самоценной и самодостаточной личности как женского, так и мужского пола. Теория гендера и гендерного подхода предстает важным аспектом личностно ориентированной парадигмы образования, выступает не только выражением общественных требований к формированию личности, но и значимым

теоретическим направлением в развитии современной системы профессионального и профессионально-педагогического образования. Поэтому гендерное образование должно быть базовым и иметь системный характер. На основе гендерного подхода в процессе профессионального и профессионально-педагогического образования нужно воспитывать андрогинный тип личности, приобретающий лучшие социально-психологические черты маскулинности и феминности, обеспечивающие успешную социальную и профессиональную адаптацию выпускников.

Список литературы

1. *Барчунова Т. В.* «Эгоистичный гендер», или воспроизводство гендерной асимметрии в гендерных исследованиях / Т. В. Барчунова // Общественные науки и современность. 2002. № 5. С. 180–192.

2. *Образование* в гражданском обществе: концептуальные подходы и технологии: монография: в 2 томах / под общ. ред. О. А. Колобова. Нижний Новгород: ФМО/ИСИ ННГУ, 2008. 414 с.

3. *Равные* права и равные возможности женщин и мужчин в сфере высшего образования. Гендерное образование в России: сборник материалов / сост. Е. А. Баллаева, О. А. Воронина, Л. Г. Лунякова. Москва: Макс-Пресс, 2008. 250 с.

4. *Швецова А. В.* Возможности развития гендерной культуры в контексте компетентностного подхода к образованию / А. В. Швецова // Педагогическое образование в России. Екатеринбург: Изд-во УрГПУ, 2011. № 3. С. 64–70.

5. *Шустова Л. П.* Подготовка педагогов к гендерному образованию и воспитанию детей [Электронный ресурс] / Л. П. Шустова // Современные проблемы науки и образования. 2009. № 2. Режим доступа: www.science-education.ru/29–1099.

6. *Ящук С. Л.* Переживание ситуации неопределенности мужчинами и женщинами / С. Л. Ящук // Женщина. Общество. Образование: материалы 12-й Международной научно-практической конференции, 18–19 декабря 2009 г. Минск: ЭНВИЛА, 2010. 682 с.

УДК 378.1–057.876:786.2.071.2:37.015.3

Т. Н. Серегина

T. N. Seregina

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный институт культуры», Барнаул
Altai state Institute of culture, Barnaul
tns-2009@mail.ru

ВОЗМОЖНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РОСТА ОБУЧАЮЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ В КЛАССЕ ФОРТЕПИАНО

OPPORTUNITIES FOR PROFESSIONAL GROWTH OF STUDENTS IN THE PROCESS OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION IN CLASS PIANO

Аннотация. Прослеживается тесная взаимосвязь профессионального развития обучающегося с качеством педагогического общения в фортепианном классе.

Abstract. In the article close intercommunication of professional development of student with quality pedagogical communication is traced in the piano class

Ключевые слова: педагогическое общение, фортепианная педагогика.

Keywords: pedagogical communication, piano pedagogy.

В развитии музыкальной культуры очень многое зависит от принципиально верного решения одной из важных и трудных проблем художественной педагогики: выявление и развитие индивидуальности молодого музыканта в процессе его обучения. Фортепианной педагогике с ее признанными традициями свойственен сугубо индивидуальный подход к воспитанию творческой личности, который выражается и в умении педагога построить урок, и в подборе репертуара, и в форме указаний учителя – во всем, что вытекает из понимания специфики развития студента, его способностей. Такая действенная система обучения исполнительским умениям и навыкам, в которой активно используются индивидуальные формы воздействия на ученика, складывалась веками.

Воспитание музыканта в фортепианном классе требует решения множества разных и сложных задач. Нужно помочь студенту в осмыслении закономерностей музыкального языка, выразительных средств, научить понимать и воплощать стилистические особенности исполняемой музыки. Не менее важна работа, направленная на развитие техники, исполнительской воли, воспитание артистизма. Все эти и множество других проблем нужно решать в органическом единстве с формированием многообразных личностных качеств молодого музыканта. Известный педагог Б. Я. Землянский неоднократно подчеркивал, что «возможности педагогического воздействия колоссальны, так как профессионально обучая студента, преподаватель воспитывает в нем прежде всего человека, художника, помогает становлению художественной личности» [1, с. 15].

Обучение игре на музыкальном инструменте осуществляется в условиях диалогического общения, которое связано со становлением очень тонких и сложных взаимоотношений между преподавателем и студентом. Педагог инструментального класса обычно играет большую роль в жизни молодого музыканта. Этому во многом способствуют индивидуальные уроки, на которых предоставляется возможность более близкого общения наставника с обучающимся. Благодаря данным условиям занятий формируются взгляды студента, его отношение к окружающим, к музыке.

В музыкальной педагогике личностное общение преподавателя с учеником имеет принципиальное значение. Установление сотрудничества между педагогом и студентом – трудный и длительный процесс. Учитель, как бы он ни был искусен и опытен, как бы хорошо ни знал учеников, не может предвидеть во всех деталях особенности развития каждого из них; не может заранее предопределить последовательность заданий, которые будут перед ним поставлены. Все это может быть найдено лишь в процессе творческой педагогической работы, благодаря постоянному контакту, общению с учеником.

В современной науке процесс общения рассматривается с трех сторон. Существует понятие «коммуникативное общение» – обмен информацией между субъектами учебно-образовательного процесса. Наряду с этим в психолого-педагогической науке утвердилось понятие социальной перцепции в общении, поскольку люди, контактируя в ходе общения, так или иначе реагируют, воспринимают друг друга, в результате чего формируются те или иные взаимоотношения. И, наконец, возможно интерактивное общение, суть и смысл которого проявляются в совместной деятельности, в содружественном взаимодействии.

Каждый из видов общения имеет существенное значение для музыкальной педагогики. Коммуникативная сторона общения обеспечивает решение обучающей задачи: формирование мотивации обучения, стимулирование познавательной активности обучающихся, создание атмосферы коллективного поиска и непринужденного диалога. Причем результативность обучения зависит от того, насколько преподаватель сможет организовать сотворчество и соразмышление, побуждая студентов к собственным открытиям.

Воспитательная сторона общения направлена на развитие личностных качеств и преподавателя, и студента, эстетической восприимчивости, формирование эмоциональной сферы, таких социально значимых качеств личности студента, как креативность, самостоятельность, коммуникабельность, которые развиваются в результате сотрудничества. Но если ученик не воспринимает педагога как интересную, профессионально и духовно содержательную личность, если он не испытывает определенной эмпатии к нему, если ему не импонирует стилистика работы преподавателя – вряд ли взаимопонимание между ними окажется возможным. В музыкальной педагогике эта закономерность проявляет себя особенно отчетливо. Перед преподавателем-музыкантом стоит ответственная задача по установлению прочного контакта с обучающимся.

Сегодняшняя ситуация вносит свои коррективы во внутренний мир молодых людей, в их ментальность, во весь комплекс взаимоотношений между поколениями. Игнорировать происходящие изменения невозможно, иначе учебно-воспитательный процесс может утратить свою эффективность. Молодые музыканты с присущим им сегодня тяготением к самостоятельности и внутренней независимости далеко не всегда приемлют императивный тон и командно-установочную манеру общения, свойственные некоторым преподавателям. Сейчас требуются иные подходы – более гибкие и многообразные.

Наиболее оптимален демократический стиль общения, при котором процесс обучения приближается к диалогу двух равных людей, и каждый из них активизирует и обогащает другого. Демократический стиль характеризуется признанием за учеником права на самостоятельность суждений, построением воспитательной работы на поощрении и стимулировании, а не на угрозе наказания. Педагог обязан обосновать словом и делом свою правоту, не прибегая к давлению. Демократические отношения выражаются в стремлении учителя формировать у ученика высокую самооценку, веру в свои силы.

Неоспоримо, что для того, чтобы грамотно руководить учебным процессом, необходимо обладать соответствующими знаниями. Чем их больше, тем свободнее педагог ими распоряжается, чем шире кругозор знаний и выше культура наставника, тем более авторитетным он является для учеников. Но педагогическая работа – процесс взаимный. Не только студент учится у педагога, но и педагог меняется под воздействием этого общения. Анализируя свои педагогические успехи и неудачи, учитель совершенствуется, получает новые знания, позволяющие ему добиться успеха в работе с учеником, и избавляется от качеств, мешающих ему двигаться вперед более успешно.

Процесс передачи знаний в индивидуальном обучении требует особого внимания, высокой психологической совместимости, содружества и взаимопонимания. Только при таком условии создается органичное взаимодействие ученика и учителя. Важнейшим условием эффективности работы преподавателя является умение услышать и отметить привлекательные черты исполнения ученика, как бы скромны они ни были. Тем самым учитель повышает веру учащегося в свои силы, подпитывает его энергию и увлечение работой. В чутком отношении педагога к исполнению ученика – залог тесного контакта в совместной работе.

Процесс общения в музыкальном классе – это процесс обоюдного обучения, взаимного творчества. От того, насколько умело, психологически верно выстроит педагог свои отношения с учеником, зависит в конечном итоге не только профессиональный, но и личностный рост молодого музыканта. В современных условиях развития музыкальной педагогики творческое взаимодействие преподавателей и студентов является важным фактором профессионального развития будущих молодых специалистов.

Список литературы

1. *Землянский Б. Я.* О музыкальной педагогике / Б. Я. Землянский. Москва: Музыка, 1987. 144 с.

2. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/2974.

УДК [378:159.9]:378.048.45

Л. Н. Степанова

L. N. Stepanova

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Куйбышев

Kuibyshev branch Novosibirsk state pedagogical University, Kuibyshev

stepanovakainsk@yandex.ru

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ НАПРАВЛЕННОСТИ СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

PROFESSIONAL ORIENTATION OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Аннотация. Анализируется понятие «профессиональная направленность личности». Представлены результаты эмпирического исследования особенностей профессиональной направленности студентов психологического факультета.

Abstract. The article analyzes the concept of “professional orientation of the individual”. Results of empirical research of features of professional orientation of students of psychological faculty are presented.

Ключевые слова: профессиональная направленность, тип профессии, профессиональная мотивация, рефлексия.

Keywords: professional orientation, type of professions, professional motivation, reflection.

Важнейшей задачей современного высшего образования является не только передача базовых знаний, профессиональных навыков и умений, но и формирование ценностного отношения к профессии. В связи с чем особую актуальность приобретает проблема изучения профессиональной направленности студентов и ее развитие в процессе обучения в вузе.

Анализ работ Л. И. Божович, М. И. Дьяченко, С. Е. Залесской, Л. А. Йовайши, А. К. Марковой, В. С. Мерлина, Л. М. Митиной, К. К. Платонова, В. А. Ядова [6] позволяет нам определить профессиональную направленность как личностное новообразование, включающее в себя систему доминирующих профессиональных потребностей, мотивов, ценностных ориентаций, воплощающихся в соответствующих представлениях, намерениях, целях, установках и активной деятельности по их достижению. Профессиональная направленность является структурным компонентом общей направленности личности и выступает показателем ее зрелости. В структуре профессиональной направленности мы, на основании исследований В. А. Ядова [7], выделяем следующие компоненты: мотивационный, аффективный и когнитивный.

Анализ специфики каждого из заявленных компонентов относительно студентов психологического факультета позволяет сделать некоторые выводы.

Мотивационная сфера студентов-психологов характеризуется устойчивой мотивацией профессионально-личностного развития и возрастанием интереса к профессии в процессе обучения. Преобладающими мотивами выбора профессии являются желание решить собственные психологические проблемы, стремление к саморазвитию, желание приобрести психологические знания для того, чтобы лучше понимать природу человека, а также помогать людям решать их психологические проблемы.

Особенности эмоциональной сферы студентов психологического факультета отражаются в положительном эмоциональном отношении к профессии, уверенности в профессиональном будущем, собственных профессиональных возможностях, в готовности брать на себя ответственность, желании самосовершенствоваться.

Когнитивными особенностями профессиональной направленности студентов-психологов являются осознанный и самостоятельный выбор профессии, ценность профессиональной и личной самореализации.

Пилотажное исследование особенностей профессиональной направленности студентов-психологов осуществлялось с помощью следующих психодиагностических методик: «Опросник профессиональных предпочтений» Дж. Холланда в модификации и адаптации А. А. Азбель; методика определения основных мотивов выбора профессии. Е. М. Павлютенкова; методика диагностики уровня развития рефлексивности А. В. Карпова. Всего в исследовании приняли участие 66 студентов-психологов в возрасте от 18 до 22 лет.

Установлено, что преобладающими типами личности студентов-психологов являются артистический, социальный и интеллектуальный (рис. 1).

Рис. 1. Результаты, полученные по методике «Опросник профессиональных предпочтений»

Артистический тип характеризуется потребностью в самовыражении, независимостью в принятии решений, гибкостью, оригинальностью мышления, избеганием однообразной и физической работы, предпочитает деятельность творческого характера.

Интеллектуальный тип отличается развитыми аналитическими способностями, направленностью на решение интеллектуальных задач. Предпочитаемые виды деятельности: сбор, систематизация и анализ информации.

Социальный тип характеризуется развитыми коммуникативными навыками (умением общаться, вербальными способностями, склонностью к лидерству, потребно-

стью в социальных контактах). Предпочитает работать с людьми (обучение, оказание помощи, консультирование и т. д.).

Таким образом, выявленные по методике Дж. Холланда профессиональные типы личности, характеризующиеся развитыми аналитическими способностями, выраженной творческой направленностью, ориентацией на социальное взаимодействие, вполне согласуются со спецификой будущей профессиональной деятельности педагога-психолога и обеспечивают ее эффективность.

Результаты исследования по методике Е. М. Павлютенкова представлены на рис. 2.

Рис. 2. Результаты, полученные по методике определения основных мотивов выбора профессии

Преобладающими мотивами выбора профессии студентами факультета психологии являются познавательные, социальные, моральные и творческие.

Следовательно, важнейшие факторы выбора профессии для студентов-психологов связаны со стремлением к овладению специальными знаниями, проникновением в сущность профессиональной деятельности (познавательный мотив), а также ориентацией на саморазвитие, готовностью оказывать помощь людям, приносить им пользу, общение, стремлением своим трудом помочь общественному развитию (социальные, моральные мотивы).

Также студенты-психологи ориентированы на стремление к оригинальности, неповторимости, желание творчески реализоваться в профессии, выразить и проявить свои способности и таланты (творческий мотив).

Незначимыми для студентов оказались мотив престижности профессии и материальные мотивы. То есть студенты-психологи меньшее значение придают престижности профессии и ее статусу, материальному вознаграждению.

Таким образом, мотивационная сфера студентов характеризуется преобладанием внутренней мотивации, ориентацией на реализацию внутреннего потенциала личности.

на рис. 3 видно, что студенты-психологи имеют средний и низкий уровень развития рефлексивных способностей. Средний уровень развития личностной рефлексии характеризуется поверхностным рефлексивным анализом информации, осуществляемым не по собственной инициативе, а под воздействием обстоятельств или других людей. 35 % студентов-психологов обладают низким уровнем развитии рефлексии, следовательно, слабо анализируют содержание своего внутреннего мира и внешний опыт. Высокий уровень развития рефлексивных способностей не выявлен.

Рис. 3. Уровня развития рефлексии испытуемых (методика А. В. Карпова)

Таким образом, результаты, полученные в ходе эмпирического исследования, в целом согласуются с данными теоретического анализа. Профессиональная направленность студентов-психологов отличается преобладанием мотивации профессионально-личностного развития. При этом выявлена проблемная зона – недостаточный уровень развития рефлексивных способностей, что является основанием для разработки траектории дальнейшей развивающей работы.

Список литературы

1. *Володина К. А.* Особенности профессионального обучения студентов-психологов / К. А. Володина // Современная психология: материалы 2-й Международной научной конференции, Пермь, июль 2014 г. Пермь: Меркурий, 2014. С. 39–41.

2. *Демченко И. В.* Педагогические условия формирования профессиональной направленности студентов / И. В. Демченко // Педагогическое образование и наука. 2011. № 12. С. 95–100.

3. *Донцов Д. А.* Профессиональная направленность личности как компонент социального становления человека / Д. А. Донцов, Д. А. Донцов, М. В. Донцова // Школьные технологии. 2011. № 6. С. 163–171.

4. *Ломакина Э. Н.* Профессиональная направленность как механизм психологической готовности к профессиональной деятельности студентов / Э. Н. Ломакина // Сибирский педагогический журнал. 2011. № 10. С. 63–70.

5. *Месникович С. А.* Активизация профессионального самосознания студентов педагогического вуза / С. А. Месникович // Психология в вузе. 2012. № 3. С. 57–60.

6. *Митина Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Л. М. Митина. Москва: Академия, 2004. С. 320.

7. *Ядов В. А.* Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности: диспозиционная концепция. 2-е расш. изд. Москва: ЦСПиМ, 2013. 376 с.

УДК 378.146.1:378.14.015.62

Л. Н. Степанова

L. N. Stepanova

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Куйбышев
Kuibyshev branch Novosibirsk state pedagogical University, Kuibyshev
stepanovakainsk@yandex.ru

ПОРТФОЛИО КАК СРЕДСТВО ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ТРАЕКТОРИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО ЛИЧНОСТИ

PORTFOLIO AS A TOOL TO DESIGN INDIVIDUAL TRAJECTORY OF PROFESSIONAL FUTURE OF THE INDIVIDUAL

Аннотация. Анализируются возможности использования портфолио в контексте вузовского обучения. Доказывается, что использование портфолио способствует решению важных психолого-педагогических задач, таких как стимулирование мотивации к обучению, стремление к высокому уровню достижений, развитие рефлексивных и оценочных навыков. Подчеркивается, что портфолио не только является средством оценивания и самооценивания учебно-профессиональных достижений, но и может быть задействовано для прогнозирования профессионального будущего студентов, проектирования профессиональной карьеры.

Abstract. The article analyzes the possibilities of using the portfolio in terms of University education. It is proved that the use of the portfolio contributes to the solution of important psychological and pedagogical tasks, such as stimulating motivation for learning, striving for a high level of achievement, the development of reflexive and evaluation skills. It is emphasized that the portfolio is not only a means of evaluation and self-evaluation of educational and professional achievements, but also can act as a forecasting function of the professional future of students, designing a professional career.

Ключевые слова: портфолио, технология портфолио, функции портфолио, профессиональное развитие, прогнозирование, карьера.

Keywords: portfolio, portfolio technology, portfolio functions, professional development, forecasting, career.

В ситуации реформации системы высшего образования, смещения академического образования в сферу практической профессиональной деятельности актуализируется проблема поиска новых, более объективных и эффективных, средств оценивания результатов учебно-профессиональной достижений студентов. В связи с этим портфолио, позволяющий оценивать не только уровень знаний, но и индивидуальные усилия и прогресс обучающегося, становится одной из трендовых педагогических технологий.

Несмотря на значительное количество публикаций, посвященных проблеме использования портфолио, в науке нет согласованности как относительно содержательной характеристики самого термина, так и технологии его реализации.

Изучением роли портфолио в образовательном процессе занимались такие зарубежные авторы, как Р. Баерман, Дж. Джонс, Д. Литл, Л. Марби, С. Дж. Пейп, Б. Хангерленд и др. В российской педагогической практике разработка проблемы портфолио

представлена в работах К. Э. Безукладникова, Н. П. Дутко, М. А. Пинской, Е. С. Полат, Н. Н. Сметанниковой, О. Г. Смоляниновой, Т. А. Стефановской, И. В. Шалыгиной и др.

Ретроспекция позиций отечественных и зарубежных авторов позволяет определить портфолио как совокупность (коллекцию) работ обучающегося или педагога, демонстрирующую его усилия и результаты в обучении за обозначенный отрезок времени. Сегодня портфолио также включает разделы, связанные с самооценкой учащимся своих достижений и планированием дальнейших ступеней и форм обучения, например, выбор профильных классов, проектирование индивидуальной образовательной траектории и т. п.

В правительственном документе Министерства образования и науки РФ, разработанном командой профессионалов Государственного университета Высшей школы экономики (ГУ ВШЭ) сказано: «Традиционный портфолио представляет собой коллекцию работ, целью которой является демонстрация образовательных достижений учащегося. Являясь по сути альтернативным по отношению к традиционным формам (тест, экзамен) способом оценивания, портфолио позволяет решить две задачи:

1. Проследить индивидуальный прогресс учащегося, достигнутый им в процессе получения образования, вне сравнения с достижениями других учеников.

2. Оценить его образовательные достижения и дополнить (заменить) результаты тестирования и других традиционных форм контроля. В этом случае итоговый документ портфолио может рассматриваться как аналог аттестата (например, портфолио в американской профильной школе)» [9].

Следует отметить, что в последнее время наряду с изучением традиционных оценочных, диагностических, контрольных, аттестационных, рейтинговых функций портфолио в специальной литературе наблюдается тенденция к описанию так называемых развивающих функций портфолио.

Исследователи И. А. Кныш и И. П. Пастухова описывают портфолио как средство самоорганизации, самосовершенствования и самопрезентации студента, позволяющее формировать навыки рефлексии собственной деятельности, конструктивное отношение к внешней оценке [7].

Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская, изучая вопрос использования портфолио будущим педагогом, к числу решаемых с его помощью задач причисляют развитие умения самопроектирования профессионального будущего, исходя из объективного оценивания своих преимуществ и недостатков [5].

Е. Ю. Кудрявцева приписывает портфолио роль инструмента самообразовательной деятельности студента, подчеркивает возможности портфолио в становлении способности действовать в ситуации неопределенности с учетом наличных условий [8].

Э. Ф. Зеер отмечает еще один важный аспект использования портфолио – при прогнозировании профессионального будущего студентов [3, 4]. Концепция непрерывного образования, реализуемая с использованием индивидуальных образовательных траекторий и маршрутов, предполагает выбор альтернативных способов приобретения профессиональных знаний, умений и навыков. Однако для такого обучения требуются эффективные средства сопровождения или навигационные средства продвижения студента в образовательном процессе вуза. Портфолио может выступать в качестве наглядной матрицы индивидуальных учебно-профессиональных достижений, в которой при помощи определенной структуры демонстрируется степень восхождения студента к результату деятельности (продукт обучения). Другими словами, портфолио представляет собой развернутую наглядную карту, по которой студент может оценить свое ме-

стонахождение, цели на ближайшее будущее и перспективы дальнейшего профессионального развития. Следовательно, портфолио является предиктором проектирования карьеры будущего специалиста, средством верификации прогноза будущего – определения степени его достоверности и обоснованности [2].

Е. В. Игонина наряду с оценочными и развивающими функциями портфолио выделяет функции управления, отражающие характер взаимодействия студента и преподавателя [6]. К управленческим задачам, решаемым при использовании портфолио, можно отнести:

- выстраивание индивидуальных траекторий профессионального развития благодаря соотнесению персональных достижений с требованиями образовательного стандарта (Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская);
- развитие навыков самопроектирования профессионального будущего (Н. В. Зеленко, А.Г. А. Г. Могилевская);
- помощь в личностно-профессиональном самоопределении студентов и развитие у них компетенции проектирования жизни и профессиональной карьеры (И. А. Кныш и И. П. Пастухова);
- активизацию рефлексивных механизмов в обучении взрослых, способствование планированию профессиональной карьеры, побуждение к личностным и образовательным успехам (О. Г. Смолянинова).

Г. Б. Голуб и О. В. Чуракова вводят и разрабатывают понятие модельной функции портфолио, заключающейся в возможности выстраивания модели индивидуального образовательного маршрута каждого отдельного студента [1].

Таким образом, анализ отечественных и зарубежных подходов позволяет утверждать, что использование портфолио в практике профессиональной подготовки студента способствует развитию не только навыков объективного самооценивания, но и развитию навыков планирования и самоорганизации собственной деятельности, мотивации к самообразованию, индивидуализации образования, проектированию индивидуальных образовательных траекторий.

Весьма перспективным и обоснованным представляется изучение управленческих и моделирующих функций портфолио, его возможностей в прогнозировании альтернативных вариантов профессионального будущего и проектировании карьеры специалиста.

Список литературы

1. *Голуб Г. Б.* Портфолио в системе педагогической диагностики / Г. Б. Голуб, О. В. Чуракова // Школьные технологии. 2005. № 1. С. 155–181.

2. *Зеер Э. Ф.* Методологические ориентиры развития транспрофессионализма педагогов профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. 2017. № 8. С. 9–28.

3. *Зеер Э. Ф.* Навигационные средства как инструменты сопровождения освоения компетенций в условиях реализации индивидуальной образовательной траектории / Э. Ф. Зеер, Е. Ю. Журлова // Образование и наука. 2017. № 3. С. 77–93.

4. *Зеер Э. Ф.* Психологические особенности прогнозирования профессионального будущего молодежи / Э. Ф. Зеер // Актуальные проблемы психологического знания. 2015. № 3 (36). С. 16–26.

5. *Зеленко Н. В.* Портфолио будущего педагога / Н. В. Зеленко, А. Г. Могилевская // Стандарты и мониторинг в образовании. 2009. № 1. С. 61–63.

6. *Игонина Е. В.* Функции портфолио студента вуза / Е. В. Игонина // Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: сборник статей по материалам 7-й Международной научно-практической конференции: в 2частях. Новосибирск: СибАК, 2011. Ч. 2.

7. *Кныш И. А.* Портфель индивидуальных достижений как контрольно-оценочное педагогическое средство / И. А. Кныш, И. П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. 2008. № 1. С. 69–73.

8. *Кудрявцева Е. Ю.* Портфолио как инструмент самообразовательной деятельности учащихся / Е. Ю. Кудрявцева // Профильная школа. 2008. № 4. С. 8–12.

9. *Рекомендации* по построению различных моделей и использованию портфолио учащихся основной и полной средней [Электронный ресурс]: письмо ГУ ВШЭ от 28.12.04 г. № 31–17/12–2929. Режим доступа: http://ipkps. bsu.edu.ru/source/predprof/baza_rek/portfolio.doc.

10. *Смолянинова О. Г.* Технология электронного портфолио в образовании: российский и зарубежный опыт: монография / О. Г. Смолянинова. Красноярск: Изд-во Сиб. федер. ун-та, 2012. 332 с.

УДК 378.062.1:378.015.324.2

Т. Г. Сумина

T. G. Sumina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
tsumina@mail.ru

МОНИТОРИНГ АДАПТИРОВАННОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО КУРСА К ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ: КРИТЕРИИ И ПОКАЗАТЕЛИ ОТСЛЕЖИВАНИЯ

MONITORING OF ADAPTATION OF STUDENTS OF FIRST COURSE TO COGNITIVE ACTIVITY: CRITERIA AND TRACKING INDICATORS

Аннотация. Мониторинг адаптированности обучающихся к образовательному процессу непременно должен содержать показатели, отражающие наличие собственного целеполагания у студента профессиональной образовательной организации. С этой целью предлагается организовывать рефлексию.

Abstract. Monitoring the adaptation of students to the educational process must necessarily contain indicators reflecting the availability of their own goal setting for a student of a professional educational organization. To this end, it is proposed to organize a reflection.

Ключевые слова: мониторинг, адаптация, собственное целеполагание, организация рефлексии, критерии отслеживания.

Keywords: monitoring, adaptation, own goal-setting, organization of reflection, tracking criteria.

Процесс адаптации к познавательной деятельности студентов первого курса, обучающихся в учреждениях как среднего, так и высшего образования, всегда является одной из актуальных проблем организации образовательного процесса.

Для того, чтобы этот процесс протекал успешнее, нужно его сделать управляемым, и управлять им, в первую очередь, должен сам обучающийся. Задача преподава-

телей, кураторов учебных групп и воспитателей в общежитиях – научить обучающихся приемам самоменеджмента в области познавательного и профессионального развития.

Адаптация (лат. *adapto* – приспособляю) к обучению, как в среднем профессиональном образовании, так и в высшей школе, – процесс приспособления человека к деятельности в образовательной и учебно-профессиональной среде. Успешность адаптации обусловлена тем, насколько осознанно человек относится к познанию, к своей будущей профессии, к тем действиям, которые осуществляются в образовательной среде, а также в социальной среде в целом. Его осознанность выражается в отношении к познанию, к товарищам, к педагогам и к самому себе.

Таким образом, наиважнейшую роль в успешном протекании адаптации играет наличие у обучающегося познавательных, профессиональных и жизненных целей.

Для того, чтобы создать систему отслеживания, позволяющую выполнить перечисленные функции, следует *выбрать критерии отслеживания*, охватывающие круг решаемых задач. В выборе критериев отслеживания учитываются *диагностичность* получаемого результата, *проблемная ориентированность*, *технологичность*, *наличие обратной связи*. При осуществлении мониторинга должны быть обеспечены возможность *непрерывного* отслеживания результатов и *возможность совершенствования* системы [1].

Мониторинг адаптированности обучающихся к образовательному процессу непременно должен содержать показатели, отражающие наличие у него собственного целеполагания.

В вопросе формирования целеполагания самим обучающимся есть очень важный и ответственный этап – организация рефлексии. Рефлексия может осуществляться как стихийно, так и организованно. Наша задача – оказать помощь обучающемуся и, главное, обеспечить обратную связь, которая будет говорить нам о том, что оценка собственных действий (социальных, учебных, профессиональных) присутствует. На разных этапах социального и профессионального становления эта оценка, как результат рефлексии, будет разной.

Сформулируем для себя задачи в области организации и выявления результатов рефлексии:

1) определить уровень и индикаторы проявления рефлексии в познавательной деятельности, в вопросах жизненного самоопределения, в вопросах, связанных с профессиональным становлением;

2) обозначить, какие средства можно использовать для организации рефлексии в образовательном процессе.

Успешность познавательной деятельности во многом зависит от того, как сам обучающийся оценивает свои действия, своих знаний, как он соотносит свои достижения с достижениями сверстников. Важно знать, насколько адекватно он может оценить качества своего собственного образовательного процесса.

Следует отметить, что существуют этапы педагогического процесса, целенаправленно осуществляемые для обеспечения возможности рефлексии. Например, этап проверки домашнего задания. В процессе такой проверки осуществляется важный процесс соотнесения того, что сделано, с тем, что должно быть сделано.

Чтобы определить, имела ли место рефлексия, нужно опираться на некие *признаки*. Рассмотрим эти признаки.

О наличии собственной оценки деятельности свидетельствуют умение сопоставлять конечные результаты с целью и задачами, с планом деятельности; умение анализировать собственные ошибки; умение выявлять причины несоответствия; умение принимать решение по устранению несоответствий в работе.

Кроме того, *оценочное суждение проявляется* в умении сравнивать, сопоставлять, обобщать, конкретизировать чужое и собственное мнение.

В процессе образовательной деятельности у обучающихся может проявляться разный уровень рефлексии. Н. Ф. Ефремова предлагает определять уровень владения рефлексией, опираясь на оценку сильных и слабых сторон своей работы, а также на анализ обучающимся причин собственных успехов и неуспехов [2, с. 302]. Например, если студент сумел высказать впечатление о своей работе, это можно оценить отметкой в один балл. Если назвал сильные стороны работы – два балла, назвал слабые стороны – три балла. Указал причины успехов и неудач – четыре балла. Если обучающийся предложил способ устранения неправильного решения, ему выставляется отметка «пять баллов» (максимальный балл).

Мы предлагаем для организации рефлексии использовать лист самооценки, в котором представлены четыре группы признаков, позволяющих судить о возможности студента выстраивать собственное целеполагание: «Жизненное самоопределение», «Профессиональное самоопределение», «Общение», «Личностный рост».

Например, в группе признаков «Профессиональное самоопределение» могут быть рассмотрены следующие признаки (поскольку это – лист самооценки, то признаки сформулированы от первого лица единственного числа): А) «Выбирая профессию, я задумываюсь о своих желаниях и возможностях»; Б) «Я сам определяю ближайшие и конечные цели в освоении профессии»; В) «Я задумываюсь над перспективами своего трудоустройства». В группе «Личностный рост» могут рассматриваться такие признаки: А) «Я анализирую свои сильные и слабые стороны»; Б) «Я составляю программу своего самообразования»; В) «Я составляю программу своего профессионального развития».

Для самооценки обучающемуся предлагается сделать выбор величины проявления признака: «да», «скорее да, чем нет», «скорее нет, чем да», «нет».

Заполнение листа самооценки – это задача, которая требует очень глубокой рефлексии. В оценочном листе присутствует раздел «Советы студенту», который может заполняться и самим студентом, и преподавателем. Но если обучающийся сумел его заполнить, это свидетельствует о высоком уровне владения рефлексией.

Организацию рефлексии с использованием листа самооценки в соответствии с формой, рассмотренной нами, можно использовать для выявления уровня адаптированности студентов к образовательной деятельности.

Индикаторы проявления рефлексии можно рассматривать как показатели отслеживания в мониторинге адаптированности обучающихся к познавательной деятельности.

Список литературы

1. *Зеер Э. Ф.* Мониторинг профессионального развития личности: теоретический аспект / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков // Образование и наука. 2002. № 5 (17). С. 127–140.

2. *Ефремова Н. Ф.* Компетенции в образовании: формирование и оценивание: методическое пособие / Н. Ф. Ефремова // Контроль и оценивание в современной системе образования. Методический портфель учителя. Москва: Национальное образование, 2012. 416 с.

УДК [331.543:30]:378.141.4

В. С. Третьякова

V. S. Tretyakova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
tretyakova1738@gmail.com

КВАЛИФИКАЦИОННЫЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ СУБЪЕКТОВ СОЦИОНОМИЧЕСКИХ ПРОФЕССИЙ

QUALIFICATION CHARACTERISTICS OF SUBJECTS OF SOCIO-ECONOMIC PROFESSIONS

Аннотация. На примере социономических профессий даны ответы на вопросы, какими должны быть новые образовательные программы высшего образования, какими квалификационными характеристиками должен обладать специалист будущего.

Abstract. In the article you can find answers to the questions, what should be the new educational programs of higher education, what qualifications should a specialist of the future have. The author gives answers to these questions on the example of socionic professions.

Ключевые слова: магистратура, образовательные программы, метапредметные компетенции, социономические профессии, субъекты.

Keywords: master's program, educational programs, meta-subject competencies, socionic professions, subjects.

Магистратура – важный для современного высшего образования России уровень подготовки востребованных высококвалифицированных кадров, способных решать исследовательские, производственные и организационно-управленческие задачи в динамичной социально-профессиональной среде.

Какими же должны быть новые образовательные программы уже сейчас, чтобы подготовить специалистов, востребованных не только сегодня, но и в будущем?

Какими компетенциями должен владеть будущий специалист, чтобы иметь конкурентные преимущества в высококонкурентной среде?

Какие требования предъявляет современная система образования к будущим специалистам, перспективным профессионалам?

Как в подготовке педагогов не отстать от прогресса, соответствовать времени и тем требованиям, которые предъявляет современная система образования?

Сегодня, в новых социально-экономических условиях, к субъектам профессиональной деятельности предъявляются новые квалификационные требования. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) ориентирует разработчиков образовательных программ на подготовку востребованных высококвалифицированных специалистов социономических профессий [7].

Российская высшая школа, являясь участником Болонского процесса, активно применяет компетентностную модель к представлению результатов образования. В аспекте требований ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование у будущих магистров формируются общекультурные, общепрофес-

сиональные и профессиональные компетенции [7]. При разработке той или иной основной профессиональной образовательной программы разработчики вправе определить, формирование каких именно профессиональных и специальных профессиональных компетенций необходимо заложить в основу программы в зависимости от целей, планируемого результата, содержания образования, условий и технологий реализации образовательного процесса. Важно, чтобы выбранные компетенции обеспечивали эффективную реализацию соответствующей образовательной программы и качество подготовки профессионалов в соответствующей сфере профессиональной деятельности. Немаловажным фактором при этом является и учет потребностей рынка труда и рынка образовательных услуг в регионе.

Екатеринбург – крупный промышленный и образовательный центр, только в Орджоникидзевском районе, где реализует свои образовательные программы Российский государственный профессионально-педагогический университет, 34 общеобразовательных и 84 дошкольных образовательных организации. «Существует реальная потребность в педагогических кадрах, знающих принципы, методы организационно-управленческой деятельности, нормативно-правовую базу, специфику управления образовательными организациями различных видов и типов. Грамотный и квалифицированный руководитель образовательной организации должен соответствовать всем предъявляемым к нему современным требованиям, быть эффективным управленцем, исследователем. Существенные изменения в области образования требуют от руководителя владения навыками мониторинга, исследования образовательной среды и педагогического процесса» [4], навыков организации взаимодействия с органами власти, привлечения по мере необходимости социальных партнеров, общественности, бизнеса к решению проблем образовательной организации и др.

Содержание магистерской программы «Управление образовательной организацией» [4], реализуемой в Российском государственном профессионально-педагогическом университете, представляет собой целостную систему, направленную на подготовку руководителей образовательных организаций различного типа. Ее цель (миссия) состоит в подготовке магистров к научно-исследовательской и организационно-управленческой деятельности в сфере образования, а также в развитии их личностных качеств в соответствии с квалификационными характеристиками представителей социономических профессий, а именно педагогов и руководителей организаций, осуществляющих образовательную деятельность.

Результаты обучения формулируются как набор взаимосвязанных компетенций (общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных), освоение которых формирует способность выпускника выполнять профессиональные задачи в определенной области профессиональной деятельности. Планируемые результаты обучения сформулированы с учетом профессионального стандарта «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [5], а также ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) [7].

Общекультурные компетенции, формирование которых обязательно для любой образовательной программы по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры), – это неспециализированные «надпрофессиональные» компетенции, которые важны для разных профессий социономической группы. Овладение такими навыками позволяет работнику повысить эффективность профессиональной деятельности в своей отрасли, а также дает возможность *перехо-*

дить между отраслями, сохраняя свою востребованность. При этом структура компетенций, обозначенная в ФГОС ВО, такова, что общекультурные/универсальные компетенции занимают в них слишком малое, можно сказать, незначительное место. Так, в ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (квалификация (степень) «магистр») из 72 компетенций, которыми должен обладать выпускник, освоивший программу магистратуры, лишь 3 компетенции общекультурные, т. е. их более чем в 20 раз меньше, чем профессиональных компетенций [7]. Пирамида компетенций, которая существует сегодня, должна быть перевернута: надпредметные многомерные компетенции должны преобладать над профессиональными и предметно-специализированными. В связи с чем в конце прошлого века появилось новое понятие «трансфессия» [2]: вид трудовой деятельности, реализуемой на основе синтеза и конвергенции профессиональных компетенций, принадлежащих к разным специализированным областям. Трансфессии имеют трансдисциплинарную структуру, обладают универсальной квалификационной характеристикой благодаря трансдисциплинарному синтезу знаний из разных наук: естественных, технических, социально-гуманитарных и философских, а также применению технологий из разных профессиональных областей. Например, руководитель образовательной организации «должен быть менеджером и экономистом, психологом и юристом, маркетологом и инноватором» [8, с. 327], чтобы обеспечить высокое качество результата образования, локальную и глобальную конкурентоспособность возглавляемой организации. Хирург должен не только владеть скальпелем, но и уметь работать на современном медицинском оборудовании. Овладение надпредметными компетенциями обусловливает социальную и профессиональную мобильность работников и даже позволяет им менять специальность, профессию или занятость.

Надпрофессиональные компетенции, овладение которыми позволит выполнять различные виды деятельности, называются учеными по-разному: «ключевые» компетенции, «общекультурные», «сквозные», «универсальные», «метапредметные», «многомерные». Все они имеют интегративную и прикладную основу. Предикторами их квалификационных характеристик выступают *soft skills* – гибкие, «мягкие» навыки, или неспециализированные надпрофессиональные компетенции.

Профессии социономического типа – это профессии субъект-субъектного типа, предметом изучения, изменения, развития и обслуживания которых являются люди разного возраста, группы населения, сообщества и целые социальные системы. Это особенный класс профессий, который еще называют «человековедческие профессии», поскольку как субъектом деятельности, так и объектом внимания здесь является человек. Между субъектом и объектом складываются особые человеческие отношения, а основной труд затрачивается на взаимодействие между ними. К этой группе относятся педагогические и медицинские профессии, все профессии сферы управления, правовой защиты, социального и бытового обслуживания и др.

Для социономической группы профессий в качестве *soft skills* называют системное мышление, межотраслевую коммуникацию, адаптивность, аттрактивность, управление проектами, умение работать с людьми, мобильность, клиентоориентированность, мультикультурность, толерантность к неопределенности, креативность и др. [1, 3]. Надо отметить, что надпрофессиональные компетенции ранее были разработаны в рамках европейского проекта TUNING [3], а в последние годы – Агентством стратегических инициатив «Сколково» [1]. Нам представляется, что в перечень компетенций выпуск-

ника вуза метапредметные компетенции необходимо включить в значительном объеме, поскольку этого требуют, во-первых, качественно новая содержательная и технологическая подготовка специалистов социономических профессий; и во-вторых, современные условия – динамично изменяющаяся социально-профессиональная среда. Эти компетенции обеспечивают три области активности личности – «отношение человека, проявляющееся 1) к самому себе как личности, как субъекту жизнедеятельности; 2) к взаимодействию человека с другими людьми; 3) к деятельности человека во всех ее типах и формах» [6, с. 22].

К первой группе можно отнести интегральное качество субъекта социономических профессий, включающее в себя определенные способности, черты характера, потребности и состояния личности: системное мышление; креативность мышления; четкость ценностных ориентаций (способность выстроить приоритеты фактов и объектов действительности по их значимости); адекватная самооценка; позитивное восприятие себя; наличие низкого уровня социальной тревожности; толерантность (в условиях несовпадающих представлений, ценностей, идейных позиций быть способным к конструктивному взаимодействию); стрессоустойчивость (устойчивое психическое состояние, эмоциональная стабильность, умение управлять своими эмоциями и поведением); независимость (способность самостоятельно вырабатывать позицию и отстаивать ее, делать осознанный выбор, свобода мыслей и мнений) и др.

Вторая группа представляет собой интегральное качество, отражающее предрасположенность личности к осуществлению какого-либо вида деятельности. Здесь важны четкость целей (определяется умением планировать и предвидеть результаты своей деятельности, что обеспечивает целостность и направленность субъекта деятельности); увлеченность процессом труда (стремление к непрерывному саморазвитию и профессиональному росту; ответственность, инициативность, добросовестность, трудолюбие); психологическая пластичность (способность оперативно действовать, изменять программу деятельности в условиях, требующих ее перестройки); гибкость (эмоциональная, поведенческая, интеллектуальная), которая проявляется во внешних (двигательных) и внутренних (психических) формах активности); способность к мотивированному, оправданному риску, диктуемому различными педагогическими ситуациями; доминантность, которая является составляющей коммуникативной компетентности, позволяющей организовывать и контролировать пространство и время коммуникации (способность быть лидером, принимать ответственные решения, к коллективному взаимодействию, регулировать отношения людей в зависимости от их индивидуально-психологических особенностей) и др.

Третья группа включает интегральное качество, отражающие готовность личности к деятельности во всех ее типах и формах: стремление к непрерывному профессиональному росту, самоактуализация (стремление к выявлению и развитию своего личностного и интеллектуального потенциала); самореализация (результат деятельности по достижению целей, значимых как для себя, так и для общества); стеничность (качество личности, определяющее ее состояние повышенной активности, высокой дееспособности и работоспособности, преобладания положительных эмоций, чувств, устойчивость к различным помехам); конгруэнтность (от англ. *congruence* – открытость, честность; это состояние, в котором человек может быть самим собой, чувствует себя свободно и аутентично; состояние, характеризующееся согласованностью всех сторон его жизни: не расходятся слова и дело, жизненные ценности человека соответствуют тому, как он живет в реальности; соответствие того, что человек говорит и *как*).

Такие характеристики субъектов профессиональной деятельности невозможно сформировать, закрепив отдельные виды компетенций за определенными блоками дисциплин, так как названные нами характеристики субъектов социономических профессий не в меньшей мере являются продуктом организации образовательного процесса, технологий обучения, межперсональных взаимодействий преподавателя и студента, формирующегося опыта и ряда других факторов. Согласно же концепции авторов современных образовательных программ, каждый из циклов дисциплин формирует определенные компетенции, или результаты обучения.

Таким образом, можно констатировать, что в условиях современного учебного процесса полностью уйти от уже сложившейся дисциплинарной модели содержания образования пока не удается. Сегодня, когда очень быстро происходят изменения, возрастает сложность профессиональных задач, необходимо думать над такими мультидисциплинарными проектами и программами, которые будут способствовать возникновению формации «транспрофессионалов», чья квалификация базируется на развитии и наращивании новых многомерных компетенций, позволяющих находить комплексные и уникальные решения на основе трансдисциплинарного синтеза знаний и межпрофессиональной коммуникации. Определение автором квалификационных характеристик субъектов социономических профессий может стать тем фундаментом, на базе которого будет спроектирована логико-смысловая модель формирования транспрофессионализма для субъектов социономических профессий с учетом профиля подготовки специалистов, что потребует кардинальной перестройки традиционной для России предметно-содержательной парадигмы образования и, следовательно, профессиональных установок, качеств и черт личности специалиста будущего.

Публикуется при финансовой поддержке гранта РФФИ № 18–013–01147.

Список литературы

1. *Атлас* профессий [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.google.ru/atlas100.ru.

2. *Генисаретский О. И.* Методологическая организация системной деятельности / О. И. Генисаретский // Разработка и внедрение автоматизированных систем в проектировании. Теория и методология. Москва: Стройиздат, 1975. С. 409–512.

3. *Настройка* образовательных структур в Европе [Электронный ресурс]: программа: проект TUNING. Режим доступа: http://www.iori.hse.ru/tuning/.

4. *Основная* профессиональная образовательная программа высшего образования «Управление образовательной организацией» / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. 50 с.

5. *Профессиональный* стандарт «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» [Электронный ресурс]: [утвержден приказом Минтруда России от 24 июля 2015 г. № 514н]. Режим доступа: psyjournals.ru/psynews/77328.shtml.

6. *Третьякова В. С.* Коммуникативные компетенции педагога в контексте компетентностного подхода к профессинальному образованию / В. С. Третьякова, А. А. Игнатенко // Вестник МГОУ. 2010. № 3. С. 20–26.

7. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование (уровень магистратуры) [Электронный ресурс]: [утвержден приказом Министерства образова-

ния и науки Российской Федерации от 12 мая 2016 г. № 549]. Режим доступа: fgosvo/news/5/868.

8. *Ялалов Ф. Г.* Профессиональная многомерность: многомерные компетенции / Ф. Г. Ялалов // Филология и наука. 2015. № 2 (40). С. 326–330.

УДК [371.12011.3–051:78]:371.135

Е. Д. Трофимова

E. D. Trofimowa

Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал) ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Нижний Тагил

Nizhny Tagil state social-pedagogical institute (department of) Russian state vocational pedagogical university, Nizhyi Tagil

Akselen7025@ya.ru

РАЗВИТИЕ ДУХОВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ

THE DEVELOPMENT OF SPIRITUAL CULTURE OF THE FUTURE TEACHER OF INITIAL CLASSES

Аннотация. Рассматривается вопрос развития духовной культуры будущего учителя начальных классов, готового к реализации задач музыкального образования младших школьников. Описан культурологический тип музыкально-педагогического образования, наполненный профессионально-духовными ценностями педагогической и музыкальной культуры, активизирующий интеллектуальные действия студентов и способствующий развитию их духовной культуры. Дана характеристика тематического блока профильных дисциплин музыкального цикла. Раскрыты основные позиции содержания музыкально-педагогических дисциплин профильной подготовки будущих специалистов, способствующие овладению культурными смыслами и ценностями музыкального искусства.

Abstract. The article is devoted to the development of spiritual culture of the future of primary school's teacher, who is ready to realization the tasks of musical education of primary school students. The culturological type of musical and pedagogical education is analyzed in the article, filled with professional and spiritual values of pedagogical and musical culture, intensifying the mental actions of students, favoring to the development of their spiritual culture. The characteristic of the block of the specialized disciplines of a musical cycle is given. The main positions of the content of musical and pedagogical disciplines of profile training of future specialists contributing to the mastery of personal cultural meanings and values of musical art are revealed in the article.

Ключевые слова: культура, культурологическое образование, культурные смыслы и ценности, духовная культура, музыкально-педагогическая деятельность.

Keywords: culture, cultural education, cultural meanings and values, spiritual culture, musical and pedagogical activity.

Современная педагогика имеет широкое поле для дискуссий по множеству достаточно принципиальных вопросов, однако, бесспорно то, что основным условием и средством успеха педагогического процесса была и остается личность учителя. Работа учителя начальных классов требует, чтобы он был человеком широко образованным и обладал необходимыми умениями музыкально-педагогической деятельности для реализации задач по музыкально-эстетическому воспитанию младших школьников.

Наиболее естественным для подготовки учителя, готового к решению задач по формированию музыкальной культуры детей как неотъемлемой части их духовной культуры, является культурологический тип образования, ориентированный на овладение культурными смыслами и ценностями. Культура представляет собой сложное явление, принадлежащее к духовной сфере человека и общества. Она рассматривается как «смыслонесущий и смыслопередающий аспект человеческой практики и ее результатов», а человек «предстает как эпицентр культуры, ее высшая духовная ценность» [1, с. 68]. В процессе постижения великой культуры, созданной человечеством, у личности возникает чувство собственного несовершенства, которое порождает потребность и стремление изменить себя. Поэтому процесс восхождения к культуре схематически можно представить в виде цепочки из трех звеньев: понимание, осознание «разности потенциалов» и самоизменение [2]. Каждое из этих звеньев выступает ориентиром в деятельности педагога по духовному воспитанию школьников. Поэтому в процессе педагогической подготовки будущих учителей очень важно научить их анализировать и конструировать ситуации, относящиеся к каждому из звеньев этой цепочки [7].

Основу культурологического образования составляет понимание культуры как творческого процесса, связанного с созданием и сохранением общечеловеческих ценностей. В данном контексте профессионально-духовные ценности должны быть ориентирами в содержании образования учителя начальных классов и в становлении его педагогической музыкальной культуры. Являясь частью духовной культуры личности, музыкальная культура, по нашему мнению, непосредственно является показателем музыкальной образованности личности, ее потребности в приобщении к ценностям музыкального искусства. Важным компонентом музыкальной культуры является музыкально-эстетический вкус, благодаря которому происходит духовное становление человека.

Высокое музыкальное искусство наполнено познавательными, нравственными, эстетическими ценностями, абсолютными формами которых выступают Истина, Добро и Красота [4]. Согласно мнению современных отечественных ученых М. С. Кагана, Э. С. Маркаряна, В. Е. Давидовича, Ю. А. Жданова и др., приобщение личности к культуре происходит в результате деятельности [3]. Придерживаясь этой позиции, следует отметить, что будущий учитель начальных классов может раскрыть свой уровень музыкальной культуры, свой духовный потенциал в период педагогической практики и при проведении исследовательской работы в школе для выполнения выпускной квалификационной работы. Основным признаком реализации образования культурологического типа является ориентация на личность будущего специалиста [2]. Использование в профессионально-педагогическом процессе активных методов обучения, ориентированных на проблемно-поисковые ситуации в учебном процессе, диалогичность общения, свободу выбора содержания образования и способов его постижения, способствует становлению профессионально-значимых качеств студентов, ценностно-личностных смыслов. Культурологический тип педагогического образования определяется уровнем профессиональных ценностей в его содержании, постижение которых происходит через учебную и профессиональную деятельность студентов, непосредственно направленную на личность [6]. Для учителя начальных классов, готового к реализации задач музыкального образования младших школьников, основными профессиональными ценностями, на наш взгляд, являются ребенок как субъект музыкального образования и музыка как средство духовного обогащения ребенка. Основной профессиональ-

ной потребностью учителя выступает потребность в передаче ребенку ценностного отношения к музыкальному искусству [7].

Базовая часть учебного плана подготовки бакалавров по направлению психолого-педагогического образования (профиль «Психология и педагогика начального образования») включает общекультурный блок дисциплин, которые содержат в себе духовные ценности, представленные в таких предметах, как «Философия», «Культурология», «Поликультурное образование», «Мировая художественная культура». Психолого-педагогические дисциплины (модуль «Теоретические основы психолого-педагогической деятельности») в первую очередь дают установку на ценностное отношение к личности ребенка, раскрывают особенности психолого-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса, а также содержат другие педагогические ценности, постигаемые студентами в процессе обучения. Дисциплины профильной подготовки, вариативной части учебного плана, такие как «Технологии музыкального образования младших школьников», «История музыкального искусства», «Теория и практика музыкального искусства», нацеливают будущего учителя на развитие его профессионально-духовных потребностей и на приобщение его к профессионально-духовным ценностям. Кроме того, блок музыкально-педагогических дисциплин интегрирует музыкальные, психолого-педагогические и общекультурные предметы. Знания, полученные из различных областей наук на этих занятиях, направляются в узкопрофессиональное русло, что способствует пониманию студентами необходимости единства их общекультурной, педагогической и музыкальной подготовки. Обучаясь на дисциплинах музыкального цикла мастерству организации музыкального образования школьников, студенты осознают механизм воздействия музыки на формирование личности человека.

Содержание музыкально-педагогических дисциплин включает в себя знания по теории и методике преподавания музыки, по теории и практике музыкального искусства, истории музыкального искусства и методологии музыкального образования. Нами определено ценностное содержание каждой дисциплины, что позволяет акцентировать внимание студентов на профессиональных ценностях, в результате чего происходит их осмысление, переживание и приобщение к ним.

При изучении теории и методики преподавания музыки внимание студентов акцентируется на таких смыслах профессии учителя как любовь к детям, переживание ребенком содержания музыки, самовыражение ребенка в музыкальной деятельности, общение учителя с детьми посредством музыки. На примерах деятельности известных педагогов-музыкантов демонстрируется осуществление творческого подхода к музыкальному образованию школьников [6].

Данный предмет наполнен ценностями не только педагогического содержания, но и музыкального искусства. Знакомство студентов с различными школьными программами по музыке расширяет ценностный компонент содержания этой дисциплины. Например, программа «Музыка» для начальной школы (Е. Д. Критская, Г. П. Сергеева, Т. С. Шмагина) направлена на максимальное раскрытие перед учащимися, с одной стороны, духовно-нравственного потенциала музыкального искусства, с другой стороны – «базовых» категорий музыки: интонации, жанра, стиля, образа, музыкального языка. В программе «Музыкальный фольклор» (Л. В. Шамина, Л. Л. Куприянова) представлены ценности русской народной музыки. Программа «Музыка» (В. В. Алеев, Т. И. Кичак) отличается широким интегративным контекстом и имеет многочисленные содержательные связи с предметами «Изобразительное искусство», «Литературное чтение»,

«Русский язык», «Окружающий мир», что придает «стереофонический» объем восприятия и усвоения содержания программы. Одной из ведущих позиций программы «Музыкальное искусство» (В. О. Усачева, Л. В. Школяр, В. А. Школяр) является принципиальная установка на самоценность музыкального искусства как человеческого творения, помогающего ребенку познавать мир и самого себя в этом мире. Программа «Духовная музыка: Россия и Запад» (И. В. Кошмина, В. В. Алеев) содержит ценности христианской музыкальной культуры. В программе «Музыка. Музыкально-эстетическое воспитание» (Н. А. Терентьева, Р. Г. Шитикова) заключены художественно-эстетические ценности различных видов искусства. Программа, разработанная под научным руководством Д. Б. Кабалевского, и программа, подготовленная под общей редакцией Ю. Б. Алиева, содержат ценности различных направлений и стилей музыкального искусства. Овладевая содержанием данных программ и методикой работы по ним, студенты приобщаются к профессиональным ценностям музыкального искусства.

В разделе курса теории и методики преподавания музыки рассматриваются вопросы по истории музыкального образования. Студенты знакомятся с историей зарождения и становления музыкально-педагогического образования в нашей стране и за рубежом. Соответственно трем основным направлениям развития отечественного музыкального образования выделяют ценностные основания народной, религиозной и светской музыкальной культуры. Преподаватель нацеливает студентов на выявление актуальных для современного музыкального образования ценностей, накопленных историей развития музыкально-педагогической мысли. Внимание будущих учителей акцентируется на динамике взглядов отечественных педагогов, в которых отражается развитие отношения к ребенку: от объекта музыкального воспитания к субъекту музыкального развития и воспитания.

На практических занятиях студенты рассматривают духовно-интонационное содержание музыки, способы его передачи школьникам. Методические средства способствуют созданию ситуаций духовного общения, в процессе которых учащиеся постигают ценности музыкального искусства. Освоение студентами методов и приемов организации различных видов музыкальной деятельности детей, основанное на духовном общении с искусством укрепляет их ценностное отношение к музыке и ребенку.

Преподавание методологии музыкального образования нацелено на овладение студентами методов познания и преобразования музыкально-педагогической действительности. При изучении данной дисциплины выделяются такие ценностные смыслы как научное познание явлений музыкально-педагогической действительности, ее творческое преобразование, самореализация личности в музыкально-педагогической деятельности. Особое внимание обращается на духовные ориентиры профессиональной деятельности учителя.

Культурологический подход в преподавании музыкально-педагогических дисциплин обеспечивает активизацию развития духовной культуры студентов и осознание ими необходимости этого процесса для осуществления педагогической деятельности.

Таким образом, духовная культура учителя начальных классов определяется нами как способ существования личности, основанный на стремлении к профессионально-духовным ценностям, на потребности постоянного духовного самосовершенствования с целью самореализации личности в творческой и непосредственно музыкально-педагогической деятельности. В качестве показателей духовности учителя выступают профессиональные ценности и потребности. Их осознанность, активность и устойчивость являются критериями духовного развития личности.

Список литературы

1. *Бондаревская Е. В.* Педагогика: Личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич. Ростов-на-Дону: Учитель, 1999. 264 с.

2. *Введение* в педагогическую культуру: учебное пособие / под ред. Е. В. Бондаревской. Ростов-на-Дону: Изд-во РГПУ, 2002. 172 с.

3. *Каган М. С.* Морфология искусств / М. С. Каган. Москва: Наука, 1972. Ч. 1. 233 с.

4. *Крысько В. Г.* Психология и педагогика: курс лекций / В. Г. Крысько. Москва: Омега-Л, 2004. 189 с.

5. *Маркарян Э. С.* Теория культуры и современная наука / Э. С. Маркарян. Москва: Наука, 2010. 260 с.

6. *Мосолова Л. М.* Структура культурологического знания и особенности технологического обеспечения учебного процесса / Л. М. Мосолова, С. Н. Токарев // Подготовка специалиста в области образования: Технология образования. Санкт-Петербург, 1997. Вып. V. 159 с.

7. *Эстетическая* культура и эстетическое воспитание: книга для учителя / сост. Г. С. Лабковская. Москва: Просвещение,1983. 279 с.

УДК 796.077:159.947.5

Д. Д. Усманов

D. D. Usmanov

ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы», Уфа
Bashkir state pedagogical University M. Akmulla, Ufa
Hors89@yandex.ru

МОТИВАЦИЯ К ЗАНЯТИЯМ СПОРТОМ

MOTIVATION FOR SPORTS

Аннотация. Рассматриваются способы мотивации к занятиям физической культурой и спортом.

Abstract. The article deals with examples of how to motivate yourself to sports.

Ключевые слова: мотивация, спорт, здоровье.

Keywords: motivation, sport, health.

За ежедневной суетой мы далеко не всегда замечаем, как наш образ жизни медленно, но верно наносит вред нашему здоровью. Сидячая работа, поздние перекусы, кофе, фаст-фуд – все это влияет на наше физическое состояние самым пагубным образом. Если мы хотим прожить долгую и счастливую жизнь, наслаждаться каждым днем и просто дышать полной грудью, нам следует обязательно привести себя в форму. Как это сделать? Разумеется, занявшись спортом.

На этом обычно все и заканчивается: стоит задуматься, каких усилий нам будет стоить обретение достойных физических кондиций, и мы тут же отказываемся от этой затеи. Все потому, что осознание проблемы – это первый и важный, но, увы, самый робкий шаг навстречу здоровому образу жизни. Если не суметь правильно мотивировать себя на спорт, все ограничится только мечтами о стройности.

Итак, для начала определим для себя, что же это такое – «мотивация на спорт». По сути, это – совокупность доводов, которые мы приводим сами себе в пользу занятий спортом. Какие у нас могут быть причины заниматься спортом?

Желание быть здоровым, красивым, сильным. Словом, желание вновь почувствовать себя полноценным человеком. Попробуйте взглянуть на свою жизнь со стороны, трезво оценить все, происходящее с вами. Довольны ли вы собой в жизни? Самой жизнью? Очевидно, даже лучшим из нас есть, к чему стремиться, ведь идеал недостижим.

Следует помнить, что физическое развитие – это фундамент, на котором держится все остальное. Если мы не здоровы, если мы себе не нравимся, нам очень тяжело развиваться духовно или социально, нам тяжело продвигаться по карьерной лестнице и строить семью.

Работа на результат. Достижение поставленных целей всегда приносит нам моральное удовлетворение. То есть помимо фактического результата, который очевиден и осязаем – стройное тело мы получаем еще и эмоциональный. Это ли не гармония духа и тела?

Одобрение со стороны окружающих. Вряд ли найдется много людей на свете, которые осудят человека, занимающегося спортом. И уж точно эти редкие люди не будут являть собой образец для подражания. Скорее всего они будут сутулыми, обрюзгшими и закомплексованными. Доверять мнению подобных знакомых не стоит: наверное, в этих людях говорит зависть от того, что у кого-то нашлось больше воли и устремленности, чем у них самих [1].

Хейвуд Браун, известный американский журналист, однажды очень верно подметил: «Спорт не воспитывает характер, а выявляет его». Потому невольное отрицание ваших заслуг со стороны людей бесхарактерных неизбежно. Но помните: желание сделать себя лучше не может порицаться. На стремлении стать лучше держится весь прогресс общества. Разве можно искренне осуждать прогресс?

Долголетие. «Если не бегаешь, пока здоров, придется побегать, когда заболеешь», так говорил еще древнеримский поэт Гораций. Такой мотивирующий фактор, как долголетие, нельзя ощутить «здесь и сейчас», но оглянитесь вокруг. Сколько стариков постоянно стоят в очередях к врачам? Хотите ли вы так же переходить из больницы в больницу? Конечно же, нет.

Заниматься спортом стоит и для того, чтобы встретить старость в лучших физических кондициях, чем ваши сверстники, пренебрегающие упражнениями и предпочитающие вечер у телевизора прогулке на свежем воздухе.

Это лишь малый ряд причин, по которым стоит заниматься спортом. Но причин не всегда достаточно.

Если вам не хватает мотивации для занятий спортом, пора применить парочку хитростей, подкрепленных научными доказательствами.

1. Придумайте себе ощутимое вознаграждение. Синица в руках лучше журавля в небе. Призрачные цели а-ля «крепкое здоровье», «долголетие», «сногсшибательное тело» или «я в тренде» могут оказаться недостаточно осязаемыми для большинства. Что делать? Придумать себе вознаграждение, которое можно «пощупать». Например, вы можете побаловать себя чем-то сладким после изнурительного похода в бассейн.

О том, как это работает, подробно рассказывает Чарльз Дахигг, американский писатель, выпускник Йельского университета и обладатель Пулитцеровской премии за мастерство. В своей книге «Сила привычки. Почему мы живем и работаем именно так,

а не иначе» он углубляется в научное обоснование формирования закостенелых привычек и описывает трехступенчатое создание неврологической «петли привычки» [2]. Попробуем коротко пояснить, что это такое.

Есть знак, заставляющий мозг включить автоматический режим и запустить привычное действие, далее следует само действие (физическое, умственное или эмоциональное), а заканчивается все получением вознаграждения. Последний этап особенно важен: благодаря ему действие приобретает для вас определенную выгоду. Именно из-за него мозг понимает, что овчинка стоит выделки, и в будущем более охотно или просто автоматически запускает «петлю привычки».

Давайте переведем прочитанное в реальную ситуацию. Вы собираете сумку в спортзал (знак), тренируетесь (действие), расслабляетесь под свежий выпуск любимого сериала (вознаграждение).

Со временем мотивация начинает исходить изнутри, потому что мозг прямо ассоциирует пот и боль с предстоящим выбросом эндорфинов – тех самых гормонов счастья, которые и дают усладу нашему мозгу.

2. Дайте публичное обещание. Классно быть полноценным хозяином своего слова: захотел – дал его, захотел – забрал! Никакой ответственности провинившейся стороны, например, за срыв пробежки. Однако стоит только высказать свои намерения публично, как правила игры серьезно изменятся. Попробуйте выложить в Instagram фото своих новых кроссовок и там же дайте клятвенное обещание опробовать их в пятикилометровом забеге. Поверьте, у вас найдется множество чутких и внимательных судей.

Вы не боитесь дерзких подколов и ершистых комментариев? Внесите в договор материальные штрафы. Выберите счастливую «жертву» и пообещайте выплачивать ей некую сумму за каждый факт срыва тренировки. Разумеется, цифра должна колоться: кому-то хватит и пары долларов, а где-то ставка поднимется до сотен. И уж точно «халявополучатель» станет следить за вашими спортивными (не)успехами [3].

3. Поработайте над позитивным мышлением. 99 % ранних подъемов добрыми не бывают. Однако стоит представить, как вы вечерком растянетесь на кровати с любимой книжкой в руках, как тут же приятные нотки предвкушения раскрасят уже не такое ужасное утро. Теперь вы среди оставшегося 1 %! А все потому, что позитивная визуализация – верный соратник мотивации. Подумайте о том, как здорово наблюдать за зарождением кубиков вашего пресса, и моральные силы для похода в тренажерку появятся сами собой.

Однако одних мечтаний недостаточно – должны быть соблюдены некоторые условия. О них рассказывает Габриэль Еттинген, доктор философии, психолог Нью-Йоркского университета, автор нескольких книг. В своем труде «Переосмысление позитивного мышления» он описывает строгую структуру позитивного мышления, способную дать положительный результат. Она состоит из:

- осмысления того, чего вы хотите достичь;
- представления того, с чем ассоциируется результат;
- определения тех препятствий, которые могут повстречаться на пути к цели;
- формулирования способов преодоления возможных препятствий [2].

Предложенная схема основана на исследовании, в котором приняло участие полсотни студенток с твердым намерением питаться более здоровой едой. Девушкам предложили представить выгоду правильного питания. Те из них, которые четко осознали цель и выстроили детальный план ее достижения, были более успешны в своем стремлении.

4. Получайте денежное вознаграждение. Что бы там ни бурчали идеалисты, деньги все равно правят миром. Даже будущие американские президенты попадают в свое кресло с помощью бывших президентов, увековеченных на валюте с зеленым оттенком.

Применительно к нашей теме деньги могут помочь мотивировать вас на спортивные свершения. Об этом говорит Гэри Чарнесс, доктор философии, теоретик экономических наук при Калифорнийском университете. Его слова подкреплены исследованиями, согласно которым денежное поощрение увеличивает частоту посещения тренажерного зала в два раза [2].

Конечно, лишь единицы могут найти щедрого спонсора, который отважится сопровождать ваши физкультурные достижения крепким рублем. Поэтому можно попробовать веб-сервис Gym-pact. Его сообщество платит за успешные тренировки за счет тех, кто пропускает занятия. Все скидываются, а площадка распределяет средства между теми, кто твердо идет выбранной дорогой. Разумеется, лентяи не получают ничего.

Список литературы

1. *Ильин Е. П.* Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2000. С. 415–476.

2. *Капрара Дж.* Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 640 с.

3. *Келишев И. Г.* Спортивная направленность личности: личность и спорт / И. Г. Келишев. Москва: Просвещение, 1975. 240 с.

4. *Общая* спортивная психология / под ред. Г. Д. Бабушкина, В. М. Мельникова. Омск: СибГАФК, 2000. 192 с.

УДК 378.015.32:378.147

С. И. Филиппченкова, Ю. Ю. Шаульская

S. I. Filippchenkova, Yu. Yu. Shaulskaya

ФГБОУ ВО «Тверской государственный технический университет», Тверь
Tver state technical university, Tver
pif1997@mail.ru

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF INTRODUCTION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES AT THE HIGHER SCHOOL

Аннотация. Раскрываются основные подходы к внедрению инновационных психолого-педагогических технологий в образовательные практики высшей школы. Эффективное взаимодействие в системе «преподаватель-студент» конструируется сегодня с учетом индивидуально-психологических особенностей субъектов образовательного процесса.

Abstract. In article the main approaches to introduction of innovative psychology and pedagogical technologies in educational practicians of the higher school reveal. Effective interaction in the teacher student system is designed taking into account individual and psychological features of subjects of educational process today.

Ключевые слова: образовательные практики, инновационные технологии высшего образования, психолого-педагогическое взаимодействие.

Keywords: educational practicians, innovative technologies of the higher education, psychology and pedagogical interaction.

Инновационные психолого-педагогические технологии в практике высшего образования сегодня становятся предметом обсуждения в педагогической науке. В общем смысле под инновацией понимается конечный результат инновационной деятельности, воплощенный в виде нового или усовершенствованного продукта, нового или усовершенствованного технологического процесса. Педагогическая инновация подразумевает под собой нововведение в педагогическую деятельность, изменение в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повышение их эффективности. Выделяют следующие критерии применения инновационных психолого-педагогических технологий в высшей школе: обеспечение высокого уровня интеллектуально-личностного и духовного развития студента; создание условий для овладения им навыками научного стиля мышления; изучение методологии нововведений в социально-экономической и профессиональной сферах.

В теории и практике современного высшего образования представлены такие технологии, как разработка и использование лекционных мультимедийных средств, электронных и обучающих средств; использование специализированных программ; компьютерное тестирование, использование ресурсов Интернет, деловые и ролевые игры; кейс-метод; учебные и личностные тренинги; модульно-рейтинговые технологии организации учебного процесса. Продуктивно используется при помощи новых технологий потенциал проблемного обучения, проектных методов, обучающих диалогов, исследовательских методик, творческих работ студентов, имитационных игр, информационного поиска и других подходов.

Одним из приоритетных направлений в образовательных практиках высшей школы признается закладывание профессиональных основ, сопряженное с задачей научить непрерывно учиться и развиваться самостоятельно – в профессиональном и личностном направлениях. В современных психолого-педагогических реалиях оптимальной предстает конфигурация процесса обучения в вузе, в которой основной вектр направлен на активные виды познавательной деятельности обучаемых; учебная информация используется лишь как средство организации познавательной деятельности, а не конечная цель обучения; обучаемый выступает в качестве субъекта деятельности наряду с преподавателем, а его личностное развитие является ведущей образовательной целью профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Современное обучение в высшей школе предполагает применение инновационных технологий и подходов с учетом индивидуально-психологических особенностей обучаемых. И. Е. Смирнова предлагает такую обобщенную модель инновационного обучения, которая предусматривает: активное участие студента в процессе обучения; возможности прикладного использования знаний в реальных условиях; представление концепций и знаний в самых разнообразных формах; подход к обучению как к коллективной, а не индивидуальной деятельности; акцент на процессе обучения, а не на запоминании информации [5].

Анализируя разнообразные модели обучения высшей школы и выделяя в них сильные стороны, можно констатировать, что определенная модель обучения развивает

специфический компонент общей концепции учебного процесса, уделяя особое внимание практической его части (контекстное обучение), методическому инструментарию (имитационное обучение), характеру деятельности студента и преподавателя (проблемное обучение), способу организации учебного материала (модульное обучение). Инновационный подход в образовании определяется не через использование какой-то одной модели, а через способность проектировать и моделировать необходимый конкретному вузу учебный процесс с использованием различных моделей на основе знания их потенциальных возможностей и преимуществ.

Базовым основанием современной психолого-педагогической науки выступает положение о том, что современный студент должен быть не только объектом обучения, инертно воспринимающим учебную информацию педагога, но и его активным субъектом, самостоятельно находящим знания и решающим познавательные, творческие, профессиональные задачи. Преподавателю высшей школы требуется вырабатывать у учащихся навыки внимательного восприятия учебной информации, креативность, оригинальность, рефлексивность, самостоятельность мышления, умение проводить опыты, решать проблемные задачи.

Интерактивное обучение, построенное на диалоговом взаимодействии в системе «преподаватель-студент», позволяет решать одновременно несколько задач, главной из которых является развитие коммуникативного потенциала обучаемых. Интерактивные инновационные психолого-педагогические технологии проектируют эмоциональные межличностные взаимоотношения между преподавателем и студентом, между студентами, помогая в решении задач воспитательного характера, формируют практические навыки коллегиального решения различных проблем, учета мнения преподавателя и сокурсников, развивают мотивацию учебной деятельности, конструируют прочные знания, развивают креативность, коммуникабельность, формируют активную жизненную позицию, позволяют учитывать индивидуально-психологические особенности субъектов образовательного процесса.

В итоге, сегодня внедрение и активное использование интерактивных форм обучения в современном вузе является важнейшим направлением совершенствования подготовки студентов, одним из ключевых показателей работы преподавателей.

Список литературы

1. *Бухтеева Е. Е.* Применение инновационных технологий в образовательном процессе вуза / Е. Е. Бухтеева, Г. И. Давыдова, О. И. Кравец // Высшее образование сегодня. 2008. № 11. С. 48–50.

2. *Гагарина Л. Г.* Использование инновационных технологий при моделировании индивидуальных образовательных траекторий вуза / Л. Г. Гагарина, В. Д. Колдаев // Оборонный комплекс – научно-техническому прогрессу России. 2010. № 4. С. 99–103.

3. *Дьяченко В. К.* Сотрудничество в обучении: О коллективном способе учебной работы / В. К. Дьяченко. Москва: Просвещение, 1991. 192 с.

4. *Кашлев С. С.* Интерактивные методы обучения / С. С. Кашлев. Минск: Тетра-Системс, 2011. 224 с.

5. *Смирнова И. Э.* Высшее образование в современном мире: тенденции, стратегии, модели обучения / И. Э. Смирнова. Москва: Перспектива, 2012. 109 с.

УДК 373.5.048.45

М. В. Чапаева, И. В. Тегай, Т. В. Гусева

M. Chapaeva, I. Tegay, T. Guseva

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
chapaeva_m@mail.ru, irina.tegay@rsvpu.ru, tanya3692@gmail.com

ПРОФОРИЕНТАЦИОННАЯ РАБОТА СО СТАРШЕКЛАССНИКАМИ: ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ

CAREER GUIDANCE WORK WITH HIGH SCHOOL STUDENTS: INNOVATIVE APPROACHES

Аннотация. Рассматривается профориентация как процесс профессионального самоопределения старшеклассников, описаны пути развития профориентации среди учебных заведений Свердловской области. Приведены данные социологических исследований, показывающие уровень профессионального самоопределения у школьников.

Abstract. The article considers career guidance as a process of professional self-determination of senior pupils, as well as ways of career guidance development among educational institutions of Sverdlovsk region. The data of sociological researches showing the level of professional self-determination of schoolchildren are given.

Ключевые слова: профориентационная работа, профессиональное самоопределение, старший подростковый (юношеский) возраст, профессия, проект.

Keywords: vocational guidance work, professional self-determination, senior adolescent (youth) age, profession, project

Уровень и состояние развития современного производства, глобальные тенденции развития науки, техники и технологии, а также условия внедрения цифровой экономики определяют требования качества к подготовке специалистов. Это предполагает, с одной стороны, выявление у обучающихся на различных этапах жизни предрасположенности к овладению определенной профессией и перспектив самореализации в этой профессии, с другой стороны, требует от образовательных организаций разработки эффективных, инновационных подходов и технологий профориентационной работы, способствующих развитию и поддержанию спроса на услуги профессионального образования, соответствующие потребностям рынка труда.

В соответствии с возрастной периодизацией Д. Б. Эльконина [5] выбор профессии является особенно важным и трудоемким этапом самоопределения в старшем подростковом (юношеском) возрасте (14–17 лет). Этот возрастной период характеризуется потребностью в самопознании, формированием самосознание, постановкой задач саморазвития, самосовершенствования, самоактуализации. Осуществляется профессиональное и личностное самоопределение, выпускнику школы важно знать, кем он будет. Ведущая деятельность – учебно-профессиональная (вновь операционально-техническая фаза), в процессе которой формируются мировоззрение, профессиональные интересы, идеалы.

Цель профориентации – безошибочный выбор в старшем подростковом (юношеском) возрасте своего жизненного пути. Отсюда вытекает «главная задача профориентации – осознанное самоопределение молодого человека. Следовательно, профориентация является важным этапом в жизни каждого человека» [3]. Ведь любому целеустремленному человеку нужно знать особенности своей личности и своей будущей профессии.

Многие ученые занимаются проблемой профориентации. В Свердловской области в 2012 г. Уральским федеральным университетом им. первого Президента России Б. Н. Ельцина и Областным центром координации профессионального образования Свердловской области было проведено исследование профориентации школьников. Было выявлено, что «64 % выпускников школ убеждены в необходимости увеличения внимания к вопросам выбора будущей профессии в профильных классах; 66 % говорят о необходимости проводить экскурсии на различные предприятия; 57 % считают важным организацию психолого-педагогического консультирования учащихся для поддержки их профессионального самоопределения; 92 % опрошенных не устраивает организация профориентационной работы в школе» [1]. Эти цифры говорят о том, что необходимо не только пересматривать качество организации профориентационной работы, но и сместить акценты в такой работе:

1. При составлении программы профориентационной работы необходимо учитывать переход от позиции «Кем быть?» к пониманию СЕБЯ: «Кто Я?» и «Какой Я?».

2. Проводить диагностику профессиональных устремлений обучающихся старшего подросткового (юношеского) возраста.

3. Знакомить учащихся не столько с профессией (содержанием трудовой деятельности), сколько с возможностями и потребностями рынка труда, требованиями работодателей и перспективами развития профессии.

4. Выполнять совместные проектные работы со школьниками и их родителями (законными представителями), что включает в себя изучение, понимание и представление необходимых производственных и социальных метанавыков таких как осознанность выбора, управление вниманием, future-мышление, развитие эмоционального интеллекта, способность быстро обучаться, творческое мышление, саморегуляция.

5. Необходимо рассматривать профессиональное самоопределение обучающихся старшего подросткового (юношеского) возраста «в системе взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, что способствует выстраиванию взаимовыгодного сотрудничества между всеми участниками этой системы, ориентации учащихся на получение непрерывного образования в течение жизни, а также развитию индивидуальных способностей каждого школьника» [4].

В большей степени такому инновационному наполнению содержания профориентационной работы отвечает программа-проект «Профи старт», разработанная сотрудниками и студентами РГППУ. Целевые аспекты реализации программы-проекта «Профи старт»: создание комплексной системы профориентационной работы с обучающимися старшего подросткового (юношеского) возраста; содействие личности в профессиональном самоопределении; создание возможности для профессионального самоопределения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами в отношении продолжения образования или начала самостоятельной трудовой деятельности.

Программа-проект «Профи старт» направлена на раннюю профориентацию учащихся общеобразовательных школ старшего подросткового (юношеского) возраста с помощью современных методов обучения: питчинг-проектов, мастер-классов, тренингов личностного роста, интерактивных игр, квестов, экскурсий, различных опытов. Важную роль играет психолого-педагогическая помощь и поддержка средствами Интернет 24/7. Разрабатывая и представляя тематические проекты, обучающийся соотносит свои потребности, интересы, мечты с собственными возможностями, с требованиями профессиональной образовательной организации, профессии, специальности, кон-

кретной трудовой функции. Также учитывается вероятность оказания профориентационной помощи с применением интернет-технологий, которые отличаются такими особенностями, как оперативность, отсутствие ограничений в доступе к ресурсам, возможность проверки данных через другие источники.

В связи с тем, что формирование профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных школ старшего подросткового (юношеского) возраста носит многоаспектный характер, реализация программы-проекта «Профи старт» должна осуществляться за счет координации деятельности всех структурных подразделений общеобразовательной организации, общественности, родителей и привлеченных дополнительных ресурсов. Не секрет, что именно родители и окружающая среда оказывают на детей огромное влияние, проявляющееся в «навязывании» своего мнения, поэтому зачастую старшеклассники выбирают свой профессиональный путь не сами. Такие выводы были сделаны после опроса среди студентов первого курса РГППУ. По результатам исследования видно, что 82 % выпускников школ выбрали данную специальность благодаря советам родителей. Поэтому профориентационная работа в рамках проекта проводится не только с учащимися, но и с их родителями с помощью беседы родителей с психологом-профориентологом и представителем рекрутингового агентства о том, как правильно помочь ребенку выбрать профессию. Ведь для успешной профессиональной карьеры необходимо, чтобы школьник сам пришел в свою профессию, без помощи других лиц и наставлений.

В своих условиях программа-проект «Профи старт» и ее содержание мобильны и могут распространяться на обучающихся школ моногородов. Социально-экономическая среда моногородов формируется непосредственно градообразующими предприятиями, а уровень развития и качественные характеристики ее оказывают значительное влияние на уровень жизни населения. Следовательно, отдельные компоненты программы-проекта «Профи старт» можно адаптировать под условия формирования профессионального самоопределения обучающихся старшего подросткового (юношеского) возраста, базирующиеся на внутренней активности муниципального образования, развитии инженерной, экономической, социальной инфраструктуры градообразующего предприятия.

Представленная программа-проект «Профи-старт» не претендует на решение всего комплекса проблем, связанных с формированием профессионального самоопределения обучающихся общеобразовательных школ старшего подросткового (юношеского) возраста. Актуальными остаются вопросы проектирования и разработки содержания программы системного развития профориентационной работы не только в общеобразовательных, но и в профессиональных образовательных организациях для своевременного выявления положительной или отрицательной динамики профессионального самоопределения.

Говоря о системном подходе к вопросам профориентационной работы, важно учитывать постоянно меняющиеся запросы рынка труда. Недостаточно помочь подростку просто понять, какие специальности ему наиболее близки. Необходимо также сориентировать его в том, какие отрасли в ближайшие 5–10 лет будут испытывать потребность в специалистах, чтобы выпускник мог грамотно совместить свои профессиональные предпочтения и сферу их приложений. Современный рынок труда дает для этого широкое поле деятельности. Поэтому также важно, чтобы обучающийся развивал не только свои профессиональные качества, но и личностные, которые помогут ему освоить новые тенденции выбранной профессии и организовать свою будущую успешную профессиональную деятельность.

Список литературы

1. *Мой* выбор – моя профессия [Электронный ресурс]: профориентационный вестник. 2015. № 6. Екатеринбург. С. 33–40. Режим доступа: http://szn.gossaas.egov66.ru/uploads/document/333/my-choice-is-my-profession.pdf.

2. *Павлова Т. Л.* Профориентация старшеклассников: диагностика и развитие профессиональной зрелости / Т. Л. Павлова. Москва: Сфера, 2005. 118 с. (Библиотека практического психолога.)

3. *Ревякина И. В.* Профориентация школьников: опыт прошлого и проблемы настоящего / И. В. Ревякина, К. В. Осетрина // Вестник ТГПУ. 2015. № 5 (158). С. 244–248.

4. *Утемуратова Б. К.* Формирование профессионального самоопределения старшеклассников в ресурсном центре: автореферат … кандидата педагогических наук / Б. К. Утемуратова. Екатеринбург, 2014. 30 с.

5. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин // Вопросы психологии. 1971. № 4.

УДК 37.022:37.011

В. А. Чупина

V. A. Chupina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
style@tehno.com

ИММЕРСИВНОСТЬ: ТРАКТОВКА И РАЗВИТИЕ ПОНЯТИЯ В ПЕДАГОГИКЕ

IMMERSION: INTERPRETATION AND DEVELOPMENT OF THE CONCEPT IN PEDAGOGY

Аннотация. Прослеживается развитие понятия иммерсивности от суггестивной педагогики Р. М. Грановской и Г. К. Лозанова, методик погружения российских педагогов-инноваторов до формирования иммерсивных образовательных сред в современном профессиональном образовании.

Abstract. The article traces the development of the immersion concept from the suggestive pedagogy of R. M. Granovskaya and G. K. Lozanov, methods of immersion of Russian teachers-innovators to the formation of immersive educational environments in contemporary professional education.

Ключевые слова: погружение, суггестивное воздействие, иммерсивность, иммерсивная образовательная среда.

Keywords: immersion, suggestive influence, immersive education environment.

Понятие иммерсивности происходит от англ. «immersion», означающем «глубокое погружение». В «Современном Толковом словаре живого русского языка начала XXI века» иммерсивность трактуется как комплекс ощущений человека, находящегося в искусственно созданном трехмерном мире, в котором он может менять точку обзора, приближать и удалять объекты и т. п. [9]. Иммерсивность в ряде исследований понимается как создание эффекта «присутствия» за счет комплекса ощущений человека, находящегося в искусственно созданной среде [1, 6, 10].

В отечественной педагогике понятие иммерсивности связывается с методом погружения, понимаемом как разновидность активных дидактических методов, основанных, в отличие от традиционных методов убеждения, на релаксации, внушении и игре. О различии убеждения и внушения писал В. М. Бехтерев, указывая, что убеждение воздействует преимущественно на людей с развитым логическим мышлением, тогда как внушение эффективно не только для этих людей, но и для людей с неразвитым логическим мышлением. Если убеждение сопровождается критикой со стороны убеждаемого, то внушение минует сторожа-критику и «входит с черного входа» [3].

Таким образом, внушение – это способ воздействия, рассчитанный на некритическое восприятие сообщений, в которых информация утверждается или отрицается без доказательства. С помощью внушения можно корректировать состояние человека за счет активизации его психических процессов, изменения эмоционального отношения к окружающему миру. Р. М. Грановская отмечает, что, в отличие от других методов обучения, в основном опирающихся на убеждение, метод погружения в значительной мере опирается на внушение и реализует три принципа: удовольствие и релаксацию на занятиях, единство сознательного и подсознательного, двустороннюю связь в процессе обучения. А результатом внушения является необычайно высокая концентрация внимания и усиление (раскрепощение) творческих способностей [4].

«Психологические средства координируют периферические перцепции и эмоциональные стимулы, которые направлены на использование мотивационного комплекса, на системы настройки потребностей и вообще на активацию личности», – подчеркивает Р. М. Грановская [4, с. 118]. Погружение, основанное на неосознанном усвоении информации, строится на эмоциях, чувствах, состояниях, в отличие от сознательного восприятия, происходящего на основе вербальных сигналов. Так, создавая комфортную эмоциональную среду, атмосферу доверия, расслабленности, педагог оказывает влияние на подсознание. «Эмоции, мимика, жесты, психологические состояния, являющиеся основой суггестии, оказывают прямое воздействие на бессознательное пространство разума, формируя восприятие внушаемых посылов как собственных, а следовательно, правильных убеждений», – пишет Р.М. Грановская [4, с. 325]. При этом важны дополнительные факторы, влияющие на эффективность внушения: личность воздействующего субъекта, предрасположенность к внушению субъекта воздействия, способы и условия субъект-субъектной коммуникации.

В 60–70 гг. XX в. идею «погружения» развил Г. К. Лозанов, актуализировав технику суггестивного воздействия и применив ее для интенсивного обучения иностранному языку [7]. Он отмечал, что достижение эффекта погружения осуществляется психологическими, дидактическими, артистическими средствами.

Наибольший вклад в разработку дидактического инструментария внесли В. В. Давыдов, разработавший концепцию развития теоретического мышления и считавший, что погружение предполагает опору на известные теории обобщения и структурирования учебного материала, и П. М. Эрдниев, автор теории укрупнения дидактических единиц, предлагавший рассматривать учебный материал не детализированно, а в обобщенных единицах, представляемых посредством синтетических картин, схем, планов, что необходимо для одновременного логического и эмоционального восприятия и усвоения [5, 15].

Артистические средства в метод погружения были привнесены театральной педагогикой, в основе которой лежат школы М. П. Чехова, К. Г. Станиславского. Они создавали

для учащихся условия релаксации, включения в действие и переживания. Здесь важны были вовлечение учащихся в творчество (живопись, пение, игра, танец), организация ритмизированного процесса обучения, сочетание музыки и сценической речи и т. д.

Такое понимание иммерсивности в то время связывалось с суггестопедической системой, которая имела следующие особенности:

- вскрывала резервы памяти и интеллектуальной активности, актуализировала потенциал личности учащегося;
- ликвидировала усталость за счет переключения видов деятельности;
- включала обязательное положительное эмоциональное переживание;
- основывалась на толерантности, способствовала социальной адаптации;
- оптимизировала процесс обучения за счет интенсификации освоения учебного материала, сокращения времени обучения, уменьшения самостоятельной работы дома;
- создавала условия для психофизического комфорта учащихся.

Принципы суггестивного обучения Г. К. Лозанова впоследствии были использованы в разработке интенсивных методик обучения иностранному языку (И. А. Зимняя, Г. А. Китайгородская), эмоционально-смыслового метода И. Ю. Шехтера, метода Л. Ш. Гегечкори, суггестокибернетического метода В. В. Петрусинского, системы ГАОС А. М. Зимичева и др.

Иное обоснование технологии погружения использовал М. П. Щетинин [14]. Опираясь на идею П. П. Блонского о сохранении высокой работоспособности учащихся за счет чередования интеллектоемких занятий со спортивными и художественными, М. П. Щетинин предложил чередовать уроки, направленные на развитие образного мышления, с уроками, развивающими логическое мышление. Он основывался на концепции асимметрии головного мозга и неравномерной нагрузки левого и правого полушарий головного мозга. Поэтому решил использовать эти особенности для рационализации и комфортизации процесса обучения и обосновал технологию длительного погружения, в котором через определенные промежутки времени чередуются словесно-знаковые и эмоционально-образные сферы познания.

В российской педагогике технология погружения нашла широкое применение. Среди многочисленных проб и экспериментов наиболее яркими были технологии эвристического погружения А. В. Хуторского и межпредметного погружения А. И. Тубельского.

Эвристическое погружение, применяемое А. В. Хуторским, основывалось на теории доминантной деятельности и представляло собой разновидность концентрированного обучения, в котором использовалась дидактическая эвристика, персонализация обучения, а погружения носили метапредметный характер. Вовлеченность в погружение всех субъектов образовательного процесса, использование возможностей дополнительного образования, глубина и широта используемого учебного материала создавали погружающую (иммерсивную) образовательную среду. Главной задачей эвристического погружения было создание самими учащимися эвристического «продукта»: идей, версий, гипотез, схем и т. д. [11].

В отличие от метапредметного погружения А. В. Хуторского, в межпредметном погружении А. Н. Тубельского использовался такой метод познания, как сравнение. Перед обучающимися стояла задача создания единого алгоритма сравнения в процессе коллективной работы по согласованию индивидуальных версий, причем предметом сравнения было одно и то же понятие, факт или явление, изучающееся в разных учебных дисциплинах. В результате нахождения учащимися в условиях такого интегриро-

ванного, межпредметного подхода существенных признаков предмета или явления у них формировалось понятийное мышление [10].

Одной из методик погружения являлось так называемое «вживание», при котором благодаря чувственному восприятию, усиленному вербальными, тактильными и иными сенсорными подкреплениями, у человека возникал образ предмета и ассоциация с ним. В результате развивается образное мышление и мобилизуется логическое. Такая методика широко использовалась в «адаптивной школе» Е. А. Ямбургом, писавшем о том, что математика ко всем приходит по-разному: к кому-то в формулах, к кому-то в танце, а кому-то в росчерке пера [16].

Новые тенденции образования, в том числе и профессионального, привнесли в понятие погружения новые смыслы и подходы. Понятие иммерсивности в психолого-педагогических исследованиях рассматривается в контексте образовательной среды.

Психолого-педагогические варианты толкования понятий «среда», «обучающая среда», используемые в средо-ориентированном обучении, связаны практически со всеми элементами педагогической деятельности. Под образовательной средой традиционно понимается часть социокультурного пространства, которая объединяет необходимые для достижения поставленной цели педагогические условия. Понятие образовательной среды конкретизируется в зависимости от целей. Образовательная среда представляет собой динамичную коммуникативную систему отношений между субъектами образовательной деятельности – индивидами, сообществами и социальными институтами. Она является одновременно и предметом, и ресурсом образовательной деятельности. Ресурсный потенциал образовательной среды образует ее насыщенность, а способ организации задает ее структурные параметры. Образовательная среда является подсистемой образовательного пространства, задаваемого совокупностью образовательных институтов или процессов, и различается по целям, структуре и стратегии [6, 10, 11].

Под иммерсивностью образовательной среды понимается свойство среды, отражающее ее возможности по вовлечению субъекта в систему отношений, определяемую ее содержанием. Иммерсивность можно определить как свойства технологической части среды, обеспечивающие психологическое состояние человека, в котором его «Я» воспринимает себя включенным в процесс и взаимодействующим со средой, обеспечивающей ему непрерывный поток стимулов и опыта [10].

С. Ф. Сергеев, давший наиболее полное описание иммерсивной среды, говорит о возможности возникновения техногенной среды, наделенной свойствами искусственного интеллекта, в которую погружается человек при выполнении учебной и профессиональной деятельности, и о появлении новых технологий, включающих виртуальную реальность как средство погружения человека в особые условия жизнедеятельности. Так, технологический прорыв в области создания миниатюрных средств визуализации, программного обеспечения для проектирования 3D-объектов и сред позволяет создавать с любым содержанием искусственные среды, не отличимые по своему воздействию на органы чувств человека от физической реальности [8].

Иммерсивная обучающая среда, по мнению С. Ф. Сергеева, является динамическим системным самоорганизующимся психологическим конструктом, обладающим свойствами глубокого погружения, присутствия в ней субъекта, интерактивности, внесубъектной пространственной локализации, избыточности, наблюдаемости, доступности когнитивному опыту, насыщенности, пластичности, целостности, мотивогенности. Присутствие в иммерсивной обучающей среде включает человека (его психологиче-

скую и психофизиологическую системы) в среды человеческого опыта в процессе их конструирования и освоения, сопровождаемых эффектом присутствия [8].

Основные виды иммерсивных сред, возникающих в профессиональной и учебной деятельности, разделяются на психологические среды (полное погружение в субъективный мир); физические среды (полное погружение в среду действительности); среды с переменной реалистичностью.

Выделим педагогические аспекты обучения в иммерсивных средах.

Цель обучения в иммерсивной среде состоит в создании условий для получения практического опыта и его переноса в профессиональную деятельность, поскольку среда обучения моделирует специализированные профессиональные ниши для организации обучения с практикой.

Цели деятельности в иммерсивной среде строго не определены, а отражены в форме общей стратегии, миссии, определяющей направление деятельности учащегося в среде обучения. Мотивация порождается не долженствованием, а пониманием и разделением миссии.

Педагогическая коммуникация носит субъект-субъектный характер и состоит в координации смыслов участников общения в образовательной среде. Обучающийся является действующим субъектом, а преподаватель –наблюдателем, организатором и активным участником коммуникации, изменяющим условия и параметры обучения и использующим свой опыт и авторитет для смысловой ориентации учащегося.

Организация системы обучения не детерминирована жесткими правилами, имеет гибкую структуру, учитывающую индивидуальность и изменчивость субъекта, способы принятия решения не определены заранее, а зависят от конкретной учебной ситуации и опыта учащегося. Материал для обучения задан в избыточности и учитывает динамику среды обучения.

Оценка обучения многомерна, носит качественный и интегральный характер и отражает фиксацию траектории получения практического опыта для возможности проведения полноценной рефлексии и совершенствования деятельности.

Таким образом, благодаря глубокому погружению (иммерсивности) процесс образования в большей степени соответствует открытыму, транспрофессиональному характеру современного образования, а виртуализация средств обучения – усложненному пониманию процесса погружения, что, в итоге, диктует необходимость трансформации системных, деятельностных и субъектно-личностных параметров современного образования в условиях эффективных образовательных сред.

Список литературы

1. *Авербух Н. В*. Психологические аспекты феномена присутствия в виртуальной среде / Н. В. Авербух // Вопросы психологии. 2010. № 5. С. 105–113.

2. *Акмеология:* учебник / под ред. А. А. Деркача. Москва: РАГС, 2004. 299 с.

3. *Бехтерев В. М.* Внушение и его роль в общественной жизни [Электронный ресурс] / В. М. Бехтерев. Режим доступа: http://raptus.su/threads/bexterev-v-m-vnushenie-i-ego-rol-v-obschestvennoj-zhizni-1908-g-skachat.582/.

4. *Грановская Р. М.* Элементы практической психологии / Р. М. Грановская. Москва: Речь, 2010. 655 с.

5. *Давыдов В. В*. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. Москва: ИНТОР, 1996. 544с.

6. *Деркач А. А.* Акмеология: учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.

7. *Лозанов Г. К.* Суггестология / Г. К. Лозанов. София, Editura Sciifica, 1971. 346 с.

8. *Сергеев С. Ф.* Обучающие и профессиональные иммерсивные среды / С. Ф. Сергеев. Москва: Народное образование, 2009. 432 с.

9. *Толковый* словарь русского языка начала XXI века. Актуальная лексика / под ред. Г. Н. Скляревской. Москва: Эксмо, 2006. 1136 с.

10. *Тубельский А. И.* Школа самоопределения. Шаг второй / А. И. Тубельский. Москва: Политекст, 1994. 480 с.

11. *Хуторской А. В.* Эвристическое обучение: Теория, методология, практика / А. В. Хуторской. Москва: Международная педагогическая академия, 1998. 266 с.

12. *Чебанова С. С.* Неклассический средо-ориентированный подход к психологическому консультированию по вопросам пользовательского восприятия коммерческих веб-ресурсов [Электронный ресурс] / С. С. Чебанова. Режим доступа: https://ru.wiktionary.org/.

13. *Чупина В. А.* Рефлексивные основы иммерсивной образовательной среды / В. А. Чупина, О. А. Федоренко // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2018. Т. 10. № 1. С. 89–97.

14. *Щетинин М. П.* Объять необъятное. Записки педагога / М. П. Щетинин. Москва: Педагогика, 1986. 176 с.

15. *Эрдниев П. М.* Укрупнение дидактических единиц как технология обучения: в 2 частях / П. М. Эрдниев. Москва: Просвещение, 1992. Ч. 1. 176 с.

16. *Ямбург Е. А.* Школа для всех: Адаптивная модель: Теоретические основы и практическая реализация / Е. А. Ямбург. Москва: Новая школа, 1996. 352 с.

УДК 371.12.011.3–051:373.2

О. Н. Шахматова

O. N. Shakhmatova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
o.shakhmatova@list.ru

НРАВСТВЕННЫЕ ЦЕННОСТИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА

MORAL VALUES AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF IDENTITY OF THE TEACHER

Аннотация. Рассматриваются результаты эмпирического исследования нравственных ценностей педагогов дошкольных образовательных организаций с различным стажем педагогической деятельности.

Abstract. The article consider the results of an empirical research of moral values of preschool teachers with various experience of pedagogical activity.

Ключевые слова: нравственные ценности личности, профессиональное развитие, направленность личности, ценностные ориентации педагога.

Keywords: morel values of the personality, professional development, orientation of the personality, valuable orientations of the teacher.

Преобразования, происходящие в стране в политической и экономической сферах, обусловили изменения социальной ситуации развития личности. Нравственные ценностные установки и ориентиры, лежащие в основе гармонизации взаимоотношений, подвергаются субъективной коррекции, их восприятие перестает быть однозначным. Проблема оценки нравственности поведения, во многом обусловленная системой ценностных ориентаций личности, накполенных в процессе жизненного опыта, проявляется достаточно остро. Положения Федерального государственного образовательного стандарта направлены на актуализацию нравственного воспитания, социально-нравственного развития личности как гражданина Российской Федерации [8, 9].

Ценностные ориентации являются важнейшим элементом внутренней структуры личности. Д. А. Леонтьев отмечает, что такая ценностно-ориентационная деятельность, как осознание, преобразование, совершенствование окружающего мира, выступает в качестве одного из главных способов познания и освоения субъективной реальности [4, 5]. В ней осуществляется развитие внутреннего мира субъекта деятельности, проявляется субъектно-ценностное отношение к окружающей действительности, что подтверждает, по мнению Л. И. Анцыферовой, принцип единства сознания и деятельности в развитии личности, сформулированный С. Л. Рубинштейном в онтологической концепции человека в мире [1]. Нравственность предполагает особый духовно-практический способ овладения миром. Она базируется на общечеловеческих ценностях и проявляется во взаимоотношениях между людьми, основанных на проверенных правилах человеческого существования. В отличие от морали, которая, наряду с законом, является внешним требованием к поведению человека, нравственность определяется внутренней установкой индивида действовать согласно своей воле, совести, представлениям о добре и зле.

Нравственные ценности личности педагога, регулярно взаимодействующего с дошкольниками в процессе своей профессиональной деятельности, выражаются в его ценностных установках, отношении к труду и воспитанникам, к себе как представителю педагогической профессии [7]. Психологические характеристики нравственных ценностей педагогов дошкольных образовательных организаций (ДОО) в современных условиях остаются недостаточно изученными. Противоречие между потребностью общества в формировании нравственных ценностей педагогов ДОО в современных условиях и недостаточным объемом научных исследований в данной области обусловило выбор темы.

Цель данной работы: выявить психологические характеристики нравственных ценностей педагогов ДОО с учетом продолжительности стажа профессионально-педагогической деятельности.

В эмпирическом исследовании использованы следующие методики «Оценка нравственного развития личности» (И. В. Мащенко, Н. Н. Протько); «Опросник ценностей Ш. Шварца» (В. Н. Карандашев); «Ценностные ориентации личности – 8» (Г. Е. Леевик); Диагностика направленности личности Б. Басса (Опросник Смекала-Кучера). Количественная обработка результатов осуществлялась с использованием специальной программы статистической обработки данных – IBM SPSS Statistics Base 22.0.

Участниками исследования стали 140 педагогов-воспитателей ДОО г. Екатеринбурга и г. Ирбита Свердловской области. Выборка была разделена на две группы по критерию педагогического стажа. В первую группу (1 группа) вошли 74 участника, педагогический стаж которых менее 15 лет, во вторую (2 группа) – 66 человек с педагогическим стажем более 15 лет. Основанием для выделения групп в зависимости от продолжительности педагогического стажа являются представления о стадиях профессионального развития личности [2, 3, 6].

Дескриптивный анализ результатов диагностики определил, что распределение отличается от нормального, поэтому их обработка проводилась с использованием непараметрических критериев. Показатель медианы по методике «Оценка нравственного развития личности» выявил, что уровень нравственного развития педагогов 1 группы ниже (Me = 62,000), чем у педагогов 2 группы (Me = 77,576). Сравнительный анализ с использованием U-критерия Манна-Уитни подтвердил значимость различий нравственного развития двух групп. Можно предположить, что различия связаны с продолжительностью выполнения педагогический деятельности, так как развитие профессионального нравственного сознания происходит в процессе взаимодействия, и чем больше опыт педагогического межличностного взаимодействия, тем выше уровень нравственного развития.

Высокий уровень нравственного развития присущ 14 % педагогов 1 группы и 27 % педагогов 2 группы, уровень характеризуется нравственной зрелостью личности, способностью к осознанию ответственности за свои поступки и их последствия. Уровень нравственного развития выше среднего имеют соответственно 46 % и 55 % педагогов; средний – 40 % и 18 % педагогов. Можно предположить, что у данных педагогов отсутствует определенная нравственная позиция, они ориентируются на ситуативные нормы, требования сообщества, которые и определяют их действия и поступки. В качестве позитивного отметим отсутствие среди участников исследования педагогов с низким уровнем нравственного развития.

Сравнительный анализ выявил значимые различия показателей ценностных ориентаций на Труд, Материальные ценности, Развитие деловых качеств, (Ценностные ориентации личности – 8); Направленность на себя, Направленность на дело (Диагностика направленности личности); типы ценностей – Конформность, Традиции, Универсализм, Доброта («Опросник ценностей» Ш. Шварца). В 1 группе выше показатели по шкалам Направленность на себя, Развитие деловых качеств, Универсализм. Педагогам 2 группы присущи ценностные ориентации Направленность на дело, Труд, Традиции, Доброта, Конформность, Материальные ценности. Одним из наиболее выраженных показателей являются Материальные ценности. Значимые различия отсутствуют в показателях Направленность на общение, Развитие нравственных качеств, ценностных ориентациях на Власть, Стимулирование, Достижения, Общение.

Корреляционный анализ выявил, что уровень нравственного развития педагогов 1 группы имеет высокозначимые положительные взаимосвязи со шкалами Традиции и Материальные ценности; высокозначимую отрицательную взаимосвязь с Направленностью на себя; среднезначимую отрицательную – с Гедонизмом. Уровень нравственного развития педагогов 2 группы имеет высокозначимые положительные взаимосвязи со Стремлением к взаимодействию; среднезначимые положительные взаимосвязи с ценностями: Доброта, Самостоятельность, Безопасность; отрицательные взаимосвязи не выявлены.

Результаты эмпирического исследования расширяют представление об особенностях нравственных ценностей педагогов ДОО в зависимости от стажа профессиональной деятельности. Их учет позволяет обеспечить психологическое сопровождение формирования нравственных ценностей педагогов ДОО на этапах профессионального развития.

Список литературы

1. *Анцыферова Л. И.* Психология формирования и развития личности / Л. И. Анцыферова // Человек в системе наук: сборник. Москва: Наука, 1989. 504 с.

2. *Глуханюк Н.* С. Психология профессионализации педагога / Н. С. Глуханюк. 2-е изд., доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 261 с.

3. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2009. 378 с.

4. *Леонтьев Д.* А. Методика изучения ценностных ориентаций / Д. А. Леонтьев. Москва: Смысл, 1992. 17 с.

5. *Леонтьев Д. А.* Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании: виды, детерминанты и изменения во времени / Д. А. Леонтьев // Психологическое обозрение. 1998. № 1. С. 13–25.

6. *Митина Л. М.* Учитель как личность и профессионал: (Психологические проблемы) / Л. М. Митина. Москва: Дело, 1994. 216 с.

7. *Монахова Л. Ю.* Праксиоцентризм в профессиональном стандарте педагога / Л. Ю. Монахова, В. С. Федотова // Образование и наука. 2017. № 4. С. 9–38.

8. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://consultant.ry/document/cons_doc_LAW_140174/.

9. *Федеральный* государственный стандарт дошкольного образования [Электронный ресурс]: [утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17.10.2013 г. № 1155]. Режим доступа: http://consultant.ry/document/cons_doc_LAW_154637/.

УДК 373.5.032.5:373.131.5

В. Ф. Шевчук, А. В. Быстрова

V. F. Shevchuk, A. V. Bystrova

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный технический университет», Ярославль
Yaroslavl State Technical University, Yaroslavl
shevchukvf@ystu.ru

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЕКТ «В ДЕЛЕ» ПО ФОРМИРОВАНИЮ ДЕЛОВЫХ И ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ У ШКОЛЬНИКОВ СРЕДНИХ И СТАРШИХ КЛАССОВ

EDUCATIONAL PROJECT ON THE FORMATION OF BUSINESS AND ENTREPRENEURIAL SKILLS IN SECONDARY AND HIGH SCHOOL STUDENTS

Аннотация. Рассматривается проектная деятельность школьников при формировании деловых предпринимательских навыков в образовательном проекте «В деле».

Abstract. The project activity of pupils at formation of business entrepreneurial skills in the educational project “in business”.

Ключевые слова: образовательный проект «В деле», проектная деятельность школьников.

Keywords: Educational project “in business”, The project activity of schoolchildren.

В современных условиях гуманистическая философия образования реализуется с помощью разнообразных технологий, целью которых является не только трансляция знаний, но и выявление и развитие творческих интересов и способностей каждого ребенка, стимулирование его самостоятельной продуктивной учебной деятельности. Одной из таких технологий является проектный метод, под которым в дидактике понима-

ют совокупность учебно-познавательных приемов, которые позволяют учащимся приобретать знания и умения в процессе планирования и самостоятельного выполнения определенных практических заданий с обязательной презентацией результатов [2].

Проектная деятельность школьников отличается от учебно-исследовательской рядом признаков: во-первых, метод проектов нацелен на всестороннее исследование проблемы и разработку конкретного варианта (модели) образовательного продукта; во-вторых, работа над проектом предполагает получение практического результата. Кроме того, проект, являясь результатом коллективных усилий исполнителей, на завершающем этапе деятельности предполагает рефлексию совместной работы, анализ полноты, глубины, информационного обеспечения, творческого вклада каждого. В-третьих, проектный метод характеризуется высокой коммуникативностью и предполагает выражение учащимися своих собственных мнений, чувств, активное включение в реальную деятельность, принятие личной ответственности за продвижение в обучении [1].

Цели образовательного проекта «В деле»*:*

1. Сформировать у участников проекта навыки применения теории решения изобразительных задач (ТРИЗ) на практике, в своем бизнес-проекте;
2. Научить школьников использовать разные методы решения задач: технологию «мозгового штурма», метод фокальных объектов, метод случайных ассоциаций и др.;
3. Привить навыки перевода проблемы в задачу на основе заданного алгоритма (умение применять этот алгоритм на практике);
4. Обучить детей структурировать задачу, определять исходные данные, анализировать условия на предметах применимости для решения задачи;
5. Научить школьников критически мыслить, привить обучающимся навык выделения положительных и отрицательных сторон явлений, процессов, изобретений, решений с учетом собственных интересов и интересов общества;
6. Научить детей выражать свои эмоции, идентифицировать чувства других людей посредством воспитания эмоционального интеллекта;
7. Обучить взаимодействию с людьми (участие в работе разных команд, с последующим проведением анализа работы команды в целом, определением своей роли в команде, субъективной оценкой личного вклада в деятельность команды);
8. Научить участников проекта выступать публично, проводить презентацию своего проекта перед инвесторами.

Перед запуском проекта был проведен анализ рынка конкурентов в сфере оказания образовательных и иных услуг, направленных на формирование у обучающихся лидерских, коммуникативных, предпринимательских навыков. Сформулирована стратегия программы, проведена декомпозиция целей, определены промежуточные и итоговые результаты. Участниками проекта являются учащиеся 8 и 9 классов. С родителями школьников был подписан договор на оказание образовательных услуг и соглашение об использовании персональных данных их детей. Для сопровождения участников проекта приглашены эксперты – предприниматели г. Ярославля и г. Москвы.

Занятия с участниками проекта проводятся дважды в неделю: одно занятие посвящено решению задач в бизнес-проекте с помощью инструментов ТРИЗ, второе – выступлению эксперта соответствующего профиля. Важно отметить, что комфортной обстановке, формированию уважительных, доверительных отношений с преподавателем способствуют еженедельные отчеты участников проекта о результатах их работы, анкеты-опросники, позволяющие узнать, что нравится/не нравится на занятиях, какие действия учителя школьники

считают неправильными. Учащиеся ставят себе и учителю отметку по 10-балльной шкале. Для общения с участниками и экспертами проекта созданы «чаты».

Основная задача экспертов и автора проекта – научить и дать возможность детям довести их идею до готового «продукта» с помощью эффективных инструментов. Все знания, которые получают участники проекта на каждом занятии, имеют практическую направленность [1] (таблица).

Соотнесение целей и результатов занятий с участниками проекта

Цели образовательного проекта «В деле»	Результаты
1. Сформировать у участников проекта навыки применения на практике, в своем бизнес-проекте	На каждом занятии по ТРИЗ участники вносят изменения в свой продукт, улучшая его качества, формируют портрет потребителя согласно оператору ИКР
2. Научить школьников использовать разные методы решения задач: технологию «мозгового штурма», метод фокальных объектов, метод случайных ассоциаций и др.	На занятиях № 4, 5, 6, 9 обучающиеся вместе с преподавателем решают задачи по технологии «мозгового штурма», метода фокальных объектов, анализа S-кривой, причинно-следственного анализа и др.
3. Сформировать навыки перевода проблемы в задачу на основе заданного алгоритма	На занятии № 5 участники приносят отчет о проделанной работе , где пошагово описывают процесс перевода проблемы, существующей в их проекте, в задачу, определяют условия, исходные данные, неизвестные переменные
4. Обучить детей структурировать задачу, определять исходные данные, анализировать условия на предмет их применимости для решения задачи	На занятии № 3 каждый ученик рассматривает задачи, предложенные преподавателем, определяет исходные данные, условия, неизвестные переменные
5. Научить школьников критически мыслить, привить обучающимся навык выделения положительных и отрицательных сторон явлений, процессов, изобретений, решений с учетом собственных интересов и интересов общества	На занятии № 6 ученики представляют отчет об анализе ситуации, процесса, явления, изобретения с точки зрения определения положительных и одновременно отрицательных сторон, с выявлением пользы и вреда для себя, своей команды, семьи, общества
6. Обучить взаимодействию с людьми: профилактика конфликтности, преодоление барьеров в общении, развитие коммуникабельности, улучшение психологического климата в школе	На занятиях № 4, 6, 8, 10, 11 ученики принимают участие в работе разных команд проекта с последующим проведением анализа работы команды в целом, определением своей роли в команде, субъективной оценкой личного вклада в деятельность команды
7. Научить участников проекта выступать публично, проводить презентацию своего проекта перед инвесторами	Участники проекта на занятии № 4 представляют бизнес-презентацию своего проекта, на занятии № 11 выступают перед инвесторами, потенциальными потребителями
8. Обучающиеся по окончании курса представляют свой бизнес-проект	На занятии № 12 проекта каждый ученик презентует свой продукт с детальным описанием изобретения с учетом новизны, целесообразности, оригинальности; преподаватель ограничивает время проведения презентации

Все участники смогут «запустить» свои проекты с помощью экспертов, а также поехать в Фонд развития инновационного центра «Сколково».

Оценка степени сформированности умений и навыков проектной и исследовательской деятельности важно для учителя, работающего над развитием соответствующей компетентности у школьников. При анализе успешности обучающегося в проекте или исследовании необходимо понимать, что самым значимым для него является общественное признание состоятельности (успешности, результативности) его работы. Положительной оценки достоин любой уровень достигнутых результатов [3].

Список литературы

1. *Леонтович А. В.* Проектирование исследовательской деятельности учащихся: диссертация … кандата психологических наук / А. В. Леонтович. Москва, 2003. С. 135.

2. *Лямин В. В.* Организация проектной деятельности в образовательном пространстве школы (гуманитарный цикл): Научно-методическое пособие / В. В. Лямин, А. В. Шумакова; под ред. Л. Л. Редько. Ставрополь: ООО «бюро новостей», 2005. С. 15.

3. *Сафонова О. В.* Проектная деятельность школьников при изучении монографической темы: автореферат диссертации … кандидата педагогических наук / О. В. Сафонова, Москва, 2010, С. 14.

УДК [378:745]:378.147

Е. В. Штифанова, А. В. Киселева

E. V. Shtifanova, A. V. Kiseleva

ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», Екатеринбург
Ural State University of Architecture and Art, Yekaterinburg
eshtifanova@k66.ru, kav.7311@mail.ru

ПРОЕКТНАЯ КУЛЬТУРА КАК РЕАЛИЗАЦИЯ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ ДИЗАЙНЕРОВ

PROJECT CULTURE AS REALIZATION OF METHODS AND TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL DESIGN EDUCATION

Аннотация. Понятие «проектная культура» применительно к дизайнерской деятельности имеет философско-мировоззренческое и методологическое значение. В структуру «проектной культуры» включены ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды, творческие и научные концепции, индивидуальные ценности, необходимые для того, чтобы сложилось личностное отношение к реализации проектного процесса. В сфере образования при построении и оценке проектной деятельности важно учитывать ее экологичность, концептуальность, ценностную направленность. Авторы рассматриваются методы профессионального образования дизайнеров: ситуационный метод, коммуникативный метод, метод моделирования, акцентируя внимание на универсальных чертах дизайн-образования – нерегламентированности и проективном характере деятельности.

Abstract. The concept of «project culture» as applied to design activities has a philosophical and methodological significance. The structure of the «project culture» includes value-significant images of the projected environment, creative and scientific concepts, individual values necessary to develop a personal relationship to the implementation of the project process. The construction and evaluation of project activities it is important to take into account its environmental friendliness, conceptuality, value orientation in the area of education. In the article methods of professional education of designers are considered: situational

method, communicative method, method of modeling. Attention is focused on universal features of design education – unregulated and projective nature of activities.

Ключевые слова: проектная культура, коммуникация, впечатление, ситуационизм, моделирование, экологичность, концептуальность, ценностная направленность, нерегламентируемость.

Keywords: project culture, communication, impression, situationalism, modeling, environmental friendliness, conceptuality, value orientation, unregulated.

От деятельности дизайнера ждут сегодня не только создания искусственной среды, но и проектных инициатив, которые были бы направлены на гармонизацию и гуманизацию среды обитания человека. Закономерным является усиливающийся интерес общества в целом и образования в частности к проектной культуре.

Понятие «проектная культура» применительно к дизайнерской деятельности имеет философско-мировоззренческое и методологическое значение. Согласно О. И. Генисаретскому, «проектная культура в сегодняшнем ее понимании – это и реальность проектируемой среды обитания, и концепция, определяющая направленность проектных усилий, и система ценностей, идеал, питающий самосознание дизайнерского сообщества, его творческий жест в отношении к жизни. Развиваемая ныне концепция проектной культуры лежит в основании многих осуществляемых научных, творческих и образовательных программ, нацеленных на повышение профессионального уровня дизайна, его социальной и культурно-творческой действенности» [1].

В структуру «проектной культуры» методологи включают следующие содержательно-смысловые единицы: ценностно-значимые образы проектируемой предметной среды, уже находящиеся в ее пределах или появившиеся согласно воле проектировщиков; творческие и научные концепции, являющиеся содержанием творческого и теоретического сознания, а также программы деятельности, выражающие творческую волю проектировщиков; индивидуальные ценности, необходимые для того, чтобы сложилось личностное отношение к реализации проектного процесса [2].

Средовая отнесенность, знаково-образная принадлежность определенной среде формируют экологическую составляющую проектной культуры. Отсутствие данной составляющей иногда обрекает на неудачу самые привлекательные на первый взгляд проекты. Теории, в терминах которых концепции превращаются в практический инструментарий, являют собой концептуальную составляющую проектной культуры. Круг ценностей образует аксиологическую составляющую [2].

Таким образом, в сфере образования при построении и оценке проектной деятельности важно учитывать ее экологичность, концептуальность, ценностную направленность [6].

В рамках проектной культуры сформировались подходы, широко применяемые в педагогической сфере. Характерной особенностью проектирования является создание новых продуктов и одновременно познание того, что лишь может возникнуть. Это представляет собой особый тип научно-прогностического видения действительности, который охватывает и изменяет ее согласно требованиям развития практики. Проектная деятельность – это всегда стремление изменить несовершенную действительность (настоящее) и тем самым приблизить более совершенное, с точки зрения авторов проектирования, будущее. Педагогическое проектирование, кроме того, преследует дополнительную цель: изменение людей, осуществляющих проект [7].

Исходными механизмами технологии профессионального обучения дизайнеров, на наш взгляд, являются следующие методы:

• Ситуационный метод. Он служит инструментом демонстрации применения теории на практике. Новые знания не передаются от преподавателя к студенту, а вырабатываются в процессе занятия самим обучающимся, что предполагает понимание индивида как составляющей некоторой ситуации, а не изолированного независимого субъекта. При этом ситуация, или контекст, в котором происходит коммуникативное действие, не сводится к совокупности обстоятельств, а представляется горизонтом возможностей, которые постоянно меняются. Ситуация задается обстоятельствами, которые участники не застают, а сами постоянно производят, поэтому действия индивида не могут быть объяснены ни его предшествующими намерениями, ни характеристиками исходной ситуации. Понятие ситуации акцентирует текучесть, конструируемость среды, в которой поведение человека определяется не реакцией на какие-то объекты, а оценкой ситуации в целом. Применительно к дизайну принцип ситуационизма дает новое видение контекста взаимодействия с пользователем [3]. Практическая ситуация развивается в ускоренном режиме. Проживая ее, студент анализирует, обсуждает, вырабатывает решение, в результате развиваются навыки анализа и критического мышления, связываются теория и практика, формируются навыки принятия решения, их оценки и ответственность за них.

• Коммуникативный метод. Исследование дизайна как коммуникативного процесса позволяет сфокусировать внимание не на замысле дизайнера и не на потребностях пользователя, а на коммуникации между ними, т. е. появления общих смыслов, совпадения «замысла» и «ожидания». Дизайн есть коммуникативная практика конструирования знакового продукта, способного создавать ситуацию впечатления. Впечатление – событие и одновременно форма сохранения этого события. Впечатление отмечено пониманием (переживанием) смысла. Возникая в точке соприкосновения внутреннего (личностного) и внешнего, впечатление запускает механизм смыслообразования, тем самым собирая разрозненные смыслы и чувства – «разбросанные по ходу всей жизни, куски фундамента настоящей жизни» [5, с. 271]. Впечатление нельзя создать, его можно только произвести, то есть создать ситуацию, в которой впечатление может случиться, но без всяких гарантий, слишком тонка и деликатна его природа. Для того чтобы впечатление было произведено, что-то должно подействовать на человека извне, но это только предпосылка, ведь впечатление – не реакция на внешнее воздействие. Оно результат каких-то сложных процессов, связанных с внутренним личностным содержанием [4].

Если рассматривать впечатление как цель дизайнерской практики, то дизайнер по определению должен заниматься организацией такой коммуникативной ситуации. Создается она посредством дизайн-продукта, который должен быть сконструирован таким образом, чтобы служить и внешним объектом (образом), способным актуализировать ранее пережитые, но не осознанные ощущения, и «искусственной формой», через призму которой этот объект мог бы быть «узнан». Только посредством такого продукта дизайнер выстраивает взаимозависимые, взаимонаправленные и скоординированные действия с пользователем. Разрабатывая концепцию своего продукта, дизайнер должен конструировать будущую коммуникацию – ситуацию впечатления. Закладывая в объект некий смысл, дизайнер должен понимать, что это всего лишь вероятность того понимания, которое может возникнуть. Ему необходимо определить способы своего участия в создании этой вероятностной реальности в процессе коммуникации с пользователем. Дизайнер создает ситуацию впечатления, но пользователь свободен в ней [4].

• Метод моделирования. Моделирование реальной жизнедеятельности – это комбинация игровых и ситуационных методов. Игра – это форма образовательной деятельности, которая протекает в ограниченном пространстве и времени как действие с предметом и взаимодействие с партнерами, преследующее цель – изменение Я и по отношению к этому предмету, имеющему непосредственное значение в его обыденной жизни, и по отношению к ситуации взаимодействия с окружающими людьми. Игра, с одной стороны, дает ясное понимание места, создает определенные границы, ограничивает спонтанность, с другой стороны, является гарантом свободы. В рамках смоделированной искусственной жизнедеятельности принимаются правила, нормы, ценности. Погружаясь в новые условия, изменяя их, обучаемый формирует определенные формы витагенного опыта. Познание предстает как умение решать проблемы, требующие изменения привычных схем действия. Это позволяет рассматривать деятельность дизайнера не как «творчество ради творчества», а как преодоление рутинных, привычных способов действия в поисках не просто новых, а более эффективных решений. Итогом является самостоятельная, организованная, никем не регламентируемая самостоятельная работа, которая становится фактически элементом жизнедеятельности.

Исходя из вышеизложенного, в качестве привлекательных черт дизайн-образования рассматриваются его нерегламентированность и проектный характер деятельности. Нерегламентированность трактуется как возможность по своему усмотрению решать вопросы дальнейшего образования и повышения квалификации и общей культуры, а проективность – как коммуникативная практика, ориентированная на поиск более эффективных способов действия в постоянно меняющейся ситуации.

Список литературы

1. *Генисаретский О. И.* Методологические и гуманитарно-художественные проблемы дизайна: автореферат диссертации … доктора искусствоведения ВНИИТЭ / О. И. Генисаретский. Москва, 1990. 26 с.

2. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2005. 288 с.

3. *Лола Г. Н.* Дизайн как коммуникативная практика / Г. Н. Лола // Вестник СПбГУ. Сер 15. 2012. Вып. 2. 226 с.

4. *Лола Г. Н.* Дизайн – код: культура креатива / Г. Н. Лола. Санкт-Петербург: Элмор, 2011. 140 с.

5. *Мамардашвили М. К.* Психологическая топология пути. Лекции о Прусте / М. К. Мамардашвили. Санкт-Петербург: Изд-во Русск. Христ. Гуманит. ин-та, 1997. 271 с.

6. *Akimova O. B.* Conceptual Basis of Educational Service Resource Support [Electronic resource] / O. B. Akimova, O. V. Ledyankina, E. P. Fomin // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, Iss. 17. P. 9819–9827. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1208.

7. *Romantsev G. M.* Project Method in Forming Legal Competence among Workers at Small Handicraft Enterprises [Electronic resource] / G. M. Romantsev [et all.] // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. Vol. 8, № 4. P. 1275–1284. Access mode: https://drive.google.com/file/d/1HIzZb8HUsAIpDTrSvqTo8WmL9r8CQDfG/view.

Раздел 4. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И УПРАВЛЕНИЯ ИМИ. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА

УДК 378.037.1:612

А. П. Анищенко, Е. В. Бурдюкова, А. А. Архангельская, К. Г. Гуревич

A. P. Anishchenko, Y. V. Burdyukova, A. A. Arkhangelskaya, K. G. Gurevich

ФГБОУ ВО «Московский медико-стоматологический университет им. А. И. Евдокимова Минздрава России», Москва
Moscow State University of Medicine and Dentistry, Moscow
alxanichenko@mail.ru

ТРЕХГОДИЧНАЯ ДИНАМИКА ИЗМЕНЕНИЯ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ, АНТРОПОМЕТРИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ, ПИЩЕВЫХ ПРЕДПОЧТЕНИЙ И МЕТАБОЛИЧЕСКИХ ИЗМЕНЕНИЙ У СТУДЕНТОВ, ЗАНИМАЮЩИХСЯ ПО МОДИФИЦИРОВАННОЙ МЕТОДИКЕ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

THREE-YEAR DYNAMICS OF CHANGE OF PHYSICAL FITNESS, ANTHROPOMETRICAL DEVELOPMENT, FOOD PREFERENCES AND METABOLIC CHANGES AT THE STUDENTS WHO ARE ENGAGED BY THE MODIFIED TECHNIQUE OF PHYSICAL CULTURE

Аннотация. Разработана модифицированная методика преподавания физической культуры в вузе, основанная на принципах йоги. Показано ее позитивное влияние не только на физическое развитие, но и на изменение пищевых предпочтений.

Abstract. The modified teaching technique to physical culture in higher education institution is developed. The program is founded on the principles of Yoga. At three-year dynamics of observation of the students who have chosen this technique not only positive influence on physical development, but also food preferences is shown.

Ключевые слова: программа по физической культуре, основанная на принципах йоги; оценка физического развития и пищевых предпочтений

Keywords: program on physical culture, based on the principles of Yoga; assessment of physical development and food preferences

С 2015 г. в Московском государственном медико-стоматологическом университет им. А. И. Евдокимова реализуется программа по модификации занятий физической культурой. Внедрение программы связано с тем, что, с одной стороны, студенты должны выполнять нормативы ГТО для получения зачета, как это предусмотрено ФГОС, с другой – данная программа должна быть привлекательной для студентов [6, с. 80–83]. Мы разработали и апробировали программу, основанную на принципах йоги. В рамках настоящей статьи анализируется динамика изменений, наблюдающихся в течение 3 лет после начала активного вмешательства.

Исходно обследовано 206 студентов 1–3-х курсов медико-стоматологического университета (МГМСУ), исходный возраст 17,5 ± 1,5 лет, из них 133 девушки и 73 юноши. Все студенты дали письменное добровольное согласие на участие в исследовании. Работа одобрена этическим комитетом ФГБОУ ВО МГМСУ им. А. И. Евдокимова Минздрава России (протокол № 0214 от 27.02.2014 г.).

Активное вмешательство предполагало занятия физической культурой по стандартной методике преподавания (контрольная группа) и по модифицированной, разработанной нами на основе аштанги-йоги (опытная группа). В опробировании модифицированной методики участвовали 101 студент, из них 79 – девушки, юноши – 22. Выбор группы вмешательства зависел от личных пожеланий студента. Дальнейший анализ проводился для опытной группы, так как ранее для контрольной группы мы показали отсутствие существенных изменений в течение года занятий [2].

Исследование проводилось в следующих точках:

- до начала вмешательства (1-й курс);
- к концу первого курса (через 8 месяцев после начала активного вмешательства, оценивалось только выполнение норм ГТО);
- через год после активного вмешательства (2-й курс);
- через год после прекращения занятий физической культурой в рамках учебной программы (3-й курс).

Оценку физической подготовленности студентов проводили на основании норм ГТО [3]. Оценивали бег на расстояние 100 м в секундах, кросс на 3000 м для юношей и 2000 м для девушек в минутах, прыжок в длину с места в дециметрах, число прыжков через скакалку за 1 мин. В последней точке также спрашивали студентов о том, продолжают ли они заниматься физической культурой и спортом, так как занятия физической культурой, согласно ФГОС, к тому времени прекращаются. Анализ антропометрических и метаболических изменений проводился только у студентов, продолжавших занятия.

Функциональные резервы организма студентов оценивали в соответствии с рекомендациями С. Д. Руненко и его коллег [4]. Всем студентам проведены антропометрические исследования (рост, вес, измерение окружности талии и бедер). Биоимпедансный анализ проводили прибором «Медасс» АВС-01. Измерения проводили лежа (горизонтальная поверхность, на спине). Изучали изменение пищевых предпочтений студентов на основании опросника FLLANK, ранее адаптированного для РФ [6].

Изменение физиологического состояния организма приводит к изменению метаболических процессов, что, в свою очередь, ведет к изменению состава биологических жидкостей. Определение субфракционного состава нативных биологических жидкостей дает точное представление о процентном соотношении составляющих их биосубстратов и позволяет получить интегральные показатели, отражающие динамическое состояние изучаемой системы, поэтому для оценки направленности обменных процессов был избран метод лазерной корреляционной спектроскопии (ЛКС) [1].

Все изучаемые параметры соответствовали нормальному закону распределения, что было установлено с помощью λ-критерия. Дисперсии сравнивали методом Фишера. Сравнение средних величин проводили при помощи t-критерия Стьюдента при равенстве дисперсий и Т-критерия Уэлча – при неравенстве. Отличия считали значимыми с $p < 0,05$.

Динамика успешности выполнения нормативов ГТО студентами представлена на рис. 1. Как следует из данных рисунка, у девушек уменьшается время бега на короткие дистанции, но остается неизменным время на преодоление длинной дистанции.

Увеличивается выполнение числа упражнений на пресс и скакалку, возрастает средняя длина прыжка в длину. Изменения времени бега на короткие дистанции и длины прыжка наблюдаются уже к концу первого года занятий, тогда как остальные изменения происходят только через год. У юношей увеличивается результативность упражнений на пресс и на скакалку и уменьшается время бега на длинные дистанции (кросс). При этом практически неизменными остаются время бега на короткие дистанции и длина прыжка с места. Юноши, по всей видимости, менее пластичны, чем девушки, поэтому достоверные изменения выполнения норм ГТО у них наблюдаются только через 2 года.

а

б

Рис. 1. Динамика изменения показателей ГТО:
а – девушки; *б* – юноши

Отметим, что в динамике у девушек наблюдается снижение индекса массы тела (ИМТ) – в первую очередь, за счет уменьшения содержания жировой ткани (рис. 2). У юношей, хотя и уменьшается содержание жировой ткани, ИМТ практически не меняется. Это можно объяснить развитием активной костно-мышечной ткани. Характерно, что у девушек в процессе занятий достоверно возрастает содержание скелетно-мышечной ткани, тогда как у юношей оно практически не меняется. У девушек уровень основного обмена возрастает через год после начала занятий, а у юношей – через два.

Динамика изменения характера питания показывает, что в целом у студентов оно становится более рациональным (рис. 3). Однако преимущественные изменения наблюдаются в течение первого года занятий физической культурой, тогда как в дальнейшем пи-

щевые предпочтения студентов практически не меняются. При этом нами не было обнаружено существенных гендерных различий, поэтому мы не отображаем их на графике.

а

б

Рис. 2. Динамика изменения параметров антропометрического развития:
а – девушки; *б* – юноши

Рис. 3. Динамика изменения пищевых предпочтений студентов

Одновременно у студентов наблюдаются позитивные изменения в метаболическом профиле (рис. 4). Они характеризуются уменьшением числа студентов с анаболической и смешанной направленностью обменных процессов. Число студентов с анаболическим характером сдвигов уменьшается уже через год после начала занятий. Доля студентов со смешанным типом метаболизма возрастает через год и уменьшается через два года после активного вмешательства. Число студентов с нормальным профилем метаболизма возрастает через два года после начала занятий.

Рис. 4. Динамика изменения у студентов метаболического профиля

При разработке новых методов занятий физической культуры важным аспектом является сохранение неизменной той или иной точки отсчета. Мы полагаем, что наиболее объективно физическую успешность обучения студентов отражают нормативы ГТО, которые сейчас активно внедряются [7]. Как следует из приведенных данных, модифицированная методика занятий физической культурой позволила достигнуть определенного прогресса в выполнении нормативов ГТО. Причем данный эффект наблюдался как в период активного вмешательства, так и после прекращения физической культуры как предмета учебной программы (если студент продолжал заниматься самостоятельно).

Важным аспектом является влияние модифицированной методики преподавания физической культуры на композитный состав тела. Изменения, которые ранее нами были описаны для традиционной методики ведения занятий, сравнимы с физиологическим взрослением [85]. В то же время, модифицированная методика позволяет снизить содержание жировой ткани в организме и повысить – активной костно-мышечной.

Для студентов, занимавшихся по модифицированной методике преподавания физической культуры, характерно изменение пищевых предпочтений, что отличает их от студентов, занимавшихся по традиционной методике. Однако при этом остается существенная часть обучающихся, питание которых нельзя считать рациональным. По всей видимости, они нуждаются в дополнительных образовательных программах по здоровому питанию.

Самым главным аспектом модифицированной методики занятий физической культурой является ее позитивное влияние на метаболические процессы в организме. Мы не можем четко сказать, связаны данные изменения только с занятиями физической культурой или же свой вклад также внесли перемены в рационе питания. Данный вопрос нуждается в дальнейшем изучении.

Подводя итоги, отметим, что модифицированная методика преподавания физической культуры в долгосрочной перспективе зарекомендовала себя с позитивной стороны, что позволяет надеяться на ее более широкое внедрение в дальнейшем.

Список литературы

1. *Биологические* функции и биологические реакции. Лазерная корреляционная спектроскопия в оценке чистоты межклеточной среды – функции эндоэкологии / В. Н. Титов [и др.] // Клиническая лабораторная диагностика. 2009. № 6. С.21–35.

2. *Динамика* показателей физического развития и физической подготовленности студентов 1–2-го курса медицинского вуза под воздействием занятий физической культурой с преимущественным использованием аштанга-йоги / А. П. Анищенко [и др.] // Физическая культура и спорт: наука и практика. 2016. № 4. С. 61–66.

3. *Иванов В. Д.* ГТО – вчера, ГТО – сегодня, ГТО – завтра / В. Д. Иванов, А. Д. Горбачева // Педагогический опыт: теория, методика, практика. 2015. № 4 (5). С. 495–498.

4. *Оценка* функционального состояния и адаптационных резервов организма студентов-медиков с помощью современных аппаратно-программных комплексов / С. Д. Руненко [и др.] // Спортивная медицина: наука и практика. 2011. № 1. С. 11–15.

5. *Палаткина Г. В.* Формирование ценностных отношений студентов к физической культуре / Г. В. Палаткина, С. В. Попов // Гуманитарные исследования. 2017. № 2 (62). С. 80–83.

6. *Пищевые* предпочтения студентов и риск развития избыточной массы тела / А. П. Анищенко [и др.] // Доказательная гастроэнтерология. 2015. № 3–4. С. 27–30.

7. *Разработка* критериев успешности выполнения студентами-медиками программы по физической культуре / А. П. Анищенко [и др.] // Системный анализ и управление в биомедицинских системах. 2016. Т. 15, № 3. С. 511–514.

8. *Сравнение* пищевых предпочтений студентов до и после занятий физической культурой и обучения принципам рационального питания / А. П. Анищенко [и др.] // Доказательная гастроэнтерология. 2016. № 3. С. 113–115.

УДК 377.354:005.963.2

С. В. Васильев, В. А. Федоров

S. V. Vasilev, V. A. Fedorov

АО «НПК Уралвагонзавод», Нижний Тагил
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
JSC «RPCUralvagonzavod», NizhnyTagil
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Vasilevs46@mail.ru, Fedorov1950@gmail.com

НАСТАВНИЧЕСТВО НА ПРОИЗВОДСТВЕ: ОПЫТ АО «НПК УРАЛВАГОНЗАВОД»

MENTORING: THE EXPERIENCE OF JSC «NPK URALVAGONZAVOD»

Аннотация. Рассматривается опыт промышленного предприятия по адаптации молодых работников с использованием системы наставничества.

Abstract. The article deals with the experience of an industrial enterprise on adaptation of young workers using the mentoring system.

Ключевые слова: промышленное предприятие, адаптация персонала, наставничество, требования к наставнику, эффективность системы наставничества.

Keywords: industrial enterprise, personnel adaptation, mentoring, requirements to mentor, effectiveness of mentoring system.

Трудовая адаптация – это тяжелый процесс, исход которого сложно предсказать, однако именно он определяет возможность продолжения исполнения своих функций работником. Каждое предприятие обладает присущими только ему особенностями, что усложняет процесс адаптации не только молодых специалистов, но и работников, приходящих из других организаций.

Все это формирует потребность в создании инструментов, которые, с одной стороны, снижают напряжение, возникающие при вхождении нового сотрудника в организацию, а с другой – позволяют раскрыть всю специфику деятельности в рамках отдельно взятого предприятия.

Одной из важных задач по адаптации персонала является формирование корпоративной и профессиональной культуры у молодых работников. Решить ее возможно, используя социокультурный подход. Социокультурный подход в рамках корпоративного образования и процесса адаптации персонала реализуется через принципы учета закономерности природного развития взрослых; соответствия образовательного процесса и саморазвития личности корпоративной культуре и культурно-историческим традициям территории; индивидуально-личностной ориентации и ценностно-смысловой направленности процесса адаптации [1].

На формирование профессиональной культуры как социально-профессионального качества влияют не только особенности самой профессии. Она рассматривается как уровень профессионализма, достигнутый путем философского осмысления профессии; способ творческой самореализации в разных видах деятельности и общения, направленный на освоение и передачу профессиональных ценностей и новых технологий [2].

Одна из распространенных форм вхождения в трудовой коллектив посредством восприятия корпоративной и профессиональной культуры на промышленных предприятиях – наставничество. Наставничество всегда являлось неотъемлемой частью кадровой политики в АО «НПК Уралвагонзавод» (Корпорация). Обучение профессии, при котором задействована схема «мастер – ученик», т. е. передача навыков, секретов мастерства через индивидуальное обучение, берет начало в 1934 г.

Целью наставничества является оказание помощи молодому работнику в адаптации на производстве на основе единой системы передачи опыта, воспитания и формирования профессиональных и личностных качеств. Для ее достижения в Корпорации решаются следующие задачи:

- создание условий для ускорения процесса адаптации и профессионального становления молодого работника;
- обеспечение взаимосвязи и преемственности профессиональной деятельности разных поколений;
- развитие управленческих, профессиональных, личностных компетенций наставников;
- формирование у работников корпоративной и профессиональной культуры, усвоение ими трудовых традиций и правил поведения в трудовом коллективе, повышение их лояльности и мотивации к труду;

• создание условий для развития потенциала молодого работника, формирование профессионально важных качеств: ответственность, дисциплинированность, стрессоустойчивость и т. д.;

• внедрение передовых методов и приемов работы, способствующих повышению нормы выработки и качества труда молодого работника.

Основным методом реализации наставничества является системная работа по практическому обучению и воспитанию молодых работников, осуществляемая наставником и трудовым коллективом в процессе совместного труда и общения.

Наставничество в индивидуальной форме осуществляется, во-первых, над вновь принятыми работниками Корпорации:

• выпускниками образовательных учреждений начального, среднего и высшего профессионального образования (кроме стажеров);

• не имеющими достаточного опыта работы по специальности (менее 6 месяцев).

Во-вторых, над уже работающими в Корпорации, но осваивающими смежную специальность; переобучающимися по востребованным на производстве профессиям.

Требования, задачи и функции наставника на АО «НПК Уралвагонзавод» приведены в таблице.

Требования, задачи и функции наставника

Требования к наставнику: • образование не ниже среднего; • стаж работы по специальности (должности) не менее 5 лет; • возраст не менее 30 лет; • отсутствие нарушений трудовой дисциплины; • отсутствие брака в работе; • высокий уровень личной ответственности; • способность и желание обучать, доброжелательность; • авторитет в коллективе, лояльность к Корпорации	**Наставник выполняет с обучаемыми:** • подготовку и ознакомление с рабочим местом; • знакомство с подразделением, его технологической, организационной и управленческой структурой; • изучение трудовых обязанностей и прав обучаемого; • знакомство с нормативно-технической документацией; • изучение правил внутреннего трудового распорядка и охраны труда; • знакомство с коллективом, участие в общественной жизни
Наставник вправе: • осуществлять контроль и коррекцию деятельности обучаемого; • обращаться за консультациями и методической помощью к руководителям и специалистам; • вносить предложения по совершенствованию процесса наставничества; • участвовать в разработке адаптационных мероприятий; • ходатайствовать перед руководителем о поощрении обучаемого за образцовое выполнение производственных заданий; • быть членом аттестационной или квалификационной комиссии	**Наставник обязан:** • оказывать обучаемым помощь в адаптации на производстве, в коллективе, рациональной организации рабочего места, в овладении эффективными приемами труда и в получении профессиональных навыков; • проверять качество и своевременность выполняемых работ, выявлять и совместно устранять допущенные ошибки; • знакомить с трудовыми традициями и корпоративной культурой; • личным примером развивать ответственность, инициативность, добросовестность, умение работать в команде и т. д.

Окончание таблицы

Наставник может рекомендовать:	**Наставник отвечает:**
● допустить обучаемого к самостоятельной работе; ● повысить обучаемому разряд (категорию), установить классность, занести в кадровый резерв; ● пройти обучаемому дополнительное обучение или изменить ему направление и характер работ	● за выполнение установленных процедур и обязанностей наставника; ● своевременное выполнение мероприятий, предусмотренных индивидуальным планом наставничества; ● за качественную подготовку и адаптацию обучаемого

Деятельность наставников поощряется, например, преимущественным правом на ежемесячную премию в размере до 10 %, внеочередным повышением разряда (категории); зачислением в кадровый резерв, выдвижением на нематериальное поощрение (грамота, ценный подарок). Кроме того, проводится ежегодный конкурс на звание «Лучший наставник молодежи». Его проведение является одной из форм оценки эффективности работы наставника и наставничества в целом.

Критериями оценки деятельности наставников являются стаж наставничества; количество работников, прошедших курс у данного наставника за весь период его работы; количество работников, которым был повышен разряд (категория) либо присвоена классность после прохождения курса наставничества; отсутствие нарушений технологической дисциплины и правил внутреннего трудового распорядка у наставляемого в период прохождения курса наставничества; количество работников, проходящих курс наставничества у данного наставника в данный момент; наличие нематериального поощрения за личный вклад наставника (награждение орденом, медалью, грамотой) за весь период его работы.

Анализ результатов деятельности позволяет говорить об эффективности системы наставничества в Корпорации:

1. Количество работников, занятых в процессе адаптации в качестве наставников, увеличилось на 48 % (с 1283 чел. в 2013 г. до 1897 чел. в 2017 г.).

2. По результатам анкетирования администрации структурных подразделений (начальников цехов, участков, менеджеров по персоналу) сроки адаптации молодых работников (время до готовности самостоятельно выполнять поставленные задачи с заданным уровнем качества выпускаемой продукции и в установленные сроки сократилось с 6 мес. (общий показатель 2013 г.) до 5 мес. у 36 %, до 4 мес. у 46 % и до 3 мес. у 18 % наставляемых в 2017 г.

3. 11 % молодых работников, имеющих наставников, приняли участие в конкурсах профессионального мастерства в 2017 г.

4. После завершения этапа наставничества в течение первого года работы повысили свой квалификационный уровень в 2013 г. 6 % молодых работников, а в 2017 г. – 19 % наставляемых.

Список литературы

1. *Федоров В. А.* Исходные принципы построения модели подготовки конкурентоспособных рабочих в условиях промышленных предприятий / В. А. Федоров, С. В. Васильев // Образование и наука. 2014. № 6. С. 56–76.

2. *Федоров В. А.* Подготовка к рабочим профессиям в условиях корпоративного образования / В. А. Федоров, С. В. Васильев // Педагогика. 2018. № 1. С. 94–102.

УДК 378.147.221+378.147.85+378.147.886

О. А. Веденина

O. A. Vedenina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
vo_74@mail.ru

САМОСТОЯТЕЛЬНАЯ РАБОТА СТУДЕНТОВ КАК СОСТАВНАЯ ЧАСТЬ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА К ПОДГОТОВКЕ ВЫПУСКНИКОВ ВУЗОВ

INDEPENDENT WORK OF STUDENTS AS A COMPOSITE PART OF THE COMPETENCY APPROACH TO THE TRAINING OF GRADUATES OF HIGH SCHOOLS

Аннотация. Рассматривается проблема изменения требований к подготовке студентов с учетом компетентностного подхода к образованию, а также обосновывается необходимость формирования у студентов навыков к самостоятельной работе.

Abstract. The article considers the problem of changing the requirements for the preparation of students, taking into account the competence approach to education, as well as the necessity of forming students' skills for independent work.

Ключевые слова: самостоятельные занятия, компетенции, профессиональная деятельность.

Keywords: independent study, competence, professional activity.

Как показывает практика, нынешним выпускникам высших учебных заведений уже недостаточно того багажа знаний, который они получают в вузах. Современное информационное общество столь быстро меняется, что многие знания, полученные студентами за время обучения, теряют свою актуальность уже буквально через каких-то 3–5 лет. Наука, техника, технологии, производство развиваются и совершенствуются непрерывно, но далеко не все выпускники имеют прочные знания по специальности, низок уровень их профессиональных компетенций, недостаточна информационная культура [1].

Организациям в новых экономических условиях требуется конкурентоспособный специалист, обладающий новыми концептуальными знаниями, креативным мышлением, способный быстро адаптироваться в профессиональной сфере, стремящийся к непрерывному образованию и самосовершенствованию [8]. Именно на подготовку таких выпускников и должны переходить вузы, заботящиеся о качестве образования своих студентов.

Сейчас при составлении учебных программ высшим учебным заведениям необходимо ориентироваться на более широкие профессиональные компетенции – умение находить нестандартные решения задач и проблем, навыки коллективной работы и т. д.

Кроме того, сегодня работодатели зачастую хотят увидеть у потенциального кандидата на рабочее место не просто узкие профессиональные навыки, а некие надпредметные компетенции, и такая тенденция, очевидно, со временем будет только усиливаться.

Выделяют следующие подобные компетенции [5].

Ключевые компетенции, общие для всех профессий:

- мультидисциплинарность;
- мультикультурные многоязыковые среды;

• программирование как базовый навык;

• работа в распределенных ИТ-насыщенных средах.

Надпредметные навыки:

• мышление, ориентированное на решение проблем и создание возможностей;

• предпринимательские компетенции: действовать в условиях неопределенности и брать ответственность на себя;

• творческие способности;

• умение сотрудничать;

• эмпатия и эмоциональный интеллект;

• этика ответственности (перед обществом и природой).

Метакомпетенции:

• умение концентрироваться и управление вниманием;

• гибкость, адаптивность, внутренняя устойчивость;

• «настрой на развитие» (*growth mindset*), а также способность учиться и переучиваться в течение всей жизни.

Современного студента вуза необходимо научить именно умению мыслить, самостоятельно добывать информацию и критически ее оценивать, а не просто накапливать и запоминать определенный набор сведений. Для учебных заведений, которые хотят быть востребованы на рынке образовательных услуг, нет другого выхода, кроме как перейти от прежних, так называемых индустриальных, учебных программ к такой системе обучения, которая позволит готовить кадры для инновационной экономики и информационного общества.

Происходящие в производственной сфере подвижки привели, в свою очередь, к резкой смене направления развития общества. Как неотъемлемая составная часть общественной жизни система образования должна претерпевать соответствующие изменения. Творческий подход, коммуникативность, критическое мышление или любознательность, конечно же, появились вовсе не в постиндустриальную эпоху, но именно с ее приходом эти качества стали жизненно необходимы.

Среди наиболее важных качеств, которыми обязательно должен обладать современный выпускник вуза – умение организовать свою самостоятельную работу. Именно такой навык позволит молодому человеку в своей будущей профессиональной деятельности проявлять гибкость, легче подстраиваться под изменяющуюся на рынке труда обстановку, приобретать новые компетенции. С учетом необходимости развития у студента умения действовать самостоятельно работа высших учебных заведений должна строиться таким образом, чтобы студент не только получал в вузе определенную совокупность знаний, но и был способен эти знания применять, а также в результате собственных действий приобретать новые знания и умения [3, 4, 6, 7].

Так, необходимость организации самостоятельных занятий, например, физической культурой является для студента моделью сложной жизненной и профессиональной ситуации, которая может возникнуть уже после окончания высшего учебного заведения.

В частности, обязанность сдавать экзамены и зачеты в период сессии, по сути, аналогична задаче по срочному разрешению проблемы в профессиональной деятельности (при этом взаимосвязь с профессиональной деятельностью прослеживается довольно четко, поскольку обычно большинство сдаваемых предметов в той или иной степени имеют отношение к будущей профессии), а самостоятельные занятия физической культурой в период сессии – иным, не связанным с работой, но совпадающим по времени вопросам, которые необходимо разрешить параллельно.

Навык самостоятельной работы, сформированный у студента во время обучения в вузе, должен позволять выпускнику по окончании университета правильно организовывать свое время, расставлять приоритеты и разрешать ситуацию в комплексе, не допуская перекоса между профессиональной и другой (бытовой, семейной, общественной, направленной на здоровьесбережение и т. д.) деятельностью. Именно на подготовку такого специалиста ориентирован компетентностный подход, нашедший свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования. Практическая реализация компетентностного подхода является одной из приоритетных задач для любого современного высшего учебного заведения [5].

Данную проблему невозможно решить простым увеличением часов, предусмотренных учебным планом для самостоятельной работы в рамках того или иного предмета, изучаемого в высшем учебном заведении, т. е. увеличением количественного показателя. Для достижения нужного эффекта необходимо качественное изменение подхода к самостоятельной работе студентов, соответствующая система действий при ее организации и планировании.

Список литературы

1. *Банникова Т. И.* Самообразование как фактор устойчивого профессионального роста специалиста / Т. И. Банникова, В. А. Чупина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: сборник материалов 21-й Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. С. 308–311.

2. *Веденина О. А.* О нетрадиционных подходах к организации самостоятельных занятий по физической культуре в российском государственном профессионально-педагогическом университете / О. А. Веденина // Акмеология профессионального образования: материалы 14-й Всероссийской заочной научно-практической конференции. Екатеринбург, 14–15 марта 2018 г. / Рос. гос. проф-пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. С. 304–308.

3. *Гареев А. А.* Организация самостоятельной работы студентов на основе учебных блогов / А. А. Гареев, О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов //Образование и наука. 2018. Т. 20, № 3. С. 117–139.

4. *Хайрутдинов Д.* «Навыки XXI века»: новая реальность в образовании [Электронный ресурс] / Д. Хайрутдинов. Режим доступа: http://naturalideas.ru/? p=709.

5. *Эдвардс Х.* HR-клуб «СКОЛКОВО»: Новая реальность: предположения и факты [Электронный ресурс] / Х. Эдвардс, Е. Феоктистова. Режим доступа: http://trends.skolkovo.ru/2016/09/hr-klub-skolkovo-novaya-realnost-predpolozheniya-i-faktyi/.

6. *Algorithmic* presentation of the independent work of the students of the vocational pedagogical university in the conditions of the synchronous pedagogical control [Electronic resource] / S. A. Dneprov [et al.] // IEJME-Mathematics Education. 2016. Vol. 11, № 8. P. 2884–2902. Access mode: http://www.iejme.com/makale/905.

7. *Evtyugina A. A.* Independent Work of Students as an Essential Component of the Communicative Competence Development in the Context of the Federal State Educational Standards of Higher Education [Electronic resource] / A. A. Evtyugina, M. V. Sturikova, E. M. Dorozhkin // Eurasian Journal of Analytical Chemistry. 2017. Vol. 12, № 7b. P. 1257–1264. Access mode: http://www.eurasianjournals.com/Independent-Work-of-Students-as-an-Essential-Component-of-the-Communicative-Competence,78132,0,2.html.

8. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11, № 17. P. 9803–9818. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1207.

УДК [378.016:174]:378.147.146

Е. Н. Викторук, Е. А. Викторук

E. N. Viktoruk, E. A. Viktoruk

ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», Красноярск
Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev, Krasnoyarsk
eviktoruk@yandex.ru, viktorukea@yandex.ru

ПРОЕКТНАЯ МАСТЕРСКАЯ В ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

PROJECT WORKSHOP IN TRAINING PEDAGOGICAL STAFF

Аннотация. Обозначена важность проектной мастерской в обучении будущих педагогов. Достоинства этого метода раскрываются на примере этико-проектной мастерской, опыт которой освоен авторами в преподавании профессиональной этики. Представлен поэтапный план проведения этико-проектной мастерской «Нравственные письма».

Abstract. The article talks about the importance of the project workshop in training teachers to come. Advantages of this method are revealed on the material of an ethics-project workshop, the experience of which is mastered by the authors in the process of teaching professional ethics. A step-by-step plan for the ethics-design workshop “Moral Letters” is presented.

Ключевые слова: проектная мастерская, профессиональная этика, этико-проектная мастерская, нравственные письма.

Keywords: project workshop, professional ethics, ethics-project workshop, moral letters.

Проектное обучение активно входит в школьное, вузовское и послевузовское образование. Это ответ системы образования на социальный и гуманистический вызов меняющегося мира, который в значительной мере касается подготовки педагогических кадров [8]. Будущие педагоги и их преподаватели должны понимать сущность проектной педагогики и осознавать ее роль в современном мире.

Наш опыт работы в педагогическом университете связан с преподаванием гуманитарных дисциплин, в том числе предмета «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности». Осознавая важность профессионально-этической компетентности будущего педагога, мы стараемся активно задействовать интерактивные методы обучения, существенно дополняя лекционно-семинарский формат освоения дисциплины такими методами, как ситуационный анализ, деловая и ролевая игра, семинар-практикум, проектная лаборатория и проектная мастерская. Это методы, при помощи которых преподаватель (мастер) осуществляет образовательный процесс посредством особой эмоциональной атмосферы, в которой обучающийся может проявить себя как творец. Здесь принципиален опыт собственных открытий ученика, а не просто переданный опыт учителя. Проектная мастерская – это место выращивания знаний и способностей обучающегося самостоятельно определять и планировать цели, анализировать полученные результаты [2, 9].

Успешный опыт по формированию этических компетенций в ходе деловой игры [3, с. 176–223], с помощью кейс-технологий [6], семинара-практикума [7], проектной мастерской [5, 10], круглого стола по этической проблематике [4] уже подробно представлены в наших публикациях. В этой статье мы приведем небольшой пример – проектная мастерская по изготовлению «нравственного письма» для будущих социальных психологов и социальных работников. В соответствии с ФГОС 44.03.02 Психолого-педагогическое образование, профиль «Психология и социальная педагогика», результатом освоения дисциплины «Профессиональная этика в психолого-педагогической деятельности» является формирование таких компетенций обучающихся, как способность к самоорганизации и самообразованию, способность понимать высокую социальную значимость профессии, ответственно и качественно выполнять профессиональные задачи, соблюдая принципы профессиональной этики; способность к рефлексии способов и результатов своих профессиональных действий. Обучающиеся должны знать основные категории и понятия этики общения в сфере психолого-педагогической деятельности, их функции, роль и место этики в системе наук, в культуре человечества.

На практических занятиях для формирования названных компетенций мы применяем методику проектной мастерской «Нравственные письма». Занятие выполняет одновременно несколько образовательных задач: изучение одного из важных этапов истории этических учений (этика стоицизма), работа с философским текстом (этот вид учебной деятельности трудно переоценить, но на него, к сожалению, часто нет времени); связь практической составляющей философии морали с профессиональной практикой социального психолога; освоение инструментария гуманитарных практик (философское консультирование); демонстрация потенциала философии (этики) для роста в профессии от ремесленничества к мастерству.

Этапы работы:

1. Домашнее задание. Подготовка к семинару, самостоятельное изучение вопросов «Этапы развития и основные школы этики античности», «Этика стоицизма», «Сенека: жизнь, труды философа», «Нравственные письма к Луцилию». Дополнительно готовятся сообщения по темам «Письмо как жанр», «Работа с письмами в практике психолога».

2. Семинар. Выступления с сообщениями (10 мин).

3. Чтение и разбор конкретных писем Сенеки. Выделение этико-моральной тематики (ценность времени, ценность жизни, безопасность, мужество, страх смерти, дружба, независимость и др.).

4. Анализ писем по форме, структуре (приветствие, рассуждение о конкретной этической теме, аргументация к авторитету, цитата-подарок, наставление, прощальная фраза «Будь здоров!»). Задача этого этапа – проникнуться стилем писем Сенеки, их морализирующим пафосом. Учащиеся уже знают о домашнем задании – написать «нравственное письмо» товарищу по группе.

5. Домашняя работа по написанию «нравственного письма».

6. На занятии желающие (их число увеличивается по мере прочтения) зачитывают свое письмо вслух, обращаясь напрямую к адресату. Непрочитанные письма передаются адресату и преподавателю (для зачета по теме).

7. Аналитический этап. Дебрифинг. Обратная связь от тех, кому были адресованы письма. Оценка заслушанных писем на предмет выдержанности стиля Сенеки, морализирующего пафоса, соответствия содержания письма современным этико-моральным проблемам. Вновь подчеркивается терапевтическая роль письма в психолого-педа-

гогической практике. Письмо, как продукт работы мастерской, остается у преподавателя, у адресата и у автора письма.

Приведенный пример проявляет достоинства проектной мастерской как обучающего метода: она дает импульс к саморазвитию человека, способствует активному усвоению учебного материала, его творческому осмыслению, делает процесс обучения интересным, легким, повышает социальную компетентность. Один из важных результатов педагогической мастерской как работы-содействия, сотрудничества – приобретение обучающимся знаний о самом себе, корректировка самооценки (как завышенной, так и заниженной), «восхождение» к себе, что очень важно для будущих преподавателей. Такого рода занятия, когда синтезируются эффекты проектной и педагогической мастерской, мы называем этико-проектной мастерской. Ее суть – выработка алгоритмов интеллектуальной, этико-практической и нравственно-оценочной деятельности для решения задач, которые еще только возникнут в будущем. Этот метод важен для преподавания этических курсов сегодня, когда педагогическая ответственность состоит в формировании практико-ориентированных знаний по преобразованию действительности. Этико-проектная мастерская раскрывает сущность фронестических технологий [1]: обучение навыку принимать верные решения, совершать корректные поступки, уметь отличать хорошее от плохого в конкретных жизненных ситуациях. В условиях меняющегося образования именно такой, практико-прикладной модус этики более всего востребован в профессиональной подготовке педагогов. Этот опыт не просто интересен и полезен, он повышает конкурентоспособность молодых педагогов в профессиональной среде, позволяет им соответствовать вызовам меняющегося образования.

Список литературы

1. *Бакштановский В. И.* Прикладная этика как проектно-ориентированное знание (теория и опыт нового освоения ойкумены прикладной этики) / В. И. Бакштановский // Этическая мысль. 2015. Т. 15, № 2. С. 108–122.

2. *Белова В. С.* Исследовательские и творческие проектные мастерские в интерактивном обучении / В. С. Белова // Учитель и время. 2016. С. 14–22.

3. *Викторук Е. Н.* Инновационные технологии этического образования: монография / Е. Н. Викторук, Е. А. Викторук; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014. 234 с.

4. *Викторук Е. Н.* Педагогический университет – пространство чистой речи / Е. Н. Викторук, Т. Н. Садырина, А. С. Черняева // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В. П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 234–242.

5. *Викторук Е. Н.* Проектная мастерская – ресурс этико-образовательных технологий / Е. Н. Викторук, Е. А. Викторук // Педагогическое образование на стыке эпох: инновации и традиции в сфере образовательных технологий: сборник научных трудов Международной научно-практической конференции / под ред. С. Е. Шишова. 2017. С. 157–160.

6. *Викторук Е. Н.* Философия образования и науки. Кейс-метод в этическом образовании / Е. Н. Викторук, О. С. Ардюкова, Л. В. Довыденко; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2014. 100 с.

7. *Викторук Е. Н.* Этический семинар-практикум – опыт работы в проектно-ориентированной парадигме прикладной этики / Е. Н. Викторук // Ведомости прикладной этики. 2014. № 45. С. 213–226.

8. *Кислов А. Г.* От опережающего к транспрофессиональному образованию / А. Г. Кислов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. С. 54–74.

9. *Технология* «Французские мастерские» как средство формирования коммуникативных навыков учащихся [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://pandia.ru/text/79/241/36371.php.

10. *Forming* Artistic-Design Competency of Vocational Design Teacher [Electronic resource] / V. P. Falco [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11, № 16. P. 9266–9284. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1163.

УДК 745/749:659.15

О. А. Гоголева

O. A. Gogoleva

ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», Луганск
Lugansk National Taras Shevchenko University, Lugansk
gogolev-s@mail.ua

ВЫСТАВКА ДЕКОРАТИВНО-ПРИКЛАДНОГО ТВОРЧЕСТВА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

EXHIBITION OF DECORATIVE-APPLIED CREATIVITY IN MODERN CONDITIONS

Аннотация. Рассматриваются вопросы организации выставок декоративно-прикладного искусства, этапы подготовки, возможные инновации в выставочной деятельности.

Abstract. The article deals with the organization of exhibitions of arts and crafts, stages of preparation, possible innovations in exhibition activities.

Ключевые слова: выставка, декоративно-прикладное искусство, творчество.

Keywords: exhibition, arts and crafts, creativity.

Декоративно-прикладное искусство занимает особое место в воспитании и образовании будущих дизайнеров [5]. Ряд учебных дисциплин кафедры дизайна и проектных технологий Луганского национального университета имени Тараса Шевченко посвящен изучению истории народного творчества, его особенностей, орнаментике, семантике, художественной росписи тканей, гобелену и т. д. Все эти темы объединены циклом дисциплины «Работа в материале».

Интерес студентов к декоративно-прикладному искусству и желание создавать прекрасное своими руками, знакомиться с новыми видами народного творчества натолкнули нас на идею организации выставки декоративно-прикладного творчества «Берегиня».

Первая выставка «Берегиня» состоялась в марте 2015 г. Она была приурочена к Международному женскому дню 8 Марта. Для участия в выставке были приглашены женщины разных возрастов из России (Екатеринбург, Шадринск, Катайск), Татарстана (Зеленодольск), ЛНР (Луганск). Таким образом, наша первая выставка приобрела статус международной. Выставка была размещена в учебной аудитории кафедры дизайна и проектных технологий Луганского национального университета имени Тараса Шевченко.

Во второй «Берегине», посвященной празднованию Пасхи, принимали участие мастера из России, Украины, ЛНР. Участников было значительно больше. Экспонировались работы студентов и преподавателей Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. Появились первые заочные участники выставки.

Третья международная выставка декоративно-прикладного творчества «Берегиня» проходила в рамках ежегодной республиканской конференции «Формула творчества» на базе кафедры дизайна и проектных технологий Луганского национального университета имени Тараса Шевченко. В ней приняли участие экспоненты из Америки, Финляндии, Белоруссии, России, Татарстана, ЛНР. Возможность заочного участия в выставке значительно упростила работу организаторов, но этот вид участия в выставке требует финансовых вложений.

Успех выставки выявил необходимость организации ежегодной международной выставки декоративно-прикладного творчества «Берегиня». Что потребовало от нас глубокого изучения дефиниций и этапов организации выставок такого рода.

«Выставка – это публичная демонстрация достижений в области материальной и духовной деятельности человека» [1, с. 547].

«Декоративно-прикладное искусство – область декоративного искусства; создание художественных произведений, имеющих практическое назначение в общественном и частном быту» [3, с. 382].

«Творчество – это деятельность, порождающая нечто качественно новое, никогда ранее не бывшее» [4, с. 642].

Мы позиционируем работы участников выставки как творческие работы без претензий на дефиницию «произведение искусства». Поэтому определяем выставку «Берегиня» как международную выставку декоративно-прикладного творчества.

Выставки условно можно поделить на рекламные, тематические, конкурсные, итоговые, учебные, персональные и т. д.

«Берегиня» – тематическая выставка. Работы, выполненные нашими участниками, не продаются. Они сделаны с любовью к своим родным и близким и являются оберегом дома и семьи.

Цель выставки «Берегиня» – популяризация народного декоративно-прикладного творчества, развитие интереса студентов к овладению различными техниками декоративно-прикладного творчества, ознакомление с творчеством народов мира, развитие художественно-творческих способностей студентов.

Трехлетний опыт деятельности выставки «Берегиня» позволяет нам сделать вывод, что организация и проведение выставки декоративно-прикладного творчества подразумевают соблюдение определенных этапов:

1. Сроки проведения выставки. При выборе сроков проведения выставки необходимо учитывать календарный и учебный периоды работы учебного заведения. Сроки проведения выставки могут быть от нескольких часов до недели.

2. Выбор и организация места для проведения выставки. Это может быть учебная аудитория, рекреация, актовый или спортивный зал, холл учебного заведения и т. д.

3. Разработка концепции выставки, ее основной идеи. Как будет компоноваться выставка? По возрастным критериям, по тематике, по сложности исполнения?

4. Подбор экспонатов для выставки декоративно-прикладного творчества. Работы могут быть взяты у участников на период проведения выставки; фотографии работ заочных участников выставки размещаются на стендах, плакатах одного формата и оформляются организаторами выставки в едином ключе.

5. Составление композиционного плана выставки. Учитываются композиционный центр экспозиции, главные и второстепенные экспонаты выставки.

6. Размещение экспонатов. Экспонаты можно расположить в витринах, на стендах, столах и т. д.

7. Требования к оформлению выставочных работ. Все экспонаты выставки должны иметь этикетку. Они должны быть пронумерованы и подписаны.

8. Оформление выставки. Мы предлагаем в единой стилистике оформить афишу международной выставки, каталог выставки, информационные листы для каждого участника выставки. При необходимости распечатать плакаты с фотографиями работ участников (заочное участие), а также сертификаты участников выставки. Разработать фирменный стиль выставки.

9. Музыкальное сопровождение выставки. Желательно организовать выступление музыкальных коллективов, исполняющих народную музыку. Также возможно музыкальное оформление в записи.

10. Анонс выставки. Организаторам следует позаботиться о размещении рекламы в средствах массовой информации. Афиши необходимо разместить на досках объявлений, входах в корпуса вуза и т. д. Следует заранее оповестить руководство вуза о дате, времени и месте открытия выставки. Распечатать пригласительные билеты для прессы и гостей выставки.

11. Открытие выставки. Желательно это мероприятие сделать торжественным, массовым, с подтвержденным участием руководства учебного заведения, мастеров декоративно-прикладного искусства, преподавателей и студентов. Здесь уместны презентация выставки и представление ее участников, вступительное слово руководителя учебного заведения, организаторов выставки, фото- и видеосъемка, съемка сюжета для новостей вуза и города.

12. Проведение выставки. Самый важный и ответственный этап работы. Необходимо организовать дежурство и охрану экспонатов. По опыту работы рекомендуем в целях сохранности экспонатов проводить выставку в закрывающемся на замок помещении. Можно организовать экскурсии по выставке. В этом помогут студенты, участники выставки.

13. Закрытие выставки. Нельзя просто разобрать экспозицию! И к этому этапу выставки должно быть привлечено внимание организаторов. Фото и видеосъемка, интервью участников и гостей выставки, записи в книге отзывов и т. д. Подведение итогов выставки, вручение сертификатов участников должны происходить во время ее закрытия. Частью торжественного закрытия выставки может стать приглашение к участию в следующей выставке декоративно-прикладного творчества, к сотрудничеству людей, любящих народное творчество и владеющих навыками в каком-либо виде декоративно-прикладного искусства.

14. Выставка может являться частью научно-практической конференции. На ее базе можно провести семинары по обмену опытом, мастер-классы преподавателей вуза и приглашенных мастеров декоративно-прикладного искусства.

Также возможно внедрение инноваций в выставочную деятельность. Интерактивные, концептуальные, виртуальные выставки, выставочные проекты помогут сохранить и структурировать накопленный материал, сделать выставку максимально мобильной и привлекательной для разных возрастных категорий.

В наше время невозможно обеспечить достойную организацию и проведение любого мероприятия без финансовой поддержки. Также нужно помнить о том, что подготовка и оформление выставки займут определенное время.

Выставка – организованное педагогическое мероприятие, способствующее решению целого ряда педагогических задач, а не украшение интерьера образовательного учреждения [2].

Таким образом, организация выставок декоративно-прикладного творчества – необходимый и важный составляющий компонент планирования учебной, творческой и воспитательной деятельности каждого вуза; она является одним из самых распространенных и эффективных рычагов развития и популяризации народного художественного творчества в современных условиях.

Список литературы

1. *Большая* Советская энциклопедия: в 30 томах / гл. ред. А. М. Прохоров. 3-е изд. Москва: Советская энциклопедия. 1971. Т. 5. 639 с.

3. *Популярный* энциклопедический словарь. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 1583 с.

2. *Особенности* организации и проведения выставки [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://studfiles.net/preview/2957658/page:26/.

4. *Философский* энциклопедический словарь / предс. науч.-ред. совета А. М. Прохоров. 2-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1989. 815 с.

5. *Activation* of Learning and Creative Activity of the Vocational Pedagogical University Students [Electronic resource] / O. E. Krayukhina [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 15. P. 8311–8322. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1083/.

УДК [377/378+001.92]:37.01

Н. Н. Давыдова, Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров

N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
edscience@mail.ru, evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru, fedorov1950@gmail.com

ОСНОВНЫЕ ПОДХОДЫ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПУТЕЙ РАЗВИТИЯ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СЕТЕЙ В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

BASIC APPROACHES AND RESEARCH METHODS WAYS OF DEVELOPMENT OF SCIENTIFIC-EDUCATIONAL NETWORKS IN THE SPHERE OF PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Развиваются теоретические представления о процессах сетевого взаимодействия в профессиональном образовании в части обоснования и описания подходов и методов организации деятельности современной научно-образовательной сети в сфере профессионального образования.

Abstract. The work is devoted to the development of theoretical ideas about the processes of networking in professional education in terms of justification and description of approaches and methods of organization of modern scientific and educational network in the field of vocational education.

Ключевые слова: научно-образовательная сеть, профессиональное образование, подходы и методы организации сетевого взаимодействия.

Keywords: scientific and educational network, professional education, approaches and methods of networking.

Подготовка высококвалифицированных специалистов нового поколения, способных эффективно участвовать в реализации поставленных перед промышленностью РФ задач импортозамещения в высокотехнологичных, наукоемких производствах, является актуальной народнохозяйственной задачей. В современных условиях государство, экономика и общество ожидают от системы профессионального образования формирования новой интеллектуальной и технологической платформы для быстрого перехода в принципиально новое качественное состояние, способное обеспечить воспроизводство носителей ценностей, моделей и технологий инновационного стратегического развития России.

Развивающийся глобальный мировой кризис обозначил смену парадигмы мирового развития – переход к постиндустриальному укладу, организованному на началах сетевых взаимодействий. Этот переход сопровождается массовым распространением онлайн-контактов, обнуляющих социальные расстояния, ростом динамизма хозяйственной среды и непредсказуемости мировых рынков. Адаптируясь к новой парадигме, экономические системы видоизменяют не только прежнюю модель роста, но и свой традиционный организационный код – переходят к горизонтально-сетевым связям. Хотя межфирменные и межорганизационные сетевые взаимодействия уже получили заметное освещение в работах ученых, связь сетевого уклада с механизмами инновационного роста пока изучена слабо [12, 13]. Совокупность этих междисциплинарных разработок образует целостный кластер теоретических и прикладных исследований, связанных с тем, что накопление и наращивание новых знаний происходят путем их сетевого тиражирования, а сам инновационный рост участников взаимодействия становится результатом становления в обществе новой, сетевой модели координации связей.

Мировой опыт показывает, что ключевую роль в развитии сетевого взаимодействия играет качество используемых ресурсов, причем особо важную роль играют информационные ресурсы [5, 11]. Научно-образовательная сеть в этом случае выступает примером новой логики осмысления предельно сложных явлений, происходящих в процессе совместной деятельности организаций общего и профессионального образования и предприятий сферы высокотехнологичных производств [1, 9, 12]. Эпистемологический (познавательный) потенциал понятия «сеть» позволяет рассматривать тот или иной фрагмент реальности через сеть его взаимодействий – как реальных, так и потенциально возможных. При этом объект изучений может выступать и в качестве элемента сетевого взаимодействия. Опираясь на базисные принципы сетевой теории, можно исследовать образцы связей и отношений между отдельными субъектами подобного взаимодействия для того, чтобы выявить, какие структуры возникают на основе этих взаимодействий и как они влияют на профессиональное развитие субъектов в интересах решения поставленной задачи – восстановление и развитие кадрового потенциала для сферы высокотехнологичных производств.

В ходе исследования выявлено ключевое противоречие между потребностями личности, общества, государства и экономики в повышении эффективности и качества подготовки специалистов для сферы высокотехнологичных производств в условиях системного взаимодействия, с одной стороны, и отсутствием реальных возможностей реализовать данные потребности в связи с недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ обеспечения эффективности и качества такого взаимодействия, с другой стороны.

Актуальность данного исследования, проводимого на базе ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» РГППУ, конкретизируется следующими противоречиями:

- между потребностью систем образования всех уровней в устойчивых механизмах саморазвития в ответ на изменяющиеся запросы государства, общества, экономики и личности к подготовке специалистов для сферы высокотехнологичных производств и недостаточным теоретико- методологическим обоснованием подходов к построению соответствующих моделей сетевого взаимодействия заинтересованных организаций и предприятий;
- между необходимостью обновления содержания, форм и средств организации образовательного процесса на основе совместной коллективной распределенной деятельности участников взаимодействия и недостаточным уровнем раскрытия закономерностей подобного взаимодействия

Для решения выделенных противоречий предполагается использовать системный, деятельностный и сетевой подходы.

Системный подход необходим для изучения сетевого взаимодействия как целого объекта, состоящего из взаимосвязанных элементов, упорядоченного и сложноорганизованного [1, 3, 4, 10, 13]. При этом основной акцент делается на выявлении многообразных связей и отношений, имеющих место как внутри исследуемого объекта, так и в его взаимоотношениях с внешней средой, и учитывается, что свойства объекта как целостной системы определяются не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры, особыми системообразующими, интегративными связями объекта.

Так как важным вектором развития в современном мире, продвигающемся к постиндустриальному обществу, становятся новые способы организации социальной активности людей и технологии соорганизации, в исследовании используется деятельностный подход, который выступает важным основанием для создания условий формирования новых концептуальных представлений о развитии сетевой интеграции [1, 3, 10].

Использование в исследовании сетевого подхода связано с формированием новой структуры мира, принципиально нового стиля мышления [5]. В современной «экономике знаний» творческие возможности участников сетевого взаимодействия бесконечно разнообразны, поэтому возможно существование очень большого разнообразия ролей/функций, выполняемых ими, интересных и/или полезных для других участников. Вследствие действия коалиционного принципа участия членство в сети является практически полностью добровольным, а число участников – величиной переменной. Таким образом, в самом общем виде именно сетевой подход задает определенные принципы исследования взаимодействующих совокупностей отдельных личностей, групп, институтов и т. д., которые могут иметь несколько ролей (функциональных значений) в определенные моменты времени либо играть разные роли в разные моменты времени [1, 9].

Основой для отбора методов, конструирования методики исследования служат как общенаучные, так и специфичные для социальной и социально-педагогической сферы методологические принципы [2, 7, 10, 12]:

• объективности (стремления установить истину);

• научности (проникновение в сущность, объяснение причин и факторов, порождающих то или иное явление или влияющих на его развитие);

• единства исторического и логического (основанного на современном понимании) используемых подходов;

• учета непрерывного развития, динамизма процессов и явлений;

• единства описания, объяснения и прогноза, аспектного (с определенной точки зрения) и целостного, многоаспектного изучения и ряд других .

В качестве частных методологических принципов исследования использованы:

• принцип неустойчивого динамического равновесия как источника развития взаимосвязи личности, образования и профессии. Известно, что исходным моментом любого развития является спектр индивидуальных противоречий и действий. Только системы, далекие от равновесия, находящиеся в состоянии неустойчивости, способны спонтанно организовывать себя и развиваться. Следствием динамического неравновесия становится самоорганизация как преодоление тенденции регрессивного профессионального развития;

• принцип детерминизма и индетерминизма в развитии следует из фундаментального положения синергетики о существовании открытых, неравновесных, нелинейных систем. К ним относится и профессиональное развитие. В случае поступательного, прогрессивного развития этот процесс детерминирован упорядоченными внешними благоприятными факторами, возникновение критических моментов развития приводит к образованию неустойчивых, неравновесных процессов, которые порождают флуктуации (колебания) и бифуркации. Критические ситуации изменяют вектор развития, вносят коррективы в «стрелу времени». Траектория развития становится неустойчивой. Таким образом, профессиональное развитие в нормативно заданных ситуациях, стимулирующих его, детерминировано. В отдельные критические моменты развития этот процесс приобретает индетерминированный характер, вероятностный и случайный. Следствием данных процессов может стать открытие новых потенциальных возможностей профессионального развития [1, 8].

Для обеспечения необходимой глубины проработки основных аспектов решаемой проблемы используются общенаучные методы – обобщение, абстрагирование, синтез, различные виды анализа:

• теоретический анализ результатов исследований отечественных и зарубежных ученых по проблеме;

• сравнительно-исторический анализ, позволяющий разносторонне и более глубоко изучать педагогические явления (их истоки, основные этапы развития), проектировать конкретные меры совершенствования деятельности в рамках исследования, предупреждая ошибки и недостатки прошлого, опираясь на передовые методы современного решения возникающих проблем;

• причинно-следственный анализ, в рамках которого идет поиск причин для правильного понимания происхождения того или иного явления;

• метод педагогического моделирования, в ходе которого изучается отображение объекта познания в форме теоретической модели, имеющей более простой вид

структуры, свойств, взаимосвязей и отношений между элементами изучаемого объекта, непосредственное изучение которого связано с большими затратами и пр.

Наряду с общенаучными использованы конкретные эмпирические методы исследования:

• метод опроса, который будет использоваться в двух основных формах: в виде интервью (диагностической беседы, в ходе которой ставится цель выявить опыт, оценки, точку зрения респондентов по ответам на какой-либо заранее сформулированный вопрос или группу вопросов по теме исследования) и в виде анкетирования (письменного опроса значительного числа респондентов, используемого для получения информации о типичности тех или иных психолого-педагогических явлений, наблюдаемых в ходе работы);

• метод экспертных оценок, основанный на использовании персонального мнения эксперта или коллективного мнения группы экспертов в ходе обсуждения конкретной проблемы исследования и предлагаемых подходов к выработке единого мнения с целью последующего принятия решения (выбора);

• метод педагогического наблюдения, представляющий собой целенаправленный сбор сведений о фактах поведения и деятельности экспериментальных групп в ходе исследования;

• метод самооценки, обеспечивающий исчерпывающий и систематический пересмотр принципов деятельности участников исследования и достигаемых ими результатов. Процесс самооценки позволяет участникам исследования лучше осознать свои сильные стороны и определить те области своей деятельности, совершенствование которых может привести к продвижению в направлении поставленных целей;

• метод беседы, позволяющий собрать достаточное количество фактов, касающихся убеждений, стремлений, отношений к окружающей действительности и происходящим событиям, условий жизнедеятельности исследуемых групп и коллективов;

• метод обсуждения проблемы исследования и предлагаемых подходов ее решению в ходе научных конференций и проблемных семинаров разного уровня;

• параметрический метод, который предполагает сопоставление двух ключевых параметров: прежнее состояние и нынешнее достояние участников исследования. Разница между этими двумя параметрами представляет собой «эффект», свидетельствующий об эффективности использованных методик, организации, о квалификации персонала и др. Определение текущей эффективности, при которой параметры, достигнутые в какой-то момент времени сравниваются с параметрами на входе, позволяет вносить необходимые коррективы в текущую деятельность участников взаимодействия;

• ранжирование и математические методы обработки полученных данных.

Систематизация и логическое структурирование основных категорий формирования и развития научно-образовательной сети, обеспечивающей взаимодействие организаций системы общего и профессионального образования и предприятий сферы высокотехнологичных производств, позволили установить, что сетевая интеграция деятельности организаций общего и профессионального образования и предприятий сферы высокотехнологичных производств в форме научно-образовательной сети – это системное взаимодействие динамического множества взаимосвязанных агентов, представляющих собой научные, образовательные, социальные организации (их подразделения и творческие коллективы) и заинтересованные промышленные предприятия, в интересах восстановления кадрового потенциала сферы высокотехнологичных производств, включающее как собственно организацию процесса сетевого взаимодействия, так и механизмы профессиональной подготовки в условиях научно-образовательной сети [1].

В целом, проводимые на базе РГППУ исследования позволяют:

• заложить теоретико-методологические основы формирования и развития научно-образовательной сети как инновационной формы сетевого взаимодействия организаций общего и профессионального образования и предприятий сферы высокотехнологичных производств в интересах восстановления кадрового потенциала предприятий;

• разработать теоретическую модель формирования и развития научно-образовательной сети, позволяющую объединять ресурсные составляющие участников в интересах достижения сбалансированности спроса и предложения в вопросах восстановления кадрового потенциала сферы высокотехнологичных производств.

Список литературы

1. *Давыдова Н. Н.* Научно-образовательные сети: теория, практика / Н. Н. Давыдова, Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016, 481 с.

2. *Дорожкин Е. М.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения интеграции профессионально-педагогического образования) / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2014. № 10. С. 18–30.

3. *Игнатова В. А.* Проблемы использования системно-синергетического подхода в педагогике / В. А. Игнатова // Образование и наука. 2013. № 10. С. 3–16.

4. *Искрин Н. С.* Менеджмент в образовании: системный подход / Н. С. Искрин, Т. А. Чичканова // Образование и наука. 2015. № 1. С. 7–21.

5. *Кастельс М.* Становление общества сетевых структур / М. Кастельс. Москва: Academia, 1999. С. 494–505.

6. *Копнов В. А.* Обзор практики применения программ обучения, совмещенного с работой (WBL), в высшем образовании Великобритании / В. А. Копнов // Образование и наука. 2017. № 1. С. 119–141.

7. *Федоров В. А.* Моделирование развития образовательных учреждений на основе сетевого подхода / В. А. Федоров, Н. Н. Давыдова // Педагогика. 2013. № 6. 49–54.

8. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, В. А. Третьякова // Образование и наука. 2017. № 3. С. 93–119.

9. *Федоров В. А.* Управление развитием научно-образовательной сети в современных социально-педагогических условиях / В. А. Федоров, Н. Н. Давыдова // Научный вестник Национального горного университета / Нац. гор. ун-т. Днепропетровск, 2014. № 2. С. 126–132.

10. *Чапаев Н. К.* Системно-деятельностный подход к решению задач развития компьютерной компетенции будущих педагогов профессионального обучения / Н. К. Чапаев, Е. Е. Неупокоева // Образование и наука. 2016. № 3. С. 106–127.

11. *Щербина Е. Ю.* Взаимодействие социальных институтов в процессе формирования человеческого капитала / Е. Ю. Щербина, Е. М. Дорожкин // Вестник Томского государственного университета / Нац. исслед. Том. гос. ун-т. Томск, 2014. С. 184–188.

12. *Davydova N. N.* Innovative process development in the framework of scientific educational network: Management model / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu. 2016. № 5. С. 157–163.

13. *Davydova N. N.* Management of a Network Interaction of Educational Organisations Oriented to Innovation Development [Electronic resource] / N. N. Davydova, E. M. Do-

rozhkin // Indian Journal of Science and Technology. 2016. Vol. 9 (29). Access mode: http://www.indjst.org/index.php/indjst/article/view/88729/72065.

УДК 387.14:005.6

А. Б. Дамбуева, Д. К. Чимитова

A. B. Dambueva, D. K. Chimitova

ФГБОУ ВО «Бурятский государственный университет», Улан-Удэ
ГБУ «Региональный центр обработки информации и оценки качества образования», Улан-Удэ
Buryat state university, Ulan-Ude
Regional Centre for Information Processing and Education Quality Assessment, Ulan-Ude
abain76@list.ru

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ ВУЗА: ФАКТОРЫ И КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ

MANAGEMENT OF EDUCATIONAL SERVICES' QUALITY AT HIGHER EDUCATION INSTITUTIONS

Аннотация. Управление качеством образовательных услуг необходимо для целенаправленного воздействия на образовательный процесс с целью достижения оптимального сочетания всех его характеристик. Авторами изучены факторы, оказывающие влияние на управление качеством образования в вузе, и критерии системы обеспечения качества образования, позволяющие произвести его оценку.

Abstract. Quality management of educational services is a meaningful effect on the educational process, with a view to achieving the optimum combination of all its characteristics. The authors studied factors influencing the quality of education in the University, and the criteria of the quality assurance system of education to facilitate its evaluation.

Ключевые слова: образовательные услуги, качество образования, управление качеством образования, образовательные учреждения, показатели качества.

Keywords: educational services, the quality of education, quality of education, educational institutions, quality indicators.

В последние годы высшее образование из элитного приобрело массовый характер, поэтому вопросы управления качеством предоставляемых вузом образовательных услуг имеют особую значимость.

Образовательные организации высшего образования начинают борьбу за своих будущих студентов еще со школьной скамьи. Для получения абитуриента с высокими учебными показателями вузы объединяют свои усилия со школами: преподаватели вузов проводят элективные курсы по подготовке к сдаче единого государственного экзамена, семинары по введению в профессиональную деятельность, научно-практические конференции, олимпиады, экскурсии по лабораториям, организуют встречи с преподавателями вуза, выпускниками, наиболее успешными в своей профессиональной деятельности, т. е. стараются заинтересовать выпускников общеобразовательных организаций.

Бурятский государственный университет регулярно проводит дни открытых дверей для абитуриентов, организует выездные мероприятия в районы Республики, в ходе которых проводятся предметные мастер-классы для учащихся и учителей, опросы школьников, их родителей, учителей по поводу критериев выбора учебного заведения.

Как показывают опросы, критерии выбора учебного заведения самые разнообразные (таблица).

Таблица 1

Критерии выбора образовательной организации высшего образования

Респонденты	Критерии выбора	Доля опрошенных, %
Выпускники школ	Наличие желаемой специальности/направления	68,4
	Качество образования	56,7
	Возможность трудоустройства	45,8
	Престиж учебного заведения	32,7
	Стоимость обучения	18,9
	Статус учебного заведения	21,7
Родители	Возможность трудоустройства	76,2
	Статус учебного заведения	65,2
	Наличие желаемой специальности/направления	58,5
	Стоимость обучения	35,2
Учителя	Качество образования	88,9
	Статус учебного заведения	90,2
	Возможность трудоустройства	76,6
	Наличие военной кафедры	42,1

Для учителей качество образования является одним из важнейших критериев при выборе учебного заведения. Родителям важно трудоустройство детей после окончания вуза. И родители, и учителя оказывают достаточно большое влияние на абитуриентов, поэтому необходимо регулярно проводить встречи по вопросам современных тенденций рынка труда, востребованности тех или иных специальностей, разъяснять особенности подготовки специалистов различных квалификаций.

Определим факторы, оказывающие влияние на управление качеством образования в вузе, и критерии системы обеспечения качества образования.

Факторы, оказывающие влияние на управление качеством образования в вузе:

- качество профессорско-преподавательского состава;
- организация деятельности по приему абитуриентов;
- обеспечение качества реализуемых образовательных программ;
- высокий уровень учебно-методического и информационного обеспечения;
- организация научно-исследовательской деятельности преподавателей вуза;
- организация научно-исследовательской деятельности преподавателей вуза;
- организация научно-исследовательской деятельности преподавателей вуза;
- качество инфраструктуры вуза.

Критерии системы обеспечения качества образования:

- содержание образования;
- уровень подготовки специалистов;
- трудоустройство выпускников;
- высококвалифицированный профессорско-преподавательский состав;
- информационно-методическое обеспечение;
- материально-техническое обеспечение образовательного процесса;
- используемые образовательные технологии;
- научная деятельность.

Указанные факторы лежат и в основе процедуры государственной аккредитации образовательной деятельности, которая в настоящий момент носит программный ха-

рактер. Качество образовательной организации системы высшего образования, это, прежде всего, конкурентоспособность вуза и его выпускника в условиях динамично изменяющейся внешней среды. В стратегии развития вуза должна сочетаться три основных составляющих образовательного процесса: 1) соответствие минимальным государственным аккредитационным требованиям; 2) соответствие изменяющемуся потребительскому спросу; 3) соответствие собственным целям, обеспечивающим возможность непрерывного самосовершенствования образовательной организации [2].

Изучение литературы по маркетингу вузов позволило нам выделить следующие этапы обеспечения качества образования:

1. Разработка механизма определения нужд и ожиданий потребителей: разработка методологии анализа потребностей рынка образовательных услуг и рабочей силы; проведение анализа работы ведущих вузов и подготовка предложений по улучшению работы; регулярное проведение анкетирования основных потребителей вузовских услуг.

2. Оценка условий достижения параметров качества образования.

3. Принятие и реализация корректирующих мероприятий.

4. Планирование необходимых ресурсов для соответствия деятельности вуза основным показателям качества.

Список литературы

1. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/документы/2974.

2. *Шабанова М. М.* Качество образовательного процесса как фактор эффективности деятельности вуза в условиях рыночной экономики / М. М. Шабанова, С. А. Османов // Проблемы теории и практики управления развитием социально-экономических систем. Материалы 2-й Всероссийской научно-практической конференции, 14–15 декабря 2005 г. / ДГТУ. Махачкала, 2005.

УДК [371.314.6:371.382]:371.321

А. А. Егорова, Г. М. Сметанина

A. A. Egorova, G. M. Smetanina

МБУ ИМЦ «Екатеринбургский дом учителя», Екатеринбург
исследователь-фрилансер
Yekaterinburg Teacher's House, Yekaterinburg
freelance researcher
egorova.teaching@gmail.com, lysakovagm@yandex.ru

«НЕХВАТКА» КАК РЕСУРС РАЗВИТИЯ КРЕАТИВНОСТИ ИЛИ ОПЫТ РЕАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ИГРЫ «НАЙДЕННОЕ ИСКУССТВО»

THE SHORTAGE AS A CREATIVITY SOURCE. THE EXPERIENCE OF IMPLEMENTING EDUCATIONAL RESEARCH GAME «FOUND ART»

Аннотация. Рассматривается опыт реализации учебной исследовательской игры «Найденное искусство».

Abstract. The paper describes the experience of implementing the educational research game «Found art».

Ключевые слова: геймификация, найденное искусство, учебная игра.

Keywords: gaming, found art, educational game.

Система образования испытывает на себе целый комплекс изменений – социокультурных, технических, концептуальных, законодательных. Эффективный преподаватель сегодня – это не транслятор готовых знаний. Стремительный рост онлайн-образования делегировал эту функцию открытым информационным источникам. Новый преподаватель – это «креэйтер», работающий на стыке теории и практики. Одновременно он лектор, исследователь, «инженер», в соавторстве с аудиторией создающий конкурентоспособные образовательные продукты, реально востребованные прикладные проекты.

В реальности этот образ идеального преподавателя труднодостижим. Одним из результатов диверсификации деятельности педагога становятся различные «ролевые напряжения» [1], сопряженные с нехваткой различного рода ресурсов – в том числе эмоциональных, временных, материальных. Состояние нехватки признается конвенционально негативным, кризисным. В китайском языке слово «кризис» записывается двумя иероглифами, первый из которых означает опасность, а второй – возможность. Прием инверсии [2, с. 187], переворачивания смыслов, позволяет обнаружить ресурсный потенциал даже в проблемном поле. Данная статья посвящена опыту реализации проекта «Найденное искусство», точкой отсчета для которого и стало состояние «нехватки».

Развитие критического мышления, умение адаптироваться к современной действительности, преобразовывать, переосмыслять и пересоздавать ее, сделать личное развитие и самообразование образом жизни – актуальные умения и навыки, которые может развить современная образовательная среда. Опыт преподавательской и проектной работы показывает, что реализация этих амбициозных задач возможна, если подступать к ним с нескольких направлений: практикоориентированное обучение, развитие компетенций – как жестких профессиональных (*hardskills*), так и социальных (*softskills*), и междисциплинарность.

«Найденное искусство» (англ. *FoundArt*) – учебная исследовательская игра, суть которой заключается в поиске и фотофиксации «потенциальных» или «стихийных» арт-объектов. Эссенциальным для этого процесса является состояние особым образом настроенной художественной оптики, позволяющей увидеть «неявное» искусство в обыденной действительности. Задачей участников становится фотофиксация «потенциальных» арт-объектов или «проявлений» искусства, «не осознающих» себя таковыми.

Формат «найденного искусства» генетически восходит к девиантному (с точки зрения классической эстетической нормативности) художественному мышлению двух мастеров авангарда: Марселя Дюшана (1887–1968) и Йозефа Бойса (1921–1986). Первый открыл институциональное пространство художественной среды обыденным предметам, расшатав тысячелетние традиции арт-производства реди-мейдом. Второй стремился к гуманизации социальной сферы средствами искусства. Исповедуя принцип «художником может быть каждый», Бойс именовал свою творческую и преподавательскую деятельность «социальной скульптурой», считая главной задачей личности увеличение гуманистического потенциала человечества в целом.

Целью проекта «Найденное искусство» является развитие креативного потенциала участников. Круг имеющихся в их распоряжении ресурсов изначально ограни-

чен – мы работаем с ситуацией «нехватки», превращая ее в движущую силу проекта. Игроки действуют в командах по три–пять человек, которые формируются случайным образом, методом жребия. Четыре академических часа – ресурс времени, выделяемый на «фотоохоту». Географическая локация задается каждой команде извне – они «ищут искусство» в обозначенных руководителем кварталах. Отсутствие специального профессионального фотооборудования побуждает участников активнее исследовать технические возможности фотокамер своих мобильных телефонов. Принципиальным моментом является участие в игре лиц, как правило, еще не обладающих объемным багажом знаний или большим опытом художественной «насмотренности». Отсутствие жестких визуальных ориентиров, определяющих, что именно нужно искать, дает свободу, которая легче позволяет воспринимать произведения современных художников в процессе академического обучения.

Игра завершается выставкой. Полученный фотоматериал отбирается и выстраивается в экспозицию. Как правило, для классификации избирается принцип художественных направлений, к которым можно отнести «случайное искусство». Чаще всего это реди-мейд, сюрреализм, абстрактный экспрессионизм, минимализм, ленд-арт, концептуализм. Вторым материальным продуктом, завершающим игру, становится подарочный набор открыток. Открытка содержит фотографию «найденного» арт-объекта и текст, аргументированно объясняющий, к какому направлению современного искусства его можно отнести.

Практика найденного искусства позволяет реализовать следующие задачи, ведущие к достижению главной цели этой учебной исследовательской игры:

1. Развитие креативного мышления и визуальной осознанности.

2. Формирование навыков эффективной (целесообразной) работы в условиях ограниченной ресурсной базы.

3. Укрепление умения работать в команде.

4. Отработка компетенций в сфере реализации проектов.

«Найденное искусство» также является простым путем урбанистического исследования. Игра позволяет по-настоящему увидеть окружающую реальность, подойти к практикам смотрения и видения осознанно. Процесс арт-поиска помогает снять возможные оценочные стереотипы в отношении представлений о том, каким должно быть «настоящее» искусство. Бетонные блоки, штукатурка, кора деревьев, листья, трещины на асфальте превращаются в потенциальные объекты *contemporaryart*. «Найденное искусство» воспринимается как путь формирования уважительного и бережного отношения к существующим архитектурным формам, где руинированые осколки советского прошлого прочитываются как самоценные художественные артефакты. Дважды (2015, 2016 гг.) проект проводился на территории микрорайона Уралмаш. Спроектированный как соцгород, он сохранил ценное наследие конструктивистской архитектуры. Учебная исследовательская игра «Найденное искусство» – пример воплощения совместной преподавательской и ученической деятельности, построенной на креативных и аналитических началах.

Защитным механизмом преподавателя, срабатывающим в ответ на внешние управленческие вызовы, зачастую становится мимикрия, превращающая работу в формальную имитационную рутину. Однако если рассматривать эти вызовы как ресурс для развития и роста, можно вернуть преподаванию его изначальный смысл живого и проактивного творческого взаимодействия.

Список литературы

1. *Абрамов Р. Н.* Рабочее время и ролевые напряжения сотрудников современного российского университета / Р. Н. Абрамов, И. А. Груздев, Е. А. Терентьев // Вопросы образования. 2017. № 1. С. 88–111.

2. *Микалко М.* Взлом креатива: как увидеть то, чего не видят другие / М. Микалко. Москва: Манн, Иванов, Фербер, 2016. 320 с.

УДК 784.077–052.63

А. С. Ефремова, Н. И. Буторина

A. S. Efremova, N. I. Butorina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
anaztazya@mail.ru, nainnrgppu@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ВОКАЛЬНОГО АНСАМБЛЯ ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИСПОЛНИТЕЛЬСКИХ НАВЫКОВ СТУДЕНТОВ

THE ORGANIZATION OF VOCAL ENSEMBLE FOR THE DEVELOPMENT OF EXECUTIVE SKILLS OF STUDENTS

Аннотация. Формулируются понятия «вокальный ансамбль», «вокальный навык», «организация вокального ансамбля». Обосновывается актуальность и раскрываются возможности организации вокального ансамбля для развития исполнительских навыков студентов.

Abstract. In the article the notions «vocal ensemble», «vocal skill», «organization of the vocal ensemble» are formulated. The urgency and possibilities of the vocal ensemble organization for development of performing skills of students are justified.

Ключевые слова: вокальный ансамбль, вокальный навык, организация вокального ансамбля, студенты, культурно-образовательный центр.

Keywords: vocal ensemble, vocal skill, organization of the vocal ensemble, students, cultural and educational center.

В развитии отечественной культуры огромную роль играет музыкальное искусство, которое возвышает и окрыляет человека, обогащает его духовный мир, помогает формировать его мировоззрение и эстетический вкус. Музыкальное искусство тесно связано с жизнью людей, оно оказывает большое влияние на их умы и души. Особый интерес к музыке проявляет молодежь. Однако свои предпочтения молодые люди отдают, в большей степени, популярной и электронной музыке, не всегда позитивно влияющей на психоэмоциональное и нравственное развитие личности.

В то же время сегодня в отечественной музыкальной культуре остается актуальной традиция вокального ансамблевого исполнительства, особенно поддерживаемая в последние годы СМИ и положительно воздействующая на музыкальное воспитание молодежи.

Музыкальным ансамблем называет «несколько исполнителей, являющихся единым художественным коллективом, реализующих общую цель – создание художественного продукта, а также слаженное исполнение музыкального произведения несколькими музыкантами» [1]. Вокальный ансамбль – это коллектив, созданный для исполнения музыкальных произведений, где каждую его партию исполняет один или несколько певцов [2].

Вокальные ансамбли можно классифицировать по ряду признаков: 1) по исполнительскому составу (вокальные, вокально-инструментальные, вокально-хореографические, вокально-инструментально-хореографические); 2) по стилю исполняемой музыки (фольклорные, рок, эстрадные и эстрадно-джазовые); 3) по возрастному составу (детские, юношеские и взрослые, молодежные и старшие возрастные группы); 4) по формам музицирования (без сопровождения (*a cappella*) и с сопровождением); 5) по количеству участников (дуэт, терцет, квартет, квинтет, секстет и т. д.).

По составу вокалистов ансамбли разделяют на два типа: однородный и смешанный. В свою очередь, однородный ансамбль может быть мужским и женским.

Растущая популярность в молодежной студенческой среде ансамблевого пения как разновидности музыкального искусства обусловливается рядом объективных факторов, среди которых необходимо подчеркнуть такие, как: стремление молодых людей к достижениям и их публичной демонстрации, в том числе в сфере музыкального искусства; наличие вокального певческого инструмента у каждого исполнителя; отсутствие у начинающего участника вокального ансамбля ограничений по возрасту и специальному музыкальному образованию; доступность занятий по вокалу и ансамблевому пению благодаря созданию широкой сети государственных и частных учреждений культуры и образования всех уровней и типов; развитие вокального ансамблевого творчества в кружковой и факультативной внеаудиторной работе студенческих культурно-образовательных центров и клубов.

Организационная и содержательная работа с вокальным коллективом в условиях функционирования культурно-образовательных центров вузов строится на основе достижений эстетики, музыкальной психологии и педагогики, музыкального менеджмента и музыкознания, методики музыкального воспитания и вокального обучения.

Вокальные ансамбли, являясь малой формой совместного музицирования, занимают значимое место в широкой концертной практике. При этом они могут быть разными по уровню подготовки исполнителей и стилю исполнения.

Занятия студентов в вокальном ансамбле культурно-образовательного центра способствуют расширению их музыкальной культуры, развитию музыкальных способностей (мелодического, ритмического, тембрового, гармонического слуха; вокального голоса; музыкальности в целом), а также воспитывают сценическую культуру, музыкально-художественный вкус, творческую инициативу и самостоятельность.

Участие студентов в вокальном ансамбле влияет на развитие их исполнительских навыков, что положительно сказывается на самооценке личности и ее творческом развитии в целом. Дело в том, что в процессе ансамблевого пения даже при имеющихся весьма скромных вокальных данных у каждого участника ансамбля появляется возможность самовыражения, публичной демонстрации собственных достижений. Это, в свою очередь, обусловливает стремление студентов к освоению вокального ансамблевого исполнительства.

Вокальный исполнительский навык – это система сознательно выработанных и доведенных до автоматизма движений, развивающихся на основе музыкальных знаний и умений в процессе целенаправленной музыкальной деятельности и обеспечивающих мастерство владения голосовым аппаратом.

Г. П. Стулова разделяет вокальные навыки на следующие группы: навыки певческой установки, звукообразования, певческого дыхания, артикуляции, хорового строя и ансамбля; навыки координации деятельности голосового аппарата с основными свойствами певческого голоса [4, с. 152].

Различные аспекты развития исполнительских умений и навыков рассмотрены в музыкально-педагогических исследованиях А. Л. Готсдинера, Г. П. Прокофьева, О. Ф. Шульпякова, А. П. Щапова и др. Теоретические положения о формировании певческих навыков разработаны В. В. Медушевским, Е. М. Орловой, Н. Г. Шахназаровым, Б. М. Ярустовским и др. Методики преподавания ансамблевого и хорового пения представлены в работах Н. В. Брянского, Г. Б. Дмитриевского и др.

Развитие исполнительских навыков студентов, как и успешность творческой деятельности вокального ансамбля в целом, во многом зависит от профессиональной организации работы, позволяющей: 1) грамотно выстроить репетиционную и концертную деятельность вокального коллектива для достижения высоких исполнительских результатов; 2) мотивировать стремление студентов к систематическим занятиям по вокалу; 3) оптимально организовать работу каждого участника с учетом его способностей и потребностей; 4) выстроить творческое взаимодействие студентов; 5) научить студента понимать и доносить смысл музыкального произведения слушателям с помощью различных исполнительских способов передачи художественного образа.

Применительно к вокальному ансамблю термин «организация» представляет собой сознательно координируемое социальное образование, имеющее определенные границы и действующее на постоянной основе во имя достижения общей цели – музыкально-эстетическое обучение и развитие участников [3].

Различные аспекты менеджмента в музыкальной культуре и образовании исследовали Е. Ю. Андрущенко, Г. И. Астратова, М. В. Воротнов, М. А. Гончаров, С. М. Корнеева, Г. Л. Тульчинский и др.

Особые условия для организации вокального ансамбля с целью развития исполнительских навыков молодежи имеются в студенческом культурно-образовательном центре. Здесь студенты могут не только систематически заниматься вокальным исполнительством, но и с успехом реализовывать свои потребности через общение с музыкальным искусством, полноценное включение в интересный творческий процесс, коллективное участие в различных культурно-массовых мероприятиях.

В заключение следует подчеркнуть, что эффективная организация работы вокального ансамбля в культурно-образовательном центре вуза может способствовать развитию исполнительских навыков студентов благодаря подбору профессиональных кадров; востребованности вокального ансамбля в студенческих мероприятиях вуза; предоставлению специально оборудованных аудиторий для занятий; высокому уровню технического оснащения репетиционных и концертных выступлений; обеспечению методического сопровождения учебной работы вокального ансамбля; реализации деятельного и индивидуального подхода в обучении; созданию позитивного климата в творческом коллективе.

Список литературы

1. *Изюрова О. С.* Вокальный эстрадный ансамбль как форма развития толерантного отношения подростков – воспитанников детского дома к сверстникам [Электронный ресурс]: автореферат диссертации … кандидат педагогических наук / О. С. Изюрова. Екатеринбург, 2009. Режим доступа: http://nauka-pedagogika.com/pedagogika-13–00–02/dissertaciya-vokalnyy-estradnyy-ansambl-kak-forma-razvitiya-tolerantnogo-otnosheniya-podrostkov-vospitannikov-detskogo-doma-k-sverstni#ixzz4Yf5CcB9m.

2. *Коновалов А. А.* Развитие навыка многоголосного пения участников вокального ансамбля с применением фонограммы [Электронный ресурс] / А. А. Коновалов, Н. И. Буторина. Режим доступа: http://elar.rsvpu.ru/bitstream/123456789/1773/1/fks_2013_13.pdf.

3. *Стандарт* организации воспитательной деятельности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс] / М-во образования и науки РГ по делам молодежи. 2015. Режим доступа: https://docviewer.yandex.ru/?url=http%3A%2F%2Funiversity.tversu.ru%2Fstructure%2Fuvr%2Fdocs%2Fstandart_vd.pdf&name=standart_vd.pdf&lang=ru&c=58d634b07d4c&page=1.

4. *Стулова Г. П.* Теория и практика работы с детским хором / Г. П. Стулова. Москва: Владос, 2002. 176 с.

УДК [37.016:6]:371.212

С. Э. Завистовский

S. E. Zawistowski

УО «Полоцкий государственный университет», Новополоцк, Беларусь
Polotsk state University, Novopolotsk, Belarus
s.zavistovsky@psu.by

СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ РЕАЛЬНОЙ ИНКЛЮЗИВНОСТИ

MODERN METHODS OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN THE CONDITIONS OF REAL INCLUSION

Аннотация. Обсуждается опыт реализации дифференцированно-групповой формы организации образовательного процесса в общеобразовательной школе на примере учебной дисциплины «Технология».

Abstract. In this article we discuss the experience in a differentiated way, the group forms of organization of educational process at school on the basis of the discipline “Technology”.

Ключевые слова: индивидуально-возрастные особенности, формы организации учебного процесса, методика формирования рациональных подгрупп.

Keywords: individual-age features, forms of organization of educational process, methods of forming rational subgroups.

Используемая в настоящее время методика проведения учебных занятий, в частности по дисциплине «Технология», как в общеобразовательных школах, так и в учреждениях профессионального образования за многие годы не претерпела практически никаких качественных изменений. При этом не учитываются особенности психолого-физиологического и возрастного развития учащихся данного класса или группы учащихся, которые в большинстве случаев имеются и достигают значительного диапазона.

Изучение индивидуально-возрастных особенностей детей особенно необходимо прежде всего для выявления резервов развития младших подростков. Знание и пользование в педагогической практике резервов развития младших подростков позволяет более успешно обучать и воспитывать детей. Перед педагогом встают проблемы: как сформировать положительную учебную мотивацию, развивать познавательную учебную мотивацию, развить познавательную и творческую активность, увлечь, заинтересовать, пробудить [4].

Существенное значение при отрицательном отношении подростков к обучению имеют осознание и переживание или неуспехи в овладении теми или иными учебными предметами. Неуспех, как правило, вызывает у учащихся бурные отрицательные эмоции и нежелание выполнять трудные учебные задания.

Наоборот, благоприятной ситуацией учения для подростков является ситуация успеха, которая обеспечивает им эмоциональное благополучие. Многие педагоги для устранения неуверенности ученика в своих силах и для преодоления отрицательного отношения к учению специально создают «ситуации успеха», например, задавая вопрос, на который точно будет получен правильный ответ.

Индивид значительно охотнее контактирует в группе людей, равных ему по возрасту, социальному статусу, физическим возможностям. Если говорить о занятиях по трудовом обучению, то ученик наиболее комфортно чувствует себя в группе сверстников, схожих в плане психолого-физиологического развития. Такие ученики, одновременно начав сходную по уровню сложности работу, одновременно ее и заканчивают. И выполняют, соответственно, все технологические операции сообща, что способствует воспитанию личности школьника в коллективе.

При подведении итогов практической деятельности на уроках технологии учителю достаточно трудно выразить в виде детерминированной оценки технологические умения учащихся, обладающие различной степенью развития. С этой целью необходимо вводить некоторые критерии оценки, в настоящее время используемые весьма ограниченно.

Сложнее обстоят дела в учебной группе, включающей индивидов с различным уровнем психолого-физиологического развития. Более того, принятое в настоящее время направление на инклюзивное обучение требует в данном случае принятия особых мер по организации процесса обучения.

Была предложена рабочая гипотеза, в соответствии с которой:

- продолжительность выполнения технологического действия (или операции) для некоторой возрастной группы учащихся прямо пропорциональна уровню их физического развития;
- проведение фронтальных занятий по техническому труду рационально организовать таким образом, чтобы, независимо от уровня развития учащихся, составляющих учебную группу, начало и завершение выполнения аттестационной работы производилось всеми учащимися одновременно или с весьма незначительными временными отклонениями.

В рамках предложенной гипотезы сформулированы основные задачи исследований, решение которых позволяет предложить объективные методы эффективной организации трудовой деятельности групп учащихся на уроках технологии [1, 3]:

1) выявить основные легко фиксируемые факторы, оказывающие непосредственное и прямое влияние на эффективность выполнения типовых технологических операций;

2) разработать методику оценки влияния указанных факторов на эффективность выполнения типовых технологических операций для учащихся одной и различных возрастных групп, в том числе с учетом влияния возрастного фактора;

3) предложить методику формирования подгрупп учащихся по единству критерия близости уровня технологического развития;

4) организовать проведение учебных занятий по обучению основам технологии на базе скорректированных учебных групп.

Основной методологической базой исследований является тезис о том, что структура технологического задания зависит от уровня развития каждого учащегося. Методически

верно будет не строго индивидуализировать обучение, а проводить учебные занятия в устойчивых группах учащихся, выявленных на основе предлагаемой методики.

Опыт работы с учащимися 11–15 лет (5–9-й класс), в процессе обучения которых происходит максимальное насыщение учебного процесса знаниями и умениями использования типовых технологических операций, свидетельствует о том, что для данной возрастной группы наблюдается четко выраженная зависимость между возрастными особенностями и технологическими способностями, которую можно представить в виде строгой математической зависимости. Рассматривались такие показатели, как рост и масса тела для данной возрастной группы.

Задачей исследований было оценить влияние возрастных особенностей и объективных параметров развития учащихся на эффективность выполнения ими типовых технологических операций: пиление, сверление и строгание древесины. В качестве критерия выполнения технологического задания принята продолжительность его выполнения. Технологические способности учитывались показателем психолого-физиологического развития учащихся, названным автором «показатель развития», величина которого определяется соотношением принятых показателей развития.

Математическая обработка экспериментальных данных позволила выявить три неформальные подгруппы учащихся, обладающих сходными между собой параметрами психолого-физиологического развития, а также определить величину фактического различия между указанными параметрами для выявленных подгрупп. Дальнейшая корректировка объема учебного задания позволила организовать эффективное фронтальное выполнение учебного задания путем увеличения или уменьшения объема учебного задания для двух противоположных подгрупп при стабилизации нагрузки для учащихся, входящих в среднюю подгруппу.

В результате проведенных исследований получены экспериментальные данные, позволяющие адекватно оценивать влияние указанных факторов на эффективность фронтального выполнения технологических операций [2]. Сравнение результатов группирования с психолого-физиологическим состоянием включенных в указанные подгруппы учащихся дает возможность на основе анализа относительно простых и легкодоступных данных получать объективную информацию для предварительного формирования учебных подгрупп на этапе выдачи учебного задания с гарантией эффективного его выполнения всей группой в целом.

Представленная методика, разработанная на основе анализа эффективности технологической подготовки, может быть использована для обеспечения эффективного обучения широкому кругу дисциплин в детских дошкольных учреждениях, учреждениях образования с коррекционной направленностью обучения, при проведении учебных занятий по физической культуре, при формировании «групп здоровья», групп спортивного совершенства и мастерства и т. п.

Список литературы

1. *Завистовский С. Э.* Особенности методики формирования эффективных учебных коллективов для реализации концепции индивидуально-групповой формы обучения / С. Э. Завистовский // Инженерно-педагогическое образование: проблемы и пути развития: материалы Международной научно-практической конференции, Минск, 17–18 мая 2012 г. Минск, 2012. С. 16–18.

2. *Завистовский С. Э.* Особенности моделирования образовательного процесса подготовки специалистов I ступени высшего образования в Республике Беларусь / С. Э. Завистовский, Т. И. Завистовская // Совершенствование подготовки педагогических кадров и методики преподавания непрофильных учебных дисциплин: сборник статей Международной заочной научно-практической конференции, Новополоцк, 15–16 мая 2017 г. / Полоц. гос. ун-т; редкол.: С. Э. Завистовский [и др.]. Новополоцк: Полоцкий государственный университет, 2017. С. 39–44.

3. *Завистовский С. Э.* Роль и место «Технологии» в системе учебных дисциплин / Завистовский С. Э. // Университеты мира как центры научных исследований: материалы Международной научно-практической конференции. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та им. Л. Н. Толстого, 2013. С. 41–45.

4. *Тихонов А. В.* Социология управления: фундаментальное и прикладное знание / А. В. Тихонов; отв. ред. А. В. Тихонов. Москва: Канон+: Реабилитация, 2014. 560 с.

УДК 331

О. В. Игольник, Г. Н. Мигачева

O. V. Igolnik, G. N. Migacheva

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Oksaniya.5@yandex.ru

ПРОБЛЕМЫ ВНЕДРЕНИЯ СИСТЕМ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА В ОРГАНИЗАЦИИ

PROBLEMS OF IMPLEMENTATION SYSTEM OF QUALITY MANAGEMENT IN THE ORGANIZATION

Аннотация. В статье рассматриваются: система менеджмента качества (СМК) организации, принципы функционирования СМК на предприятии, проблемы, возникающие при внедрении СМК в организации, результаты внедрения.

Abstract. The article describes the potentiality of active learning technologies for forming of professional-pedagogical competence.

Ключевые слова: менеджмент качества, проблемы развития менеджмента качества, совершенствование систем менеджмента качества.

Keywords: quality management, problems of quality management development, improvement of quality management systems.

В настоящее время актуальной темой исследований в педагогических и экономических науках является управление качеством, где большое значение уделяется именно менеджменту знаний. Обсуждаются процедуры определения необходимых знаний для организации. Результаты обсуждений нашли отражение в стандартах.

В контексте стандартов качество – это совокупность характеристик объекта, относящихся к его способности удовлетворять установленные и предполагаемые потребности. Следует заметить, что определения по данной теме включают в себя не только

осмысленную контекстную информацию, но и сочетание практического опыта, индивидуальных ценностей, обеспечивающих действие для достижения цели или решения практической задачи.

Тогда менеджмент качества определяется как скоординированная и взаимосвязанная деятельность по управлению, выстроенная таким образом, чтобы обеспечить надежную и бесперебойную работу организации [1, 2, 3].

Именно от того, как в организации устроена система менеджмента качества (СМК), зависит, будет ли она конкурентоспособна и успешна не только на российском, но и на мировом рынке.

Далеко не во всех организациях уделяется должное внимание развитию СМК. Цель данной статьи – рассмотреть проблемы внедрения систем менеджмента качества в организации.

Еще в 1960-е гг. ученые и специалисты многих стран пришли к выводу, что качество не может быть гарантировано только путем контроля готовой продукции. Необходимо его обеспечивать на более ранних этапах: в процессе производства продукции, при выборе поставщиков сырья, на стадии разработок, также важно уделить внимание даже такой стадии, как утилизация продукта.

Собственно, такого рода подход гарантирует формирование замкнутого процесса, который начинается с определения потребностей рынка, содержит в себе все без исключения фазы совершенствования выпускаемой продукции, изготовление и реализацию, а также послепродажное обслуживание. Необходимо включить в данный комплексный подход и обратную связь с потребителем для совершенствования создаваемого продукта.

Именно такая совокупность принципов, приемов, средств и методов реализации функций управления процессами улучшения и совершенствования качественных параметров соответствующих объектов понимается под системой менеджмента качества уже в рамках организации.

Для чего же нужна система менеджмента качества в организации и почему она должна быть развита?

Для начала рассмотрим, как работает СМК на предприятии.

На первым этапе осуществляются постоянные описание и корректировка процессов, анализ отдельных элементов системы; особое внимание уделяется тем элементам, которые приводят к сбоям в процессах функционирования данной системы. Безусловно, необходимо проанализировать и нежелательные выходы процессов и их влияние на конечный результат в системе.

Вторым немаловажным критерием является персонал, причем всех уровней. Для повышения качества работы предприятия нужно проанализировать работу персонала. Ведь анализ качества работы отдельных сотрудников позволяет узнать, какое непосредственное влияние на работу отдельной части компании или ее в целом он оказывает. Достаточно ли высокий уровень мотивации у работника организации? Эффективно ли он выполняет поручения? Достаточно ли он компетентен в данной области? Или, возможно, его нужно отправить на курсы повышения квалификации? Все эти вопросы используют для проведения тщательного анализа, благодаря которому будут приняты меры для повышения эффективности производства.

Третьим, наиболее значительным, пунктом является разработка прозрачной системы управления, связанная со стратегией компании. У руководителя компании долж-

но быть обоснование для будущих управленческих решений, поэтому и ему, и его подчиненным необходимо знать, что происходит на каждом уровне организации [3].

Последнее звено – это непрерывное совершенствование системы СМК.

Основная проблема, возникающая при внедрении СМК в организации, заключается в том, что у сотрудников сформировалось устойчивое представление, будто всю ответственность за внедрение СМК и ее функционирование должна нести работающая в компании служба контроля качества. По этой причине достаточно часто разработчики СМК сталкиваются с проблемой пессимизма и непонимания персонала: «Зачем лишний раз напрягаться, ведь все равно все останется по-прежнему» или «Мы и так знаем проблемы, и главная из них – недостаток средств». Часто можно услышать такой ответ: «Как платят, так мы и трудимся». И подобных вариантов множество.

Трудности введения СМК, возникающие на втором этапе, представляют собой стремление персонала отдалиться от выполнения работы. Поскольку сотрудники заняты текущей работой, они возлагают разработку документации на службу контроля качества. Но дело в том, что СМК никак не способна существовать самостоятельно, отдельно от персонала, поскольку стандарты ISO требуют привлечения всех сотрудников компании к процессу. И в случае, если этого не будет, то время и деньги на внедрение СМК окажутся потрачены напрасно, а конкурентоспособность товаров и услуг организации на рынке так и не возрастет.

Постараемся обозначить предполагаемый результат внедрения СМК в организации.

В первую очередь, ресурсы предприятия сконцентрированы на удовлетворении потребностей и ожиданий потребителей, чему способствует оптимизация в системе управления. Кроме того у предприятия, получившего сертификат по стандарту ISO 9001, больше шансов стать предпочтительным поставщиком для крупных компаний международного уровня. Стоит отметить, что при правильном внедрении СМК растет конкурентоспособность товаров и услуг организации на рынке, что позволяет более гибко реагировать на рыночные изменения.

В заключение хотелось бы отметить, что внедрение системы менеджмента качества является неотъемлемым показателем надежности предприятия, а также дает ему возможность в полной мере соответствовать тем требованиям, которые заказчик выдвигает к выпускаемой продукции. Тем самым, внедрение СМК существенно повышает шансы компании на длительную и успешную деятельность. В итоге, результаты внедрения СМК дают гарантированную уверенность в безупречности продукта как потребителям, так и партнерам организации.

Список литературы

1. *Евстропов Н. А.* Практика разработки и внедрения систем менеджмента качества (СМК) на предприятиях и в организациях: учебное пособие / Н. А. Евстропов. Москва: АСМС, 2013. 360 с.

2. *Искрин Н. С.* Менеджмент в образовании: системный подход / Н. С. Искрин, Т. А. Чичканова //Образование и наука. 2015. № 1. С. 7–21.

3. *Катаев М. Ю.* Концепция и структура автоматизированной системы мониторинга качества обучения студентов / М. Ю. Катаев, А. М. Кориков, В. С. Мкртчян // Образование и наука. 2017. № 10. С. 30–46.

4. *Фокс М. Дж.* Введение в обеспечение качества: Модуль RRC № 415а: перевод с английского / М. Дж. Фокс; под общ. ред. В. Н. Азарова. Москва, 1999. 118 с.

УДК 378.12

М. А. Капшутарь

M. A. Kapshutar

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
marina-kapshutar@mail.ru

ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ АСПИРАНТОВ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE PROBLEM OF PREPARATION OF GRADUATE STUDENTS TO INNOVATIVE ACTIVITIES

Аннотация. Рассматривается состояние подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре с позиции их готовности к инновационной деятельности. Актуализируется проблема поиска педагогических условий для реализации инновационного потенциала аспирантов в инновационной научно-образовательной среде вуза.

Abstract. The article discusses the state of training of highly qualified personnel in graduate school from the point of view of their readiness for innovation. The problem of search of pedagogical conditions for realization of innovative potential of postgraduates in innovative scientific and educational environment of higher education institution is actualized.

Ключевые слова: аспирантура, инновационная деятельность, педагогическая инноватика, инновационная научно-образовательная среда вуза.

Keywords: postgraduate study, innovative activity, pedagogical innovation, innovative scientific and educational environment of the University.

Актуальность проблемы подготовки аспирантов к инновационной деятельности обусловлена рядом взаимозависимых факторов.

Прежде всего, следует учитывать произошедшее в современных социокультурных условиях изменение ведущих функций университетов: теперь они выполняют не только традиционную для них образовательную функцию, но и достаточно новую – инновационно-предпринимательскую, связанную с научными разработками наукоемких технологий, разработкой и экспертизой бизнес-проектов, научными исследованиями в интересах инновационного развития отраслей экономики. Поэтому инновационно-предпринимательская компетенция аспирантов как будущих преподавателей вузов, понимаемая нами как способность и готовность к выполнению инновационно-предпринимательских задач, должна быть обязательной в их профессиональной подготовке. Это, в свою очередь, требует инновационного содержания, форм, методов и технологий подготовки кадров высшей квалификации.

Кроме того, в условиях реформирования актуальным остается вопрос о результативности и эффективности работы российской аспирантуры как института, призванного обеспечить кадровое воспроизводство науки и высшей школы и не выполняющего в полной мере этой функции. Исследователи, говоря о кризисном состоянии аспирантуры, выделяют, как правило, два аспекта: качественный, связанный со значительным снижением научно-исследовательского уровня кандидатских диссертаций аспирантов, и количественный – уменьшение доли аспирантов, которые заканчивают обучение с защитой диссертации в срок [14].

Однако, как мы уже отмечали в одной из своих работ [6, с. 133], при оценке результативности деятельности аспирантуры по-прежнему используется такой инструмент измерения, как процент аспирантов, защищающих диссертации в срок. Данный показатель, на-

пример, применяется при государственной аккредитации вуза: «Процент аспирантов, защитивших диссертации не позднее, чем через год после окончания аспирантуры (от числа поступивших)». При этом федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) направлений подготовки в аспирантуре определяют целью подготовки аспирантов овладение определенными компетенциями (универсальными, общепрофессиональными и профессиональными), а не подготовку и защиту кандидатской диссертации. Данное нормативное противоречие вызывает дискуссии в научно-педагогической среде, связанные с поиском новых целей и задач современной аспирантуры в условиях ее реформирования.

Анализируя готовность современной аспирантуры готовить кадры высшей квалификации для инновационной деятельности, исследователи говорят о противоречиях:

• между традиционной системой подготовки аспирантов, в основе которой преобладает знаниевая парадигма, и современной открытой моделью непрерывного образования и самообразования аспирантов, согласно которой содержание, методы и формы организации должны характеризоваться разнообразием, вариативностью и гибкостью, чтобы в полной мере реализовать инновационный потенциал обучающихся;

• между необходимостью внедрения форм инновационной деятельности в вузах и недостаточно высоким уровнем психологической и профессионально-педагогической готовностик ней аспирантов [11].

Необходимо помнить о бинарности современной аспирантуры как педагогической системы, являющейся одновременно и полноценным третьим уровнем высшего образования, и сферой науки. Кроме того, следует учитывать, что образовательный процесс в аспирантуре развивается под воздействием ряда факторов: внешних, связанных с процессами глобализации, информатизации коммуникационного пространства, фундаментализации, социокультурных трансформаций, утверждением принципа непрерывности образования, с новыми требованиями и запросами потенциальных работодателей аспирантов, и внутренних, обусловленных педагогическим потенциалом и корпоративной культурой вуза, реализацией компетентностного подхода в подготовке аспирантов, требованиями ФГОС и профстандарта, мотивацией и ценностями обучающихся в аспирантуре.

Обращение к понятийно-категориальному аппарату проблемы педагогической инноватики в исследованиях отечественных ученых (З. Абасов [1], В. Андреев [2], В. И. Загвязинский [4], Б. Кедров [7], В. С. Лазарев [9], В. А. Сластенин [12], Т. А. Строкова [13]) позволяет определить педагогическую инноватику как комплексную деятельность, направленную на создание, освоение, использование и распространение нового в сфере образования, а новацию – как новый способ обучения или воспитания.

Н. Юсуфбекова, говоря о дальнейшем развитии проблематики педагогической инноватики, выделяет три перспективных вектора исследований, в числе которых указывает [15]:

• педагогическую *аксиологию,* определяющую и обосновывающую систему ценностей, ценностных ориентаций и ценностных отношений обучающихся в образовательном процессе;

• педагогическую *неологию,* исследующую классификацию педагогических инноваций, условия и этапы их развития, критерии и показатели новизны, традиции и новаторства в образовании;

• педагогическую *праксеологию,* изучающую различные аспекты внедрения педагогических инноваций в образовательную среду.

Задача современной аспирантуры – формирование в образовательном процессе личности аспирантов не только как преподавателей и исследователей высшей квалификации, носителей новых научных концепций, теорий и идей, но и как инновационно мыслящих и способных к созданию нового интеллектуального продукта [11, с. 136].

В этом отношении представляет интерес подход Т. Б. Загоруля, которая определила следующие свойства личности обучающихся как носителей инновационной культуры, способствующие их будущей «конкурентоспособности в жизни и в профессии [5, с. 135]:

• *культуровосприимчивость* (принятие идеи отсутствия в культуре стандарта универсальности);

• *открытость к инновациям* (непредвзятость в оценивании достоинств и рисков инноваций);

• *креативность* (мобильность мышления, способность и готовность предлагать принципиально новые идеи, критическое отношение к стереотипам);

• *ассертивность* (уверенность в собственном поведении, независимость от внешних влияний и оценок);

• *толерантность* (понимание и принятие других культур, способов самовыражения и проявления индивидуальности);

• *рефлексивность* (способность критически анализировать образ своего Я, адекватно оценивать себя, свои поступки и действия в меняющихся жизненных ситуациях);

• *самоактуализация* (стремление к постоянному развитию, реализации потенциальных возможностей и способностей);

• *ответственность* (признание за каждым права быть свободным и ответственным, свободно выбирать и отвечать за сделанный выбор перед собой и обществом)».

Для формирования указанных свойств личности обучающихся необходима особая инновационная научно-образовательная среда вуза. Обратимся к определению данного понятия. Ю. А. Комарова и Е. И. Бражник, проанализировав ряд исследований, пришли к выводу, что в наиболее общем смысле научно-образовательная среда университета – это система материальных, духовно-эстетических, эмоциональных и физических условий формирования личности, возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [8]. П. П. Ефимов и В. Н. Костин определяют инновационную образовательную среду вуза как продукт субъект-субъектных отношений всех участников образовательного процесса. Основные отличия образовательной среды вуза в том, что она основана на инновационном содержании и технологиях образования, инновационных методах воспитания, новых формах управления безопасной образовательной средой [3].

Таким образом, актуальной остается проблема поиска адекватных педагогических условий для эффективной подготовки аспирантов к инновационной деятельности в вузах. В качестве результата обучения в аспирантуре, на наш взгляд, следует рассматривать реализацию потенциала профессионального саморазвития аспиранта в качестве активного субъекта инновационной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Абасов З. А.* «Аллергия» к новациям: есть ли средства для «излечения»? / З. А. Абасов // Директор школы. 2001. № 1. С. 33–38.

2. *Андреев В. И.* Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс / В. И. Андреев. Казань, 1997. 230 с.

3. *Ефимов П. П.* Сущность инновационной образовательной среды вуза / П. П. Ефимов, В. Н. Костин // Молодой ученый. 2014. № 7. С. 502–506.

4. *Загвязинский В. И.* Учитель как исследователь / В. И. Загвязинский. Москва: Знание, 1989. 96 с.

5. *Загоруля Т. Б.* Актуализация личности студентов как носителей инновационной культуры в высшем образовании: опыт эмпирического исследования / Т. Б. Загоруля // Образование и наука. 2015. № 10. С. 135–146.

6. *Капшутарь М. А.* Качество подготовки аспирантов и эффективность современной аспирантуры: проблема поиска новых показателей / М. А. Капшутарь // Современные наукоемкие технологии. 2016. № 7. С. 132–136.

7. *Кедров Б. М.* О великих переворотах в науке / Б. М. Кедров. Москва: Педагогика, 1986. 109 с.

8. *Комарова Ю. А.* Векторы развития научно-образовательной среды в европейских университетах [Электронный ресурс] / Ю. А. Комарова, С. И. Бражник // Письма в Эмиссия оффлайн (TheEmissia. OfflineLetters): электронный научный журнал. 2012. Октябрь. Режим доступа: http://www.emissia.org/offline/2012/1880.htm.

9. *Лазарев В. С.* Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / В. С. Лазарев, Б. П. Мартиросян // Педагогика. 2004. № 4. С.11–21.

10. *Макарова Л. Н.* Проблемные аспекты вариативной подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре / Л. Н. Макарова, И. А. Шаршов // Гаудеамус: психолого-педагогический журнал. 2016. № 1, т. 15. С. 16–25.

11. *Пономарева Е. Ю.* Подготовка кадров высшей квалификации к инновационной деятельности в аспирантуре / Е. Ю. Пономарева, Е. Н. Менюк // Гуманитарные науки. 2016. № 4 (36). С. 134–142.

12. *Сластенин В. А.* Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Сластенин, Л. П. Подымова. Москва: Магистр, 2003. 308 с.

13. *Строкова Т. А.* Нужен ли современной школе учитель-исследователь? / Т. А. Строкова // Образование и наука. 2016. № 7. С. 11–25.

14. *Шумакова И. А.* Развитие института аспирантуры средствами создания виртуальной образовательной среды / И. А. Шумакова // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Гуманитарные науки. 2010. № 6 (77). С. 203–208.

15. *Юсуфбекова Н. Р.* К проблеме разработки основ педагогической инноватики / Н. Р. Юсуфбекова // Новые исследования в педагогических науках. 1990. № 1. С. 70–77.

УДК 378.02:371.134

Д. С. Карпов

D. S. Karpov

ФГБОУ ВО «Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского», Ярославль

Yaroslavl State Pedagogical University named after K. D. Ushinskogo, Yaroslavl

infortal@yandex.ru

ПРОПЕДЕВТИЧЕСКАЯ ДОСТОВЕРНОСТЬ ДИДАКТИЧЕСКИХ МОДЕЛЕЙ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЯ

PROPAEDEUTIC RELIABILITY OF DIDACTICAL MODELS IN THE PROFESSIONAL TRAINING OF TEACHERS

Аннотация. Описывается принцип пропедевтической достоверности на примере моделирования информационных отношений участников процесса обучения.

Abstract. The article describes the concept of propaedeutic reliability through the example of using of the learning informational model.

Ключевые слова: пропедевтика, информационная модель, субъект, объект.

Keywords: propaedeutic, informational model, subject, object.

Процесс обучения неразрывно связан с постоянной необходимостью усвоения обучающимися новых принципов и закономерностей, образующих структуру изучаемой дисциплины. Подавляющее большинство дидактических подходов, применяемых как школьными учителями, так и вузовскими преподавателями, связано с использованием тех или иных моделей изучаемых объектов и явлений, например, моделей-графов [2]. Одной из отличительных особенностей профессиональной подготовки в педагогическом вузе являются высокие требования к научности предъявляемых моделей. При этом даже на начальных этапах преподавания дисциплины часто используются сложные научные модели, демонстрирующие изучаемое во всей полноте и разнообразии, но не всегда сочетающие научность с доступностью. В частности, при использовании подробных образно-графических моделей с большим количеством блоков и связей обучающийся может «не увидеть за деревьями леса» и не усвоить основных идей изучаемого. Мы считаем, что на пропедевтическом этапе освоения дисциплины целесообразно использовать простые модели, сочетающие научность и доступность с преобладанием доступности. Такие модели называются пропедевтически достоверными [3, с. 66]. Отличительной чертой пропедевтически достоверной модели является отсутствие исчерпывающей научной детализации при сохранении достоверности основной научной идеи. Образно пропедевтически достоверную модель можно сравнить с черно-белым штриховым эскизом многоцветной картины окружающего мира.

Рассмотрим использование пропедевтически достоверных моделей на примере изучения темы «Информационная модель процесса обучения» в рамках дисциплины педагогического вуза «Информационные технологии в образовании», обычно изучаемой студентами на первом курсе. Подготовка будущего учителя предусматривает знакомство с моделью, демонстрирующей информационное взаимодействие участников процесса обучения. В учебных пособиях и особенно в научных публикациях чаще всего встречаются модели в виде подробных блок-схем, в то время как студент нуждается в лаконичной модели, разъясняющей суть явления и позволяющей актуализировать девиз «Я понял» [4, с. 96].

Пропедевтическое моделирование информационных отношений участников учебного процесса целесообразно осуществлять в три этапа.

На первом этапе демонстрируется наиболее простая, но пропедевтически достоверная модель процесса обучения, в которой обозначены два основных участника информационных отношений (рис. 1).

Рис. 1. Информационная модель процесса обучения

Педагогически корректные термины «обучаемый» и «обучающийся» не используются вследствие их непривычности для студента, а также по причине их визуального и фонетического сходства. Они заменены на более понятные вчерашним школьникам термины «учитель» и «ученик». В модели обозначены прямая связь, по каналу которой идет сообщение новой информации, и обратная связь, выполняющая контролирующие функции. Данная модель позволяет обозначить самую суть дидактического процесса как двустороннего информационного взаимодействия его участников.

На втором этапе предъявляются две модели с выделением двух типов отношений – субъект-объектных и субъект-субъектных [1].

Модель субъект-объектных отношений приведена на рис. 2. В ней обучающий (учитель) является субъектом, а обучающийся (ученик) – объектом. Данная модель содержит дополнительный блок – область знаний (термины «умения», «навыки», «компетенции» и др. как непривычные для студентов-первокурсников не упоминаются). Здесь четко обозначена вертикальная иерархия системы типа «ведущий – ведомый». Модель наглядно показывает доминирующую роль обучающего и пассивность обучающихся, раскрывая главную идею субъект-объектных отношений – неравноправие участников. Она позволяет продемонстрировать преимущества и недостатки такой системы отношений. Главным преимуществом здесь является часто вполне оправданное делегирование всех ключевых полномочий и ответственности за результат обучения профессионалу-обучающему. Главный недостаток – слабое формирование базы будущей профессиональной деятельности специалиста в виде готовности работать самостоятельно.

Рис. 2. Информационная модель субъект-объектных отношений

Модель субъект-субъектных отношений приведена на рис. 3. В ней как обучающий, так и обучающийся являются субъектами дидактического процесса. Здесь отсутствуют вертикальная иерархия и доминирование обучающего. Модель наглядно демонстрирует два ключевых момента: равноправие участников и роль обучающего как организатора самостоятельной работы обучающегося. Главным преимуществом такой формы отношений является стимулирование высокой активности обучающегося в овладении учебной дисциплиной как залога непрерывного профессионального роста в будущем. Главными недостатками становятся отсутствие гарантий успешности обучения «добровольных объектов» (недостаточно мотивированных, слабо подготовленных и пассивных обучающихся), а также необходимость трудоемкой и затратной организации самостоятельной работы и всестороннего контроля с привлечением интерактивных дидактических технологий, включая современные информационные технологии.

Рис. 3. Информационная модель субъект-субъектных отношений

На третьем этапе студенты узнают о том, что на практике учитель (осознанно или неосознанно) работает в рамках двух последних описанных моделей с преобладанием либо субъект-объектных, либо субъект-субъектных отношений. Уклон в ту или иную сторону за-

висит от многих факторов, и в первую очередь определяется личным стилем преподавания, формирующимся на базе индивидуальных особенностей конкретного педагога.

Таким образом, в профессиональной подготовке будущих учителей пропедевтически достоверные модели могут быть не только базой для усвоения детализированных научных моделей, но и основой успешного овладения педагогической профессией.

Список литературы

1. *Варламова С. Г.* Субъект-субъектные отношения в проектной деятельности / С. Г. Варламова, Ф. М. Сокольникова // Приоритетные направления развития науки и образования: материалы 3-й Международной научно-практической конференции. Чебоксары: Изд-во ЦНС «Интерактив плюс», 2014. С. 56–57.

2. *Карпов Д. С.* Использование графов для наглядного моделирования информационных процессов / Д. С. Карпов // Ярославский педагогический вестник. 2006. № 4 (49). С. 98–103.

3. *Карпов Д. С.* Пропедевтические информационные модели отношений участников дидактического процесса / Д. С. Карпов // Чтения Ушинского: материалы Международной конференции физико-математического факультета: в 2 частях. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2016. Ч. 1. С. 65–70.

4. *Смирнов Е. И.* Синергия математического образования педагога: Введение в анализ: монография / Е. И. Смирнов, В. В. Богун, А. Д. Уваров // Ярославль: Канцлер, 2016. 310 с.

УДК [378:71/76]:378.147.8

А. В. Киселева

A. V. Kiseleva

ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», Екатеринбург
Ural state university of architecture and art, Yekaterinburg
kav.7311@mail.ru

К ВОПРОСУ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ АРХИТЕКТУРНО-ХУДОЖЕСТВЕННОГО УНИВЕРСИТЕТА

THE QUESTION OF THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL COMPETENCE OF STUDENTS OF ARCHITECTURE AND ART UNIVERSITY

Аннотация. Рассматривается проблема подготовки квалифицированного компетентного специалиста в области художественно-проектной деятельности, поскольку существует интеллектуально-профессиональное отставание содержания архитектурно-художественного образования от стремительных темпов развития строительно-проектировочной отрасли, и предлагаются некоторые пути ее решения.

Abstract. The article deals with the problem of training a qualified and competent specialist in the field of artistic and design activities, since there is an intellectual and professional lag of the content of architectural and artistic education from the rapid pace of development of the construction and design industry, and some ways of its solution are offered.

Ключевые слова: компетентный специалист, архитектурно-художественное образование, художественно-проектная деятельность, профессиональная квалификация.

Keywords: competence specialist, architectural and art education, art and design activity, professional qualification.

Современная индустрия отличается наличием динамичных технологичных процессов, повышенной скоростью обмена информацией. Особенно это касается сферы строительного, промышленного производства и информационно-коммуникационных технологий. Проведенный анализ содержания нормативно-правовых документов, связанных с образовательным процессом в архитектурно-художественном университете, и опыта, основанного на педагогической практике, позволяет выделить ряд проблем в области образования архитекторов и дизайнеров.

Прежде всего, это объективная разделенность специализаций и направлений в многопрофильной дизайнерской сфере (дизайн среды, промышленный дизайн, ландшафтный дизайн), и накладывающее отпечаток на профессиональное мышление будущего архитектора интеллектуально-профессиональное отставание содержание образования от стремительных темпов развития строительно-проектировочной отрасли.

Создается противоречие между профессиональной квалификацией выпускников факультета дизайна и архитектуры и наличествующими на рынке труда вакансиями.

Основываясь на социологических исследованиях, проводимых различными вузами страны, мы с сожалением вынуждены констатировать отсутствие деятельных механизмов, обеспечивающих взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг.

В связи с редкими фактами прямых заказов со стороны промышленности и сферы культуры на разработку архитектурных и дизайнерских проектов студентами вузов происходит объективная изолированность теории от практики, вследствие чего недостаточно реализуется интеграция образования, науки и производства.

Соответственно, закономерности формирования профессиональных компетенций слабо встроены в логическую систему образовательного процесса. В результате чего подготовка специалиста в области архитектуры и дизайна не гарантирует высокого уровня социальной адаптации выпускника, ориентированного на работу в европейском пространстве.

Многие исследователи и педагоги отмечают еще одну немаловажную проблему. Интегрированность российского образования в европейскую систему образования, обусловленная принятием Болонской системы, способствует утрате приоритета традиций русской культуры в сфере архитектуры и дизайна.

Таким образом, подготовка квалифицированного, компетентного специалиста в области художественно-проектной деятельности приобретает в нашей стране важное значение.

Находясь в предметно-вещной среде, наполненной архетипическими символами, образами прошлого, несущими следы переживаний, ценностных ориентаций иных эпох, выпускник архитектурно-художественного вуза актуализирует новый подход к воплощению своих идей, созданный по канонам моды, создавая эклектичные ремейки традиционных форм «в новой упаковке» [5].

Исходя из вышесказанного, обозначим, что важнейшей задачей системы архитектурно-художественного образования становится подготовка компетентного профессионала в сфере художественно-проектного творчества, обладающего универсальной целостностью, способного решать социальные задачи посредством включения человека в различные культурно-исторические среды (предметно-пространственные, коммуникационные, визуально-знаковые и др.).

В данном контексте под профессиональной компетентностью мы понимаем квалификацию специалиста, представляющую собой целостное внутреннее свойство человека,

благодаря которому он может осуществлять профессиональную деятельность на некотором уровне качества. По мнению Э. Ф. Зеера, профессиональная компетенция включат в себя инициативность, нравственность, мобильность, профессиональное мастерство [2].

Профессиональная компетентность выпускника архитектурно-художественного вуза должна основываться на знаниях и владении информацией об особенностях культурно-исторического контекста.

Нравственность предполагает соблюдение правовых и моральных норм, которые присущи дальнейшей профессиональной творческой деятельности. Нравственность в данном контексте является социальной характеристикой.

Инициативность должна проявляться в процессе поиска новых, нестандартных подходов к решению творческих задач, индивидуального художественного стиля.

Профессиональное мастерство представляет интегративную способность будущего специалиста обеспечить реализацию своих творческих проектов, причем их результат должен быть социально востребован обществом [6].

Рассматривая вопросы формирования и развития профессиональной компетентности обучающихся архитектурно-художественного вуза, необходимо отметить важность выбора используемой методики. В этом вопросе нужно исходить из динамической концепции совместной деятельности, которая, по мнению А. Л. Журавлева, представляет собой «управление совместной трудовой деятельностью, что предполагает глубокое знание и учет психологических закономерностей включения людей в совместный труд, особенностей формирования психологических регуляторов деятельности, которые могут способствовать или препятствовать достижению требуемых результатов» [1, с. 3].

Учитывая специфику творческого вуза, совместная деятельность в нем должна представлять собой организованную систему взаимодействия субъектов, направленную на целесообразное производство объектов материальной и духовной культуры [4].

Исходя из этого, одно из решений проблемы формирования профессиональных компетенций должно основываться на совместной творческой проектной деятельности [7]. Среди форм организации совместной проектной деятельности, способствующих эффективному формированию профессиональных компетенций, можно выделить shadowing – метод ученичества; тренинг, моделирование реальной ситуации, или метод ролевой интерпретации; скеч-бук (зарисовки первичных ассоциаций-впечатлений), buddying – метод поддержки; метод проектов. Результаты проделанной работы с последующей разработкой аккумулируются в портфолио – как результат творческих достижений студента.

Таким образом, совместная проектная деятельность позволяет рассматривать формирование профессиональной компетентности еще и как систему общественных отношений в непосредственных межличностных контактах [3]. Создается образовательная среда творческого общения, которая характеризуется открытостью, диалогичностью, продуктивным взаимодействием участников процесса проектирования, накоплением нового знания, возможностью взаимной оценки и контроля авторских проектов.

Список литературы

1. *Журавлев А. Л.* Психология совместной деятельности / А. Л. Журавлев. Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН, 2005. 640 с.

2. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 203 с.

3. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

4. *Ручко Л. С.* Студенческие общности как субъекты внеучебной работы в вузе / Л. С. Ручко // Сибирский педагогический журнал. 2013. № 6. С. 106–110.

5. *Чижиков В. В.* Дизайн в системе социокультурных отношений: Монография / В. В. Чижиков. Москва: Изд-во МГУКИ, 2005. 139 с.

6. *Akimova O. B.* Conceptual Basis of Educational Service Resource Support [Electronic resource] / O. B. Akimova, O. V. Ledyankina, E. P. Fomin // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, iss. 17. P. 9819–9827. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1208.

7. *Project* Method in Forming Legal Competence among Workers at Small Handicraft Enterprises [Electronic resource] / G. M. Romantsev [et al.] // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. Vol. 8, № 4. P. 1275–1284. Access mode: https://drive.google.com/file/d/1HIzZb8HUsAIpDTrSvqTo8WmL9r8CQDfG/view.

УДК 005.963.1:[005.4:001.895]

С. В. Климан

S. V. Kliman

АО «НПК “Уралвагонзавод”», Нижний Тагил
JSC «NPK Uralvagonzavod», NizhnyTagil
kliman.swetlana@yandex.ru

КОРПОРАТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО СОЗДАНИЯ И РАСПРОСТРАНЕНИЯ ВНУТРИОРГАНИЗАЦИОННЫХ ИННОВАЦИЙ

CORPORATE EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS A MEANS OF CREATION AND DISTRIBUTION OF INTRA-ORGANIZATIONAL INNOVATIONS

Аннотация. Рассматривается тесная взаимосвязь инновационного цикла внутри предприятия и корпоративной образовательной среды.

Abstract. The article examines the close relationship between the innovation cycle within the enterprise and the corporate educational environment.

Ключевые слова: инновации, инновационный цикл, жизненный цикл нового продукта, корпоративная образовательная среда, корпоративные центры обучения персонала.

Keywords: innovation, innovation cycle, life cycle of a new product, corporate educational environment, corporate training centers for personnel.

Сегодняшняя ситуация требует от менеджмента крупной компании максимальной инновационности.

Наиболее успешна в рыночных условиях компания, которая избрала инновационную стратегию развития, когда приоритеты выстраиваются от инноваций к качеству и затем издержкам. Новая продукция и услуги дают ей большие конкурентные преимущества, но при этом она должна сохранять высокий уровень обеспечения качества,

иначе ее преимущества недолговечны. Это подтверждают миссии различных зарубежных и российских компаний (таблица) [3].

Примеры миссии известных компаний

Компания	Миссия
3COM	Решать нерешенные проблемы **инновационно**
Группы компаний ГАЗ	Производить коммерческую автомобильную технику, гарантирующую клиенту выгоды от приобретения благодаря бескомпромиссному качеству и надежному безупречному сервису, обеспеченным высочайшей компетенцией персонала, поставщиков-партнеров, **инновациями** в производстве и продукте
АО «НПК “УВЗ”»	Лидерство в транспортном машиностроении на основе непрерывных **инноваций** с целью интеграции в мировую экономику, роста удовлетворенности потребителей, качества жизни сотрудников и стоимости бизнеса группы компаний
Apple	Оперативно внедрять **инновации** и предоставлять профессионалам, преподавателям и студентам самые современные, удобные и отвечающие всем требованиям и потребностям клиентов компьютеры и гаджеты
Sony	Не останавливаться в творчестве и **инновационных** разработках для создания качественных и **инновационных** продуктов
Nike	Дарить вдохновение и **инновационные** решения каждому атлету в мире

В деятельности современного предприятия, нацеленного на эффективное долгосрочное функционирование и успешное развитие на основе инноваций, можно выделить процесс создания корпоративной образовательной среды [4, 6, 7].

Исходя из теории цикличности производственных факторов социально-экономических трансформаций Й. Шумпетера, можно заключить, что импульс к инновационному развитию на предприятии дают как внешние, так и внутренние факторы [5]: появление нового продукта, внедрение новых производственных и образовательных технологий, разработка инновационной организации производства, выявление либо формирование новых рынков сбыта, применение новых источников сырья.

Инновации как составляющие научно-технического прогресса, необходимо рассматривать фазово, т. е. в контексте циклов.

Инновационный цикл внутри предприятия, согласно Й. Шумпетеру, можно описать следующим образом [5]:

1. Подъем: доминирование в производстве производителей-инноваторов, которые сумели вывести свои инновационные процессы на новый уровень.

2. Стабилизация и спад: развитие конкурентной среды, лицензирование/стандартизация инноваций и их массовое распространение в производстве. Прибыль резко уменьшается и возникает экономическая необходимость разработки и реализации новых инноваций для создания новой технологической монополии.

По мнению С. А. Агаркова «концепция жизненного цикла инновации играет принципиальную роль при планировании производства инноваций и при организации инновационного процесса» [1, с. 135].

В число ключевых стадий жизненного цикла нового продукта компании входят:

1) разработка проекта инновационного продукта;

2) программа выхода на рынок;

3) развитие в рамках рынка;

4) стабилизация на рынке;

5) уменьшение/падение доли рынка.

Развитие деятельности большинства крупных предприятий характеризуется наличием четко выстроенного процесса управления жизненным циклом продукции. Процесс управления жизненным циклом нового продукта должен быть рыночно-ориентированным. Это дает возможность предприятию выстраивать свои бизнес-процессы таким образом, чтобы соответствовать актуальным вызовам рынка и потребительским ожиданиям [2].

Стратегический анализ развития предприятия предполагает планирование выпуска/приобретения инноваций, а также управление инновациями. А именно анализ качества инновации, мониторинг стадии жизненного цикла, анализ инновационного потенциала и т. д.

Формирование системы управления инновационной организацией предполагает комплексный подход к понятию инноваций и нововведений: инновационный процесс включает в себя все, от начала до конца, все этапы создания новых продуктов, услуг и процессов.

Система управления инновационно-ориентированной компаний имеет две принципиальные особенности. Во-первых, руководители предприятия высшего и среднего звена управляют созданием и распространением нововведений, прибегая к производственному обучению через корпоративные центры обучения персонала. Подобные структуры развивают необходимые знания и инновационные специфические компетенции, способны поддерживать/сопровождать все этапы внутриорганизационных инновационных циклов. Во-вторых, платформы организационного развития создаются на основе интеграции профессиональных компетенций и инновационных технологий, что позволяет расширять «инновационный портфель». Подобные компетентностно-технологические платформы существенно стимулируют инновационную деятельность в компаниях.

Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что изменения в корпоративной образовательной среде (формы, содержание, методы, сроки обучения) тесно связаны с инновациями, поскольку инновационный цикл неизбежно включает в себя распространение знаний посредством обучения (на всех этапах – возникновения инновации, распространения и использования).

Список литературы

1. *Агарков С. А.* Инновационный менеджмент и государственная инновационная политика: монография / С. А. Агарков, Е. С. Кузнецова, М. О. Грязнова. Москва: Академия естествознания, 2011. 340 с.

2. *Макаров В. Л.* Инновационный менеджмент в России: вопросы стратегического управления и научно-технологической безопасности / В. Л. Макаров, РАН. Москва: Наука, 2009. 880 с.

3. *Миссии* разных компаний для анализа [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.dereksiz.org/missii-raznih-kompanij-dlya-analiza.html.

4. *Федоров В. А.* Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия / В. А. Федоров, С. В. Комлева // Образование и наука. 2017. № 2. С. 124–144.

5. *Шумпетер Й.* Теория экономического развития (исследование предпринимательской прибыли, капитала, кредита, процента и цикла конъюнктуры): перевод с английского / Й. Шумпетер. Москва: Прогресс, 1982. 455 с.

7. *Fedorov V. A.* Training the Blue-Collar Workers in Industrial Environments: Organizational and Pedagogical Conditions [Electronic resource] / V. A. Fedorov [et al.] // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. № 8 (4). С. 1262–1274. Access mode: https://drive.google.com/file/d/1ejh9kkonycrP4s9PhdLewiYo_BM8ALwL/view.

6. *Corporate* Information Management System and Its Influence on Increase of Changes Productivity [Electronic resource] / Krivtsov A. I. [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 15. P. 7627–7636. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1052.

УДК [378.016:62]:[378.147.221+378.147.886]

О. С. Ковалев, С. В. Чернобородова

O. S. Kovalev, S. V. Chernoborodova

ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург

Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg

okovalev68@mail.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРИ ИЗУЧЕНИИ КУРСОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

ORGANIZATION OF METHODICAL WORK AT STUDYING COURSES OF TECHNICAL DISCIPLINES

Аннотация. Рассматривается вопрос совершенствования организации самостоятельной работы студентов.

Abstract. The article deals with the question of improving the organization of independent work of students.

Ключевые слова: образование, независимое мышление, самостоятельная работа студентов, преподаватель, сопротивление материалов.

Keywords: education, independent thinking; independent work of students; teacher; strength of materials.

Преподаватели кафедры строительной механики Уральского федерального университета имени первого Президента России Б. Н. Ельцина ведут занятия по техническим дисциплинам «Сопротивление материалов» и «Строительная механика» для студентов дневной и заочной форм обучения различных специальностей: строителей, металлургов, теплоэнергетиков, химиков.

Известно, что одной из основных целей высшего образования является подготовка молодого творческого специалиста к самостоятельной работе, а все остальные формы учебной работы являются вспомогательными в той или иной степени.

Самостоятельная работа представляется такой формой обучения, при которой студент создает свою модель умственной деятельности и усваивает необходимые знания, овладевает умениями и навыками, учится работать и мыслить, и вырабатывает способность самому организовать свою деятельность [1].

Целью самостоятельной работы студентов является закрепление и систематизация знаний, полученных на аудиторных занятиях; самостоятельное овладение новым учебным материалом; формирование навыков самостоятельного умственного труда;

мотивирование регулярной целенаправленной работы, развитие самостоятельности мышления; формирование волевых черт характера и способности к самоорганизации.

Организация самостоятельной работы студентов производится в следующем порядке:

1. Перед студентами ставятся задачи и даются указания по их рациональному выполнению.

2. Период самоорганизации и работы студентов по решению задач, поставленных преподавателем.

3. Преподавателем дается оценка и подводятся итоги по самостоятельной работе.

С целью организации методической работы на кафедре проведены следующие мероприятия:

1. Разработаны учебные программы с единой терминологией и обозначениями, технологические карты рабочих планов; лабораторные занятия и руководства к ним, задания к расчетно-графическим и курсовым работам, учитывающие как и общие знания, которые должен приобрести каждый студент при изучении дисциплин, так и сведения, необходимые именно для студентов конкретной специальности.

2. На базе лаборатории создан компьютерный класс для проведения научно-исследовательских работ и семинаров, что позволяет преподавателям кафедры обсуждать возникающие педагогические и научные вопросы на хорошем методическом уровне.

3. Компьютерный класс используется также и для тестирования обучающихся студентов. Тесты выявляют у обучающихся неудовлетворительное понимание предмета, возникшее по выполняемой лабораторной работе на первом этапе и которое, возможно улучшить путем проведения компьютерного тестирования повторно, после самостоятельной подготовки с соответствующей методической литературой [2].

Также прохождение компьютерного тестирования исключает психологический фактор взаимоотношений между студентом и преподавателем, повышает ответственность студентов, укрепляет их навыки работы с компьютером, выявляет недостатки в обучении, в методике преподавания сопротивления материалов и строительной механики.

4. По гранту УрФУ приобретены и вводятся в эксплуатацию две установки производства SHIMADZU (Япония) для испытания образцов материалов на растяжение и сжатие, что создает возможность привлечения студентов к научно-исследовательской работе.

5. Для студентов проводятся специализированные олимпиады по потокам и общеуниверситетская олимпиада, которые вызывают интерес не только возможностью получить отличную оценку за экзамен, но и способствуют возникновению научного интереса к поставленным задачам.

6. Активно используется балльно-рейтинговая система в оценке знаний студентов, позволяющая повысить интерес студентов к выполнению учебных заданий на высоком качественном уровней в срок. Ведение учета контрольных мероприятий по всему циклу изучаемой дисциплины позволяет проводить анализ работы студента и преподавателя и на его основе определять темы, трудные для освоения студентами.

7. Использование компьютерных технологий в процессе обучения позволяет повысить эффективность преподавания, прежде всего за счет высокой наглядности информации. Практически все студенты имеют при себе гаджеты, т. е. они готовы в реальном времени к получению и обмену цифровой информацией [3]. Это дает им возможность активно взаимодействовать с преподавателем, получать учебно-методический материал и обмениваться результатами выполнения индивидуальных заданий, что повышает научно-методический уровень самого преподавателя и активизирует иниция-

тивность и самостоятельность студентов. Следует отметить, что современные гаджеты – всего лишь инструмент, которым нужно умело пользоваться, поэтому компьютерные технологии должны не подменять, а дополнять традиционные формы обучения: лекции, практические и лабораторные занятия.

В соответствии с задачами, которые стоят перед нашей страной в свете вызовов современности в условиях глобализации, конфликта между фундаментализмом и космополитической толерантностью, целенаправленная организация самостоятельной работы студентов должна помочь им стать мыслящими и творчески инициативными людьми, достойными гражданами России, способными решать не только узкопрофессиональные вопросы.

Список литературы

1. *Зенкин А. С.* Самостоятельная работа студентов / А. С. Зенкин [и др.] // Саранск: Изд-во Мордов. ун-та, 2009. 35 с.

2. *Ковалев О. С.* Опыт проведения лекционных, практических и лабораторных занятий по дисциплине «Сопротивление материалов» в мультимедийной аудитории / О. С. Ковалев, С. В. Чернобородова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 25–26 мая 2016 г. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. С. 150–153

3. *Ковалев О. С.* Работа преподавателя дисциплины «Сопротивление материалов» с удаленной аудиторией [Электронный ресурс] / О. С. Ковалев, С. В. Чернобородова // APRIORI. Серия: Естественные и технические науки. 2015. № 1. Режим доступа: http://apriori-journal.ru/seria2/1–2015/Kovalev-Chernoborodova.doc.

УДК 371.278:[371.321:321.123]

Т. Л. Козлова, Д. А. Чернышев

T. L. Kozlova, D. A. Chernishev

Республиканский многопрофильный лицей-интернат «Григорьевская школа», Донецк
Донецкий национальный университет, Донецк
Republican multidisciplinary lyceum boarding-school «Grigorievskaya school», Donetsk
Donetsk National University, Donetsk
tlk68@mail.ru

РОЛЬ ОЛИМПИАДНОГО ДВИЖЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ КЛЮЧЕВЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ

THE ROLE OF THE OLYMPIAD MOVEMENT IN FORMING THE KEY COMPETENCES OF TEACHERS

Аннотация. Рассматривается роль олимпиадного движения для реализации профессиональных, социальных и личностных качеств педагогов.

Abstract**.** The role of the Olympiad movement for realization of professional, social and personal qualities of teachers is considered in the article.

Ключевые слова: олимпиада, педагог, компетенции, профессионализм.

Keywords: component of professionalism; competence, olympiad, teacher.

Предметные олимпиады школьников в наше время являются системным педагогическим явлением, охватывающим по всему миру сотни тысяч педагогов, учащихся, методистов, психологов и родителей [6].

Значительная роль, которую предметные олимпиады играют в современном образовании, делает актуальным вопрос об анализе влияния предметных олимпиад на формирование ключевых компетенций педагогов, принимающих в них активное участие. Олимпиадное движение, превращающее педагогов в субъекты собственного развития, реализующих свои личностные возможности и ускоряющих профессиональный рост, выполняет такие функции:

1) профессиональную, заключающуюся в следующем:

- в углублении и расширении предметных знаний; создании мотивационной среды, творческой атмосферы стимулирующих условий непрерывного самообразования и саморазвития педагогов [1, 2];
- обеспечении непрерывного образования педагогов в процессе осваивания новых видов деятельности, углубления уровня владения учебным предметом и знакомства с новостями науки, занятий поиском новых нетрадиционных подходов к решению поставленных проблем и разработки оригинальных конкурсных заданий олимпиады [10, 11];
- разработке преподавателями, членами методических комиссий новых методик, применении передовых образовательных технологий, что позволяет олимпиаде стать своеобразным «полигоном» инновационной деятельности в сфере общего образования [5];
- в накоплении и распространении в педагогической среде научно-методического опыта, обеспечивающего оптимизацию образования, совершенствовании профильного обучения, насыщении его новым содержанием, предоставлении ценной информации о состоянии общего образования, способствовании развитию общественного интереса к образованию, роли науки и промышленности в жизни общества [4];

2) социальную, заключающуюся в оперативной подготовке и переподготовке педагога к изменяющимся условиям деятельности. Олимпиада – это форма, объединяющая среднеео и высшее образование, обеспечивающая взаимодействие, сотрудничество и взаимопомощь педагогов организаций высшего профессионального образования, основной и средней школы. Результаты олимпиад, содержание задач, их типы, характер требований, предъявляемых в ходе соревнований, отслеживаются педагогами, методистами, становятся объектами изучения самих учащихся; олимпиада становится информационным каналом, через который организации высшего профессионального образования предъявляют свои требования к подготовленности абитуриента [9]. Деятельность, направленная на подготовку учащихся к олимпиаде, объединяет учителей, родителей, психологов, сотрудников организаций высшего профессионального образования в совместной деятельности [3], обеспечивает взаимодействие между учащимися и взрослыми, способствует передаче и закреплению учебного, научного и социального опыта.

Педагоги в олимпиадном движении содействуют социализации одаренных учащихся, создавая образовательную среду, в которой учащиеся осуществляют учебную, игровую, коммуникативную, эстетическую и другие виды деятельности. Когнитивной основой этих видов деятельности выступают новые знания, полученные школьниками в исследовательской и самообразовательной деятельности, реализуемой в процессе подготовки к олимпиаде. Олимпиадное движение, имеющее возможность транслировать положительный опыт, способно обеспечить социализацию личности с целью эффективной реализации ее в обществе и в инновационных процессах на производстве в качестве полноправного

члена через определение не только системы профессиональных знаний, но и знаний, норм, ценностей, составляющих культуру современного общества [7, 8];

3) личностную, нацеленную на обеспечение развития как профессионального, так и общего культурного кругозора педагогов, обогащение научными знаниями, соответствие запросам инновационного, информационного и инклюзивного общества, развитие творческого потенциала и удовлетворение многообразных познавательных интересов и духовных потребностей личности [2].

Таким образом, можно признать, что предметные олимпиады являются как эффективным средством формирования знаний, умений и навыков учащихся, так и пространством профессионального, социального и личностного роста педагогов. Олимпиада есть не только и не столько интеллектуальное соревнование, но и научное, общественное, культурное мероприятие общегосударственного или глобального масштабов, в котором через реализацию соответствующих функций совершенствуется система образования и формируется научная элита современной цивилизации.

Список литературы

1. *Воропаева Е. Э.* Акмеологический подход к проблеме готовности педагога к инновационной деятельности / Е. Э. Воропаева. Научный поиск. 2013. № 3. С. 62–65.

2. *Гульчевская В. Г.* Субъективные факторы эффективности освоения педагогами образовательных технологий в процессе повышения квалификации: монография / В. Г. Гульчевская, Е. Е. Алимова. Ростов-на-Дону: Изд-во ГБОУ ДПО РО РИПК и ППРО, 2012. 132 с.

3. *Дьяконова Л. И.* Формирование индивидуальных творческих траекторий старшеклассников в образовательном процессе: диссертация … кандидата педагогических наук / Л. И. Дьяконова. Уфа, 2006. 186 с.

4. *Ильинский С. В.* Методика формирования учебно-познавательной компетенции учащихся в условиях олимпиады школьников: на примере курса «География России»: диссертация … кандидата педагогических наук / С. В. Ильинский. Санкт-Петербург, 2012. 155 с.

5. *Лазарев В. А.* Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников / В. А. Лазарев. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2005. 272 с.

6. *Лунин В. В.* Роль химических олимпиад школьников в развитии образования и науки / В. В. Лунин [и др.] // Современные тенденции развития химического образования: работа с одаренными школьниками: сборник / под общ. ред. В. В. Лунина. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 2007. 156 с.

7. *Овчинников О. Ю.* Олимпиады по физике как средство развития интереса к предмету и творчеству учащихся: диссертация … кандидата педагогических наук / О. Ю. Овчинников. Москва, 1985. 256 с.

8. *Подлесный Д. В.* Методика подготовки и проведения физических олимпиад в основной школе России: диссертация … кандидата педагогических наук / Д. В. Подлесный. Москва, 2001. 233 с.

9. *Рыжова О. Н.* Совершенствование механизмов взаимодействия средней и высшей школы в области химического образования: диссертация … кандидата педагогических наук / О. Н. Рыжова. Москва, 2004. 234 с.

10. *Старовикова И. В.* Развитие умения решать задачи как основное звено в подготовке учащихся к выступлениям на физических олимпиадах: автореферат диссертации … кандидата педагогических наук / И. В. Старовикова. Челябинск, 1996. 17 с.

11. *Тарасова Г. В.* Организационно-педагогические условия развития готовности учителя к работе с одаренными детьми: диссертация … кандидата педагогических наук / Г. В. Тарасова. Казань, 2005. 267 с.

УДК [378.016:7.011]:378.14

Е. А. Колесникова

E. A. Kolesnikova

ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», Екатеринбург
Ural state university of architecture and art, Yekaterinburg
allegro.77@ail.ru

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДА КОМПЛЕКСНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

ON THE CONCEPT OF PEDAGOGICAL CONDITIONS OF REALIZATION OF THE METHOD FOR INTEGRATED DESIGN

Аннотация. Раскрываются необходимые педагогические условия реализации метода комплексного проектирования при подготовке студентов архитектурно-художественного университета.

Abstract. The article reveals the necessary pedagogical conditions for the implementation of the method of complex design in the training of students of the University of architecture and arts.

Ключевые слова: педагогические условия, архитектурное проектирование, метод комплексного проектирования.

Keywords: pedagogical conditions, architectural design, integrated design method.

Современный этап развития общества характеризуется возрастающей изменчивостью окружающего мира и активной глобализацией, затрагивающей практически все сферы человеческой деятельности [2].

Социально-культурные перемены, сверхвысокие темпы роста техносферы, поиск новых взаимоотношений искусственного и естественного в человеческой цивилизации и природе привели к значительным изменениям в принципах создания среды обитания человека.

Сегодня профессиональное сообщество архитекторов обеспокоенно качеством будущего развития среды обитания в быстро меняющемся мире и ставит проблему несовершенства, несоответствия динамики развития архитектурного образования уровню современных международных социально-экономических условий.

По мере осознания архитекторами возрастающих потребностей общества, а также возможностей, открывающихся перед ними в развивающихся сферах, возникает необходимость большего многообразия в профессиональной практике, а, следовательно, и в архитектурном образовании [3], где главная задача – обучить методу архитектурного проектирования. Основной целью обучения является формирование архитектора широкого профиля.

Архитектурное образование всегда отличалось нацеленностью на построение инновационной учебной модели творческого процесса на основе идей проблемного,

личностного и особенно проектного методов. Сегодня особенно актуальным является метод комплексного проектирования. Возникает проблема анализа педагогических условий для его реализации.

Под педагогическими условиями реализации метода комплексного проектирования мы понимаем компонент педагогической системы, который объединяет совокупность факторов образовательной и материально-пространственной среды университета, оптимально воздействующий на образовательный процесс и обеспечивающий достижение поставленной цели.

В контексте изучаемой проблемы реализации метода комплексного проектирования на современном этапе мы считаем основными следующие педагогические условия:

1. Организационно-педагогические условия:

1.1. Создание особой организации учебного процесса, в котором резервы теоретических и технических дисциплин направлены на ведущую дисциплину – архитектурное проектирование.

Комплексный метод решает проблему соединения теории и практики, научно-технического, гуманитарного и художественного знания при подготовке архитекторов [1]. Он реализует междисциплинарный подход и предусматривает применение принципиальных и общих познаний о природе, обществе и человеке, обеспечивает применение теоретических основ градостроительства, конкретных данных социологии, экологии, климатологии, охраны среды и бионики. При этом знания смежных дисциплин «приспосабливаются» к конкретной проблемной ситуации при проектировании.

1.2. Создание учебно-методического обеспечения, пересмотр учебных программ и выбор педагогических технологий с учетом специфики комплексного архитектурного проектирования.

Уже в начале обучения раскрывается понимание архитектуры как системы, имеющей свои закономерности. Студент получает знания, а на архитектурном проектировании учится их применять в соответствии с действительностью. На 1–2-м курсах предполагается связь с изобразительными дисциплинами, историей искусств, начертательной геометрией и архитектурными конструкциями, что должно способствовать развитию творчества студента. На практике этот процесс сопряжен со значительными организационными трудностями. Для реализации комплексного курсового проектирования необходимы хронологическая последовательность изучения разных дисциплин и совмещение сроков выполнения практических работ, что не всегда удается. Также усложняется работа педагогов технических дисциплин. При обычном методе обучения выдаются типовые задания по исходным данным, а для успешной реализации метода комплексного проектирования требуется проработка с каждым студентом его индивидуального решения.

На старших курсах используется совмещение консультаций преподавателей смежных кафедр, исполнение технических заданий (разделов) непосредственно в авторском проекте. Обязательно привлечение кафедр рисунка и живописи для отработки умения визуализировать и оформлять свои идеи. Данные консультации схожи с технологией мозгового штурма, когда участники свободно выдвигают предположения. В результате комплексно раскрывается проблема, повышается скорость генерирования идей, устанавливается динамическая связь между студентом и коллективом специалистов. По сути моделируется ситуация работы архитектурно-проектного коллектива

с многоступенчатой структурой принятия проектного решения и вырабатывается навык работы в команде.

1.3. Наличие соответствующих студий, лабораторий для исследовательской работы, библиотеки, базы данных и новых информационных технологий. Реализация метода комплексного проектирования не представляется возможной без наличия соответствующей материальной базы.

2. Психолого-педагогические условия:

2.1. Создание психолого-педагогической ситуации, при которой все дисциплины изучаются с ориентацией на профилирующую дисциплину – архитектурное проектирование.

Комплексное проектирование представляет собой единство информационного и коммуникативного методов. Студент аккумулирует информацию, перерабатывает ее в соответствии с проектными потребностями. Запускается процесс художественной интерпретации информации и познания. Далее при обмене информацией используется коммуникативный метод, интегрирующий познание, толкование, творческую деятельность. Разрозненные представления студента переводятся в логическую и доказательную форму. У студента развивается профессиональная рефлексия [4].

2.2. Создание условий для индивидуальной проектной работы как диалога преподавателя и студента.

Необходимо постоянное взаимодействие архитектурного образования с архитектурной практикой.

3. Дидактические условия:

3.1. Формирование знаний, умений и навыков осуществляется в процессе совместной деятельности студентов, преподавателей-предметников и руководителей по архитектурному проекту.

На практических занятиях педагоги выступают как организаторы творческого труда студентов. Цель метода – формировать у студента эстетические, технические и социально-пространственные концепции, идеи и способствовать становлению профессионального мышления и интеллекта, воздействовать на эмоциональную и волевую сферу.

3.2. Разработка адекватной системы оценивания учебного архитектурного проекта с учетом одновременного решения теоретических и практических задач.

Необходима комплексная оценка проекта.

Данный комплекс педагогических условий, по нашему мнению, в совокупности должен обеспечивать реализацию метода комплексного проектирования.

Список литературы

1. *Бархин Б. Г.* Методика архитектурного проектирования: учебник / Б. Г. Бархин. Москва: Стройиздат. 1993. 438 с.

2. *Профессиональное* и высшее образование: вызовы и перспективы развития: монография / авт.-сост. С. Н. Чистякова, Е. Н. Геворкян, Н. Д. Подуфалов. Москва: Экои-Информ, 2018. 275 с.

3. *Akimova O. B.* Conceptual Basis of Educational Service Resource Support / O. B. Akimova, O. V. Ledyankina, E. P. Fomin // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. Iss. 17. P. 9819–9827. [Electronic resource]. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1208.

4. *Chupina V. A.* Methodological and Pedagogical Potential of Reflection in Development of Contemporary Didactics [Electronic resource] / V. A. Chupina, A. Y. Pleshakova, M. E. Konovalova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 14. P. 6988–6998. Access mode: http://www.ijese.net/makale/974.

УДК 377

С. В. Комлева

S. V. Komleva

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Sweet5020@yandex.ru

НАСТАВНИЧЕСТВО: ИЗ ПРОШЛОГО В БУДУЩЕЕ

MENTORING: FROM THE PAST TO THE FUTURE

Аннотация: Рассматриваются вопросы наставничества, которые в современных социально-экономических условиях становятся актуальными, требуют решения как на теоретическом уровне, так и в практическом аспекте.

Abstract. the article deals with the issues of mentoring, which in modern socio-economic conditions become relevant, require solutions both at the theoretical level and in practical terms.

Ключевые слова: наставничество, опыт, профессиональное обучение, адаптация, менторинг, коучинг, баддинг.

Keywords: mentoring, experience, professional training, adaptation, coaching, badding.

Профессиональное обучение на предприятиях входит в круг научных интересов автора. При исследовании проблемы учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия мы вполне сознательно отошли от термина наставничество [2], так как в современной науке нет однозначного определения этого термина, а само слово вызывает устойчивые ассоциации с образом советского наставника, например, художественно представленного в фильме «Непутевые». Удивительно, что и у постсоветского поколения этот образ достаточно четко обозначен. На вопрос «Кто такой наставник?» студенты 2-х и 3-х курсов единодушно отвечают: опытный человек, который наставляет, помогает, обучает. В данной статье нами дается обоснование необходимости конкретизации термина с современной научной точки зрения.

Обучение – фундаментальная внутренняя потребность человека. На протяжении всей жизни человек стремится получить новую информацию, освоить новые умения, приобрести навыки в деятельности. Если человек перестает узнавать новое, он разочаровывается в жизни, теряет надежду, становится пассивным потребителем благ цивилизации. Именно поэтому обучение необходимо на протяжении всей жизни, и эта потребность может быть удовлетворена современным рынком образовательных услуг, а также непосредственно в период выполнения трудовых обязательств, если на предприятии созданы условия для этого сложного процесса.

С другой стороны, в человеке заложено бессознательное стремление реализовывать себя через обучение менее опытных или более молодых, потому что это означает

профессиональную и личностную зрелость, акме профессионала. Передача знаний является одним из самых значимых смыслов в жизни человека.

Педагогическая ситуация обучения опытным профессионалом менее опытного в профессиональном плане человека является типичной в условиях реального производства. Ситуация обучения может возникнуть стихийно, без конкретизации конечного результата и способов его достижения. На бытовом уровне это вполне допустимо и имеет место быть. В условиях реального производства процесс обучения требует более внимательного подхода, анализа и регламентации действий обучаемого и обучающегося субъектов.

Отсюда следует необходимость уточнения определения понятий «наставничество», «наставник».

Отечественный опыт профессионального обучения разносторонен, имеет в своем арсенале как заимствованный европейский вариант, адаптированный для нужд и возможностей российской действительности, так и «собственный», уникальный, являющийся достоянием мировой педагогики. Наставничество можно отнести как раз к категории достояния отечественной производственной педагогики [4].

Анализ исторической (до начала XX в.) модели учебно-профессиональных отношений мастера и ученика в бытовом и ремесленном ученичестве показал, что данная модель на протяжении нескольких столетий была основной формой организации профессионального обучения. При этом передача знаний от мастера к ученику осуществлялась непосредственно в устной форме и при демонстрации приемов работы. Продолжительность, место, формы обучения были различными, как и само содержание обучения, но по своей сути оно являлось патриархальным. Между учителем (мастером) и учеником (учениками) существовал тесный контакт, при этом ученик чаще всего проживал в доме мастера и находился в полной зависимости от него. Ученик как объект учебного воздействия был зависим от мастера, не имел иной возможности приобрести профессиональные знания, проявить самостоятельность в выборе профессии и способе ее получения.

На раннем этапе развития общества модель учебно-профессиональных отношений «мастер – ученик» решала социально-педагогические задачи достаточно эффективно, однако, с развитием общественных отношений, науки и производства неизменяющиеся условия реализации модели «мастер – ученик» привели к снижению ее продуктивности, к деформации учебно-профессиональных отношений в сторону эксплуатации рабочей силы ученика. Произошедшие социально-экономические изменения обусловили необходимость изменения условий реализации модели учебно-профессиональных отношений «мастер – ученик».

На смену патриархальному и, позднее, ремесленническому обучению пришли учебно-профессиональные отношения наставника и ученика в процессе профессионального обучения на производстве в XX в. Обучение на рабочем месте не являлось единственной формой профессионального обучения, быстрыми шагами развивалось начальное профессиональное обучение.

Модель учебно-профессиональных отношений наставника и ученика на производстве в период Советского Союза являлась продуктивной формой повышения культурно-технического уровня рабочих. Директивное закрепление наставника за учеником (учениками), наличие формально-ролевых предписаний регламентировали деятельность участников учебно-профессиональных отношений. Результативность обучения зависела от личности наставника, его отношения к дополнительной общественной деятельности, педагогической интуиции, авторитета и ответственности. Педагогическая наука методически

обеспечивала социальный институт наставничества [1, 3]: были раскрыты особенности составных частей педагогического процесса, протекающего непосредственно на производстве, научно обоснованы формы, организация управления процессом профессионально-технического обучения в сфере материального производства.

Резюмируя данные проведенного анализа исторически сложившихся моделей учебно-профессиональных отношений работников, можно отметить, что данные отношения существовали с догосударственного периода развития общества до современности. Модели учебно-профессиональных отношений «мастер – ученик» и «наставник – ученик» по сути воздействия являются субъектно-объектными. Связи внутри анализируемых моделей претерпевают изменения при смене социально-экономических условий. В определенный исторический промежуток модели учебно-профессиональных отношений успешно решали социально-педагогические задачи, но с течением времени модели деформировались и перестали удовлетворять запросы общества.

В начале XXI в. произошла резкая смена профессиональных приоритетов и ценностей, наставничество в рамках формальных отношений практически не наблюдалось. В условиях кризиса происходит замена неэффективных технологий на более современные, которые способствуют существенному повышению производительности труда, для обеспечения кадровой потребности секторов экономики актуализирована опережающая концепция обучения работников.

Современные исследователи (С. Г. Антипин, Е. В. Чарина) обращают внимание на возрождение института наставничества без формальной фиксации. Взаимодействие с наставником является объективно необходимым этапом профессионализации, в том числе и для разрешения проблем начала самостоятельной деятельности, рассматривается в рамках профессиональной адаптации молодого специалиста. Е. В. Чариной дополнены представления о наставничестве как межличностной форме взаимодействия, протекающего сейчас без формально-ролевых предписаний.

Следует отметить, что в литературе по управлению персоналом, в психолого-педагогических исследованиях заметен интерес к институту наставничества. Синонимами наставничества в современной деловой литературе выступают термины *«менторинг»*, *«коучинг»*, *«баддинг»*. Далеко не в каждом источнике конкретизируется понятие и дается его точное определение в контексте, возникает ситуация, когда разными словами называется одно и то же понятие, а одним и тем же словом – понятия разные.

Доминантой приведенного выше синонимического ряда является слово *«наставничество»*, оно наиболее емко передает значение всех синонимов в ряду, привычно и понятно носителям русского языка, свободно от экспрессивно-стилистических оттенков. Этимология слова прозрачна: от глагола «наставлять», «поучать». Таким образом, наставник – это тот, кто наставляет, наставничество – процесс наставления. Остальные синонимы ряда выделяются в семантико-стилистическом отношении и особенностями употребления в речи. Они не являются дуплетами, т. е. имеют семантические различия, отличаются оттенками в значениях.

Появление в языке данного синонимического ряда, очевидно, вызвано необходимостью уточнения, добавления недостающего смысла, раскрытием в обозначаемом понятии новых сторон, осовремениванием понятия *«наставничество»*, имеющего налет советского прошлого. Употребление синонимов позволяет конкретизировать и само понятие, и функции, выполняемые при этом, но лишь в том случае, если человек, использующий синоним, понимает его семантику, а не принимает в качестве модного термина.

Значимость наставничества в современных исследованиях по педагогике, психологии труда, эргономике (С. Г. Антипин, Е. Н. Дубенкова, И. В. Круглова, Е. Н. Фомин, Е. В. Чарина и др.) рассматривается в рамках профессиональной адаптации молодого специалиста. Е. В. Чариной дополнены представления о наставничестве как межличностной форме взаимодействия, протекающего сейчас без формально-ролевых предписаний. И. В. Круглова отмечает, что наставничество будет способствовать профессиональному становлению молодого специалиста, если осуществляется целенаправленная подготовка управленческих и педагогических работников для наставнической деятельности. Е. Н. Фомин под наставничеством понимает личностно ориентированный социально-педагогический процесс, направленный на интенсификацию адаптации молодых кадров на рабочем месте.

Исследователи акцентируют внимание на изменении института наставничества в связи с изменениями социально-экономических условий, говорят о необходимости преобразования традиционной модели учебно-профессиональных отношений «наставник – ученик». Наставничество как социально-педагогический, экономический и производственный феномен в условиях современных предприятий выступает формой корпоративного обучения молодых специалистов, способствующей поддержанию межфирменной конкуренции, жизнеспособности, статусности, стабильности предприятий и сохранению их информационной конфиденциальности.

Однако прерванная наставническая деятельность в период перехода к рыночным отношениям, смены профессиональных интересов и потери устоявшихся корпоративных ценностей послужила причиной исчезновения механизмов обеспечения ее преемственности, что отрицательно сказалось на методологии и научно-методическом обеспечении корпоративной подготовки специалистов современных предприятий к осуществлению данного вида деятельности.

В кандидатских исследованиях современного периода раскрыты традиции наставничества в истории отечественного образования (С. Г. Антипин, А. В. Бабаян); разработаны механизмы и условия формирования профессионально-педагогической компетентности наставников (И. В. Круглова, А. Н. Плотников, Е. А. Черникова); обосновано психологическое содержание наставничества (К. В. Колесниченко, Д. А. Красило, Е. В. Чарина); разработаны теоретико-методологические и методические основы корпоративного обучения и повышения квалификации персонала предприятий (О. А. Богачев, С. Ф. Бродский, С. В. Васильев, В. В. Константинова, В. И. Петлин и др.).

Анализ терминологической базы, принятой в теории и практике наставнической деятельности, проведенный А. Р. Масалимовой в 2013 г, позволил раскрыть сущность наставничества, заключающуюся в направленности данного вида деятельности на формирование корпоративных и развитие профессиональных компетенций молодых работников для преодоления информационных и ценностных барьеров в профессиональной деятельности и их социально-профессиональной адаптации, а также в раскрытии потенциала молодых кадров с целью определения и сопровождения траекторий их индивидуального профессионального развития.

С учетом проведенного анализа исторически сложившихся моделей учебно-профессиональных отношений опытного профессионала и потенциального работника и их трансформации при изменении социально-экономических условий можно говорить о необходимости адаптации традиционной модели учебно-профессиональных отношений «наставник – ученик» к современным условиям. Обособление и формирование наставничест-

ва как социального института вызвано растущими потребностями общества в теоретическом осмыслении и обобщении складывающегося современного процесса передачи и ускорения социального опыта, естественной формы преемственности поколений.

Список литературы

1. *Батышев А. С.* Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе / А. С. Батышев. Москва: Высшая школа, 1985. 272 с.

2. *Комлева С.* В. Профессиональное обучение в условиях микропредприятия / С. В. Комлева; под ред. В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 131 с.

3. *Сопегина В. Т.* О формировании коммуникативной составляющей педагогической компетенции в процессе наставничества / В. Т. Сопегина // Образование и наука. 2016. № 2. С. 55–67.

4. *Федоров В. А.* Учебно-профессиональное взаимодействие работников микропредприятия: отечественная практика и ее преобразование в современных социально-экономических условиях / В. А. Федоров, С. В. Комлева. Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 2 (57). С. 10–18.

УДК 378.14

И. М. Кондюрина, Е. В. Гришина, В. В. Шевелева

I. M. Kondjurina, E. V. Grishina, V. V. Sheveleva

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург
ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Ural Federal University named after the first President of Russia B. N. Yeltsin, Yekaterinburg
Ural institute of State firefighting service of EMERCOM of Russia, Yekaterinburg
imkon@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ И ТЕХНОЛОГИЙ СИСТЕМЫ КАЧЕСТВА ДЛЯ ВЫЯВЛЕНИЯ ТРУДНОСТЕЙ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ СТРАТЕГИЙ В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

APPLICATION OF METHODS AND TECHNOLOGIES OF THE QUALITY SYSTEM TO IDENTIFY THE DIFFICULTIES OF FORMING COMMUNICATIVE STRATEGIES IN TEACHING A FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. Рассматривается проблема оценки качества образования, которая в настоящее время является одной из самых актуальных для всей системы образования Российской Федерации. Обосновывается необходимость использования метода, получившего в английском языке название TotalQualityManagement (TQM). Метод отражает комплексный подход к системе как к единому целому, состоящему из нескольких этапов (планирование, управление, обеспечение, улучшение).

Abstract. The article deals with the problem of evaluation of the quality of education, which is currently one of the most relevant for the entire education system in the Russian Federation. The necessity of using the method received in the English language Total Quality Management (TQM), this term is interpreted as the “quality system”. This method is chosen by the authors due to the fact that it reflects an integrated approach to the system as a single whole consisting of several stages (planning, management, provision, improvement).

Ключевые слова: оценка качества образования; система качества, межкультурная коммуникация; комплексный подход, коммуникативные стратегии, диаграмма, коммуникативная компетенция; методы и виды деятельности.

Keywords: evaluation of education quality, quality system, intercultural communication, integrated approach, communicative strategies, diagram, communicative competence, methods and activities.

Проблема оценки качества образования является в настоящее время одной из самых актуальных для всей системы образования Российской Федерации. Общая черта системных изменений в образовании как на федеральном, так и на региональном уровне – нацеленность на обеспечение качества образования, совершенствование системы оценки качества и его соответствие сегодняшним требованиям общества. Сегодня университеты, институты, колледжи не только массово предлагают образовательные услуги по подготовке специалистов различного профиля, но и разрабатывают собственные системы менеджмента качества в соответствии с международными стандартами. Главные и самые сложные задачи обеспечения в вузе адекватного современным требованиям качества образования связаны с повышением инновационного потенциала и его реализацией в повседневной образовательной деятельности вузовского сообщества. С одной стороны, их решение упирается в обостряющийся дефицит творческих преподавателей, их большую загруженность и отсутствие достаточного притока молодых педагогов. С другой стороны, инновационный режим деятельности вуза требует все большего внимания не только к технологиям обучения, но и к его содержанию. Качество высшего образования предполагает эффективный менеджмент, главной заботой которого является качество всех структур, процессов и результатов с позиции их соответствия современным, а также перспективным потребностям общества и личности. Такой менеджмент может быть основан на разносторонних научных знаниях, а не только на опыте и интуиции. Качество высшего образования в решающей степени будет зависеть от того, насколько чутко вузовское сообщество, его менеджмент будут улавливать тенденции изменений и сколь быстро приспосабливаться к ним, используя новые возможности. Именно вузовский менеджмент может и должен стать лидером перемен, нацеленным на нововведения, поиск и прогнозирование изменений, их внедрение, плановое, организованное улучшение.

Сохраняя приобретение обучающимися коммуникативной компетенции в качестве главной цели обучения, современная теория и практика обучения иностранным языкам уделяют большое внимание формированию тех компонентов, которые отражают социальные и культурные параметры общения. Такой подход к обучению именно студентов неязыкового вуза, которые по изучаемому иностранному языку имеют уровень выживания (А2 по шкале уровней Совета Европы) и для которых основные трудности связаны с отсутствием сформированных коммуникативных стратегий и, как следствие, с недостаточным уровнем сформированности коммуникативной компетенции, может способствовать становлению личности, способной распознать концептуальную картину мира, принадлежащую иному, отличному от родного, социокультур-

ному сообществу, понять эту картину и начать функционировать в рамках инокультурного контекста. В центре внимания большинства исследований в области обучения иностранным языкам находятся идеи интенсификации и повышения качества преподавания, совершенствования существующих и поиск новых методов и приемов. Нам представляется актуальным использование метода, получившего в английском языке название TotalQualityManagement (TQM). Вариант перевода данного термина как «система качества» выбран нами в силу того, что он отражает комплексный подход к системе как к единому целому, состоящему из нескольких этапов (планирование, управление, обеспечение, улучшение). Категория «качество» определяется как объективная, существенная, относительно устойчивая внутренняя определенность целостности предметов и явлений, а также специфических групп предметов, коллективов, систем или абстрактных представлений.

Среди технологий системы качества, применяемых на этапе планирования, выделяются следующие [14]: эффекты Готорна, диаграмма Парето.Согласно системе качества, создание бесконечных «эффектов Готорна» предполагает постановку новых целей и задач, что способствует оптимизации любого процесса [1, 14]. Составление «сетей схожести» используется, когда возникает необходимость объединить большое количество идей, мнений или данных и распределить их по категориям. Цель метода заключается в том, чтобы объединить схожие идеи в отдельные группы и выделить из них наиболее часто встречающиеся [1, 14]. В основе «диаграммы Парето» лежит эмпирический принцип Парето, согласно которому за большее количество дефектов или ошибок отвечает меньшее число причин. В цифрах этот принцип выглядит следующим образом: 20 % причин влекут 80 % следствий. Диаграмма Парето может быть нацелена на решение всевозможных трудностей. С ее помощью выявляют основные причины успехов и широко пропагандируют эффективные методы работы [6, 7]. На этапе планирования при помощи построения диаграммы Парето мы можем прогнозировать негативные последствия, к которым могут в дальнейшем привести незначительные на первый взгляд проблемы. Различают два вида диаграмм Парето: 1) по результатам деятельности; 2) по причинам (факторам).

Следующий этап системы – управление качеством – включает в себя методы и виды деятельности оперативного характера, используемые для выполнения требований к качеству. В состав процедур управления качеством входит промежуточный контроль качества, который осуществляется при помощи составления «графика успеха» или «кривой дефекта» [9], а также реализация мер по корректировке процессов, что выполняется на основе составления карты факторов [7]. Использование «графика успеха» Деминга дает возможность управлять любым процессом. На этапе управления составление карты факторов, которая является разновидностью диаграммы Парето [7], помогает выявить каждое отклонение от установленных требований.

Обеспечение качества включает в себя все планируемые и систематически осуществляемые виды деятельности в рамках системы качества, необходимые для создания и подтверждения достаточной уверенности в том, что продукт, процесс или услуга удовлетворяют установленным требованиям к качеству. Различают внутреннее обеспечение качества (деятельность по созданию уверенности в выполнении требований к качеству продукции или услуг у руководства организации) и внешнее (деятельность по созданию такой уверенности у потребителя или других лиц, например, экспертов).

Улучшение качества включает в себя все мероприятия, осуществляемые в организации в целях повышения эффективности и результативности деятельности. Среди инструментов системы качества, применяемых на этапе улучшения, необходимо выделить следующие: графики успеха Деминга, схема Исикавы или «рыбий скелет», контрольные карты Шухарта. На завершающем этапе для анализа качества в целом может применяться диаграмма Исикавы или схема «рыбий скелет», предложенная профессором Токийского университета Каору Исикава. Данная диаграмма является инструментом логического решения поставленной задачи и на конечном этапе может применяться при анализе достигнутых результатов.

Важно отметить, что, как пишут исследователи [7], ключевым моментом в системе качества в настоящее время становится статистический контроль, SPC (Statistical Process Control), который может эффективно осуществляться при помощи составления контрольных карт Шухарта (W. A. Shewhart). Если диаграммы показывают, что процесс вышел из-под контроля, то предпринимаются необходимые действия, чтобы обнаружить причину, для чего и составляются контрольные карты.

Ведущие теоретики и практики [8, 9, 10, 13, 14] отмечают, что вышеуказанные законы теории качества и основные направления могут применяться и в сфере образования. Одним из способов повышения коммуникативной компетенции обучающихся является их успешное владение коммуникативными стратегиями. В целом, овладение иностранным языком с целью эффективного участия в процессе межкультурной коммуникации можно рассматривать как приобретение коммуникативной компетенции [2, 3, 4, 5], т. е. овладение коммуникативными стратегиями. Из всего многообразия определений коммуникативных стратегий наиболее актуальным для нашего исследования представляется определение А. Кнапп-Поттхоф. Коммуникативные стратегии она описывает как «такие осуществляемые обучаемыми когнитивные операции, которые направлены на краткосрочное разрешение разногласия, возникшего между требованиями коммуникативной ситуации и коммуникативной компетенцией обучаемого»[11].

В рамках настоящего исследования на базе Уральского института ГПС МЧС России был проведен опрос студентов 2-го курса специальности «Муниципальное государственное управление». В результате удалось установить, что приоритетным видом речевой деятельности для данного контингента учащихся является говорение. На первом этапе планирования качества приступают к составлению программы, осуществляется информирование студента о коммуникативных стратегиях и вовлечение его в первичное выполнение действий по продуцированию. На втором этапе управления качеством проходит систематизация студентом знаний о стратегиях. Третий этап – обеспечение – это тренировка студента в использовании коммуникативных стратегий преодоления трудностей. На четвертом этапе улучшения проводится оценка деятельности студента и происходит переход на новый уровень обучения. Вышесказанное позволяет соотнести четыре этапа системы качества (планирование, управление, обеспечение и улучшение) с четырьмя этапами формирования коммуникативных стратегий. Для формирования коммуникативных стратегий среди методов, известных как технологии системы качества, можно выделить следующие приемы: эффекты Готорна, диаграмма Парето, графики успеха Деминга, цикл Деминга, схема Исикавы или «рыбный скелет», контрольные карты Шухарта.

Формирование коммуникативных стратегий, связанных с технологией обеспечения коммуникации, осуществляется поэтапно. Каждой отдельной стратегии на каждом этапе соответствует определенный набор упражнений, т. е. формирование каждой кон-

кретной коммуникативной стратегии говорения осуществляется с помощью комплекса упражнений, разработанных нами в рамках данного исследования. На первом этапе применяются упражнения имитационного характера и видоизменений (трансформации, замены). На втором этапе используются комбинирование и группировка изучаемых языковых структур, конструирование по образцу и без него. На более продвинутом третьем этапе осуществляется переход к речевым упражнениям в подготовленной речи. Четвертый этап предлагает наиболее сложную группу речевых упражнений для неподготовленной речи.

Для того чтобы установить, что именно говорение является наиболее важным видом речевой деятельности, была использована такая технология системы качества, как «эффекты Готорна». Был проведен опрос, в ходе которого 29 из 35 опрошенных (82 %) из четырех видов речевой деятельности отдали предпочтение говорению. Далее по значимости следуют чтение (13 учащихся (37 %), письмо (12 студентов – 34 %), аудирование (10 студентов – 28 %). Технология «эффектов Готорна» применялась с целью выделить вид речевой деятельности, при работе с которым у студентов возникает наибольшее количество трудностей. Был проведен следующий этап опроса, в результате которого мы смогли сделать вывод о том, что именно говорение на иностранном языке вызывает наибольшее количество трудностей. Так, для 28 студентов, что составляет 80 %, продуцирование речи на иностранном языке вызывает наибольшее количество трудностей. Далее следует аудирование, с которым трудно справиться 15 студентам (42 %), затем чтение (11 учащихся – 31 %).

На втором этапе – управление качеством – происходит систематизация студентами знаний о стратегиях путем применения методов и видов деятельности оперативного характера, направленных как на управление процессом, так и на устранение причин неудовлетворительного функционирования на всех этапах «петли качества» для достижения наибольшей эффективности учебного процесса. Такими методами являются: «график успеха» Деминга (или кривая дефекта), диаграммы Парето (карта факторов). Используя «график успеха», который может быть представлен как «график успеваемости», мы получаем возможность управлять процессом применения коммуникативных стратегий. Составление карты факторов (диаграммы Парето по причинам) помогает установить главную причину допускаемых студентами в процессе говорения ошибок.

Третий этап – тренировка (обеспечение качества) – требует систематизации всей запланированной и осуществляемой в рамках системы качества деятельности по формированию коммуникативных стратегий. Применяются технологии: «график успеха», цикл Деминга. Мы получаем возможность визуально оценить, насколько успешно проходит обеспечение качества формирования коммуникативных стратегий. Проанализировав принципы построения замкнутого цикла Деминга, мы разработали подобные циклические операции для коммуникативных стратегий. Так, работа по формированию коммуникативной стратегии технологии обеспечения коммуникации может осуществляться циклически и проходит следующие этапы: 1) планирование мер, направленных на улучшение, 2) выполнение определенных действий, 3) анализ и систематизация деятельности, 4) согласие с применяемыми мерами.

На четвертом этапе (улучшение), связанном с контролем и оценкой деятельности студентов, проводится сравнение комплексного показателя уровня сформированности коммуникативной стратегии технологии обеспечения коммуникации, что достига-

ется при помощи применения приемов системы качества: схемы Исикавы или «рыбного скелета», контрольных карт Шухарта. В соответствии с принципами построения схемы Исикавы мы отслеживаем устранение, как кажется на первый взгляд, незначительных трудностей на начальном этапе обучения говорению, которые помогут избавить от более серьезных проблем в дальнейшем. Для окончательного контроля сформированности коммуникативной стратегии применяется карта контроля качества Шухарта, при помощи которой мы определяем степень близости среднего результата учащихся к плановому значению. Применяя технологии системы качества, мы имеем возможность проверить, насколько успешно студенты овладели коммуникативными стратегиями. Применение положений и этапов системы качества систематизирует работу и повышает эффективность коммуникации. В условиях современного рынка труда качество подготовки будущего специалиста приобретает статус одного из важнейших показателей работы учреждений профессионального образования и заключается в способности образовательных услуг удовлетворить запросы и ожидания потребителей. В этом контексте управление качеством профессионального образования в вузе призвано обеспечить реализацию разных функций, одна из которых – оценка процесса обучения и его результатов всеми заинтересованными сторонами (включает наличие индикаторов (критериев) эффективности процесса и результата, систему оценки и сертификации уровня обученности, самооценку, проводимую обучающими структурами).

Список литературы

1. *Зимняя И. А.* Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / И. А. Зимняя. Москва: Просвещение, 1985. 160 с.

2. *Кузнецова Г. А.* Формирование стратегической компетенции в процессе обучения чтению: диссертация … кандидата педагогических наук / Г. А. Кузнецова. Москва: Изд-во МГЛУ, 2004.

3. *Лютова С. Н.* Социальная психология личности (теория и практика): курс лекций / С. Н. Лютова. Москва, 2002.

4. *Методические* основы для построения системы ОСОКО [Электронный ресурс]. Режим доступа: www.fipi.ru.

5. *Орбодоева Л. М.* Теоретические основы структуры и содержания учебника по практике межкультурного общения (языковой вуз, немецкий язык): диссертация … кандидата педагогических наук / Л. М. Орбодоева. Москва: Изд-во МГЛУБ, 2003. 206 с.

6. *Ребрин Ю. И.* Управление качеством [Электронный ресурс]: учебное пособие / Ю. И. Ребрин. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2004. Режим доступа: http://www.aup.ru.

7. *Статистический* анализ данных в промышленности. Система качества [Электронный ресурс]. Режим доступа: http//www.spc.consulting.ru.

8. *Dale B. G.* Managing Quality / B. G. Dale. Prentice Hall. Hemel Hampstead, 1994.

9. *Deming, W. E.* The New Economics for Industry, Government, Education / W. E. Deming. Massachusetts Institute of Technology, 1993.

10. *Deming W. E.* Out of the crisis / W. E. Deming. Cambridge University Press. Cambridge, 1982.

11. *Knapp-Potthoff A.* Interkulturelle Kommunikationsfahigkeit als Lernziel / A. Knapp-Potthoff // Knapp-Potthoff/Liedke(Hg). Munchen, 1997. P. 181–205.

12. *Payne C.* Relationship Marketing. Butterworth Heinemann / C. Payne , D. Baliantyne. Oxford, 1991.

13. *Pfeffer N.* Is Quality for you? Social Policy Paper #5 / N. Pfeffer, A. Coote. Institute of Public Policy research. London, 1991.

14. *Sallis E.* Total Quality Management in Education / E. Sallis // Kogan Page Ltd, London, 2002. 165 p.

УДК 377.354:[377.121.4:621]

О. В. Костина

O. V. Kostina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Kostina_O_V@mail.ru

ПОДХОД К РАЗРАБОТКЕ ПРОГРАММ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ПО ПРОФЕССИИ «ОПЕРАТОР-НАЛАДЧИК ОБРАБАТЫВАЮЩИХ ЦЕНТРОВ С ЧПУ»

THE APPROACH FOR CREATING OF CORPORATIVE TRAINING PROGRAM FOR THE PROFESSION «CNC MACHINE OPERATOR»

Аннотация. Проанализирован профессиональный стандарт по профессии «оператор-наладчик обрабатывающих центров с числовым программным управлением» и описан опыт разработки учебного плана подготовки операторов в учебном центре предприятия в соответствии с требованиями профессионального стандарта.

Abstract. The article analyzes the professional standard of the profession “Operator-CNC-machine” and describes the experience of developing a curriculum for training operators in the training center of the enterprise in accordance with the requirements of the professional standard.

Ключевые слова: оператор станков с ЧПУ, профессиональный стандарт, обобщенные трудовые функции, трудовые функции, учебный центр подготовки рабочих.

Keywords: CNC machine operator, professional standard, generalized employment functions, labor functions, center of training of workers.

Модернизация машиностроительных предприятий и замена устаревшего металлообрабатывающего оборудования на более современное является одним из ключевых направлений развития машиностроения в России. Необходимость эксплуатации современных высокотехнологичных обрабатывающих центров актуализирует проблему глубокой и разносторонней подготовки оператора станков с ЧПУ, работающего на этом оборудовании [6]. Оператор станков с ЧПУ настоящее время должен разбираться в различных механизмах и устройствах, знать математику и геометрию, законы механики и электротехнику, черчение и основы технологии машиностроения, программирование процессов обработки деталей. Именно поэтому подобная подготовка требует хорошей материально-технической базы для получения знаний и практических навыков работы на высокотехнологичных обрабатывающих центрах с ЧПУ.

В настоящее время с целью организации подготовки или повышения квалификации операторов станков с программным управлением на промышленных предприятиях России, как и на предприятиях зарубежных стран, создаются специальные образовательные подразделения – корпоративные университеты, учебные центры, отделы технического обучения, центры подготовки персонала и т. д. [1, 3]. Анализ опыта организации и осуществле-

ния корпоративного обучения позволяет утверждать, что обучение операторов станков с программным управлением в учебных центрах предприятий позволяет гармонично сочетать теоретическое и практическое обучение в контексте специфики предприятия, формировать творческий потенциал, корпоративную культуру и общую культуру производства [3, 4, 7, 8, 9]. Следует отметить, что в ходе обучения оператор станка с программным управлением должен понимать весь процесс создания готовой детали, начиная с чтения чертежей и заканчивая разработкой программ, наладкой станка и отработкой управляющей программы и последующей ее коррекцией (при необходимости) [1, 2].

На базе учебных центров обучение проводится в специализированных классах, оснащенных симуляторами программируемых стоек ЧПУ. Учебные планы и расписание учебных занятий позволяют добиться такого сочетания теоретического и практического обучения, в котором новые знания сразу же используются на практике. В конце процесса переподготовки или повышения квалификации обучаемые выполняют квалификационную работу, в ходе которой самостоятельно проводят наладку станка и обрабатывают детали, а специалисты центра и представители предприятия оценивают качество работы обучаемого – будущего оператора станков с программным управлением. Ключевым документом, по которому ведется оценка квалификации операторов станков с ЧПУ в настоящее время, является профессиональный стандарт.

С 1 июля 2016 г. на территории Российской Федерации начала действовать система профессиональных стандартов. В ходе нашего исследования был проанализирован профессиональный стандарт оператора-наладчика обрабатывающих центров с числовым программным управлением, который содержит три обобщенные функции и уровень квалификации для выполнения этих функций: наладка и подналадка обрабатывающих центров с программным управлением для обработки простых и средней сложности деталей; обработка простых и сложных деталей – уровень квалификации 2; наладка на холостом ходу и в рабочем режиме обрабатывающих центров с программным управлением для обработки деталей, требующих перестановок и комбинированного их крепления; обработка деталей средней сложности – уровень квалификации 3; наладка и регулировка на холостом ходу и в рабочем режиме обрабатывающих центров с программным управлением для обработки деталей и сборочных единиц с разработкой программ управления; обработка сложных деталей – уровень квалификации 4 [5].

Каждая обобщенная трудовая функция подразделяется на трудовые функции, которые детерминирует строго определенный комплекс трудовых действий, необходимых знаний и умений, что, в свою очередь, позволяет отобрать содержание для составления учебного плана программы корпоративного обучения рабочих по профессии «оператор-наладчик обрабатывающих центров с ЧПУ». При этом обязательно учитываются направление и уровень предыдущей подготовки (в том числе квалификационный разряд и имеющаяся у обучаемого профессия), что позволяет существенно сократить сроки обучения, не отступая от требований профессионального стандарта. С этих позиций в нашем исследовании был сформирован учебный план переподготовки операторов-наладчиков обрабатывающих центров с ЧПУ в учебном центре, рассчитанный на 144 ч. Обучение предполагается вести непосредственно в учебном центре с частичным отрывом от производства, что позволяет говорить о том, что на проведение обучения потребуется всего один месяц, причем, с частичным отрывом от производства. При обучении по традиционной образовательной программе подготовки оператора станков с программным управлением, рассчитанной на 480 ч, потребовались бы трехмесячные курсы.

Разработанный учебный план соответствует требованиям профессионального стандарта «Оператор-наладчик обрабатывающих центров с программным управлением» и может применяться при обучении или переподготовке в учебном центре при подготовке операторов и наладчиков обрабатывающих центров 4-го разряда или 2-й квалификации выполнению наладки и подналадки обрабатывающих центров с программным управлением для обработки простых и средней сложности деталей, обработки простых и сложных деталей.

Таким образом, в условиях современного дополнительного профессионального образования, в том числе внутрифирменного обучения в учебных центрах предприятий, использование профессиональных стандартов позволяет перейти к созданию совершенно конкретизированных образовательных программ, учитывающих требования и специфику предприятия – заказчика подготовленной рабочей силы, особенности подготовки по профессии, индивидуальные образовательные запросы обучаемых и ориентированных на компактную, «точечную» подготовку востребованных на предприятии рабочих и специалистов.

Список литературы

1. *Бородина Н. В.* Подготовка операторов станков с ЧПУ в условиях высшего профессионально-педагогического образования / Н. В. Бородина, О. В. Костина // Инновационные технологии в педагогике и на производстве: сборник материалов 15-й Всероссийской научно-практической конференции молодых ученых и специалистов, Екатеринбург, 28 апреля 2009 г. Екатеринбург, 2009. 101 с.

2. *Костина О. В.* Формирование рабоче-профессиональных компетенций бакалавров профессионального обучения профилизации «Технология и оборудование машиностроения» / О. В. Костина // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. С. 165–167.

3. *Мирошин Д. Г.* Зарубежный опыт корпоративного обучения персонала / Д. Г. Мирошин // Право и образование. 2013. № 5. С. 113–122.

4. *Мирошин Д. Г.* Организационно-педагогические условия формирования профессиональной компетенции рабочих в учебных центрах предприятий: диссертация … кандидата педагогических наук / Д. Г. Мирошин. Екатеринбург, 2004. 256 с.

5. *Об утверждении* профессионального стандарта «Оператор-наладчик обрабатывающих центров с числовым программным управлением [Электронный ресурс]: приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 4 августа 2014 г. № 530н. Режим доступа: www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/70636898/?prime.

6. *Об утверждении* Стратегии развития тяжелого машиностроения на период до 2020 года [Электронный ресурс]: приказ Министерства промышленности и торговли РФ от 9 декабря 2010 г. № 1150. Режим доступа: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55070494/.

7. *Талбот Д.* Обзор основных элементов, организационных и теоретических основ обучения, совмещенного с работой (wbl), в высшем образовании / Д. Талбот [и др.] // Образование и наука. 2017. Т. 19. № 6. С. 91–118.

8. *Федоров В. А.* Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия / В. А. Федоров, С. В. Комлева // Образование и наука. 2017. № 2. С. 124–144.

9. *Fedorov V. A.* Training the Blue-Collar Workers in Industrial Environments: Organizational and Pedagogical Conditions [Electronic resource] / V. A. Fedorov [et all.] // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. № 8(4). С. 1262–1274. Access mode: https://drive.google.com/file/d/1ejh9kkonycrP4s9PhdLewiYo_BM8ALwL/view.

УДК 377.138.88

А. С. Кривоногова, И. А. Фионов

A. S. Krivonogova, I. A. Fionov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
АО «Первоуральский новотрубный завод», Первоуральск
Russianstatevocationalpedagogicaluniversity, Yekaterinburg
Pervouralsk New Pipe Plant, Pervouralsk
anna.krivonogova@rsvpu.ru, ivan.fionov@chelpipe.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА В ПРОЦЕССЕ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ НА ПРЕДПРИЯТИИ

THE PRAKTIKO-FOCUSED ORGANIZATION OF TRAINING OF STUDENTS OF COLLEGE IN THE COURSE OF THE WORK PRACTICE AT THE ENTERPRISE

Аннотация. Нассматривается построение практико-ориентированного обучения на основе дуальной системы образования при взаимодействии колледжа и предприятия. Представлен опыт организации производственной практики под руководством команды наставников из числа рабочих, мастеров и начальников участков предприятия.

Abstract. In article creation of the praktiko-focused training at a basis of a dual education system at interaction of college and enterprise is considered. Experience of the organization of a work practice under the leadership of the team of mentors from among workers, masters and chiefs of sites of the enterprise is presented.

Ключевые слова: дуальное образование, наставничество, производственная практика, рабочая профессия.

Keywords: dual education, mentoring, work practice, working profession.

В настоящее время важной задачей профессионального образования является обеспечение качества подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов, отвечающих повышенным требованиям работодателей к профессиональной подготовке. Анализ опыта деятельности предприятия АО «Первоуральский новотрубный завод» (АО «ПНТЗ») показал, что в начале 2000-х гг. руководство столкнулось с серьезной кадровой проблемой, связанной с тем, что трудоустраивавшиеся выпускники колледжей не обладали готовностью к самостоятельному выполнению трудовых функций, предполагающих самый низкий уровень квалификации по соответствующей рабочей профессии. Погружение молодых специалистов в производственный процесс и ознакомление с существующими технологиями и оборудованием требовало дополнительного обучения, соответственно незапланированных экономических затрат и временных

ресурсов, достигающих до двух лет. Решением данной проблемы было создание на базе предприятия образовательного центра, учебный процесс в котором имел бы принципиально другую организацию обучения рабочих. За основу данной системы образования была выбрана дуальная система обучения, обеспечивающая подготовку профессионально мобильных и конкурентоспособных специалистов.

Анализ психолого-педагогической литературы показал, что дуальная система обучения представляет собой модель, которая отвечает интересам и требованиям сразу трех заинтересованных сторон: предприятий (учреждений), обучающихся и государства. Предприятиям нужны «готовые» специалисты, которые, придя на работу, сразу приступают к осуществлению профессиональной деятельности без долгой адаптации и «доучивания» на рабочем месте. Выпускники учебных заведений заинтересованы в вопросе успешного трудоустройства по специальности. Государство, таким образом, эффективно решает задачу подготовки квалифицированных кадров для всей экономики [1, 2, 3].

Изучение проблемы дуального обучения позволило выявить ряд преимуществ: ликвидируется разрыв между практикой и теорией; качество получаемых знаний тестируется непосредственно на рабочем месте; учебное заведение более адекватно учитывает требования работодателя к будущему специалисту; возрастает мотивация работодателя в обучении своего будущего работника; происходит знакомство студентов с корпоративной культурой предприятия, его особенностями; сводятся к минимуму затраты по социальной и трудовой адаптации выпускника в новом трудовом коллективе; к образовательному процессу в качестве специалистов профессионального обучения привлекается высококвалифицированный инженерно-технический персонал предприятия [1, 2, 3, 5, 6]. В целях организации учебного процесса на основе принципов дуального обучения определены организационные и содержательные аспекты. Организационные аспекты учитывают специфику конкретного производства, обеспечивают адаптацию и дальнейшее погружение студентов колледжа в производственную среду на начальном этапе обучения. Кроме того в учебном процессе реализуются основы трудовой дисциплины, осуществляется мониторинг успеваемости. Содержательные аспекты учитывают необходимые дополнительные профессиональные компетенции по каждой профессии, что нашло отражение в учебных планах и рабочих программах дисциплин. Корректировка учебно-программной документации осуществляется в ходе совместной работы преподавателей колледжа, образовательного центра и руководителей производственных участков предприятия. Такой подход позволяет получить выпускника, готового с первых рабочих дней качественно выполнять рабочие обязанности по одной или двум профессиям.

На протяжении шести лет функционирования образовательного центра сформировались следующие направления его деятельности:

- профессиональная ориентация школьников и молодежи региона;
- организация теоретического, практического обучения и прохождения практик на основе дуальной модели обучения;
- создание и развитие института наставничества;
- разработка учебно-программной документации;
- профессиональное воспитание молодежи;
- оценка и присвоение уровня профессиональной квалификации обучающимся, трудоустройство выпускников, обеспечение и сопровождение карьерного роста;
- профессиональная переподготовка и повышение квалификации преподавателей, вовлеченных в дуальную систему образования [4].

Особенностью организации деятельности образовательного центра является тесное взаимодействие с Первоуральским металлургическим колледжем на основе подписанного соглашения о совместной реализации системы дуального обучения. Зона ответственности колледжа связана с выполнением своей непосредственной функции – реализацией образовательного процесса в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования, профессиональных стандартов. Несмотря на это существующая в колледже практика подготовки подростков, в том числе из семей различных по социальному статусу, не отвечает требованиям работодателей.

В настоящее время особую значимость в профессиональном образовании приобретает практико-ориентированное обучение, целью которого является формирование умений и знаний студента таким образом, чтобы он мог быстро включаться в трудовые процессы, продуктивно использовать квалификацию, опыт и компетенции, полученные в ходе обучения. Построение образовательного процесса на основе данного подхода обеспечивает единство приобретения новых знаний и формирования практического опыта их использования при решении рабочих задач и проблем.

Для решения существующих проблем подготовки будущих специалистов металлургического предприятия была разработана и предложена для внедрения модель организации практик, основанная на немецкой модели дуального образования. Учитывая требования, которые указывают на необходимость освоения обучающимися практических навыков по выбранной специальности в рамках практического обучения, в том числе в ходе практик на площадках предприятия, регламентирующих затрачивать до 70 % общего объема учебного времени, был разработан соответствующий регламент организации практик на АО «ПНТЗ». В основе регламента лежит функциональная блок-схема, описывающая последовательность процессов с их функциональным распределением по основным участникам.

Согласно регламенту организации практик, студент на 3-м курсе второго семестра осваивает первую основную профессию по специальности, на 4-м курсе первого семестра – вторую основную профессию. Со 2-го курса студент осваивает необходимые по месту трудоустройства смежные профессии по программам центра подготовки персонала, начинает непрерывно работать по одной из освоенных профессий согласно присвоенному разряду. Этот период позволяет студенту окончательно определиться с местом и профессией будущего трудоустройства после окончания обучения, а также начать нарабатывать опыт самостоятельной работы в трудовом коллективе на производстве. В свою очередь, руководители участка, цеха делают окончательное заключение о заинтересованности подразделения в данном студенте.

Особенностью организации производственных практик является мониторинг успешности студента в процессе прохождения практики. Введение текущего мониторинга и оценки позволило сделать процесс более гибким и добиться следующих преимуществ: предоставление обратной связи студенту о его успехах, о том как воспринимает его руководитель, что позволяет студенту корректировать свои действия; формирование текущего рейтинга студента на практике позволит распределять их по участкам и профессиям исходя из их способностей и ответственности; своевременное реагирование на отклонения, отстранение от производства в случае крайней необходимости; альтернативное мнение и рекомендации работников цеха в конце обучения. Учитывая это, были разработаны методика и критерии оценивания студентов в ходе практик с приме-

нением электронной оценки мастерами и инструкторами цехов. В результате рейтинг студента сопоставляется с рекомендациями представителей цеха и принимается окончательное решение по приему на работу.

Обязательным условием в организации практик по дуальной модели является наличие наставников. Был проведен комплекс мероприятий для создания института наставничества из числа опытных, заинтересованных сотрудников, способных вести качественное обучение студентов на конкретном производстве, рабочем месте. Внедрение регламента планируется при одновременной подготовке наставников трех уровней: 1-й уровень – инструктор, который непосредственно занимается со студентом; 2-й уровень – мастер-инструктор, являющийся мастером участка, непосредственно организующий работу инструктора со студентом и работу с программной документацией; 3-й уровень – наставник, который организует и контролирует процесс наставничества на производственном участке.

Отбор кандидатов в инструктора осуществлялся поэтапно. Сначала была проведена оценка персонала цехов, в которых студенты колледжа проходят практики. Данный метод позволил определить уровень компетентности сотрудников благодаря опросу, проводимому в окружении, с целью подбора и формирования команды профессиональных сотрудников, способных справиться с определенными задачами. Среди данных кандидатов были отобраны те, которые показали наибольшую заинтересованность и мотивацию для участия в данном проекте. Завершающим этапом отбора был учет рекомендаций непосредственных руководителей. Таким образом, была сформирована команда наставников из числа рабочих, мастеров и начальников участков.

В настоящее время наставничество на предприятии считается престижным делом и осуществляется на добровольной основе. Процесс обучения будущих специалистов с помощью подготовленных наставников становится наиболее эффективным. Практика сопровождается заданиями, которые аккумулируются в портфолио студента. В результате по окончании обучения в цех приходит подготовленный специалист, способный качественно выполнять определенные трудовые функции, прошедший в период обучения процедуру оценки уровня квалификации работодателем. Также выпускник имеет портфолио со всем перечнем освоенных и выполненных им работ с оценками, а также отзыв и рекомендации наставника.

Для организации и сопровождения образовательного процесса на основе дуальной модели обучения требуется соответствующая учебно-программная документация и качественное методическое оснащение содержания обучения. По каждой специальности и профессии была разработана программа практики с учетом требований не только образовательных стандартов, но и профессиональных стандартов, используемых на предприятии. На основе программы наставниками в цехах были разработаны комплекты недельных планов освоения рабочих профессий в процессе практики. В планах мастерами-инструкторами были сформированы подробные индивидуальные задания практикантам на каждую смену для их проработки совместно с инструктором.

Проделанная работа и полученные первые результаты исследования позволяют сделать вывод, что внедряемая модель организации производственных практик, основанная на дуальной системе обучения, позволяет наиболее успешно осуществлять подготовку квалифицированных рабочих и формировать у них компетенции на более высоком уровне. Организация практик в условиях взаимного сотрудничества образовательной организации и предприятия позволит восполнять и возобновлять кадры пред-

приятия, которые обеспечат выпуск конкурентоспособной продукции и развитие металлургической отрасли в Уральском регионе.

Список литературы

1. *Дремина М. А.* Подготовка кадров для работы на высокотехнологичном производстве / М. А. Дремина, В. А. Копнов, А. И. Лыжин // Образование и наука. 2016. № 1. С. 50–75.

2. *Игнатова И. Б.* Теоретические основы организации дуального обучения / И. Б. Игнатова, Е. А. Покровская // Теория и история культуры. 2016. № 3 (62). С. 23–26.

3. *Маркова С. М.* Образовательная система: управление и социальное партнерство: учебное пособие / С. М. Маркова, С. А. Цыплакова. Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. гос. пед. ун-та имени Козьмы Минина, 2016. 175 с.

4. *Керер О. П.* Дуальное образование как условие эффективного взаимодействия техникума и предприятия / О. П. Керер, Н. А. Пименова // Профессиональное образование и рынок труда. 2017. № 3. С. 17–23.

5. *Югфельд Е. А.* Дуальная модель обучения как основа механизма взаимодействия образовательных учреждений и предприятий [Электронный ресурс] / Е. А. Югфельд // Актуальные вопросы современного российского образования. Режим доступа: http://econf.rae.ru/article/8630.

6. *Югфельд Е. А.* Дуальная система образования как катализатор успешной профессиональной и социальной адаптации будущего специалиста / Е. А. Югфельд, М. В. Панкина // Образование и наука. 2014. № 1 (3). С. 49–62.

УДК 377.354:377.121.33

Д. Ю. Матвеева, Н. В. Бородина

D. Ju. Matveeva, N. V. Borodina

Группа Челябинских трубопрокатных заводов, Первоуральск
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Group Chelyabinsk tuberolling plants, Pervouralsk
Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg
Diana.matveeva@chelpipe.ru, nvborodina-i@yandex.ru

РАЗВИТИЕ ИНСТИТУТА НАСТАВНИЧЕСТВА В ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE DEVELOPMENT OF MENTOR TRAINING IS INSERVICE TRAINING IN THE DUAL SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Анализируется система подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования в процессе реализации образовательной программы «Будущее белой металлургии». В статье представлен анализ опыта образовательного центра Первоуральского новотрубного завода.

Abstract. The article is devoted to the content of mentors in the implementation training as a part of educational program “The Future of White Metallurgy” training mentors for the dual system of vocational education. The article presents an analysis of the educational center of the Pervouralsky New Pipe Plant experience.

Ключевые слова: дуальная система, наставник производственного обучения, подготовка наставников.

Keywords: dual system, mentor training, training of mentors.

В настоящее время в области профессионального образования и бизнеса многие эксперты отмечают, что между потребностями экономики в рабочих кадрах и специалистах среднего звена, их наличием и соответствием их квалификаций требованиям работодателей существует разрыв. В зависимости от отраслей этот разрыв составляет 30–70 % [6]. Для устранения данного разрыва на государственном уровне разработана «Стратегия развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года». Среди основных мероприятий, направленных на развитие системы профессионального образования, особое внимание уделяется реализации модели подготовки квалифицированных кадров в так называемой *дуальной системе.*

В основу дуальной системы обучения положен принцип взаимосвязи теории с практикой, позволяющий обучающимся не только знакомиться с производством, но и усваивать приемы и навыки работы на рабочих местах предприятий промышленности и сферы быта [3]. В мировой практике профессионального образования дуальная система профессиональной подготовки, зародившаяся в Германии, получила широкую известность и признание (К. А. Гесслер, В. Грейнерт, Г. Кутша и др.) [1, 2]. Как показывает анализ работ немецких исследователей (А. Шелтен, К. В. Штратман, H. Stegmann и др.), эта система обеспечивает тесную взаимосвязь профессионального обучения с производственной сферой, а также своевременное реагирование на изменение потребностей и тенденций развития производства.

Вопрос о применении дуальной системы в российском профессиональном образовании в настоящее время актуален и имеет определенный опыт решения [2, 3, 4, 5, 6, 7].

По инициативе Агентства стратегических инициатив с декабря 2013 г. запущен системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования», в котором участвуют 10 субъектов Российской Федерации, в том числе профессиональные образовательные организации Свердловской области.

При дуальной организации учебного процесса особую *актуальность* приобретает задача обеспечения стажера в процессе производственного обучения квалифицированным *наставником*, который будет вводить стажера в профессию, оказывать ему поддержку, оценивать его достижения и профессиональное становление [4, 5].

Проблема разработки и апробации модели института наставничества решается и в рамках корпоративной образовательной программы «Будущее Белой металлургии» (далее – ББМ), реализацию которой группа предприятий Челябинского трубопрокатного завода (далее – ЧТПЗ) начала в 2011 г. Основная цель программы – повышение производительности труда через целенаправленное восполнение корпоративного человеческого капитала. Основные задачи: создание образовательной среды, позволяющей в процессе обучения формировать требуемые компании компетенции и навыки; создание института наставничества для реализации качественного практико-ориентированного обучения; создание в подразделениях компании критической массы персонала нового поколения, разделяющего ценности философии Белой Металлургии.

Программа реализуется на двух площадках завода – ПАО «Челябинский трубопрокатный завод», АО «Первоуральский новотрубный завод» (ПНТЗ) – на основе форм сетевого взаимодействия с Первоуральским металлургическим колледжем, Челябинским государственным промышленно-гуманитарным техникумом им. А. В. Яковлева и в сотрудничестве с крупнейшими техническими вузами страны: МИСиС, ЮУрГУ, МВТУ им. Баумана, УРФУ им. Первого Президента России Б. Н. Ельцина. Общее количество студентов колледжей и вузов, ежегодно обучающихся по программе ББМ, насчитывает на сегодня более 1100 человек. Для качественного выполнения задач в компании реализуется развитие института *наставничества*. Наставничество понимается нами как непрерывно функционирующая система преемственности профессионализма, ответственности и ценностей компании, способствующая повышению эффективности бизнеса.

Программа ББМ разработана на основе немецкого опыта дуального образования и адаптирована как к российским требованиям профессионального образования, так и к требованиям работодателя к качеству практической подготовки студентов.

Система подготовки в колледжах основана на дуальной модели профессионального образования, основной частью которого (60 %) является практическое обучение в условиях учебно-производственных лабораторий и реального производства на площадке работодателя. В рамках программы ББМ реализуется проект «Стажеры» для студентов старших курсов и выпускников технических вузов, которые проходят стажировки во всех дирекциях компании (производственная, техническая, коммерческая, дирекция по персоналу) – сегодня в компании 88 стажеров. Совместно с МИСиС реализуется «Лидерская программа» – это магистратура, в которую 8 студентов прошли отбор по итогам собеседований с представителями Группы ЧТПЗ и на период обучения получили индивидуального наставника от Группы ЧТПЗ. В рамках блока практического обучения, начиная с 1-го по выпускной курс обучения в средних и высших учебных заведениях, студенты Программы ББМ проходят несколько видов практик в цехах завода, основные из которых учебно-ознакомительная, производственная практика, преддипломная практика, стажировка. Каждый вид практики и стажировки, а также производственное обучение штатных сотрудников, сопровождается *наставниками нескольких категорий*, в обязанность которых входит определенный функционал:

- наставник – осуществляет разработку и согласование планов практики (стажировки), распределение работы, обеспечивает качество подготовки практикантов (стажеров);
- наставник-эксперт – осуществляет взаимодействие с практикантами (стажерами), проводит обучение и консультирование всех категорий по организации и реализации наставничества;
- мастер-инструктор – осуществляет разработку, выдачу, проверку и оценку качества выполнения практических заданий практикантом;
- инструктор (инструктор производственного обучения) – выдает практические задания, контролирует и оценивает из выполнение практикантами (стажерами), обучающимися;
- куратор группы от производства («классный папа») – следит за успеваемостью и посещаемостью студентов, организует развивающие мероприятия, участвует в родительских собраниях, прививает любовь к компании, является проводником философии Белой Металлургии

Количество наставников каждой категории приведено в таблице.

Для каждой категории наставников на производстве разработан свой профиль – описание компетенций и их требуемые уровни. Данные профили являются приложениями к Положению о наставничестве и необходимы для проведения процедуры отбора и оценки наставников. Наставники дифференцированы по уровням (категориям) в зависимости от квалификации: 1-й уровень – инструктор *(рабочий);* 2-й уровень – мастер-инструктор *(мастер)*; 3-й уровень – наставник *(начальник участка (подразделения))*.

Количество наставников в ПАО ЧТПЗ на 01.01.2018

Категория наставников	Количество наставников
Наставник-эксперт	51
Наставник	23
Мастер-инструктор	38
Инструктор	280
Куратор группы («классный папа»)	28
Итого	420

Наставники проходят обучение по программе, состоящей из трех (для инструкторов – из четырех) модулей (в зависимости от категории наставников объем модулей в часах различный), максимальный объем составляет 80 часов. Программа включает: 1) тренинг «Наставник-Лидер»; 2) семинар «Обучение безопасным способам производства»; 3) семинар «Организация практик. Роль наставника»; 4) курс педагогического минимума «Андрогогика» (для инструкторов в соответствии с лицензионными требованиями по профессиональному обучению).

Оценка качества обучения проводится сотрудниками Центра подготовки персонала компании в соответствии с оценочными средствами, разработанными тренерами-экспертами обучающих курсов. В 2018 г. планируется организация независимого экзамена наставников с выдачей сертификата.

В развитии направлений деятельности института наставничества в рамках Программы ББМ рассматриваются профориентационное взаимодействие предприятий со школами, проект «Классные папы», взаимодействие с подшефной воинской частью «Горный щит».

Масштаб профориентационной работы Группы ЧТПЗ значителен, в ней задействовано свыше 15 000 школьников с 6-го по 9-й классы. Примерами мероприятий, проводимых в рамках профориентационной работы, могут служить такие, как проведение дней открытых дверей для школьников; экскурсии на производство; организация поездок школьников на выставки и чемпионаты WorldSkills, кружковая работа. Двенадцать специалистов, мастеров производственного обучения Образовательного центра ПАО ЧТПЗ задействовано в профориентационной работе. Итогом активной профориентационной работы наставников стало повышение престижа рабочих специальностей, рост среднего балла аттестатов поступающих и увеличение конкурса «Человек на место».

Относительно новым направлением является проект «Классные папы». Среди студентов колледжей высока доля ребят, которые воспитываются в неполных семьях или являются сиротами (находятся под опекой). Идея проекта «Классные папы», стартовавшего в сентябре 2016 г., состояла в усилении воспитательной работы через закрепление за каж-

дой группой студентов Первоуральского металлургического колледжа куратора от производства. Цель проекта – знакомство со структурой компании, усвоение норм, ценностей и философии Белой металлургии, особенностей коммуникации на производстве. В настоящее время в проекте участвует 28 кураторов от ПНТЗ и 6 от ЧТПЗ.

Еще одним направлением развития наставничества является взаимодействие с воинскими подразделениями. В 2012 г. Группа ЧТПЗ в рамках государственно-частного партнерства заключила соглашение с Министерством обороны РФ, Правительством Свердловской области и Первоуральским металлургическим колледжем о прохождении выпускниками образовательной программы ББМ военной службы в воинской части в поселке Горный щит Свердловской области. Работу проводят 17 наставников от производства Группы ЧТПЗ. Результатом в настоящее время является то, что более 130 выпускников программы «Будущее Белой металлургии» прошли воинскую службу в этой части, большая часть из них трудоустроены в цехах Группы ЧТПЗ.

Институт наставничества программы ББМ, нарабатывая опыт, определяет контуры своей деятельности, формирует функционально обоснованную структуру. Анализ накопленного опыта позволяет предположить целесообразность рассмотрения категории «наставничество» как дополнительной квалификации производственного персонала, работающего фактически в образовании, но построенном по модели дуального обучения.

Список литературы

1. *Максвелл Дж. К.* Наставничество 101 / Дж. К. Максвелл. Москва: Поппури, 2009.

2. *Опыт* внедрения элементов системы дуального обучения в профессиональных образовательных организациях Свердловской области: методические рекомендации / авт.-сост. Е. Н. Байдало, М. А. Герасимова, Е. В. Шлыкова. Екатеринбург: Изд-во Ин-та развития образования, 2016. С. 7–8.

3. *Середа А. Ф.* Роль мастера производственного обучения в процессе подготовки квалифицированных специалистов [Электронный ресурс] / А. Ф. Середа. Режим доступа: http://nsportal.ru/npo-spo/transportnye-sredstva/library/2015/04/02/rol-masterproizvodstvennogo-obucheniya-v.

4. *Скитяева И. М.* Формирование системы внутрифирменного обучения персонала / И. М. Скитяева // Дополнительное профессиональное образование. 2005. № 3. С. 10–13.

5. *Сопегина В. Т.* О формировании коммуникативной составляющей педагогической компетенции в процессе наставничества / В. Т. Сопегина // Образование и наука. 2016. № 2. С. 55–67.

6. *Стратегия* развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://edu.inesnet.ru/wp-content/uploads/2013/11/strategy_06.pdf.

7. *Sloan J.* The Workforce Planning Imperative JSM / J. Sloan, 2010.

8. *Training* the Blue-Collar Workers in Industrial Environments: Organizational and Pedagogical Conditions [Electronic resource] / V. A. Fedorov [et al.] // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. № 8 (4). С. 1262–1274. Access mode: https://drive.google.com/file/d/1ejh9kkonycrP4s9PhdLewiYo_BM8ALwL/view.

УДК [37:001.895]:37.03

Л. В. Мякотина

L. V. Myakotina

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск
South Ural State Humanitarian and Pedagogical University, Chelyabinsk
myackotinal@yandex.ru

ПРЕИМУЩЕСТВА И НЕДОСТАТКИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ КАК ОДНОГО ИЗ КОМПОНЕНТОВ СОЦИАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

ADVANTAGES AND DISADVANTAGES OF INNOVATIVE EDUCATION AS ONE OF THE COMPONENTS OF SOCIAL FORMATION OF THE PERSONALITY

Аннотация. Рассматриваются основные преимущества и недостатки инновационного образования в качестве одного из компонентов социального становления личности. Помимо педагогических обозначены также психологические, юридические и экономические аспекты, проведен анализ законов и документов относительно инновационного образования.

Abstract. The article considers the main advantages and disadvantages of innovative education as one of the components of the social formation of the individual. In addition to pedagogical, psychological, legal and economic aspects are considered in the article, analysis of laws and documents concerning innovative education are carried out.

Ключевые слова: инновация, инновационное образование, социальное становление личности, глобализация.

Keywords: innovation, innovative education, social formation of the individual and globalization.

В условиях научно-технического прогресса происходит переориентирование на рынке труда, меняются требования к рекрутам и абитуриентам, способы получения и усвоения знаний, а также общественные ценности. В связи с глобальными изменениями возникла необходимость в реструктуризации образовательной системы на мировом уровне. Одним из крупномасштабных нововведений стал переход к Болонской системе образования, способствующей непрерывному обучению, в том числе и за рубежом [2], а также активному включению индивидуума в процесс глобализации. В этой связи главный акцент при получении знаний был перенесен из области теории в практическую плоскость. Иначе говоря, активное внедрение технологий и наличие электронных носителей снижает необходимость глубокого усвоения большого количества теоретических знаний и повышает значимость практических навыков, обеспечивающих конкурентоспособность [4, 7].

В образовательной сфере изменения произошли не только на глобальном уровне, но и на уровне государств. Так, 29 декабря 2012 г. был принят Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [4]. В школах произошел переход к Федеральному государственному образовательному стандарту нового поколения [5].

Поскольку одним из важнейших факторов успешности индивидуума в профессиональной и общественной сферах является его социальное становление, этому явлению необходимо уделить должное внимание еще на ранних этапах. Анализ перечня нормативных документов и эмпирические знания методистов указывают на преимущества использования инновационного образования как наиболее приемлемого для создания и реализации условий, способствующих социальному становлению обучающихся.

Теперь хотелось бы подробней остановиться на перспективах инновационного образования:

1. *Инновационное образование* является частью государственной программы *модернизации*. Это прописано в Федеральном законе об образовании 2013 г., где указано, что инновация в образовании должна учитывать требования всех общественных институтов.

2. *Переход к новому образовательному стандарту учитывает использование инновационных подходов*. В частности, изменились целеполагание, способы передачи знаний и т. д.

3. *Профориентация на ранних этапах развития*. Использование инновационного образования на уроках дополнительного образования (кружки, курсы по выбору) способствует освоению и профориентированию школьников.

4. *Развитие критического мышление*. Часть американских исследователей пришли к выводу, что школа не дает реальных знаний, а лишь абстрактные представления о них. Технологии развития критического мышления как часть процесса инновационного образования, исправляет этот недочет.

5. *Использование метапредметного обучения*. Это позволяет создать единую методологическую площадку для решения противоречий и более интенсивной глобализации.

Недостатки инновационных подходов:

1. *Изменение прежней иерархии*.Во-первых, базовые потребности людей в разных социальных группах удовлетворены примерно одинаково (питание, комфорт, Интернет). Во-вторых, благодаря научно-техническому прогрессу молодежь стала занимать ведущие позиции, а любых целей можно добиться в более короткие сроки.

В этом случае процесс социального становления является двусторонним. Педагоги осваивают новые подходы и технологии, повышают свою квалификацию, что снижает уровень профессионального выгорания. Ученики учатся проявлять инициативу, открыто высказывать свое мнение, сотрудничают с учителем и друг с другом.

Необходимость в инновациях возникла, прежде всего, по следующим причинам. Долгие столетия общество делилось по материальному достатку или социальному статусу, поскольку это позволяло получить доступ к определенным ресурсам. Одни люди должны были сотрудничать с другими – имеющими более высокий социальный статус, в качестве, например, наемного работника. Ценился также опыт, так как старшее поколение передавало знания следующему. Еще совсем недавно иерархию диктовал рынок. Вот одно из последних исследований социальных явлений А. С. Яковлева, который писал: «Социальные отношения проявляются в количественном многообразии человеческих потребностей, потребительских предпочтений индивидуумов, разнородности в получаемых доходах, различного уровня индивидуального человеческого капитала и направлены на сглаживание несоответствий в распределении жизненных благ, условий становления и развития личности, а также удовлетворении материальных, социальных и духовных потребностей, организацию работы “социальных лифтов”» [6].

2. *Неадекватное распределение нагрузки и ответственности, несоответствующей возрасту*.

Согласно результатам опросов практикующих учителей и советам психологов, приучать ребенка к ответственности и самостоятельности нужно с учетом возрастных кризисов (Б. Г. Ананьев, А. В. Дмитриев, И. С. Кон, Э. Эриксон).

Подводя итоги, отметим, что инновационное образование способствует социальной адаптации в условиях научно-технического прогресса в процессе глобализации, а также созданию единой методологической площадки для специалистов любых направлений с опорой на использование практических умений и навыков, необходимых в реальной

жизни. Однако полное копирование западной системы образования без учета национальных психологических, экономических и социальных аспектов имеет ряд существенных недостатков и ставит вопрос о необходимости коррекции образовательной реформы.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Как проектировать универсальные учебные действия: от действия к мысли / А. Г. Асмолов. Москва: Просвещение, 2008. 151 с.

2. *Болонский* процесс [Электронный ресурс]: официальный сайт. Режим доступа: http://www.ehea.info/pid34247/how-does-the-bologna-process-work.html.

3. *Заир-Бек С. И.* Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. Москва: Просвещение, 2011. 223 с.

4. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 29.12.2017 г.). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

5. *Федеральный* государственный образовательный стандарт основного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://portal.iv-edu.ru/dep/mouorodnrn/rodrn_kaminsk/commondocs/%D0 %A4 %D0 %93 %D0 %9E%D0 %A1/%D0 %A4 %D0 %93 %D0 %9E%D0 %A1_%D0 %9E%D0 %9E%D0 %9E.pdf.

6. *Яковлев А. С.* Роль социальной сферы в формировании постиндустриального общества в России: автореферат диссертации … кандидата экономических наук / А. С. Яковлев. Орел, 2012. 24 с.

7. *Davydova N. N.* Innovative process development in the framework of scientific educational network: Management model [Electronic resource] / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu. 2016. № 5. С. 157–163. Access mode: http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1343-ruscat/arkhiv-zhurnala/2016/soderzhanie-5–2016/ekonomika-i-upravlenie2/3759-razvitie-innovatsionnykh-protsessov-v-usloviyakh-nauchno-obrazovatelnoj-seti-model-upravleniya.

УДК 378.398:378.147.15

А. Е. Новоселова

A. E. Novosyolova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg

anastasiya.ev@bk.ru

РОЛЬ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE ROLE OF MODULAR TRAINING IN ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Анализируются вопросы, связанные с внедрением модульного обучения в дополнительном профессиональном образовании. Определяется понятие модуля, указываются принципы проектирования модулей.

Abstract. The article analyzes the issues related to the introduction of modular training in additional vocational education. The concept of the module is defined, the principles of design of modules are specified.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, профессионально-педагогическая деятельность, компетентностный подход, модульное обучение.

Keywords: additional professional education, professional-pedagogical activity, competence approach, modular training.

В создании системы модульного обучения невозможно переоценить роль дополнительного профессионального образования (ДПО), которое выступает основой обеспечения непрерывного образования в течение всей жизни человека [6]. Сама модульность предполагает развитие именно системы ДПО, так как человек путем выбора своей образовательной траектории выстраивает последовательную систему получения компетенций, каждый раз отталкиваясь от уже имеющегося уровня.

В связи с этим возникает необходимость внесения дополнительных модулей для создания более полного и практически направленного содержания дополнительных профессиональных образовательных программ вуза, технология использования которых основана на создании единого информационного образовательного пространства. Таким образом, в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ в рамках федеральной программы модернизации высшего образования происходит изменение содержательных, технологических и логистических аспектов дополнительных профессиональных образовательных программ вуза [3].

Система ДПО как никакая другая ориентирована на модульный подход, так как обладает основными необходимыми для его реализации свойствами – системностью, индивидуальностью, логической завершенностью, направленностью на приобретение слушателями не только отдельных знаний, но и определенных компетенций.

Цель технологии модульного обучения – создать условия для усвоения обучающимися содержания образовательных программ на основе самостоятельного выбора последовательности, способов, темпа и уровней выделенных учебных единиц (модулей) [1].

Сущность модульного обучения состоит в том, что обучающийся самостоятельно выбирает стратегию освоения предложенной модульной дополнительной профессиональной образовательной программы для достижения поставленных в ней целей и задач.

В настоящее время образовательные учреждения заинтересованы в том, чтобы в составе педагогического коллектива управленцев все большее место занимали работники с аналитическими способностями, склонные к поиску нового в сфере своей деятельности [2]. Приоритетное значение приобретают воспитание и образование личности, направленные на развитие творческого мышления и лидерских качеств [1, 4, 5].

С позиций компетентностного подхода обучение в системе ДПО – это сотрудничество двух (и более) субъектов: преподавателя и обучающегося (преподавателя и обучающихся; обучающихся друг с другом), направленное на достижение образовательных целей. Вместе с тем, названное обучение является целостным процессом, в котором сливаются в органичном единстве два неоднозначных процесса: преподавание и учение, призванные перерасти в сотворчество; это процесс духовно-нравственных, умственных, эмоциональных и физических взаимодействий, необходимых для реализации образовательных задач, и в частности для создания «произведений» профессио-

нальной культуры, авторских проектов профессиональной деятельности. Преподавание и учение – дидактические процессы, связанные с сотрудничеством главных действующих лиц процесса обучения – преподавателя системы ДПО и обучающегося (обучающихся), цели деятельности которых объединены [5].

Процесс перехода от традиционной схемы структурирования дополнительной профессиональной образовательной программы к модульной схеме требует значительных усилий и работы педагогов в команде, поскольку модуль как системное целое не следует понимать как простое сложение отдельных дисциплин. Помимо структуры дисциплин, образующих модуль, необходимо учитывать дополнительный интегрирующий компонент – то общее в содержании дисциплин, что позволило объединить их в один модуль для развития данной группы компетенций. Дидактическое содержание целостного модуля определяется проблемностью представленного в нем материала, комплексным формированием знаний и умений как основы для становления компетенций.

Структурированная по модулям дополнительная профессиональная образовательная программа должна быть прозрачной и доступной для всех обучающихся. Для каждого модуля должен быть разработан полный комплект методических документов, включающий учебно-методический комплекс (УМК) модуля, УМК отдельных дисциплин, учебно-методическое пособие, методические указания для обучающихся и методические рекомендации для преподавателей. Именно УМК модуля является тем документом, который в первую очередь предлагается обучающемуся для ознакомления. Модульный подход в комплексе с инновационными технологиями должен обеспечить эффективное решение стратегической задачи практической профессиональной подготовки – формирование профессионала, готового к активной и творческой практической деятельности.

Список литературы

1. *Билялова Г. Н.* Педагогическая система как показатель результативности деятельности учреждения дополнительного образования / Г. Н. Билялова // Материалы научно-практической конференции. Ярославль, 2011. С. 31–32.

2. *Бордовский Н. В.* Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: практика проектирования анализа и применения: учебное пособие / Н. В. Бордовский. Санкт-Петербург: Изд-во РГППУ им. А. И. Герцена, 2008. 636 с.

3. *Модернизация* педагогического образования в контексте глобальной образовательной повестки: сборник статей Всероссийской научно-практической конференции по проблемам разработки и апробации новых модулей программ бакалавриата по укрупненной группе специальностей «Образование и педагогика». Нижний Новгород, 2015. 478 с.

4. *Развитие* инновационной бизнес-модели качеств современного менеджера / Е. В. Яшкова [и др.] // Международный журнал экологического и научного образования. 2016. Вып. 11, № 11.

5. *Синева Н. Л.* Инновационные подходы к развитию персонала в контексте управления знаниями / Н. Л. Синева, Е. В. Яшкова // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. 2016. № 7 (4). С. 648–651.

6. *Dorozhkin E. M.* Conceptual Model of Continuing Professional Education Based on Social-and-Academic Approach [Electronic resource] / E. M. Dorozhkin, S. V. Saltseva, V. E. Steinberg // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 16. P. 9348–9361. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1169.

УДК 377.354:331.108.52

Л. Т. Плаксина, В. Ю. Орлов

L. T. Plaksina, V. Y. Orlov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
ГАПОУ СО «Первоуральский металлургический колледж», Первоуральск
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
Pervouralsky Metallurgical College, Pervouralsk
plt2006@yandex.ru, upr@pmk-online.ru

ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ УЧЕБНОМ ЦЕНТРЕ ПРЕДПРИЯТИЯ КАК СПОСОБ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО

TRAINING OF SPECIALISTS IN THE EDUCATIONAL CENTER OF THE ENTERPRISE AS A WAY OF DESIGNING A PROFESSIONAL FUTURE

Аннотация. Рассматриваются особенности системы подготовки специалистов, актуальных для развития предприятий в логике инициативы FutureSkills союза WorldSkills Russia с учетом опыта образовательного учебного центра группы челябинских трубопрокатных заводов.

Abstract. The article discusses the features of the system of training specialists relevant to the development of enterprises in the logic of the initiative FutureSkills Union WorldSkills Russia, taking into account the experience of the Educational training center group Chelyabinsk pipe rolling plants

Ключевые слова: профессиональное образование, образовательный учебный центр, корпоративный учебный центр, «Белая металлургия», высокотехнологичное производство, компетенция, технология, специалист, мультискиллинг, WorldSkills.

Keywords: professional education, educational training center, corporate training center, White metallurgy, high-tech production, competence, technology, specialist, multiskilling, WorldSkills.

Усложнение целей и задач обучения, обусловленное современными тенденциями развития, вызывает необходимость дальнейшего совершенствования системы профессионального образования на основе усиления взаимодействия всех его звеньев с производством [1, 5, 6]. Для того чтобы система «наука – образование – производство» удовлетворяла требованиям уровня современной профессиональной подготовки и переподготовки персонала промышленных предприятий и обеспечивала органическую взаимосвязь образования с современным наукоемким высокотехнологичным производством, необходимо выполнение ряда организационных, научно-образовательных, дидактических, технико-технологических, управленческих условий.

Корпоративный учебный центр как одна из современных форм корпоративного обучения реализует идею взаимодействия науки, образования и производства для организации внутрифирменного обучения всех основных категорий персонала промышленных предприятий.

Одним из таких центров является образовательный центр группы челябинских трубопрокатных заводов (ЧТПЗ), расположенный в Первоуральске (в перспективе – корпоративный учебный центр). Необходимо отметить, что в группе ЧТПЗ в 2010 г. возник новый стандарт металлургического производства – «Белая металлургия». Про-

дукция, технологии, квалификация сотрудников предприятий белой металлургии соответствуют самым жестким современным стандартам, зачастую опережая требования современного рынка на несколько лет вперед. Традиционно производство труб относилось к черной металлургии. Новые производственные цехи Первоуральского новотрубного завода (ПНТЗ) компании ЧТПЗ разрушают стереотипы. Производство в цехе «Высота 239», финишном центре ПНТЗ и «Железный Озон 32» сопоставимо с организацией процессов в автомобильных и авиакомпаниях, IT-индустрии. Во всех цехах белой металлургии внедряются принципы постоянного совершенствования. Более половины сотрудников в новых цехах компании – люди с высшим образованием. ЧТПЗ приветствует и поощряет приобретение сотрудниками новых инженерных специальностей, предоставляет возможности для обучения. Программа обучения «Будущее Белой металлургии» реализуется на базе образовательного учебного центра ПНТЗ, в котором осуществляется подготовка высококвалифицированных специалистов, соответствующих современным требованиям наукоемкого высокотехнологичного производства, а также переподготовка действующего персонала для компании группы ЧТПЗ.

В соответствии с вышеизложенным подготовка и переподготовка специалистов должна идти параллельно или даже превентивно организационным, техническим и социальным изменениям на предприятии. Реализация такого подхода позволит минимизировать время, необходимое для реорганизации производственных процессов в момент внедрения новых техник и технологий [4]. Ряд изменений, преимущественно касающихся общей организации работы, на ПНТЗ происходит уже сейчас для всех специалистов, вне зависимости от их позиции на заводе, так как без этого качественных изменений достичь не удастся; в первую очередь речь идет о смене отношения сотрудников к их задачам и позиционированию своей роли в рамках завода в целом:

- изменение внутренней установки на «я получаю деньги за достигнутые результаты» с «я получаю деньги за мой труд и время»;
- избегание индивидуализма в работе и обучении; отвечая непосредственно за свой участок, сотрудник должен понимать, что основная цель его и его коллег – это результативность процесса в целом;
- для реализации практико-ориентированного обучения и повышения эффективности внедрена дуальная система образования, в соответствии с которой 60 % учебного времени студентов отведено на практику и 40 % – на теорию, что, в частности, отражено в рабочей программе интегрированной учебной дисциплины МДК.02.01 Технологии ручной дуговой сварки (наплавки, резки) покрытыми электродами. Большие перспективы в связи с этим имеет внедрение модульных технологий обучения. В настоящее время проводятся проектирование и пилотная апробация модульных технологий обучения, например, на практических занятиях при подготовке сварщиков. Концепция «Модули трудовых навыков» важна и для решения задач подготовки студентов к участию в чемпионатах WorldSkills [2]. Кроме того, учащиеся стажируются не только на современных производствах компании ЧТПЗ, но и на крупнейших нефтегазовых предприятиях страны;
- набор студентов осуществляется по конкретному заказу производства согласно планированию рабочих мест на момент выпуска.
- повсеместный переход на принципы непрерывного образования как переучивания, получения новых компетенций, навыков, умений работы (обновление оборудование, требований, стандартов, принципиальная смена характера деятельности даже внутри пред-

приятия, цеха). Все студенты программы «Будущее Белой металлургии» проходят обучение по двум основным профессиям с элементами WorldSkills. Квалифицированный сотрудник ПНТЗ может работать на современном оборудовании, обладая тремя-четырьмя специальностями. Учебный центр ПНТЗ планирует рост количества подтвержденных компетенций до 7–8 (мультискиллинг) у выпускника программы к 2020 г. [4];

• цифровизация не только самого производства, но и процесса обучения, подготовки кадров с применением технологий виртуальной реальности (например, справки, задания, подсказки в процессе производственной деятельности). Сюда же входит обучение сотрудников новым способам, средствам и форматам коммуникации, взаимодействия в процессе профессиональной деятельности [3].

В настоящее время человечество стоит на пороге новой технологической революции, предвещающей кардинальную перестройку всех сфер менеджмента и производства, в первую очередь – производства товаров и услуг, что предполагает повсеместный рост автоматизации и цифровизации, новые способы коммуникации. Все это предъявляет особенные требования к профессионалам будущего. Практически на всех этапах своей деятельности человек должен плотно взаимодействовать с компьютерными вспомогательными системами. Эти системы могут выполнять функции коммуникаторов между специалистом и оборудованием, анализаторов информации, выдающих рекомендации, помогать в выполнении вредных, опасных или неприятных работ. Разрыв, который образуется между теми предприятиями, которыми учитывают вышеперечисленное в своей деятельности, и теми, что предпочитают работать по старинке, заставляет во многом пересмотреть подход к подготовке специалистов, в том числе и на уровне чемпионата профессий WorldSkills. Если говорить о профессиональной компетенции как о способности выполнять некоторое задание с предопределенным результатом, необходимо посмотреть в первую очередь на те компетенции, которые будут актуальными в перспективе (FutureSkills), что позволит скорректировать образовательные треки уже сегодня и даст рынку необходимое число специалистов к тому моменту, когда они понадобятся.

Список литературы

1. *Плаксина Л. Т.* Взаимодействие образования и современного наукоемкого производства / Л. Т. Плаксина // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса; экономические, правовые и социальные аспекты: материалы 6-й Международной научно-практической конференции. Воронеж: ВЦНТИ, 2015. С. 61–66.

2. *Плаксина Л. Т.* Конкурсы профессионального мастерства WorldSkills как фактор подготовки специалистов сварочного производства / Л. Т. Плаксина // Современные проблемы сварочного производства: сборник научных трудов. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2016. С. 146–150.

3. *Плаксина Л. Т.* Применение информационных технологий в системе непрерывного образования / Л. Т. Плаксина, Н. И. Климова // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы Международной научно-практической конференции/ Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. С. 92–95.

4. *Плаксина Л. Т.* Технологии мультискиллинга в системе непрерывного образования / Л. Т. Плаксина, В. Ю. Орлов // Непрерывное образование: теория и практика реализации: материалы Международной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2018. С. 230–233.

5. *Федоров В. А.* Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия / В. А. Федоров, С. В. Комлева // Образование и наука. 2017. № 2. С. 124–144.

6. *Training* the Blue-Collar Workers in Industrial Environments: Organizational and Pedagogical Conditions [Electronic resource] / V. A. Fedorov [et al.] // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. № 8 (4). С. 1262–1274. Access mode: https://drive.google.com/file/d/1ejh9kkonycrP4s9PhdLewiYo_BM8ALwL/view.

УДК 377.127.8

Р. Р. Самигуллин, С. А. Демин

R. R. Samigullin, S. A. Demin

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
АО «Первоуральский новотрубный завод», Первоуральск
Russianstatevocationalpedagogicaluniversity, Yekaterinburg
Pervouralsk New Pipe Plant, Pervouralsk
samigullin_1990@bk.ru

ОСОБЕННОСТИ ПОДГОТОВКИ УЧАСТНИКОВ К ЧЕМПИОНАТАМ WORLDSKILLS

FEATURES OF PARTICIPANTS'S TRAINING FOR THE WORLDSKILLS COMPETITIONS

Аннотация. Рассматриваются вопросы и особенности подготовки студентов системы СПО к участию в региональных, национальных и мировых чемпионатах WorldSkills. Показано, что такая подготовка должна опираться не только на традиционные российские методики подготовки участников к профессиональным конкурсам, но и на стандарты WorldSkills.

Abstract. In this paper, there are discussed questions and features of college's students's training for their participation in regional, national and world WorldSkills championships. It is describe that such training should rely not only on traditional Russian methods of preparing participants for professional competitions, but also on WorldSkills standards.

Ключевые слова: WorldSkills, профессиональные компетенции, конкурентоспособность.

Keywords: WorldSkills, professional competence, competitiveness.

Система среднего профессионального образования стремительно развивается. Немалую роль в этом играет движение WorldSkills, миссией которого является «… развитие профессиональных компетенций, повышение престижа высококвалифицированных кадров, демонстрация важности компетенций для экономического роста и личностного успеха …» [6]. Россия присоединилась к движению WorldSkills в 2012 г., в период, когда техникумы и колледжи считались многими низшей образовательной ступенью.

В настоящий момент престиж рабочих профессий увеличивается, согласно данным Минобрнауки, с 2017/18 уч. г. к обучению по программам среднего профессионального образования приступят более 976 тыс. первокурсников, в 2015/16 этот показатель составлял 910 тыс. человек. В 2019/20 уч. г., согласно проекту, контрольные цифры приема по программам подготовки специалистов среднего звена в учреждениях системы СПО увеличатся по сравнению с 2018 г. на 4,5 % [2].

Немаловажную роль в этом играют чемпионаты WorldSkills, которые проходят во всех регионах России. Каждый чемпионат (региональный или национальный) – это мощный профориентационный инструмент. Последний национальный чемпионат в 2017 г. в Краснодаре посетили около 150 тыс. школьников [5].

Для участников чемпионата это еще и возможность заявить о себе, показать свои навыки и умения, привлечь потенциальных работодателей. Конкурсанты выполняют практические задания согласно техническому описанию компетенции. В техническом описании компетенции прописываются рамки знаний и навыков для конкретной профессии, объемы выполнения конкурсного задания, критерии оценок выполненной работы, правила техники безопасности и охраны труда.

Конкурсное задание обычно имеет очень высокую сложность даже для профессионала и составляется таким образом, чтобы его невозможно было выполнить на 100 % за отведенное время. Этот инструмент дает возможность оценивать в равной степени любого участника чемпионата. В качестве задания для национального чемпионата используется задание с последнего чемпионата мира, что означает учет мировых трендов развития конкретной компетенции. Согласно практическим навыкам, описанным в техническом описании, происходит подготовка к соревнованиям участника.

Подготовка участников к национальным и международным соревнованиям проходит по следующим принципам:

- обязательная физическая подготовка;
- соблюдение организации рабочего места, принципов 5С и т. д.;
- практическая подготовка по разделам технического описания;
- отработка модуля до 100 % выполнения, затем время выполнения уменьшается;
- обязательные тренировки SoftSkills.

Нужно отметить, что не все разделы технического описания можно реально отработать в стенах образовательного учреждения (в зависимости от компетенции). Например, технически сложное, современное и дорогостоящее оборудование колледжам и техникумам по финансовым причинам приобрести довольно проблематично. В данной ситуации необходимо взаимодействовать с потенциальными работодателями, которые обычно имеют необходимое оборудование и готовы сотрудничать с образовательными учреждениями. Также не стоит пренебрегать возможностью обучаться в специализированных учебных центрах. В большинстве своем они предоставляют значительный объем методических материалов, который необходимо масштабировать в рамках своего образовательного учреждения и актуализировать рабочие программы специальных дисциплин.

Физическая подготовка является базовой для всех рабочих профессий: парикмахер, программист, плотник, сварщик и т. д. Физическая сила придает уверенность движениям, многократно повторяемым при выполнении простейших трудовых операций, делая их ловкими. Из всех этих элементов совершенно неизбежно вырастает такое очень важное для участника чемпионата качество личности, как «храбрость (бесстрашность)» [1, с. 42].

Алексей Капитонович Гастев, руководитель Центрального института труда, в своих работах детально описывает вопросы организации труда, значимость физической подготовки, и нормирования труда рабочих. Несмотря на то, что 2-му изданию книги «Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда» 45 лет, в настоящее время она не потеряла своей актуальности.

Важное значение в отработке практических навыков имеет их многократное повторение. Многократное повторение на уровне автоматизма, там, где это возможно, дает очень высокий показатель качества выполненной работы. Отработка навыков целиком зависит от мастеров производственного обучения; как только участниксможет безошибочно выполнять определенный вид деятельности на 100 %, необходимо постепенно увеличивать скорость выполнения работы. Это также имеет практическую направленность, например, качество выполнения ремонтных работ при аварийных ситуациях напрямую зависит от способности работать быстро, уверенно и на уровне автоматизма.

SoftSkills – социально-психологические навыки, неотъемлемая часть нашей жизни, коммуникация, стрессоустойчивость, сосредоточенность, дисциплина, критическое мышление и т. д. То, что в ФГОС СПО описывается как общие компетенции. В рамках подготовки к соревнованию существуют основные методы развития навыков SoftSkills: сознательное создание для участника стрессовой ситуации, выход из зоны комфорта, выполнение секретных заданий. Для компетенций, где Softskills напрямую не оцениваются, это может быть повышенный шум производственной площадки, недостаток освещения или инструмента, выполнение работ одной рукой, выполнение работ в торговых центрах и т. д. Таким образом, достигается высокий уровень стрессоустойчивости и внимательности.

Нужно понимать, что есть компетенции, где оцениваются и коммуникативные навыки, вербальное и невербальное общение и т. д. Для них существуют совершенно другие методики развития.

Для всех участников, выступающих на национальных и международных соревнованиях WorldSkills, это единственная возможность показать себя на очень высоком уровне. Для многих это значительный рывок в их профессиональной карьере. Не секрет, что на национальные финалы чемпионата WorldSkills приезжают представители бизнеса и там отбирают для себя будущих работников. Несмотря на то, что ребята еще не закончили среднее профессиональное образовательное учреждение, уровень сформированности компетенций позволяет им быть конкурентоспособными на рынке труда.

Список литературы

1. *Гастев А. К.* Как надо работать. Практическое введение в науку организации труда / А. К. Гастев. 2-е изд. Москва: Экономика, 1972. 478 с.

2. *Контрольные* цифры приема на 2019–2020 учебный год [Электронный ресурс] // Минобрнауки: официальный сайт. 2017. Режим доступа: https://минобрнауки.рф/новости/11857.

3. *Копнов В. А.* Введение новой компетенции «Мастер производственного обучения» в национальный чемпионат рабочих профессий WorldSkills / В. А. Копнов, А. В. Соколова // Образование и наука. 2015. № 7. С. 75–89.

4. *Роль* движения WorldSkills в развитии региональной системы профессионального образования [Электронный ресурс] // Региональный центр мониторинга и развития: официальный сайт. 2017. Режим доступа: http://center-prof38.ru/WorldSkills/news/rol-dvizheniya-WorldSkills-v-razvitii-regionalnoy-sistemy-professionalnogo.

5. *Финал* WorldSkills Russia в Краснодаре [Электронный ресурс] // Призыв: общественно-политическая газета. 2017. Режим доступа: http://призыв24.рф/node/8160/.

6. *Цель* и миссия [Электронный ресурс] // Союз «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». 2017. Режим доступа: https://WorldSkills.ru/o-nas/dvizhenie-WorldSkills/czel-i-missiya.html.

УДК 377.44:656.2

Е. А. Скораева, О. В. Тарасюк

E. A. Skoraeva, O. V. Tarasyuk

ФГБОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», Екатеринбург
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
ESkoraeva@usurt.ru, olga.tarasyuk@rsvpu.ru

ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА

MAIN DIRECTIONS OF IMPROVING THE SYSTEM OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION FOR SPECIALISTSRAILWAY TRANSPORT

Аннотация. Определены современное состояние и потребности дополнительного профессионального образования для работников железнодорожного транспорта. Обозначены направления совершенствования профессиональной подготовки руководителей и специалистов железнодорожного транспорта.

Abstract. In the article, conclusions about the current state and the needs of additional vocational education for railway workers.Directions of perfection of professional training for heads and experts of railway transportation are defined.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, железнодорожный транспорт, повышение квалификации, образовательные программы, профессиональные требования.

Keyword: additional professional education, railway transport, increase qualification, educational programs, professional requirements.

В современных условиях, характеризующихся разразившимся экономическим кризисом, работодатели поставлены в трудное положение: многочисленные сокращения персонала, закрытие неконкурентоспособных фирм и предприятий. Это вызывает перед многими из них необходимость пересмотра ориентиров профессиональной деятельности. При этом часто необходимо совершенствование имеющихся профессиональных знаний или смена профессии, чтобы быть более востребованными на рынке труда, который постоянно изменяется. Руководители предприятий и общество возлагают надежды на дополнительное профессиональное образование (ДПО).

На основе изучения системы ДПО, в частности, особенностей реализации дополнительных профессиональных программ для работников железнодорожного транспорта, мы выделили следующие ее слабые стороны:

1. Ограниченное количество нормативных требований к проектированию и реализации содержания программ повышения квалификации, *отражающих развивающиеся технологии железнодорожного транспорта*, обеспечивающих безопасность, затрудняет определение критериев качества программ, в том числе методического и дидактико-технологического обеспечения реализации программ повышения квалификации.

2. Отсутствие применения адекватных *педагогических технологий*, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся (базовое образование, опыт, специфические профессиональные компетенции и т. д.).

3. Недостаточный уровень профессионально-педагогической *компетенции самих преподавателей* организаций ДПО.

4. Отсутствие *системы сбора данных* о качестве предоставляемых образовательных услуг при реализации программ для железнодорожников, централизованного управления повышением квалификации со стороны транспортного холдинга.

Поскольку в настоящее время ОАО «Российские железные дороги» относится к наиболее эффективным железнодорожным компаниям мира по показателям интенсивности использования инфраструктуры, производительности локомотива, себестоимости перевозок, удельным затратам топливно-энергетических ресурсов на перевозки, утвержденные на государственном уровне стратегические документы ставят перед отраслью *масштабные цели по развитию бизнеса*. Выполнение поставленных целей невозможно без адекватного поддержания и улучшения профессиональных компетенций всего персонала компании через процессы дополнительного образования [11].

Согласно Положению о дополнительном профессиональном и бизнес-образовании руководителей и специалистов холдинга «РЖД», основными целями обучения является обеспечение внедрения в практику компании новых научных, технических, организационных и экономических идей; приобретение руководителями и специалистами профессиональных знаний и навыков, отвечающих требованиям к их работе; подготовка резерва кадров; адаптация руководителей и специалистов к новым экономическим и социальным условиям; ведение руководителей и специалистов с учетом международных требований и стандартов [9].

Однако следует сказать, что процессы и специфика дополнительного профессионального образования для работников железнодорожного транспорта недостаточно изучены и мало представлены в современных научных исследованиях. Так, отсутствует обобщенная картина состояния и тенденций развития отраслевого образования, не всегда содержание образовательных программ для работников железнодорожного транспорта обосновано научными подходами и педагогическими технологиями, определяющими получение практико-ориентированного образования и необходимого повышения квалификации (вопреки требованиям и запросам на дополнительное обучение).

Сегодня можно говорить о том, что ДПО для работников железнодорожного производства претендует на звание современной, развивающейся системы, учитывающей влияния тенденций в области образования, науки и технологий. Но необходимо изучать существующие практики ДПО, использовать лучший опыт и результаты исследований. Вопросы инноваций и тенденций развития системы дополнительного профессионального образования и повышения квалификации представлены в работах Н. В. Алехиной, М. Г. Гордиенко, Г. В. Караблевой, Л. И. Клениной, О. В. Мраморновой, А. И. Наумова [1, 3, 4, 8]; особенности педагогических технологий при повышении квалификации рассмотрены Ю. О. Лихошерстной [7]; направления повышения квалификации преподавателей высшей школы и преподавателей ДПО – Г. Ф. Бенсоном, М. Н. Оськиной, П. С. Шамрицкой [2, 10]; концепция личностно ориентированного повышения квалификации – И. О. Котляровой [6]; специфика инженерного образования и инженерной педагогики – В. Г. Ивановым, В. В. Кондратьевым [5] и др.

На основе анализа научной литературы и опыта реализации ДПО определим следующие основные направления совершенствования программ ДПО для специалистов железнодорожного транспорта [12]:

- изучение особенностей контингента группы обучающихся по программе повышения квалификации и выявление имеющегося уровня профессиональных компе-

тенций для возможной корректировки образовательной программы по отношению к выявленному «отрыву»; проектирование персональных образовательных маршрутов;

• проектирование содержания дополнительных профессиональных программ (ДПП) с применением научных подходов, в формате «гибких» образовательных моделей при обеспечении их вариативности;

• определение механизмов привлечения заказчика обучения к проектированию и разработке ДПП, а также контрольно-измерительных материалов, фондов оценочных средств и иных способов определения результатов обучения;

• анализ качества содержания ДПП и корректировка в соответствии с действующими требованиями («одобрение до выхода»):

• ежегодное или перед преподаванием ДПП проведение анализа ее содержания на предмет согласованности с приоритетными задачами железнодорожного транспорта, соответствия современному и опережающему уровню технического оснащения, актуальности действующих нормативных документов;

• включение в образовательную программу занятий по самоорганизации и самоподготовке слушателей;

• развитие навыков использования средств электронных сервисов, возможно, под конкретную электронную обучающую среду;

• для руководителей компании разного уровня в содержание программ повышения квалификации включать знания по психологии и предпринимательству, развивать стратегическое и бизнес-ориентированное мышление.

Таким образом, нами сопоставлены выявленные недостатки системы дополнительного профессионального образования специалистов железнодорожного транспорта и приоритетные задачи отраслевого образования, что позволило определить траектории совершенствования программ дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. *Алехина Н. В.* Инновации в образовательном процессе системы повышения квалификации преподавателей высшей школы / Н. В. Алехина, Г. В. Кораблева// Современные наукоемкие технологии. 2011. № 1. С. 108–110.

2. *Бенсон Г.Ф* Развитие специальных компетенций научно-педагогических работников как один из факторов создания конкурентоспособных программ ДПО [Электронный ресурс] / Г. Ф. Бенсон, П. С. Шамрицкая // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2017. № 31. С. 106–115. Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp? id=29001981.

3. *Гордиенко М. Г.* Самоуправляемое обучение как многоаспектный компонент непрерывного образования / М. Г. Гордиенко // Человек и образование: академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. 2013. № 4 (37). С. 150–154.

4. *Кленина Л. И.* Совершенствование профессионализма инженеров энергетиков в системе дополнительного профессионального образования: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / Л. И. Кленина. Москва, 2012. 41 с.

5. *Кондратьев В. В.* Инженерное образование и инженерная педагогика: проблемы и решения [Электронный ресурс] / В. В. Кондратьев, В. Г. Иванов // Вестник Казанского технологического университета. 2014. № 24. С. 262–271. Режим доступа: https://cyberleninka.ru/article/n/inzhenernoe-obrazovanie-i-inzhenernaya-pedagogika-problemy-i-resheniya.

6. *Котлярова И. О.,* Теоретические основы личностно ориентированного повышения квалификации / И. О. Котлярова. Челябинск: Образование, 1998. 98 с.

7. *Лихошерстная Ю. О.* Инновационные технологии в системе повышения квалификации педагогов [Электронный ресурс] / Ю. О. Лихошерстная // Порталус: научная онлайн-библиотека. 2013. Режим доступа: http://www.portalus.ru.

8. *Наумов А. И.* Проблемы профессионального обучения персонала на железнодорожном транспорте [Электронный ресурс] / А. И. Наумов, О. В. Мраморнова // Известия Саратовского университета. Серия: Экономика. Управление. Право. 2015. Т. 15, вып. 3. С. 270. Режим доступа: http://eup.sgu.ru/sites/eup.sgu.ru/files/Jour-nal_full/3–015_ekonomika.pdf.

9. *Об утверждении* Положения о дополнительном профессиональном и бизнес-образовании руководителей и специалистов холдинга «РЖД» [Электронный ресурс]: распоряжение ОАО «РЖД» от 16 января 2012 г. № 42-р. Режим доступа: http://www.garant.ru.

10. *Оськина М. Н.* Формирование готовности к методической деятельности преподавателей технических вузов в системе повышения квалификации (на примере учреждений ВПО железнодорожного транспорта): диссертация … кандидата педагогических наук / М. Н. Оськина. Екатеринбург, 2013. 170 с.

11. *Скораева Е. А.* Актуальные проблемы повышения квалификации работников железнодорожного транспорта в современных условиях / Е. А. Скораева // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Международной научно-практической конференции, 18–20 апреля 2017 г., Екатеринбург / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. С. 585–588.

12. *Скораева Е.А.* Аспекты организации и содержания программ дополнительного профессионального образования при повышении квалификации специалистов железнодорожного транспорта / Е. А. Скораева // Социальные и технические сервисы: проблемы и пути развития: материалы 4-й Всероссийской заочной научно-практической конференции, 24 ноября 2017 г., Нижний Новгород / Ниж. гос. пед. ун-т им. К. Минина. Нижний Новгород: Изд-во НГПУ им. К. Минина, 2017. С. 74–77.

УДК 371.13/.14

Н. Е. Сорокина

N. E. Sorokina

МБУ «Информационно-методический центр Железнодорожного района г. Екатеринбурга», Екатеринбург
Information and Methodological Center of Zheleznodorozhny District Yekaterinburg, Yekaterinburg
sne1987@mail.ru

СЕТЕВЫЕ ФОРМЫ ОРГАНИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК ФАКТОР СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ КАЧЕСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ УЧИТЕЛЕЙ

NETWORK FORMS OF THE ORGANIZATION OF METHODICAL ACTIVITY AS FACTOR OF IMPROVEMENT OF QUALITY OF CONTINUOUS EDUCATION OF TEACHERS

Аннотация. Рассмотрены сетевые (удаленные) формы организации методической деятельности. Сделан вывод, что использование сетевых (дистанционных) форм организации методической деятельности способствует повышению качества непрерывного образования учителей.

Abstract. In this article there is a speech about use of network (remote) forms of the organization of methodical activity. Conclusions are drawn that use of network (remote) forms of the organization of methodical activity promotes improvement of quality of continuous education of teachers.

Ключевые слова: учителя, качество, сервисы Google, программа, школы, детские сады.

Keywords: teachers, quality, Google services, program, schools, kindergartens.

Сегодня эксперты говорят о том, что особенностью концепции модели российского образования является фокусирование на необходимости получения образования в течение жизни [3]. Естественно, педагог, учитель как никто другой должен постоянно обучаться и развиваться в своей профессии. С этой целью активно внедряются сетевые формы взаимодействия образовательных организаций, ориентированных на инновационное развитие [2, 5, 6]. Но качество обучения педагогов оставляет желать лучшего [1]. Как правило, получение непрерывного образования учителями спонтанно, а знания предоставляются, в основном, неквалифицированными педагогами [4, с. 156].

Поэтому было решено создать собственные авторские программы. Например, была разработана программа «Технологии моделирования сайта» для обучения учителей школ и воспитателей детских садов. Эта программа пользовалась популярностью, потому что была очень актуальной. Стандарт требует наличия личного сайта у преподавателя, также наличие веб-сайта необходимо для участия в профессиональных соревнованиях. Программа была реализована как очно, так и дистанционно.

Была также внедрена программа обучения школьных библиотекарей по теме «Управление библиотечными ресурсами».

Обе программы пользовались огромным спросом: увеличилось число побед в профессиональных конкурсах в связи с существованием веб-сайта, значительно сократилось число вопросов у руководителей школьных библиотек. Но этого, конечно, недостаточно для решения заявленной проблемы. Поэтому был заключен договор с Гуманитарным университетом. В рамках соглашения посредством очных и дистанционных занятий реализована программа профессионального развития для заместителей руководителей школ «Проектная деятельность в образовательной организации».

После завершения обучения была также отмечена положительная динамика: значительно увеличилось качество участия педагогов в различных конференциях. Эта практика сотрудничества дала возможность учителям публиковаться в сборниках конференций, проводимых высшим учебным заведением.

Кроме того, практика использования сетевых форм активно использовалась при организации Уральским государственным экономическим университетом курсов для учителей школ на тему «Методика обучения информатике в условиях реализации ФГОС» и для преподавателей детских садов на тему «Основы образовательной робототехники в дошкольных учреждениях на основе обучения Lego WeDo». Результом стало повышение качества преподавания отдельных дисциплин.

Мы хотим отметить, что, за исключением описанных мер, активно осуществляется применение сетевых форм и во время заседаний районных методических объединений преподавателей-предметников. Преподаватели высших учебных заведений активно приглашаются на собрания методических объединений.

Например, методическое объединение учителей информатики не первый год практикует использование сервисов Google для проведения дистанционных (заочных)

соревнований и олимпиад. Данные технологии с удовольствием используются всеми практикующими учителями, число участников дистанционных (заочных) конкурсов увеличивается с каждым годом.

Мы изучаем потребности наших учителей, проводя дистанционные опросы с помощью сервисов Google. Рассмотрев их требования, мы организуем для них курсы повышения квалификации, стараясь как можно более полно удовлетворить их запросы.

Заседания методических объединений не всегда удается проводить очно, поэтому многие встречи проводятся в формате веб-конференции.

У каждого методического объединения есть определенная страница на общем веб-сайте, где контент-менеджеры распространяют информацию о предстоящих событиях, публикуют информационные сообщения о последних событиях, размещают результаты проведенных соревнований.

В заключение мы хотим сказать, что использование сетевых форм организации методической деятельности способно повлиять на рост качества непрерывного образования учителей в целом. Использование дистанционной возможности обучения, проведение веб-конференций и заочных конкурсов с помощью сервисов Google призвано помочь как можно быстрее и дешевле повысить качество обучения учителей.

Список литературы

1. *Аверченков В. И.* Непрерывное образование как образование на протяжении всей жизни / В. И. Аверченков, К. И. Самарцев // Известия НИИСИ БГТУ. 2013. № 1. С. 7–23.

2. *Давыдова Н. Н.* Научно-образовательные сети: теория, практика [Электронный ресурс]: монография / Н. Н. Давыдова, Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 481 с. Режим доступа: https://elibrary.ru/item.asp?id=26117902.

3. *Прикот О. Г.* Дополнительное профессиональное образование и «Закон о непрерывном образовании» / О. Г. Прикот // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. 2017. № 1 (5). С. 58–65.

4. *Хачатрян Э. В.* Непрерывное образование педагогов: совершенствование профессиональных компетенций в период межкурсовой подготовки / Э. В. Хачатрян // Наука и образование в XXI веке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции. 2014. С. 155–157.

5. *Davydova N. N.* Objectives and managing model of development of research and education networks [Electronic resource] / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov // RPTSS 2017: International Conference on Research Paradigms Transformation in Social Sciences, Tomsk, 18–21 may 2017. P. 273–280. Access mode: http://dx.doi.org/10.15405/epsbs.

6. *The Concept* of Network Organization and Design of Networks in Logistics [Electronic resource] / T. E. Evtodieva [et. al.] // International Journal of Economic Perspectives. 2016. V. 10, № (3). P. 75–82. Access mode: http://www.econ-society.org/ijep_contents_10.3.php#.

УДК 378.14:005.941

А. В. Степанов, Т. М. Степанова

A. V. Stepanov, T. M. Stepanova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогическийуниверситет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
S49@list.ru

КОРПОРАТИВНЫЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ФОНДЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СТРУКТУР

CORPORATE INNOVATION FUNDS OF EDUCATIONAL STRUCTURES

Аннотация. Рассматривается вопрос имиджевого формирования электронного фонда инновационных и новационных предложений образовательной институции.

Abstract. The article suggests the formation of the electronic fund of innovative and innovative proposals of the educational institution.

Ключевые слова: инновация, сохранение инновационной информации, корпоративный фонд инноваций.

Keywords: innovation, preservation of innovative information, corporate innovation fund.

Инновация как средство и категория теоретико-практического развития образовательных структур (высшего звена, среднего, начального) в любом образовательном пространстве является ценностным ориентиром, способствующим развитию той или иной конкретной структуры,а также инструментом выделения этой структуры в общем массиве. Определяемая государством политика конкурентности образовательных структур, связанная с их статусным ранжированием и финансовой поддержкой, особенно остро влияет на высшие учебные заведения. Вектор конкурентности провоцирует не только взаимодействие между вузами в научно-теоретическом и технологическом аспектах, но также и их собственное позиционирование в образовательной среде на уровне соревновательности, лидерства.

Безусловно, характер этой соревновательности должен быть вне агрессивных конкурентных намерений и действий, исключать любые проявления недоброжелательности и отсутствия деловой коммуникации между вузами. В противном случае это может привести к разбалансированности если не всей образовательной среды как системы, то к разлаженности работы ее звеньев, фрагментов. То есть высшая образовательная институция находится в заданном ей русле так называемой честной конкуренции, той конкуренции, где этический план находится на одной ступени с прагматично-деловым.

В такой ситуации самым естественным образом проявляется задача сохранения инновационной информации учреждения, а точнее, маркировки авторских прав на эту информацию [2]. Особенно ценна здесь маркировка не только инновационной информации (как свершившейся новации где-то в одной точке образовательного пространства и привнесенной в другую), но и новационной информации (т. е. возникшей впервые).

Существующие на сегодня каналы взаимодействия между учебными заведениями не всегда сопряжены с этикой охраны инновационной корпоративной информации, точнее, ее приоритетности. Именно поэтому в статье конфигурируется задача осуществления противодействия присвоению инновационной и, конечно, новационной информации.

На наш взгляд, этому в лучшей степени может способствовать не удержание такой информации внутри корпоратива, а наоборот, ее открытая декларация, но только оформленная как инновация корпоратива. Особенно это касается методической информации: новых подходов к той или иной методической деятельности, новых методик преподавания дисциплин и т. д. Подобного рода информация наиболее часто в результате обмена педагогов методическими идеями и практикой появляется как инновационная и новационная не в месте ее открытия и разработки, а в другом образовательном локусе, представители которого тем или иным способом ознакомились с этой информацией.

Подобная ситуация в определенной степени является плагиатом, преднамеренным или непреднамеренным [1], что в любом случае отрицательно влияет на престиж того, кто открыл и сформулировал заимствованную другими информацию. Такая некорректность по отношению к авторским заслугам, пусть в случае с методиками и не подвергающимся официальной охране автоских прав, для гуманитарного сообщества не приемлема, так как этика отношений должна быть непременным компонентом (атрибутом) прогрессивной гуманитарной среды.

В связи с этим предлагается идея формирования электронного фонда инноваций для вуза, колледжа и других институций, в котором были бы зафиксированы все инновационные наработки в пространстве образовательной корпорации: научно-теоретические, методические и др.

Опубликование такого фонда инновационных материалов придаст корпорации определенные имиджевые и рейтинговые достоинства, что необходимо и логично в условиях конкурентного сопоставления деятельности образовательных учреждений [3].

Логотипирование корпоративного фонда инноваций необходимо в силу различных целей его формирования. Безусловно, одной из ведущих целей будет сама установка на инновационную поддержку (сопровождение) учебного процесса. Данная цель является для высших учебных заведений обязательной в силу самой стратегии функционирования вузов как образовательных организаций высшей ступени. Без новаций и инноваций, формируемых внутри собственного образовательного пространства вуза, он не может претендовать на роль образовательной организации высшей ступени. Эта целевая данность хорошо известна в образовательном глобальном сообществе и культивируется в нем активно и непрерывно. Поэтому необходимость и обязательность инновационного компонента учебного процесса должны позиционироваться в различных аспектах: научно-теоретическом, практико-педагогическом, методическом и др., выполняя роль заданной образовательной функции [4].

Второй функциональный компонент можно связать со взаимотношениями между институциями в целостном образовательном пространстве, т. е. с тем, что позиционирует вузы в их общем массиве. Логотипированное выделение инновационного компонента посредством формирования специализированного корпоративного фонда даст возможность сравнительной характеристики работы образовательных организаций высшего звена в этом (инновационном) направлении, а также в значительной степени формирует профессионально-статусный имидж вуза.

Третья функция предлагаемого логотипирования формирования фонда корпоративных инноваций связана с анализом внутривузовской инновационной деятельности (как подразделений вуза, так и персоналий).

Посредством (на основе) корпоративного фонда инноваций можно более объективно оценивать и контролировать инновационную работу факультетов, кафедр и персоналий

из числа профессорско-преподавательского состава вуза. Обозначим эту функцию как функцию внутрикорпоративного контроля и оценки инновационной деятельности.

Таким образом, нами предлагается идея формирования в образовательном учреждении (вузе, колледже и др.) электронного корпоративного фонда авторских инновационных текстов, созданных внутри данного учреждения. Структурно такой фонд может состоять из следующих разделов: научно-теоретические тексты; теоретико-методические тексты; практико-методические тексты; технологические тексты. Возможны и другие составляющие.

Реализация идеи корпоративного инновационного фонда предполагает функциональную структуризацию в следующих направлениях:

- инновационный имидж образовательной институции;
- сравнительная информация об инновационной работе подразделений организации (кафедр, факультетов и т. д.);
- информация о персональной инновационной работе профессорско-преподавательского состава;
- информация об инновационной работе аспирантов и студентов.

В целом, создание корпоративного фонда инноваций позволит сформировать необходимые целостные и ценностные аналитические данные об инновационной деятельности образовательной организации.

Список литературы

1. *Гельфанд М. С.* Недобросовестные заимствования в диссертационных работах / М. С. Гельфанд // Образование и наука. 2018. № 3. С. 160–181.
2. *Патернотт Ж.* Разработка и создание логотипов и графических концепций / Ж. Патернотт. Ростов-на-Дону: Феникс, 2008. 154 с.
3. *Разработка* и технологии производства в рекламе / М. Б. Щепакин [и др.]. Москва: Изд-во Междунар. ин-та рекламы, 2001. 727 с.
4. *Уровневое* профессионально педагогическое образование: теоретико-методологические основы стандартизации: монография / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 545 с.

УДК 378.146.1

Л. П. Тихонова

L. P. Tikhonova

ФГБОУ ВО «Череповецкий государственный университет», Череповец
Cherepovets State University, Cherepovets
tihonova.l.p@mail.ru

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗРАБОТКИ СОВРЕМЕННЫХ СРЕДСТВ МОНИТОРИНГА И КОНТРОЛЯ КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ

TOPICAL ISSUES OF DEVELOPMENT OF MODERN MEANS OF MONITORING AND CONTROL RESULTS TRAININGS

Аннотация. Обоснованы актуальные вопросы разработки современных средств мониторинга и контроля качества обучения в вузе.

Abstract. The article substantiates the topical issues of the development of co-temporary means of monitoring and quality control of education in High school.

Ключевые слова: качество, мониторинг, робототехнические системы и средства.

Keywords: quality, monitoring, robotic systems and facilities.

С 1 января 2017 г. в РФ действуют профессиональные стандарты. Это документы нового типа, предоставляющие актуальную информацию о требованиях к квалификациям, необходимым для выполнения трудовой деятельности. Введен в работу и профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [4], в котором указано, что должен знать, уметь и применять в работе будущий педагог или мастер производственного обучения (ПО).

Цель профессиональной деятельности педагога ПО – организация деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования; методическое обеспечение реализации образовательных программ [8, 9]. Современный стандарт содержит возможные наименования должностей, профессий, требования к образованию, обучению педагога, опыту практической работы, особые условия допуска к работе. Он нацелен на описание и характеристику трудовых функций, необходимых знаний и умений.

Кафедра профессионального и технологического образования Череповецкого государственного университета имеет многолетний опыт подготовки педагогов ПО. Целью профессионально-педагогического образования является формирование личности, способной к эффективной реализации себя в сфере профессионального образования, к осуществлению всех компонентов образовательного процесса, к выполнению профессионально-образовательных функций по подготовке квалифицированных рабочих и специалистов.

Вопросы качества обучения будущих педагогов ПО, контроля и оценки их образовательных результатов не теряют своей актуальности в условиях введения стандартов нового поколения.

С позиций образования, качество – это тот нормативный уровень, которому должен соответствовать продукт просвещения. В данной категории воплощается социальный заказ общества на эмоциональное и социальное развитие личности, сформированность у человека ценностно-ориентационной сферы (Т. И. Шамова). Следовательно, определение сущности понятий «качество образования», «качество обучения» и «качество результатов обучения» также требует выявления основных свойств, характеристик, показателей (качественных или количественных) образования и его результатов. Все эти свойства, характеристики и показатели отражены в ФГОС.

Одно из отличий современных подходов к оценке качества обучения педагогов ПО состоит в том, что при разработке средств контроля важно ориентироваться на те трудовые функции, которые будет осуществлять выпускник, и необходимые умения. Это влечет за собой создание новой системы оценивания результатов, способствующей успешному взаимодействию субъектов образовательного процесса, повышению учеб-

ной мотивации и снижению тревожности студентов. В связи с этим актуальны вопросы поиска и разработки новых средств обучения и контроля, устраняющих негативные моменты в вузовском образовании.

Кроме того, деятельность преподавателя высшей школы характеризуется большой загруженностью. Педагог выполняет не только обучающую, но и методическую, исследовательскую деятельность, постоянно повышает квалификацию. Для снижения нагрузки на преподавателя, высвобождения времени на совестную со студентами творческую деятельность, для решения задач контекстного обучения, системной фиксации информации в образовательном процессе, ее обработки важно создание инструментов мониторинга результатов учебного процесса принципиально нового уровня. Имеющиеся стандартизированные формы, компьютерные программы и системы для представления учебной информации, фиксации, хранения, обработки и последующей интерпретации данных о результатах обучения широко используются в вузах. Но им на смену приходят более передовые и востребованные: цифровые технологии, роботизированные системы, системы обработки больших объемов данных, машинного обучения и искусственного интеллекта, которые позволяют более эффективно осуществлять мониторинг процесса обучения, выявлять его качество, освобождать педагогов от рутинной работы по сбору информации и ее обработке.

Мониторинг – процесс непрерывного научно обоснованного, диагностико-прогностического слежения за состоянием, развитием учебного процесса в целях оптимального выбора образовательных целей, задач, средств решения [1]. В системе «педагог – обучающийся» непрерывные контролирующие действия позволяют наблюдать (и корректировать по мере необходимости) продвижение учащегося от незнания к знанию [2].

К вопросу мониторинга образовательного процесса обращаются многие известные педагоги. Так М. М. Поташник рассматривает качество образования и управление им; Т. Н. Шамова – совершенствование управления образовательными системами; Ю. А. Конаржевский и В.П. Панасюк – особенности функционирования и развития систем управления качеством образования [5, 6]; И. М. Варнавина, Д. Л. Матухин – методические основы мониторинга качества образования в образовательном учреждении; В. П. Панасюк, Г. В. Головичер – методологические основы информационно-методического обеспечения управления качеством образования; А. Н. Майоров – мониторинг в системе информационного обеспечения управления и качества образования [3]. Исследователи рассматривают цели, функции, виды мониторинга, периодичность, условия эффективного проведения мониторинга. Среди условий отмечены использование системного подхода, обеспечивающего слаженную работу механизма по сбору, обработке, анализу и интерпретации информации; использование качественного инструментария и современного программного обеспечения для обработки и анализа данных мониторинга [7].

Существует множество проектов по созданию такого инструментария. Среди них – робототехнические системы и средства, разрабатываемые как в РФ, так и за рубежом [7, 8, 9]. Они имеют различные направления (проекты «Аватар», «Тело Б», «Ребрейн», роботы-няни и сиделки: Wakamura, RIBA, PaPeRo, Hubo; дворецкие: Pepper, Cubic; роботы телеприсутствия: Romo, Double, Даша, R. Bot, Webot, Promobot; роботы-учителя: андроид Пушкин; помощники для детей с аутизмом: Nao). В России робот-учитель впервые был разработан в 2016 г. в Томском политехническом университете

и апробирован в лицее. Но все эти проекты не носят системного характера, и «в настоящее время не существует педагогических исследований, в которых информатизация образования решает существующие проблемы обеспечения качества образования и его мониторинга посредством робототехники» [7, с. 210]. Создание робототехнических средств весьма актуальна, а их разработка – процесс сложный, многозначный и многозависимый. Он опирается на тонкости взаимодействия субъектов образовательного процесса, на формы и методы его организации, на возможности учебного заведения, его материальную и интеллектуальную базу. Условия созданные и сложившиеся в Череповецком государственном университете на сегодняшний момент, позволяют приступить к созданию современных средств обучения, мониторинга и контроля качества вузовского образования с использованием робототехнических средств [8].

Список литературы

1. *Белкин А. С.* Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. С. Белкин. Москва: Академия, 2000. 192 с.

2. *Котова С. С.* Качество образовательного процесса в университете глазами студентов / С. С. Котова, И. И. Хасанова // Образование и наука. 2016. № 9. С. 43–61.

3. *Майоров А. Н.* Мониторинг в образовании/ А.Н. Майоров. 3-е изд., испр. и доп. Москва: Интеллект-центр, 2005. 424 с.

4. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]: приказ Минтруда России от 08.09.2015 г. № 608н. Режим доступа: http://uigps.ru/sites/default/files/ученый20 %Совет/Профстандарт%20ППО.pdf.

5. *Панасюк В. П.* Актуальные проблемы теории качества / В. П. Панасюк, А. Лымарь // Образование и наука. 2016. № 4. С. 19–32.

6. *Панасюк В. П.* Управление образованием и образовательными системами: состояние, тенденции, проблемы и перспективы / В. П. Панасюк // Образование и наука. 2017. № 2. С. 72–88.

7. *Пермяков А. Ф.* Андроидная педагогика как инновационное направление современной педагогической науки [Электронный ресурс] / А. Ф. Пермяков, Л. Р. Храпаль // Успехи современной науки и образования: международный научно-исследовательский журнал. 2016. № 11, т. 1. С. 208–212. Режим доступа: http://modernsciencejournal.org/release/USNO_2016_11_1_tom.pdf.

8. *Тихонова Л. П.* Робототехника как актуальное направление научных исследований в образовании [Электронный ресурс] / Л. П. Тихонова, М. Э. Питерцев, С. И. Попова // Современные информационные технологии в образовании: материалы 28-й Международной конференции, 27 июня 2017 г. Режим доступа: http://ito.bytic.ru/uploads/files/conf_2017.pdf.

9. *Третьякова Н. В.* Многомерный анализ качества профессиональной деятельности преподавателя высшей школы / Н. В. Третьякова, В. А. Федоров // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 74–78.

УДК 371.1/371.2

Н. В. Третьякова, В. А. Федоров

N.V. Tretyakova, V. A. Fedorov

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
tretjakovnat@mail.ru, fedorov1950@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ МОДЕЛИРОВАНИЯ ПРОЦЕССОВ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

ESPECIALLY THE MODELLING ACTIVITIES OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. Показаны основные аспекты моделирования процессов деятельности образовательных организаций. Обозначены различие и преимущества графической, имитационной и исполняемой типов моделей. Представлены последовательные шаги к описанию моделей процессов: идентификация, классификация, документирование.

Abstract. Shows the main aspects of modelling the activities of educational institutions. Showing the difference and advantages graphics, simulation and executable model types. Presented with consistent steps to describe process models: identification, classification, documentation.

Ключевые слова: моделирование процессов, модель процесса, типы моделей, идентификация процесса, классификация процесса, документация процесса, взаимосвязи процессов.

Keywords: modeling processes, the process model, model types, identification process, classification process, documentation process, the interaction of processes.

Моделирование есть процесс построения модели как некоего образа оригинала, который отражает наиболее важные его черты и свойства. В том случае, когда модель выстроена, моделирование является процессом анализа функционирования модели системы. Цель моделирования процессов заключается в описании хода ключевых процессов организации (определение того, что является результатом выполнения процесса, кем и какие действия выполняются, каков их порядок, каково движение документов в ходе выполнения процесса, а также насколько процесс надежен и как он может быть модифицирован в будущем). Понимание хода существующих процессов дает возможность судить об их эффективности и качестве, что имеет существенное значение в деятельности образовательных организаций, коим присущи высокая степень бюрократизации. С учетом перманентности и диверсификации требований государственных органов, регулирующих функционирование системы образования, необходима оптимизация управления на всех уровнях и всех объектах управления образовательной организации, что в свою очередь предполагает выделение ее ключевых процессов и управление ими.

Модель процесса есть его формализованное описание, содержащее сведения о 1) наборе составляющих процесс шагов – функций; 2) порядке выполнения функций; 3) механизмах контроля и управления в рамках процесса; 4) исполнителях каждой функции; 5) входящих и исходящих документах; 6) ресурсах, необходимые для выполнения функции; 7) документации, регламентирующих выполнение функции; 8) параметрах, характеризующие выполнение функций и процесса в целом [5, 6].

Для моделирования ключевых процессов можно использовать различные методы. Существует множество технологий проектирования организационно-технических

систем и несколько сотен инструментов, предназначенных для автоматизации этого процесса (блок-схемы, ориентированные графы, сети Петри, SADT, eEPC, ARIS, ULM, SPA, BPD, BPML, XPDL, BPEL, IDEF, ARIS, ULM) [3, 4, 5]. Последние три считаются наиболее перспективными из автоматизированных систем [2, 3 и др.].

Важным понятием любого метода моделирования процессов являются связи, позволяющие описать взаимоотношения объектов и/или функций. К числу таких взаимоотношений могут относиться последовательность выполнения во времени, связь с помощью потока информации, использование другим объектом и т. д.

Модели ключевых процессов применяются организациями для различных целей, что определяет тип разрабатываемой модели: графическая, имитационная или исполняемая.

Графическая модель процесса в виде наглядной, общепонятной диаграммы может служить для обучения новых сотрудников их должностным обязанностям, согласования действий между структурными единицами организации, подбора или разработки компонентов информационной системы и т. д. Описание с помощью моделей такого типа существующих и целевых процессов используется для оптимизации и совершенствования деятельности организации путем устранения узких мест, дублирования функций и т. п.

Имитационные модели процессов позволяют оценить их эффективность и посмотреть, как будет выполняться процесс с входными данными, не встречавшимися до сих пор в реальной работе организации.

Исполняемые модели процессов могут быть запущены на специальном программном обеспечении для автоматизации процесса непосредственно по модели.

Поскольку модели процессов предназначены для широкого круга пользователей (аналитиков, рядовых сотрудников и руководства организации), а их построением часто занимаются неспециалисты в области информационных технологий, наиболее широко используются модели графического типа, в которых в соответствии с определенной методологией процесс представляется в виде наглядного графического изображения – диаграммы, состоящей в основном из прямоугольников и стрелок. Такое представление обладает высокой, многомерной информативностью, которая выражается в различных свойствах и атрибутах каждого объекта и связи.

Первым шагом к описанию модели ключевого процесса является его идентификация (выявление, описание границ, внутренней структуры и взаимосвязей) и классификация, исходя из стратегии и целей организации.

При осуществлении классификации ключевых процессов следует иметь в виду, что есть различные классификации процессов и стандарты качества предоставляют образовательным организациям значительную свободу в выборе состава и наименований процессов.

Если говорить об образовательной организации высшего образования, к основным процессам следует отнести образовательную и научно-исследовательскую деятельность. Именно они напрямую добавляют ценность услуг для потребителя. По сути, это процессы, приводящие к предоставлению образовательных или научно-исследовательских услуг, начиная с анализа существующих требований заинтересованных сторон, к которым относятся потребители и конечные пользователи (студенты, родители, работодатели); работники; инвесторы; учредители; поставщики и партнеры; общество в виде различных объединений и государственных структур и др.), и заканчивая оказанием услуг, другими словами, производящие основные «выходы» для образовательной организации высшего образования [3].

Обеспечивающие процессы не оказывают непосредственного влияния на стоимость образовательных услуг, но создают необходимые условия для функционирования основных процессов, добавляют ценность самой образовательной организации, делая возможными реализацию ее стратегий и выполнение миссии.

Процессы управления формируют стратегию и культуру менеджмента. В некотором роде это обеспечивающие (вспомогательные) процессы. Они также не оказывают прямого влияния на стоимость образовательных услуг, но добавляют ценность самой организации.

Владельцами основных процессов могут выступать должностные лица (например, проректоры) или коллегиальные органы, включающие в себя заведующих кафедрами, преподавателей и т. д., владельцами обеспечивающих процессов и процессов управления – руководители соответствующих линейно-функциональных подразделений.

После того как проведена идентификация и классификация ключевых процессов организации, следует приступать к работе по документированию каждого отдельного процесса, начиная с описания окружения ключевого процесса и определяя его место в цепочке процессов [1, 3, 4].

Процессы прописываются для каждого структурного подразделения и затем объединяются в целостное описание деятельности организации. Целью этого объединения является горизонтальное и вертикальное связывание функций. Горизонтальные связи позволяют просмотреть ход процесса от его инициации до получения конечного результата (продукта), увидеть, как процесс переходит от подразделения к подразделению, какие их функции при этом задействуются. Вертикальные – связывают между собой различные уровни, начиная от верхнего (макропроцессы организации) и заканчивая уровнем рабочих мест [1, 3, 4].

Таким образом, моделирование процессов в системе управления деятельностью образовательных организаций предусматривает описание реального хода ключевых процессов и их взаимодействия.

Список литературы

1. *Елиферов В. Г.* Бизнес-процессы: регламентация и управление: учебное пособие / В. Г. Елиферов, В. В. Репин. Москва: ИНФРА-М, 2012. 318 с.

2. *Круглов М. Г.* Менеджмент качества как он есть / М. Г. Круглов, Г. М. Шишов. Москва: Эксмо, 2006. 544 с.

3. *Репин В. В.* Процессный подход к управлению: моделирование бизнес-процессов / В. В. Репин, В. Г. Елиферов. Москва: Стандарты и качество, 2009. 404 с.

4. *Салимова Т.* Идентификация ключевых бизнес-процессов компании: современные подходы / Т. Салимова, Е. Истратова // Проблемы управления. 2010. № 5. С. 81–86.

5. *Третьякова Н. В.* Механизмы управления качеством здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений в контексте процессного подхода [Электронный ресурс] / Н. В. Третьякова // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 3. Режим доступа: http://www.science-education.ru/117–13260.

6. *Третьякова Н. В.* Процессный подход к управлению качеством здоровьесберегающей деятельности образовательного учреждения / Н. В. Третьякова; под науч. ред. В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-т, 2018. 166 с.

УДК 377.1:37.013

Г. А. Тюрина

G. A. Tyurina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
galya.tiurina1921@yandex.ru

ВНЕДРЕНИЕ ЭЛЕМЕНТОВ ДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

INTRODUCTION OF ELEMENTS OF DUAL TRAINING IN PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Аннотация. Рассматриваются вопросы внедрения в профессиональных образовательных организациях дуального обучения, которое в системе среднего профессионального образования рассматривается как одна из современных форм организации образовательного процесса.

Abstract. The article is devoted to the questions of introduction of dual training in professional educational organizations, which in the system of secondary vocational education is considered as one of the modern forms of organization of the educational process.

Ключевые слова: профессиональное образование, дуальная система обучения, социальное партнерство.

Keywords: vocational education, dual system of education, social partnership.

Вопросы подготовки квалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена имеют ключевое значение для инновационной экономики нашего государства [6, 8], решения задачи модернизации и создания высокопроизводительных рабочих мест к 2020 г. [1]. В последнее время эта тема неоднократно становилась предметом серьезного и всестороннего обсуждения с участием руководства страны, органов законодательной и исполнительной власти, представителей работодателей и образовательного сообщества.

«Комплекс мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы», утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 03.03.2015 г. № 349-р, предусматривает «последовательное внедрение в среднем профессиональном образовании практикоориентированной (дуальной) модели обучения» [3].

Согласно международной стандартной квалификации ЮНЕСКО, дуальная система образования – это организованный учебный процесс реализации образовательных программ, сочетающих частичную занятость на производстве и обучение с неполной нагрузкой в традиционной школьной и университетской системе.

Дуальная система обучения – это исторически сложившаяся форма профессионального образования [4]. Она глубоко вошла в политическую, экономическую, религиозную и технологическую историю Европы. Сегодня данная система обучения успешно используется в Германии, Австрии, Дании, Нидерландах, Швейцарии. Термин «дуальный», «дуальность» (от лат. *dualis*) означает «двойственный, двуединство». В педагогике понятия «дуальный», «дуальная система» впервые были использованы в Германии в середине 1960-х гг. для обозначения новой формы профессионального образования, которая в дальнейшем получила признание и мировую известность.

В своей диссертационной работе С. П. Романов определяет дуальную систему профессионального обучения в Германии как форму взаимодействия двух автономных в организационном и правовом отношениях носителей образования в рамках официально признанного, осуществляемого в соответствии с законодательством о профессиональном образовании профессионального обучения [5].

Г. А. Федотова отмечает, что в новых социально-экономических условиях успешное развитие профессионального образования в России должно происходить в формах взаимодействия социальных партнеров. На сегодняшнем этапе нельзя сказать, что социальное партнерство в системе профессионального образования полностью отсутствует, но в нем нет четкого взаимодействия и слаженности. Г. А. Федотова рекомендует изучить опыт Германии, где действует отлаженный механизм института социального партнерства, подразумевающий активное участие в нем федеральных структур, работодателей и профсоюзов [7]. Ряд диссертационных работ посвящен изучению самой системы обучения в Германии, представлены возможности использования ее элементов в России (А. Н. Кирилловский, Е. В. Марчук, О. В. Приступ, Д. А. Торопов, Г. А. Федотова.).

Россия активно включилась в работу по изучению опыта Германии и внедрению дуального профессионального образования. С декабря 2013 г. по инициативе Агентства стратегических инициатив (АСИ) запущен системный проект «Подготовка рабочих кадров, соответствующих требованиям высокотехнологичных отраслей промышленности, на основе дуального образования», в котором по итогам конкурсного отбора участвуют 10 субъектов Российской Федерации. В соответствии с определением на сайте АСИ, дуальное образование – вид профессионального образования, при котором практическая часть подготовки проходит на рабочем месте, а теоретическая часть – на базе образовательной организации. Система дуального образования предполагает совместное финансирование программ подготовки кадров под конкретное рабочее место коммерческими предприятиями, заинтересованными в квалифицированном персонале, и региональными органами власти, заинтересованными в развитии экономики и повышении уровня жизни в регионе. Но не секрет, что ни в одной стране мира не удалось повторить собственно немецкую дуальную систему. Пожалуй, не стоит такая задача и в России. Заслуживают внимания и осмысления, адаптации к отечественной системе профессионального образования отдельные ее элементы.

Сегодня образуются и активно развиваются ресурсные центры, учебные центры прикладных квалификаций, специализированные центры компетенций и т. п., которые, по словам директора департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и дополнительного профессионального образования Н. М. Золотаревой, являются аналогами немецких центров компетенций.

Процесс внедрения в России новой модели дуального обучения преследует следующие цели: совершенствование модели подготовки рабочего персонала с учетом реальных потребностей экономики в квалифицированных кадрах для повышения инвестиционной привлекательности регионов; разработка профессиональных стандартов по актуальным профессиям для бизнеса; разработка и модернизация образовательных программ в соответствии с требованиями профессиональных стандартов; изменение обязательных требований к организации и содержанию образовательных программ; разработка механизма независимой оценки квалификации рабочих кадров; оптимизация налогообложения с целью привлечения бизнеса к финансированию подготовки рабочих кадров [2].

Несмотря на все преимущества дуальной системы и определенные положительные результаты ее внедрения в России, существует и ряд проблем, которые требуют разрешения в ближайшей и среднесрочной перспективе. К таким проблемам относится вопрос о совместимости новой системы с существующей нормативно-правовой базой, адаптации существующей нормативно-правовой базы и ее доработке под требования внедрения новой системы.

Дуальная система обучения в случае снятия противоречий в нормативных актах и внесения изменений в налоговое законодательство может стать одной из наиболее распространенных форм взаимодействия предприятий и профессиональных образовательных организаций. Участие работодателей на всех этапах реализации образовательных программ позволит выйти на новый уровень сотрудничества, когда профессиональные образовательные организации не будут рассматриваться как дотационные центры, нуждающиеся в благотворительности, а выступят в роли полноправных партнеров предприятий – поставщиков квалифицированных кадров.

Список литературы

1. *Государственная* программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document.

2. *Есенина Е. Ю.* Особенности дуальной системы обучения в Германии [Электронный ресурс] / Е. Ю. Есенина // Современные проблемы образования и науки. 2014. № 6. Режим доступа: http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=16303.

3. *Комплекс* мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 гг. [Электронный ресурс]: распоряжение Правительства Российской Федерации от 03.03.2015 г. № 349-р / М-во науки и образования РФ. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/projects/комплекс-мер-совершенствования-спо.

4. *Листвин А. А.* Дуальное обучение в России: от концепции к практике / А. А. Листвин // Образование и наука. 2016. № 3. С. 44–56.

5. *Романов С. П.* Развитие дуальной системы инженерно-педагогического образования в высшем учебном заведении: диссертация … доктора педагогических наук / С. П. Романов. Нижний Новгород, 2008. 405 с.

6. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова // Образование и наука. 2017. № 3. С. 93–119.

7. *Федотова Г. А.* Развитие дуальной формы профессионального образования: опыт ФРГ и России: автореферат диссертации … доктора педагогических наук / Г. А. Федотова. Москва, 2002. 340 С.

8. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 17. P. 9803–9818. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1207.

УДК 377.139.8:377.126.1

С. Н. Уткина, Е. В. Минюк, Ж. В. Литвина

S. N. Utkina, E. V. Minyuk, Zh. V. Litvina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
АО «Первоуральский новотрубный завод», Первоуральск
Russianstatevocationalpedagogicaluniversity, Yekaterinburg
Pervouralsk New Pipe Plant, Pervouralsk
utkina-svetlana@mail.ru, Evgeniya.Minyuk@chelpipe.ru, Zhanna.Litvina@chelpipe.ru

ОПЫТ РЕЙТИНГОВАНИЯ СТУДЕНТОВ КОРПОРАТИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ ГРУППЫ ЧЕЛЯБИНСКИХ ТРУБОПРОКАТНЫХ ЗАВОДОВ «БУДУЩЕЕ БЕЛОЙ МЕТАЛЛУРГИИ»

THE EXPERIENCE OF RATING THE STUDENTS OF THE CORPORATE EDUCATIONAL PROGRAM OF THE GROUP CHELYABINSK TUBEROLLING PLANTS «THE FUTURE OF WHITE METALLURGY»

Аннотация. Рассматривается опыт реализации системы рейтингования студентов корпоративной образовательной программы «Будущее Белой металлургии», обучающихся в Первоуральском металлургическом колледже. Представлены основные предпосылки для создания системы рейтингования и результаты проведения двух этапов оценки.

Abstract. The article deals with the experience of rating system implementation for students studying at Pervouralsk Metallurgical College on the basis of «The Future of White Metallurgy» corporate educational program. Basic prerequisites for creating rating system and results of carrying out two stages of assessment are considered.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, рейтингование, мотивация, «Будущее Белой металлургии».

Keywords: professional self-determination, rating, motivation, «The future of White Metallurgy».

В современном мире значимую роль в развитии общества играет потенциал человека, который во многом определяется существующей системой образования. В этой связи непрерывное совершенствование своих знаний, умений и компетенций можно считать главным условием достижения успеха в любой профессиональной деятельности [6, 7].

Одним из значимых направлений профессионального образования является профессиональное самоопределение обучающихся и развитие у них способности к быстрой адаптации к новым экономическим условиям существования общества и государства. В основе этих процессов стоит активная деятельность учащегося, к которой относятся не только обучение и труд, но и его жизненная позиция, успехи в смежных областях или личные достижения.

Проведенный анализ учебной деятельности обучающихся учреждений среднего профессионального образования и личные наблюдения авторов позволили сформулировать несколько проблем, связанных с недостаточным профессиональным самоопределением студентов колледжей. Первой проблемой является низкая мотивированность

обучающихся к получению знаний и, как следствие, к овладению профессией. Во-вторых, у большинства студентов наблюдается снижение активности жизненной позиции: отказ от участия в жизни учебного заведения и города, нежелание развиваться всесторонне. И, наконец, у студентов присутствует лень, поэтому основным побуждающим фактором к учебной деятельности является прямое или косвенное принуждение обучающихся, что вызывает у них агрессию. С учетом всех этих факторов, становится очевидным, что процесс профессионального самоопределения осуществляется не в полной мере и на выходе из учебного заведения перед нами выпускник, не готовый к работе на предприятии как по внутреннему убеждению, так и по уровню сформированности у него знаний, умений и компетенций.

Чтобы минимизировать эти проблемы и взращивать высококвалифицированного специалиста, полностью адаптированного к социальной жизни в обществе, необходимо грамотно организовать образовательный процесс, который в полной мере позволит влиять на личностный рост обучающегося, его самореализацию с помощью вовлечения в разноплановую деятельность. В первую очередь необходимо внести изменения в систему мотивации обучающихся и создать такие условия, чтобы у студентов возникла потребность в овладении новыми знаниями и видами деятельности. Добавим, что при планировании условий необходимо учитывать психологические характеристики, присущие возрасту обучающихся, а также основные тренды развития современного общества.

По мнению авторов, в данном случае наиболее эффективным будет внедрение системы мониторинга, обеспечивающего разноплановую и регулярную оценку деятельности студентов в образовательном процессе [8]. Немаловажным здесь является и то, что такая система должна быть прозрачна и понятна всем участникам процесса – преподавателям и обучающимся. Для достижения целей и задач по повышению профессионального самоопределения в большей степени подходит система рейтингования учебных и внеучебных достижений обучающегося.

На сегодняшний день существует большое количество рейтинговых систем, внедренных в образовательных организациях. Каждая из них имеет свои особенности [2, 3, 4]. Однако любая рейтинговая система должна способствовать повышению мотивации у студента к процессу образования, активизировать на самостоятельную работу в течение всего периода обучения, а также способствовать всестороннему развитию студентов [5].

Опираясь на вышеописанные тезисы, специалистыи и преподаватели ГАПОУ СО «Первоуральский металлургический колледж» и корпоративной образовательной программы Группы ЧТПЗ «Будущее Белой металлургии» [1] разработали собственную систему рейтингования.

Определяя основные положения рейтингового оценивания студентов программы, авторы исходили из следующего понимания рейтинга.

Рейтинг – это индивидуальный числовой показатель, отражающий успехи и достижения студента. Рейтинг представляет собой количественную оценку какого-то качества или набора качеств обучающегося.

В основе рейтинговой системы программы «Будущее Белой металлургии» лежит комплексное оценивание каждого студента по 100-балльной шкале; при этом предполагается оценка успехов и достижений студента по десяти показателям (таблица).

При этом каждый балл – это не субъективная оценка преподавателей, а объективная, посчитанная по определенной методике. Например, балл по показателю «успеваемость» выставляется следующим образом: количество баллов подсчитывается на основании результатов обучения за семестр. Сумма всех итоговых оценок, полученных студентом по дисциплинам учебного плана, делится на их количество и умножается на коэффициент 5.

Комплексная оценка студентов

Номер п/п	Показатель	Максимальное количество баллов в рейтинге
1	Успеваемость	25
2	Практические навыки	20
3	Посещаемость	10
4	Дисциплина	5
5	Здоровый образ жизни	5
6	Посещение кружков технического творчества	5
7	Активная жизненная позиция	5
8	Участие в спортивных соревнованиях	10
9	Участие в профессиональных, предметных, научных олимпиадах и конкурсах	10
10	Знание завода и философии Белой металлургии	5
	Максимальный рейтинговый балл	100

Рейтинговая оценка является основанием для распределения студентов в конкретные подразделения работодателя (цеха заводов, входящих в Группу ЧТПЗ) для прохождения практики и получения дополнительной квалификации, трудоустройства выпускников в конкретные подразделения работодателя, определения размеров стипендий и поощрительных выплат, перехода отдельных студентов на обучение по индивидуальным планам работодателя, определения мер педагогической коррекции, составления характеристик и рекомендаций при продолжении учебы, трудоустройстве и карьерном продвижении, призыве на воинскую службу и др.

Кроме этого, рейтинг студентов корпоративной образовательной программы «Будущее Белой металлургии» позволяет высчитать средний балл успеваемости, выявить лидирующие группы, курсы, специальности, организовать конкурсы, а также оформить доску почета лидерами рейтингования.

Система рейтингования студентов программы «Будущее Белой металлургии» была внедрена во втором семестре 2016/17 уч. г. Итоги рейтингования подводятся два раза в год – после летней и зимней сессий.

Таким образом, по состоянию на сегодняшний день было проведено две рейтинговые оценки. Рейтинговой оценке подвергались четыре курса обучающихся – 28 групп, или 680 студентов.

Результаты рейтинга сравнивались между собой несколькими способами: сравнение каждого студента между собой внутри своей учебной группы, сравнение всех студентов на курсе, сравнение результатов по направлениям обучения и сравнение ре-

зультатов рейтингования всего контингента учащихся по программе «Будущее Белой металлургии». Ррезультаты по направлениям обучения представлены на рис. 1, 2.

Рис. 1. Результаты рейтингования после летней сессии 2016/17 уч. г.

Рис. 2. Результаты рейтингования после зимней сессии 2017/18 уч. г.

Рис. 3. Сравнение результатов двух рейтинговых оценок

Сравнив и проанализировав результаты двух рейтинговых оценокстудентов (рис. 3) , можно сделать следующие выводы.

Уровень рейтинговых баллов вырос, что говорит о готовности студентов повышать уровень своего образования, осваивать новые знания и компетенции.

Знание студентами собственной рейтинговой оценки и положения среди своих сверстников дает дополнительную мотивацию для студентов стать лучше.

Каждый студент, опираясь на критерии рейтинга, может самостоятельно составить собственную траекторию развития, выбрав интересные ему положения рейтинговой оценки, по которым он может добиться максимального результата.

Список литературы

1. *Будущее* Белой металлургии [Электронный ресурс]: Официальный сайт корпоративной образовательной программы Группы ЧТПЗ. Режим доступа: http://www.bbmprof.ru/.

2. *Кабакович Г. А.* Рейтинговая система оценки успеваемости студента в процессе обучения на военно-техническом факультете / Г. А. Кабакович // Высшая школа России: научные исследования и передовой опыт. Москва, 1995. Вып. 9/10. С. 1–11.

3. *Латышева В. В.* Опыт применения рейтинговой системы в техническом вузе / В. В. Латышева // Социс. 2001. № 10. С. 134–136.

4. *Моисеев Ю.* Использование рейтинговой системы в профессиональной подготовке / Ю. Моисеев // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 96–98.

5. *Организационно-педагогические* условия функционирования рейтинговой системы оценки качества подготовки студентов технического университета / Л. В. Чупрова [и др.] // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. 2014. № 4 (30). С. 275–279.

6. *Dorozhkin E. M.* Multistage system of vocational pedagogical education / E. M. Dorozhkin, V. A. Kopnov, G. M. Romantsev // Proceedings of 2015. International Conference on Interactive Collaborative Learning, ICL 2015; Firenze; Italy; 20–24 September. 2015. P. 725–728.

7. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 17. P. 9803–9818. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1207.

8. *The Model* of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education [Electronic resource] / L. M. Andryukhina [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 14. P. 7016–7034. Access mode: http://www.ijese.net/makale/976.

УДК 378.147

Е. М. Харланова

E. M. Kharlanova

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск
South Ural State Humanitarian Pedagogical University, Chelyabinsk
harlanova_em@mail.ru

ТЕХНОЛОГИИ СОЦИАЛЬНО АКТИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БАКАЛАВРОВ

COMMUNITY-MINDED EDUCATION TECHNOLOGIES IN BACHELORS' PROFESSIONAL TRAINING

Аннотация. Раскрываются особенности и потенциал технологий социально активного образования. Даны примеры их применения при подготовке бакалавров по направлению «Социальная работа», «Юриспруденция».

Abstract. The paper presents special aspects and the opportunities of community-minded education technologies. It also provides examples of applying such technologies to bachelors' professional training in such fields of study as social work and legal studies.

Ключевые слова: технологии социально активного образования, социальная активность, профессиональная подготовка.

Keywords: community-minded education technologies, community commitment, professional training.

Одним из направлений повышения результативности профессиональной подготовки студентов в системе высшего образования является обеспечение готовности обучающихся к применению знаний при решении актуальных профессиональных задач [6, 7]. В этой связи видится перспективным применение технологий социально активного образования.

Опираясь на позицию Л. П. Беловой [1], С. А. Гильманова [2], С. Седельникова [3], разрабатывающих понятие «социально активное образование» как образование, в рамках которого проблемы внешнего окружающего социального мира становятся «обучающим материалом» для развития навыков самоорганизации, самостоятельного разрешения таких проблем [1, с. 76], определяем данный феномен как образование, которое формирует активную социальную позицию субъектов образовательного процесса, обеспечивает направленность самого образовательного процесса на решение актуальных социальных задач.

В рамках проведенного исследования по изучению социальной активности студентов нами было установлено, что уровень ее сформированности недостаточно высок. Из трех сущностных характеристик социальной активности: самодетерминированность (осознанная причина проявления активности, обусловленная целью субъекта), включенность в социальное взаимодействие (реализация поставленной субъектом цели в практической деятельности во взаимодействии с другими субъектами), просоциальность (направленность не только на реализацию актуальной для субъекта цели, но и на решение актуальных социальных проблем во благо окружающих), наиболее низкий уровень имеют студенты в просоциальности. Так, на вопрос о согласованности личных приоритетов с общественными нормами 32 % опрошенных признались, что не задумываются об этом, 42 % считают, что выбранные приоритеты не противоречат данным нормам, и лишь 15 % уверены, что они согласованы [4, с. 310].

Полагаем, что длительный период обучения и определенная обособленность учебного процесса от необходимости применять получаемые знания для решения практических задач способствуют инфантильности в профессиональном становлении студентов, их сосредоточенности на актуальных задачах личностного развития, что в целом снижает результативность профессиональной подготовки.

Для решения данной проблемы предлагаем использовать технологии социально активного образования, которые «включают субъекта в преобразование себя и окружающей среды на основе проявления своего инновационного потенциала» [5, с. 26].

К технологиям социально активного образования относим технологии проблемного и продуктивного обучения, проектирования, модерации, фасилитации, консультирования, коучинга, кейс-технологии [5], диалогового и ролевого взаимодействия.

Применение технологий предполагает соблюдение следующего алгоритма: изучение форм проявления социальной активности, которые востребованы в профессиональной деятельности по направлению подготовки; определение возможностей применения получаемых в рамках учебной дисциплины знаний для решения актуальных задач и освоения востребованных форм проявления социальной активности; выбор технологии социально активного образования; реализация технологий социально активного образования; анализ, рефлексия полученного опыта.

Например, в деятельности специалистов социальной работы востребован опыт социального проектирования, привлечения волонтеров к помощи клиентам социальной работы, организации массовых досуговых мероприятий и др.

С учетом этого в содержание преподаваемых дисциплин, опираясь на содержание курса, формируемые компетенции, в рамках вариативной части можно включать задания, которые обеспечивают не просто воспроизведение информации, но и ее применение при решении как учебных, так и практических социальных задач.

Приведем конкретные примеры.

В рамках подготовки бакалавров социальной работы при изучении курса «Самоуправление в работе с детским коллективом» рассматриваются вопросы организации добровольческой деятельности, сотрудничества с волонтерскими объединениями. Опираясь на технологию проблемного и продуктивного обучения, студенты выявляют проблемы и пути их решения. Проходит разработка и защита социальных акций в сфере социальной защиты с участием волонтеров.

При изучении курса «Технологии социальной работы с разными категориями детей» студенты разрабатывают и реализуют микропроекты по апробации применения конкретных технологий для решения актуальных проблем определенных групп детей. Применяется образовательная технология проектирования.

В рамках курса «Организация досуговой деятельности с семьей и детьми» на основе социокультурной анимации студенты включаются в подготовку, организацию массового мероприятия общеуниверситетского уровня (например, новогодняя программа для детей сотрудников и студентов университета). Используется технология продуктивного обучения, студенты оказывают реальные услуги, применяя полученные теоретические знания.

В рамках курса «Право социального обеспечения» востребовано применение технологии кейсов, решения задач, описывающих реальные ситуации из социальной практики.

Во внеучебном процессе используется практика социальных и юридических клиник, где студенты старших курсов осуществляют консультирование населения по вопросам социальной защиты. Сложные случаи становятся предметом обсуждения на учебных занятиях.

Результаты применения технологий социально активного образования являются основой анализа и рефлексии полученных компетенций и того, над чем еще необходимо поработать конкретному студенту, чему необходимо научиться. Они позволяют вернуться к теоретическому материалу, перейти на новый уровень его освоения: от воспроизведения к применению.

Технологии социально активного образования имеют свои ограничения, требуют подготовки педагога, готовности студентов, наличия реальной возможности их использования в рамках конкретной учебной дисциплины, но эти затраты оправданы, поскольку способствуют освоению студентами компетенций и повышению готовности студентов к применению осваиваемых компетенций в практической профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Белова Л. П.* Социальная активность сельской школы: монография / Л. П. Белова // Вестник ТОГИРРО. Тюмень, 2010. № 1 (7). 150 с.

2. *Гильманов С. А.* Социально активное образование как субъект социокультурного развития региона / С. А. Гильманов // Социальная активность образования в Ханты-Мансийском автономном округе: материалы окружной научно-практической конференции, Ханты-Мансийск, 30–31 января 2004 г. Ханты-Мансийск, 2004. С. 12–24.

3. *Седельников А.* Социально активное образование как институциональный партнер территориального общественного самоуправления / А. Седельников // Народное образование. 2008. № 1. С. 75–80.

4. *Харланова Е. М.* Развитие социальной активности студентов в процессе интеграции формального и неформального образования: диссертация … доктора педагогических наук / Е. М. Харланова. Челябинск, 2015. 445 с.

5. *Харланова Е. М.* Технологии социально активного образования в вузе: учебное пособие / Е. М. Харланова.Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. 110 с.

6. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. V. 11, № 17. P. 9803–9818. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1207.

7. *Modern* Requirements to Preparation of Professional and Pedagogical Personnel [Electronic resource] / N. I. Zyryanova [et all.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 16. P. 8800–8810. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1126.

УДК 377.1:685

Н. К. Чапаев, М. Л. Вайнштейн

H. K. Chapaev, M. L. Weinstein

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinurg
chapaev-n-k@yandex.ru

ФАКТОРЫ ИНТЕГРАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОИЗВОДСТВА

FACTORS OF INTEGRATION OF EDUCATION AND PRODUCTION

Аннотация. Предпринята попытка анализа состава и содержания факторов, определяющих в современный период интенсивность и направленность интеграционных процессов в области взаимоотношений образования и производства.

Abstract. The paper attempts to analyze the composition and content of the factors that determine the intensity and direction of integration processes in the field of education and production relations.

Ключевые слова: интеграция образования и производства, факторы интеграции, особенности развития современного производства, модернизация функций образования, интеграции воспитательных сил общества, педагогизация профессиональной деятельности.

Keywords: integration of education and production, factors of integration, features of development of modern production, modernization of functions of education, integration of educational forces of society, pedagogization of professional activity.

Одной из ключевых проблем современного профессионального образования, да и образования в целом, является проблема продуктивного взаимодействия образовательных и производственных структур [15, 16]. В немалой степени это обусловливается процессами зарождения системы непрерывного образования, знаменующими собой восхождение образования на новую ступень развития – диалектического возврата к состоянию, когда человек обучался, работая, и работал, обучаясь. Учитывая тот факт, что непрерывное образование в формате «всю жизнь» не может осуществляться вне кон-

текста профессионального становления и развития человека, то логично предположить, что цепочку «образование – исследования – венчурные проекты – массовое освоение инновации» можно представить как «профессиональное образование – исследования – венчурные проекты – массовое освоение инновации» [7].

Под факторами педагогической интеграции в данной статье понимается совокупность обстоятельств (причин, особенностей, тенденций и потребностей развития какой-нибудь педагогической системы), которые обусловливают возникновение, существование и развитие той или иной разновидности педагогической интеграции в определенной сфере образовательной теории и практики [13, 14, 15, 16]. Какие же факторы определяют существование и развитие интеграции образования и производства в педагогике?

Важнейшим фактором интеграции образования и производства выступают особенности развития самого производства [4, с. 21–23]. Специалисты в структуре производства выделяют технико-технологическую составляющую, где акцент делается «не на изделии, а на технике и технологии его получения», и собственно производственную деятельность, которая характеризуется «своим объектом и формами организации. Объектом считается предмет труда, формой – производственное предприятие» [11, с. 24].

Значимыми особенностями развития современной производственно-технической деятельности являются процессы унификации (возрастание общности в конструкции, назначении и использовании механизмов), универсализации (создание машин, систем или компонентов машин, допускающих разнообразные сочетания с целью получения функционально законченного целого), стандартизации. Одной из ведущих тенденцией развития производства становится ее компьютеризация. Все эти процессы носят интегративный характер. Возрастающая общность в орудиях труда ведет к возрастанию общности в их эксплуатации, к слиянию узких профессий в более широкие, в конечном счете, – к интеграции профессий и специальностей.

Весьма важной особенностью современной производственно-технической деятельности и производства в целом является повышение роли «закона перемены труда». Это вызвано причинами двойного порядка. Первая группа причин связана с бурно развивающейся техникой и технологией. В настоящее время резко сокращается лаг между старыми и новыми технико-технологическими открытиями. Вторая группа причин определяется особенностями развития современного рынка. Динамизации процессов производственно-технической (технико-технологической) деятельности и материально-производственной деятельности способствуют следующие характеристики рынка [1]:

1. Приспособление объема и структуры производства к соответствующим потребностям людей – главное преимущество рыночного механизма регулирования экономических отношений. Рынок ориентирован на быстро меняющиеся запросы потребителя. В этом случае речь может идти не только о повышении запросов потребителей, но и о специфике данных запросов, которая диктуется теми или иными эксклюзивными потребительскими пожеланиями.

2. Эффективность распределения ресурсов: производитель может улучшать свои позиции, проводить торговую экспансию на рынках сбыта только в том случае, если снижает издержки, что непременно способствует совершенствованию технического и технологического уровней производства

3. Поддержание действенных мотивов к труду. Рынок не стимулирует производство ради производства, предприниматель должен эффективно использовать факторы производства (землю, труд, капитал, знания). Реальным становится производство тако-

го товара, который может быть продан на рынке по цене, превышающей издержки производства, в противном случае наступает падение производства, что также стимулирует инновационные процессы во всей структуре производства – в технике, технологии, материально-производственной сфере.

4. Рынок предполагает наличие конкуренции, которая выступает своеобразным способом регулирования экономических процессов, координации действия экономических субъектов. Это, конечно, не может не вести к совершенствованию производства, смене морально или физически устаревшего оборудования.

Крутые перемены происходят в материально-производственной деятельности. Прежде всего укажем на то обстоятельство, что сегодняшнее российское производство предельно разгосударствлено. По некоторым данным, 90 % предприятий выведены из сектора государственной собственности. Кстати, по этому показателю Россия обогнала многие (если не все) так называемые цивилизованные страны. В связи с повышением технико-технологического уровня производства и его интеграции возросла потребность в высококвалифицированных и квалифицированных рабочих кадрах.

Основываясь на статистических данных, исследователи подчеркивают, что основную потребность предприятия испытывают в рабочих высшей и средней квалификации. И, главное, такая потребность не удовлетворяется. Почему? В первую очередь, потому, что система профессионального образования не может подготовить специалистов необходимого качества. Предприятия нуждаются в рабочих кадрах высокой квалификации: 5–6-й разряды. Вместе с тем, «около 70 % выпускников системы НПО страны получают 3-и разряды» [10, с. 16].

В условиях нехватки рабочих высокой квалификации у промышленников возникает потребность в развитии своей внутрифирменной системы подготовки рабочих кадров. Если в условиях «школьного» профессионального образования производство интегрируется в образование, то в условиях внутрифирменной подготовки, напротив, образование интегрируется в производство.

Все указанные особенности развития современного производства, как мы уже убедились, самым непосредственным образом влияют на профессиональное образование, а также на характер взаимоотношений производства и образования. В первую очередь, возникает острая потребность в укреплении связей между ними, в координации и интеграции их усилий по подготовке специалистов. Сегодня производство не может позволить себе роскоши уклоняться от решения этой проблемы.

Роль факторов интеграции образования и производства могут сыграть также факторы интеграции педагогического и технического знания [12]:

1. Расширение социальных функций образования. Модернизация функций образования ведет к его отходу от традиционной роли переменной величины, выражавшей те или иные запросы социально-экономического развития. Не теряя функции зеркала общественных потребностей, образование все больше начинает играть роль равноправного партнера по отношению к другим составляющим социума. Это, в частности, касается отношений между образованием и производством. Образование перестает быть простым функциональным придатком производства, развитие которого сегодня непосредственно определяется не только уровнем развития собственных технологий и потребностей потребителей, но и качеством образовательных услуг, предлагаемых производству образовательными учреждениями. Такой вариант развития событий одним из своих следствий имеет интенсификацию интегративных связей педагогики со всем комплексом социумных составляющих.

2. Потребность в интеграции воспитательных сил общества. На философско-педагогическом уровне достаточно четкое отражение данная потребность находит в работе П. Наторпа [8]. При обосновании идеи интеграции воспитательных сил он исходит из понимания социальной жизни как системы, интегрирующей в себе три тесно взаимосвязанных и взаимодействующих между собой составляющих: организацию труда, политико-правовую организацию общества, образование. Доминирующее место в данной триаде отводится образованию, так как, с точки зрения П. Наторпа, ведущим фактором прогресса выступает не развитие производительных сил и не совершенствование общественных структур, а прогресс сознания отдельного индивида и общности в целом. Соответственно, как хозяйственная, так и административная деятельность должны в качестве простых средств подчиняться высшей цели образования людей.

Углубляя идею интеграции воспитательных сил общества, Дж. Дьюи разрабатывает концепцию присоединения школы к хозяйственным сообществам. Ее основу составили следующие положения: а) трансформации образования и воспитания обусловлены социально-экономическими потребностями; б) сущностным показателем производства становится совместная деятельность огромного числа людей, порождающая потребность в создании новой, общественной школы; в) новая школа должна строиться по аналогии с производством и социальной жизнью и органично включать в себя «элемент общей производительной деятельности [5].

В отечественной педагогике идеи интеграции воспитательных сил общества в XX столетии развивались в концепциях социального (М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин [3]) и коллективистского (А. С. Макаренко [6]) воспитания. В 1970–80 гг. эти идеи разрабатывались в трудах Ю. С. Бродского, В. Д. Семенова в рамках интенсивно развиваемой социальной педагогики [2, 9].

Потребность в интеграции воспитательных сил общества, определяемая запросами развития социального целого, оказывает стимулирующее воздействие на все уровни функционирования интегративно-педагогических процессов – методологический, теоретический и практический. На методологическом уровне она инициирует создание эвристической базы образовательного взаимодействия социумных компонент. На теоретическом – моделирование теоретических конструктов, обеспечивающих проектирование соответствующих интегративно-педагогических технологий. На практическом уровне – их конструирование и реализацию.

3. Усиление процессов педагогизации различных сфер профессиональной деятельности. Педагогический элемент становится неотъемлемой частью деятельности инженера, менеджера и т. д. Это не может не вести к интегрированию педагогических и специальных составляющих в структуру данных видов деятельности, что, в свою очередь, обусловливает потребность в такой интеграции на уровне подготовки к соответствующей профессиональной деятельности. Например, в структуре деятельности руководителя предприятия активно взаимодействуют педагогические, производственные и технико-технологические знания. Поэтому еще в стенах вуза студента необходимо готовить не только как специалиста, но и как организатора, способного предусмотреть воспитательные последствия своей административно-хозяйственной деятельности.

Дальнейшее развитие рассматриваемого процесса приведет к созданию единых систем производственно-образовательного характера, где произойдет интеграция деятельностей представителей материально-производственного, производственно-технического и образовательно-педагогических секторов данных систем.

Список литературы

1. *Базылев Н. И.* Микроэкономика: учебное пособие / Н. И. Базылев, С. П. Гурко, М. Н. Базылева. Москва: ИНФРА-М, 2003. 206 с.

2. *Бродский Ю. С.* Педагогизация среды как социально-педагогический результат интеграции воспитательных взаимодействий: организационно-технологический аспект: автореферат диссертации … кандидата педагогических наук / Ю. С. Бродский. Екатеринбург, 1993. 25 с.

3. *Вендровская Р. Б.* О взаимодействии школы и среды / Р. Б. Вендровская, М. В. Крупенина, В. Н. Шульгин // Советская педагогика. 1990. № 2. С. 35–56.

4. *Дорожкин Е. М.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (смыслообразующие положения интеграции профессионально-педагогического образования) / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2014. № 10. С. 18–30.

5. *Дьюи Дж.* Школа и общество: перевод с английского / Дж. Дьюи. Москва: Работник просвещения, 1925. 127 с.

6. *Макаренко А. С.* Сочинения: в 7 томах / А. С. Макаренко. Москва: Изд-во АПН СССР. 1951. Т. 5. 540 с.

7. *Модель* образования для экономики, основанной на знаниях. Москва: Издат. дом ГУ ВШЭ, 2008. 57 с.

8. *Наторп П.* Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / П. Наторп. Санкт-Петербург: Гаролея, 1911. 360 с.

9. *Семенов В. Д.* Трава на асфальте / В. Д. Семенов // Избранные педагогические труды (1963–1995). Екатеринбург: ИРРО, 1996. 188 с.

10. *Смирнов И. П.* Социальное партнерство: Что ждет работодатель? (Итоги пилотного Всероссийского социологического исследования) / И. П. Смирнов, Е. В. Ткаченко. Москва: Аспект, 2004. 32 с.

11. *Философские* вопросы технического знания: сборник статей / отв. ред. Н. Т. Абрамова. Москва: Наука, 1984. 215 с.

12. *Чапаев Н. К.* Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования: монография / Н. К. Чапаев. Екатеринбург: Изд-во Свердл. инж.-пед. ин-та, 1992. 224 с.

13. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция: методология, теория, технология / Н. К. Чапаев. 2-е изд., испр. и доп. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун та; Кемерово: Изд-во Кемер. гос. проф.-пед. колледжа, 2005. 325с.

14. *Чапаев Н. К.* Теоретико-методологические основы педагогической интеграции: диссертация … доктора педагогических наук / Н. К. Чапаев. Екатеринбург, 1998. 462 с.

15. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 17. P. 9803–9818. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1207/.

16. *Training* the Blue-Collar Workers in Industrial Environments: Organizational and Pedagogical Conditions / V. A. Fedorov [et all.] // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. № 8 (4). С. 1262–1274. Access mode: https://drive.google.com/file/d/1ejh9kkonycrP4s9PhdLewiYo_BM8ALwL/view.

УДК 378.037.1:378.17

К. В. Чедов

K. V. Chedov

ФГБОУ ВО «Пермский государственный национальный исследовательский университет», Пермь

Perm State University, Perm

chedovkv@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ В СИСТЕМЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

FORMATION OF CULTURE OF HEALTH OF STUDENTS IN PHYSICAL EDUCATION CONDITIONS

Аннотация. Раскрываются организационные и содержательные аспекты формирования культуры здоровья студенческой молодежи в системе физического воспитания.

Abstract. In the article the author reveals the organizational and content aspects of the formation of the health culture of students in the conditions of physical education.

Ключевые слова: культура здоровья, студенты, физическое воспитание.

Keywords: culture of health, students, physical education.

Согласно нормативным актам (Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», Федеральный закон «О физической культуре и спорте в Российской Федерации») формирование культуры здоровья рассматривается как важнейшая часть государственной политики в отношении детей и молодежи.

Студенты должны стать авангардом в формировании здорового образа жизни, поскольку здоровая молодежь – самый ценный капитал общества и государства [2].

Однако исследователи отмечают низкий уровень здоровья и сформированности культуры здоровья у студенческой молодежи [4, 6, 7, 8], что свидетельствует об острой необходимости теоретического и практического обучения молодежи основам культуры здоровья [2, 7, 8].

Оптимальные условия для решения данной проблемы могут быть созданы на основе внедрения различных программ по формированию культуры здоровья студентов в учебный процесс вуза. В классическом вузе такая работа может осуществляться только в рамках дисциплины «Физическая культура» в связи с тем, что именно физическая культура является наиболее эффективной формой приобщения молодежи к здоровому образу жизни. Однако традиционные формы физического воспитания студентов не справляются в должной степени с решением обозначенной выше проблемы [1, 3]. В этой связи возникает необходимость совершенствования системы физического воспитания в вузе.

Перспективным направлением формирования культуры здоровья студенческой молодежи является преподавание теоретических основ физической культуры.

В Пермском государственном национальном исследовательском университете физическое воспитание студентов осуществляется на основе реализации *учебного модуля* «Физическая культура». Данный модуль состоит из двух учебных дисциплин:

«Физическая культура» представленна 72 академическими часами, отведенными на лекционные, семинарские и методические занятия, и «Прикладная физическая культура» (представлена 328 академическими часами, реализуемыми в форме практических занятий на основе выбранных студентами видов спорта или видов двигательной активности).

Такая модернизация физического воспитания в вузе создала дополнительные условия для успешного формирования культуры здоровья студенческой молодежи. Разработанный нами учебно-методический комплекс теоретической дисциплины «Физическая культура» создает предпосылки для формирования культуры здоровья студентов не только посредством освоения когнитивного компонента учебного курса, а прежде всего на основе развития их личностных качеств путем активного применения современных дидактических технологий.

Для успешного формирования культуры здоровья студентов определены следующие задачи: сформировать мотивационно-ценностное отношение к здоровью и здоровому образу жизни, повысить уровень знаний о способах сбережения и укрепления здоровья, сформировать навыки здоровьеориентированного поведения, развить личностные качества, необходимые для успешной реализации здоровой жизнедеятельности.

На основе поставленных задач выделены следующие компоненты культуры здоровья:

1) мотивационный – положительное отношение к физкультурно-оздоровительной деятельности как средству личностного и профессионального саморазвития;

2) когнитивный – знание основных средств физического воспитания и здорового образа жизни, познавательная активность в получении информации о способах сбережения и укрепления здоровья;

3) деятельностный – умение планирования и реализации самостоятельной двигательной активности, владение способами оперативного и этапного мониторинга психофизического состояния своего организма;

4) личностный – владение приемами саморегуляции эмоционального состояния, умение формировать индивидуальные комплексы средств физической культуры и здорового образа жизни, для развития своих профессионально важных личностных качеств.

Важным аспектом обновления системы физического воспитания с целью успешного формирования здорового образа жизни как важной составляющей общекультурной компетентности студентов, будущих профессионалов является применение современных (инновационных) педагогических технологий. В требованиях ФГОС к условиям реализации Основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подчеркивается значимость использования в образовательном процессе активных и интерактивных форм проведения занятий. Эти формы организации образовательной деятельности, по нашему мнению, создают более благоприятные условия для успешного формирования различных компонентов здорового образа жизни студентов по сравнению с традиционными формами.

При проведении семинарских занятий по теоретической дисциплине «Физическая культура» нами используются различные инновационные формы обучения, имеющие активный и интерактивный формат деятельности.

Большое значение в формировании культуры здоровья студентов имеет подготовка и реализация учебного проекта «Физическое самосовершенствование». Проекти-

рование различных компонентов здорового образа жизни на основе имеющегося опыта физического самосовершенствования, данных диагностики физического состояния, задач психофизической подготовки позволяет сформировать необходимые навыки здоровьеориентированного поведения студентов.

Основными критериями оценки эффективности инновационной педагогической деятельности являются сформированность компонентов культуры здоровья, позитивная динамика здоровья, посещаемость занятий физической культуры, уровень физической подготовленности студентов в соответствии с нормативами ГТО.

Деятельность по формированию у студентов культуры здоровья должна иметь системный, непрерывный, комплексный характер и основываться на данных диагностики психофизического состояния, что создает предпосылки для развития способности индивида к самостоятельному проектированию и реализации индивидуальной стратегии здоровой жизнедеятельности.

Список литературы

1. *Григорьев В. И.* Кризис физической культуры студентов и пути его преодоления / В. И. Григорьев // Теория и практика физической культуры. 2004. № 2. С. 54–61.

2. *Закревская Н. Г.* Здоровый образ жизни и социальное здоровье / Н. Г. Закревская // Спортивная деятельность в контексте социального здоровья. Санкт-Петербург, 2015. С. 90–103.

3. *Ле-ван Т. Н.* Сетевое взаимодействие образовательных организаций по вопросам формирования у обучающихся культуры здоровья: теоретико- методологический аспект профессиональной подготовки педагогических кадров / Т. Н. Ле-ван // Образование и наука. 2015. № 9. С. 83–106.

4. *Проскурякова Л. А.* Некоторые аспекты состояния здоровья студентов высших учебных заведений / Л. А. Проскурякова // Здравоохранение РФ. 2006. № 5. С. 41–44.

5. *Утишева Е. В.* Социальное здоровье студентов: к вопросу о статусе физического воспитания и спортивной деятельности в вузах / Е. В. Утишева // Спортивная деятельность в контексте социального здоровья. Санкт-Петербург, 2015. С. 103–121.

6. *Шириева З. Ш.* Ориентация студентов на здоровый образ жизни как основа физического воспитания / З. Ш. Шириева // Теория и практика общественного развития. 2015. № 18. С. 22–28.

7. T*retyakova N. V.* Student Readiness Formation for Activities Oriented to Health Saving [Electronic resource] / N. V. Tretyakova [et all.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 15. P. 8281–8292. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1080.

8. *Fedorov V. A.* Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu. 2015. Vol. 6, № 150. P. 134–143. Access mode: http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1169-ruscat/arkhiv-zhurnala/2015/soderzhanie-6–2015/ekonomika-i-upravlenie/3286-upravlenie-kachestvom-zdorovesberegayushchej-deyatelnosti-obrazovatelnykh-organizatsij-kontseptualnye-i-strukturno-funktsionalnye-innovatsii.

УДК 378.147.888:378.14.015.62:331.53

В. Е. Черноскутов

V. E. Chernoskutov

Сибирский институт управления – филиал ФГБОУ ВО «Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации», Новосибирск

Siberian Institute of Management – the branch of Russian Presidential Academy and National Economy and Public Administration, Novosibirsk

natvic7@gmail.com

О ВЗАИМОДЕЙСТВИИ ВУЗА И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПЕРИОД ПОДГОТОВКИ МОЛОДОГО СПЕЦИАЛИСТА

INTERACTION OF UNIVERSITY AND EMPLOYERS DURING TRAINING OF THE YOUNG SPECIALIST

Аннотация. Рассматриваются проблемы взаимодействия вуза и работодателей в период подготовки молодого специалиста, особое внимание уделяется сотрудничеству в вопросах организации практики студентов и трудоустройства молодых специалистов после окончания образовательного учреждения.

Abstract. This article is devoted to the problems of interaction between university and employers during training of the young specialist, and cooperation considering organization of students' practice and employment of young specialists after graduation of the university.

Ключевые слова: вуз, работодатель, студенты, производственная практика, трудоустройство, целевая контрактная подготовка (ЦКП).

Keywords: university, employer, students, externship, employment, target contract preparation.

Подготовка высококвалифицированных специалистов сегодня должна ориентироваться прежде всего на формирование у студентов практических профессиональных умений самостоятельно решать актуальные производственные, социально-экономические, управленческие задачи [4]. Эффективность этой работы во многом зависит от взаимодействия вуза и работодателей в период подготовки молодого специалиста [3, 5].

В связи с переходом на Федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС ВПО), а также образовательные стандарты, разработанные и утвержденные образовательными организациями высшего образования, имеющими на это право, задачи образовательных организаций по подготовке кадров существенно расширились. В частности, ФГОС ВПО четко указывают на то, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, должен обладать профессиональными компетенциями, соответствующими виду (видам) профессиональной деятельности. Программа бакалавриата должна быть нацелена на практико-ориентированный, прикладной вид деятельности [2]. В силу этого образовательные организации обязаны особое внимание уделять практической стороне подготовки будущих специалистов. Решать эту задачу вузу необходимо совместно с работодателями в разных направлениях, и в первую очередь при организации практики студентов на базе профильных предприятий. Следует подчеркнуть, что многие профессиональные компетенции студентов могут быть сформированы частично или полностью именно в ходе практики и стажировок, если они будут соответственно организованы. Сегодня появилась возможность вариативной организации практики студентов по усмотрению вуза: практики могут прово-

диться как в профильных организациях, так и на кафедрах и лабораториях вуза. Еще одной особенностью ФГОС является возможность организации практики бакалавров в форме научно-исследовательской работы студентов. Новые изменения в организации практики студентов произошли и в связи с принятием и вступлением в силу Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». В ст. 13 данного закона говорится о необходимости организации практики студентов на основе договоров со сторонними организациями возможность организации практик на базе вуза [1].

Рассматривая новые возможности организации практики студентов, необходимо опираться на опыт работы, накопленный в вузах.

Определенный опыт взаимодействия с работодателями по организации практики студентов накоплен в Сибирском институте управления – филиале РАНХиГС (СибИУ, ранее Сибирская академия государственной службы).

Важным импульсом активизации работы в рассматриваемом направлении явилось создание в 2015 г. Центра развития карьеры и работы с выпускниками СибИУ (далее – Центр). Центр стал систематически проводить Дни карьеры, выставки, встречи с работодателями, информировать студентов о состоянии рынка труда, вакансиях и требованиях к кандидатам на вакантные должности. На сайте института начал функционировать соответствующий раздел Центра карьеры. Особое внимание Центр стал уделять вопросам организации практик студентов. Более чем с 50 крупными компаниями и органами власти Сибирского региона были заключены договоры о сотрудничестве по вопросам организации практики студентов и трудоустройства выпускников института.

Опыт работы многих вузов, в том числе и СибИУ, показывает, что организация практики студентов имеет еще много проблем и недостатков. Предприятия, организации, их руководители не всегда уделяют должное внимание практикантам. Нередко студенты-практиканты привлекаются к выполнению разовых поручений, реально не участвуют в производственном процессе. Руководители практики со стороны принимающих организаций не мотивированы заниматься данной работой в силу высокой загруженности по основной работе. Эта деятельность не стимулируется должным образом и среди руководителей практики от вуза: учебная нагрузка, установленная им за эту работу, неадекватна требуемым затратам. Имеет место и формальный подход к организации практики студентов, задания на практику нередко имеют общий характер, отсутствует реальное взаимодействие с обучающимися в период прохождения практики. Несмотря на наличие договоров о сотрудничестве с работодателями, иногда студенты самостоятельно ищут место практики. Следует отметить также, что работодатели редко привлекаются к разработке (согласованию) программ практики студентов, в силу этого задания часто носят общий характер.

Актуальной проблемой взаимодействия вуза и работодателей сегодня кроме организации практики студентов остается и трудоустройство молодых специалистов после окончания вуза по специальности, полученной в образовательном учреждении. По мнению многих экспертов, исследующих трудовой потенциал современной России, основными причинами, сдерживающими эффективное трудоустройство выпускников вузов, являются:

- отсутствие действенного механизма, обеспечивающего взаимосвязь между рынком труда и рынком образовательных услуг;
- недостаточное внимание вузов к изучению изменений требований к квалификации работников на рынке труда и емкости самого рынка по конкретным профессиям и специальностям;

• несовершенство кадровой политики многих организаций, ориентированной в основном на достижение текущих результатов;

• отсутствие у многих выпускников вузов необходимых навыков самоопределения на рынке труда, планирования трудовой карьеры, ведения переговоров с работодателями по вопросам трудоустройства.

Решение проблемы трудоустройства выпускников вузов, по нашему мнению, требует систематического взаимодействия вузов работодателей и органов власти.

Определенный опыт такого взаимодействия накоплен Сибирским институтом управления. Это касается прежде всего целевой контрактной подготовки молодых специалистов, поступающих на обучение по направлению органов власти. Целевой прием студентов осуществляется за счет федерального бюджета в рамках выделяемых квот. В условиях отсутствия реального распределения выпускников вузов целевой прием превратился в реальный и действующий механизм адресной планомерной подготовки специалистов для органов власти СФО. За 15 лет работы в рамках ЦКП подготовлено более 1000 молодых специалистов.

Следует отметить, что в работе по ЦКП существуют как объективные, так и субъективные трудности, в первую очередь в вопросах трудоустройства. Направляющие организации не всегда уделяют должное внимание вопросам трудоустройства выпускников ЦКП: не гарантируют им карьерного роста и получения социального пакета, не создают мотивации для возвращения в организацию, направлявшую их на обучение.

Образовательные организации со своей стороны также недостаточно занимаются данной проблемой, взаимодействие с работодателями по трудоустройству выпускников проводится эпизодически и не имеет системного характера. Данная работа активизируется, как правило, на последнем курсе обучения.

Особенно острой сегодня остается проблема подготовки специалистов для сельскохозяйственных и отдаленных районов РФ, в том числе и возвращения в эти регионы выпускников ЦКП.

Существующий в настоящее время механизм реализации ЦКП специалистов, введенный в Российской Федерации в 1995 г., значительно устарел и является малоэффективным. По мнению многих экспертов, с целью создания условий для обеспечения квалифицированными кадрами учреждений социальной и бюджетной сфер РФ необходимо принять Федеральный закон «О целевой подготовке специалистов в учебных заведениях Российской Федерации и закреплении их в сельскохозяйственных и отдаленных районах РФ», который бы внедрил механизм финансирования целевой контрактной подготовки специалистов по профессиям, требуемым для общества и государства, путем межбюджетных трансфертов. Одним из возможных вариантов решения исследуемой проблемы может явиться и введение на государственном и муниципальном уровне налоговых льгот для работодателей, принимающих на работу выпускников вузов.

Список литературы

1. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 07.03.2018) // Собрание законодательства РФ. 2012. № 53, ч. 1. Ст. 7598.

2. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 38.03.02. Менеджмент (уровень бакалавриата) Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 января 2016 г. № 7. Зарегистрировано в Минюсте РФ 09.02.2016 г. № 41028.

3. *Федоров В. А.* Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия / В. А. Федоров, С. В. Комлева // Образование и наука. 2017. № 2. С. 124–144.

4. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 17. P. 9803–9818. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1207.

5. *Training* the Blue-Collar Workers in Industrial Environments: Organizational and Pedagogical Conditions [Electronic resource] / V. A. Fedorov [et all.] // International Journal of Advanced Biotechnology and Research. 2017. Vol. 8, № 4. P. 1262–1274. Access mode: https://drive.google.com/file/d/1ejh9kkonycrP4s9PhdLewiYo_BM8ALwL/view.

УДК 371.213.3:37.015.325

Н.А. Щинова

N. A. Schinova

Вечерняя (сменная) школа № 27, Новосибирск
Evening (replacement) school № 27, Novosibirsk
natalya-s27@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ТЬЮТОРСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА КАК НЕОБХОДИМЫЙ ПРОЦЕСС РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

FORMATION OF THE TEACHER'S COMPETENCE OF THE TEACHER AS THE NECESSARY PROCESS OF DEVELOPMENT OF EDUCATION

Аннотация. Формирование тьюторской компетентности педагога является необходимым условием развития образования, инновационных процессов, происходящих в условиях образовательной среды.

Abstract. The formation of tutor competence of the teacher is a necessary condition for the development of education, innovative processes occurring in the conditions of the educational environment.

Ключевые слова: тьюторская компетентность, субъектность, инновационная деятельность.

Keywords: tutorship competence, subjectivity, innovation.

Современные тенденции развития образования направлены на повышение его качества, совершенствование взаимодействия педагогических кадров с учащимися с учетом их индивидуальных и социальных потребностей. В связи с этим возникает необходимость вовлечения педагогов в инновационную деятельность, направленную на повышения уровня их профессиональной компетентности, особенно при взаимодействии с детьми с особыми образовательными потребностями [7, 9, 10, 11].

Необходимость человека меняться продиктована не только современными условиями жизни общества, но и изменениями, происходящими во всем мире, в том числе в науке, экономике, политике, образовании. Новое тысячелетие выдвигает перед человечеством новые задачи, главными среди которых становятся развитие и совершенствование индивидуальности каждого человека, его духовной сути. Важно осмыслить и рас-

крыть целостность жизни, в которой на первое место выдвигаются ценности любви, здоровья, творчества, принятия себя, нравственного начала в себе, и др.

Слово «инновация» (с латинского языка «innovatio») означает обновление, введение чего-либо нового, модернизация, реформа [3]. Педагогическая инновация направлена на изменения в педагогической деятельности, смену форм и методов воспитания, организации совместной деятельности учителя и ученика [4]. Теоретико-методологические основы нововведений находят отражение в работах В. И. Загвязинского, В. С. Лазарева, М. М. Поташника и других ученых. Инновационный процесс подразумевает комплексную деятельность по разработке, освоению и внедрению нового.

Освоение педагогами тьюторской компетентности, направленной на поддержку и сопровождение учащегося в процессе обучения и воспитания, саморазвития, становится сегодня важной составляющей инновационного процесса в образовательном учреждении. Тем более что вопрос совершенствования профессиональной компетентности и профессионализма педагога является первостепенным в современных нормативных документах в области образования: законе «Об образовании в Российской Федерации», новых профессиональных стандартах педагога и других документах.

В чем причина необходимости освоения педагогами тьюторской компетентности? Прежде всего в том, что в образовательном пространстве школы все больше появляется детей с особыми образовательными потребностями. В условиях вечерней (сменной) школы такие дети отличаются не только ограниченными возможностями здоровья, но и низкой мотивацией к обучению, высокой тревожностью, отклонениями в поведении, развитии, отставанием по предметам из-за педагогической запущенности и т. д. Эти и другие причины показывают отсутствие навыков у таких детей к учебе, неумение самостоятельно сосредоточиться на заданном материале и заниматься дома, порождают неверие в свои силы, закрытость от решения проблем, пропуск уроков, негативное поведение по отношению к взрослым и сверстникам.

Л. С. Выготский отмечает, что «личность развивается как единое целое, имеющее особые законы, а не как сумма или пучок отдельных функций, из которых каждая развивается в силу особой тенденции» [1].

При обучении педагогу важно учитывать особенности развития каждого ребенка, уметь построить индивидуальный образовательный маршрут и на разных этапах этого маршрута сопровождать, оказывать помощь и поддержку [8]. Эта задача доступна не каждому педагогу, так как требует выстраивания новых взаимодействий с учеником не только для достижения образовательного результата, но и для компенсации пробелов в знаниях, помощи по преодолению личностных страхов, неверия в себя, сопровождения в трудных ситуациях. Важно помочь увидеть ту зону развития подростка, которую он еще не осознает, предупредить от необдуманных поступков.

Период гормональной перестройки молодого организма приводит иногда к конфликтам, кризису, так как подросток не осознает собственные возможности, не умеет контролировать свои действия, приносит вред своему здоровью [2]. Неусвоенные в период обучения в школе или в семье отдельные навыки препятствуют работе над изменениями, совершенствованием себя в лучшую сторону, ведут к неумению ставить личные цели и продвигаться к их достижению, осознавать, что такое результат и как к нему прийти, ценить свое время и время других, проявлять самостоятельность и т. д.

Формирование тьюторской компетентности педагога напрямую зависит от его умения встать на позицию субъектного взаимодействия – уметь наладить диалог, дого-

ворные отношения с ребенком как отношения двух равноправных субъектов, что способствует благоприятному развитию дальнейшего сотрудничества [5]. Субъектные отношения формируются в процессе деятельности при условии постоянного совершенствования и развития двух сторон: учиться необходимо не только ученику, но и педагогу. Именно от позиции педагога, действий, творческого поиска зависят часто те или иные поступки его учеников. Качества субъектности проявляются в умении взаимодействовать в педагогическом коллективе, опираться на общечеловеческие ценности, быть готовым и открытым к развитию и совершенствованию себя как педагога и человека.

Новое приобретается для всех как совокупный результат индивидуального развития каждого. Осознание духовно-нравственных ценностей, осмысление человеком окружающего мира и собственного бытия формируют в человеке основу мировоззрения, помогают развиваться как личности. По мнению В. А. Сластенина, овладеть подобными ценностями можно только в процессе выполнения педагогической деятельности, в результате которой происходит их субъективация, а уровень субъективации становится показателем личностно-профессионального развития педагога [6].

Суть и идеи тьюторской компетентности должны приобрести для педагога ценностный смысл, только тогда он начнет развиваться, в направлении принятия ответственности за жизнь, здоровье и развитие таких разных детей. Когда человек является мастером своего дела, это качество проявляется в результатах его деятельности, в комфортности взаимного общения с ним.

Список литературы

1. *Выготский Л. С.* Основы дефектологии / Л. С. Выготский. Санкт-Петербург: Лань, 2003. 654 с.

2. *Касицина Н. В.* Расширение образовательного пространства выпускников детских домов как результат социального партнерства / Н. В. Касицина // Социальное партнерство: педагогическая поддержка субъектов образования: сборник материалов Международной научно-практической конференции, 13–14 июня 2013 г. / под ред. Н. Н. Михайловой, И. Ю. Шустовой. Москва: Пробел-2000, 2013. 256 с.

3. *Комлев Н. Г.* Словарь иностранных слов / Н. Г. Комлев. Москва: Эксмо-Пресс, 2000. 1308 с.

4. *Новиков А. М.* Организация опытно-экспериментальной работы на базе образовательного учреждения / А. М. Новиков // Дополнительное образование. 2002. № 6. С. 55.

5. *Сергеева А. Д.* Особенности субъект-субъектного взаимодействия членов педагогического коллектива / А. Д. Сергеева // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 756–758.

6. *Сластенин В. А.* Введение в педагогическую аксиологию / В. А. Сластенин, Г. И. Чижакова. Москва: Академия, 2003. 192 с.

7. *Третьякова Н. В.* Качество здоровьесберегающей деятельности обра-зовательных учреждений: понятийный аспект / Н. В. Третьякова, В. А. Федоров // Образование и наука. 2013. № 4. С. 112–132.

8. *Тюмасева З. И.* Онтогенетические основы специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / З. И. Тюмасева, Н. В. Третьякова // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 2. Режим доступа: http://www.science-education.ru/article/view? id=26148.

9. *Building* of Projecting Competence Among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education [Electronic resource] / E. V. Ketrish [et all.] // International

Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. № 15. P. 8237–8251. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1077.

10. *Fedorov V. A.* Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu. 2015. Vol. 6. № 150. P. 134–143. Access mode: http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1169-ruscat/arkhiv-zhurnala/2015/soderzhanie-6–2015/ekonomika-i-upravlenie/3286-upravlenie-kachestvom-zdorovesberegayushchej-deyatelnosti-obrazovatelnykh-organizatsij-kontseptualnye-i-strukturno-funktsionalnye-innovatsii.

11. *Tretyakova N. V.* Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations [Electronic resource] / N. V. Tretyakova, V. A. Fedorov // Scientific bulletin of National Mining University. 2015. Vol. 6. № 150. P. 134–143. Access mode: http://nvngu.in.ua/index.php/ru/glavnaya/1169-ruscat/arkhiv-zhurnala/2015/soderzhanie-6–2015/ekonomika-i-upravlenie/3286-upravlenie-kachestvom-zdorovesberegayushchej-deyatelnosti-obrazovatelnykh-organizatsij-kontseptualnye-i-strukturno-funktsionalnye-innovatsii.

Раздел 5. ЕВРОПЕЙСКИЕ ИННОВАЦИОННЫЕ ПРАКТИКИ В ОБРАЗОВАНИИ

УДК 378.141.4:005.418–052.22/.23

Е. В. Боярова, Г. А. Ефименко, В. В. Рудая

E. V. Boiarova, G. A. Efimenko, V. V. Rudaya

Центр «Высшая школа системного инжиниринга» ФГАОУ ВО «Московский физико-технический институт (государственный университет), Долгопрудный
Center Higher School of System Engineering Moscow Institute of Physics and Technology (State University), Dolgoprudny
boiarova.ev@mipt.ru

РАЗВИТИЕ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ НА ПРИМЕРЕ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ СИСТЕМНОГО ИНЖИНИРИНГА МОСКОВСКОГО ФИЗИКО-ТЕХНИЧЕСКОГО ИНСТИТУТА

THE DEVELOPMENT AND IMPROVEMENT OF EXECUTIVE TRAINING PROGRAMS USING THE EXAMPLE OF HIGHER SCHOOL OF SYSTEMS ENGINEERING MOSCOW INSTITUTE OF PHYSICS AND TECHNOLOGY

Аннотация. Рассматривается уникальная для России программа подготовки руководящих кадров в области системного инжиниринга, анализируются сильные стороны выпускников данной программы. Подробно представлена динамика развития программы за пять лет и ее корреляция с показателями эффективности обучения.

Abstract. In the article a unique program for Russia of training managers in the Systems Engineering is considered, the strengths of this program graduates are presented. The dynamics of the program development for five years its correlation with the indicators of the training effectivenessare-shown in detail.

Ключевые слова: подготовка руководящих кадров, системный инжиниринг, наукоемкие компетенции, комплесный подход в обучении.

Keywords: management training, systems engineering, sience-intensive competencies, comprehensive approach to training.

Непрерывное развитие и диверсификация наукоемких производств, рост конкурентоспособности выпускаемой продукции предъявляют повышенные требования к уровню подготовки кадров высшего звена системообразующих отраслей промышленности. Основным запросом предприятий высокотехнологичной отрасли является подготовка специалиста мирового класса, который способен комплексно сочетать исследовательскую, проектную и управленческую деятельность, вмещающять в себя интегрированный образ инженера и руководителя, что может быть достигнуто при наличии у него широкого набора наукоемких компетенций профильно-отраслевой, управленческой, операционной направленности. Из-за увеличивающейся сложности и масштабности систем и высокотехнологичных продуктов наиболее актуальной становится целевая подготовка кадров при сотрудничестве экспертов из разных областей знаний. Решение этой задачи возможно лишь при объединении усилий высших учебных заведений и высокотехнологичных компаний для кастомизированной подготовки специа-

листов в условиях конкретного производства. Такая подготовка предусматривает достижение максимального результата по показателям качества (по уровню сформированности наукоемких компетенций) при минимуме затрат временных ресурсов.

В связи с этим в 2013 г. при участии руководителей ведущих российских предприятий была разработала и создана магистерская программа «Прикладной системный инжиниринг» Центра «Высшая школа системного инжиниринга МФТИ» (ВШСИ МФТИ). Программа учитывает не только требования существующих образовательных стандартов, предъявляемые предприятиями-работодателямик выпускнику, но и передовой опыт ведущих стран мира. Магистерская программа «Прикладной системный инжиниринг» реализует комплексный подход в обучении, который предполагает глубокую интеграцию образования, науки и производства, что способствует подготовке технического лидера, умеющего координировать высокотехнологичные современные разработки, управлять людьми, создавать команды, просчитывать и оценивать экономический эффект.

Данная образовательная программа обеспечивает перевод процесса обучения на качественно новый уровень устойчивой связи фундаментальных знаний с навыками и умениями в профессиональной деятельности. Помимо качественного отбора кандидатов на обучение, преподавательского состава экспертного уровня, изучения российского и зарубежного опыта отличительной чертой программы является успешное выполнение реальных проектов, направленных на решение актуальных прикладных задач своих предприятий.

Программа «Прикладной системный инжиниринг» учит правильно организовывать работу от формирования навыков командной работы, принципов коммуникации до умения осуществлять параллельное проектирование, использовать инструменты и подходы управления жизненным циклом. Магистерская программа «Прикладной системный инжиниринг» формирует у студентов целый набор наукоемких компетенций, которые составляют сильные стороны выпускников ВШСИ МФТИ (рис. 1).

Рис. 1. Сильные стороны выпускников ВШСИ МФТИ

Ключевой идеей ВШСИ МФТИ является непрерывное развитие и совершенствование программы «Прикладной системный инжиниринг» в соответствии с постоянно изменяющимися требованиями предприятий-заказчиков, в особенности для наукоемких отраслей промышленности (таблица). Это достигается благодаря непрерывному мониторингу результативности программы, который включает обратную связь всех лиц, задействованных в процессе обучения (предприятий-заказчиков, студентов, выпускников, преподавателей).

Динамика развития и совершенствования программы
«Прикладной системный инжиниринг» за 5 лет

Элементы программы	Характеристики изменений
1. Дисциплины	Актуализация тем ключевых курсов программы: «Разработка инжиниринговых систем», «Управление многофункциональными командами», «Основы управления проектами» и т. д. Тесное интегрирование курсов программы между собой
2. Экскурсии на российские производства	Обновление списка высокотехнологичных компаний для демонстрации передового опыта и эффективных подходов в управлении наукоемкими процессами
3. Проектная составляющая обучения	Применение технологии проектного обучения в каждом курсе программы для решения прикладных актуальных задач своих предприятий с использованием изученных инструментов
4. Discoveryexpedition (DE)	Переориентация выездного образовательного модуля DE с США на азиатские страны. Ежегодное обновление списка компаний для посещений в DE. Углубленная работа по проектному заданию в рамках курса «Индустриализация», проводимого в DE
5. Система дистанционного обучения (СДО)	Перевод дистанционной составляющей обучения на новую обновленную версию СДО
6. ППС	Ежегодные встречи с преподавателями кафедры. Проведение семинаров для ППС кафедры на актуальные темы
7. Практики (НИР) +ВКР	Тесное взаимодействие с научными руководителями (ежегодные встречи) с проработкой актуальных вопросов и обменом опытом. Ежегодное обновление учебно-методической документации по выполнению практик (НИР) и ВКР
8. Междисциплинарная семестровая работа (МСР)	Междисциплинарный характер проекта по созданию нового продукта/системы с включением следующих курсов программы: «Экономика, организация и управление технологическими инновациями», «Маркетинг и стратегия наукоемких технологий», «Управление качеством», «Управление наукоемкими проектами» с оцениванием каждого этапа проекта по степени и качеству его реализации
9. Мастер-классы	Обновление списка мастер-классов от ведущих экспертов российских и международных высокотехнологичных компаний по актуальным темам современной промышленности
10. Вовлеченность предприятий-заказчиков в профориентационную работу и процесс обучения	Совместная организация мероприятий: конференций, форумов, посещений компаний. Участие в мастер-классах в качестве спикеров с актуальными темами
11. Life-long learning	Создание предпосылок для дальнейшего роста образовательного потенциала выпускников программы в течение всей жизни: ● доступ к материалам в СДО; ● возможность участвовать в обучающих мероприятиях: мастер-классах, выездных программах, конференциях, форумах, в том числе с целью представления результатов своей работы; ● участие в качестве научных руководителей, членов комиссии для оценки проектных работ студентов

Непрерывные изменения и улучшения программы «Прикладной системный инжиниринг» демонстрируют постоянный рост показателей эффективности ВШСИ МФТИ, а именно:

1. Увеличение количества заказчиков обучения в 2 раза.

2. Карьерный рост сотрудников, успешно завершивших обучение (рис. 2).

3. Эффективно реализованные выпускные проекты, которые многократно окупили затраты на обучение данных сотрудников.

4. Высокий уровень сформированности наукоемких компетенций.

Рис. 2. Карьерный рост выпускников ВШСИ МФТИ

Непрерывное совершенствование программы подготовки, реализуемой в ВШСИ МФТИ, в соответствии с постоянно изменяющимися требованиями предприятий-заказчиков позволяет на практике синхронизировать цели профессиональной подготовки кадров и приоритетные задачи развития наукоемких производств. В этом случае предприятие-заказчик эффективно решает задачи повышения квалификации кадров, переподготовки, воспитания кадрового резерва мирового уровня, что в конечном итоге *способствует* восполнению дефицита высококвалифицированных специалистов и в перспективе *обеспечивает* переход российского высокотехнологичного производства на мировой уровень.

Список литературы

1. *Боярова Е. В.* Выпускники магистерской программы «Прикладной системный инжиниринг» ВШСИ МФТИ как Агенты изменений в организации / Е. В. Боярова, Г. А. Ефименко // Инжиниринг & телекоммуникации – En&T 2016: тезисы докладов Международной конференции. Долгопрудный: МФТИ, 2017. С. 8–13.

2. *Боярова Е. В.* Проектная составляющая магистерской программы «Прикладной системный инжиниринг» ВШСИ МФТИ / Е. В. Боярова // ТРИЗ. Практика применения и развитие методических инструментов: сборник докладов Международной конференции. Москва: Изд-во МФТИ, 2017. С. 92–95.

3. *Боярова Е. В.* Целевая подготовка кадров для высокотехнологичных отраслей промышленности на примере магистерской программы «Прикладной системный инжиниринг» ВШСИ МФТИ / Е. В. Боярова, Г. А. Ефименко // Инжиниринг & телекоммуникации – En&T 2016: тезисы докладов Международной конференции. Долгопрудный: МФТИ, 2016. С. 231–236.

4. *Бриндикова И. В.* Интеграция образовательной, научной и инновационной деятельности – основа повышения эффективности использования космических технологий / И. В. Бриндикова, А. А. Романов // MEDIAS 2012: сборник трудов Международной научной конференции. Москва: Изд-во МФТИ, 2012. С. 86–90.

5. *Бубнов Г. Г.* Опыт внедрения инновационных информационных технологий в образовательную деятельность / Г. Г. Бубнов, Е. В. Никульчев, Е. В. Плужник // Высшее образование в России. 2015. № 1. С. 159–161.

6. *Опыт* эффективного внедрения инновационных информационных технологий в образовательную деятельность / Г. Г. Бубнов [и др.] // Инжиниринг & телекоммуникации – En&T 2016: тезисы докладов Международной конференции. Долгопрудный: МФТИ, 2014. С. 272–275.

УДК 377.112:371.13(430)

Д. О. Еприкян

D. O. Eprikyan

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва
Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow
eprikyan.diana@gmail.com

АНАЛИЗ ОПЫТА И ОСОБЕННОСТЕЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ФЕДЕРАТИВНОЙ РЕСПУБЛИКЕ ГЕРМАНИИ

ANALYSIS OF EXPERIENCE AND PECULIARITIES OF TRAINING OF PEDAGOGICAL STAFF FOR VOCATIONAL EDUCATION IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

Аннотация. Рассмотрены опыт подготовки педагогических кадров для профессионального образования и обучения в ФРГ, требования к их подготовке и траектории развития профессиональной жизни.

Abstract. The article examines the experience of training teachers for vocational education and training in Germany, the requirements for their training and the trajectory of development of professional life.

Ключевые слова: профессиональное образование и обучение, педагог профессионального образования и обучения, немецкая система профессионального образования.

Keywords: vocational education and training, teacher of vocational education and training, the German vocational education and training system.

Педагоги профессионального обучения вносят существенный вклад в развитие общества, поскольку именно они осуществляют подготовку рабочих кадров и специ-

алистов для различных сфер общества, формируют новое поколение. Вот почему профессионально-педагогическая подготовка должна быть четко организована и научно обоснована [3, 4, 5, 7, 8, 9, 10, 11].

Вопросы подготовки педагогических кадров для системы профессионального образования являются актуальными не только в Российской Федерации, но также и в других странах, в частности, в ФРГ, где регулирование профессионально-педагогического образования находится в ведении федеральных земель, и практически в каждой из них имеются образовательные организации высшего образования, которые ведут подготовку таких специалистов. При этом рамочные условия и требования задаются при помощи органа, в котором представлены все федеральные земли ФРГ, – Конференции министров просвещения (Kulturministerkonferenz, KMK). Она совместно с Конференцией ректоров высших школ и научными организациями разрабатывает единые принципы структуры и развития высшей школы [1, 12].

Педагог профессионального обучения в ФРГ, как и в нашей стране, имеет отраслевую специализацию. В то же время выпускник бакалаврской программы допускается к педагогической детальности только на предприятиях (инструктор, организатор обучения). Для того чтобы осуществлять педагогическую деятельность в профессиональных училищах, необходимо получить степень магистра. Это обусловлено существующей в ФРГ системой квалификационных уровней педагогических кадров.

Потребность в педагогах профессионального обучения возникает в различных отраслях, в первую очередь в системе образования, но также экономика и производство нуждаются в профессионально-педагогических кадрах. В соответствии с этим различаются квалификации педагогов профессионального обучения. В работах Е. Ю. Есениной и Х. Кресса о результатах немецко-российского сотрудничества в области подготовки педагогических кадров для системы профессионального образования обозначено несколько уровней квалификации педагогических кадров в Германии в рамках дуальной системы профессионального образования: на предприятиях педагоги профессионального обучения – это организатор обучения, инструктор (мастер) на предприятии, преподаватель профессионального образования, преподаватель начального и дополнительного профессионального образования; в профессиональных училищах (т. е. образовательных организациях среднего профессионального образования) – это преподаватели профессионального училища (преподаватели профессиональных дисциплин, имеющие высшее образование), преподаватели профессиональной практики (мастер ремесла или техник с дополнительным профессиональным образованием); третья категория – это инструкторы внутрифирменных центров профессионального образования и обучения (центров компетенций) [2].

Педагог, работающий в системе образования в Германии, является государственным служащим, поэтому к его подготовке предъявляются особые требования. Структура такой подготовки состоит из двух этапов и включает в себя обучение в вузе (завершенные бакалавриат и дальнейшая профессионально-педагогическая магистратура) и годичную педагогическую стажировку (Referendariat) [12].

В перспективе в ФРГ может возникнуть дефицит педагогических кадров в системе среднего профессионального образования в связи с увеличивающимся средним возрастом работающих педагогов. И, поскольку в профессиональных училищах всегда есть потребность в педагогических кадрах, в исключительных случаях к работе может быть привлечен сотрудник, окончивший бакалавриат, но при условии обязательного дальнейшего получе-

ния магистерского образования (должность не может быть постоянной, пока образование сотрудника не соответствует квалификационным требованиям). В исключительных случаях на должность преподавателя могут быть наняты сотрудники, которые уже имеют большой опыт работы в соответствующей профессии (опыт работы по профилю преподаваемой дисциплины). Тем не менее они обязаны пройти курсы для обучения педагогическим и дидактическим методикам (такой порядок существует не только в ФРГ, но и в других странах, например, в Австрии и Англии). Такой путь получения педагогической профессии называется Quereinstieg – сменой профессии, т. е. устройством на работу без соответствующего образования. В данном случае отсутствует возможность заключить с педагогом бессрочный трудовой договор. Независимо от того, какой образовательный маршрут привел специалиста к профессионально-педагогической деятельности, кандидат должен соответствовать предъявляемым требованиям [6, 13].

Таким образом, составляющими положительного опыта системы подготовки педагогических кадров для профессионального образования в Германии можно назвать непосредственную связь подготовки с предприятиями, длительную обязательную педагогическую стажировку (Referendariat), наличие психолого-педагогической подготовки для преподавателей, работающих в профессиональных училищах. Карьерные возможности для выпускника магистратуры профессионально-педагогической программы достаточно разнообразны (возможность реализовать себя как в педагогической, так и в отраслевой деятельности).

С другой стороны, в ФРГ сужена сфера детальности выпускника-бакалавра (бипрофессиональность смещена в сторону отраслевой составляющей), в то же время квалификация бакалавра в России предполагает возможность осуществления педагогической деятельности в СПО (сфера его деятельности шире), т. е. отечественное профессионально-педагогическое образование более ориентировано на осуществление выпускниками педагогической (для магистра также научно-педагогической) деятельности в профессиональном образовании.

Список литературы

1. *Германия* = Deutschland Realienwörterbuch: лингвострановедческий словарь: свыше 5000 статей / Н. В. Муравлева [и др.]; под ред. и общ. рук. Н. В. Муравлевой. Москва: АСТ: Астрель, 2011. 991 с.

2. *Есенина Е. Ю.,* Кресс Х. Подготовка педагогических кадров профессионального образования (результаты российско-немецкого сотрудничества) / Е. Ю. Есенина, Х. Кресс // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 5. С. 98–119.

3. *Козленкова Е. Н.* Становление и развитие теории структуры содержания профессионально-педагогического образования: диссертация … кандидата педагогических наук / Е. Н. Козленкова. Москва, 2003. 174 с.

4. *Кубрушко П. Ф.* Актуальные проблемы теории содержания профессионально-педагогического образования: диссертация … доктора педагогических наук / П. Ф. Кубрушко. Екатеринбург, 2002. 317 с.

5. *Кубрушко П. Ф.* Тенденции развития теории и практики профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Инженерная педагогика. Москва: МАДИ, 2015. С. 10–17.

6. *Михайлова Н.* Школьное образование в Германии [Электронный ресурс] / Н. Михайлова, Д. Кипнис, А. Кипнис. Режим доступа: http://lib.ru/TEXTBOOKS/GERMAN/schule.txt.

7. *Назарова Л. И.* Проектирование содержания и методики обучения студентов инженерно-педагогических специальностей основам педагогической инноватики: диссертация … кандидата педагогических наук / Л. И. Назарова. Москва, 2000. 198 с.

8. *Теория* и практика профессионально-педагогического образования: монография: в 3 томах / Г. М. Романцев [и др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. 309 с.

9. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, В. А. Третьякова // Образование и наука. 2017. № 3. С. 93–119.

10. *Федоров В. А.* Теория развития профессионально-педагогического образования в современных условиях: диссертация … доктора педагогических наук / В. А. Федоров. Екатеринбург, 2002. 367 с.

11. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 17. P. 9803–9818. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1207.

12. *Hensen K. A.* Supporting teachers and trainers for successful reforms and quality of vocational education and training: mapping their professional development in the EU – Germany [Electronic resource] / K. A. Hensen, U. Hippach-Schneider // Cedefop ReferNet thematic perspectives series. 2016. Access mode: http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2016/ReferNet_DE_TT.pdf.

13. *Wie* werde ich Berufsschullehrer/-in [Elektronischer Ressourcen]. Zugriffsmodus: https://www.whatchado.com/de/jobinfo/wie-werde-ich-berufsschullehrer.

УДК 377.112:371.13(476)

С. А. Иващенко, И. В. Игнаткович

S. A. Ivaschenko, I. V. Ignatkovich

Белорусский национальный технический университет, Минск, Республика Беларусь
Belarusian national technical university, Minsk, Republic of Belarus
ignatkovich@tut.by

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГОВ-ИНЖЕНЕРОВ В РЕСПУБЛИКЕ БЕЛАРУСЬ

THE QUALITY OF EDUCATION OF TEACHERS-ENGINEERS IN THE REPUBLIC OF BELARUS

Аннотация. Рассматривается система управления качеством образования педагогов-инженеров на основе средового подхода.

Abstract. The system of quality management of education of teachers-engineers on the basis of the environmental approach is considered.

Ключевые слова: качество образования, средовая диагностика, средовое проектирование, средовое продуцирование, средовой контроль и средовая коррекция.

Keywords: quality of education, environmental diagnostics, environmental design, environmental production, environmental control and environmental correction.

Термин «качество образования» закреплен в Кодексе Республики Беларусь об образовании: «Качество образования – соответствие образования требованиям образо-

вательного стандарта, учебно-программной документации соответствующей образовательной программы» [2].

Теоретические аспекты качества профессионального образования рассматриваются в работах Н. Н. Булынского, И. А. Зимней, Н. А. Селезневой, А. И. Субетто, В. С. Черепанова и др. Проблемы подготовки инженерно-педагогических кадров обсуждаются в работах С. Я. Батышева, А. Т. Маленко, А. М. Новикова, Г. М. Романцева, В. А. Федорова, Н. А. Цырельчука и др.

Постоянное обновление содержания профессионально-технического и среднего специального образования, введение практико-ориентированной подготовки, компетентностного похода, технических и технологических изменений в отраслях экономики требуют соответствующего уровня и качества образования педагогов-инженеров, осуществляющих образовательный процесс в системе профессионально-технического, среднего специального и высшего образования.

В связи с этим остается актуальной проблема, связанная с повышением качества образования студентов инженерно-педагогических специальностей, решение которой позволит более эффективно прогнозировать и проектировать развитие данной образовательной отрасли и обеспечит ее эффективность и результативность.

Согласно требованиям образовательного стандарта по специальности 1–08 01 01 Профессиональное обучение (по направлениям) у педагога-инженера должны быть сформированы три вида компетенций: академические, социально-личностные и профессиональные.

Профессиональные компетенции зависят от видов осуществляемой деятельности: педагогической, научно-методической, организационно-управленческой, научно-исследовательской, проектно-конструкторской, производственно-технологической и инновационной. Наличие профессиональных компетенций обусловлено тем, что мастеру производственного обучения и преподавателю для осуществления педагогической и научно-методической деятельности необходимо обладать компетенциями проектно-конструкторской и производственно-технологической деятельности, которую осуществляет инженер.

Управление качеством образования педагогов-инженеров на инженерно-педагогическом факультете Белорусского национального технического университета реализуется на основе средового похода через средовую диагностику, средовое проектирование, средовое продуцирование, средовой контроль и средовую коррекцию.

Средовая диагностика включает:

1. Изучение и определение потребностей в подготовке специалистов соответствующих направлений специальности 1–08 01 01 Профессиональное обучение (по направлениям), которое производится на основе анализа заявок, поступающих из Министерства образования РБ, от учреждений образования, договоров о взаимодействии БНТУ с организацией – заказчиком кадров при подготовке специалистов.

В соответствии с представленными заявками, а также на основании анализа перспективных планов развития ключевых отраслей экономики страны формируются контрольные цифры приема по каждому направлению специальности.

2. Ежегодное изучение степени удовлетворенности потребителей качеством подготовки педагогов-инженеров, которое проводится на основе СТП СМК БНТУ 8.2.1–2014 «Оценка удовлетворенности потребителей».

При изучении требований, предъявляемых к выпускникам, проводится анкетирование, в качестве респондентов выступают руководители профессионально-технических, средних специальных учреждений образования, их заместители, преподаватели и мастера производственного обучения.

Результаты анкетирования учитываются при разработке учебно-программной документации.

3. Определение уровня базовой подготовки абитуриентов по оценкам аттестата (или диплома о предшествующем уровне образования) и результатам централизованного тестирования.

Предварительное изучение уровня базовой подготовки абитуриентов позволяет прогнозировать успешность их обучения в учреждении высшего образования.

4. Организацию входного контроля студентов первого курса преподавателями для определения реального уровня подготовки по дисциплинам, изучаемым на первом курсе (математика, химия, физика и инженерная графика).

Результаты контроля позволяют оперативно разработать необходимые для повышения уровня знаний организационно-педагогические мероприятия, а также при необходимости осуществлять коррекцию учебных программ.

Средовое проектирование включает:

1. Разработку образовательных программ, учитывающих требования потребителей. На основе результатов проведенного опроса работодателей разработан образовательный стандарт высшего образования по специальности 1–08 01 01 Профессиональное обучение (по направлениям).

2. Организацию образовательного процесса с учетом уровня подготовки абитуриентов.

3. Совершенствование научно-методического обеспечения (разработка и издание учебно-методических пособий, пособий и электронных учебно-методических комплексов).

4. Разработку организационно-педагогических мероприятий и технологий их внедрения, направленных на совершенствование образовательного процесса и устранение отклонений, выявленных средовой диагностикой или средовым контролем.

Средовое продуцирование предполагает:

1. Реализацию образовательных программ по направлениям специальности 1–08 01 01 Профессиональное обучение (по направлениям).

2. Внедрение комплекса организационно-педагогических мероприятий, обеспечивающих повышение качества подготовки специалистов [1].

Средовой контроль включает:

1. Проверку эффективности средового продуцирования. Как правило, средовое продуцирование направлено на внедрение конкретного организационно-педагогического мероприятия, которое имеет качественные или количественные характеристики, например: повышение успеваемости, улучшение посещаемости студентами учебных занятий и т. п.

2. Проверку эффективности средового проектирования. Контроль эффективности средового проектирования осуществляется опосредовано, путем проверки результатов средового продуцирования. Если установлена низкая эффективность внедряемых мероприятий, то на этапе средового проектирования необходима их коррекция.

Средовая коррекция направлена на разработку новых мероприятий или модернизацию того или иного вида деятельности и повторное внедрение. Процедура коррекции должна повторяться до тех пор, пока не будет достигнут требуемый результат.

Таким образом, предложенный алгоритм организации и управления образовательным процессом позволяет обеспечивать требуемое качество образования педагогов-инженеров.

Список литературы

1. *Иващенко С. А.* Организационно-педагогические мероприятия по повышению успеваемости студентов 1-го курса / С. А. Иващенко, И. В. Игнаткович // Современные технологии и образование: проблемы, идеи, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции, 27–28 нояб. 2014 г.: в 2 частях / ред. колл.: Б. М. Хрусталев [и др.]. Минск: Изд-во БНТУ, 2014. Ч. 1. С. 124–127.

2. *Кодекс* Республики Беларусь об образовании, 13 янв. 2011 г., № 243–З // Национальный реестр правовых актов Республики Беларусь. 2011. № 13. 2/1795.

УДК 377.354.061

В. А. Копнов, О. В. Шмурыгина

V. A. Kopnov, O. V. Shmurygina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg
vitalij.kopnov@rsvpu.ru, shmur-olga@yandex.ru

ОБУЧЕНИЕ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ: ИНТЕГРАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ И ОБЩЕСТВА

WORK-BASED LEARNING: INTEGRATION OF EDUCATION AND SOCIETY

Аннотация. Описывается проект РГППУ «Европейские политики и практики обучения на рабочем месте в системе профессионального образования», финансируемый программой Жана Моне Эразмус + с 2017 г.

Abstract. The article describes briefly an RSVPU's project "European policy and practice of Work Based Learning in Vocational Education and Training" funded by Jean Monnet Erasmus + Programme in 2017.

Ключевые слова: обучение на рабочем месте, обучение, совмещенное с работой, умения, интернатура, стажировка, наставничество, ученичество, обучение на общественных работах.

Keywords: work-based learning, skills, employability skills, internship, secondment, apprenticeship, service learning.

«Да их же всех доучивать надо, доводить до ума, они же ничего толком не умеют» – таковы типичные высказывания наших знакомых из бизнес-среды о выпускниках вузов и колледжей, когда в своих дискуссиях, в том числе и в социальных сетях, мы затрагиваем вопросы о системе российского образования. Тотальная неудовлетворенность работодателей качеством высшего и среднего профессионального образования привела к тому, что в обществе возникло пренебрежительное отношение к вузам и колледжам и к их способности удовлетворить возрастающие потребности предприятий в компетентном и квалифицированном персонале. При этом, однако, многие наши знакомые говорят о том,

что все равно российское образование самое лучшее. И на вопросы, как так получилось, что «плохое» западное образование манит все большее число людей его получить, есть существенная разница в ВВП на душу населения и прочие аргументы, получаем маловразумительный ответ: «а наше все равно лучше». После изучения литературных источников и натурного наблюдения за программами work-basedlearning в британских университетах [1, 2] было решено командой преподавателей РГППУ попытаться решить это глобальное противоречие между воспринимаемыми и ожидаемыми результатами образования, попробовать прояснить ситуацию и провести сравнительный анализ: что же такого уникального, инновационного в их образовании, чем мы можем воспользоваться, что у них действительно лучше, а что у нас, взявшись за проект «Европейские политики и практики обучения на рабочем месте в системе профессионального образования».

Грант на финансирование проекта Еврокомиссией по программе Жана Моне Эразмус + был выигран командой РГППУ в августе 2017 г. Заявка на этот проект подавалась на конкурс 3 года подряд, и выиграть грант удалось только с третьего раза после серии серьезных доработок, изменений и улучшений.

Прежде всего хотелось бы сказать несколько слов о том, что такое программа Жана Моне. Важной для нашего университета является возможность участия в этой программе по направлению «Педагогика». Вообще же программа Жана Моне направлена на расширение знаний о процессах европейской интеграции посредством преподавания, исследований и дебатов на темы, связанные с историей, политикой, экономикой и законодательством Европейского Союза, а также отношениями Евросоюза с другими регионами и странами мира. С 2001 г. возможность участия в программе Жана Моне распространилась на весь мир, а с 2013 г. эта программа интегрирована в общую программу развития образования Евросоюза Эразмус +. РГППУ достаточно успешно участвует в ежегодной заявочной кампании на получение грантов Эразмус + с 2015 г.

Наш интерес к теме work-basedlearning связан именно с возможностью поучиться, сравнить и найти те лучшие элементы, идеи, теории и практики, которые используются странами Евросоюза в профессиональном образовании для установления тесной кооперации между образовательными организациями и предприятиями в той степени, чтобы работодатель при приеме на работу «свежего» выпускника вуза или колледжа тратил как можно меньше времени и денег на его дообучение на рабочем месте. Мечта любого студента и его старших коллег-преподавателей, чтобы сразу после выпуска студент смог приступить к реальной работе, был оценен по достоинству и получил достойную его умениям заработную плату.

Без налаживания и постоянного развития стратегического направления «обучение на рабочем месте» в своей деятельности ни одно учебное заведение не сможет успешно конкурировать на рынке. Наш университет и в особенности команда проекта прекрасно понимают, что тот, кто освоит лучшие практики обучения на рабочем месте либо, другими словами, обучение, совмещенное с работой, тот и выйдет победителем в глобальной конкуренции за абитуриента, признание в обществе.

Основной целью проекта является содействие различными способами (исследования, семинары, разработка учебных модулей и др.) развитию взаимопонимания между странами Евросоюза и российским обществом в нашей профессионально-педагогической деятельности – обучении на рабочем месте в среднем профессиональном образовании (СПО) – посредством развития коммуникаций и сравнительного анализа подходов европейских и российских экспертов и ученых в этой области.

Википедия достаточно точно определяет сущность «обучения на рабочем месте» не просто как некий формата обучения, но как образовательную стратегию вуза/колледжа, которая направлена на всемерное предоставление студентам реального опыта работы, возможность применять свои академические знания на практике и развивать свои умения поиска адекватной для себя работы (employabilityskills). Как правило, обучение на рабочем месте ассоциируется с такими образовательными формами, как интернатура (internship), стажировка (secondment), наставничество (mentorship), ученичество (apprenticeship), обучение на общественных работах (servicelearning) и т. д. Часто термин «обучение на рабочем месте» используется при внутрифирменном обучении в виде инструктажей, наставничестве и т. д., в том случае, когда на предприятие поступает новый работник и требуется его дополнительное обучение. В данном случае мы рассматриваем стратегическое решение проблемы сокращения разрыва между образованием и производством посредством разработанных образовательной организацией своих собственных программ обучения на рабочем месте, представленных, как правило, аккредитованными в университетах курсами и практиками, обеспечивающими беспроигрышную ситуацию, когда удовлетворены потребности студента и выполнены одновременно производственные требования для студентов, работающих одновременно на предприятии и оттачивающих свои знания и умения, полученные как в образовательной организации, так и на предприятии.

Обучение на рабочем месте (work-based learning) – это подмножество обучения, основанного на опыте (experience-based learning) [3]. Однако обучение на рабочем месте относится к обучению, которое происходит посредством реальной работы и производства реальных товаров и услуг вне зависимости от того, оплачена эта работа или студент работает бесплатно [4]. Именно поэтому такое обучение иногда называют обучением, совмещенным с работой, особенно если речь идет о высшем образовании [1, 2]. Важной отправной точкой в исследовании именно обучения на рабочем месте является вклад студента – работника предприятия, который может быть им сделан в процессе обучения на рабочем месте для повышения производительности и возникновения инноваций на предприятиях.

Эта публикация была поддержана Исполнительным агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре, проект по программе Erasmus +: 587102-EPP-1–2017–1-RU-EPPJMO-MODULE.

Список литературы

1. *Обзор* основных элементов, организационных и теоретических основ обучения, совмещенного с работой (WBL), в высшем образовании / Д. Талбот [и др.] // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 91–118.

2. *Обзор* практики применения программ обучения, совмещенного с работой (WBL), в высшем образовании Великобритании / Д. Талбот [и др.] // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1. С. 119–141.

3. *Sweet R.* Work-based learning: Why? How? / R. Sweet // Revisiting global trends in TVET: Reflections on theory and practice. UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training, 2013. P. 167–202.

4. *Sweet R.* Work-Based Learning. A Handbook for Policy Makers and Social Partners in ETF Partner Countries. / R. Sweet. European Training Foundation. 2014. 72 p.

УДК 371.14+37.014.3(575.1)

Ш. И. Нурмуродова

Sh. I. Nurmurodova

Бухарский инженерно-технологический институт, Бухара, Узбекистан
Bukhara engineering-technological institute, Bukhara, Uzbekistan
nurmuradovashaxnoz@gmail.com

ОБУЧЕНИЕ НА НОВОМ УРОВНЕ

TRAINING TO A NEW LEVEL

Аннотация. Рассматриваются вопросы развития социальной сферы, которая является одним из важнейших направлений государственной политики. Отмечается значение применения проектных методов, которые дают положительные результаты. Подчеркивается необходимость применения способов организации активного общения на занятии.

Abstract. The article is dedicated to consideration of development of social sphere, which is one of the most important directions of state politics. It is noted the role of using the design methods, which give the positive results. It is emphasized the necessity of the ways of organization of the active contact at the lessons.

Ключевые слова: социальная сфера, молодежная политика, национальная идея, инновационные методы обучения.

Keywords: the Social sphere, youth policy, national idea, innovative teaching methods.

«Качество и эффективность учебно-воспитательного процесса, преподавания общественных дисциплин и совершенствования духовно-просветительской работы: проблемы и решения» – под таким названием в Ташкенте прошел республиканский форум учителей общественных предметов. Организаторами мероприятия выступили Министерство народного образования совместно с Министерством высшего и среднего специального образования. Форум дал возможность подвести итоги проведенной в Республике Узбекистан за прошедшие годы работы по совершенствованию преподавания общественных дисциплин и был направлен на повышение качества и эффективности образования.

В Республике Узбекистан развитие социальной сферы является одним из важнейших направлений государственной политики. В разработанной по инициативе главы государства Шавката Мирзиеева Стратегии действий по пяти приоритетным направлениям развития Республики Узбекистан в 2017–2021 гг. важное место занимает задача по развитию социальной сферы [2]. Это направление включает в себя поднятие на новый уровень науки и образования, реализацию государственной молодежной политики и подразумевает проведение масштабных мер по дальнейшему совершенствованию системы непрерывного обучения, подготовки соответствующих современным требованиям высококвалифицированных кадров и др.

В форуме приняли участие 250 учителей-предметников, методистов, представителей профессорско-преподавательского состава региональных институтов переподготовки и повышения квалификации работников народного образования, вузов из Республики Каракалпакстан, областей и Ташкента. В форуме обсуждались вопросы повышения уровня и качества образования по таким предметам, как история, основы государства и права, основы экономических знаний, этика. Данные дисциплины формируют в сознании подрастающего поколения такие незыблемые понятия, как национальная идея, патриотизм, ува-

жение к традициям и культуре узбекского народа, которые складывались на протяжении долгих лет, учат бережному отношению к материальным и духовным ценностям, накопленным предками, способствуют росту правовой грамотности и сознательности.

Сегодня в общеобразовательных школах на общественные предметы выделено 918 часов, это в общей сложности 10,5 % от общего количества часов (9078). Одним из главных условий преподавания этих дисциплин является качественная подача нового материала, что в первую очередь зависит от подготовленности учителя и учеников, а также их внимания.

Актуальными задачами являются системная организация духовно-просветительской работы, создание механизмов непрерывного мониторинга, оценивания и прогнозирования знаний учащихся, организационное повышение потенциала работников, которые несут непосредственную ответственность за эту сферу.

В ходе мероприятия опытным, инициативным, активным учителям, методистам вручены нагрудные знаки «Отличник народного образования», а также почетные грамоты Министерства народного образования.

Работа форума была продолжена в рамках секционных заседаний, его участники также посетили мастер-классы, где обсуждались современные методы подачи учебного материала, внедрение эффективных инновационных технологий в образовательный процесс и актуальные вопросы преподавания общественных дисциплин.

Данное мероприятие стало отличной площадкой для обмена опытом, получения новых знаний, освоения современных методов и подходов преподавания. Активная беседа с лектором и обмен мнениями с учителями со всей республики дали возможность получить новые знания и поделиться собственным опытом.

Метод «Золотая рыбка» основан на последовательном приближении к решению. В ходе форума учителям удалось обменяться мнениями, высказать свою точку зрения по возникшим вопросам.

Применение проектных методов дает положительные результаты. С их помощью можно рассматривать одну и ту же проблему с разных точек зрения и, соответственно, выявить несколько путей выхода из нее.

Урок – это прежде всего деловая беседа педагога с классом как с коллективом, где должна создаваться атмосфера совместного поиска, работы. Но занятие должно одновременно быть и деловым общением учителя с каждым учеником.

Школьное обучение получило свое развитие с приходом промышленной революции. Требование к нему предъявлялось одно – научить детей работать с максимальной эффективностью. В те времена это означало следовать четкому алгоритму, избегать ненужного творчества. В условиях фабричной работы, которая ждала большинство учеников, эти умения были оправданы. В условиях же современной экономики мы ждем от выпускников учебного заведения совсем противоположного – умения находить множество путей решения одной проблемы, т. е. того, что принято сейчас называть дивергентным мышлением [1]. И это всегда погружение «в незнаемое», даже если урок посвящен повторению, закреплению пройденного материала, он должен формировать интерес к предмету. С целью стимулирования интереса к изучаемому материалу уместно использовать разнообразные игры, слайды, книги, ИКТ, одним словом, все то, что оживляет общение на уроке, вызывает удивление, притягивает внимание.

Важно уметь разбивать занятие на части, поскольку через 7–10 минут внимание любой аудитории обычно снижается, мышление хочет «отдохнуть». Поэтому нужно сочетать различные приемы активизации внимания: шутка, красочный пример, неожиданное

и яркое сравнение, маленькую притчу, афоризм, метафору, рисунок, музыку и т. д. При этом их подбор должен быть произведен заранее, и они во избежание отвлечения внимания от рассматриваемых проблем должны всегда быть конкретно направленными к теме урока. Тогда не надо будет часто напоминать: «Слушайте внимательно!»

Одним из лучших способов организации активного общения на занятии считается деловая, или ситуационно-ролевая, игра. Она выступает как метод, с помощью которого педагог ускоряет, уплотняет и оживляет процесс практического усвоения знаний и навыков учащихся. В деловой игре для каждого участника значительно увеличивается объем информации, которую необходимо использовать.

Следует иметь в виду, что такие методы оживляют урок именно как вид общения. В игре осуществляется адаптация учеников друг к другу, что способствует улучшению психологического климата в коллективе, помогает формировать одновременно дух состязательности, взаимопомощи, взаимоподдержки. Суть игры как вида общения состоит и в том, что новые знания приобретаются в результате постоянного диалога, столкновения разных мнений и позиций, взаимной критики предположений, их обоснования и закрепления.

При этом, конечно, педагог должен помнить, что во всем и везде должна быть мера. Точность – вежливость не только королей, но в гораздо большей степени педагогов.

Список литературы

1. *Клиффорд М.* 10 способов, как система образования наказывает за ошибки / М. Клиффорд // Образование сегодня.

2. *О стратегии* действий по дальнейшему развитию Республики Узбекистан: указ Президента Республики Узбекистан от 7 февраля 2017 г., Ташкент.

УДК [378.147.091.33:81’243]-027.44:004.774.6

Н. И. Пантыкина

N. I. Pantykina

Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко, Луганск
Luhansk Taras Shevchenko National University, Luhansk
pantykina.natalia@yandex.ru

БЛОГ КАК ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ В ПРЕПОДАВАНИИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

BLOG AS INNOVATIVE TECHNOLOGY IN TEACHING FOREIGN LANGUAGE

Аннотация. Рассматривается возможность использования блога в изучении иностранного языка. Описываются виды блогов, характеризуются их преимущества и недостатки с точки зрения внедрения данной технологии на занятиях по иностранному языку.

Abstract. The article deals with the possibility of using blog in learning foreign language. The author describes several types of blogs and characterizes the pros and cons of blogging for the foreign language classroom.

Ключевые слова: блог, инновация, иностранный язык, преподавание, технология.

Keywords: blog, foreign language, innovation, teaching, technology.

Инновационные технологии становятся инструментом для учителей в преподавании иностранного языка. Данные технологии приводят к трансформации уже существующего традиционного образования путем активного обучения студентов, что позволяет им перейти от запоминания знаний к их применению, анализу, синтезу и оценке. Мультимедизация образования сегодня предусматривает внедрение новых средств и технологий в учебный процесс, одной из которых является блог-технология, служащая для отображения деятельности учащегося в интернет-пространстве.

Перед тем как анализировать преимущества и недостатки блога как инструмента в изучении иностранных языков, целесообразно определить, что такое блог, и для чего он служит в учебном процессе. Сам термин «блог» был придуман в 1997 г. Дж. Баржером, который предложил следующее определение: «Блог – веб-страница, которая соединена со всеми другими веб-страницами, которые автор блога считает интересными или релевантными. Каждое новое сообщение добавляется в верхней строке страницы. Те, кто посещает блог не в первый раз, могут легко ознакомиться со всеми новыми сообщениями, появившимися со времени предыдущего визита» [1].

Как интернет-сервис блоги стали нам известны в 2001 г., а получили массовое распространение в 2003 г. И с каждым годом блог-технология становится уже неотъемлемой частью обучения.

А. Кэмпбелл выделяет три вида блогов для изучения иностранного языка:

1) преподавательский блог. Он ведется только преподавателем, содержание данного блога может включать учебные программы, домашние задания, дополнительную информацию по курсу дисциплины, творческие задания и т. д. Стоит отметить, что преподаватель может описывать свою жизнь в блоге, делиться размышлениями о культуре, языке, т. е. все то, что может заинтересовать студентов, а также стимулировать их к созданию собственного блога на основе готового преподавательского блога;

2) коллективный блог. Это общее пространство, в котором и преподаватели, и студенты могут использовать его в качестве обсуждений внеаудиторной работы;

3) студенческий (ученический) блог. Требует от учителя больше времени и усилий на организацию данной технологии. Предполагает предоставление каждому учащемуся своего отдельного блога. Преимуществом этого вида является личное онлайн-пространство студента, он пишет то, что его интересует, и может опубликовать комментарии к блогам других студентов [2].

А. Кэмпбелл указывает на то, что любой блог, стимулирующий учебную деятельность, должен включать следующие характеристики:

1) необходимый текстовый редактор WYSIWYG2, форматирование и гиперссылку текста как можно более простую без необходимости использования HTML полностью;

2) возможность учащимся устанавливать уровни доступа и комментарии, тем самым создавая ощущение контроля и конфиденциальности, если это необходимо;

3) наличие разнообразных шаблонов тем и цветов, позволяющих учащимся настроить свои страницы, чтобы приспособить их индивидуальные дизайнерские предпочтения;

4) встроенные, простые в использовании функции социальных сетей, например, личные профили, списки друзей, теги и поиск тегов, сообщества пользователей и т. д., чтобы учащиеся могли легко найти собеседников, готовых для непринужденного общения, с общими темами;

5) предоставление учащимся легкого доступа к публикации своих статей и обмену фотографиями, музыкой и видеофайлами, что пожет расширить и усилитьих средства выражения;

6) полностью свободный от платы за обслуживание и рекламы, и простой процесс регистрации [3].

Проанализировав теоретические основы блогов, выделим преимущества и недостатки их применения в учебном процессе. Наиболее значимыми положительными моментами в использовании данной инновационной технологии является:

• обеспечение дополнительной практики чтения для студентов. Учитывая то, что блоги – это открытое пространство, учитель может подготовить чтение или комментарии размещенных в блогах статьей людьми со всего мира;

• предоставление студентам онлайн-ресурсов, соответствующих их уровню. В Интернете возможен поиск любого ресурса/портала, который потенциально может быль полезным для учащегося;

• повышение чувства сплоченности в классе/группе. Например, коллективный блог способствует формированию чувства общности между членами группы. Учащиеся делятся информацией о себе, своих интересах и реагируют на то, что пишут другие студенты;

• привлечение всех студентов к участию в жизни группы. Всем известно, что в коллективе имеются учащиеся, которые спокойно себя ведут, стесняются говорить во время обсуждений в группе и совсем не активны на занятиях. Блог предоставляет им возможность выразить себя и, возможно, найти свой голос, не боясь осуждения сверстников и не смущаясь во время личной дискуссии;

• составление онлайн-портфолио. Учащиеся создают портфолио своих написанных статей. По истечении определенного времени они легко могут вернуться к предыдущим записям и оценить прогресс, достигнутый ими во время курса;

• установление более тесных отношений между учащимися в больших группах. К сожалению, студенты проводят весь год с одними и теми же людьми, особо не знакомясь с ними. Блог – это еще один инструмент, позволяющий помочь собраться вместе в интернет-пространстве.

Несмотря на значительное количество достоинств блога, существуют, однако, и недостатки его использования. Например, трудность оценивания данного вида деятельности. Разработаны стандарты оценки курсовых, дипломных работ и других заданий, но шкалы касательно блогов на данном этапе нет. Поэтому преподавателям следует создать собственную классификацию оценок или следовать примерам других учителей, чтобы сэкономить время, или вообще отказаться от проекта ведения блога. Вторая проблема касается нехватки дополнительного времени для настройки, поддержки и сортировки блогов. Преподавателю для успешной реализации технологии следует совмещать написание проектов из учебного плана и регулярную проверку заданий в блогосфере.

Внедрение блогов в учебный процесс при изучении иностранного языка – это совсем не легкая задача, ведь она требует от преподавателя высокой подготовленности, организованности и заинтересованности. Тем не менее блог является прекрасной возможностью для улучшения работы в группе: повышения навыков чтения, письма и наработки словарного запаса, а также, что немаловажно, развития сплоченности и общности в коллективе.

Таким образом, студенты, используя блог-технологию, могут изучать язык нетрадиционным способом, а учителя – применять инновационную технологию для обучения и достижения лучших результатов своих учеников.

Список литературы

1. *Barger J.* WeblogresourcesFAQ [Electronic resource] / J. Barger. Access mode: http:// www.robotwisdom.com/weblogs/.

2. *Campbell A.* Weblog Applications for EFL/ESL Classroom logging: A Comparative Review [Electronic resource] / A. Campbell. Access mode: tesl-ej.org/ej35/m1.html.

3. *Campbell A.* Weblogs for Use with ESL Classes [Electronic resource] / A. Campbell. Access mode: http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.html.

УДК [159.923.2:331.101.3]+377(4)

А. Ю. Плешакова, Г. М. Романцев

A. Yu. Pleshakova, G. M. Romantsev

ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», Екатеринбург
ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Ural State University of economics, Yekaterinburg
Russian State Vocational Pedagogical University, Yekaterinburg
nana1004@yandex.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ В ЕВРОПЕЙСКИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМАХ (К ПРОБЛЕМЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ ОПЫТА)

PROFESSIONAL IDENTITY FORMATION IN THE EUROPEAN EDUCATIONAL SYSTEMS (THE EXPERIENCE BORROWING ISSUE)

Аннотация. Актуализируется понятие профессиональной идентичности и его связь с личностной идентичностью в аспекте возможностей заимствования европейского опыта российской системой профессионального образования. Дается исторический анализ процесса развития профессиональной идентичности в европейском профессиональном образовании. Делается вывод об условиях заимствования опыта образования с позиций изменения идентичности.

Abstract. The article actualizes the concept of professional identity and connection with personal identity in the aspect of possibility to borrow the European experience by the Russian system of professional education. The historical analysis of the professional identity development process in European vocational education is given by author. The final conclusion is about the borrowing conditions of the education experience from the standpoint of the identity changing.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, личностная идентичность, изменения сферы рынка труда, заимствование опыта образования.

Keywords: professional identity, personal identity, changes in the labor market, the educational experience borrowing.

Начало XXI в. охарактеризовалось достаточно сильным влиянием западной образовательной культуры на систему российского образования. В науке и практике мнение о необходимости заимствования Россией европейских черт образования соседствует с поддержкой традиций сильной и самодостаточной российской педагогики [4]. Профессиональное образование столкнулось с дилеммой. С одной стороны, необходи-

мо развитие компетентности кадров и становление высококлассных специалистов мирового уровня (и в этом вопросе профессиональное образование ищет опору на опыт развития зарубежных стран, в частности, Германии), с другой стороны, в профессиональных сообществах и на государственном уровне активно обсуждается вопрос сохранения национальной идентичности граждан России, что, естественно, ограничивает влияние зарубежных заимствований [5].

Действительно, взаимосвязь национальной идентичности и образования очевидна. Система образования выступала и выступает полем формирования национальной, профессиональной, личностной, социальной идентичности человека, поскольку образование как процесс «обретения образа» означает идентификацию субъекта относительно той или иной культуры, профессии, социума и др.

Профессия человека оказывает существенное влияние не только на личностную, но и на коллективную идентичность человека. Отношения между субъектом и его профессиональной средой интерактивны, так как он формирует взаимоотношения с коллегами, работодателем, профессиональными кругами и формируется в них. Именно диалог человека с другими людьми, окружающим миром дает возможность ему найти себя, осознать свое существование, свое предназначение и место в мире, свою ценность как субъекта жизни. В начале XX в. А. Ф. Лазурский справедливо отмечал: «Когда подходящая профессия найдена, то она очень скоро придает всему облику человека значительную определенность и законченность. Благодаря многократному повторению укрепляются и, так сказать, кристаллизуются в определенных профессиональных проявлениях те черты, которые наиболее характерны для данного индивидуума и которые заставили его остановиться именно на этой профессии, в то время как все остальное отходит на задний план, становится малозаметным…» [1, с. 31].

Подтверждением сложности взаимосвязанных задач подготовки профессионалов мирового уровня и сохранения их идентичности является тот факт, что в связи с глобализацией, переходом от индустриальной эпохи к информационной и увеличением социальной и международной мобильности люди вынуждены работать в быстроменяющихся условиях, пребывая в зарубежных странах, брать на себя новые области ответственности, осваивать все более сложные профессии, коммуницировать не на родном языке. Глобализационные явления и международная мобильность влекут за собой усложнение связей между работодателем и работником, что напрямую влияет на устойчивую профессиональную идентичность. То, как человек может справляться с такими серьезными изменениями и приспосабливаться к ним, зависит не только от его приверженности делу, заинтересованности и профессиональной подготовки, но и от его уровня идентификации себя с профессией. Проблема зависимости процесса идентификации субъекта от профессиональной деятельности связана с самоотдачей в профессии, лояльностью и мотивацией, что, в свою очередь, влияет на стабильность труда и повышение его производительности.

Обсуждая вопрос о месте профессиональной идентичности в общей структуре идентичности личности, согласимся с точкой зрения, что идентичность – личностное образование, что профессиональная идентичность конкретизирует личностную идентичность в процессе профессионального становления человека, его содержания и условий, поэтому профессиональная идентичность является частью личностной идентичности [3].

С учетом этого положения обратимся к анализу истории и тенденций формирования профессиональной идентичности на Западе.

В Европе существование профессий имеет давнюю традицию, проистекающую из средневековой истории организации ремесел, образования гильдий с определенными требованиями к членству в них, последующей промышленной революции и создания массовой системы обязательного образования [10]. Исторически меняющиеся политические и экономические условия по-разному связывали человека с условиями труда, и каждый период требовал разного рода отождествления с работой. Таким образом, профессиональная и более широкая трудовая идентичность не являлись постоянными в течение времени, а отражали динамику процесса развития производства. Э. Геллнер пишет о том, что в период феодальной системы хозяйствования, каждый человек был социально, политически и экономически зависим от человека, приносящего хлеб и возможность труда, а работа была тесно связана с социальными отношениями человека, его статус и идентичность были в значительной степени приписаны и привязаны к предопределенным социальным ролям [2].

При капиталистических экономических отношениях работа стала контрактной, в результате чего человек оказался политически свободен. Однако экономические договорные отношения ранней индустриализации все еще сохраняли высокий уровень взаимозависимости между работой и социальным статусом. Индустриализация обеспечила новую формирующуюся коллективную трудовую идентичность, которую по крайней мере в первой половине XX в. можно считать относительно стабильной. В течение этого периода квалификация для работы по специальности как в промышленности, так и в ремеслах в основном получалась человеком в ходе профессиональной подготовки без отрыва от производства и обычно служила основой для пожизненной профессиональной специализации. С созданием современных «государств всеобщего благосостояния» взаимосвязь между работой и социальным статусом стала гораздо более сложной. Поскольку условия труда постоянно улучшались и законодательно регулировались, рабочие задачи и обязанности стали четко определяться во времени, пространстве и функциях, было проведено четкое различие между личным временем и досугом. «Государство всеобщего благосостояния» выполняло функцию гармонизации образа жизни в рамках иерархии профессий и частной сферы. «Освобождение от экономической уязвимости и подчинения, разделение труда и общественной жизни за его пределами, а также гомогенизация стилей жизни также обеспечили большую свободу с точки зрения того, как индивидуальные трудовые идентичности связаны с социальными ролями», – подчеркивает Э. Геллнер [2, с. 31].

На протяжении сотен лет образование в ремесленном и торговом бизнесе по всей Европе выполняло две основные функции: во-первых, вооружить человека некоторыми базовыми навыками, которые обеспечат доход для поддержания семьи; во-вторых, создать условия для общения в профессиональных сообществах, когда человек приобретает не только навыки, но и усваивает определенное мировоззрение и нормы поведения. В. Хайнц отмечает, что обе функции образования (создание экономической основы существования и присвоение определенных норм и моделей поведения) были направлены на обеспечение плавного, успешного перехода и интеграции личности в общество. В то же время социализирующая функция образования работала в двух направлениях: с точки зрения личности как ученика, она позволяла стать подготовленным и готовым к успеху в данной профессии; с точки зрения профессионального сообщества – помогала сформировать человека, который соответствовал бы установленным нормам и профессиональным стандартам именно в этом профессиональном сообществе [7].

Два основных исторических события привели к реорганизации сообществ практиков и традиционных форм трудовой социализации, результатом чего стало появление промышленной рабочей силы и расширение формального школьного образования. Эти

события привели среди прочего к «промышленной культуре», которая доминировала в большинстве западных обществ до 1970-х гг. [6]. Расширение формального образования либо в форме общего школьного образования, либо в форме профессиональных училищ в определенной степени заменило основные социализирующие функции, которые ранее были связаны с условиями труда. Вторичная социализация через формальное образование в значительной степени заменила прежнюю роль расширенного ученичества, которое для некоторых молодых людей начиналось еще с 11 лет.

Начиная с 1970-х гг. профессиональные сообщества с давними традициями, которые на протяжении десятилетий опирались на высокий уровень коллективной солидарности и взаимодействия, как, например, коллективы фермеров или рабочих с сильными пролетарскими традициями и самобытностью, стали менее значимыми. В связи с этим традиционные формы идентичности стали более проблематичными и претерпели изменения, в то время как открытость общества создала новые возможности для людей иметь и делать выбор во всех аспектах жизни, включая работу [6].

В настоящее время структурные сдвиги в обществе и терциаризация экономики, означающие смещение границ между профессиями, внедрение компьютерных технологий в производственные трудовые процессы, роботизацию, изменяют рынок труда и обусловливают потребность в большей гибкости и мобильности рабочей силы. Для отдельного работника это создает меньшие возможностей для отождествления себя с четко определенной профессиональной средой или сообществом практиков, которое ранее культивировалось и было связано с формированием профессиональной идентичности.

Р. Сеннет полагает, что одной из характерных черт современного общества является разложение и фрагментация структур и институтов, которые исторически обеспечивали человеку рамки стабильности и предопределяли элементы труда, с помощью которых индивидуумы могли идентифицировать себя [9]. Как следствие, сегодня все чаще встает задача разработки более индивидуализированного типа идентичности работников [6]. Как субъекты они должны реагировать на усиление конкуренции, технологические инновации, изменение потребностей в навыках, появление новых рабочих мест и неопределенные изменения на рынке труда. Они должны активно искать, отбирать и осваивать актуальные компетенции из самых разных моделей развития профессионального образования и требуемые нормы профессионального поведения [8]. Сегодня перед человеком стоит задача активно формировать и перестраивать свою профессиональную идентичность, и современные системы образования в этом процессе должны сыграть ключевую роль.

Заметим, что в настоящее время вступление в профессию задерживается до позднего подросткового возраста благодаря формальному школьному образованию. С точки зрения формирования идентичности это означает, что именно результат личной образовательной траектории будет лежать в основе профессиональной идентичности. К тому моменту, когда молодые люди начинают работать, большинство из них уже сформировали, по крайней мере частично свою идентичность, которая укореняется вне контекста профессии. Так развитие профессиональной идентичности становится факультативным. Кроме того, молодые люди попадают в образовательную среду, которая дает им выбор и возможности для активного формирования структур и процессов вокруг себя. Профессиональная идентичность, формирующаяся в отрыве от реального производства и практики в нем, – это современный вызов, с которым сталкиваются молодые люди.

Технологические инновации и конкуренция на мировом рынке не только приводят к постоянным изменениям в организации труда, где предъявляются высокие требования к гибкости и мобильности, но и все чаще бросают вызов системам формального

образования и профессиональной подготовки, призванным обеспечить современные квалификации и знания «точно в срок» в ответ на требования рынка труда. Глядя на европейские страны сегодня, мы должны признать, что институциональные ответы на эти требования могут быть совершенно разными и могут варьироваться от гибкой до высоко формализованной системы профессионального образования [6].

В любом случае каждая стратегия представляет собой отдельный вид решения и концепцию организации профессионального образования. В то время как англо-саксонский подход шел по пути либеральной и гибкой системы соглашений на рынке труда и профессиональной подготовки, ориентированной на результат, в которой речь идет о приобретении навыков и обучении [6], другие страны следовали традиции сочетания практического опыта работы со школьной профессиональной подготовкой, как это принято в системах ученичества Австрии, Германии и Швейцарии. Первый подход характеризуется крайней гибкостью в системе обучения и аккредитации, второй – осуществляется в процессе обучения и становления квалификации через поддержание процесса социализации с фокусом на вхождение в конкретное сообщество практики.

Системы общего образования и профессиональной подготовки по всей Европе призваны реагировать на требования рынка труда с большей гибкостью и мобильностью. Сегодня европейские профессиональные школы готовят молодых людей так, чтобы они могли освоить целый ряд профессиональных задач и связанных с ними профессиональных ролей. Мультискиллинг, изменение профилей рабочих мест и моделей занятости, конкурентные требования к производительности труда и создание гибридных профессий, таких как, например, европейский профиль работы «мехатроника» предполагают включение людей в различные сообщества практики одновременно с развитием сложного сочетания компетенций. Современные формы организации работы с очень разными внутренними структурами (командная работа, проектные команды, междисциплинарная работа) все чаще сочетаются в международных сообществах практики. Международное профессиональное сообщество не всегда является для человека комфортным и совместимым, она может даже стимулировать конфликтные настроения индивида. Погружение «Я» в конфликтное профессиональное сообщество и дискомфорт не критичны, они означают, что человек встал перед проблемой изменения профессиональной идентичности [6].

Таким образом, достигнув понимания процессов и вызовов, которыми характеризуется современное европейское общество, возможно избежать ложного пути заимствования. Чужой опыт, который не является итогом собственного педагогического поиска в условиях современного экономического и социального развития нашей страны, может стать неким копированием, симулякром. Поэтому необходимо рассматривать возможность заимствования в области образования не с точки зрения требований времени или геополитики, а в соответствии с определенными ценностями и ментальными особенностями современного российского общества.

Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта № 18–013–00695А «Условия и перспективы заимствования элементов немецкой дуальной формы образования в профессиональное образование РФ».

Список литературы

1. *Акиндинова И. А.* Самоактуализация личности в различных типах организации профессиональной деятельности / И. А. Акиндинова // Психолого-педагогические про-

блемы развития личности в современных условиях: Психология и педагогика в общественной практике. Санкт-Петербург: Изд-во РГПУ, 2000. С. 29–36.

2. *Геллнер Э.* Пришествие национализма. Мифы нации и класса / Э. Геллнер // Путь. 1992. № 1. С. 9–61.

3. *Идентичность:* социально-психологические и социально-философские аспекты: коллективная монография / К. В. Патырбаева [и др.]; науч. ред. К. В. Патырбаева; Перм. гос. нац. иссл. ун-т. Пермь, 2012. 250 с.

4. *Ремесленное* образование в России: ценности, содержание, технологии: коллективная монография / А. В. Ефанов [и др.]; науч. ред. Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 142 с.

5. *Плешакова А. Ю.* Предпосылки внедрения дуальной формы обучения в профессиональное образование России / А. Ю. Плешакова // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. № 6. С. 24–28.

6. *Brown A.* Identities at work / A. Brown, S. Kirpal, F. Rauner. Springer: the Netherlands, 2007. P. 397.

7. *Heinz W. R.* Institutions and gatekeeping in the life course / W. R. Heinz. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, 1992. P. 261–279.

8. *Mulder M.* Competence-based vocational and professional education / M. Mulder. Springer Int. Publ., 2017. P.1197

9. *Sennet R.* The Corrosion of Character – The Personal Consequences of Work in the New Capitalism by Richard Sennett / R. Sennet., New York; London: W. W. Norton & Company, 1998. P. 296.

10. *Stenstrom M.-L.* Strategies for reforming initial vocational education and training in Europe. Final Report of the Project. Leonard da Vinci / M.-L. Stenstrom, J. Lasonen // Transnational Pilot Projects: Multiplier Effect, Strand III.3.a. Jyväskylä: Institute for Educational Research, University of Jyväskylä, 2000. P. 130–145.

УДК 377.354.014.15(4)

О. В. Шмурыгина, М. А. Дремина

O. V. Shmurygina, M. A. Dremina

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Yekaterinburg

shmur-olga@yandex.ru, mdryomina@yandex.ru

НОРМАТИВНАЯ ОСНОВА ОБУЧЕНИЯ НА РАБОЧЕМ МЕСТЕ В СТРАНАХ ЕВРОСОЮЗА

THE LEGAL FRAMEWORK OF WORK-BASED LEARNING IN EUROPEAN UNION

Аннотация. Рассматриваются основные нормативные акты европейских государств, которые обеспечивают возможность реализации обучения на рабочем месте. Кратко описываются принципы, положенные в основу Копенгагенского процесса и Брюггского коммюнике и нашедшие свое последнее отражение в Рижских заключениях.

Abstract. The article describesthe main legal acts of European Union that provide opportunities for the implementation of work-based learning (WBL). The principles underlying the Copenhagen

Process and the Bruges Communique are briefly described, which found their final reflection in the Riga conclusions.

Ключевые слова: обучение на рабочем месте, копенгагенский процесс, профессиональное образование и обучение, Брюггское коммюнике, Рижские заключения.

Keywords: work-based learning (WBL), Copenhagen Process, vocational education and training (VET), Bruges Communique, Riga Conclusion.

Большое количество экономических и социальных проблем, с которыми сталкиваются европейские государства на протяжении последних лет, связаны, с одной стороны, с высоким уровнем безработицы среди молодежи, а с другой стороны, с отсутствием базовых навыков у рабочих на предприятиях. Во многом причиной этому послужили постоянно меняющиеся требования к профессиональной подготовке работников [2, 4], активное развитие новых технологий, и, как следствие всего этого, несоответствие спроса и предложения на рынке труда.

Огромная роль в минимизации этих негативных последствий отводится системе профессионального образования и обучения, которая должна помочь обеспечить соответствие между потребностями в обучении и требованиями рынка труда, а также создать системы взаимодействия между образовательными организациями и работодателями, что позволит обеспечить более легкий переход от процесса обучения к рабочему процессу.

Одно из перспективных направлений в данной сфере, активно сейчас развивающееся в странах Евросоюза, – это «Обучение на рабочем месте» (WBL), приоритетными задачами которого являются обеспечение расширения возможностей по трудоустройству молодежи и создание условий для переподготовки и повышения квалификации уже работающих людей.

Тем не менее нельзя сказать, что WBL – это совершенно новое явление последних лет. Его основа была заложена еще в *Декларации Европейской комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе (Копенгаген, 2002)* [4], которая обозначила начало Копенгагенского процесса со следующими основными целями: повышение качества образования, повышение привлекательности профессионального образования, развитие мобильности студентов и выпускников. Необходимо отметить, что особое значение в данном документе уделяется повышению квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения, в том числе без отрыва от производства.

В дальнейшем *Брюггское коммюнике (2010)* [5] конкретизировало цели и задачи «Копенгагенского процесса» в соответствии со стратегией «Европа – 2020» и обозначило набор краткосрочных результатов на период 2011–2014 гг., что помогло европейским странам сосредоточиться на профессиональном образовании и провести его реформирование. В целом документ направлен на поддержку занятости, экономический рост и содействие социальной сплоченности, призван реагировать на общественные вызовы.

Обозначенные в Брюггском коммюнике краткосрочные результаты определили необходимость обобщения имеющегося опыта европейских государств по организации WBL, что было отражено в таком документе Еврокомиссии, как *«Обучение на рабочем месте в Европе. Ключевые политики и практики» (2013)* [3]. В нем определены преимущества обучения, совмещенного с работой, для обучающихся, организаций, предприятий, образовательных учреждений профессионального образования и общества в целом. Также проанализированы такие факторы эффективности применения WBL, как четкая система управления и разделение ответственности, качество подготовки

в соответствии с продуманными стандартами, партнерские взаимоотношения образовательных организаций, работодателей и иных заинтересованных сторон.

Вся эта аналитическая работа легла в основу комплекса среднесрочных результатов по развитию профессионального образования и обучения в европейских государствах на период 2015–2020 гг., установленных *Рижскими заключениями (2015)* [6]:

• развитие WBL во всех его формах с особым упором на стажировки, привлечением социальных партнеров, компаний, органов государственной власти, поставщиков профессионального образования, а также путем стимулирования инноваций и предпринимательства;

• дальнейшее развитие механизмов обеспечения качества профессионального образования в соответствии с рекомендациями EQAVET – European Quality Assurance in Vocational Education and Training (https://www.eqavet.eu);

• расширение доступа к профессиональному образованию и присвоению квалификации для всех через более гибкие и открытые системы, в частности, путем проведения валидации неформального и информального обучения;

• внедрение системных подходов и возможностей для начального и непрерывного профессионального развития преподавателей системы среднего профессионального образования в образовательных организациях и у работодателей;

• дальнейшее укрепление ключевых компетенций в образовательных программах профессионального образования и обеспечение более эффективной возможности для приобретения или развития этих навыков через начальное профессиональное образование (IVET) и непрерывное профессиональное образование (CVET).

Несмотря на значительный прогресс в понимании роли WBL в начальном профессиональном образовании и обучении (IVET), реальность и потенциал WBL в непрерывном профессиональном образовании (CVET) менее очевидны. Европейский ландшафт CVET очень разнороден и разнообразен, представлен широким кругом заинтересованных сторон и учебных заведений и неразрывно связан с рынком труда и его структурой. Он работает в конкретных национальных, региональных, отраслевых и местных реалиях и в значительной степени зависит от контекста страны, включая экономическую структуру с точки зрения секторов и размеров предприятий и общую культуру обучения на протяжении всей жизни.

Таким образом, развитие профессионального образования и обучения в европейских государствах в настоящее время основано на внедрении большого количества политик и практик обучения на рабочем месте, что само по себе не является новшеством, но определяет наиболее перспективные направления и модели применения, обобщенного опыта различных стран.

Эта публикация была поддержана Исполнительным агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре, проект по программе Erasmus +: 587102-EPP-1–2017–1-RU-EPPJMO-MODULE.

Списоклитературы

1. *Декларация* Европейской Комиссии и министров профессионального образования европейских стран по развитию сотрудничества в области профессионального образования и обучения в Европе, принятая на заседании 29–30 ноября 2002 г. в Копенгагене (Копенгагенская декларация). [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://official-europass.narod.ru/.

2. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, В. А. Третьякова // Образование и наука. 2017. № 3. С. 93–119.

3. *European Commission*, Work-based Learning in Europe [Electronic resource]: Practices and Policy Pointers, Brussels, 2013. Access mode: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/opportunities/vocational/documents/work-based-learning-in-europe_en.pdf.

4. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) [Electronic resource] / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11. № 17. P. 9803–9818. Access mode: http://www.ijese.net/makale/1207.

5. *Le communiqué* de Bruges sur la coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels pour la période 2011–2020 [Electronic resource]. Access mode: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/brugescom_en.pdf.

6. *Riga* Conclusions 2015 on a New Set of Medium-Term Deliverables in the Field of VET for the Period 2015–2020, as a Result of the Review of Short-Term Deliverables Defined in the 2010 Bruges Communiqué [Electronic resource]. Access mode: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/vocational-policy/doc/2015-riga-conclusions_en.pdf.

УДК 377.014.256(4)

Д. Е. Щипанова

D. Ye. Shchipanova

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
dina_evg@mail.ru

ЕВРОПЕЙСКАЯ СИСТЕМА ЗАЧЕТНЫХ ЕДИНИЦ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (ECVET) В КОНТЕКСТЕ АКАДЕМИЧЕСКОЙ МОБИЛЬНОСТИ

EUROPEAN CREDIT TRANSFER SYSTEM FOR VOCATIONAL EDUCATION AND TRAINING (ECVET) IN THE CONTEXT OF ACADEMIC MOBILITY

Аннотация. Рассмотрены направления академической мобильности, а также возможности использования Европейской системы зачетных единиц для профессионального образования (ECVET) в процессе признания результатов обучения в непрерывном образовании.

Abstract. The article deals with the concept of academic mobility, and the possibility of applying requirements of the European credit transfer system for vocational education and training (ECVET) for recognition of learning outcomes acquired in life-long-learning.

Ключевые слова: Европейская система зачетных единиц для профессионального образования (ECVET), академическая мобильность.

Keywords: European credit transfer system for vocational education and training (ECVET), academic mobility.

Интеграция РФ в мировое образовательное пространство в условиях глобализации невозможна без согласования образовательной системы страны с общемировыми (европейскими) требованиями, основанными на прозрачности квалификаций. Анализ европейской системы образования позволяет выделить следующие основные тенденции его актуального развития: качество, эффективность, мобильность, равенство, непрерывность. Введение в 2006 г. Европейской рамки квалификаций, одним из важней-

ших инструментов которой являются Европейские системы накопления и переноса зачетных единиц (ECTS и ECVET), а также комплект документов образовательного паспорта европейского образца (Europass), стало одним из шагов к становлению единой сети в сфере качества профессионального образования и обучения в Европе.

В Российской Федерации в 2007 г. ФИРО и НАРК на основе Соглашения о взаимодействии МОН РФ и РСПП был подготовлен проект Национальной рамки квалификаций (НРКРФ), вступили в действие профстандарты. Происходящий процесс, направленный на согласование сфер труда и образования РФ, особенно остро демонстрирует следующие основные проблемы: 1) трудности сопоставления национальной системы квалификаций с европейской; 2) отсутствие инструментов и процедур соотнесения учебных достижений на разных уровнях образования (в частности, среднее профессиональное образование – высшее образование).

Отметим, что в области высшего образования такой переход начиная с 2003 г., осуществляется в полной мере, однако профессиональное образование не интегрировано в болоннскую систему, что, в частности, затрудняет реализацию прикладного бакалавриата. Это определяет необходимость разработки (адаптации) национальной системы накопления и переноса зачетных единиц для среднего профессионального образования [1].

Основными эффектами разработки данной системы может являться разработка универсальной национальной системы накопления и переноса зачетных единиц в соответствии с ECVET, а также возможное ее использование в течение всей жизни человека в контексте непрерывного профессионального образования, обеспечивая переход от одного уровня образования к другому, а также возможность учета и формализации результатов неформального и спонтанного обучения.

Европейская система зачетных единиц для профессионального образования (ECVET) призвана обеспечить передачу, признание и накопление результатов обучения, направленных на накопление квалификации и стимулирование непрерывного обучения посредством гибких и индивидуальных образовательных маршрутов (Европейский парламент и Совет ЕС, 2009 г.). ECVET также призвана поддерживать обучающихся в их карьере и образовании в процессе приобретения профессиональной квалификации через передачу и накопление результатов обучения, полученных в различных национальных, культурных и образовательных контекстах. ECVET обеспечивает большую прозрачность и взаимное доверие между системами образования, работодателями и другими заинтересованными сторонами, а также способствует более эффективному и прозрачному признанию неформального и спонтанного обучения. ECVET предназначена для того, чтобы отдельные учащиеся могли накапливать, передавать и использовать результаты своего обучения в зачетных единицах по мере их достижения, приобретать квалификацию в своем собственном темпе с учетом результатов обучения, полученных в формальном, неформальном и спонтанном контексте как внутри страны, так и за рубежом [3].

В целом европейские страны используют систему ECVET в связи с транснациональной мобильностью обучения, при этом некоторые страны также применяют данную систему на национальном уровне в связи со стратегиями обучения на протяжении всей жизни.

Понятие академической мобильности рассматривается в нескольких аспектах. С точки зрения нормативно-правового аспекта понятие академической мобильности используется в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3]. Также представлено в европейских документах, в частности, в рекомендациях Комитета Министров Совета Европы (Committee of Ministers of the Council of Europe). Академическая мобильность подразумевает период обучения, преподавания и/или исследования в иной стране, чем

страна постоянного проживания преподавателя, ученого или студента. Этот период имеет ограниченный срок действия, и предполагается, что преподаватель, ученый или студент вернутся в свою родную страну после завершения обозначенного периода. Термин «академическая мобильность» не предназначен для определения понятия миграции из одной страны в другую [2].

Содержательные характеристики академической мобильности, подходы к классификации видов академической мобильности в достаточной степени различны в европейской и отечественной практике. Это требует отдельного процесса соотнесения терминологического аппарата российской науки в данной области с практикой использования европейских и международных терминов.

Отметим также, что в отличие от организаций высшего образования проблема академической мобильности в организациях профессионального образования является актуальной, так как, с одной стороны, глобализация рынков труда и образования требует высокого уровня мобильности обучающихся и педагогов, а с другой стороны, в современном российском профессиональном образовании существует недостаток нормативных оснований и инструментов обеспечения такой мобильности.

Пилотный проект адаптации ECVET в национальной системе профессионального образования и обучения России и Узбекистана (RUECVET, 2016–2019) в настоящее время осуществляется на базе Российского государственного профессионально-педагогического университета в рамках проекта, поддерживаемого Erasmus + (Erasmus +, ref n. 574097-EPP-1–2016–1-CYEPPKA2-CBHE-JP). Общая цель проекта – создать платформу для пилотной апробации ECVET в национальных системах высшего и профессионального образования и обучения двух стран-партнеров (Россия и Узбекистан) с целью содействия совместимости, сопоставимости и взаимодополняемости квалификаций.

В целом результаты выполнения проекта будут способствовать развитию горизонтальной и вертикальной академической мобильности и активизации потенциала человека в процессе непрерывного образования (обучения в течение всей жизни) в контексте интеграции национальных образовательных и квалификационных стандартов с европейскими.

Это исследование частично было поддержано Исполнительным агентством по образованию, аудиовизуальным средствам и культуре, проект по программе Erasmus +: 574097-EPP-1–2016–1-CYEPPKA2-CBHE-JP.

Список литературы

1. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://ivo.garant.ru/#/document/70291362/paragraph/1372/doclist/selflink/selflink/context:0.

2. *Олейникова О. Н.* Предпосылки формирования и назначение национальной системы квалификаций / О. Н. Олейникова // Образование и наука. 2014. № 5. С. 4–14.

3. *Теплякова О. А.* Академическая мобильность как платформа для развития российско-скандинавских отношений / О. А. Теплякова // Вопросы российского и международного права. 2016. Т. 6, № 11А. С. 58–68.

4. *Cedefop*. ECVET in Europe: monitoring report 2015. Luxembourg: Publications Office.Cedefopresearchpaper. 2016. № 56. 82 p.

Научное издание

ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Материалы
23-й Международной научно-практической конференции
24–25 апреля 2018 г., Екатеринбург

Редакторы: Т. В. Шептунова, О. Е. Мелкозерова, Е. А. Морозова

Компьютерная верстка Н. А. Ушениной, А. В. Кебель

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 27.06.18. Формат 60×84/8. Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская.
Усл. печ. л. 62,0. Уч.-изд. л. 67,2. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.