

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

ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

**Материалы
22-й Международной научно-практической конференции
18–20 апреля 2017 г., Екатеринбург**

Екатеринбург
РГППУ
2017

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

И 66 **Иновации** в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 22-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 18–20 апр. 2017 г. / под науч. ред. Е. М. Дорожкина, В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2017. 625 с.
ISBN 978-5-8050-0620-4

Представлены материалы докладов 22-й Международной научно-практической конференции «Иновации 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: действ. чл. РАО, д-р пед. наук, проф. Г. М. Романцев; 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, доц. Н. В. Ронжина; д-р пед. наук, доц. Н. В. Третьякова; д-р пед. наук, проф. Ю. А. Шихов; канд. пед. наук, доц. Н. В. Бородина; канд. пед. наук, доц. Д. П. Заводчиков; канд. пед. наук, доц. А. О. Прокубовская; канд. пед. наук, доц. Е. В. Чубаркова

ISBN 978-5-8050-0620-4

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2017

Содержание

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ.....	11
Блинов В. И. От качества образования – к качествам личности	11
Зырянова Н. И., Дорожкин Е. М., Коротаев И. С. Требования к квалификации педагогических работников системы среднего профессионального образования и результатам их подготовки	14
Каспржак А. Г., Калашников С. П., Никитин И. М. Проектирование уровней модели подготовки педагогических кадров для системы СПО	19
Ле-ван Т. Н. Развивающая оценка качества образования и профессионализм педагога.....	25
Мантарова А. И., Ангелова И. А. Подготовка кадров для конкурентоспособной экономики – сотрудничество между образованием и бизнесом.....	29
Орехова Т. Ф. Алгоритмизация учебной деятельности студентов как технология организации образовательного процесса в вузе.....	33
Ронжина Н. В., Романцев Г. М. Принцип целеполагания в развитии педагогического и профессионально-педагогического образования на современном этапе.....	36
Федоров В. А., Давыдова Н. Н. Развитие совместной деятельности образовательных организаций и промышленных предприятий в условиях научно-образовательной сети	44
Раздел 1. РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	49
Бородина Н. В., Мирошин Д. Г. Модульный подход к формированию содержания магистерской программы «Инженерная педагогика»	49
Гнатышина Е. А., Корнеева Н. Ю. Проектирование программ подготовки педагогов профессионального обучения с учетом современных требований.....	52
Грунина Е. В. Воспитание патриотизма в курсе освоения инокультуры	55
Дорожкин Е. М., Кузьмина Н. Н., Малыгин А. А. Модели эвалюации образовательных программ.....	58
Емельянова Я. Б. К вопросу о содержании профессионально ориентированного обучения иностранным языкам студентов-переводчиков	62
Жуков Г. Н. Функционально-компетентностная модель переподготовки педагога системы СПО.....	65
Ибрагимов Г. И. Цель как педагогическая категория	68
Казакова Т. Э. Развитие профессиональных квалификаций педагогических работников как фактор обеспечения качества образования в техникуме.....	72
Киселева А. В. Когнитивный аспект самостоятельной деятельности студента	76
Кислов А. Г. К вопросу роста значения общеобразовательных учебных дисциплин в профессиональных образовательных программах	79
Коротков С. Г., Кондратенко Е. В., Крылов Д. А. Разработка и реализация основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров для системы СПО с учетом региональной специфики.....	82
Кривоногова А. С., Боровиков Е. А. Интеграция дополнительных профессиональных программ в систему высшего образования.....	85

Кузнецова Т. В. К вопросу рассмотрения профессиональной карьеры педагога через призму профессионального стандарта	88
Куканова Е. В. Профессиональный стандарт: работа социального педагога и психолога с обучающимися, находящимися в трудной жизненной ситуации	93
Легенчук Д. В., Легенчук Е. А., Савиных В. Л. Теоретическая характеристика преемственности многоуровневого профессионального образования.....	98
Ледянкина О. В. Исследовательский ресурс среднего медицинского и фармацевтического образования	101
Логинова С. Л. О педагогических методах обучения в высшей школе.....	104
Майбуров А. Г. Особенности проектирования основных образовательных программ подготовки бакалавров профессионального образования (на примере профиля «Электроника, радиотехника, связь»).....	107
Макошина А. И. Концепция многокультурности в современном образовании	110
Мокронос А. Г., Вершинин А. А. Тенденции профессионального образования и их влияние на кадровое обеспечение экономики региона.....	113
Назарова Л. И., Серегин А. С. Развитие идей контекстного обучения для организации производственного обучения в колледже	116
Осипова И. В., Березина В. А. Педагогическая практика как важное условие подготовки бакалавров профессионального обучения	119
Осколкова Ю. В. Научно-педагогическая практика магистров профессионального обучения в условиях сетевого взаимодействия.....	122
Перминов Е. А. Об устранении диспропорций между дифференциацией и интеграцией содержания математической подготовки педагогов.....	125
Плешакова А. Ю. Влияние интернационализации на идентичность образовательных систем	128
Прокубовская А. О., Чубаркова Е. В., Соснин А. С., Воробьева Ю. А. Проектный подход к подготовке педагогических кадров для среднего профессионального образования.....	131
Раменская Г. П., Раменский С. Е., Раменская В. С. Вопросы надежности и валидности профессиональных стандартов при решении задач профессионального отбора	135
Раменская Г. П., Раменский С. Е., Раменская В. С. Применение профессиональных стандартов для организации обучения пенсионеров на уровне СПО... ..	138
Сарапульцева Л. А. Инновационная деятельность педагога и студента	140
Соколова Т. Б., Мигачева Г. Н., Шафоростова Т. В., Козлова А. А. Обзор требований к применению профессиональных стандартов при разработке образовательных программ.....	143
Соловьёв С. В., Гавронина Г. А., Чедов К. В. Формирование здоровьесберегающей компетентности студентов вузов в контексте их общекультурного становления....	146
Солопова Н. С., Киселева А. В. Некоторые проблемы реализации Болонского процесса в Российской Федерации	149
Сюзева Н. В. Формирование профессиональных компетенций на примере специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения	152
Устинова Н. П., Семин Ю. Н. О феномене профессионального патриотизма.....	156
Фазатдинов М. В. Изучение основ правоохранительной деятельности как важнейший аспект инновационного развития профессиональной образовательной организации	160
Фаляхов И. И. Содержание подготовки наставников производственного обучения для дуальной системы профессионального образования	163

Федоров В. А., Васильев С. В. Модель подготовки по рабочей профессии «слесарь» в условиях производства	167
Чапаев Н. К. Развитие идей интеграции педагогических и производственных факторов в творчестве И. Г. Песталоцци.....	171
Чедов К. В., Чедова Т. И. Организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья обучающихся в образовательных организациях	175
Черемных А. Н., Чедов К. В. Компетентность физического самосовершенствования студентов как основа их здорового стиля жизни	178
Шихов Ю. А., Шихова О. Ф. Универсальная модель мониторинговых исследований.....	181
Раздел 2. ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ, ОСНОВАННЫЕ НА ПРИМЕНЕНИИ СОВРЕМЕННЫХ ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	185
Анахов С. В., Журавлева Е. А., Куноф П. А. Дисциплина «Физика» в электронной информационно-образовательной среде вуза.....	185
Башкова С. А., Тарасюк О. В., Егармин А. А. Специфика обучения при использовании информационных технологий по дисциплинам профильной подготовки	189
Беленкова И. В. Использование видеоматериалов в образовательном процессе ..	192
Белюсова Н. Д. Кейс-технология как средство развития технического мышления студентов при изучении инженерной графики	194
Бородина Н. В. Применение мультимедийных технологий обучения при формировании профильно-специализированных компетенций бакалавров профессионального обучения	197
Бочоришвили Н., Ломсадзе Н., Бочоришвили И. Различные методы и подходы в образовательном процессе (на основе обучения иностранному языку) и значимость информационных и коммуникационных технологий в XXI веке	200
Гареев А. А. Критерии оценки блогов в рамках самостоятельной работы студентов ...	203
Гарькуша Н. В., Буторина Н. И. Актуальность организации сайта по мировой художественной культуре для формирования музыкальной культуры подростков	206
Гулакова М. В., Харченко Г. И. Организация семинарских занятий в условиях современного образовательного процесса	209
Евтушенко А. Н., Лошаков С. А. Применение инновационных образовательных технологий в процессе обучения дисциплинам модуля «Технология сварочного производства» магистерской программы «Инженерная педагогика»....	212
Елесин А. Н. Дидактический потенциал применения электронных образовательных ресурсов для повышения квалификации преподавателей колледжа.....	215
Елесина Ю. К., Худякова С. А. Дистанционные образовательные технологии как инструмент повышения квалификации сотрудников МЧС России в системе дополнительного профессионального образования.....	218
Колесникова Е. А. Использование методов пассивного и активного обучения в аудиторной работе при подготовке студентов по дисциплине «История изобразительных искусств»	221
Коновалова Е. Е. Особенности педагогического контроля за учебной деятельностью обучающихся в информационной среде Интернет.....	224
Коурова Н. В. Использование сетевых сервисов Веб 2.0 в оценке качества деятельности образовательной организации потребителями услуг	227
Красавина Ю. В. Создание учебного видео: использование метода междисциплинарных электронных проектов для организации самостоятельной работы студентов.....	230

Крюкова П. С., Чернякова Т. В., Коньшин А. В. Актуальность использования визуализации при обучении высокотехнологичным дисциплинам.....	233
Ланцова А. В., Буторина Н. И. Актуальность организации мастер-классов по музыкально-компьютерным технологиям для профессионального развития педагогов детских музыкальных школ	235
Латкин А. В., Буторина Н. И. Познавательный интерес к музыке и способы его развития у подростков	238
Маврин А. Н., Степанов А. В. Афористично-притчевый метод как эффективное средство вербализации учебного материала	241
Микова Т. Е. Визуализация междисциплинарных связей на примере дисциплины «История зарубежного искусства и культуры».....	244
Милованова И. Г., Моисеева Л. В., Удилова И. Я. Инновационная технология формирования патриотизма студентов в Уральском регионе	246
Москвина Ю. А. Современные технологии в обучении будущих инженеров ...	249
Неупокоева Е. Е., Юдина М. С. Обучение педагогическому дизайну в процессе создания электронных образовательных ресурсов	251
Ожегова А. П. Роль метода проектов и проектной деятельности в системе обучения студентов вузов курсу «Полиграфия» дисциплины «Информационные технологии в рекламе».....	255
Панов И. О., Дорожкин Е. М. Информационно-техническая подготовка педагогических кадров для работы в среде дистанционного обучения.....	258
Снегирева М. В. Избыточность псевдоинноваций – фактор дестабилизации образовательной среды	261
Солодов А. В., Царегородцев А. А., Чубаркова Е. В. Визуализация в дистанционном обучении	265
Толстова Н. С., Сорокин В. А., Сердитов Н. В. Автоматизация оценки качества теста.....	267
Унсович Т. А., Завьялова Е. В. Выбор автоматизированных систем проектирования для графической подготовки бакалавров	271
Упоров М. С., Коробейникова Е. Ю. Дистанционный вокальный конкурс как эффективный способ выявления и поддержки талантливой молодежи.....	275
Устьянцева О. М. Интерактивное взаимодействие как условие подготовки магистра профессионального обучения	278
Федулова К. А., Маракулина У. Е., Щепина Т. А. Развитие творческих способностей студентов профессионально-педагогического вуза при формировании информационных компетенций	281
Федулова М. А., Салаватов А. Р. Мультимедийные технологии в подготовке рабочих в условиях современного производства.....	283
Чукалкина М. И., Ломовцева Н. В. Использование электронных образовательных ресурсов в учебном процессе	287
Шулежко О. В., Кузина Н. Г. Современные информационные технологии как средство формирования профессиональных компетенций	289
Юкневичус И. Н., Сулова И. А. Перспективы и опыт использования современных компьютерных игр в образовательном процессе.....	291
Ярина С. Ю., Сулова И. А. Компьютерная игра как средство продвижения музейных фондов университета (на примере собственной разработки).....	294
Раздел 3. СУБЪЕКТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	298
Акимова О. Б., Табаченко Т. С. К вопросу о коммуникативной толерантности преподавателя.....	298

Аладьина В. В. Коэффициент акмеологической нагрузки среды как фактор повышения эффективности образовательных процессов.....	301
Алексеева Е. Д. Высокие гуманитарные технологии: между политологией и психологией.....	304
Алексеева Е. Н. Динамический характер изменения подходов к понятию адаптации.....	308
Андрюхина Л. М. Коучинг высокой эффективности в профессионально-педагогическом образовании.....	312
Андрюхина Л. М., Днепров С. А., Сумина Т. Г. Опережающая подготовка педагогических кадров системы СПО: проблемы и перспективы развития.....	316
Антропова Д. А., Котова С. С., Хасанова И. И. Технология амплификации ценностно-смысловой сферы личности студента.....	321
Байкова Н. И. Особенности проявления спортивных эмоций у подростков в процессе учебно-тренировочных занятий.....	324
Банникова Т. И. Мотивация магистрантов к самообразовательной деятельности ...	328
Бармин Н. Ю., Булаева М. Н., Альшанская Т. В. Определение с помощью существующих технологий общей работоспособности обучающихся.....	331
Барышникова Е. Л. Гендерный подход в формировании общих и профессиональных компетенций студентов колледжа.....	334
Бастракова Н. С. Жизненное самоопределение человека и информационно-коммуникационные технологии.....	338
Брагина Ю. В. Роль технологии наставничества в формировании социально-профессиональных квалификаций рабочих.....	341
Бызов Е. А. К определению понятия «социализация подростков».....	344
Бычкова Е. Ю. Правовое воспитание и его значение в формировании профессионально значимых качеств личности ремесленника.....	349
Днепров С. А., Сумина Т. Г. Проблема полипрофессионализма преподавателя среднего профессионального образования: результаты исследования.....	354
Егоренко Т. А. Развитие профессионально важных качеств студентов психолого-педагогического направления.....	357
Жданова Н. Е. Социально-коммуникативная компетентность как ресурс совладающего поведения педагогов.....	360
Заводчиков Д. П. Проектирование профессий будущего как проблема психологии.....	363
Завьялова Я. И., Котова С. С., Хасанова И. И. Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса студентов в контексте реализации ФГОС ВО.....	366
Козырева О. А. Структура инклюзивной готовности будущего педагога.....	370
Колотовкина Е. А. Сущность психолого-педагогической диагностики.....	373
Комлева С. В. Самореализация профессионала в обучении работника микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы.....	376
Котова С. С., Хасанова И. И. Технологии формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов в контексте реализации ФГОС ВО.....	378
Крежевских О. В. Современные вызовы как движущая сила развития высшего профессионального образования.....	382
Ледерман Н. Н. «Игротехник» как современная профессия образовательного процесса.....	384

Лопес Е. Г., Олиферова К. А. Предпосылки развития конфликтологической компетенции у студентов.....	387
Манапова Н. М., Есекешова М. Д. Стили взаимоотношений между преподавателем и студентами в высших учебных заведениях	391
Манякова П. О. Факторы, влияющие на выбор профессионального будущего....	396
Микаелян М. А. Особенности психологического компонента учебно-познавательной практики студентов	399
Миронова С. П. Современные проблемы формирования профессионального сознания: профессиональная идентификация и самоопределение.....	402
Назарова П. А. Психологический механизм развития управленческого мышления средствами изучения иностранного языка	405
Носакова Т. В., Русских А. Н. Этикет профессионально-педагогического общения и его роль в формировании нравственных установок обучающихся....	408
Панкратова И. А. Формирование профессиональной мотивации учителей с помощью технологии коучинга.....	411
Парникова Т. А., Иванов М. С., Гуляев В. П., Иванова Ж. А. Усиление латентной мотивации студентов к обучению	413
Прокопенко Е. В. Влияние музыки на когнитивные процессы человека.....	416
Селиверстова Г. П. Проблема гендера в современном профессиональном образовании	419
Скибо Т. Ю. Диагностика и коррекция профессиональной деформации педагогов в условиях повышения квалификации.....	422
Сопин А. Н. Развитие творческой активности педагогических работников системы дополнительного образования	425
Степанова Л. Н. Профессиональная идентичность выпускников-бакалавров ...	428
Сумина Т. Г., Терebenькова А. В. Выявление сформированности исследовательской компетентности у будущих магистров профессионального обучения.....	432
Трофимова Е. Д. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов....	435
Усманов Д. Д. Профилактика асоциального поведения подростков.....	440
Шкарлат Л. П. Концепция духовного развития молодежи в Таврической губернии во второй половине XIX–начале XX века.....	443
Раздел 4. СОВРЕМЕННЫЕ МЕТОДЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ И УПРАВЛЕНИЯ ИМИ. ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ И СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ СИСТЕМ МЕНЕДЖМЕНТА КАЧЕСТВА	446
Абдыров А. М., Алдабергенава С. С., Алдабергенава А. С., Мауина Г. М. Управление качеством учебного процесса в вузах	446
Алексеева М. С., Третьякова В. С. Инновационное развитие профессионально-педагогического образования: управленческий аспект.....	449
Альбрехт Н. В. Задания как основной фактор организации самостоятельной работы обучающихся в иноязычном образовании	453
Беляев А. В. Трудоустройство выпускников университета	456
Богословская Л. В., Шестакова А. А. Формирование у студентов лечебно-профилактического факультета готовности к выполнению трудовых функций врача-терапевта на производственной практике.....	459
Бологова Н. А. Технология профориентационной деятельности в рамках регионального межведомственного проекта «Зауральский навигатор».....	462
Большакова З. М., Тулькибаева Н. Н. Инновационный процесс как средство управления непрерывным образованием.....	464

Большакова Н. Ю., Тулькибаева Н. Н. Управление освоением деятельности по решению педагогических задач.....	468
Борисова Н. С. Горизонтальный пластический балет – технология оздоровительной работы с детьми дошкольного возраста.....	471
Бояркина С. Н. Межведомственное сетевое взаимодействие – фундамент современного образования.....	474
Бутурлин Н. С. Современные инновации в образовании.....	476
Веденина О. А. К вопросу о готовности студентов университета к самостоятельным занятиям физической культурой во внеучебное время.....	479
Веретенникова Е. П., Лукашева С. О. Процессный подход – основа принятия управленческих решений	482
Воронина А. А. К проблеме материального стимулирования труда педагогических работников СПО.....	485
Воронина Е. Н. Тенденции в развитии непрерывного образования педагога.....	488
Дубик М. А. Роль учебника по физике в развитии теоретического творчества студентов технического вуза	491
Дубровская Е. А., Купцов С. Г., Плещев В. П., Магомедова Р. С., Нико- ненко Е. А. Учет мотиваторов и демотиваторов при внедрении балльно- рейтинговой системы оценивания	495
Жарко Л. Н. Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важ- нейших направлений совершенствования подготовки студентов.....	499
Жаров Д. А., Ускова Б. А. Совершенствование педагогической подготовки преподавателей высшей школы	502
Загоруля Т. Б. К вопросу о создании фонда инновационных педагогических технологий в высшем образовании.....	505
Капшутарь М. А. Подготовка аспирантов и рынок труда: проблема соответствия....	509
Киселева А. В., Штифанова Е. В. Музейное пространство как образова- тельный ресурс.....	512
Климан С. В. Необходимость и особенность корпоративного обучения.....	514
Кузнецова Н. В., Фоминых М. В. Совершенствование базовой подготовки студентов университетов	518
Латкина-Камалова Р. Р., Буторина Н. И. Фестиваль как форма социокуль- турного проектирования	521
Львов Л. В. Педагогическое прогнозирование как инструмент управления	524
Марянинова М. Р. Концептуальная основа педагогической технологии по ре- ализации преемственности дошкольного образования с младшим и средним общеобразовательными уровнями	527
Моисеев А. В., Ефанов А. В. К Вопросу о культурно-антропологическом ко- де российского ремесленничества в системе профессионального образования ..	530
Мокронос А. Г., Маврина И. Н. Развитие предпринимательства в сфере профессионально-педагогического образования.....	534
Морданова С. М. Эффективность взаимодействия преподавательского сос- тава и родителей в системе учебно-воспитательного процесса по вопросу формирования нравственных качеств	537
Никулина Н. В. Инновационные подходы к образовательным технологиям в профессиональном образовании	540
Останин Д. И., Третьякова В. С. Управление социально-психологически- ми рисками в образовательной среде.....	543

Петров А. Ю., Лапшова А. В., Сорокина Л. М. Организация учебно-производственной среды при дуальной подготовке обучающихся профессиональной образовательной организации	547
Петров Ю. Н., Булаева М. Н., Сорокина Л. М. Управление учебно-производственной средой предприятия при дуальной подготовке обучающихся	550
Пивоваров А. В. Взаимодействие интегрированной базовой кафедры, общеобразовательной школы и системы СПО как фактор формирования научно-педагогической среды (к постановке проблемы; на примере городского округа Первоуральск).....	552
Плещёв В. П., Купцов С. Г., Дубровская Е. А., Коняева О. А., Магомедова Р. С. Проверка знаний с использованием балльно-рейтинговой системы оценивания и независимого тестового контроля.....	557
Пустовалова Л. М. Логистика и принципы логистической системы	560
Пьянкова И. С. Актуальность создания этнокультурного центра на базе общеобразовательной школы	563
Рафикова А. Р. К вопросу о менеджменте качества образовательного процесса по физическому воспитанию	566
Сарапульцева Л. А. Дистанционное обучение и ситуационно-ролевые игры... ..	569
Сафронович И. Е. Механизмы решения проблем, с которыми сталкивается педагог при работе с иностранными студентами в российских вузах	572
Седов С. А. О понятии «культура качества» применительно к высшему профессионально-педагогическому образованию.....	575
Симченко Л. С. Практика организации сопровождения профессионального обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья	578
Синкина Е. А., Тарасюк О. В. Создание единого ресурсного пространства вуза и предприятия как механизм развития процесса обучения.....	582
Скоряева Е. А. Актуальные проблемы повышения квалификации работников железнодорожного транспорта в современных условиях.....	585
Сорокина Н. Е. К вопросу повышения лояльности студентов к вузу	589
Спасич А., Ускова Б. А. Перспективные линии совершенствования педагогической подготовки в России и Евросоюзе.....	591
Ташкенбаева Ж. М., Абдыров А. М. Профессиональная подготовка специалистов в исследовательском университете аграрного профиля.....	593
Третьякова Н. В. Учет потребностей субъектов образовательного процесса в управлении качеством образования	596
Уварина Н. В. Профессиональное развитие педагога в условиях сетевого взаимодействия образовательных организаций	599
Федоренко О. А. Управление знаниями в информационно-образовательной среде вуза.....	604
Фоминых М. В. Проблемное моделирование в системе инновационных подходов к обучению	607
Хайрутдинова Е. Р. Инновационные методы профессионального образования в России	611
Чибаков А. С. Становление основ самоорганизации деятельности учащихся в условиях профессионального обучения квалифицированных рабочих, служащих и специалистов	615
Чупина В. А., Шаламова Т. А. Корпоративная культура как инструмент развития университета	618
Югова Е. А. Разработка индивидуальных планов для студентов с ограниченными возможностями здоровья как фактор успешного обучения в вузе.....	621

ОТ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ – К КАЧЕСТВАМ ЛИЧНОСТИ FROM QUALITY EDUCATION TO THE QUALITIES OF THE PERSON

Аннотация. Рассматриваются проблемы качества профессионального образования. Подчеркивается, что задача педагога заключается в том, чтобы на всем протяжении обучения постоянно удерживать в своем сознании все три измерения ценности образования, не теряя из вида ни Культуру, ни Человека, ни Экономику.

Abstract. The article discusses the problem of quality of professional education. It is stressed that the task of the teacher throughout the training, constantly keep in your mind all three dimensions of values education, without losing sight of the Culture, or the Economy.

Ключевые слова: качество профессионального образования, образование как базовая ценность, самоопределение и самореализация в образовании, социальное доверие и партнерство.

Keywords: the quality of vocational education, education as a basic value, self-determination and self-realization in education, social trust and partnership.

Параметры качества профессионального образования обрели в последние годы откровенно прагматическое оформление. Результаты и условия стали главными и единственными предметами качественного оценивания [2, 4, 5]. Оставив качество условий за скобками, обратим внимание на современное понимание качества результатов. Стабилизировалась простая формула: качество профессионального образования – это освоенные компетенции, умения и знания.

Главное преимущество данной формулы, относительно иных систем оценки, заключается в измеримости всех составляющих ее параметров. Фактически уже выработался и утвердился абсолютный принцип: учитывать при оценке качества образования только измеримые параметры, отбрасывая, следовательно, любые неизмеримые.

Беспокойство аксиологов относительно стремления чиновников все измерить уже можно считать вполне обоснованным. Азбука аксиологии – говорить о дуальной природе целей образования: цели, во-первых, задают определенные направления, а, во-вторых, задают представления о результате. Особенность феномена цели заключается в единстве абстрактного и конкретного. Конкретный результат бессмысленен вне его абстрактной, чаще всего недостижимой и неизмеримой цели [1, 2, 3].

Нетрудно зафиксировать совершенно очевидное явление. В последние двадцать лет из стандартов и программ профессионального образования исчезли абстрактные цели. Их перестали ставить, так как их недостижимость мешает измерять результаты. Вместе «с уходом» абстрактных целей профессиональное образование «покинули» и такие существенные психологические и педагогические смыслы качества личности.

Формирование и развитие качеств личности как предмет педагогических исследований также стали редкостью. По той же причине нет измерителей. Понятие «воспитание» становится все более и более чужеродным и по-своему стыдным. Даже слабенькое определение образования из Закона «Об образовании», как конгломерация обучения и воспитания, меркнет. Остается одно обучение, вне его воспитывающего и развивающего потенциала.

Личность стремительно «вымывается» из теории и практики профессионального образования. Остаются обучающийся, выпускник, работник и работодатель, с их прагматичными, экономическими интересами. Духовность, нравственность, эстетика, похоже, скоро «покинут» сферу педагогической ответственности. Вместе с ценностями и смыслами.

Профессиональное образование – это явление многомерное, существующее и развивающееся в трех основных ценностно-смысловых измерениях:

- социокультурное измерение (образование как органическая часть культуры, значимая для каждой семьи, каждого народа, общества в целом);
- психолого-педагогическое (человеческое) измерение (образование как среда, в которой созданы условия для личностного роста и развития каждого конкретного человека);
- социально-экономическое измерение (образование как инструмент роста и развития национальной и мировой экономики).

Задача педагога – на всем протяжении обучения постоянно удерживать в своем сознании все три измерения ценности образования, не теряя из вида ни Культуру, ни Человека, ни Экономику. Проблемы в деятельности педагога, образовательной организации и системы образования в целом начинаются именно тогда, когда вместо трехмерного восприятия образования появляется упрощенное, двухмерное или даже одномерное [6].

Образование как базовая ценность тесно связано с набором других социальных ценностей (отвечающих на вопрос «ради чего учить (воспитывать)»?), определяющих его цели (зачем учить (воспитывать)?), содержание (чему учить воспитывая?), формы и методы работы с обучающимися (как учить (воспитывать)?). Из истории известны ситуации, когда общепринятые образовательные ценности вдруг утрачиваются, возникает ситуация «ценностного вакуума», и образование продолжает функционировать как бы по инерции, оказываясь в глазах общества бессмысленным.

Обозначим некоторые ценности, наиболее значимые для профессионального образования.

Ценность грамотности изначально присуща образованию, выступая главным социально значимым результатом обучения. В настоящее время содержание самого понятия «грамотность» меняется, расширяется, приобретает форму функциональной грамотности. Под функциональной грамотностью понимается минимально необходимый уровень знаний, умений и навыков, обеспечивающий его соответствие требованиям, которые предъявляет современное общество (например, владение компьютером и хотя бы одним иностранным языком).

Ценность самоопределения и самореализации в образовании необходима для построения общества, основанного на признании человеческого достоинства. Личностное, а затем профессионально-личностное развитие человека выступает смысловым центром образования, а формирование авторской (субъектной) позиции человека в любой деятельности и в своей жизни в целом – основной целью образования в его «человеческом» измерении.

Ценность профессионализма ориентирует на высокую социальную значимость профессиональной квалификации и профессиональной компетентности, подготовленности к выполнению задач профессиональной деятельности. Профессионализм дает возможность достигать значительных качественных и количественных результатов труда при минимуме ресурсных затрат, что проявляется в высокой производительности труда. Профессионализм специалиста – непрерывное самообразование и саморазвитие, творческая, изобретательская и предпринимательская активность на своем рабочем месте. Осмысленный, производительный и качественный профессиональный труд представляет собой важную и вполне самостоятельную ценность, а отнюдь не вспомогательное средство, призванное обеспечить человека внешними признаками его материальной обеспеченности и социального статуса. Распространенное в обществе «перевернутое представление» является деформацией общественного сознания или социальным мифом, чрезвычайно вредным для профессионального образования и для общества в целом.

Ценность социального доверия и партнерства раскрывается в образовании через такие понятия, как «диалог», «соучастие», «открытость», «согласование интересов», «общее дело». Такой подход признает образование прежде всего общественным, а не частным благом. В результатах образования заинтересованы различные социальные институты, и, чтобы интересы всех сторон были учтены, им нужно научиться договариваться друг с другом, находить точки пересечения, при необходимости – идти на компромисс. Социальное партнерство в профессиональном образовании – необходимое условие его существования.

Ценность многообразия предполагает, прежде всего, признание высокой значимости для образования социально-экономических и культурных особенностей каждой территории. Практика модернизации российского образования наглядно показывает: то, что невозможно сделать на всем пространстве Российской Федерации, нередко удается в региональном или локальном масштабе. Попытки придать успешному образовательному опыту общеобязательный характер, его унификация почти всегда приводят к его обезличиванию и обесмысливанию. Ценность многообразия в «человеческом» измерении образования предполагает направленность на развитие каждого человека с учетом его выраженной индивидуальности, возможность выбора образовательных траекторий на различных этапах образования, расширение возможностей для обучения по индивидуальным учебным планам, развитие и реализацию вариативных, в том числе авторских, методик преподавания учебных курсов.

В зависимости от того, на какую систему ценностей мы опираемся, формируются наши представления о том, что такое образование, для чего оно нужно, как оно должно быть устроено. Образовательная политика государства должна однозначно декларировать взаимосвязь ценностей, целей и парадигм образования, давать ясные ответы на все вышестоявшие вопросы. Существование образования «от поручения, до поручения» порождает аксиологическую какофонию ценностей, содержания, целей, форм, парадигм... Особенно остро сегодня стоит проблема преемственности общего и профессионального образования, преодоления замкнутости двух систем, которые по существу являются единым целым.

Тенденцию выхолащивания воспитательного потенциала профессионального образования уже сейчас можно считать полновесной угрозой. Научная дискуссия о целях, ценностях и идеалах профессионального образования, способах отражения в стандартах и программах наших представлений о качествах личности как результатах профессионального образования, способах измерения этих результатов становится все более актуальной.

Список литературы

1. *Блинов В. И.* Развитие концептуальных подходов к стандартизации в профессиональном образовании / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина // Образование и наука. 2013. № 7. С. 18–38.
2. *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.
3. *Зеер Э. Ф.* Детерминация саморазвития личности в профессионально-образовательном пространстве / Э. Ф. Зеер, И. В. Мешкова // Образование и наука. 2012. № 9. С. 78–89.
4. *Оськина М. Н.* Повышение качества подготовки специалистов: выбор мер / М. Н. Оськина // Образование и наука. 2013. № 10. С. 52–66.
5. *Панасюк В. П.* Актуальные проблемы теории качества / В. П. Панасюк, А. Лымарь // Образование и наука. 2016. № 4. С. 19–32.
6. *Dorozhkin E. M.* Teacher's labour as a tool of forming human capital of higher school graduates / E. M. Dorozhkin, T. V. Leontyeva, Y. Y. Scherbina, A. V. Shchetynina, E. P. Pecherskaya // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2773–2787.

УДК 377.112:377.08

Н. И. Зырянова, Е. М. Дорожкин, И. С. Коротаев

N. I. Zyryanova, E. M. Dorogkin, I. S. Korotaev

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru, evrika13@yandex.ru*

ТРЕБОВАНИЯ К КВАЛИФИКАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И РЕЗУЛЬТАТАМ ИХ ПОДГОТОВКИ

THE REQUIREMENTS FOR QUALIFICATION OF TEACHING STAFF OF THE SYSTEM OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION AND THE RESULTS OF THEIR TRAINING

Аннотация. Рассматриваются региональные особенности, актуальные требования, зафиксированные в профессиональном стандарте и ФГОС ВО, перспективы развития профессионально-педагогической деятельности в среднем профессиональном образовании.

Abstract. This article discusses the regional peculiarities, actual requirements set forth in the professional standard and GEF, prospects for the development of vocational pedagogical activity in secondary vocational education.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, профессиональный стандарт, образовательный стандарт.

Keywords: teacher training, professional standards, educational standards.

Совершенствование системы среднего профессионального образования и реализация мероприятий по внедрению профессионального стандарта «Педагог профессио-

нального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» (ПС педагога профессионального обучения) актуализируют проблему разработки моделей подготовки педагогических кадров для СПО как в системе основного, так и дополнительного профессионально-педагогического образования [1].

В работах исследователей рассматривались концептуальные модели специалиста, которые лежали в основе отбора и построения содержания подготовки будущих педагогов профессионального обучения в разные периоды: специалист «инженер-педагог» (А. В. Белькевич, Э. Ф. Зеер, В. С. Леднев, Б. А. Соколов и др.); интегративная профессионально-педагогическая деятельность (В. С. Безрукова, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, Н. К. Чапаев и др.); компетентный специалист (П. Ф. Кубрушко, И. В. Осипова, Г. М. Романцев, О. В. Тарасюк, В. А. Федоров и др.); современная профессионально-педагогическая подготовка (Э. Ф. Зеер, Г. М. Романцев, Н. В. Ронжина, В. А. Федоров, Н. Е. Эрганова и др.) [2, 3, 8, 9, 11].

Основные идеи построения содержания подготовки по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» представлены в исследованиях ученых: соединение педагогической подготовки с подготовкой производственника (Н. М. Барбашов, А. Я. Вышинский, С. Е. Гайсинович, Д. Н. Евреинов, А. Ф. Евстигнеев-Беляков, И. А. Каиров, Ф. Ф. Королев, А. А. Красновский, С. Я. Купидонов, М. М. Рубинштейн, П. Н. Шимбирев и др.); уровневая концептуальная организационно-педагогическая модель (Э. Ф. Зеер, П. Ф. Кубрушко, Г. М. Романцев, Л. З. Тенчурина, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др.); организационно-педагогическая модель, динамично изменяющаяся под воздействием социально-экономических и социально-педагогических условий (Е. М. Дорожкин, Н. И. Зырянова, Н. В. Ронжина и др.) [5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13].

Становится актуальным соотношение применяемых в настоящее время подходов к подготовке педагогов профессионального обучения с соответствующими требованиями, изложенными во ФГОС по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» и ПС педагога профессионального обучения. В контексте оценивания соответствия имеющейся квалификации профессионально-педагогических работников требованиям профессионального стандарта уместно рассмотреть рекомендуемые квалификационные уровни педагогов профессионального обучения (табл. 1).

Следует обратить внимание на то, что кроме требований к образованию профессиональный стандарт содержит и требования к соответствующему опыту практической работы.

В настоящее время в штате системы профессионального образования работают педагогические работники, среди которых 28 % имеют профессионально-педагогическое образование, и 15 % – высшее педагогическое образование. Следовательно, доминируют (около 3/5) отраслевые специалисты (технологи, техники, инженеры и др.), по своему базовому образованию не отвечающие требованиям профессионального стандарта, хотя у многих из них значительный опыт работы в качестве педагога профессионального обучения.

Изменить сложившуюся ситуацию позволит адресная подготовка профессионально-педагогических кадров. Образовательная траектория педагога профессионального обучения, не имеющего профессионально-педагогической подготовки, индивидуальна, однако можно выделить общие тенденции получения дополнительного профессионально-педагогического образования, соответствующего требованиям профессионального стандарта (табл. 2).

Таблица 1

Рекомендуемая профессиональным стандартом
квалификация профессионально-педагогических работников

Наименование базовой группы, должности (профессии)	Уровень квалификации	Код обобщенной трудовой функции	Квалификация	Требуемое образование
Мастер производственного обучения	6	В, С	Мастер производственного обучения (техник, технолог)	44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям)
	6	В, С, Е	Бакалавр	44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (программы прикладного бакалавриата)
Преподаватель СПО Преподаватель ДПО	6	В, С, Е	Бакалавр	44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (программы академического бакалавриата или прикладного бакалавриата)
Методист	6	Е, F	Бакалавр	44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (программы академического бакалавриата или прикладного бакалавриата)
Старший методист	7	Е, F, G	Магистр	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Руководитель (директор, заведующий, начальник) образовательной организации	7	Н	Магистр	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
Заместитель руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательной организации	7	Н	Магистр	44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

Таблица 2

Рекомендуемое профессиональным стандартом дополнительное образование педагогов профессионального обучения

Наименование базовой группы, должности (профессии)	Код обобщенной трудовой функции	Базовая подготовка	Требуемое дополнительное образование
1	2	3	4
Мастер производственного обучения	В, С, Е	Отраслевое среднее профессиональное образование	Образование по программе бакалавриата направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)

Окончание табл. 2

1	2	3	4
	В, С	Отраслевое высшее образование – бакалавриат	Дополнительное профессионально-педагогическое образование в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися*
	В, Е	Среднее педагогическое образование	Образование по программе бакалавриата направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
	В	Высшее педагогическое образование – бакалавриат	Профессиональная переподготовка, направленность (профиль) которой соответствует области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися**
Преподаватель СПО Преподаватель ДПО	А, С	Отраслевое высшее образование – бакалавриат, специалитет	Дополнительное профессионально-педагогическое образование в области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися
	А	Высшее педагогическое образование – бакалавриат, специалитет	Дополнительное профессиональное образование, направленность (профиль) которого соответствует области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися
Методист	Ф, G	Отраслевое высшее образование – бакалавриат	Дополнительное профессиональное образование в области методической деятельности по программе магистратуры направления подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)
	G	Высшее педагогическое образование – специалитет или магистратура	Дополнительное профессиональное образование в области методической деятельности, направленность (профиль) которого соответствует области профессиональной деятельности, осваиваемой обучающимися.
Старший методист	Ф, G	Отраслевое высшее образование – специалитет или магистратура	Дополнительное профессионально-педагогическое образование в области методической деятельности
Заместитель руководителя (директора, заведующего, начальника) образовательной организации	Н	Отраслевое высшее образование – специалитет или магистратура	Профессиональная переподготовка или повышение квалификации по профилю профессиональной деятельности
Руководитель (директор, заведующий, начальник) образовательной организации	Н	Отраслевое высшее образование – специалитет или магистратура	Профессиональная переподготовка или повышение квалификации по профилю профессиональной деятельности

* Образование по программам повышения квалификации или программам профессиональной переподготовки, предполагающим интеграцию психолого-педагогического и отраслевого компонентов.

** Преподаватель, мастер производственного обучения, методист должны иметь уровень (подуровень) квалификации по профессии рабочего (или специальности специалиста среднего звена) выше, чем предусмотренный для выпускников образовательной программы.

Для системы профессионально-педагогического образования открываются значительные перспективы развития:

– *разработка целевых региональных программ развития профессионального образования.* Так, например, в ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» реализуется магистерская программа «Экономика и управление организациями системы СПО» по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям). Это пилотный проект 2015 г., он способствовал обновлению магистерских программ «Инженерная педагогика», «Профессионально-педагогические технологии», «Управление информационными ресурсами в образовании» направления подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) в соответствии с современными требованиями к системе профессионального образования;

– *реорганизация и оптимизация профессионального образования. Создание современных моделей профессиональных образовательных организаций (региональные центры, многофункциональные центры прикладных квалификаций, кластеры).* Для работы в современных профессиональных образовательных организациях нужны преподаватели новой формации, обладающие критическим и проблемно-педагогическим мышлением, способные создавать многовариантные программы, использовать эффективные технологии обучения, готовые применять современные методы работы: тьютеры, модераторы, фасилитаторы; коучи;

– *целевая подготовка кадров. Дуальное обучение.* Под дуальным образованием понимается обучение по инфраструктурной модели, обеспечивающей взаимодействие: прогнозирования потребностей в кадрах, профессионального самоопределения, профессионального образования, оценки профессиональной квалификации, подготовки и повышения квалификации педагогических кадров, включая наставников на производстве [4];

– *участие в мероприятиях, проводимых по методике WorldSkills.* Результаты участия будущих педагогов профессионального обучения в конкурсах профессионального мастерства по рабочим профессиям свидетельствуют о их качественной подготовке;

– *независимая оценка качества профессионального образования.* Согласно Федеральному закону от 03.07.2016 № 238-ФЗ «О независимой оценке квалификации» научно-педагогические кадры системы ППО получают возможность стать участниками системы независимой оценки квалификации.

В заключение отметим, что реализуемая модель подготовки профессионально-педагогических кадров полностью отвечает современным тенденциям, готова гибко реагировать на возрастающие требования государства, общества и личности.

Список литературы

1. *Вербицкая Н. О.* Скрытая кадровая проблема российской инновационной экономики: потенциал системы профессионально-педагогического образования / Н. О. Вербицкая, Г. М. Романцев, В. А. Федоров // Образование и наука. 2008. № 5. С. 84–90.

2. *Дорожкин Е. М.* Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований / Е. М. Дорожкин, Е. Ю. Щербина // Образование и наука. 2013. № 6. С. 65–74.

3. *Кубрушко П. Ф.* Деструктивные факторы развития профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Научное обозрение: гуманитарные исследования. 2016. № 1. С. 10–16.

4. *Методические рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных кадров* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://минобрнауки.рф/проекты/509/файл/6898/Methodicheskie_rekomendacii.pdf.

5. Романцев Г. М. Педагог профессионального обучения: история и перспективы подготовки / Г. М. Романцев, В. А. Федоров // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2010. № 4. С. 44–48.

6. Романцев Г. М. Теория и практика профессионально-педагогического образования: монография: в 3 томах / Г. М. Романцев и др.; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. Т. 1. 304 с.

7. Романцев Г. М. Теория и практика профессионально-педагогического образования: монография: в 3 томах / Г. М. Романцев и др.; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. 308 с.

8. Романцев Г. М. Уровневое профессионально-педагогическое образование: проблемы стандартизации: монография / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 544 с.

9. Ронжина Н. В. Профессионально-педагогическое образование: понятие и сущность в контексте современной образовательной парадигмы / Н. В. Ронжина // Обучение в течение всей жизни – «Life Long Learning» – актуальные мировые практики в российском образовательном пространстве: материалы Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург, 2014. С. 179–184.

10. Тенчурина Л. З. Теория и практика профессионально-педагогического образования: монография / Л. З. Тенчурина и др.; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. Т. 2. 282 с.

11. Федоров В. А. Научно-образовательная школа «Научные основы развития и проектирования профессионального и профессионально-педагогического образования в России» академика РАО Г. М. Романцева / В. А. Федоров, Ф. Т. Хаматнуров // Образование и наука. 2010. № 10. С. 126–139.

12. Федоров В. А. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров // Образование и наука. 2000. № 2. С. 60.

13. Fedorov V. A. The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

УДК 377.112:371.13

А. Г. Каспржак, С. П. Калашников, И. М. Никитин

A. G. Kasprzhak, S. P. Kalashnikov, I. M. Nikitin

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет “Высшая школа экономики”», Москва

National Research University «Higher School of Economics», Moscow

agkasprzhak@hse.ru, skalashnikov@hse.ru, imnikitin@hse.ru

ПРОЕКТИРОВАНИЕ УРОВНЕВОЙ МОДЕЛИ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПО

DESIGNING TERTIARY EDUCATION MODEL FOR TEACHER PREPARATION PROGRAMS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматривается модель подготовки инженерно-педагогических кадров для системы профессионального образования.

Abstract. The article offers engineering-pedagogical teachers' training model for the vocational education training system.

Ключевые слова: инженерно-педагогические кадры, среднее профессиональное образование.

Keywords: engineering-pedagogical teachers, secondary vocational education.

В России с 2014 г. реализуется Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации», участниками которой стали более 40 университетов, занимающихся подготовкой учителей. В такой ситуации необходимо отметить тот факт, что подготовка инженерно-педагогических кадров для системы СПО, которую в 2013 г. получили 37,9 % выпускников основной школы [6], требует пристального внимания. В государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 гг. (постановление Правительства РФ от 15.04.2014 № 295) проблема несоответствия структуры профессионального образования потребностям рынка труда, как и отставание с распространением образовательных программ, обеспечивающих получение прикладных квалификаций, отмечаются как острейшие, а проект, связанный с разработкой модели (моделей) подготовки инженерно-педагогических кадров для СПО, Министерство образования и науки РФ отнесло к приоритетным [1, 2, 4].

В рамках этого проекта в 2016 г. разработана, а затем прошла экспертное обсуждение модель подготовки инженерно-педагогических кадров для СПО, которая уже с января 2017 г. начинает апробироваться в университетах России, реализующих программы «Профессиональное обучение (по отраслям)». В этом смысле настоящая публикация является частью экспертного обсуждения, которое, как мы надеемся, поможет качественно улучшить разработанную модель и, как следствие, в среднесрочной перспективе будет содействовать решению обозначенных выше задач.

Данная разработка учитывала промежуточные результаты проекта «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации», на этапе подготовки которого было выделено три группы проблем подготовки педагогической профессии в России:

– «входа в профессию», которая определяется таким дизайном образовательных программ, который не позволяет привлечь к обучению на них мотивированных к педагогической профессии, слабо подготовленных в академическом плане людей;

– устаревших способов (методов и технологий) подготовки, низкой ориентацией реализуемых программ на оснащение выпускниками не только знанием о том, как надо учить, но и умением это делать;

– и, наконец, проблема удержания молодого специалиста в профессии [5]. Эта проблема весьма важна, но в значительной степени является социальной, и потому выходит за рамки вопросов, рассматриваемых авторами в настоящей работе.

Институциональные условия и причины разработки и внедрения в практику обобщенной уровневой модели подготовки педагогических кадров для системы СПО. Институциональными условиями для разработки и введения в практику обобщенной уровневой модели подготовки инженерно-педагогических кадров для системы СПО стали:

– переход системы высшего образования на уровневую структуру, что само по себе сделало вариативность подготовки специалистов нормой;

– разработка и введение в практику профессиональных стандартов «Педагог» и «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» как система требований к образовательным

результатам выпускника образовательных программ подготовки инженерно-педагогических кадров для системы СПО.

В числе существенных причин, вынуждающих разрабатывать и внедрять в практику обобщенную уровневую модель подготовки педагогических кадров для системы СПО, необходимо также выделить следующие:

– рассогласование между профессиональными компетенциями педагогических работников системы СПО и современными требованиями к проектированию и реализации профессиональных образовательных программ, связанных с необходимостью внесения принципиальных изменений в содержание и технологии обучения кадров для современных отраслей, в том числе соответствующих списку 50 наиболее востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования [4, 7, 8];

– несоответствие и несоразмерность практик подготовки кадров в соответствии с мировыми стандартами и передовыми технологиями, в том числе с учетом требований World Skills [3];

– отсутствие согласованности и преемственности ФГОС высшего образования по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» профессиональным стандартам, в частности, стандарту «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» и ФГОС СПО;

– необходимость использования образовательных технологий, адекватных актуальным задачам профессионального образования и обучения.

Содержательные условия разработки и внедрения в практику обобщенной уровневой модели подготовки педагогических кадров для системы СПО. В результате реализации первого этапа данного проекта выявлены следующие требования к подготовке педагогических кадров:

– приведение образовательных программ подготовки педагогов в соответствие с требованиями профессиональных стандартов и ФГОС СПО (обновленный перечень профессиональных компетенций, способов их достижения);

– повышение практической направленности программ (новые модели практики), в том числе использование механизма сетевого взаимодействия: школьно-университетское партнерство, долгосрочная учебно-производственная практика (стажировка), распределенная модульная практика;

– модульный принцип построения программ подготовки педагогов (модуль как единица образовательной программы, обеспечивающая готовность к выполнению трудовой функции или набора трудовых действий профессионального стандарта педагога);

– деятельностный подход в подготовке будущих педагогов и формирование дополнительных компетенций;

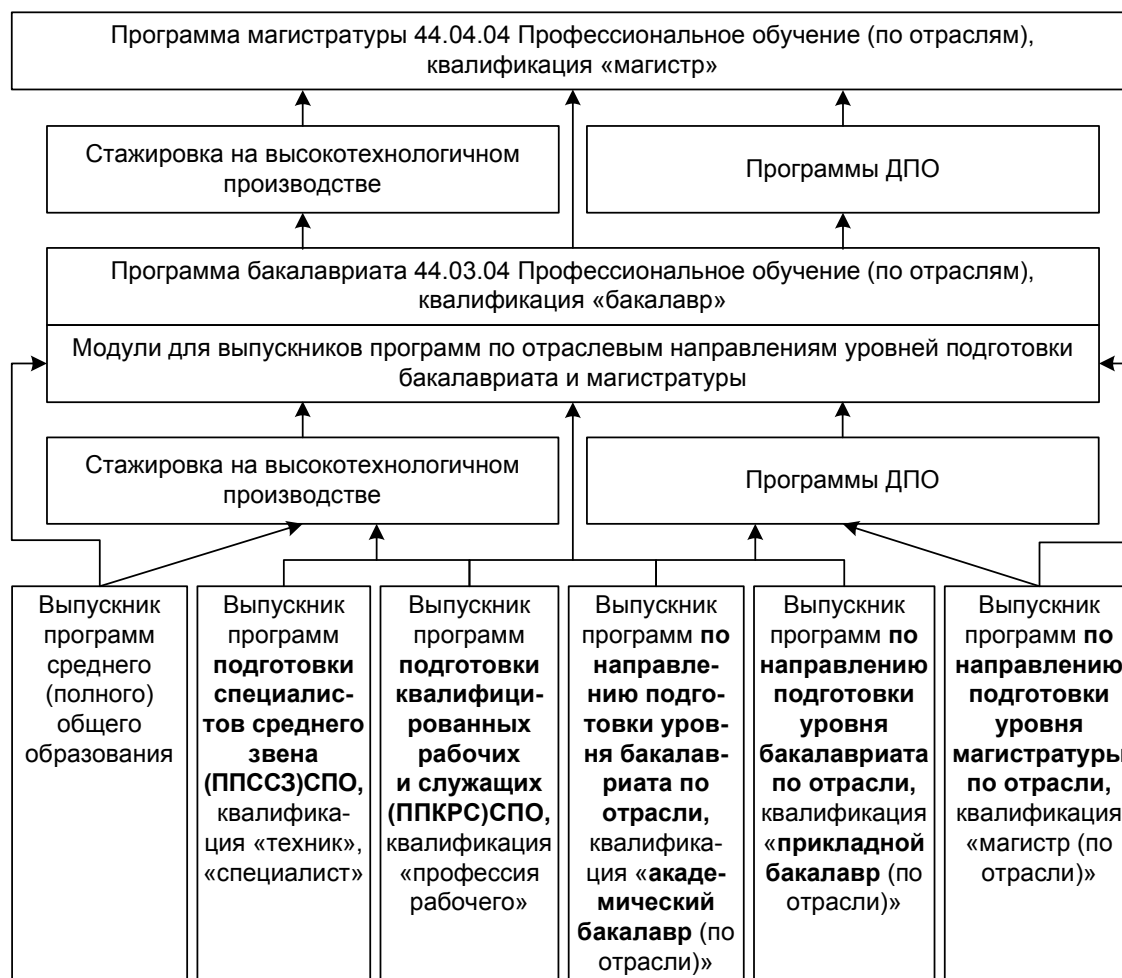
– сетевое взаимодействие с образовательными организациями общего, среднего профессионального и высшего образования и, что особенно важно, с работодателями и представителями производства;

– разработка общедоступной библиотеки модулей, повышение мобильности;

– разработка и апробация вариативной модели подготовки педагогических кадров, предполагающей возможность перехода на обучение по педагогическим направлениям студентов и выпускников непдагогических направлений подготовки [5].

Перечисленные выше принципы и условия позволили предложить обобщенную уровневую модель подготовки педагогических кадров для системы СПО, а также

сформулировать требования к построению образовательных программ, реализуемых в рамках предлагаемой модели (рисунок).



Обобщенная уровневая модель подготовки педагогических кадров для системы СПО

Примеры возможных образовательных траекторий в рамках обобщенной уровневой модели подготовки педагогических кадров для системы СПО. Предлагаемая модель подготовки как бакалавра, так и магистра по направлению «Профессиональное обучение» ориентирована на то, чтобы освоение того или иного уровня образования было возможно несколькими способами (многоканальность), выбор которых определяется во многом характеристиками претендента на получение искомой степени, его компетенциями на начальном этапе «входа» в соответствующую программу. При этом важно, что набор необходимых компетентностей определяется набором трудовых функций профессиональных стандартов и педагогического, и специализированного образования.

Отсутствие «тупиков» в данной модели означает то, что входные требования к уровню подготовки претендента каждого более высокого уровня тождественны результатам, которые должны демонстрировать выпускники предыдущего.

Вариативность же подготовки (связанное с этим расширение адресных групп претендентов на получение искомой квалификации) достигается за счет того, что структура всех программ модульная, это позволяет выстраивать индивидуальные тра-

ектории обучения студентам (магистрантам), имеющим различный набор компетенций как в педагогической, так и в технологической (отраслевой) деятельности.

Приведем варианты индивидуальных образовательных траекторий, обеспечивающие претендентам получение степени бакалавра и магистра, которые возможны в рамках предложенной модели:

– на базе программ среднего (полного) общего образования: программы бакалавриата с необходимым дополнительным профессиональным обучением и стажировкой по отраслевой специализации, далее программы магистратуры;

– на базе программ подготовки специалистов среднего звена (СПССЗ) СПО: программы (отдельные модули) бакалавриата, далее программы магистратуры с необходимым дополнительным профессиональным обучением и стажировкой по отраслевой специализации;

– на базе программ подготовки квалифицированных рабочих и служащих (ПКРС) СПО: программы (отдельные модули) бакалавриата, далее программы магистратуры с необходимым дополнительным профессиональным обучением и стажировкой по отраслевой специализации;

– на базе программ по направлению подготовки уровня бакалавриата (академического и прикладного) по отрасли: программы (отдельные модули) бакалавриата 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), далее программы магистратуры 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) с необходимым дополнительным профессиональным обучением и стажировкой по отраслевой специализации;

– на базе программ по направлению подготовки уровня магистратуры по отрасли: отдельные педагогические модули бакалавриата 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), далее программы магистратуры 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям).

Таким образом, данная модель подготовки педагога (бакалавра, магистра) по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», имеющая два уровня подготовки и модульный характер образовательных программ, позволяет претендентам самим определить свою собственную образовательную траекторию в зависимости от своей базовой квалификации и образовательной (производственной) перспективы.

Важно обратить внимание на то, что настоящая модель обеспечивает возможность получения педагогического образования выпускниками и обучающимися педагогических образовательных программ, то есть тем, кто имеет профессиональное образование различного уровня и намерение изменить вид деятельности на педагогический. Думаем, не надо доказывать, что преподаватели, обладающие таким образованием, а часто и опытом работы в тех отраслях производства, в которых будут работать выпускники СПО, крайне востребованы системой профессионального образования.

Для этой группы студентов важно и то, что представленная модель предусматривает возможности перехода с одного уровня образования на другой, в том числе по «горизонтали» (например, с уровня «бакалавриат непедагогический» на уровень «бакалавриат педагогический»).

Можно резюмировать, что представленная модель подготовки педагогов для системы СПО позволяет «набирать» новые компетенции, и, что важно, «добирать» недостающие. Модель позволяет осваивать программы концентрированно, а также «растянуто» во времени, что достигается за счет синхронизации программ ДПО, бакалавр-

ской и магистерской программами (краткосрочная программа ДПО – модуль бакалаврской или магистерской программы). Описанная выше модель может быть представлена не только как совокупность индивидуальных образовательных траекторий, схватывающих точки и роли участников программы подготовки на «входе» и на «выходе» из нее, но и через последовательность формируемых в ходе освоения программы компетенций.

Формирование компетенций выпускника при реализации данной модели осуществляется комплексно в условиях активного взаимодействия с профильными отраслевыми социальными партнерами, профессиональным сообществом и созданной в вузе необходимой инфраструктурой (технопарки, технологические центры, центры профессиональных компетенций). Это позволит создать механизмы освоения нового высокотехнологичного уровня развития техники со стороны профессорско-преподавательского состава, использовать потенциал образовательных модулей вариативной части, разработанных с участием профессионального сообщества.

Список литературы

1. *Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы [Электронный ресурс].* Режим доступа: <http://xn—80abucjibhv9a.xn—p1ai/%d0%b4%d0%be%d0%ba%d1%83%d0%bc%d0%b5%d0%bd%d1%82%d1%8b/3409>.

2. *Загвязинский В. И.* Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития / В. И. Загвязинский, Л. Д. Плотников, Л. М. Волосникова // *Образование и наука.* 2013. № 4. С. 3–18.

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. *Листвин А. А.* Антиномии современного среднего профессионального образования / А. А. Листвин // *Образование и наука.* 2017. № 1. С. 103–119.

5. *Программа «Модернизация педагогического образования в Российской Федерации».* Аналитическая справка о ходе реализации проекта [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://xn—80abucjibhv9a.xn—p1ai/%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B5%D0%BA%D1%82%D1%8B/484/%D1%84%D0%B0%D0%B9%D0%BB/4683/2015_%D0%B8%D1%82%D0%BE%D0%B3_%D0%BC%D0%B0%D0%B9.pdf.

6. Программы подготовки специалистов среднего звена: как меняется количественный и качественный состав студентов? Факты образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ioe.hse.ru/data/2015/11/16/1081326971/%D0%A4%D0%B0%D0%BA%D1%82%D1%8B%20%D0%BE%D0%B1%D1%80%D0%B0%D0%B7%D0%BE%D0%B2%D0%B0%D0%BD%D0%B8%D1%8F%203%20-%20final.pdf>.

7. *Dorozhkin E. M.* Multistage system of vocational pedagogical education / E. M. Dorozhkin, V. A. Kopnov, G. M. Romantsev // *International Conference on Interactive Collaborative Learning.* Firenze, Italy, 20–24 September 2015. P. 725–728.

8. *Fedorov V. A.* The development of vocational pedagogical education in Russia (organizational and pedagogical aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // *International Journal of Environmental and Science Education.* 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

*ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет», Москва
Moscow City University, Moscow
t.levan.pedagog@gmail.com*

РАЗВИВАЮЩАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ И ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПЕДАГОГА

SYSTEM-DEVELOPING EDUCATION QUALITY ASSESSMENT AND TEACHER'S PROFESSIONALISM

Аннотация. Рассматривается потенциал саморазвития педагогического сообщества, основанный на применении социального механизма тьюторства в системе профессионального развития и внедрения развивающей оценки качества образования.

Abstract. The article examines the potential of self-development of teachers' community, based on the application of the social mechanism of tutoring in professional development and providing the system of developing education quality assessment.

Ключевые слова: развивающая оценка качества образования, профессионализм педагога, здоровьесозидающая деятельность.

Keywords: system-developing education quality assessment, teacher's professionalism, health-creating activity.

В теоретико-методологическом поле профессионального образования педагогов с недавнего времени появились конструкты «качество образования», «оценка качества». Вмещенные в эти конструкты явления по праву можно считать дискуссионными. И одно из оснований для такой научной и профессиональной дискуссии – неоднозначная связь между профессионализмом педагога и качеством образования [4].

В соответствии с научной проблематикой квалитологии в аспекте педагогических измерений решается вопрос о таких подходах к оценке качества образования, при которых бы доминантой являлся не контроль, а развитие (развивающая оценка качества), оценивались бы с позиций изменения сугубые аспекты педагогического труда, а не формально-количественные индикаторы. При этом, рассматривая концептуальный уровень решения проблемы, исследователь невольно выходит на сущностные характеристики системы образования:

1) противопоставляются два вектора культуросообразного профессионального развития педагога и всей системы образования в целом: творческий и воспроизводящий («культура достоинства» и «культура производства», по А. С. Асмолову и В. Т. Кудрявцеву [1]);

2) приходят в идеологическое столкновение две взаимоисключающие тенденции: нормоцентризм (стандартизация, регламентация всех аспектов образования) и индивидуализация (конструирование цели, процесса, результата в соответствии с возможностями и потребностями обучающегося – emergent learning).

Отвечая на вопрос, как соотносятся профессиональные характеристики педагога и качество образования (в частности, качество здоровьесозидающей образовательной деятельности), обратимся к вопросу о характере профессионального развития. На наш взгляд, профессиональное сообщество педагогов следует рассматривать как саморазвивающийся организм (живую систему), который подчиняется универсальным законам

биомеханики (Н. А. Бернштейн) и законам функционирования экосистем (в частности, закону минимума, закону внутреннего динамического равновесия и закону «бумеранга»). Применение данных законов позволяет описать механизмы обратной связи, позволяющие управлять этой системой и стимулировать ее развитие (не в формальном смысле – с позиции органов управления образованием, а в более глубинном понимании – с позиций устройства и функционирования педагогического сообщества). Точнее, мы говорим о способности педагогического сообщества саморазвиваться. Рассматривая сущность учительства (здесь мы подразумеваем всех педагогов системы общего образования, в том числе дошкольного) на современном этапе развития общества в ракурсе указанных выше теоретических положений, можно сделать вывод, что педагогическое сообщество находится в глубоком кризисе:

– нарушены механизмы обратной связи (импульсы от «звеньев», участвующих в «движении», либо не доходят до управляющего центра, либо искажаются в процессе передачи, ввиду этого «сенсорная коррекция» проводится неверно, а сами «звенья» не получают должной информации о других элементах системы);

– наблюдаются множественные зажимы (стагнации) в виде бюрократизации трудовых реалий, подмены ценностей (развитие личности обучающегося замещается достижением формальных индикаторов);

– разобщенность работы отдельных «звеньев» системы (нездоровая конкуренция, выживание независимых в суждениях членов коллектива, скрытое психологическое насилие, манипуляция администрации по отношению к подчиненным) приводит к общему ухудшению координационных способностей системы.

Вместе с тем, российское педагогическое сообщество во все эпохи доказывало свою жизнеспособность. В кризисные периоды возникали неформальные объединения единомышленников, делавших прорыв в образовательной практике и осмысляющих это методологически.

Системе образования необходимо «рефлекторное кольцо» – непрерывная обратная связь с драйверами изменений и «сенсорная коррекция» процессов. Механизмом такой обратной связи и самокоррекции может стать тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов. Однако мы не рассматриваем в роли тьюторов работников, занимающих особые штатные должности – каких-либо специалистов по профессиональному развитию. В предложенной нами концепции тьюторского сопровождения профессионального развития педагогов в области реализации здоровьесозидающей деятельности [3] роль тьюторов выполняют более опытные и осведомленные в методологии педагогики здоровья члены профессионального педагогического сообщества. Они руководствуются принципами индивидуализации, поддерживающего взаимодействия, уважения к выбору партнера по взаимодействию и т. д. Данная система является многоуровневой и указывает на целесообразность появления (преимущественно самовыдвижения) на каждом уровне (федеральном, региональном (муниципальном), локальном, т. е. уровне образовательной организации) членов педагогического сообщества, готовых помогать коллегам в том, чтобы ориентироваться в разнообразии возможностей для профессионального развития, представленных в ресурсах формального, неформального и информального образования.

Говоря о том, что управление требуется там, где ставится какая-то задача [2], Н. А. Бернштейн имел в виду, что мозг человека заранее знает цель движения, исходя из актуального контекста, но, получая обратную связь в процессе движения, корректирует ее. Таким образом, развитие одновременно является и заданным заранее, и гибким процессом.

Таким же образом следует, на наш взгляд, строить движение педагога по траектории профессионализации – от момента становления до момента профессиональной зрелости.

Здесь уместно обозначить проблему инструментализации развивающей оценки качества образования, которая решает проблему анализа сугубых аспектов педагогического труда (ее качественных характеристик) и позволяет их совершенствовать в реальном времени.

Приведем пример инструмента для развивающей оценки качества образования, который позволяет при наличии достаточного уровня экспертной и рефлексивной компетенции пользователя не только увидеть зоны развития, но и выстроить траекторию изменений, разработать или скорректировать программу развития (образовательной организации или конкретно взятого педагога). Это «Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольной образовательной организации (ECERS-R)» [5] (далее – Шкалы). Этот инструмент использует средовой подход к оцениванию, т. е. в качестве объекта приняты не образовательные результаты воспитанников дошкольных групп (что запрещено Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации»), а анализ образовательной среды, т. е. условий, предоставляемых детям для освоения образовательной программы, а также родителям и педагогам для сопровождения детей в этом процессе. Ряд разделов этого инструмента использован нами для оценки образовательной среды с позиций создания условий для охраны здоровья обучающихся, том числе обучения их навыкам здорового образа жизни. Оценка образовательной среды позволяет говорить о том, насколько достаточен уровень компетенции не только педагогов, но и администрации образовательной организации.

Повышение роли среды в образовании человека и принцип соконструирования образовательной траектории каждого обучающегося требует иных компетенций от педагога и администрации образовательной организации. Изучение и обсуждение критериев и показателей, которые признаны экспертным сообществом как важные при оценке качества образовательной среды, уже само по себе является, по нашим наблюдениям, развивающим и дает возможность педагогическому коллективу увидеть пути совершенствования своей деятельности. Данные критерии и показатели снабжены в Шкалах описанием наблюдаемых ситуаций, свидетельствующих о том или ином уровне качества. Эти ситуации являются некими эталонами, демонстрирующими, как на практике должна выглядеть реализация принципов, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (далее – ФГОС ДО). Например, ключевым аспектом здоровьесозидающей деятельности является обучение детей навыкам здорового образа жизни. В ФГОС ДО одним из основных принципов дошкольного образования является возрастная адекватность (соответствие условий, требований, методов возрасту и особенностям развития), а одной из важнейших задач – охрана и укрепление физического и психического здоровья детей, в том числе их эмоционального благополучия. В Шкалах имеется ряд показателей, в которых уделяется внимание организации здоровьесозидающей деятельности (они связаны не только с организацией питания, сна, соблюдением гигиены, но и с организацией двигательной активности в течение дня, обеспечением качественного взаимодействия воспитателей с детьми, освоением детьми навыков социализации и пр.). Уровню «хорошо» соответствуют, например, такие позиции, как наличие в свободном ежедневном доступе детей (в течение не менее 3,5 часов) оборудования, которое стимулирует развитие разнообразных физических навыков (не менее 7–9); педагоги на собственном примере учат детей заботиться о здоровье; персонал объясняет детям, почему нужно соблюдать правила безопасности. Уровню «отлично» – такие позиции: дети помогают во время приема пищи (накрывают на стол, убирают со стола);

детей учат самостоятельно проводить профилактические мероприятия (например, правильно мыть руки, напоминают им о необходимости смывать за собой в туалете, используются книги, картинки и игры о здоровом образе жизни).

Проведенное в 2016 г. лабораторией развития ребенка Института системных проектов Московского городского педагогического университета с нашим участием исследование качества дошкольного образования (N = 423 детских сада из 40 регионов России) показало, что средний уровень качества не превышает отметку «удовлетворительно» (3,37 баллов из 7). При этом показатели, выбранные нами для оценки здоровьесориентированной деятельности педагогов, получили средние точечные значения от 2,35 (места для уединения) до 4,46 (взаимодействие персонала и детей), что говорит о том, что актуальным состоянием качества является «удовлетворительно», а по ряду показателей «неудовлетворительно». Следует отметить, что такие, казалось бы, привычные позиции, как привитие детям навыков гигиены (во время посещения туалета, а также в других случаях, что в Школах представлено в разных показателях), набрали невысокое количество баллов (3,35–4,04), следовательно, этот аспект деятельности организован неэффективно, требуются иные методы для приобщения детей к здоровому образу жизни.

Выявление экспертным образом актуального состояния системы по важным для ее качества критериям еще не дает участникам образовательного процесса информации о том, что нужно сделать для улучшения качества. Методологи образования отмечают развивающий характер именно творческого применения педагогом основных рамок, заключенных в образовательных стандартах, с опорой на антропологический подход (Б. М. Бим-Бад, Т. М. Ковалева, М. Б. Кушнир, В. В. Сериков, П. Г. Щедровицкий и др.). Таким образом, для профессионального развития педагога система развивающей оценки качества должна давать ориентиры, а не предписания, стимулировать выявление причинно-следственных связей, а не показывать готовые схемы работы.

Продвинуть педагогическое сообщество может обсуждение результатов с подробным анализом индикаторов качества (наблюдаемых ситуаций, характеризующих определенный уровень качества). Кроме того, важно развивать экспертную компетентность педагогов, чтобы самооценивание позволяло видеть дефициты, а не искать подтверждение достоинств (последнее хорошо, но в разумных пределах, поскольку если качество констатируется при самооценивании как высокое, т. е. дефициты не замечаются, то развития за этим не следует).

Таким образом, операционализация критериев качества образования, предоставление педагогической общественности инструмента, который проясняет, что нужно сделать, чтобы совершенствовать свою деятельность по всем важным аспектам, а также наличие в педагогическом сообществе представителей, способных помочь коллегам разобраться в огромном информационном потоке профессионально ориентированной информации и ресурсов, – все это способно препятствовать, на наш взгляд, саморазрушению «экосистемы» педагогического сообщества и позволяет совершенствовать здоровьесозидающую деятельность в образовательных организациях.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Развивающая культура достоинства / А. Г. Асмолов, В. Т. Кудрявцев // Обруч. Образование: ребенок и ученик. 2013. № 6. С. 51–53.
2. *Бернштейн Н. А.* От рефлекса к модели будущего / Н. А. Бернштейн // Вопросы психологии. 2002. № 2. С. 94–98.

3. *Ле-ван Т. Н.* Многоуровневое тьюторское сопровождение профессионального развития педагогов в области реализации ими здоровьесозидающей функции / Т. Н. Ле-ван // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 1. С. 38–46.

4. *Панасюк В. П.* Актуальные проблемы теории качества / В. П. Панасюк, А. Лымарь // Образование и наука. 2016. № 4. С. 19–32.

5. *Хармс Т.* Шкалы для комплексной оценки качества образования в дошкольных образовательных организациях / Т. Хармс, Р. М. Клиффорд, Д. Крайер. Москва: Национальное образование, 2016. 130 с.

УДК 378.014(497.2)

А. И. Мантарова, И. А. Ангелова

A. I. Mantarova, I. A. Angelova

*Институт по изучению обществ и знаний Болгарской академии наук, София, Болгария
«Карьерный центр» Центра обучения Болгарской академии наук, София, Болгария
Institute for the Study of Societies and Knowledge at Bulgarian Academy of Sciences, Sofia, Bulgaria
«Career Center», Training Center of the Bulgarian Academy of Sciences, Sofia, Bulgaria
mantarova.a.i@abv.bg, angelovaiglika@gmail.com*

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ ЭКОНОМИКИ – СОТРУДНИЧЕСТВО МЕЖДУ ОБРАЗОВАНИЕМ И БИЗНЕСОМ

THE STAFF TRAINING FOR COMPETITIVE ECONOMY – COOPERATION BETWEEN EDUCATION AND BUSINESS

Аннотация. Рассматриваются вопросы политики Болгарии в открытости профессионального образования к профессиональным знаниям и навыкам применительно к современным требованиям экономики путем внедрения дуальной (двойной) образовательной программы применения проекта обновления образовательной среды, опробованной в университете лесничества, а именно на экономическом факультете управления с соблюдением требований бизнеса.

Abstract. The aim of this work is an overall view on the Bulgarian Policy in opening the secondary education towards professional knowledge and skills with reference to real / actual economy requirements, by introduction of Dual Educational Program applying a Project for updating the educational context, experienced in University of Forestry, especially for the Faculty of Economic Management and complied with the business requirements.

Ключевые слова: дуальное обучение, бизнес, образовательные программы, формы взаимодействия.

Keywords: dual training, business, educational programs, forms of interaction.

One of the main limitations of economic growth is the shortage of human resources with professional profiles having the capacity to develop a competitive economy. Increasingly, it claims that there is a gap between the needs and expectations of business and offered quality of workforce [1, 3, 4]. This applies both to staff, prepared in Universities and secondary schools. In response to this social need, specific for both levels of education, there are relevant policies implemented in Bulgaria.

A key step towards solving the problems related to the quality of the prepared specialists with University education, is the adequate updating curricula. To solve this strategic national task over 40 Bulgarian Universities financed by the Operational Program «Human Re-

sources Development» developed projects to update their curricula in accordance with the needs of the labor market. One of these projects was carried out by a team of faculty «Business Management» at the University of Forestry in the period May 2013 – May 2015 [2].

The Faculty Partners for the project realization are three organizations – business representatives, who train specialists FSS:

- Bulgarian Association for Alternative Tourism;
- Executive Forest Agency;
- Branch Chamber of Woodworking and Furniture Industry.

The main objective of the project is to improve the quality and content of curricula and teaching methods in the FSS of University of Forestry in accordance with the European Qualifications Framework (EQF) and National Qualifications Framework (NQF) to acquire knowledge adequate to the needs of the economy, skills and competencies and to develop a mechanism for their continuous updating through lasting relationships between the UF, related businesses and research institutes.

Main activities have been implemented to achieve this goal:

1. Research the business needs of specific knowledge and skills of staff.
2. Survey analysis of professional standards in the priority economic sectors for FSS.
3. Analysis of the current state of the learning process of the FSS.
4. Introduction of educational innovation in specialties of the FSS.
5. Pilot testing and phased implementation of updated programs.
6. Create an advisory board with representatives of Forestry, businesses and scientific institutions.
7. Determination of the scheme for sustainable cooperation among stakeholders.

The surveys conducted among business representatives are a key moment. They aim to establish:

- employers' requirements for knowledge, skills and competencies of university graduates;
- willingness of business representatives from the three industries for various forms of cooperation with the Faculty of Business Administration;
- willingness of teachers to facilitate the implementation of a sustainable mechanism for updating curricula;
- assessment of students realization of educational innovations, updated programs and quality of the learning process;

The survey covers of 176 employers totally, in sectors of alternative tourism, wood processing and furniture industry and forestry. Respondents are owners, directors, managers and other personnel performing management functions. The distribution of respondents by sector is 43 – 68 – 65. The sample is in two stages. The first stage is making typological selection according to the type of activity (for sectors Alternative Tourism and Forests) or according to the type of the legitimate person (Sector Wood and Furniture). The second stage is making a random selection of units for testing in each of the so formed groups. The method of registration used is direct individual survey: respondents themselves filled out questionnaires.

The questionnaire has an identical structure for all three sectors. 5 blocks issues are formed:

- knowledge, skills and competencies required of employees in the sector;
- preparing of graduates of FSS in forestry;
- cooperation between businesses and forestry;

- general information on the institution – employer;
- personal information for respondents.

The differences are in the specification proposed to assess knowledge, skills and competencies they covering different range of those as per the specifics of the sector.

Another important activity was the *determination and the establishment of various forms of permanent interaction* between the University and Business – from regular contacts, networks, dialogues to the formation of an Advisory Board whose main task is to discuss entering the relevant sectors innovations and facilitate their reflection in educational programs. The main objective is the creation and putting into practice a sustainable mechanism for updating the curriculum to ensure their continuous improvement and adaptation to changing business requirements.

A self-management in relation to Higher education allows to respond quickly and to innovate organizationally and in a meaningful term, The Faculties orientate their strategies towards developing an «Economy – based on knowledge» in the context of the EU. The situation in the Secondary education is not so flexible.

The New Education Law introduced additional opportunities to acquire adequate qualification. The Law reconsiders the status and activities of professional management in colleges. The «dual training» was introduced as a successful model. The model is based on experience of Germany, Austria, and Switzerland.

The main emphasis in the *reform of vocational education* is the change in the ratio of theoretical and practical training in favor of the practical and the exercise of professional skills in the work environment of the first steps in learning. In the words of Vice – Minister L. Petrov (MES) at a meeting in Germany in 2016 by «The introduction of dual system of vocational training adapted to the conditions of the Bulgarian economy can be seen as a potentially effective measure to promote youth employment» mainly for the Bulgarian production. (Interview during the workshop «Education, Business»)

The introduction and development of dual training model in Bulgaria aims to provide industry with appropriately qualified staff and increasing the attractiveness of the production environment, especially for young people. An additional aim of duality education is learning the necessary skills and practice patterns for a smoother adaptation of a young man working in a team. The same concept is associated with the development of training firms in schools, promote entrepreneurship among learners and regional policies to link business education.

In the Law making social partners are actively engaged: Bulgarian Industrial Association – Union of Bulgarian business. Proposals come from the Associations, they address the Committee on Professional Education in the Ministry and synchronize existing European practices with the national ones.

Governing framework for student practicums and practice of different duration was legally established to adjust mutual relations between: educational institutions – employers and grant training status of those who deliver experience-so called Mentors – practicing and training employees in a real production environment.

The new form somehow solves the issue of financing of education and the linked practices with subsequent employment.

Dual education resolves the problem of education for teachers / practice teachers in schools. Business sets new and increased demands on teachers in schools. The education system accumulates practitioners in the sector slowly. There are usually few willing candidates and they have difficulty finding jobs to become regular teachers, although there is a demand

for quality teachers and training courses in general education exist in specialized colleges, related with the larger Bulgarian Universities (e.g. «Higher University College to Technical University» Sofia, named «Engineering pedagogical Faculty» It is located in Sliven. (There are colleges in Yambol, Sofia, and Stara Zagora.)

Measures of the quality of vocational training based on competencies require periodic updating and revision due to sweeping changes occurring in entire sectors based on «Jobs of the Future»:

- robotics, digitization;
- development of new materials and production technologies.

It is expanding the forms of professional qualification, and new forms of cooperation with non-formal education.

The first steps of reform of vocational education were presented by the Deputy – Minister L. Petrov on meeting in Germany, 2016. He reported that during the 2015–2016 school year, Bulgaria has launched pilot projects in the field of dual system of education: admission plan is set in 22 classes dual training at 12 regional centers at the request of the business in partnership with vocational schools.

Taking into account the state of reformation in vocational education at this time, Ministry of Education and Science further proposed and approved measures for temporary practice under the operational programs to raise interest among employers to organize and conduct practical training on the territory of their manufacturing enterprises.

An approval of the project «School Practices – Phase1» is pending under the National program «Science and education for smart growth 2014–2020». It aimed at improving the links between VET and business and to improve the practical skills of students to work in a real working environment.

Dual education is a reform in the secondary education system only, it would provide only partial result in the development of industry, if the Government does not also offer specialized legislation on investments. Legislation should allow a targeted support for businesses to improve qualifications for already employed workers. In this regards, the Government of Bulgaria undertook certain steps:

Under the Law on Investment Promotion / IPA / specific investment projects can be promoted through financial support for training and acquiring professional qualification.

Projects such as «stARTs» were launched, aimed at entrepreneurship training and Students' training enterprises and 10 training enterprises registered as «Student Company» were created within this project training over 200 students, which is a step in the right direction, providing that current students are possible future industrialists.

Competition «Brandico» which promotes knowledge to young people in the field of intellectual property and protection of the intellectual labor was also very important in the project.

The Social partners are active and also presented in the face of the German-Bulgarian Chamber of Industry and Commerce (GBCIC) created in her cluster «dual vocational training». European experience of the most serious and well-developed global economies, through its pilot projects and joint programs further stimulate the dynamics of the development and reformation of vocational education in Bulgaria. Such is the Bulgarian-Swiss program of cooperation for the implementation of the dual system of education in secondary vocational schools in Bulgaria, the pilot Austrian project of the Austrian Economic Chamber «dual training in Bulgaria», as well as projects financed by Bulgarian business professions' Mining Technician «Mechanical technician», «technician of precision engineering» and «technician of transport equipment».

A successful social development in a global and expanding use of new information and communication technologies imperatively requires a high correlation level between the qualities characteristics of all components in the social system, between all the elements involved in social interactions. The place and role of social participants therein define the feasible importance of the education system. To prepare professionals with the necessary characteristics corresponding to the real needs of other sectors of society, it needs to constantly update all of its internal components and to intensify its relations with the sectors – users of such a qualified staff.

References

1. *Filipova I. V.* Cooperation with strategic partners: The Russian higher school experience / I. V. Filipova, N. A. Novokreshchenova, O. A. Novokreshchenova // The Education and science journal. 2013. № 3. P. 58–74.
2. Project EDUCOMP – BG051PO001–3.1.07–0041 – Updating the curricula in the Business Management Faculty in the University of Forestry in accordance with the requirements of the labor market.
3. *Shcherbina Y. S.* Priority changes in educational system as a response to the challenge of time / Y. S. Shcherbina // The Education and science journal. 2013. № 1. P. 19–29.
4. *The Experience* of positioning the university at the educational services market / E. M. Dorozhkin [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 9328–9338.

УДК 378.147.855:801.82

Т. Ф. Орехова

T. F. Orehova

*ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный
технический университет им. Г. И. Носова», Магнитогорск
Nosov Magnitogorsk State Technical University, Magnitogorsk
orehovna49@mail.ru*

АЛГОРИТМИЗАЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ КАК ТЕХНОЛОГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ

ALGORITHMIZATION OF EDUCATIONAL ACTIVITY OF STUDENTS AS TECHNOLOGY OF ORGANIZATION OF EDUCATIONAL PROCESS IN HIGHER SCHOOL

Аннотация. Описывается апробированная автором технология алгоритмизации учебной деятельности студентов на примере отработки умения анализировать литературные источники по теме исследования.

Abstract. The article describes the technology of algorithms used by the author to algorithmize the students' learning activity using the example of training the ability to analyze literary sources on the research topic.

Ключевые слова: алгоритмизация, алгоритм, учебная деятельность, студенты вуза.

Keywords: algorithmization, algorithm, educational activity, university students.

Система высшего образования в нашей стране в течение нескольких последних десятилетий находится в состоянии постоянного реформирования: свобода в формировании учебных планов, характеризующая конец 1980-х – начало 1990-х гг.; данное вузам право на творчество в сфере расширения специализаций в рамках основной профессиональной подготовки; переход на двухуровневое высшее образование (бакалавриат и магистратура); стандартизация на федеральном уровне специальностей и направлений подготовки и объединение их в укрупненные группы (УГСН); увеличение с каждым годом специализаций и профилей по направлениям подготовки бакалавриата и магистратуры; постоянная смена одного стандарта другим (сначала ФГОС ВПО, затем ФГОС ВПО 3, затем ФГОС ВО и это, по-видимому, не конец, так как грядет ФГОС 4 и переход на профессиональный стандарт) и т. д. В результате образовательный процесс даже в период обучения одного потока студентов претерпевает непрерывные изменения. Все это требует поиска таких способов организации образовательного процесса, которые позволяют снизить негативное влияние всех этих факторов на качество образования.

Одним из путей решения данной проблемы является, на наш взгляд, алгоритмизация учебной деятельности студентов с целью формирования у них готовности к самостоятельной эффективной организации своего учебного труда. Понятие «алгоритмизация» пришло в педагогику так же как и понятие «технология», из производственно-технической сферы, где имеет много разных значений. В контексте заявленной темы под алгоритмизацией мы будем понимать «описание очередности выполнения различных операций, необходимых для решения той или иной задачи в форме алгоритма» как «совокупности предписаний о последовательном выполнении системы различных операций (вычислений), необходимых для решения определенной задачи» [1].

Приложимо к образовательному процессу алгоритмизация учебной деятельности обучающихся (в нашем случае студентов вуза) – это оснащение их такими инструментами, которые позволяют им эффективно с оптимальными затратами сил и времени достигать гарантированного, то есть соответствующего цели, результата. Мы, безусловно, согласны с Н. Ф. Талызиной, что в педагогической практике невозможно создать универсальный, обобщенный алгоритм обучения, так как построение такого алгоритма требует полного и абсолютно исчерпывающего знания и учета всех законов и условий обучения, всех возможных реакций учащихся на различные внешние и внутренние воздействия [4], обусловленных бесспорно признаваемой уникальностью каждого человека как индивидуума со своим только ему присущим набором организменных свойств и личностных качеств. Однако уровень современного развития теории обучения позволяет разрабатывать такие обобщенные предписания, усвоение которых дает обучающимся возможность самостоятельно решать различные учебные задачи по принципу аналогии. Как справедливо замечает Н. Ф. Талызина, используемые во всех сферах человеческой деятельности обобщенные предписания позволяют субъекту этой деятельности овладеть накопленными в обществе методами деятельности, в том числе мыслительной, что является необходимой предпосылкой для эффективного решения различных жизненных, в том числе и учебных задач на основе творческого, суть, оригинального, подхода [5].

Итак, алгоритмизация учебной деятельности студентов как технология – это способ управления процессом формирования у студентов способности к последовательному выполнению комплекса взаимосвязанных действий, обеспечивающих достижение планируемого результата на уровне их актуальных индивидуальных возможностей

с одновременной нацеленностью на повышение этого уровня с учетом потенциала каждого конкретного студента к интеллектуальному развитию. В качестве инструмента алгоритмизации выступают предписания (своеобразные инструкции по применению), которые первоначально студентам предлагаются в форме методических указаний (или комментариев), а затем, по мере освоения разных алгоритмов, разрабатываются ими самостоятельно.

В своей работе мы алгоритмируем самые разные виды учебной деятельности студентов, что способствует постепенному усвоению ими универсальных действий по поиску, переработке, применению, преобразованию, накоплению и передаче знаний. Приведем пример алгоритмизации изучения дисциплины «Методология и методика научно-исследовательской деятельности», которая в профессиональной подготовке студентов по направлению «Педагогическое образование» выполняет, с одной стороны, прикладную функцию – подготовку студентов к написанию учебных исследовательских работ (курсовых и выпускных квалификационных), а с другой стороны, способствует оснащению их универсальными способами умственной деятельности.

Так, одним из важных исследовательских умений является анализ литературных источников по теме исследования, который требует от студента умения находить информацию, содержательно связанную с темой исследования; осмысливать ее с позиции ценности и значимости для темы исследования; обрабатывать выделенные цитаты в контексте темы исследования; собирать и структурировать найденный материал (разрозненные цитаты и текстовые фрагменты) и, наконец, письменно излагать его в виде связной речи. Для формирования у студентов таких умений мы предлагаем им алгоритм работы с текстами. Текстами в данном случае мы называем цитаты из работ разных авторов по какой-либо одной теме. Наш опыт показывает, что удобнее всего это задание выполнять на компьютере, так как у студента есть возможность одновременно работать с несколькими документами и параллельно при поддержке преподавателя совершенствовать свои навыки пользователя персонального компьютера.

Студентам предлагается несколько текстов (цитат) по какой-либо теме и предоставляется пошаговая инструкция по работе с этими текстами. Тексты даются в электронном виде (компьютерный документ, набранный в формате Word с обязательным грамотно выполненном в соответствии с требованиями форматированием). При этом мы учим студентов работать с включенной кнопкой «непечатаемые знаки», что позволяет им одновременно с выполнением учебного задания овладевать навыками грамотного форматирования компьютерного текста.

Шаг 1. Ознакомиться с текстом документа под названием «Самоуправление» (при этом указать путь поиска данного документа от момента включения компьютера, например: D/Обмен-класс/ОТФ/Тексты для анализа/Самоуправление).

Шаг 2. Прочитать все цитаты, изложенные в тексте по теме «Самоуправление».

Шаг 3. Понять, какие аспекты рассматриваемого феномена представлены в каждой из предлагаемых цитат.

Шаг 4. Дать название каждому выделенному аспекту.

Шаг 5. Записать выделенные аспекты в новом документе.

Шаг 6. Дать название новому документу и сохранить его в своей рабочей папке.

Шаг 7. Собрать цитаты в группы по каждому выделенному аспекту.

Шаг 8. Объединить высказывания в каждой группе в связный текст (при выполнении данного шага студентам предлагается использовать в качестве методической поддержки учебное пособие «Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим

наукам» [3], раздел «Требования к анализу литературы», в котором предлагаются стилистические обороты, с помощью которых можно соединять цитаты разных авторов в связанный текст, и перечень глаголов и словосочетаний из учебного пособия Т. П. Сальниковой [2], которые можно использовать при ссылке на авторские высказывания (суждения).

По завершении работы каждый студент вслух зачитывает свой текст, и студенты в результате убеждаются, что у всех тексты получаются разными. Это лишний раз подтверждает тезис о том, что два человека, работая индивидуально, свои мысли одинаково изложить в принципе не могут.

Универсальность данного алгоритма состоит, во-первых, в том, что его можно использовать при написании любого текста реферативного характера, и, во-вторых, в том, что у любого студента, независимо от уровня развития навыков связного изложения письменной речи, непременно формируется заданное умение на одном из трех уровней: высоком, среднем или низком.

Список литературы

1. *Геологический словарь* [Электронный ресурс]: в 2 томах / под ред. К. Н. Паффенгольца [и др.]. Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc_geolog/5913.

2. *Исследовательская деятельность студентов* : учебное пособие / авт.-сост. Т. П. Сальникова. Москва : Сфера, 2005. 96 с.

3. *Орехова Т. Ф.* Подготовка курсовых и дипломных работ по педагогическим наукам : методическое пособие для студентов дневных и заочных отделений педагогических факультетов / Т. Ф. Орехова, Н. Ф. Ганцен. Магнитогорск: Изд-во Магнитог. ун-та, 2009. 139 с.

4. *Талызина Н. Ф.* Алгоритмизация [Электронный ресурс] // Российская педагогическая энциклопедия. Режим доступа: <http://pedagogicheskaya.academic.ru>.

УДК 371.13:37.013.2

Н. В. Ронжина, Г. М. Романцев

N. V. Ronzhina, G. M. Romantsev

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
obrpravo@yandex.ru, gennadij.romantsev@rsvpu.ru*

ПРИНЦИП ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В РАЗВИТИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ НА СОВРЕМЕННОМ ЭТАПЕ

PRINCIPLE OF PURPOSE IN THE DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL AND PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION AT THE PRESENT STAGE

Аннотация. Принцип целеполагания положен в основу деления педагогического образования на виды: общепедагогическое и профессионально-педагогическое. Особый предмет исследования и специальные методы являются доказательством их специфичности, уникальности и выполнения важной миссии в обществе и государстве.

Abstract. The principle of goal setting is the basis for the division of pedagogical education into types: general pedagogical and vocational pedagogy. A special subject of research and special methods are proof of their specificity, uniqueness and fulfillment of an important mission in society and the state.

Ключевые слова: принцип целеполагания, профессиональная педагогика, профессионально-педагогическое образование.

Keywords: principle of goal-setting, professional pedagogy, professional pedagogical education.

Определение роли и места принципа целеполагания в развитии системы педагогического образования на современном этапе выявило ряд проблем теоретического и практического характера, на которых есть необходимость остановиться в данном исследовании подробнее:

1. Понятие и сущность педагогического образования в современной науке.
2. Понятие профессионального образования, место педагогического образования в этой системе.
3. Специфика профессионально-педагогического образования, соотношение его с профессиональным и педагогическим образованием.
4. Целеполагание как основа деления педагогического образования на общепедагогическое и профессионально-педагогическое образование.

Как известно, от определения понятий, их четкости, однозначности и непротиворечивости зависит точность нашего мышления. Еще в XIX в. английский ученый-естествоиспытатель Д. Гершель заметил, что «...нельзя внести точность в рассуждения, если она сначала не введена в определения» [цит. по: 5, с. 74]. Поэтому весьма важным представляется сформулировать искомое определение, в частности, нас интересует современная трактовка понятия «педагогическое образование». Чтобы внести ясность в содержание и сущность данного понятия, мы обратились к ряду энциклопедических изданий более раннего периода. «Большая советская энциклопедия» (БСЭ) гласит: «Педагогическое образование – это система подготовки педагогических кадров (учителей, воспитателей и т. п.) для общеобразовательной школы и других учебно-воспитательных учреждений в педагогических институтах, училищах и университетах; в широком смысле – подготовка педагогических и научно-педагогических кадров для учебных заведений всех типов, включая *профессионально-технические, средние специальные и высшие*» [4]. И далее в БСЭ повествуется об истории развития, по существу, учительского образования, т. е. о системе подготовки учителей в дореволюционной России и в советский период, а также о развитии системы подготовки учителей в педагогических училищах, институтах и университетах. Несмотря на это, можно констатировать тот факт, что в 70-е гг. XX столетия в БСЭ педагогическое образование в широком смысле слова понималось именно как подготовка преподавательских кадров для общего и профессионального образования.

По мнению А. А. Вербицкого и М. Н. Костиковой, под педагогическим образованием следует понимать «...систему подготовки специалистов общего (дошкольного, начального, базового и среднего) образования». К работникам этой категории авторы относят также преподавателей общеобразовательных дисциплин профессиональных учебных заведений, педагогический персонал учреждений дополнительного образования детей и молодежи, социальных педагогов. Правда, далее в работе говорится, что «...по мере дифференциации педагогической деятельности самостоятельными отрас-

лями стали дефектологическое образование и инженерно-педагогическое образование» [13, с. 14]. Также говорится, по сути, о широком понимании педагогического образования, хотя инженерно-педагогическому образованию уделено незначительное внимание.

В «Педагогическом энциклопедическом словаре» опубликована статья Б. М. Бим-Бада [2, с. 193] о педагогическом образовании, в которой повторяется то же толкование исследуемого понятия, что и в предыдущем исследовании. Автор обращает внимание на то, что согласно Закону «Об образовании» 1992 г. были определены шесть направлений образовательных курсов в системе педагогического образования: «Естествознание», «Гуманитарные знания», «Социально-экономические знания», «Педагогика», «Искусство» и, наконец, «Профессиональное обучение». Он отмечает, что интеграция образовательных курсов в одном направлении позволит преодолеть утилитарный подход к педагогическому образованию, поможет стимулировать формирование целостного творческого мировоззрения педагога. Из представленного высказывания не становится очевидным, что профессиональное обучение имеет непосредственное отношение к подготовке педагога профессионального обучения. Скорее всего, речь идет о подготовке учителей для школ разного типа.

Мнение Ж. Н. Пономаревой (2015 г.) мало чем отличается от воззрений авторов 1990–2000-х гг. Она пишет, повторяя уже известное: «Педагогическое образование – это система, разработанная для подготовки специалистов общего, а также дошкольного, начального, базового и среднего образования. Также обучаются преподаватели общеобразовательных дисциплин и профессиональных учебных заведений, педагоги учреждений, занимающиеся дополнительным образованием детей, социальные работники и другие. Если рассматривать этот термин в широком смысле, то зачастую он используется, когда говорят о профессиональной подготовке всех лиц, которые имеют отношение к воспитанию и образованию подрастающего поколения (родители в том числе)». Но надо отдать должное автору (хотя это не ее открытие), так как именно она указывает, что существует в системе профессионального образования профессионально-педагогическое образование, которое «...предполагает формирование такой личности, которая способна эффективно реализовать себя в сферах начального и среднего профессионального образования, может осуществить все компоненты интегративного образовательного процесса, выполнить полный спектр профессионально-образовательных функций. Педагогическое образование и профессионально-педагогическое взаимосвязаны, но последнее стало более общим» [12].

Последнее высказывание автора звучит не убедительно, поскольку в статье говорится о том, что в рамках профессионального образования есть два вида образования: педагогическое и профессионально-педагогическое, что вполне справедливо. Тогда становится непонятно, по каким основаниям профессионально-педагогическое образование можно считать более широким, нежели педагогическое образование.

Таким образом, педагогическое образование традиционно понимали как образование, направленное на подготовку учительских кадров для системы общего образования. Но реалии последнего десятилетия внесли существенные изменения в понимание как педагогического, так и профессионального образования.

От краткого историко-теоретического экскурса перейдем к содержанию понятий, данному в современных нормативных правовых актах Российской Федерации, в частности, к Федеральному закону РФ «Об образовании в Российской Федерации». Согласно данному Закону образование подразделяется на общее, профессиональное, дополни-

тельное образование и профессиональное обучение, обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование). В ст. 2 Закона даются определения общего и профессионального образования:

– *общее образование* – вид образования, который направлен на развитие личности и приобретение в процессе освоения основных *общеобразовательных* программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций, необходимых для жизни человека в обществе, осознанного выбора профессии и получения профессионального образования;

– *профессиональное образование* – вид образования, который направлен на приобретение обучающимися в процессе освоения основных *профессиональных* образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенного уровня и объема, позволяющих *вести профессиональную деятельность* в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности [8].

Из определений следует, что целью общего образования является формирование личности, гражданина своей страны, социализация, а цель профессионального образования заключается в получении профессии. Именно отсюда начинается действие принципа целеполагания в развитии образования.

Цель общего образования – освоение жизненного опыта человечества в большей степени на теоретическом уровне, главной целью которого, в свою очередь, остаются знания, на их базе сегодня предполагается реализовывать комплекс универсальных умений, общекультурных и базовых компетенций, согласно ФГОС общего образования. Овладение способами мыслительной деятельности направлено на умственное, интеллектуальное развитие обучающегося. Это предмет и задача общего образования.

Овладение же способами предметной деятельности непосредственно связано с овладением практическими умениями, компетенциями, в том числе трудовыми, профессиональными. Развитие компетентностного подхода зависит от осознания обществом необходимости придания образованию деятельностной направленности. В связи с этим в ФГОС профессионального образования представлен комплекс общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в которых определяющими являются глаголы – уметь, владеть, быть готовым, быть способным к совершению конкретных действий. И хотя общее и профессиональное образование частично взаимопроникают друг в друга (согласно принципу двойного вхождения базисных компонентов содержания образования в систему), каждое из них имеет свою основную цель, что и определяет их специфику, самостоятельность, значение для формирующейся в процессе образовательной деятельности личности и роль в обществе. Основная задача высшего образования, как пишет В. В. Байлук, – формирование духовно-творческой личности специалиста, способного к продуктивной *профессиональной* и личностной самореализации в интересах общества и самого себя [1, с. 16]. Цель и задачи профессионального образования дают расширенное понимание данного понятия и включают в себя все виды профессиональной подготовки специалистов всех уровней (СПО, ВО, дополнительное профессиональное образование) и всех отраслей (медицина, военное дело, спорт, инженерия, образование и др.). Таким образом, профессиональное образование – самое широкое, с точки зрения логики, а отраслевые виды образования, соответственно, являются его видами, в том числе и педагогическое образование.

Важным в контексте данной статьи представляется приказ Министерства образования и науки РФ, в котором определен перечень направлений подготовки высшего

образования и отдельно выделено «Образование и педагогические науки» [9]. В настоящее время создается новая система педагогического образования, которая включает в себя четыре направления подготовки бакалавров для общего образования и одно – для профессионального, три направления подготовки магистров для общего образования и одно – для профессионального. Из данной структуры виден явный «крен» в сторону общего педагогического образования и подготовку учителей для школ, или, по новому классификатору, академических и прикладных бакалавров, трудоустройство которых явно направлено в сторону общеобразовательных организаций. Систему же подготовки для всех профессиональных образовательных организаций вместили в одно направление. Анализируя данный подход, всю педагогическую проблематику по целевой подготовке преподавателей для системы общего и профессионального образования можно условно разделить на две группы:

1. Подготовка преподавателей для системы социализации – это задача системы педагогического образования (педагогические вузы).

2. Подготовка преподавателей для системы профессионализации – назначение системы профессионально-педагогического образования (профессионально-педагогические вузы).

Но с сожалением нужно признать, что данное понимание и деление остается в области желаемого и должного, в области научных разработок и обоснований. Соответственно этому пониманию и принципу целеполагания систему педагогического образования также нужно делить по дихотомическому принципу конечной цели и адресата подготовки: общеобразовательные и профессионально-образовательные организации. В этом случае педагогическое образование нужно осуществлять в рамках общепедагогической подготовки в педагогических вузах (для школ) и профессионально-педагогической подготовки для всех уровней системы профессионального образования (колледжей, техникумов, вузов и т. д.).

Анализ номенклатуры специальностей научных работников по педагогическим наукам [6] показывает, что из всех представленных только одно имеет непосредственное отношение к профессиональному образованию: 13.00.08 Теория и методика профессионального образования. Специальность 13.00.01 Общая педагогика, история педагогики и образования подразумевает подготовку научных работников по разным отраслям педагогической науки в рамках исторической, теоретической и методологической проблематики, в том числе и профессиональной педагогики как истории, теории и методологии профессионального образования. Тем не менее, есть необходимость включения в этот перечень отдельной специальности – *Профессиональная педагогика, история, теория и методология профессионального образования*.

Важным видом профессионального образования в современном обществе является профессионально-педагогическое образование (ППО), но следует отметить, что это понятие вообще отсутствует в нормативно-правовых документах. Система же ППО в стране еще только формируется. Актуальной для современной педагогической науки выступает необходимость создания новой научно обоснованной концепции, некой идеальной модели системы профессионально-педагогического образования и дальнейшее воплощение ее в практику образования [6].

Создание модели развития профессионально-педагогического образования в России на современном этапе сталкивается с рядом проблем как теоретического, так и практического, прикладного характера. Во-первых, в рамках теории и нормативно-правового

обеспечения профессионального образования не определено понятие «система профессионально-педагогического образования». Это ведет к проблеме смешения таких видов образования, как *профессиональное педагогическое образование*, осуществляемое в педагогических вузах и колледжах (целью которых является подготовка бакалавров и магистров (учителей) для общеобразовательных организаций (школ) и средних профессиональных образовательных организаций – педагогических колледжей), и *профессионально-педагогическое образование*, реализуемое в профессионально-педагогических образовательных организациях высшего и среднего профессионального образования. Главная задача профессионально-педагогического образования состоит в подготовке бакалавров и магистров для работы в организациях среднего и дополнительного профессионального образования. Данный вид подготовки регламентируется рядом нормативных правовых документов и имеет ряд существенных отличий от педагогического образования.

Во-вторых, понятие «профессионально-педагогическое образование» имеет свое историческое развитие и, исходя из сегодняшних реалий в сфере экономики и профессионального образования, современную трактовку, сущностное наполнение и, своего рода, иную социальную миссию.

Наконец, принцип целеполагания находит отражение и логическое завершение в определенном смысле в принятии отдельных, самостоятельных профессиональных стандартов для педагогов общего образования и педагогов профессионального образования: «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)» [10] и «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [11]. Успех реформ в профессиональном образовании напрямую связан с обновлением преподавательского корпуса. В настоящее время представлены как радикальные, революционные меры, такие как масштабное обновление преподавательского состава за счет привлечения людей из сферы бизнеса (успешных практиков), так и эволюционные – работа с ценностно-мотивационными установками преподавателей, введение эффективного контракта, обновление программ, форм и методов повышения квалификации. В течение последних лет активно обсуждается *компетентностная модель современного преподавателя*, особенно в системе профессионального образования [3, с. 14].

На основе вышесказанного отметим, что в стране существует система профессионального образования, включающая в себя основные *образовательные программы* различного уровня и направленности, федеральные государственные образовательные *стандарты* и федеральные государственные требования; существует сеть научных *организаций*, реализующих эти стандарты; есть органы, осуществляющие *управление* в сфере образования и, наконец, есть лица, *осуществляющие деятельность в области образования*. Но нет научной *концепции* профессионального образования, где были бы определены перспективы его развития. Это объективная причина создания принципиально новой модели развития профессионально-педагогического образования.

Выстраивая модель развития профессионально-педагогического образования, необходимо:

– придать понятию «профессионально-педагогическое образование» системный характер: выявить его специфические черты, закономерности и прогностический характер развития;

– разделить систему педагогического образования на две подсистемы – подготовку преподавателей для общеобразовательных организаций (педагогические вузы) и профессионально-образовательных организаций (колледжи, техникумы, вузы, организации дополнительного профессионального образования);

– привести в соответствие федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОСы) с профессиональными стандартами;

– создать условия (на государственном уровне путем введения специальных нормативных правовых актов) для разрешения противоречия между расширением сети профессиональных образовательных организаций и возрастающей потребностью в квалифицированных педагогах профессионального обучения, образования и дополнительного профессионального образования;

– создать условия для формирования современного профессионального мышления на двух уровнях: общем (инвариантном) уровне, связанным с формированием в системе профессионального образования ключевых компетенций обучающихся, и сформированным на его базе вариативном уровне отраслевого профессионального мышления (инженерного, медицинского, педагогического, спортивного, военного и др.). Принцип бинарности заложен в содержании федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования, в которых отражены требования к формированию общекультурных и профессиональных компетенций;

– обеспечить всю систему подготовки и переподготовки преподавателей для всех профессий и для всех уровней профессионального образования и обучения – на первом (инвариантном) уровне осуществить методическую и психолого-педагогическую подготовку исходя из принципа профессионального целеполагания и формирования профессиональной компетентности в рамках профессионально-педагогического образования в образовательных организациях профессионально-педагогического профиля;

– обосновать необходимость создания полномасштабной системы подготовки профессиональных педагогов в стране в соответствии с содержанием и идеологией нового профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования». Профессионально-педагогическое образование призвано готовить специалиста, умеющего работать в быстроменяющихся условиях производства, что вновь находит отражение в прогностической функции данного вида образования.

Основываясь на идее целеполагания, следует отметить, что педагогика как наука включает в себя две большие отрасли: общеобразовательную и профессиональную. Остальные же виды педагогического знания конкретизируются уже в этих двух основных отраслях. Это деление позволяет заложить в проектирование модели развития профессионально-педагогического образования важную идею *профессионального целеполагания* и компетентностного проектирования подготовки будущего педагога профессионального образования.

Основная задача профессиональной педагогики как науки – сформировать в процессе профессионального образования вектор профессионального становления личности в современной постиндустриальной эпохе, пронизывающий всю жизнь индивида, получающего образование. В этом заключается смысл внутренней логики развития профессиональной педагогики как самостоятельной науки и, в определенном смысле, практической сферы деятельности. В рамках современного развития общества, в усло-

виях усиливающейся конкуренции на рынке труда остро встает вопрос о подготовке специалиста в этих новых условиях. В зависимости от того, кто из выпускников системы профессионального образования сможет предложить на рынке труда высокие профессиональные качества во владении профессиональными компетенциями, в том и будет реальная потребность у работодателя.

Список литературы

1. *Байлук В. В.* Формирование готовности будущих специалистов в вузе к профессиональной самореализации: монография / В. В. Байлук. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. пед. ун-та, 2016. 454 с.

2. *Бим-Бад Б. М.* Педагогический энциклопедический словарь / Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2008. 528 с.

3. *Блинов В. И.* Разработка профстандартов в области образования и науки / В. И. Блинов, О. Ф. Батрова, А. А. Факторович // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2013. № 4. С. 14–25.

4. *Большая советская энциклопедия*: в 30 томах. 3-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1969–1978.

5. *Дегтярев М. Г.* Логика: учебник для студентов юридических вузов / М. Г. Дегтярев, С. А. Хмелевская. Москва: ПЕРСЭ, 2013. 288 с.

6. *Дорожкин Е. М.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2014. № 9. С. 4–20.

7. *Номенклатура специальностей научных работников по педагогическим специальностям*: приказ Министерства образования и науки РФ от 25.02.2009 № 59 // Собрание законодательства Российской Федерации. 2004. № 25. Ст. 2562.

8. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в ред. от 05.05.2014 № 84-ФЗ) // Российская газета. 2012. 31 дек.

9. *Об утверждении* перечней специальностей и направлений подготовки высшего образования: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 12.09.2013 г. № 1061 // Российская газета. 2013. 1 нояб.

10. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: приказ Минтруда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2013 г. № 544н // Российская газета. 2013. 18 дек.

11. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования»: приказ Минтруда России от 08.09.2015 г. № 608 н // Российская газета. 2015. 28 сент.

12. *Пономарева Ж. Н.* Современное педагогическое образование в РФ [Электронный ресурс] / Ж. Н. Пономарев // Режим доступа: <http://fb.ru/article/173072/sovremennoe-pedagogicheskoe-obrazovanie-v-rf>.

13. *Состояние, проблемы и стратегия* развития педагогического образования / под ред. А. А. Вербицкого, М. Н. Костиковой. Москва: Изд-во Федер. ин-та образования, 1996. 33 с.

В. А. Федоров, Н. Н. Давыдова

V. A. Fedorov, N. N. Davydova

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

Fedorov1950@gmail.com, edscience@mail.ru

**РАЗВИТИЕ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ И ПРОМЫШЛЕННЫХ
ПРЕДПРИЯТИЙ В УСЛОВИЯХ НАУЧНО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СЕТИ**

**MANAGING THE DEVELOPMENT OF NETWORK INTERACTION
OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS AND INDUSTRIAL ENTERPRISES**

Аннотация. Рассмотрена необходимость изучения новых подходов к развитию интеграционных процессов в сфере образования, способствующих развитию среды, благоприятствующей созданию и активному использованию нововведений в данной системе. Представлены подходы к развитию научно-образовательной сети образовательных организаций и промышленных предприятий, в которой ведется системная деятельность по разработке образовательных инноваций, и рассматриваются условия, формы и виды взаимодействия субъектов совместной деятельности в условиях научно-образовательной сети.

Abstract. The relevance of the research problem due to the need to explore new approaches to the development of integration processes in the field of education, of great interest for the development of an environment conducive to the creation and active use of innovations in the education system. The article presents approaches to the development of scientific-educational network between educational institutions and industrial enterprises, which conducted systematic work on the development of educational innovations, ensuring the formation of joint capital between educational institutions and industrial enterprises, and elaborates on the conditions, forms and types of interaction between subjects of joint activity in the scientific and educational network.

Ключевые слова: научно-образовательная сеть, развитие субъектов сетевого взаимодействия, интеллектуальный капитал.

Keywords: development of subjects of network interaction, intellectual capital, organizational and pedagogical model, research and educational network.

В последние годы появились работы методологического плана, свидетельствующие о том, что роль основного механизма в развитии инновационных процессов в образовании переходит к кооперации, причем в ее высших, коллаборативных формах, когда она связана с непрерывной координацией действий коллектива участников, обеспечивая синергию их совместных усилий [3; 5; 6; 7]. Известно, что сетевые партнерства на основе интеграции создают следующие факторы прогресса:

- отсутствие физических ограничений роста;
- быстрая диффузия и ассимиляция знания;
- создание нового знания и новых инструментов;
- обеспечение собственной идентичности сетевого партнерства;
- совместное управление коллективным знанием;
- максимальные возможности для усвоения наиболее инновационного ценного неявного (скрытого) знания (tacit knowledge), которое не формализуется и не может быть усвоено традиционным способом (трансляция, кодификация, оцифровка, сохранение) [8].

В большинстве работ сетевое взаимодействие в сфере образования рассматривается в аспектах организации профильного обучения, повышения квалификации педагогических кадров, организации социальных и профессиональных сетей, организации и управления инновационной деятельностью и т. д. с широким привлечением для этого возможностей сети Интернет [2, 5, 9]. В то же время ряд исследователей [8] понимают сетевое взаимодействие как специально создаваемую среду партнерства и обмена образовательными ресурсами, где происходит консолидация общественных сил, заинтересованных в развитии образования, создание сообщества знаний, обобществление и распространение лучших образцов педагогической практики.

При решении задач развития научно-образовательной сети особый интерес представляет возможность распространения ее влияния за пределы социальной сферы – в сферу экономики (производства). Современный корпоративный образовательный комплекс соединяет организационные структуры корпораций и образовательных организаций в относительно целостные сетевые объединения, которые управляют функциональным взаимодействием подразделений производственной сферы и сферы проектного обучения [2, 3, 5, 8]. Стоимостной, материальной и интеллектуальной основой подобного взаимодействия выступает корпоративный заказ на подготовку и повышение квалификации кадров конкретных предприятий и организаций. В последние годы даже крупные и мощные в финансовом отношении университеты мирового уровня считают, что ориентация на глобальное лидерство и устойчивую конкурентную позицию требуют более разнообразных и обширных ресурсов, образовательных технологий и возможностей, чем они в состоянии создать и реализовать самостоятельно.

В России среди элементов механизма сетевого взаимодействия с целью развития интеграционных процессов в системе «образование – наука – производство» можно выделить создание региональных инновационных и образовательных кластеров, технологических платформ, научно-инновационных сетей, объединяющих усилия производства, образовательных и исследовательских организаций с целью инновационного развития экономики. Так, последние 10 лет Российским государственным профессионально-педагогическим университетом совместно с Российской академией образования ведется системная деятельность по развитию сетевого взаимодействия образовательных организаций общего и профессионального образования, научно-исследовательских объединений и предприятий в форме научно-образовательной сети [1, 8]. Новая парадигма управления рассматривает и отдельных участников сетевого взаимодействия, и научно-образовательные сети в целом как открытые самоорганизующиеся системы, обладающие эмерджентными свойствами, для управления которыми с целью продуктивного использования потенциала самоорганизации необходимо знание и правильное применение принципов синергетики [6]. Известно, что основная концентрация ресурсов в условиях экономики знаний происходит за счет увеличения информационного потока, циркулирующего между узлами сети, а сложность системы (в нашем случае научно-образовательной сети) определяется не только и не столько числом элементов, сколько числом связей между ними, которое растет относительно их количества экспоненциально. Поэтому научно-образовательная сеть, количество участников которой может быть достаточно большим, с точки зрения ее модели представляется чрезвычайно сложной системой с большим количеством внутренних перекрестных связей, активно взаимодействующей с внешней средой.

Мы рассматриваем научно-образовательную сеть, в которой ведется системная деятельность по разработке образовательных инноваций, как своего рода совместный

капитал образовательных организаций и промышленных предприятий, являющийся основанием для развития всех собственных капиталов участников сетевого взаимодействия. В процессе формирования этого капитала происходят перенос индивидуальных знаний во внутрисетевое знание и их закрепление в корпоративной базе данных в целях широкого использования всеми участниками научно-образовательной сети. Особенностью корпоративного знания является возможность его развития в режиме «открытого кода», т. е. знания из сети можно взять, усовершенствовать и вернуть в сеть, следовательно, знания в сети не просто хранятся, но саморазвиваются, приводя к появлению новых возможностей для развития участников взаимодействия [1, 6, 9].

В основу развития субъектов сетевого взаимодействия в рамках научно-образовательной сети заложено движение к познанию в выделенной области знаний на основе моделирования и экспериментирования. В этой связи главной целью педагогического научного исследования в условиях развития научно-образовательной сети становится выявление новых знаний о педагогических процессах и явлениях обучения и воспитания в конкретных организациях – участниках взаимодействия, их отличительных особенностях (структура, действие, история развития), объективных закономерных связей между педагогическими процессами и явлениями. Именно сеть позволяет конвертировать (заменять, видоизменять) знания, например, «комбинировать и рекомбинировать» знания и опыт, превращая их в средства инновационной деятельности. Стремление к развитию новых знаний о педагогических процессах и явлениях приводит к закономерному появлению в научно-образовательной сети образовательной составляющей, направленной на повышение уровня методологической культуры участников сетевого взаимодействия. Образовательная составляющая акцентирует внимание участников на теоретических основах проектирования и конструирования образовательного процесса, осознании, формулировании и творческом решении педагогических задач и методической рефлексии путем очно-дистантного обучения участников взаимодействия в условиях развивающейся кооперации и интеграции субъектов сети на принципах саморазвития и самообучения.

Среди базовых критериев оценки возможности участия образовательных, научных организаций и промышленных предприятий в работе научно-образовательной сети выделим единство целей и стратегий развития как основу для возможности интеграции, сближения компетенций участников и совмещения ресурсов, сокращение расходов, связанных с дублированием функций, возможность кооперации в области реализации инновационных проектов организаций-участников, наличие ранее реализованных совместных проектов.

К специальным критериям анализа состояния *образовательных организаций*, изъявивших желание войти в научно-образовательную сеть, нами отнесено наличие соответствующих области деятельности научно-образовательной сети образовательных программ и технологий, профессиональных кадров, внешних связей, опыта работы в подготовке и переподготовке кадров по обозначенному направлению, признания образовательным сообществом и др.

Специальные критерии оценки возможностей *научных организаций* включали наличие научных направлений исследований, соответствующих области деятельности научно-образовательной сети; объектов интеллектуальной собственности; монографий; статей, опубликованных в научной периодике, индексируемой иностранными и российскими организациями; профессиональных кадров; научных лабораторий, научно-образовательных центров других элементов инновационной инфраструктуры; опыта работы в выполнении НИОКР по интересующей членов сети тематике; признания академическим сообществом и др.

К специальным критериям оценки возможностей *промышленных предприятий*, в первую очередь, отнесены потребность в проведении внутренних исследований по направлениям работы научно-образовательной сети, наличие необходимой инновационной инфраструктуры, опыта взаимодействия с образовательными организациями.

Интегративной основой объединения участников научно-образовательной сети является консультационная поддержка проектной деятельности по формированию содержания и организации образования в универсуме инновационной культуры, проявляемая во всех видах консультационной помощи при разработке программ развития, исследовательских и управленческих проектов, повышения методологической культуры участников в ходе учебных сессий научно-образовательной сети.

В связи с тем, что взаимодействие участников научно-образовательной сети предусматривает долгосрочное сотрудничество, то его результативность во многом зависит от устойчивости взаимодействия субъектов такого сотрудничества. Для оценки устойчивости сетевого взаимодействия в исследовании использована адаптированная к целям и задачам развития научно-образовательной сети методика, построенная на основе оценки изменения устойчивости сетевого взаимодействия [4]. Развитие научно-образовательной сети в 2008–2014 гг. сопровождалось устойчивой тенденцией к укреплению связей между участниками взаимодействия.

Всего в исследовании в разные периоды развития научно-образовательной сети принимали участие более 70 образовательных, научных организаций и промышленных предприятий. Достижению научных и практических результатов взаимодействия способствовало развитие внутреннего информационного пространства научно-образовательной сети, что обеспечило создание коллективных объектов интеллектуальной собственности и увеличение экстернатального эффекта [1].

За последние несколько лет силами педагогических коллективов научно-образовательной сети проведено более 600 открытых мероприятий по проблематике научно-образовательной сети. Участники взаимодействия принимают активное участие в презентации результатов собственной деятельности в ходе научно-практических конференций и форумов разного уровня. В ходе работы получены 2 свидетельства Роспатента РФ о регистрации баз данных.

В целом при развитии научно-образовательной сети решаются следующие общесистемные задачи:

1. Содействие развитию инновационной инфраструктуры сетевого взаимодействия, обеспечивающей технологический коридор прохождению инноваций путем создания центров ответственности в базовых организациях сети, научных творческих лабораторий по актуальным проблемам образования, временных творческих коллективов по проблемам, центров коллективного пользования разработками сетевого взаимодействия.

2. Повышение эффективности использования интеграционного потенциала научно-образовательной сети за счет создания условий для представления результатов инновационной деятельности субъектов взаимодействия в ходе межрегиональных, федеральных и международных инновационных выставок, салонов, конференций, форумов, семинаров, инновационных проектов федеральных целевых программ, конкурсов грантов федеральных и международных фондов, формирования электронных баз данных субъектов взаимодействия и т. д.

3. Развитие информационной среды и повышение инновационной культуры членов сетевого взаимодействия за счет широкой диссеминации положительных результа-

тов инновационной деятельности участников научно-образовательной сети в центральной и региональной печати, оказание содействия в обеспечении информационной поддержки субъектам взаимодействия, системное информирование общественности и заинтересованных участников о проводимой политике в области инновационного развития.

В то же время среди очевидных проблем управления развитием научно-образовательной сети выделим следующие:

– несовершенство технического и технологического обеспечения сетевого взаимодействия;

– затруднения с выделением новых педагогических позиций у участников сетевого взаимодействия;

– нерешенные вопросы поиска механизмов продвижения инновационных образовательных программ и поддержки деятельности сетевых групп со стороны муниципальных и региональных органов власти.

Список литературы

1. *Давыдова Н. Н.* Реализация системно-синергетического подхода в практике управления развитием научно-образовательной сети / Н. Н. Давыдова // Образование и наука. 2013. № 7. С. 66–84.

2. *Дмитриева Е. А.* Из опыта обучения сетевому взаимодействию педагогов и студентов педагогического вуза / Е. А. Дмитриева // Образование и наука. 2015. № 6. С. 77–89.

3. *Игнатьева Г. А.* Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, А. С. Мольков // Образование и наука. 2016. № 5. С. 139–157.

4. *Маковеева В. В.* Сетевое взаимодействие – ключевой фактор развития интеграции образования, науки и бизнеса / В. В. Маковеева // Вестник Томского государственного университета. 2012. № 354. С. 163–166.

5. *Силкина Н. В.* Особенности образовательной среды в сетевом взаимодействии образовательной организации с производством / Н. В. Силкина, Н. О. Ваганова // Образование и наука. 2015. № 6. С. 63–77.

6. *Федоров В. А.* Моделирование развития образовательных учреждений на основе сетевого подхода / В. А. Федоров, Н. Н. Давыдова // Педагогика. 2013. № 6. С. 49–55.

7. *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. P. 157–163.

8. *Davydova N. N.* Management of a Network Interaction of Educational Organizations Oriented to Innovation Development / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin // Indian Journal of Science and Technology. 2016. № 9 (29).

9. *Davydova N. N.* Research and educational network: development management / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin, V. A. Fedorov, M. E. Konovalova // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2651–2665.

Раздел 1. РАЗРАБОТКА СОДЕРЖАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378.141.411:378.22

Н. В. Бородина, Д. Г. Мирошин

N. V. Borodina, D. G. Miroshin

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
nvborodina-i@yandex.ru, mirdcom@rambler.ru*

МОДУЛЬНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ СОДЕРЖАНИЯ МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА»

MODULAR APPROACH TO THE CONTENTS FORMATION OF THE MASTER PROGRAM «ENGINEERING PEDAGOGY»

Аннотация. Рассматриваются вопросы разработки адаптивной модульной магистерской программы «Инженерная педагогика», ориентированной на потребности работодателей региона. Приводится вариант компоновки дисциплин учебного плана магистерской программы «Инженерная педагогика» и анализируется первичный опыт реализации этой модульной магистерской программы в условиях вуза.

Abstract. The article discusses development of adaptive modular master program in «Engineering pedagogy» focused on the needs of regional employers. Is a variant of the layout of the curriculum of the master program «Engineering pedagogy» and the primary experience of implementing modular master program in «Engineering pedagogy» in the context of the university.

Ключевые слова: магистерская образовательная программа, инженерная педагогика, адаптивность, учебный план, вариативные модули.

Keywords: master's degree programme, engineering pedagogy, adaptiveness, curriculum, different modules.

Актуальность проблемы подготовки инженерно-педагогических кадров на магистерском уровне обусловлена потребностью системы образования в специалистах, способных к педагогической деятельности с ориентацией на требования современного производства [1].

В нашей статье речь идет о подготовке магистров, которые способны организовать и вести обучение персонала как в условиях образовательных организаций высшего образования, среднего и дополнительного профессионального образования, так и в условиях систем корпоративного обучения (на предприятиях, в учебных центрах и центрах подготовки персонала). С целью удовлетворения потребностей в подготовке преподавателей на уровне магистратуры на кафедре технологии машиностроения, сертификации и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) была разработана и реализуется магистерская образовательная программа «Инженерная педагогика».

Целью магистерской образовательной программы «Инженерная педагогика» является формирование у студентов личностных качеств и формирование общекультурных и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО по направлению 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) в рамках нескольких профилей подготовки, отобранных на основании анализа результатов анкетирования работодателей.

При формировании содержательной части программы учитывалось, что инженерно-педагогическая компетентность – это «интегративное личностное качество инженера-педагога, формирующееся и развивающееся в процессе непрерывного взаимодействия двух его неразрывных компонентов – инженерной и педагогической компетентностей» [3, с. 63].

Данная программа обеспечивает организационно-педагогическую, педагогико-проектировочную, научно-исследовательскую подготовку магистров профессионального обучения. Наряду с этим, магистерская программа «Инженерная педагогика» обеспечивает подготовку магистрантов в области техники и технологий одного из современных производств, так как инженер-педагог должен готовить конкретных специалистов конкретных профилей («Нельзя учить “вообще”»: ты не педагог “вообще”, а готовишь конкретного инженера» [2, с. 72]). По выбору магистранта это могут быть машиностроительное, металлургическое, сварочное, электроэнергетическое производство, транспортные системы. Таким образом, содержание программы раскрывается двумя компонентами: научно-педагогической и инженерно-технологической (профильно-ориентированной).

Учитывая многообразный спектр профилей, по которым необходимо вести подготовку магистров в рамках магистерской образовательной программы «Инженерная педагогика», было принято решение о разработке образовательной программы в модульном варианте. Поэтому отличительной особенностью магистерской образовательной программы «Инженерная педагогика» является модульный принцип построения ее вариативной части, определяющей содержательное поле профессиональной деятельности выпускника [4].

Научно-педагогическая компонента представлена в учебном плане дисциплинами базовой части, а инженерно-технологическая – модулями вариативной части.

Таковыми модулями являются «Технология машиностроения», «Сертификация и технология контроля качества изделий», «Транспорт», «Технология сварочного производства», «Технология металлургического производства» и «Энергетика».

Каждый элективный модуль является автономной единицей содержания обучения и *представляется четырьмя дисциплинами*, отражающими современные тенденции развития науки и техники в соответствующей отрасли. Поступающий на программу «Инженерная педагогика» выбирает модуль целиком, т. е. все соответствующие модулю дисциплины.

При разработке магистерской программы на основании анализа результатов анкетирования работодателей по профильно-специализированной части подготовки магистров было установлено, что работодателя интересуют в первую очередь знания о современных технологиях в отрасли, о современном отраслевом оборудовании и принципах его работы, наладки, настройки и диагностики, об инновационных материалах и инструментах, характерных для данной отрасли. Обобщение требований работодателей позволило выделить четыре типовых блока в каждом вариативном модуле: блок современных отраслевых технологий; блок устройства современного оборудования отрасли; блок современных материалов и инструментов, используемых в отрасли; блок настройки, наладки и диагностики отраслевого оборудования. Выделенные блоки позволили установить перечень однопорядковых учебных дисциплин, включенных в ва-

риативные модули содержания подготовки магистров по программе «Инженерная педагогика», отражающих целевую направленность каждого модуля. Например:

– модуль «Технология машиностроения», целью которого является ознакомление магистрантов с современными тенденциями развития систем автоматизации технологических процессов механической обработки деталей и сборки изделий машиностроения, с современным высокопроизводительным металлообрабатывающим оборудованием и режущими инструментами, с современными технологиями механосборочного производства;

– модуль «Транспорт», целью которого является ознакомление магистрантов с современными тенденциями развития автомобильного транспорта и транспортных систем в России, с процессами проектирования конструкций современных транспортных, технологических машин, оборудования и оснастки, основными положениями коммерческой эксплуатации и сервисного обслуживания подвижного состава автомобильного транспорта;

– модуль «Технологии сварочного производства», целью которого является ознакомление магистрантов с современными технологиями изготовления сварных конструкций, современным сварочным оборудованием и материалами, а также со средствами механизации и автоматизации сварочного производства.

Учебный процесс подготовки магистрантов по магистерской образовательной программе «Инженерная педагогика» организован в режиме синхронного обучения. Лекционные и семинарские занятия по учебным дисциплинам базовой части организуются и проводятся для всей группы магистрантов. Для проведения занятий по дисциплинам вариативных модулей группа магистрантов разбивается на подгруппы, в которых ведутся синхронные занятия.

Модульная структура вариативной части магистерской образовательной программы «Инженерная педагогика» придает открытость образовательной программе, которая обуславливает возможность ее интеграции в любое образовательное пространство, формирующееся в зависимости от основных направлений подготовки обучаемых в образовательной организации. Открытость образовательной программы позволяет включать дополнительные профильно-ориентированные модули в структуру вариативной части образовательной программы, что позволяет говорить о возможности адаптации образовательной программы к изменяющимся условиям рынка труда. В настоящее время координатором программы является кафедра технологии машиностроения, сертификации и методики профессионального обучения РГППУ. Для реализации программы создан коллектив преподавателей с разных кафедр университета, имеющих образовательный потенциал и опыт работы в соответствующей предметной области, и приглашаемых для участия в учебном процессе работодателей. Реализация программы подтверждает целесообразность создания магистерских программ посредством структурирования вариативной части программы в модульном профильно-ориентированном варианте.

Список литературы

1. *Лившиц В. И.* Инновации в инженерном образовании и роль менталитета профессуры / В.И Лившиц. // Образование и наука. 2012. № 2. С. 130–140.
2. *Подготовка* научно-педагогических кадров, педагогика высшей школы и инженерная педагогика: круглый стол // Высшее образование в России. 2016. № 6. С. 62–86.
3. *Сазонова З. С.* Инженерная педагогика: от теории к практике / З. С. Сазонова, Л. Соколова // Высшее образование в России. 2008. № 10. С. 62–70.
4. *Чистикова В. М.* Основы модульного подхода к содержанию непрерывной профессиональной подготовки / В. М. Чистикова // Инновации в образовании. 2008. № 5. С. 53–70.

Е. А. Гнатышина, Н. Ю. Корнеева

E. A. Gnatyshina, N. Yu. Korneeva

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск
Southern Ural state humanitarian and pedagogical university, Chelyabinsk
mopr9@mail.ru, korneevanyu@cspu.ru

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ С УЧЕТОМ СОВРЕМЕННЫХ ТРЕБОВАНИЙ**
**DESIGNING TRAINING PROGRAMS FOR TEACHERS OF VOCATIONAL
TRAINING, TAKING INTO ACCOUNT MODERN REQUIREMENTS**

Аннотация. Рассмотрены современные подходы к проектированию программ подготовки педагогов профессионального обучения. Раскрыта динамика разворачивания программы подготовки бакалавров по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) на примере Профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Abstract. In the article an attempt is made to acquaint the professional community with modern approaches to the design of programs for the training of teachers of vocational training. The dynamics of the deployment of the bachelor's training program in the direction of 44.03.04 is disclosed. Vocational training (by branches), on the example of the Vocational pedagogical institute of the Southern Ural state humanitarian and pedagogical university.

Ключевые слова: профессиональное обучение, основная профессиональная образовательная программа, проектирование.

Keywords: vocational training, basic professional education program, design.

В ноябре 2016 г. в Москве прошел X конгресс-выставка «Global Education» – «Образование без границ». В деловой программе данного мероприятия немало внимания было уделено вопросам подготовки и повышения квалификации педагогических кадров системы СПО. На экспертном обсуждении «Модели формирования профессиональных компетенций педагогов системы СПО и механизмы обновления программ подготовки: варианты решения» в центре внимания участников были новые требования к подготовке педагогов системы СПО, связанные с введением профессионального стандарта; модели подготовки педагогов для СПО и барьеры, препятствующие их реализации; механизмы обновления программ подготовки педагогов системы СПО в условиях динамично меняющейся экономики; новое в содержании и форматах повышения квалификации педагогических кадров в СПО.

Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет принял участие в конгрессе и вступил в совместный с Центром развития лидерства в образовании Института образования НИУ ВШЭ эксперимент по модернизации программ подготовки педагогов профессионального обучения.

Оценка основной профессиональной образовательной программы (ОПОП) как документа, определяющего содержание целенаправленного образовательного процесса и план его развертывания во времени с указанием принятых способов организации деятельности, предполагает систематический сбор информации о характеристиках и результатах деятельности вуза в рамках данной программы. Эта оценка проводится с целью вынесения обоснованного суждения о качестве программы, а также повышения ее эффективности и (или) разработки новой (по новой специальности) [1].

Цель данной статьи заключается в ознакомлении с используемыми нами подходами к проектированию программ подготовки педагогов профессионального обучения научной общественности. Такое проектирование мы считаем необходимым, поскольку оно обеспечивает системность, систематичность и эффективность оценочной деятельности.

Следует отметить, что педагогическое проектирование – явление многоаспектное, которое рассматривается в педагогике и как методологический принцип (В. П. Бедерханова, П. Б. Бондарев и др.), и как специфический вид деятельности (Ю. В. Громько, А. М. Новиков, В. В. Сериков и др.), и как педагогическая технология (Дж. Дьюи, Е. С. Поллат и др.), и как компонент профессиональной деятельности педагога (Л. В. Байбородова, О. Г. Важнова и др.). Вместе с тем, традиционно под педагогическим проектированием понимается предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности субъектов образования [3].

Для нас было важно определиться с основными методологическими подходами, на которые нужно опираться при проектировании обновленных программ подготовки педагогов профессионального обучения. К ним мы отнесли следующие положения.

Основная профессиональная образовательная программа – это комплексный проект образовательного процесса по определенному направлению, уровню и специальности подготовки, представляющий собой систему взаимосвязанных документов (учебно-методические документы, регламентирующие цели, ожидаемые результаты, содержание, условия и технологии реализации образовательного процесса, система оценки качества освоения обучающимися ОПОП) [4].

Проектирование представляет собой важнейшую функцию руководителя и членов педагогического коллектива, направленную на создание предположительных вариантов предстоящей деятельности и прогнозирование ее результатов (в нашем случае – предстоящей оценочной деятельности).

Проектирование оценки ОПОП представляет по своей сути социально-педагогическое проектирование, так как предполагает изучение и учет социально-профессионального заказа, особенностей социально-экономической среды, национальных и других социокультурных факторов, влияющих на структуру, содержание и реализацию конкретной образовательной программы [2].

Объектом проектирования оценки ОПОП является, с одной стороны, система оценивания (цели, субъекты, содержание, методы, критерии, средства), с другой – процесс оценивания, который разворачивается во времени и предполагает определенные действия с получением конкретных результатов (выводов).

Формами проектирования оценки ОПОП выступают:

- концепция системы оценки ОПОП, которая определяет основные исходные теоретические принципы оценивания качества образовательной программы и обосновывает его критерии, показатели и инструментарий;
- программа, т. е. документ, описывающий с достаточной степенью точности систему и последовательность действий субъектов образования по оцениванию компонентов образовательной программы.

Процесс оценивания качества ОПОП и ее дальнейшего совершенствования осуществляется на основе цикла PDSA (цикла Шухарта – Деминга) («планируй – исполний – изучай – действуй») и включает семь шагов:

- 1) постановка цели и задач улучшения программы;
- 2) оценка ситуации (изучение фактического состояния процесса);

3) выработка контрмер, направленных на изменение ситуации и устранение недостатков;

4) внедрение намеченных мероприятий;

5) изучение достигнутых результатов и оценка эффекта улучшения;

6) стандартизация контрмер в случае подтверждения их результативности;

7) планирование дальнейших действий по улучшению программы и переход к следующей постановке целей.

Основными параметрами оценки качества ОПОП являются:

– ориентация на результаты, востребованные на рынке;

– гибкость структуры программы по отношению к требованиям профессиональной среды, условиям организации процесса обучения и индивидуальным особенностям обучающихся;

– обеспечение прозрачности результатов обучения для потребителей (обучающихся, преподавателей, руководителей образовательных учреждений, работодателей, общественности, представителей органов управления образованием и административных структур);

– определение комплекса условий для эффективной реализации программы (учебно-методических, материально-технических, кадровых и пр.).

Профессионально-педагогический институт Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета осуществляет подготовку по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), уровень бакалавриата, 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям), уровень магистратуры. Мы остановимся на описании уровня бакалавриата.

Динамика разворачивания программы заключается в следующем: в течении четырех лет обучения студент проходит четыре модуля, которые включают себя различные виды практик (каждый модуль привязан к определенному виду практики: квалификационная, технологическая, педагогическая и производственная). Связующей нитью всего образовательного процесса выступают базовые кафедры, которые располагаются непосредственно в профессиональных образовательных организациях и представляют полигон для прохождения практики. Предприятия отрасли также играют существенную роль, так как в процессе получения высшего образования наш студент получает и рабочую профессию. В финале прохождения образовательного маршрута у студента должны наличествовать образовательные результаты, которые он реализует в ходе прохождения практики.

Таким образом, подготовка педагогов профессионального обучения ведется по следующей траектории: профессиональные знания – профессиональные умения – трудовые действия – трудовые функции – профессиональная компетентность.

В заключение хотим отметить, что результаты эксперимента по обновлению программ подготовки педагогов профессионального обучения наш университет использовал не только для обеспечения качества оцениваемой программы, но и в следующих целях:

– совершенствование процесса разработки новых программ;

– совершенствование структуры реализуемых и новых программ;

– включение различных субъектов образования в педагогическое проектирование и планирование образовательного процесса;

– принятие управленческих решений о финансировании и материально-техническом обеспечении образовательных программ;

– информирование общественности о реализуемых и разрабатываемых программах;

– принятие решений об обновлении программ и т. п.

Список литературы

1. Вечедов Д. М. Оценка качества основной профессиональной образовательной программы как механизм развития педагогического колледжа / Д. М. Вечедов, А. Д. Вечедова // Среднее профессиональное образование. 2014. № 12. С. 6–9.
2. Колесникова И. А. Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская. Москва: Академия, 2005. 288 с.
3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон РФ от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: <http://www.edu.ru/index>.
4. Пэттон М. Оценка, ориентированная на использование. Оценка программ: методология и практика / М. Пэттон; под ред. А. И. Кузьмина, Р. О'Салливан, Н. А. Кошелевой. Москва: Престо РК, 2009. 396 с.
5. Федоров В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение (по отраслям)» / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. Москва: Академия, 2008. 203 с.

УДК 378.035.6

Е. В. Грунина

E. V. Grunina

*ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург*
Ural Federal University, Ekaterinburg
K-15154@planet-a.ru

ВОСПИТАНИЕ ПАТРИОТИЗМА В КУРСЕ ОСВОЕНИЯ ИНОКУЛЬТУРЫ

EDUCATION OF PATRIOTISM IN THE COURSE OF DEVELOPMENT OF IN-CULTURE

Аннотация. Рассмотрены особенности воспитания чувства патриотизма в курсе освоения инокультуры студентами неязыковых направлений подготовки в системе высшего образования через знакомство с аутентичными материалами региональной направленности, пробуждающими интерес к культуре своего города и региона, помогающими студентам лучше осознать себя и определить свое место в современном, насыщенном информацией, мире, определить свои идеалы.

Abstract. This article deals with the peculiarities of the upbringing of the feeling of patriotism in the course of developing foreign culture by students of non-linguistic directions of preparation in the system of higher education through acquaintance with authentic regional materials that evoke interest in the culture of their city and region helping students to better understand themselves and determine their place in the modern, Information-rich world, to define their ideals.

Ключевые слова: патриотизм, межкультурная коммуникация, иноязычная межкультурная компетенция.

Keywords: patriotism, intercultural communication, foreign intercultural competence.

Проанализировав определения понятия «патриотизм» в разных источниках, можно сделать вывод, что, говоря о патриотизме, имеют в виду прежде всего чувство

любви к своей родине, преданность своему народу, готовность защищать интересы своего отечества:

– (от гр. *patria* – родина), любовь к родине, «одно из наиболее глубоких чувств, закрепленных веками и тысячелетиями обособленных отечеств» (В. И. Ленин) [3];

– «любовь к отечеству, вытекающая из сознания солидарности интересов граждан данного государства или членов данной нации» [1];

– «преданность и любовь к своему отечеству, к своему народу» [5];

– «от гр. *patriotes* – соотечественник, *patria* – родина, любовь к родине; привязанность к месту своего рождения, месту жительства» [4].

В более широком смысле патриотизм – это бережное отношение к родной природе, уважение и интерес к национальной культуре, ее истокам, ценностям и идеалам. Формирование чувства патриотизма начинается в детстве и человек пронесит его через всю свою жизнь.

В системе образования воспитание патриотизма всегда рассматривалось как одна из главных воспитательных целей на всех этапах обучения [7]. Освоение духовных ценностей, традиций народов своей страны заложено в основу предметов прежде всего гуманитарного цикла (история, литература, философия, родной язык). Но изучение иностранного языка в курсе освоения инокультуры в системе высшего образования – это еще один источник для формирования чувства патриотизма. Накопление страноведческих знаний по истории, географии, литературе страны изучаемого языка, иными словами, формирование иноязычной межкультурной компетенции, осуществляется на основе метода сравнения. Через сравнение студенты учатся глубже осознавать себя, свое место в собственной культуре, учатся ценить свою Родину, понимать историю своей страны, обучаются стремлению продвигать свою культуру, язык в ходе межкультурного общения. Изучение иностранного языка пробуждает интерес к региональной культуре, стремление узнать историю родного города, края, области. Особый интерес к региональной культуре является, возможно, ответом на развивающиеся с космической скоростью новые технологии, утверждающие общие понятия, ценности, нормы современной жизни. Погружение в национальную культуру является одним из условий гармоничного существования в мультикультурном обществе и содействует избавлению от чувства страха перед глобализованными единообразными ценностями, которые являются результатом развития новых информационных технологий.

По мнению автора, на уроках иностранного языка в вузе (в частности, у студентов технических направлений подготовки) с целью формирования чувства патриотизма необходимо уделять особое внимание информации регионального характера. Знакомство с достопримечательностями, символами, традициями, ремеслами родного города, региона, должно стать неотъемлемым компонентом программы освоения инокультуры через изучение иностранного языка. Современная инфокоммуникативная среда насыщена логотипами и кодами, которые необходимо уметь декодировать, чтобы существовать в гармонии с местом проживания. Поэтому знакомство с аутентичными материалами, содержащими сведения регионального характера, должно стать привычным на уроках иностранного языка.

В качестве иллюстрации хочется предложить пример декодирования информации, которая содержится в гербе города Екатеринбурга. Работа по считыванию кода проходит в несколько этапов. На первом этапе студентам предъявляется изображение герба (в нашем случае города Екатеринбурга) и предлагается ответить на общие вопро-

сы: такие, как, например, «Что это такое?» («Qu'est-ce que c'est?») или «Что вы видите на этой картинке?» («Qu'est-ce que vous voyez sur cette image?»). В случае затруднений можно предложить варианты ответов с просьбой выбрать правильный:

«Как вы думаете, герб какого города изображен на картинке? (Comment pensez-vous le blason de quelle ville représente cette image?):

- а) Парижа (de Paris);
- б) Екатеринбурга (d'Ekatérinbourg)».

В качестве дополнительных сведений можно уточнить, что данный вариант герба был принят на основании решения Екатеринбургской городской Думы № 43/1 от 23.07.1998 г. [2].

Приступая к работе над декодированием информации, связанной со сведениями исторического характера, рекомендуется предъявлять студентам небольшие тексты на изучаемом иностранном языке (в нашем случае французском) и проводить дальнейшую работу с опорой на текст.

При этом необходимо обратить особое внимание на такие характеристики текста, как его объем и релевантность (личная заинтересованность). Текст не должен быть слишком большим, чтобы не перегружать сознание лишней информацией, а также не должен быть перенасыщен датами и именами собственными, что представляет дополнительную сложность и требует отдельной работы на дотекстовом этапе, не связанной напрямую с прочтением паратекстуальных элементов, в данном случае символов, закодированных в изображении герба города Екатеринбурга.

В начале работы на 2-м этапе рекомендуется посвятить 2–3 мин ознакомлению с текстом, после чего продолжить работу, отвечая на вопросы. Например: «Что означает изображение щита в центральной части герба?» («Que signifie le bouclier dans la partie centrale du blason?»). В тексте содержится ответ на искомый вопрос: «Начиная с 1941 года благодаря производству оружия вдали от западного фронта Урал получил неофициальное название “щит России”» («A partir de 1941, du fait de ses capacités de fabrications d'armements éloignées du front de l'ouest l'Oural a reçu le nom non-officiel “le bouclier de la Russie”»).

Закономерным является следующий вопрос, связанный с изображением двух животных – медведя и соболя, символизирующих 2 континента – Европу и Азию, что объясняется уникальным расположением Екатеринбурга на границе двух континентов. При ответе на данный вопрос можно предложить студентам ответить по модели «Да, это так» («C'est vrai») или «Нет, это не так» («C'est faux»). Например:

- «Вы согласны, что медведь – это символ (Etes-vous d'accord que l'ours symbolise):
- а) Китая (la Chine);
 - б) Европы (l'Europe);
 - в) Азии (l'Asie)».

Подобный вопрос можно задать по символам в верхней части герба (изображения доменной печи и шахты), которые являются своего рода кодовыми знаками Уральского региона и города Екатеринбурга и характеризуют их как центр горнодобывающей промышленности России:

«Вы согласны, что в верхней части герба расположены символы (Etes-vous d'accord que dans la partie supérieure du blason on voit les symboles):

- а) металлургии: доменная печь и шахта (de la métallurgie: le haut-fourneau et la mine);
- б) советской власти: серп и молот (du pouvoir soviétique: le marteau et la faucille)».

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что интерес к своей малой Родине, изучение наследия предков через знакомство с символами, традициями, праздниками, нравами народов, живущих рядом, – это также воспитание патриотизма. В свете сказанного трудно не согласиться со следующим определением понятия «патриотизма», данным В. Г. Белинским: «Вместе с тем патриотизм предполагает и уважительное отношение к другим народам и их культурам, исключающее высокомерие, чувство превосходства над ними, признание прав народов на свою независимость и самостоятельность. Чувство патриотизма помогает человеку осознать свою принадлежность к той или иной культуре, усвоить ее богатства, без чего он не может состояться как личность. Кто не принадлежит своему отечеству, тот не принадлежит человечеству» [6].

Список литературы

1. *Брокгауз Ф. А.* Энциклопедический словарь: современная версия / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. Москва: ЭКСМО, 2005. 672 с.
2. *Герб* города Екатеринбурга [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.centrurala.ru/gorod/spravka/simvolika/gerb-goroda-ekaterinburga>.
3. *Ленин В. И.* О патриотизме [Электронный ресурс] / В. И. Ленин. Режим доступа: <http://chincit.ru/241/O-patriotizme/>.
4. *Новая* иллюстрированная энциклопедия: в 20 книгах. Москва: Большая Российская энциклопедия: Мир книги, 2007. Кн. 7: Но – Пр. 512 с.
5. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка: около 57 000 слов / С. И. Ожегов; под ред. Н. Ю. Шведовой. 20-е изд., стер. Москва: Русский язык, 1989. 750 с.
6. *Патриотизм* [Электронный ресурс] // Национальная философская энциклопедия. Режим доступа: <http://terme.ru/termin/patriotizm.html>.
7. *Романцев Г. М.* Индивидуальное и коллективное: взгляд сквозь призму становления национальной гражданской идентичности / Г. М. Романцев, И. Е. Шкабара // Образование и наука. 2015. № 9. С. 4–14.

УДК 371.214

Е. М. Дорожкин, Н. Н. Кузьмина, А. А. Малыгин

Е. М. Dorozhkin, N. N. Kuzmina, A. A. Malygin

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», Иваново
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
Ivanovo state university, Ivanovo
evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru, omoko@ivanovo.ac.ru, malygin@ivanovo.ac.ru*

МОДЕЛИ ЭВАЛЮАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

MODELS OF EVALUATION OF EDUCATIONAL PROGRAMS

Аннотация. Описываются различные модели проведения эвалюации образовательных программ. Приводится краткий обзор опыта проведения эвалюации по модели «вход – процесс – выход» в рамках дополнительных профессиональных программ.

Abstract. The article describes different models for the evaluation of educational programs. A brief overview of the use «input – process – output» model for the evaluation of additional professional programs is given.

Ключевые слова: эвалюация, образовательные программы, модели.

Keywords: evaluation, educational programs, models.

Термин «эвалюация» вошел в отечественную образовательную практику контрольно-оценочной деятельности в силу необходимости передачи адекватного значения англоязычного «evaluation» и преодоления неправильной передачи сущности и смыслов процессов при прямом переводе данного термина как «оценивание». Впервые данный термин использовался в 2001 г. в монографии исследователей Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого «Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход» [5]. В последующих работах, которые были посвящены вопросам обеспечения и развития качества образования на различных его уровнях, даются авторские определения, уточняющие и дополняющие этот термин [1, 2, 3, 4, 5, 6]. Отметим, что целью эвалюации является обеспечение обратной связи для совершенствования объекта эвалюации, повышения качества объекта, результата или процесса. Под объектом эвалюации понимается то, что будет подвергаться оценочно-аналитической деятельности. Это может быть какая-либо социальная, политическая, экономическая или образовательная программа, продукт деятельности организации, результаты исследования в проектах или программах, процесс исследования, персонал организации. Рассмотрение нами данного понятия дает основания не использовать прямой перевод на русский язык («оценка» или «оценивание») и понимать под эвалюацией как систематическое исследование и оценку какого-либо предмета или процесса для установления их качества, эффективности (effectiveness) и эффективности (efficiency). Применительно к образованию эвалюация является интегративной категорией оценочно-аналитической деятельности в управлении качеством образования.

Эвалюация образовательных программ предусматривает выявление достижений и ценности результатов на основе определенного процесса и вынесение суждений об общей эффективности той или иной программы на основании фактов, подтверждающих продвижение программы к достижению заявленных в ней целей. Процедура эвалюации программы может иметь различные форматы в зависимости от выбранной модели и задач.

В фокусе нашего внимания – образовательные программы профессионального образования: высшего образования и дополнительные профессиональные программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки. В случае образовательных программ высшего образования на первый план выходят требования федеральных государственных образовательных стандартов. Во втором случае – запросы потребителей, заказчиков и других заинтересованных сторон, под которых проектируются и реализуются дополнительные программы. И в том, и в другом случае ключевая роль отводится результатам обучения. Эвалюатор в процессе эвалюации должен определить, существует ли эффект влияния результатов обучения, т. е. сформированных компетенций, на результативность последующей деятельности выпускников, прошедших обучение по программе. С этой целью выбирается концептуальная модель эвалюации и разрабатываются оценочный инструментарий, программа эвалюации, определяются методы сбора данных и способы их интерпретации для принятия различных

управленческих решений и получения ответов на ключевые вопросы: успешно ли реализуется образовательная программа? Как можно улучшить программу, если она не соответствует требованиям? Какое воздействие оказывает программа?

Выбор концептуальной модели обуславливается целями и задачами эвалюации. Выделяют несколько моделей:

- 1) модель, ориентированная на потребителя;
- 2) модель для оценки расхождений между целью и полученными результатами;
- 3) модель, свободная от целей;
- 4) клиент-центрированная модель;
- 5) модель, сфокусированная на применении;
- 6) целевая модель;
- 7) модель «вход – выход»;
- 8) ресурсно-потенциальная модель.
- 9) модель «вход – процесс – выход»;

Рассмотрим некоторые из них более подробно.

Целевая модель основывается на оценке качества результатов программы путем соотнесения ее эффектов с конкретными нормами, заданными, например, в виде требований образовательных стандартов [5]. Несмотря на тривиальность, целевой подход к оценке качества результатов программы приводит к стагнации образовательной системы. Он не может быть единственным и должен дополняться другими моделями, поскольку ориентирован на формально установленные на основе соглашений некоторые требования к содержанию или результатам образования, используемые в оценочных процессах (соответствие между реализуемыми и нормированными характеристиками качества образования). Целевой подход позволяет оценивать лишь выходные данные в виде совокупности результатов программы, но не касается процессов преобразования входов в результаты образовательных воздействий. Без внимания остается информация, приводящая к установлению механизмов обратной связи по отношению к образовательным целям. При анализе результатов не решаются проблемы определения приоритетов и относительных весов целей. Невозможно выявить и установить иерархию факторов, влияющих на достижение образовательных результатов программы в условиях как однокритериальных, так и многокритериальных подходов к достижению целей. Но все же главный недостаток целевой модели связан с быстрым старением стандартизированных норм, в результате чего складывается ситуация, когда формально установленные цели и критерии уже давно перестали быть реальными, ими уже не руководствуются в практике образования, но, тем не менее, эти цели по-прежнему по инерции используют в управлении качеством образования. Поэтому целевой подход не может быть единственным при проведении эвалюации. Целевая модель относится к классу статических моделей, фиксирующих состояние образовательной системы по тому или иному показателю.

Модель «вход – выход» подразумевает сопоставление результатов с произведенными затратами на их достижение по ряду показателей, характеризующих качество образования. Наиболее распространенный вариант применения модели состоит в рассмотрении отношения результатов программы к усилиям, затраченным на их достижение и выраженным в некоторых количественных аналогах. Простота подхода не является его единственным недостатком. Модель может оказаться не только малоинформативна, но и неправомочна, поскольку обычно результаты и затраты выражаются в разных еди-

ницах одной из шкал, не допускающей действия деления в силу отсутствия общей единицы измерения и абсолютного нуля. Без внимания в этой модели остаются процессы получения результатов программы, а также ряд социально-экономических и политических последствий воздействия на образование.

Ресурсно-потенциальная модель, в которой подход к оценке базируется на анализе соотношения потенциальных возможностей педагогических систем с фактически показателями их функционирования, обладает всеми недостатками, присущими предыдущей модели. Ее применение возможно в эвалюации лишь в отдельных случаях, например, в процессе оценивания эффективности использования материально-технического обеспечения образовательного процесса.

Наконец, *модель «вход – процесс – выход»*, имеющая динамический характер, является информативной и корректной не только за счет наличия входных данных и учета результатов образовательных воздействий программы, но и благодаря возможности анализа процесса получения результатов при ее реализации. В основе применения этой модели лежит закономерное предположение о том, что совершенствование процесса на основе его оперативной коррекции неизбежно ведет к более высокой эффективности. Для проведения подобного лонгитюдного комплексного анализа необходимо использование специальных стратегий оценивания в течение определенного промежутка времени, технологий и методов анализа. К числу последних следует отнести, прежде всего, дисперсионный, ковариационный, факторный анализ и линейное иерархическое моделирование. При их наличии в рамках комплексного подхода к анализу данных на основе применения модели «вход – процесс – выход» появляется возможность наблюдать, исследовать и прогнозировать разнообразные тенденции изменения качества образования под воздействием эффектов от программы.

В процессе эвалюации могут применяться различные модели, выбор которых зависит от практических потребностей пользователей их результатов. Авторами была выбрана модель «вход – процесс – выход» для эвалюации дополнительных образовательных программ повышения квалификации и профессиональной переподготовки для педагогических работников общеобразовательных учреждений. На этапе оценки входных данных программы анализировались ее цель, назначение, достаточность ресурсов, квалификация профессорско-преподавательского состава, уровень образования и практический опыт слушателей программы. Оценка процессов предусматривала анализ эффективности и результативности разных процессов программ: преподавание, консультирование, сопровождение слушателей, их самостоятельная работа, промежуточная аттестация и др. На этапе оценки выходных данных изучались результаты итоговой аттестации, проходившей в форме защиты проектов и «дорожных карт», анкетирования, интервьюирования, а также воздействие программы на заинтересованные стороны (самых слушателей, работодателя, профессиональное сообщество и др.). Важным являлся ответ на вопрос – какого эффекта и результата достигли слушатели? Очевидно, что и ответ, и сам этап имеют лонгитюдный характер, поскольку необходимо отслеживать профессиональное развитие слушателей, освоивших дополнительную профессиональную программу, что предусматривает наличие нескольких реперных точек измерений (спустя 1, 2 и 3 года).

В целом, осуществление эвалюации по описанной модели подтверждает необходимость постоянного улучшения программ на основе полученных результатов с учетом изменения социально-экономического и политического контекста.

Список литературы

1. Гуськова М. В. Основы эвалюации в совершенствовании управления образованием: монография / М. В. Гуськова. Москва: ИНФРА-М, 2014. 214 с.
2. Дорожкин Е. М. Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер, В. Я. Шевченко // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 1.
3. Кузьмин А. И. Оценка программ: методология и практика / А. И. Кузьмин, Р. О. Салливан, Н. А. Кошелева. Москва: Престо-РК, 2009. 396 с.
4. Мясников В. А. Образование в глобальном измерении: монография / В. А. Мясников, Н. Н. Найденова, И. А. Тагунова. Москва: Изд-во УРАО ИТИП, 2009. 512 с.
5. Педагогическое образование в университете: контекстно-биографический подход: монография / под ред. А. Л. Гаврикова, М. Н. Певзнера. Великий Новгород: Изд-во НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2001. 200 с.
6. Переосмысление инженерного образования: Подход CDIO / Э. Ф. Кроули [и др.]; пер. с англ. С. Рыбушкиной; науч. ред. А. Чучалин. 2-е изд. Москва: Изд. дом ВШЭ, 2015. 497 с.
7. Fitzpatrick J. L. Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines / J. L. Fitzpatrick, J. R. Sanders, B. R. Worthen. 4th ed. Upper Saddle River (NJ): Prentice Hall, 2010.

УДК 378.016:802/809

Я. Б. Емельянова

Ya. B. Emelyanova

Нижегородский филиал ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»», Нижний Новгород

National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod

yemelyanova2007@yandex.ru

К ВОПРОСУ О СОДЕРЖАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ СТУДЕНТОВ-ПЕРЕВОДЧИКОВ

TOWARDS THE QUESTION OF THE CONTENT OF PROFESSIONALLY ORIENTED FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF TRANSLATOR TRAINING

Аннотация. Рассматривается вопрос о необходимости профессиональной ориентированности обучения переводчиков иностранным языкам и делается попытка определить основные параметры содержания такого обучения.

Abstract. The article considers the importance of professionally oriented foreign language teaching in the context of translator training and attempts to identify the main aspects of the content of teaching foreign languages to trainee translators.

Ключевые слова: перевод, профессионально ориентированное обучение иностранным языкам, содержание обучения.

Keywords: translation, professionally oriented foreign language teaching, content of teaching.

Переводческая деятельность играет важную общественную роль. Ее задача – «удовлетворить потребность общества в двуязычной коммуникации в максимальной мере, приближенной к естественной, одноязычной коммуникации» [3, с. 9].

Качество подготовки специалистов-переводчиков складывается из многих компонентов, одним из которых является иноязычная подготовка. На наш взгляд, она должна представлять собой профессионально ориентированное обучение иностранным языкам (ИЯ), при котором «образовательная среда, способы обучения ИЯ делают этот процесс инструментом повышения качества профессиональной подготовки и формирования профессиональной компетенции» [5, с. 35].

Необходимость профессиональной ориентации иноязычной подготовки переводчика обусловлена тем, что использование языка в переводе носит специфический характер, предполагает профессиональное использование всех четырех речевых умений [8], а также владение навыками и компетенциями, специфическими для переводчика. Е. Р. Поршнева подчеркивает неразрывную связь между профессиональной компетентностью переводчика и характером лингвистической базы, на которой формируется переводческая компетенция, и делает вывод, что первое напрямую зависит от второго [4].

Актуальность проблемы определения содержания профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в контексте подготовки переводчиков обусловлена следующими факторами:

а) незначительное количество исследований, посвященных вопросам преподавания иностранных языков в рамках программ подготовки переводчиков. Э. Херреро говорит о «библиографической пустоте» (bibliographic void) относительно литературы, посвященной вопросам иноязычной подготовки переводчиков [7, с. 290]. Аналогично, А. Нойберт отмечает, что в большинстве случаев основное внимание уделяется обучению навыкам перевода, тогда как подходы к совершенствованию языковых навыков переводчика не получают должного освещения [9, с. 7];

б) отсутствие в настоящее время единого подхода к обучению переводчиков иностранным языкам.

Профессиональная направленность иноязычной подготовки означает необходимость изменения *целей обучения*, поскольку цели обучения языкам в рамках обычных курсов расходятся с задачами, которые стоят перед переводчиками. Глобальная цель обучения иностранному языку в рамках подготовки переводчиков заключается в формировании предпосылок для дальнейшего овладения переводческими дисциплинами и успешного формирования переводческих навыков и умений.

Специфика характера и природы целей в рамках обучения языку профессии заключается в доминировании внешних целей по сравнению с внутренними. Первые соотносятся с использованием языка за пределами аудитории и учебного контекста. Вторые связаны с учебными целями в процессе обучения [6]. В рамках профессионально ориентированного обучения языку реализация целей обучения предполагает подготовку студентов к эффективной коммуникации в рамках выполнения заданий, актуальных в контексте их профессиональной деятельности. Подобная ориентированность обучения на внешние цели позволяет рассматривать иностранный язык не только как объект усвоения, но и как средство развития профессиональных умений [1].

Ориентированность иноязычной подготовки на профессиональную деятельность предполагает учет основных целей и направлений работы в освоении профессиональ-

ных дисциплин. В. Н. Комиссаров сформулировал следующие приоритеты в переводческой подготовке[2]:

- 1) овладение специфическими *знаниями* (знание исходного и переводящего языков, эпистемические и эвристические знания);
- 2) формирование профессиональных переводческих *умений и навыков*;
- 3) овладение *элементами переводческой стратегии и техники*;
- 4) развитие особого *типа личности*, соответствующего морально-этическим особенностям профессии и характеризующегося широкой эрудицией;
- 5) формирование *психофизиологического компонента*;
- 6) накопление *опыта перевода* текстов различной степени сложности.

Мы полагаем, что, опираясь на вышеперечисленные аспекты, возможно сформулировать основные направления работы в рамках иноязычной подготовки переводчиков, которые могут быть далее конкретизированы в рамках определенного контекста обучения с учетом потребностей конкретных обучаемых:

1. *Расширение и реструктурирование языковых и культурных знаний.* Необходимость реструктурирования знаний обусловлена спецификой процесса приобретения переводческой компетенции, который представляет собой динамический процесс построения новых знаний на базе старых, где гораздо более важным является процесс реструктурирования существующих знаний, а не простое прибавление новой информации [10].

2. Формирование и развитие *знаний, навыков, умений и механизмов*, являющихся предшественниками переводческих навыков.

3. Формирование основ *профессионально ориентированного мышления*, предполагающего понимание студентами профессиональных целей в использовании языков.

4. Формирование основ *«переводческой личности»*, связанное с развитием личностных характеристик и качеств, необходимых для переводческого владения языками и культурами, а также самостоятельной работы по расширению и совершенствованию своих языковых и культурных знаний.

5. Накопление *опыта* (успешного и неуспешного) работы с языковым материалом и с различными типами текстов при восприятии и порождении высказываний.

Список литературы

1. *Гальскова Н. Д.* Новые технологии в контексте современной концепции образования в области ИЯ / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. 2009. № 7. С. 16–20.

2. *Комиссаров В. Н.* Переводческие аспекты межкультурной коммуникации / В. Н. Комиссаров // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сборник научных трудов. Москва: Изд-во Моск. гос. лингвист. ун-та, 1999. № 444. С. 75–87.

3. *Латышев Л. К.* Перевод: проблемы теории, практики и методики преподавания: книга для учителя школы с углубленным изучением немецкого языка / Л. К. Латышев. Москва: Просвещение, 1988. 160 с.

4. *Поршнева Е. Р.* Языковая подготовка переводчиков: младший этап / Е. Р. Поршнева // Методические основы подготовки переводчиков: нижегородский опыт: монография / под общ. ред. В. В. Сдобникова. Н. Новгород: Изд-во НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2007. С. 120–155.

5. *Юрчук Г. В.* Формирование профессионально ориентированной языковой компетенции студентов медицинского вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук / Г. В. Юрчук. Красноярск, 2014. 203 с.

6. *Basturkmen H.* Developing courses in English for specific purposes / H. Basturkmen. Palgrave Macmillan, 2010. 157 с.

7. *Herrero E. C.* English Language Teaching for Translator and Interpreter Trainees: Syllabus analysis and design / E. C. Herrero // *Quaderns. Revista de Traducciy.* 2015. Vol. 22. P. 289–306.

8. *Liendo P.* English for translation purposes: straddling the challenge [Electronic resource] / P. Liendo // *Translation Journal.* 2015. Access mode: <http://translationjournal.net/January-2015/english-for-translation-purposes-straddling-the-challenge.html>.

9. *Neubert A.* Competence in language, languages, and in translation / A. Neubert // *Developing Translation Competence* / eds. C. Schaffner, B. Adab. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2000. P. 3–18.

10. *PACTE* Acquiring translation competence: Hypotheses and methodological problems in a research project // *Investigating translation* / eds. A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas. Amsterdam: John Benjamins, 2000. P. 99–106.

УДК 377.112:371.14

Г. Н. Жуков

G. N. Zhukov

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
gukov50@yandex.ru*

ФУНКЦИОНАЛЬНО-КОМПЕТЕНТНОСТНАЯ МОДЕЛЬ ПЕРЕПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГА СИСТЕМЫ СПО

FUNCTIONAL-COMPETENTAL MODEL OF RETRAINING THE TEACHER OF SECONDARY PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматривается концептуальная модель переподготовки преподавателей системы СПО в соответствии с требованиями профессионального стандарта педагога и ФГОС «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Abstract. The article describes the conceptual model of retraining teachers STR, in accordance with the requirements of the professional standard of the teacher and professional education (on branches).

Ключевые слова: педагог профессионального образования, профессиональный стандарт, трудовые функции, трудовые действия, профессиональная компетенция, модель переподготовки.

Keywords: Teacher of vocational education, professional standard, labor functions, labor actions, professional competence, model of retraining.

Разрабатываемые сегодня профессиональные стандарты предназначены для осуществления оценки квалификации и сертификации работников, а также выпускников организаций профессионального образования; формирования ФГОСов и образовательных программ; решения широкого круга задач в области управления персоналом и др.

Профессиональный стандарт педагога начинает активно внедряться в практику системы СПО [3]. И в первую очередь это связано с переподготовкой и повышением

квалификации педагогических работников техникумов и колледжей. Уже появилось в интернете достаточно много различных организаций, предлагающих курсы переподготовки педагогов системы СПО длительностью от 2 до 9 месяцев. Процесс пошел. Несложный анализ предлагаемых дополнительных профессиональных программ (ДПП) показывает, что их содержание удовлетворяет требованиям профессионального стандарта педагога. Выделяются и изучаются трудовые функции и трудовые действия, обозначенные в профессиональном стандарте.

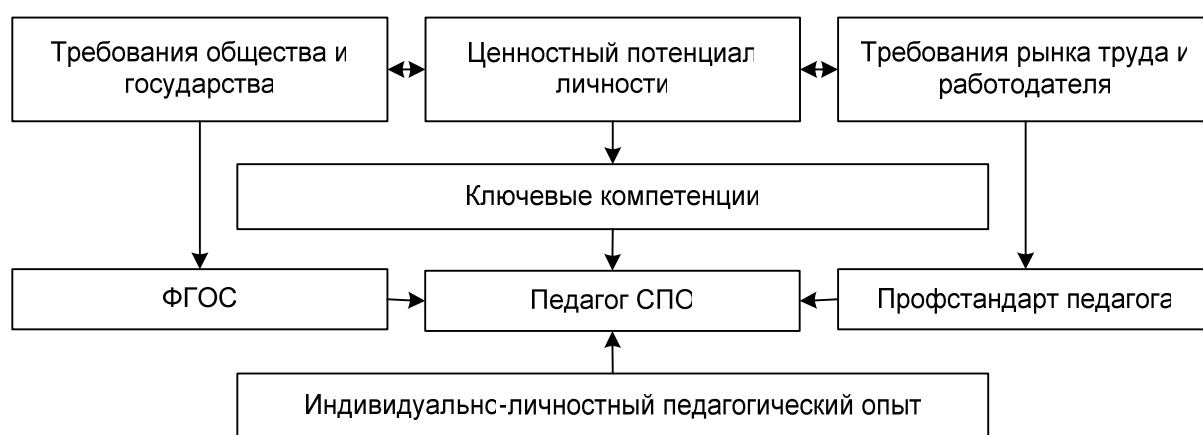
В то же время анализ построения содержания рабочих учебных программ отдельных модулей или дисциплин показывает, что их разработчики не всегда учитывают требование согласования профессионального стандарта педагога и ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное образование (по отраслям) [4], а кое-кто и не знает о его существовании. Между тем, имеется различие между ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога, который был разработан позднее. Таким образом, существует определенное противоречие между требованиями реализации профессионального стандарта педагога и содержанием ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04. Это приводит к тому, что слушатели подобных курсов знакомятся и осваивают функциональные требования работодателя к педагогу, как детерминанты сферы труда. Требования же образовательной сферы, выраженные через профессиональные и ключевые компетенции, остаются «за кадром». Причем, если трудовых функций в профессиональном стандарте три–пять и трудовых действий около десятка, то во ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 только профессиональных компетенций несколько десятков. Тоже самое можно отметить и относительно ФГОС СПО по направлению подготовки 44.02.06 Профессиональное обучение (по отраслям) [5], согласно которому осуществляется подготовка будущих мастеров производственного обучения в организациях системы СПО.

Такое рассогласование приводит к тому, что слушатели, прошедшие эту переподготовку, лишь углубляют свои знания по уже имеющемуся у них функционалу, хотя и в более систематизированном виде. Дело в том, что основной состав слушателей на курсах переподготовки – это действующие преподаватели и мастера, не имеющие педагогического образования. Отсутствие знаний и умений по конкретным профессиональным компетенциям оставляет их за пределами требований ФГОС, тем более, что овладеть этими компетенциями за краткое время вряд ли возможно. Это связано с тем, что не все предлагаемые дополнительные профессиональные программы включают организацию стажировки слушателей. В результате проводимая переподготовка превращается в традиционные курсы повышения «знаниевой» квалификации. Компетентностный же подход сегодня требует формирования компетенций как совокупности знаний, умений и опыта практической деятельности, причем на определенном, конкретном уровне. Этот уровень должен соответствовать требуемому профессионализму преподавателя и мастера и не является только просветительским, знаниевым [1].

Как разрешить данную проблему? Может быть несколько путей, но остановимся на методологическом приоритете и концептуальной модели переподготовки педагогов системы СПО, которая может реализовываться различным образом в зависимости от конкретной ситуации. Поскольку нам придется согласовывать трудовые функции, представленные в профессиональном стандарте и профессиональные компетенции, обозначенные во ФГОСах, назовем нашу модель профессиональной переподготовки педагогов СПО функционально-компетентностной, подчеркивая этим то, что мы, отталки-

ваясь от требований профессионального стандарта (трудовые функции), согласуем их с требованиями ФГОСов (профессиональными компетенциями). Сегодняшняя ситуация со стандартами обязывает нас это делать. Такой симбиоз позволяет педагогу, проходящему переподготовку, быть в контексте профессионально-педагогического образования (ППО), чего у него как раз и не было ранее. Это также позволяет разграничить понятия педагогического образования и профессионально-педагогического. Так как в рамках первого осуществляется подготовка педагогов для обучения по конкретным учебным дисциплинам, в то время как второе (ППО) призвано подготавливать педагогов, обучающихся будущей профессии (специальности) в рамках преподаваемых дисциплин или профессиональных модулей.

Структурно функционально-компетентностная модель переподготовки педагогов системы СПО может быть представлена так, как это сделано на рисунке.



Концептуальная модель переподготовки педагога системы СПО

Рассматриваемая концептуальная модель переподготовки педагога системы СПО включает несколько уровней. На первом уровне задаются целевые составляющие модели: ценностный потенциал личности педагога, отражающий его духовно-нравственную и гражданскую позицию и соответствующий требованиям общества; требования рынка труда и работодателя, которые определяются уровнем социально-экономического развития экономики; требования ФГОСов и квалификационной характеристики педагога. Ко второму уровню модели относятся конструкты, которые включают необходимые ключевые квалификации, являющиеся надпрофессиональными, и общие, общекультурные (согласно ФГОСам). Третий уровень модели составляют требования ФГОСов и профессионального стандарта педагога, которые как раз и должны быть согласованы посредством трудовых функций, трудовых действий и профессиональных компетенций. Эффективность этого согласования определяется конкретностью дополнительной профессиональной программы и детализацией ее целей. При этом рабочие учебные программы отдельных дисциплин (модулей) должны быть четко ориентированы на компоненты соответствующих формируемых профессиональных компетенций.

В модели отдельно выделен блок индивидуально-личностного опыта педагога, который необходимо учитывать в процессе переподготовки. Как показывает образовательная практика, педагоги системы СПО порой обладают достаточно значимым профессиональным (отраслевым) опытом работы на производстве, что повышает эффективность процесса переподготовки.

Реализация данной концептуальной модели в практике дополнительного профессионального образования [2] показывает, что для большинства слушателей является откровением само существование ФГОСа по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)», и поэтому используемая бинарность стандартов более благоприятно сказывается на результатах переподготовки.

Список литературы

1. *Дорожкин Е. М.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2014. № 9. С. 4–20.
2. *Жуков Г. Н.* Профессиональный стандарт педагога и особенности его реализации в системе СПО / Г. Н. Жуков // Профессионально образование. Столица. 2016. № 11. С. 28–31.
3. *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: www.concconsultant.ru.
4. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта ВО по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ Минобнауки России от 01.10.2015 г. № 1085.* Режим доступа: www.concconsultant.ru.
5. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта СПО по специальности 44.02.06 Профессиональное образование (по отраслям) [Электронный ресурс]: приказ Минобнауки России от 27.10.2014 г. № 1386.* Режим доступа: www.concconsultant.ru.

УДК 37.011

Г. И. Ибрагимов

G. I. Ibragimov

*ФГБОУ ВО «Казанский национальный
исследовательский технологический университет», Казань
Kazan national research technological university, Kazan
guseinibragimov@yandex.ru*

ЦЕЛЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

PURPOSE AS A PEDAGOGICAL CATEGORY

Аннотация. Раскрыты основные характеристики цели как педагогической категории; обоснованы основные признаки целей обучения, рассмотрены соотношение понятия «цель» со смежными понятиями – «результат», «задача», «функции», средства достижения целей.

Abstract. The main characteristics of the goal as a pedagogical category are disclosed; Substantiated the main features of learning objectives, considered the relationship of the goal with related concepts – result, task, functions, means of achieving goals.

Ключевые слова: цель, цель обучения, признаки цели, результат, функции, задача, средства обучения.

Keywords: goal, goal of training, signs of goal, result, function, task, means of training.

Цель является одной из ключевых категорий педагогики. Говорят о целях образования, целях обучения, целях отдельного занятия, целях развития, воспитания и т. д. Низкий уровень культуры целеполагания в образовательной практике в немалой степени связан с недостаточным вниманием исследователей к этому вопросу.

Великий русский ученый И. П. Павлов в своей работе «Рефлекс цели» называл акт стремления человека к цели одним из главных условий его жизни, а условием плодотворного проявления рефлекса цели считал наличие напряжения в виде определенных препятствий: «Если каждый из нас будет лелеять этот рефлекс в себе как драгоценнейшую часть своего существа, если родители и все учительство всех рангов сделает своей главной задачей укрепление и развитие этого рефлекса в опекаемой массе, если наши общественность и государственность откроют широкие возможности для практики этого рефлекса, то мы сделаемся тем, чем мы должны и можем быть, судя по многим эпизодам нашей исторической жизни и по некоторым взмахам нашей творческой силы» [7].

В чем сущность цели как педагогической категории? Приведем несколько определений, имеющих место в научной литературе. Цель – закодированный в мозгу «образ потребного будущего» (Н. А. Бернштейн), «акцептор результатов действия» (П. К. Анохин), «предмет стремления, то, что надо, желательно осуществить» [6, с. 86], «осознанный образ превосходящего результата, на достижение которого направлено действие человека» [8, с. 440], «предполагаемый, заранее (мысленно или вербально) планируемый результат деятельности по преобразованию какого-либо объекта» [5, с. 57], «ожидаемый результат деятельности, достижимый за определенный период времени» [4, с. 14].

Одним из инвариантных признаков, на который указывают при определении цели, является *образ будущего результата*, который по форме отражения может быть представлен либо в виде перцептивных образов и моделей, либо в виде вербализованных понятий, суждений и умозаключений. Однако образ, или осознание, будущего результата становится целью только тогда, когда имеется потребность, стремление, желание достигнуть или приблизиться к этому результату. Таким образом, еще одним признаком, образующим понятие «цель», является *наличие потребности и стремления* в достижении будущего результата. Кроме того, сюда еще надо добавить фактор времени, ибо цель – это ожидаемый результат, достижимый за определенный период времени.

Итак, понятие «цель» характеризуется тремя основными признаками: *образ будущего результата; наличие потребности, стремления достичь этот результат; определенный период времени*. Отсюда следует, что целеобразование, целеполагание – центральный момент в процессе деятельности и главный механизм формирования новых действий человека.

С учетом этих общих признаков можно определить *цель обучения* как *ожидаемый* за определенный период времени результат (выражаемый в изменениях (сдвигах), которые посредством обучения достигаются в знаниях, умениях, компетенциях обучающихся, в их отношениях, взглядах, ценностных ориентациях, в развитии их личности в целом), к которому *стремится* педагог во взаимодействии с обучающимися. Это определение нам представляется достаточно корректным, ибо в нем не только представлены отмеченные выше основные признаки цели, но и конкретизирован результат обучения в виде сдвигов в развитии знаний, умений, компетенций и личности в целом.

Осознанные проектирование и реализация педагогических целей требуют ответа на вопрос о структуре и логике целеполагания.

Структура цели постоянна и включает три взаимосвязанных элемента: объект, предмет и целевое действие [2, 3, 4]. В качестве объекта цели выступает человек в разных

ролевых позициях, на которые предполагается воздействие. Предмет цели – это свойства, качества, другие характеристики личности обучающегося, которые должны быть сформированы (воспитаны, преобразованы) в ходе конкретного педагогического процесса. Другими словами, предмет цели отвечает на вопрос: что мы развиваем в обучающемся с учетом конкретной педагогической ситуации? Целевое действие обозначает конкретное действие педагога, которое он совершает для развития целевого предмета. Например: сформировать, доказать, раскрыть, заинтересовать, закрепить и др. Выбор конкретного целевого действия зависит от наличия реальной возможности полностью завершить данное действие за тот конкретный промежуток времени, в рамках которого происходит педагогический процесс (учебный год, семестр, модуль, отдельное занятие и др.).

В основе целеполагания всегда лежат потребности, возникающие под влиянием взаимодействия внешних и внутренних факторов существования человека. Человек не может жить без целей, если у него есть потребности, мотивы и интересы. К. Д. Ушинский говорил: «Удовлетворите всем желаниям человека, но отымите у него цель в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он» [9, с. 452].

В то же время, человек не может жить согласно готовым, заданным свыше целям. Только обладая правом на постановку и достижение своих целей, которые существуют параллельно с рекомендуемыми педагогом целями, обучающийся становится субъектом педагогического процесса.

Раскрытие сущности любого понятия требует исследования вопроса о месте понятия в системе смежных понятий. В этой связи рассмотрим взаимосвязи понятия «цель» с другими понятиями: «результат», «функции», «задачи», «средства обучения».

О соотношении цели и результата обучения. Здесь нужно обратиться к философским категориям «возможность» и «действительность». Как философская категория цель в системе образования отражает возможность, а результаты представляют собой действительность. Переход от возможности к действительности всегда включает элемент неопределенности. Поэтому не всегда результаты представляют собой реализованные цели. Об этом мы уже говорили в начале, поэтому здесь просто еще раз акцентируем внимание на следующем.

Цель рассматривается как будущее состояние объекта, системы, как предполагаемый (ожидаемый, планируемый) результат. Цель – это проект будущего результата. Выполняя определенные действия для достижения цели, мы получаем на выходе какой-то результат. Результат, в отличие от цели, – уже не проект, не наше представление о том, что мы хотели получить. Результат – это конечный продукт задуманной деятельности по достижению цели. В идеале результат должен совпадать с целью. Но поскольку результат является следствием конкретной практической деятельности, направленной на достижение цели, постольку на достижение цели влияют помимо факторов, учтенных при планировании, еще ряд факторов, которые появляются уже в ходе деятельности, эти факторы могут быть самыми разными и учесть все их невозможно. Поэтому получаемый результат чаще всего не совпадает с задуманной целью. Он может отличаться от цели в ту или другую сторону.

О соотношении цели и функции. Функция – это роль, которую выполняет та или иная система. В таком контексте каждый урок, лекция, семинар по отношению к системе более высокого порядка выполняет свою роль. Поэтому, например, цель учебного занятия по отношению к системе обучения выступает как функция. Если говорить о самом учебном занятии как системе, то цели отдельных структурных элементов занятия

(например, этапов актуализации, формирования новых понятий и способов действия и др.) выступают как функции по отношению к общей цели учебного занятия.

Еще одно соображение о соотношении цели и функции. Они различаются не только по указанному выше признаку – связь систем разного порядка (например, системы обучения и учебного занятия как элемента этой системы). Их различие еще и в характере требований к ним. Цель должна быть сформулирована конкретно, диагностично, понятно, и она должна быть реально доступной для обучающихся. К функции же такие требования не предъявляются. Функция – это не цель, а предназначение того или иного процесса, предмета и т. д. Например, современный урок должен носить не только обучающий, но и развивающий и воспитывающий характер. Обучение, развитие и воспитание являются функциями процесса обучения на уроке. Но для их реализации необходимо поставить конкретные цели, учитывающие не только объективное содержание функций, но и конкретные условия обучения (связанные с содержанием учебного материала, уровнем готовности обучающихся, педагога, наличием методического обеспечения и т. п.).

Цель и задача. В самом общем смысле задача – это данное и искомое, совокупность последовательных действий (операций) над которыми приводит к преобразованию объекта. Задачу можно рассматривать в качестве средства достижения цели, а совокупность действий с задачей – способа достижения цели. Задача (средство) может быть одной и той же, а способы ее решения – разными. В зависимости от этого возможно большее или меньшее совпадение предполагаемой цели и действительного результата.

В дидактике (М. И. Махмутов) разводятся относительно близкие понятия: «дидактическая цель», «дидактическая задача», «учебная задача», «познавательная задача».

Дидактическая задача является наиболее общей задачей для педагога и обучающихся: решение дидактических задач приводит к достижению дидактической цели. Например, дидактическая цель – сформировать умение применения того или иного понятия в практике. Это цель сложная, она достигается путем решения трех основных дидактических задач: а) актуализация прежних знаний, умений и навыков; б) формирование новых понятий и способов действия; в) применение (с целью формирования умений и навыков).

Каждая из этих дидактических задач состоит, в свою очередь, из ряда учебных задач (задач для обучающихся), имеющих более конкретный характер (решение математической задачи, выполнение упражнений, разбор предложений, составление плана пересказа и т. д.). Эти задачи отражают учебную деятельность обучающегося в целом, в них может содержаться новое знание, но его может и не быть [1].

Познавательная задача тоже является конкретной и содержит новые понятия той или иной науки и способы раскрытия содержания и сущности этого понятия. Другими словами, решение познавательной задачи всегда связано с усвоением обучающимися нового.

Еще Аристотель говорил о том, что «благо везде и всюду зависит от двух условий: правильного определения конечной цели всякого рода деятельности и выбора соответствующих средств и способов ее достижения» [Цит. по: 5, с. 56]. Отсюда следует, что для успешной организации любого педагогического процесса необходимо: а) определить конечную цель взаимосвязанной деятельности педагога и обучающихся – *чего* он хочет достичь (в плане развития опыта обучающихся); б) установить средство – *что* поможет достижению цели; в) определить способ – *как* действовать, чтобы достигнуть цели.

Список литературы

1. *Ибрагимов Г. И.* Актуальные методологические проблемы дидактики профессиональной школы. / Г. И. Ибрагимов // Образование и наука. 2014. № 6. С. 3–19.
2. *Ибрагимов Г. И.* Оценивание компетенций: проблемы и решения / Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова // Высшее образование в России. 2016. № 1. С. 43–52.
3. *Ибрагимов Г. И.* Теория обучения / Г. И. Ибрагимов, Е. М. Ибрагимова, Т. М. Андрианова. Москва: Владос, 2011. 383 с.
4. *Лебедев О. Е.* Размышления о целях и результатах / О. Е. Лебедев // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 7–24.
5. *Махмутов М. И.* Избранные труды: в 7 томах / М. И. Махмутов. Т. 4: Современный урок и педагогические технологии развития мышления / сост. Д. М. Шакирова. Казань: Магариф-Вақыт, 2016. 375 с.
6. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 4-е изд., доп. Москва: Азбуковник, 1997. 944 с.
7. *Павлов И. П.* Рефлекс цели [Электронный ресурс]: сообщение на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916 г. / И. П. Павлов. Режим доступа: <http://aboutyourself.ru/mustsee/pavlov-i-p-refleks-celi.html>.
8. *Психология: словарь* / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Политиздат, 1990. 494 с.
9. *Ушинский К. Д.* Избранные педагогические сочинения: в 6 томах / К. Д. Ушинский. Москва: Педагогика, 1990. Т. 6: Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. 528 с.

УДК 377.112:371.14

Т. Э. Казакова

T. E. Kazakova

*ГАПОУ СО «Нижнетагильский техникум
металлообрабатывающих производств и сервиса», Нижний Тагил
Nizhny Tagil College metalworking industries and service, Nizhny Tagil
kaztatian@yandex.ru*

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ТЕХНИКУМЕ DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL QUALIFICATIONS TEACHING STAFF AS A FACTOR OF EDUCATION QUALITY ASSURANCE IN COLLEGE

Аннотация. В современном обществе радикально меняются статус педагога, его функции, требования к профессиональным и личным качествам, что ведет за собой утверждение новых квалификационных требований. В статье представлен опыт Нижнетагильского техникума металлообрабатывающих производств и сервиса по решению рассматриваемой проблемы.

Abstract. In modern society, the status and function of the teacher are radically changing. It leads the process of approving of new qualification requirements. The article describes the experience of Nizhny Tagil College metalworking industries and service on this problem.

Ключевые слова: качество образования, квалификации, профессиональный стандарт педагога.

Keywords: the quality of education, qualifications, teacher professional standard.

В Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. в качестве одной из ключевых проблем, с которыми столкнулась страна, назван дефицит человеческого капитала как основного ресурса экономического развития [4]. Для повышения качества подготовки рабочих кадров необходимо переосмысление педагогических и методических подходов к профессиональной подготовке выпускников. Под качеством образования понимаем соответствие образовательного продукта или услуги требованиям государственного стандарта и социальному заказу [9]. Введенный в действие профессиональный стандарт педагога представляет собой изложение основных трудовых функций, которые определяются совокупностью навыков, умений, требований к квалификации. Квалификация определяется как совокупность знаний, умений, компетенций и профессионального опыта, используемого для решения профессиональных задач. Профессиональный стандарт педагога позволяет уточнить квалификационные характеристики, которые представляют собой перечень основных задач, навыков, умений, прав и обязанностей работников, определяет обобщенные требования к личности и профессиональной компетентности специалиста. Таким образом, стандарт позволяет объективно связать уровень профессиональной квалификации, должностные обязанности и условия оплаты труда с результатами профессиональной деятельности работника [5].

Еще во второй половине 1920-х гг. советские психотехники интенсивно разрабатывали принципы и методы анализа профессиональной деятельности. Уже в наше время огромный вклад в развитие этой области внесли труды С. Я. Батышева, В. П. Беспалько, В. И. Блинова, Е. М. Дорожкина, Э. Ф. Зеера, А. Н. Лейбовича, А. М. Новикова, Г. М. Романцева, В. А. Федорова и др. [1, 2, 3, 6, 8, 10, 11]. В работах отмечаются важность и необходимость модернизации профессионального образования в XXI в., даются понятия компетентности и компетенции, ставится вопрос о повышении качества профессиональной подготовки преподавательского состава. Несмотря на наличие многосторонних исследований, проблема профессионального развития педагога остается актуальной, что позволяет сформулировать следующие противоречия:

- между возросшими требованиями общества и государства к качеству образования, профессиональным квалификациям педагога и неразработанностью теоретических и практических аспектов организации данного процесса;
- между необходимостью профессионального развития педагога, его ответственности за результаты своего труда и неразработанностью организационно-педагогических условий, способствующих оценке результативности данного процесса;
- между потребностью в переходе на эффективный контракт и сложностью расчета норм рабочего времени, базовой и стимулирующей частей оплаты труда педагогов во взаимосвязи с реализацией профессиональных действий стандарта.

Выделенные противоречия актуализируют следующую проблему: каким образом развивать профессиональные квалификации педагогических работников, чтобы способствовать повышению качества образования в образовательной организации? Остановимся на некоторых аспектах выявленных противоречий.

В Нижнетагильском техникуме металлообрабатывающих производств и сервиса (НТТМПС) создана программа «Повышение профессиональной квалификации педагогов» [7]. Особенностью программы является направленность на реализацию требований профессионального стандарта педагога. Поэтому работа с педагогическими кадрами выстраивается по ряду направлений:

- организационно-педагогическое (информирование и ознакомление со стандартом; анализ и сопоставительная характеристика содержания Профессионального стандарта и ФГОС СПО; планирование повышения квалификации и переподготовки в организациях, реализующих программы дополнительного профессионального образования; разработка и обсуждение локальных нормативных актов);

- нормативно-правовое (изучение, анализ и обсуждение нормативных документов, совершенствование и разработка локальных нормативных актов);

- научно-методическое (внутрифирменное повышение квалификации по результатам анализа стандарта; реализация интерактивных форм взаимодействия; дидактическое сопровождение; апробация новых технологий и методов обучения);

- формирование системы аттестации педагогов на основе профессионального стандарта педагога;

- переход к эффективному контракту.

Итогом работы будет являться деятельностная модель педагога, включающая следующие компоненты:

- гностический: анализ научно-методической литературы, обобщение и оценка опыта деятельности по эффективному использованию дидактических возможностей технологий для проектирования и разработки новых организационных форм и методов обучения;

- проектировочный: определение на основе деятельностного подхода видов образовательных ресурсов, наиболее соответствующих поставленным задачам и достижению планируемых образовательных результатов внедрения инновационных форм и методов обучения;

- организационный: организация индивидуальной, групповой, коллективной работы обучаемых;

- коммуникативный: использование телекоммуникационных технологий, веб-сервисов для педагогического диалога, обмена учебно-методической информацией с коллегами, планирование взаимодействия с преподавателями, обучаемыми, родителями, привлечение государственных и бизнес-структур для решения педагогических проблем;

- экспертный: анализ образовательных и учебных программ на предмет соответствия требованиям ФГОС СПО, профессионального стандарта, экспертиза образовательных ресурсов в плане соответствия требованиям, предъявляемым к учебно-методическому материалу;

- конструктивный: проектирование, разработка образовательных ресурсов, определение оптимального соотношения аудиторной нагрузки и самостоятельной учебной деятельности, адаптация контрольно-оценочных образовательных ресурсов к конкретной ситуации при проверке уровня освоенных знаний обучаемых;

- контролирующий: использование образовательных ресурсов для осуществления контроля результатов обучения, непрерывный мониторинг учебного процесса с целью определения ориентиров рефлексии и корректирующей деятельности, применение кон-

трольно-оценочных образовательных ресурсов для самоконтроля, самоподготовки и самокоррекции обучаемых.

Таким образом, совершенствование профессиональной компетентности педагогов невозможно без создания внутри образовательной организации единой развивающей образовательной среды, стимулирующей процессы профессионального развития. Педагог, ориентированный лишь на добросовестное выполнение нормативных требований и функциональных обязанностей, на обучение студентов из года в год по одним и тем же однажды освоенным методическим разработкам, остался в прошлом. Современная стратегия развития профессионального образования требует от педагога не только профессионального развития, но и постоянной готовности и желания реализовывать в практической педагогической деятельности свои способности и возможности, свой профессиональный потенциал. Программа, реализуемая в НТТМПС, позволяет педагогам делать это.

Список литературы

1. *Беспалько В. П.* Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
2. *Блинов В. И.* Развитие концептуальных подходов к стандартизации в профессиональном образовании / В. И. Блинов, Е. Ю. Есенина // Образование и наука. 2013. № 7. С. 18–38.
3. *Зеер Э. Ф.* Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. 2015. № 4. С. 88–99.
4. *Концепция* долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года от 17 ноября 2008 г. № 1662-р [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
5. *Ламанова Л. А.* Проектирование модели педагога профессионального образования на основе нормативного подхода / Л. А. Ламанова // Человек и образование. 2012. № 3. С. 130–132.
6. *Лейбович А. Н.* Методология и политика разработки и применения национальной системы квалификаций / А. Н. Лейбович // Образование и наука. 2012. № 4. С. 16–24.
7. *Повышение* профессиональной квалификации педагогов: программа / Нижнетагил. техникум металлообработ. пр-в и сервиса. Нижний Тагил, 2016. 39 с.
8. *Профессиональная педагогика: учебник* / под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. 3-е изд., перераб. Москва: Профессиональное образование, 2010. 456 с.
9. *Тряпицина А. П.* Современные тенденции развития качества педагогического образования / А. П. Тряпицина // Человек и образование. 2012. № 3. С. 4–10.
10. *Dorozhkin E. M.* Management of a Network Interaction of Educational Organizations Oriented to Innovation Development / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin // Indian Journal of Science and Technology. 2016. № 9 (29).
11. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

КОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

COGNITIVE ASPECT OF SELF-EMPLOYED STUDENT ACTIVITY

Аннотация. Рассматривается когнитивная сторона самостоятельной деятельности студента. Автор подчеркивает особое значение самостоятельной работы студентов в новой парадигме современного высшего образования. Обосновывается мысль, что, развивая научный потенциал студентов путем самостоятельной работы, педагог способствует развитию профессионального интереса и способностей обучающихся, что в дальнейшем позволит им применять научные знания в профессиональной творческой деятельности.

Abstract. The article is devoted to the analysis of a cognitive aspect of student's independent work. There is an emphasis on a particular importance of student's independent work in a new paradigm of modern higher education. A certain ground is given to the idea that a teacher contributes to the development of students' interest in profession and their personal abilities by organizing their independent work to teach students to apply scientific knowledge to their professional creative activity.

Ключевые слова: когнитивный, самостоятельная деятельность, высшее образование, образовательный процесс, эвристический потенциал, креативность, саморазвитие, самообразование.

Keywords: cognitive, independent activity, higher education, educational process, heuristic potential, creative, self-development, self-education.

В высших учебных заведениях, ориентированных на творческие профессии (такие, как архитектурно-художественный университет, академия изобразительных искусств и дизайна, институт изобразительных искусств и др.), реализуется особый подход к выбору образовательных технологий и форм учебной работы. Раньше в педагогике доминировал репродуктивный принцип («делай так»), и он не всегда ориентировал педагога на правильное решение проблемных ситуаций.

В современном понимании преподавательская деятельность состоит не в транслировании знания, а в организации познавательной деятельности студентов. Когда педагог транслирует теоретический или практический материал, студент получает некое представление о научной картине мира преподавателя. Сознание же студента должно быть предварительно подготовлено к восприятию различных научных идей, чтобы информация, данная педагогом, достигла конечной цели – формирование и развитие научной картины мира [1]. Поэтому вектор современной педагогики направлен на принцип вариативности, который дает возможность преподавателям и учебным заведениям выбирать и конструировать образовательный процесс, что позволяет успешно решать основные педагогические задачи:

– вызвать познавательный интерес у студентов к конкретной дисциплине или курсу;

- отказаться от теоретизированного заучивания;
- направлять студентов на вдумчивое осмысление материала;
- доказать практическую значимость предмета.

Решение подобных задач создает основу для раскрытия творческих способностей обучающихся и внутренних стимулов для профессионального и личностного самосовершенствования. Необходимо отметить и обязательную составляющую данного процесса – это обратная связь, без чего сложно определить эффективность педагогического труда.

Исходя из вышеизложенного, можно обозначить, что особое значение приобретает организация самостоятельной деятельности студентов. Как отмечает И. А. Зимняя, деятельность – это активный процесс достижения определенной цели, сложное и полифункциональное явление, имеющее личное и социальное значение [6]. Значит, самостоятельная работа в современном образовательном процессе должна представлять собой мотивированную организованную деятельность. Эта деятельность осуществляется в рамках преподаваемой дисциплины как преподавателями, так студентами. Студент сам структурирует свою самостоятельную деятельность, она является внутренне мотивированной и целенаправленной. Самостоятельная деятельность студентов позволяет им адаптироваться к процессу образования, четко и быстро реагировать на возникающие проблемные ситуации и решать их, используя полученные знания и собственный опыт.

Подготовка студентов, обучающихся на творческих направлениях, предполагает особый подход к выбору образовательных технологий и форм самостоятельной работы, многоплановость и вариативность креативных заданий, использование личностного потенциала студента для продуктивной и эффективной работы. Особое значение здесь приобретает применение информационных технологий: автоматическая обработка изображений и текстов, поиск информации в образовательных базах данных, отбор и анализ получаемой информации, экспертные системы, моделирование сложных научно-технических процессов в реальном времени, видео и телетекст, информационные образовательные сети.

Еще одним важным аспектом самостоятельной деятельности студентов является высокий уровень познавательной самостоятельности студентов. Это способность извлекать необходимую информацию из различных источников. Познавательную самостоятельность студента необходимо формировать преподавателям, начиная с первого года обучения в высшем учебном заведении, она должна представлять собой систему сформированных компетенций [2]:

- грамотное и четкое изложение своих знаний;
- быстрое письменное фиксирование основных вопросов и проблем изучаемой дисциплины;
- самоанализ и самооценка;
- формулирование вопросов преподавателю по ходу семинаров, лекций, практических и лабораторных занятий;
- оценка качества знаний сокурсников.

Развивая познавательную деятельность, преподаватель активизирует профессиональное и творческое саморазвитие обучающихся. Креативность становится основным компонентом развития личности на основе формирования профессиональной компетенции, у студентов появляется потребность в самосовершенствовании и саморазвитии [4]. Таким образом, познавательная самостоятельная работа делает студентов полноправными участниками образовательного процесса.

Важной стороной современного образовательного процесса является развитие у студентов эвристического потенциала [3, 5, 8, 9]. Самостоятельная работа способствует применению в дальнейшем научных знаний в профессиональной творческой деятельности.

Ведущие теоретики и педагоги высшей школы, говоря об эффективности самостоятельной деятельности студентов, подчеркивают поэтапность формирования умственных действий, культуры познавательной самостоятельности. В качестве основных положений можно обозначить следующее [7]:

- систематизация мыслительного процесса;
- мотивированная значимость учебного материала;
- выделение главного;
- изучение материала на основе имеющегося опыта;
- погружение в проблему.

В заключение хотелось бы отметить, что самостоятельная деятельность студентов – одна из главных форма развития их научного потенциала. Именно она позволяет сформировать умение прогнозировать проблемную ситуацию и находить оптимальное решение, умение объективно самостоятельно себя оценивать. Необходимо, чтобы студент видел положительный результат своей умственной работы: тогда опосредованный интерес перейдет в интерес непосредственный.

Список литературы

1. *Акимова О. Б.* Акмеологический потенциал интегрированной системы общепедагогической подготовки педагога профессионального образования / О. Б. Акимова, Н. К. Чапаев // Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография: в 3 томах; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. С. 164–175.
2. *Вяткин Л. Г.* Опыт развития познавательной самостоятельности студентов / Л. Г. Вяткин, Г. И. Железовская // Педагогика. 1993. № 1. С. 61–63.
3. *Дегтярев С. Н.* Креативно ориентированное обучение: разработка стратегии и путей ее реализации / С. Н. Дегтярев // Образование и наука. 2014. № 6. С. 20–34.
4. *Дорожкин Е. М.* Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов / Е. М. Дорожкин, С. Н. Копылов // Педагогический журнал Башкортостана. 2011. № 1. С. 115–118.
5. *Железовская Г. И.* Креативное коммуникативное поведение как средство творческой самореализации личности обучающегося / Г. И. Железовская, Н. В. Абрамова, Е. Н. Гудкова // Образование и наука. 2015. № 1 (4). С. 79–88.
6. *Зимняя И. А.* Элементарный курс педагогической психологии / И. А. Зимняя. Москва: Изд-во Исслед. центра проблем качества подгот. специалистов, 1992. 110 с.
7. *Кинелев В. Г.* Объективная необходимость. История, проблемы и перспективы формирования высшего образования России / В. Г. Кинелев. Москва: Республика. 1995. 328 с.
8. *Кислов А. Г.* Образование versus креативность: истоки демистификации / А. Г. Кислов // Образование и наука. 2012. № 9 (98). С. 90–105.
9. *Activation of learning and creative activity of the vocational pedagogical university students / O. E. Krayukhina [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 8311–8322.*

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
akislov2005@yandex.ru*

К ВОПРОСУ РОСТА ЗНАЧЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ДИСЦИПЛИН В ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММАХ

TO INCREASE THE IMPORTANCE OF COMPREHENSIVE DISCIPLINES IN VOCATIONAL EDUCATIONAL PROGRAMS

Аннотация. Обосновывается рост значения общеобразовательных учебных дисциплин в профессиональных образовательных программах.

Abstract. The growing of educational comprehensive disciplines' importance in vocational educational programs is explained.

Ключевые слова: профессиональное образование, полипрофессионализм, общеобразовательные учебные дисциплины.

Keywords: vocational education, multiprofessionalism, comprehensive disciplines.

Общеобразовательная составляющая профессионального образования сегодня редко вызывает возражения не только в силу нормативного обязывания. Очевидно, что профессионализация сопряжена с риском изоляции от многообразных достижений науки, культуры, что узкая специализация если и дает порой преимущества, то кратковременные. В наш век стремительных перемен даже глубокое, но содержательно зауженное погружение в тонкости одной сферы обрекает человека на скорую дезадаптацию – не только социальную, но и касающуюся его профессиональной состоятельности и востребованности [1].

Мир профессий стремительно усложняется, усложняются связи и корреляции профессий, видов деятельности в сфере производства, сервиса, управления. Тем самым усложняется и профессиональная траектория отдельного человека. Вслед за ней – и его индивидуальная образовательная траектория. Непрерывное, постоянное образование, в том числе профессиональное образование, становится уделом современного человека. В этом процессе немалую роль играет, конечно, и самообразование, которое вряд ли вытеснит образование с помощью образовательных институций, в которых также усложняются содержание, структура, формы.

Кроме того, у всякого социального усложнения, в том числе в сфере профессионального образования, есть свой человекосоразмерный предел (М. К. Петров называл его «границами вместимости человека» в силу психо- и, прежде всего, физиологических, и даже просто физических его возможностей, характеристик, природы) [3]. Выход на эти границы требует принципиального изменения содержания профессиональных образовательных программ, его «компановки», а также характера отношений в сфере образования и даже самих субъектов образовательных отношений. Отметим очередной,

достигнутый в наше время, предел усложнения устоявшегося мира профессий: их стало не просто очень много, очень многие из них стали еще и быстро преходящими, а еще быстрее меняются запросы на профессионалов и к профессионалам, так что человеку все чаще приходится несколько раз менять род профессиональных занятий и даже связанный с ним образ жизни. Если продолжать двигаться только в этом направлении, то человеку придется только учиться и некогда будет (!!!) трудиться... А сосредоточение, даже кратковременное, на фиксированной определенной профессией трудовой деятельности обрекает современного человека, человека недалекого будущего на скоро наступающее отставание в уровне своей квалификации от требований, задаваемых стремительно обновляющимися технологиями, на дилетантизм.

Современная система профессионального образования отреагировала на эту объективно сложившуюся противоречивую и внешне даже тупиковую ситуацию перераспределением числа обучающихся на более «высокий» уровень, т. е. на уровень бакалавриата, который становится все менее специализированным, содержательно широким и потому, увы, неизбежно поверхностным. Так, высшее образование, особенно на уровне бакалавриата, фактически все меньше готовит к определенной профессии и все больше формирует готовность входить в некоторые профессии (довольно широкий их круг). Высшее образование, особенно на уровне бакалавриата, становится не столько профессиональным, сколько предпрофессиональным [2, с. 33]. А в магистратуре и тем более аспирантуре – мета-, надпрофессиональным.

Но и на уровне среднего профессионального (т. е. по-прежнему собственно профессионального) образования «от значимых для данной профессии знаний, умений, навыков и черт личности акцент смещается в сторону профессионального потенциала» [4, с. 21–22], т. е. на способность к дальнейшему многовекторному профессиональному развитию (налицо эволюция в сторону бакалавриата, который уже успел «раздвоиться» на академический и прикладной – условно отличающийся от среднего профобразования). И эти процессы весьма симптоматичны: в них реагирование на достигнутые пределы роста многообразия мира профессий – пределы, заключающиеся в самом человеке, его невозможности не быть в неких границах, т. е. в его – человека – границах, ограниченности – как бы не огорчало это слово некоторых сторонников безудержного гуманизма. И сферой этого реагирования в первую очередь должна быть сфера профессионального образования, которое должно сегодня не только обеспечивать освоение человеком определенной профессии, но также готовить к будущему, в котором, вполне возможно, эта (как, впрочем, и многие-многие другие) профессия не будет нужна. Профессиональная образовательная программа должна наделять человека готовностью как к квалифицированной и вполне определенной профессиональной деятельности, так и к преодолению, отрицанию тех границ, которые связывают его с этой профессией – типичный пример, на котором можно продемонстрировать гегелеву диалектику: граница (профессии) как утверждение (этой же профессии) через отрицание (той же самой профессии). И должен этот диалектический, кажущийся парадоксальным и даже спекулятивно-умозрительным кульбит обеспечить система образования, ее профессиональные образовательные программы.

Трактовать будущее, для которого готовят в организациях профессионального образования, только как результат и даже продукт настоящего (и прошлого) – значит игнорировать непредсказуемость будущего, игнорировать будущее как производное (от настоящего и прошлого), как нечто самостоятельное. Если строить образование

только в логике проекций прошлого и настоящего, мы оставим обучающихся безоружными перед тем будущим, которое никто не ждал и не прогнозировал. Но вместе с заданным прошлым и настоящим будущее будет включать в себя и то, что не было предзадано и не могло быть предсказуемым.

Это значит, что кроме прогнозируемых обновлений в перечнях профессий обязательно будут такие, которые никто не прогнозировал ни в дальней, ни в ближней перспективе. И скорее всего, именно не- и мало(слабо)прогнозируемые профессии очень часто ждут нас в перспективе. Нужно быть готовыми и к ним. А готовность к непредсказуемому будущему, в том числе в сфере профессий, можно сформировать только переходом от монопрофессиональной к полипрофессиональной подготовке. Причем не только по смежным профессиям. Образование будет действительно полипрофессиональным, если обучающийся освоит не только родственные, но и совершенно далекие друг от друга профессии (хотя бы две): известные, даже вполне привычные (а не гадательно и как правило крайне неточно спрогнозированные), но – разные. Ведь дело не столько в расширении диапазона профессиональных возможностей, сколько в готовности выходить за рамки сформировавшихся в процессе профессиональной подготовки (профобразования) стереотипов. Без этих стереотипов (без основательной монопрофессиональной подготовки) полипрофессионализм невозможен. Любая профессия – это стереотипы, стандарты, даже предрассудки. Но для обучающихся бесценным будет опыт освоения совершенно далекой от первой еще и иной профессии – даже не сама эта профессия, а именно опыт разницы, в том числе в стереотипах, этосе, тезаурусе, стандартах, традициях с их неминуемыми предрассудками. Только тогда выпускник будет готов к встрече с очередной новизной, не вписывающейся в сформировавшиеся ранее стереотипы.

И именно в условиях радикально гетерогенного полипрофессионального образования возникает ситуация острой востребованности общеобразовательных учебных дисциплин. При монопрофессиональном образовании эти дисциплины лишь дополняют узкопрофессионально направленные учебные дисциплины, непосредственно сопрягаясь с содержанием последних или просто расширяя кругозор обучающихся. При полипрофессиональном на них уже нельзя смотреть как на полезные, но по большому счету необязательные, в лучшем случае – прикладные своими отдельными темами дисциплины. Актуализируется их фундаментальная составляющая, в свете которой только и возможно сопряжение различных, особенно далеких друг от друга, профессий. И те профессии, которым еще только предстоит появиться, неизбежно в меньшей или большей степени будут опираться на те же самые фундаментальные науки, освоение которых и происходит в рамках общеобразовательных учебных дисциплин как все более значимой составляющей профессиональных образовательных программ.

Список литературы

1. *Дорожкин Е. М.* Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований / Е. М. Дорожкин, Е. Ю. Щербина // Образование и наука. 2013. № 6. С. 65–74.
2. *Кислов А. Г.* К современной парадигме среднего профессионального образования / А. Г. Кислов // Профессиональное образование. Столица. 2014. № 10. С. 31–34.
3. *Петров М. К.* Язык, знак, культура [Электронный ресурс] / М. К. Петров. Москва: Наука, 1991. Режим доступа: http://www.vizantarm.am/page.php?345#name_15.

4. Федоров В. А. Опережающее профессионально-педагогическое образование: аспект научного обеспечения / В. А. Федоров // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы XX Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 апреля 2015 г. / науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. Екатеринбург, 2015. Т. I. С. 21–25.

УДК [377.112:371.13]:378.141.4

С. Г. Коротков, Е. В. Кондратенко, Д. А. Крылов

S. G. Korotkov, E. V. Kondratenko, D. A. Krylov

*ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет», Йошкар-Ола
Mari State University, Yoshkar-Ola
korotkov.s.g@yandex.ru*

**РАЗРАБОТКА И РЕАЛИЗАЦИЯ ОСНОВНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
КАДРОВ ДЛЯ СИСТЕМЫ СПО С УЧЕТОМ РЕГИОНАЛЬНОЙ СПЕЦИФИКИ**

**DEVELOPMENT AND IMPLEMENTATION OF THE MAIN PROFESSIONAL
EDUCATIONAL PROGRAMS FOR THE TRAINING OF TEACHING STAFF FOR
THE SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION SYSTEM, TAKING INTO
ACCOUNT THE REGIONAL SPECIFICS OF THE REGION**

Аннотация. Раасматриваются вопросы разработки и реализации основных профессиональных образовательных программ по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) уровня бакалавриата с учетом региональной специфики. Выявлены необходимые изменения в организации образовательного процесса в вузе для реализации таких программ, выделены их конкурентные преимущества.

Abstract. The article is devoted to the development and implementation of the main professional educational programs in the field of training. 44.03.04 – Professional training (by branches) at the bachelor's level taking into account regional specifics is considered. The necessary changes in the organization of the educational process in the university for the implementation of the program have been identified, and its competitive advantages have been singled out.

Ключевые слова: образовательная программа, прикладной бакалавриат, практические навыки, профессиональное образование.

Keywords: educational program, applied tank, practical skills, professional education.

Проблема подготовки педагогических кадров на сегодняшний день является одним из приоритетных направлений модернизации среднего профессионального образования. Это обусловлено, прежде всего, тем, что качество подготовки выпускников техникумов стремительно падает, нередки такие парадоксальные ситуации, когда выпускники учреждений СПО, являясь хорошими специалистами в определенной профессии (профессиональной области), не владеют методикой преподавания. Одна из основных причин этого, на наш взгляд, в том, что большинство преподавателей, работающих в системе СПО, имеют недостаточный уровень профессионально-педагогического образования.

В ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» накоплен достаточно большой опыт подготовки профессионально-педагогических кадров, ведется разработ-

ка и апробация основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров для системы СПО уровня бакалавриата и магистратуры с учетом территориальной и отраслевой специфики профессионального обучения в образовательной организации.

Важнейшими организационно-педагогическими условиями модернизации системы подготовки педагогических кадров для системы СПО являются формирование актуальной и перспективной компетентностной модели выпускника ОПОП с конкретизацией специальных компетенций, связанных с профилем подготовки и предметной специализацией программы; оптимизация содержания ОПОП за счет модульного построения учебного плана, разработки индивидуальных учебных планов, увеличения доли учебно-практических занятий, практик на базе организаций-партнеров; использование дистанционных образовательных технологий и электронного обучения, технологий контекстного обучения и постдипломного сопровождения выпускников; развитие системы сетевого взаимодействия с партнерами; организация постдипломного менторского сопровождения выпускников.

Все указанные условия были учтены при разработке и апробации ОПОП по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», профиль «Транспорт», выпускники которой обеспечивают подготовку кадров, входящих в топ-10 новых и перспективных профессий, требующих наличия среднего профессионального образования.

Для актуализации региональной модели подготовки педагогических кадров для систем ДПО и СПО, дальнейшего продвижения программы и привлечения абитуриентов были выявлены следующие ее конкурентные преимущества: вариативный вход в профессию; модульная структура образовательной программы; дуальное обучение, позволяющее бакалавру сдать квалификационный экзамен по рабочей профессии 19954 Водитель и (или) 18511 Слесарь по ремонту автомобилей; сетевое взаимодействие в рамках образовательной программы; реализация индивидуальных образовательных маршрутов [1].

Кратко охарактеризуем условия реализации программы. Так, вариативный вход в профессию предполагает построение своего маршрута обучения для представителей каждой из трех выделенных адресных групп. В частности, работа с самой многочисленной категорией обучающихся – выпускники школ, лицеев, гимназий, подразумевает освоение ими всех заявленных в программе образовательных модулей и практик. Для второй адресной группы – выпускников организаций системы СПО с педагогическим образованием, с целью уменьшения времени обучения и оптимизации затрат из программы исключаются психолого-педагогический модуль и педагогическая практика (путем перезачета дидактических единиц, изученных в учреждениях системы СПО). Работа с третьей группой, в которую входят мастера производственного обучения, преподаватели отраслевых дисциплин, предполагает предоставление им возможности выбора: либо изучение всех модулей и практик, либо исключение модулей «Практикум по рабочей профессии», профильных дисциплин отрасли, учебной и технологической практик.

В целях обеспечения необходимого качества и эффективности реализации ОПОП по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» профиля «Транспорт» разработана на основе модульного принципа построения образовательных программ с учетом положений деятельностного подхода, предполагает применение дистанционных образовательных технологий, использование сетевой формы

и различных траекторий обучения (в том числе индивидуальных). Рассматриваемая программа состоит из пяти образовательных модулей и практик, при изучении и прохождении которых осуществляется контроль [2].

Так, *первый*, базовый, модуль включает дисциплины, формирующие общекультурные компетенции, определяемые ФГОС ВО («Философия», «Иностранный язык», «Русский язык» и «Культура речи» и т. д.). Основными технологиями контроля при изучении данного модуля являются написание эссе, решение кейсов и профессиональных задач. *Второй* модуль «Практикум по освоению рабочей профессии» ориентирован на формирование специальных компетенций, разработанных в соответствии с требованиями ФГОС ВО и профессиональным стандартом педагога профессионального обучения. Допуском для студента к следующему модулю является квалификационный экзамен по рабочей профессии 19954 Водитель и (или) 18511 Слесарь по ремонту автомобилей на получение 2–3-го разряда. Обучение по рабочей профессии происходит в течение первого и второго курсов в рамках изучения дисциплин модуля «Практикум по освоению рабочей профессии» и учебной (квалификационной по рабочей профессии) практике. *Третий* модуль, психолого-педагогический, предполагает формирование общепрофессиональных компетенций в рамках изучения общей и профессиональной педагогики и психологии, инновационных технологий в профессиональном образовании, основ научных исследований и др. Формирование компетенций оценивается не только в рамках экзаменационных сессий, но и при прохождении педагогической практики в учреждениях системы СПО, выполнении курсового проекта. *Четвертый* модуль «Теория и методика профессионального обучения» направлен на изучение студентом истории развития системы профессионального обучения, современных подходов к подготовке педагогов, специфических методов, форм и средств производственного обучения. Изучение данного модуля дополняется производственной (технологической) практикой студентов в техникумах, автошколах, на предприятиях-партнерах в качестве мастера производственного обучения. *Пятый* модуль «Профильные дисциплины отрасли» ориентирован на изучение современных отраслевых (производственных) технологий, особенностей лицензирования и сертификации автотранспорта, организации грузоперевозок и др. Для организации сетевого взаимодействия и реализации дуального обучения при изучении дисциплин данного модуля привлекаются работодатели Йошкар-Олы и Республики Марий Эл. По окончании изучения данного модуля студенты направляются на производственную (преддипломную) практику для апробации разработанной программы (раздела, спецкурса) в рамках выполнения выпускной квалификационной (бакалаврской) работы.

Таким образом, подготовка педагогических кадров для системы СПО в ФГБОУ ВО «Марийский государственный университет» отражает такие региональные особенности, как рост потребности в квалифицированных кадрах, имеющих рабочие профессии «водитель», «слесарь по ремонту автомобилей», «автомеханик», что ставит вопрос о необходимости подготовки педагогов профессионального обучения по профилю «Транспорт» с учетом их базового уровня подготовки. Выпускники данной образовательной программы востребованы не только в образовательных организациях среднего и дополнительного профессионального образования Республики Марий Эл, но и в учебно-курсовой сети предприятий и организаций, центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих и специалистов, а также службе занятости населения.

Список литературы

1. *Методические* рекомендации по обеспечению в субъектах Российской Федерации подготовки кадров по 50 наиболее востребованным и перспективным специальностям и рабочим профессиям в соответствии с международными стандартами и передовыми технологиями [Электронный ресурс]: письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 08.10.2015 г. Режим доступа: <http://www.ntf.ru>.

2. *Педагог* профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]: профессиональный стандарт [утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18.10.2015 г. № 608н]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf>.

УДК 378.141.4:371.398

А. С. Кривоногова, Е. А. Боровиков

A. S. Krivonogova, E. A. Borovikov

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
anna.krivonogova@rsvpu.ru*

ИНТЕГРАЦИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ПРОГРАММ В СИСТЕМУ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTEGRATION OF ADDITIONAL PROFESSIONAL PROGRAMS INTO SYSTEM OF THE HIGHER EDUCATION

Аннотация. Обосновывается необходимость формирования профессиональных компетенций у будущих педагогов профессионального обучения за рамками основной профессиональной образовательной программы бакалавриата для осуществления целостной профессионально-педагогической деятельности. Получение новых квалификаций подразумевает осуществление учебно-производственной деятельности, преподавание технических дисциплин и может быть реализовано через освоение дополнительных профессиональных программ в процессе обучения в вузе.

Abstract. Need of forming of professional competences at future teachers of professional training beyond the scope of the main professional educational program of a bachelor degree for implementation of complete professional and pedagogical activities is proved in article. Receipt of new qualifications is caused by accomplishment of industrial practice activities, teaching technical disciplines and can be realized through development of additional professional programs in training process in higher education institution.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, дополнительная профессиональная программа, высшее образование, повышение квалификации.

Keywords: additional professional education, additional professional program, higher education; professional development.

В настоящее время конкурентоспособность выпускника – будущего специалиста становится одним из показателей образовательной деятельности вуза. Работодателю требуются специалисты, владеющие конкретными компетенциями и обладающие прак-

тическими способностями. Однако выпускник вуза, приступая к трудовой деятельности, оказывается не полностью к ней подготовленным, поскольку не приучен делать что-либо целиком и нести ответственность за свою работу. Поэтому ему придется действовать так, как диктуют внешние обстоятельства и условия его работы. В сложившейся ситуации одним из важнейших элементов системы формирования конкурентоспособного специалиста является сфера дополнительного профессионального образования, ориентированная на опережающее содержание обучения и позволяющая формировать дополнительные компетенции, необходимые для выполнения сопряженных функций [1].

Именно вуз может взять на себя функцию организации непрерывного образования для студентов, которые за четыре года должны не только овладеть профессией, но и приобрести необходимый комплекс компетенций. Эффективное решение этой задачи невозможно только через освоение основной образовательной программы. Поэтому дополнительные профессиональные программы можно рассматривать в качестве инструмента целенаправленного получения необходимых знаний и умений в системе непрерывного образования.

В Федеральном законе РФ № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» полно, конкретно и обоснованно представлены все аспекты организации и реализации дополнительного профессионального образования в России [7]. Эксперты, ученые и специалисты в области образования проводят системный анализ меняющейся нормативной документации, регламентирующей новые тенденции в развитии подготовки квалифицированных кадров, обосновывают достаточное обеспечение учреждений профессионального образования нормативными, методическими, научно-практическими материалами, способствующими повышению компетентности инженерно-педагогических кадров в области подготовки специалистов и квалифицированных рабочих, организации новых форм подготовки и сетевого взаимодействия с работодателями по вопросу разработки и реализации дополнительных профессиональных программ [2, 3, 4]. Особое значение уделяется профессиональным стандартам, учет которых позволяет повышать качество программ профессионального обучения [5]. На наш взгляд, с введением профессиональных стандартов с установленными квалификационными уровнями должна решиться появившаяся в последние годы проблема, когда выпускник вуза обладает одними профессиональными умениями и навыками, а работодателю требуются совершенно другие.

В Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) разработано и реализуется более шестидесяти дополнительных профессиональных программ для обучения специалистов различных отраслей, которые являются весьма востребованными на рынке труда. Данное направление работы актуально для РГППУ, поэтому на кафедре технологии машиностроения, сертификации и методики профессионального обучения была разработана дополнительная профессиональная программа «Подготовка специалиста по контролю качества в машиностроении» для студентов, обучающихся по профилю «Машиностроение и материалобработка» направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), рассчитанная на 120 ч.

На основе анализа педагогической литературы и нормативной документации [6, 7, 8, 9, 10, 11] были определены требования к результатам освоения дополнительной профессиональной программы, спроектировано ее содержание, разработано необходимое методическое сопровождение, регламентирующее содержание, организацию и оценку

качества подготовки обучающихся. Программа предназначена для группового обучения студентов, получающих высшее образование по направлению подготовки «Профессиональное обучение» машиностроительного профиля или в области метрологии, стандартизации, управления качеством.

Особенности разработанной программы – ее вариативность, интегрированность в процесс обучения по основной профессиональной образовательной программе, поскольку она составлена с учетом знаний и умений студентов, получаемых ими во время обучения по программе бакалавриата. Однако данный курс может быть реализован как независимый при подготовке рабочих кадров в области контроля качества в машиностроении в центрах обучения и развития персонала промышленных предприятий.

Первостепенными условиями успешной реализации дополнительной профессиональной программы является высокий уровень профессионально-педагогической компетентности педагогических кадров и наличие у них соответствующего профиля высшего образования. Для практических занятий и лабораторных работ необходима специализированная лаборатория, оснащенная соответствующими измерительными приборами. Итоговая аттестация слушателей на соответствие их образовательных и профессиональных достижений требованиям программы включает выполнение пробной квалификационной работы и контроль теоретических знаний. Аттестационной комиссией принимается решение о присвоении уровня квалификации в соответствии с профессиональным стандартом.

Таким образом, создавая разнообразные программы дополнительного профессионального образования и интегрируя их в систему высшего образования, образовательная организация становится наиболее привлекательной для обучающихся, кроме того, заинтересованным студентам предоставляется возможность в процессе обучения в вузе овладеть дополнительными компетенциями, приобрести новые квалификации, необходимые для выполнения целостной профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *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.
2. *Жуков Г. Н.* Кто такой «квалифицированный работник» и как его готовить? / Г. Н. Жуков, В. Г. Жуков // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 1. С. 8–13.
3. *Кизямов К. Г.* Проблемы совершенствования воспроизводства квалифицированных рабочих кадров / К. Г. Кизямов // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 5. С. 2–5.
4. *Ломакина Т. Ю.* Стратегия профессионального образования / Т. Ю. Ломакина // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 2. С. 17–20.
5. *Мелихеда Я. И.* Разработка программ профессионального обучения на основе профессиональных стандартов / Я. И. Мелихеда // Среднее профессиональное образование. 2015. № 6. С. 3–6.
6. *Методические* рекомендации-разъяснения по разработке дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов [Электронный ресурс]: письмо Минобрнауки России от 22.04.2015 г. № ВК-1032/06 // КонсультантПлюс. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=179029>.

7. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон № 273-ФЗ // КонсультантПлюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

8. *Об утверждении* Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 г. № 499 (зарегистрирован Минюстом России 20.08.2013 г., регистрационный № 29444) // КонсультантПлюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_151143.

9. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования по профессии 15.01.29 Контролер станочных и слесарных работ [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 02.08.2013 г. № 818 // КонсультантПлюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_152401.

10. *Специалист по контролю качества механосборочного производства* [Электронный ресурс]: профессиональный стандарт (утвержден приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 25.12.2014 г. № 1122н) // КонсультантПлюс. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=138899;dst=100008>.

11. *Стратегия* развития системы подготовки рабочих кадров и формирования прикладных квалификаций в Российской Федерации на период до 2020 года [Электронный ресурс] // КонсультантПлюс. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=EXP;n=652661>.

УДК [371.134/.14]:[006.44:331.102.24]

Т. В. Кузнецова

T. V. Kuznezova

ФГОУ ВО «Московский государственный институт культуры», Москва

Moscow state institute of culture, Moscow

ktv-mguki@yandex.ru

К ВОПРОСУ РАССМОТРЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПЕДАГОГА ЧЕРЕЗ ПРИЗМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

TO THE QUESTION OF THE PROFESSIONAL TEACHER'S CAREER FROM THE POINT OF VIEW OF PROFESSIONAL STANDARD

Аннотация. Рассматриваются проблемы профессиональной карьеры педагога, спектральность трудовых функций, векторы повышения профессиональной переподготовки или повышения квалификации в течение всей педагогической деятельности, аспекты непрерывного педагогического образования.

Abstract. The problems of professional teacher's career, spectrality of labor functions, vectors of enhancement of professional retraining or increase of qualification during whole pedagogical activity, the aspects of continuous pedagogical education are considered in the article.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, непрерывное профессиональное образование, трудовые функции, профессиональная карьера, профессиональное мастерство.

Keywords: professional standard, continuous professional education, labor functions, professional career, professional craftsmanship.

1 января 2017 г. началась новая эра в понимании профессиональной карьеры педагога, что связано с требованием применения в деятельности образовательных организаций профессиональных стандартов.

Педагог всегда являлся основной фигурой образовательного процесса, и многие аспекты повышения эффективности образовательной деятельности, безусловно, зависят от качества человеческих ресурсов.

Важнейшими критериями качества человеческих ресурсов являются уровень профессиональных знаний, отвечающих требованиям научно-технического и социально-экономического прогресса (запас знаний, навыков, мотивация [4]), работоспособность с нормальной продолжительностью и адаптивность (возможность динамично приспособливаться к изменениям), способность осваивать новые знания, методики и технологии, ставить новые задачи и находить новые возможности для профессионального роста.

В профессиональном стандарте «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», утвержденном приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608-н, определены четкие требования к трудовым функциям и уровню квалификации, необходимому для их реализации [3]. По сути, профстандарт определяет квалификацию работника для качественного выполнения возложенных на него обязанностей.

Профессиональные стандарты дополнили логику профессиональной карьеры необходимостью непрерывного профессионального образования для соответствия уровням квалификации.

С позиций современной гуманистической парадигмы непрерывного образования эффективное формирование профессиональной квалификации понимается как важнейшее условие дальнейшей успешной самореализации в педагогическом труде, а готовность к ее постоянному повышению – как один из наиболее значимых результатов профессионального образования. Не вызывает сомнений, что перестройка, происходящая в самой структуре культурных ориентаций, связанная со сложным процессом утверждения в сфере образования гуманистических и демократических принципов, нередко вступающих в резкий конфликт с жесткими правилами рыночной экономики, диктует необходимость реализации новых, более гибких, свободных от идеологических догм подходов к образованию. Непрерывное образование становится не декларированным, а реальным условием самосовершенствования, роста образовательного потенциала личности педагога и общества в целом, равно как и способность адаптации к рыночным отношениям, как среда, в которой наиболее эффективно формируется профессиональная квалификация, определяющая сознательное участие человека в образовательном процессе в разные периоды жизни.

В современной российской педагогике подчеркивается, что в том случае, когда создаются условия для развития у педагога мотивации на постоянное сознательное освоение ценностей педагогической культуры, может быть обеспечена непрерывность профессионального образования. Именно такой подход зафиксирован в профстандарте. Трудовые функции, которые имеют определенную спектральность, т. е. совокупность всех значений какой-нибудь величины, характеризующей систему или процесс трудовых действий, необходимых умений, необходимых знаний, определяют требования к педагогическим кадрам и задают вектор повышения профессиональной переподготовки или повышения квалификации в течение всей педагогической деятельности, т. е. определяют аспекты непрерывного педагогического образования.

Непрерывное образование является достаточно широкой образовательной областью. Возникает вопрос о ее системной организации, позволяющей направлять педагогические усилия более четко. Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 10, п. 5) установлены следующие уровни профессионального образования: среднее профессиональное, высшее образование – бакалавриат, высшее образование – специалитет, магистратура, высшее образование – подготовка кадров высшей квалификации [2]. Таким образом, непрерывное профессиональное образование подразумевает последовательное освоение его уровней. Под уровнем образования понимается заверченный цикл образования, характеризующийся определенной единой совокупностью требований.

Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» характеризует обобщенные трудовые функции по возможному наименованию должностей и устанавливаемому уровню квалификации (от 6-го до 8-го).

Основные пути достижения шестого уровня квалификации – освоение программы бакалавриата, подготовки специалистов среднего звена, дополнительного профессионального образования, практический опыт.

Седьмого уровня квалификации можно достичь, овладев программами магистратуры, специалитета, дополнительными профессиональными программами, приобретя большой практический опыт.

Восьмой уровень квалификации подразумевает освоение программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре), программы ординатуры, программы ассистентуры-стажировки, образовательной программы высшего образования – программы магистратуры или специалитета, получение дополнительного профессионального образования и практического опыта.

Особо следует подчеркнуть, что ст. 10 ФЗ № 273 необходимо рассматривать в совокупности с положениями ст. 83 «Особенности реализации образовательных программ в области искусств», где образовательные программы ассистентуры-стажировки отнесены к высшему образованию [2].

Положения профстандарта подразумевают единство общего и профессионального развития личности, которое включает три восходящих подсистемы: технологическую (овладение необходимыми для трудовой деятельности навыками); психолого-педагогическую (совокупность отношений личности к себе и к окружающему миру); культурно-личностное развитие, которое предполагает включенность человека в непрерывное образование в течение всей жизни. По сути, данный подход базируется на идеях Ю. П. Азарова о непрерывном образовании, являющемся необходимым условием самосовершенствования, роста образовательного потенциала личности и общества в целом, как среды, в которой наиболее эффективно формируются профессиональные компетенции, определяющие сознательное участие человека в образовательном процессе в разные периоды жизни. Ключевым фактором в данном контексте становится профессиональная мобильность, которая проявляется в формате овладения новыми компетенциями для выполнения трудовых функций. Таким образом, расширяется перечень компетенций, которые могут быть приобретены преподавателем в процессе повышения квалификации. Владение новыми компетенциями не изменяет уровень образования, а предполагает карьерный рост в горизонтальной плоскости благодаря приобретению необходимых знаний, преобразованию их в умения и трудовые действия. Например, если преподаватель ранее не реализовывал тру-

довую функцию социально-педагогической поддержки обучающихся по программам ВО или СПО в образовательной деятельности и профессионально-личностном развитии, а в новом учебном году администрация планирует для преподавателя такую трудовую функцию, от него потребуются владение необходимыми знаниями нормативных правовых актов о порядке деятельности куратора в части представления интересов группы и отдельных студентов, а также основания и установления меры социальной поддержки отдельных категорий студентов (малообеспеченных, социально незащищенных, с особыми образовательными потребностями), техниками и приемами общения с учетом возрастных и индивидуальных особенностей собеседников, знание основных подходов и направлений в области педагогической поддержки студентов.

Таким образом, расширение диапазона педагогической деятельности не только повышает востребованность педагога, но и предполагает для него карьерные изменения посредством формирования профессионального мастерства как важного условия дальнейшей успешной самореализации в труде. Для определения эффективных подходов к организации профессионального формирования современного педагога необходимо учитывать, что важнейшей детерминантой профессионального развития является внутренняя значимость труда, удовлетворенность им [5]. Очевидно, что рост удовлетворенности трудом зависит от расширения возможностей реализации своих способностей, что обеспечивается профессиональным развитием человека. Формирование профессионального мастерства оказывает ведущее влияние на создание образа личности как системы, реализующей функциональную потребность в познании и самореализации (Д. А. Узнадзе), формирующей социальные свойства личности под влиянием профессиональной среды при ее структурно-функциональном взаимодействии с профессиональной педагогикой (Н. Ф. Золотухина), обеспечивающей процесс профессионально-личностного развития (В. А. Сластенин).

В этом случае продуктивными являются идеи С. Л. Рубинштейна о становлении личности как процессе формирования и интеграции внутренних условий. Ученый считал, что личность всегда выступает как воедино связанная совокупность внутренних условий, через которые преломляются все внешние воздействия. Таким образом, происходит важнейший для продуктивности деятельности «сдвиг мотива на цель» (А. Н. Леонтьев), способствующий формированию у личности социально ценных мотивов поведения и деятельности. Здесь выявляется значимость создания такой стратегии организации повышения квалификации или профессиональной переподготовки, в которой процесс профессионального развития оказался наполненным личностным смыслом. Следовательно, формирование профессионального мастерства при непрерывном профессиональном образовании определяют способы взаимодействия участников совместной деятельности (как в учебном процессе, так и в процессе осуществления различных профессиональных проектов в учреждениях образования), а именно:

- распределение начальных действий и операций;
- обмен действиями;
- взаимопонимание;
- коммуникация;
- планирование;
- рефлексия.

В процессе такой трансляции в профессиональном образовании создаются определенные образцы осуществления профессиональной деятельности в реальных условиях.

Механизмом освоения профессии является в данном случае приобретение педагогами особой функции, позволяющей им формировать необходимые навыки, приемы и т. д., профессионально значимые для продуктивной профессиональной деятельности. Таким образом, профессиональная деятельность сформировавшихся мастеров-педагогов перестает быть только образцом, а выступает как элемент культуры (Г. П. Щедровицкий).

В ходе трансляции профессиональной культуры, основ профессионального мастерства, как ее неотъемлемой части, по мнению исследователей, необходимо учитывать и тот факт, что «...в каком бы виде ни передавалась деятельность: в виде ли “живых” образцов или в виде предметов, продуктов и знаковых средств, – воспроизведение ее другими людьми в новых состояниях социальной системы возможно только в том случае, если эти люди умеют это делать, т. е. если они умеют “копировать” деятельность других людей или восстанавливать деятельность по ее продуктам и примененным в ней знаковым средствам. Если же такой способности нет, то в процессе воспроизводства, несмотря на трансляцию деятельности, возникает разрыв» [1].

Таким образом, непрерывное образование педагогов представляет собой основу формирования профессиональной деятельности, включая формирование мотивов не только на овладение необходимыми навыками, но и на дальнейшее профессиональное совершенствование и рост профессионального мастерства (пользуясь определением М. М. Бахтина, на «объективную эстетическую любовь к профессии»). Все это означает, что содержание непрерывного образования в данном контексте должно быть переструктурировано: образовательный процесс необходимо дополнить рядом профессионально значимых для педагогов знаний, которыми можно будет эффективно пользоваться в дальнейшей профессиональной самостоятельной деятельности, дающей возможность расширять горизонты профессиональных трудовых функций [5]. Для нового понимания профессиональной педагогической карьеры существенно также и известное методологическое положение о том, что использование научных знаний меняет не только способы выработки практико-методических знаний, но и практику их применения.

Список литературы

1. *Кузнецова Т. В.* Педагогическая модель профессионального мастерства специалистов социально-культурной сферы на основе программно-целевого подхода / Т. В. Кузнецова. Москва: Изд-во МГУКИ, 2009. 115 с.

2. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон № 273-ФЗ от 19.12.2012 г. // КонсультантПлюс. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

3. *Педагог* профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]: профессиональный стандарт. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001201509280022>.

4. *Сергеева М. Г.* Человеческий капитал как ключевая категория анализа взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг / М. Г. Сергеева, В. П. Косырев // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2007. № 4 (24). С. 18.

5. *Сыманюк Э. Э.* Непрерывное образование как ресурс преодоления психологических барьеров в процессе профессионального развития личности / Э. Э. Сыманюк, И. В. Девятковская // Образование и наука. 2015. № 1. С. 80–92.

Е. В. Куканова

E. V. Kukanova

*ФГБНУ «Институт изучения детства, семьи и воспитания РАО», Москва
Institute for the study of childhood, family and education of RAO, Moscow
elana-korolev@mail.ru*

**ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЙ СТАНДАРТ: РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА
И ПСИХОЛОГА С ОБУЧАЮЩИМИСЯ, НАХОДЯЩИМИСЯ В ТРУДНОЙ
ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ**

**THE PROFESSIONAL STANDARD: THE WORK OF THE SOCIAL PEDAGOGUE
AND PSYCHOLOGIST WITH STUDENTS WHO ARE IN A HARD LIFE
SITUATION**

Аннотация. Проведен анализ двух профессиональных стандартов с точки зрения работы социального педагога и психолога с обучающимися, находящимися в трудной жизненной ситуации. Критериями анализа выбраны отражение проблематики в целях профессиональной деятельности, выбор оснований для выделения профессиональных действий, направленность на определенное ведомство, выбор направления деятельности социального педагога. Предложены дополнения в стандарт.

Abstract. In article the analysis of two occupational standards from the point of view of the scope of work of the social pedagogue with children in a hard life situation. The criteria of analysis selected: reflected in professional activities, the choice of grounds for the selection of professional activities that focus on a specific department, selection of a particular direction of activity of the social pedagogue. The proposals supplemented in these standard.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, подготовка специалистов, социальный педагог, психолог, профилактика, поддержка, сопровождение, трудная жизненная ситуация.

Keywords: professional standard, training, social pedagogue, prevention, maintenance, inter-agency cooperation, support, hard life situation.

Успешный человек в современном мире – это в значительной степени человек, успешный в своей профессии. Именно люди, успешные в профессии, формируют эффективную экономику страны. Поэтому современная российская образовательная политика нацелена на подготовку высококвалифицированных специалистов. Однако до сих пор острой остается проблема, заключающаяся в том, что система профессионального образования не полностью позволяет наладить взаимопонимание между образованием и работодателями, сделать так, чтобы профессиональное образование точно отвечало на их запросы и при этом учитывало стремление студентов стать конкурентоспособными на рынке труда.

Проблемы подготовки и подбора кадров, чьи знания, умения, компетенции, уровень квалификации наиболее точно соответствуют требованиям трудовой деятельности, сохраняют актуальность уже не один десяток лет. В последние годы в нашей стране реализован ряд мер, направленных на обеспечение соответствия качества профессионального образования требованиям развивающегося рынка труда. Сопряжение требований профессиональных стандартов и профессиональных образовательных программ, соответствующих федеральным государственным образовательным стандартам, является одним из условий решения данной задачи.

Профессиональные стандарты – это документы нового типа, системно представляющие актуальную информацию о требованиях к квалификациям, необходимым для выполнения тех или иных видов трудовой деятельности. Они начали разрабатываться в России в середине 1990-х гг. прошлого века. Профессиональный стандарт – многофункциональный нормативный документ, определяющий в рамках конкретного вида экономической деятельности (области профессиональной деятельности) требования к содержанию и условиям труда, квалификации и компетенциям (знаниям, умениям) работников по различным квалификационным уровням. Единицей описания в профессиональном стандарте является трудовая функция.

Таким образом, профессиональные стандарты формируются на основе следующих принципов:

- учет возросших требований к адаптивности и профессиональным компетенциям работников;
- измеримость требований к выполнению трудовых функций;
- представление в стандарте основных трудовых функций по видам экономической деятельности (областям профессиональной деятельности);
- вертикальная интеграция всех квалификационных уровней в виде экономической деятельности (области профессиональной деятельности);
- учет образцов лучшей практики, опыта успешных компаний, являющихся лидерами в отрасли и ориентированных на будущее.

В рамках реализации соглашения о взаимодействии между Минобрнауки России и Российским союзом промышленников и предпринимателей разработанные и утвержденные профессиональные стандарты рекомендовано использовать при создании соответствующих государственных образовательных стандартов и профессиональных образовательных программ.

Профессиональные стандарты описывают не профессии, как может показаться, если судить только по названию, а виды экономической деятельности (области профессиональной деятельности) путем перечисления и описания необходимых для их функционирования и развития видов трудовой деятельности и трудовых функций.

Профессиональные образовательные программы разрабатываются по направлениям и профилям подготовки (программы ВПО), специальностям (программы СПО) и профессиям (программы НПО). В рамках направления и профиля подготовки, специальности, профессии могут осваиваться виды трудовой деятельности и трудовые функции, описанные в разных профессиональных стандартах. При этом наименование видов трудовой деятельности и трудовых функций в большинстве случаев прямо не совпадает с наименованием направления (профиля) подготовки, специальности, профессии. Из этого следует, что для разработки профессиональной образовательной программы может потребоваться использование нескольких профессиональных стандартов, а прямой перенос формулировок из профессионального стандарта в программу невозможен.

Важность профстандартов возрастает еще и в связи с тем, что с 1 июля 2016 г. их применение работодателями стало обязательным в части требований к квалификации, необходимой работнику для выполнения трудовой функции, если Трудовым кодексом РФ, другими федеральными законами или иными нормативными правовыми актами РФ установлены такие требования (Федеральный закон от 02.05.2015 № 122-ФЗ).

Таким образом, становится важным вопрос о том, какие новые требования выдвигают профессиональные стандарты к подготовке специалистов (социального педагога и психолога) к работе с обучающимися, находящимися в трудной жизненной ситуации [4].

Были проанализированы следующие утвержденные стандарты: «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и «Специалист в области воспитания (социальный педагог)» [3].

Для анализа были выбраны следующие критерии: отражение проблематики в целях профессиональной деятельности в каждом стандарте; выбор оснований для выделения профессиональных действий, что важно для дальнейшей разработки структуры образовательной программы; направленность на конкретное ведомство (или межведомственный характер стандартов), что позволяет определить круг работодателей, которых необходимо включить в разработку программ; выбор направления деятельности специалиста и соответствие этого направления модели специалиста, реализуемой выпускающей кафедрой [1].

Согласно стандартам, целью профессиональной деятельности педагога-психолога является психологическая помощь несовершеннолетним, в том числе попавшим в трудную жизненную ситуацию: несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления; цель профессиональной деятельности социального педагога – социально-педагогическая поддержка обучающихся в процессе социализации [3].

В стандартах упоминаются категории несовершеннолетних, находящихся в трудной жизненной ситуации. Анализ стандартов позволил выделить следующие виды их проблем: 1) социальная дезадаптация; 2) конфликт с законом (правонарушения); 3) положение жертв, свидетелей; 4) нахождение в рамках пенитенциарной системы; 5) аддикции; 6) бродяжничество.

Если в стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» профессиональные действия определены как различные деятельности (психолого-педагогическое сопровождение, экспертиза, психологическая диагностика, коррекция, консультирование, просвещение, профилактика), то в стандарте «Специалист в области воспитания (социальный педагог)» профессиональные действия определены как различные действия (анализ ситуации, разработка мер, проектирование программ, разработка мер по социально-педагогическому сопровождению, профилактическая работа и т. д.). Все это можно обозначить как профилактику. Кроме того, в данных стандартах функции носят скорее мониторинговый, документоведческий характер, чем педагогический.

Несмотря на замечание Т. И. Шульги о том, что профессиональные стандарты носят межотраслевой характер [5], они имеют определенную ведомственную направленность. Так, в самом названии стандартов «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» и «Специалист в области воспитания (социальный педагог)» отражается направленность на сферу образования. Существует самостоятельный профессиональный стандарт «Психолог в социальной сфере», ориентированный на социальную защиту несовершеннолетних, хотя в цели указаны как помощь социально незащищенным слоям населения, так и работа в рамках системы здравоохранения (помощь аддиктам и лицам с ограниченными возможностями здоровья). Для социального педагога нет такого самостоятельного стандарта, к тому же в стандарте «Специалист в области воспитания (социальный педагог)» ничего не говорится о сфере социальной защиты. Существует еще несколько обстоятельств, которые предполагают внесение в данный про-

фессиональный стандарт существенных поправок. Одно из них – полное исключение из штатного расписания социально-реабилитационных центров, центров социальной помощи семье и детям, центров поддержки семьи и детства должности социального педагога. Должность специалиста в области воспитания в учреждениях социальной защиты не предполагается (они не имеют образовательной лицензии). Функции воспитания перекладываются на специалиста по социальной работе, который не имеет специальной подготовки, но в силу определенных обстоятельств вынужден оказывать социально-педагогические услуги.

В стандарте «Специалист в области воспитания (социальный педагог)» отражаются такие направления деятельности, как поддержка и сопровождение. Об этом свидетельствуют как цель, так и то, что социальный педагог сосредоточивается на оказании помощи педагогу в его деятельности по развитию у родителей социально-педагогической компетентности.

В данном стандарте выделяются категории получателей поддержки: обучающиеся, находящиеся в трудной жизненной ситуации; обучающиеся, входящие в группы социального риска; обучающиеся, имевшие проявления девиантного поведения.

Только в профессиональном стандарте «Специалист по реабилитационной работе в социальной сфере» сделан акцент на помощи людям с ограниченными возможностями. Однако указанный стандарт не входит в зону нашего анализа.

Таким образом, во всех профессиональных стандартах признается важность работы с обучающимися, находящимися в трудной жизненной ситуации. В разных стандартах выбраны различные основания для выделения профессиональных действий (по видам деятельности, по организационным этапам, по клиентским группам и т. д.). Каждому стандарту соответствует свое направление деятельности социального педагога и психолога: поддержка, сопровождение, профилактика. Во всех рассматриваемых стандартах четко реализуется направленность на собственно работу специалиста и лишь частично – на организационную деятельность.

Анализ стандарта «Специалист в области воспитания (социальный педагог)» показал, что сам стандарт и образовательные программы требуют доработки в части развития компетенций социально-педагогической поддержки и сопровождения людей с ограниченными возможностями, а также то, что данный документ не соответствует современной концепции профилактики социальных девиаций.

В стандарте «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» отражается такое направление деятельности, как сопровождение. Об этом свидетельствуют как цель, так и то, что психолог сосредоточивается на оказании помощи педагогу в его деятельности. Также в стандарте раскрываются такие виды деятельности, как психологическая экспертиза, консультирование, коррекционно-развивающая работа, диагностика, просвещение, психопрофилактика. Последняя понимается как профессиональная деятельность, направленная на сохранение и укрепление психологического здоровья обучающихся в процессе обучения и воспитания в образовательных организациях.

Рассмотрим, какие трудовые действия входят в данный вид деятельности. Это выявление условий, неблагоприятно влияющих на развитие личности обучающихся, разработка рекомендаций (педагогам, учащимся), планирование и реализация превентивных мероприятий, просвещение (разъяснение необходимости применения берегающих здоровье технологий).

В стандарте выделяются два вида обобщенных трудовых функций, и один из них прямо связан с оказанием психолого-педагогической помощи несовершеннолетним обучающимся, признанным в случаях и в порядке, которые предусмотрены уголовно-процессуальным законодательством, подозреваемыми, обвиняемыми или подсудимыми по уголовному делу либо являющимся потерпевшими или свидетелями преступления. Но в данной деятельности предполагается меньше видов деятельности: нет экспертизы и сопровождения [1].

Есть смысловая неопределенность в понятии «психологическая помощь». Оно встречается в следующих контекстах: «...разработка программ психологической помощи клиентам, в том числе с привлечением ресурсов из различных источников»; «...разработка планов, согласование форм и условий оказания психологической помощи клиентам»; «...оказание индивидуальной психологической помощи клиентам»; «...создание информационного ресурса по психологии социальной сферы и использование его содержания в деятельности по оказанию психологической помощи клиентам»; «...составление программ психологической помощи клиентам с учетом национальных, этнокультурных, конфессиональных особенностей замещающих родителей и детей, передаваемых в семьи» [2]. При использовании этого понятия часто делается акцент на организационных моментах деятельности психолога.

Таким образом, во всех профессиональных стандартах признается важность работы с клиентами, находящимися в юридически значимых ситуациях. В разных стандартах выбраны различные основания для выделения профессиональных действий (по видам деятельности, по организационным этапам, по клиентским группам и т. д.). Стандарты имеют ведомственную направленность. Каждому стандарту соответствует свое направление деятельности социального педагога и психолога: стандарту «Педагог-психолог (психолог в сфере образования)» – сопровождение, стандарту «Специалист в области воспитания (социальная педагогика)» – поддержка.

Список литературы

1. *Богданович Н. В.* Анализ основных профессиональных стандартов, предполагающих работу психологов в трудных жизненных и юридически значимых ситуациях / Н. В. Богданович // Психология и право. 2016. Т. 6, № 2. С. 1–12.
2. *Богданович Н. В.* Специфика основных направлений деятельности психологов в системе профилактики правонарушений и защиты интересов детей / Н. В. Богданович, В. В. Делибалт // Итоги и перспективы реализации важнейших положений Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012–2017 годы: сборник материалов конференции / под ред. З. Ф. Драгункиной [и др.]. Москва: Изд-во МГППУ, 2015. С. 84–85.
3. *Профессиональные стандарты* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=157436>.
4. *Селиванова О. А.* Роль актуализации жизненного опыта несовершеннолетних в создании безопасной социальной среды / О. А. Селиванова // Образование и наука. 2013. № 7. С. 127–138.
5. *Шульга Т. И.* Направления кадровой политики специалистов социальной сферы (к проблеме разработки профессиональных стандартов) [Электронный ресурс] / Т. И. Шульга // Психологическая наука и образование. 2013. № 3. Режим доступа: <http://psyedu.ru/journal/2013/3/Shulga.phtml>.

Д. В. Легенчук, Е. А. Легенчук, В. Л. Савиных

D. V. Legenchuk, E. A. Legenchuk, V. L. Savinykh

*ФГАОУ ВО «Курганский государственный университет», Курган
Kurgan state university, Kurgan
doc600@mail.ru*

ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ МНОГОУРОВНЕВОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THEORETICAL CHARACTERIZATION OF CONTINUITY OF MULTILEVEL PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Проанализировано содержание преемственности среднего профессионального образования и высшего образования, определены условия реализации процесса преемственности, дано общее понятие преемственного образования в системе непрерывной профессиональной подготовки.

Abstract. The article analyzes the contents of the continuity of secondary vocational education and higher education, determine the conditions of realization of continuity of the process, given the general concept of successive education continuing vocational training system.

Ключевые слова: многоуровневость, непрерывность, содержание образования, преемственность.

Keywords: multi-level, continuity, educational content, continuity.

Процессы реформирования отечественного образования требуют поиска новых ресурсов развития, качественного изменения неактуальных и неэффективных методов совершенствования. Одним из эффективных способов реформирования отечественного профессионального образования мы считаем преемственность. Для аргументации этой позиции, на наш взгляд, необходимо более детально раскрыть роль и место в процессе непрерывного образования преемственности среднего профессионального и высшего образования. Обучение в общеобразовательной школе является базой любого вида профессиональной деятельности, а также основой организации индивидуальной жизнедеятельности в целом. Перенос знаний, формирование на их основе новых специальных знаний, связанных с профессиональной деятельностью, и есть содержательная сущность преемственности.

Особенность преемственности – перенос не только теоретических, но и общетрудовых умений и навыков, когда передается способ оптимальной трудовой деятельности. При этом, по мнению А. В. Батышева, в формировании новых знаний участвуют 85 % общетрудовых умений и навыков [1].

Формальной сущностью преемственности обучения в системе непрерывного образования является целенаправленная деятельность по интеграции различных форм его организации и осуществления [2]. Для реализации непрерывности образования необходимо, на наш взгляд, обеспечить преемственность интегративных процессов по следующим направлениям:

1. Целевая и содержательная направленность обучения (реализуется прежде всего в документах, отражающих формирование целевой профессиональной подготовки и ее содержания, и проявляется в преемственности концепций среднего профессионального и высшего образования, государственных стандартов).

2. Нормативная база обучения, обеспечиваемая Конституцией Российской Федерации, Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации», нормативными документами, положениями об образовательных организациях, договорами между образовательными организациями, введением сквозных преемственных программ и т. д.

3. Научное содержание, методическая база двух уровней обучения (реализуется в процессе выявления общих основ, закономерностей обучения, содержания и взаимосвязи его различных аспектов: физиологического, психофизиологического, психологического, педагогического, экономического, социального. Кроме того, на реализацию данного направления оказывают влияние общие основы и содержание основных дидактических систем, технологий, приемов, средств обучения, в частности формирование единого терминологического словаря основных понятий [3].

4. Подготовка кадров, осуществляющих обучение (может быть реализована в процессе совместной переподготовки преподавателей организаций среднего профессионального и высшего образования в системе дополнительного образования) [5, 7, 15]. Важным условием повышения эффективности такой формы подготовки является специально разработанная образовательная программа. Проблема унификации содержания подготовки и профессиональной деятельности обучающихся, обеспечивающих процесс, должна, по нашему мнению, решаться и в системе профессиональной подготовки, и в их практической деятельности.

5. Оснащение процесса обучения в организациях среднего профессионального и высшего образования, определяющее качество базовых знаний. Ручные инструменты, станки, оборудование, наглядные пособия, объекты трудовой деятельности, учебные и производственные мастерские организаций среднего профессионального и высшего образования должны соответствовать в известных пределах друг другу. Это позволит обеспечить эффективный перенос трудовых умений и навыков на процесс формирования новых специальных умений и навыков.

Реализация идеи непрерывного образования предусматривает разработку общей стратегической линии дальнейшего развития образования как единой системы преемственно связанных действий, объединенных общей целью. Важнейшим условием решения этой проблемы является достижение преемственности главных компонентов учебно-воспитательной системы [3].

Если исходить из понятия учебно-воспитательной системы, то под преемственностью учебно-воспитательной деятельности нужно понимать условие, обеспечивающее установление таких соотношений между целями, содержанием, методами, средствами и организационными формами этой деятельности, которые способствуют развитию важных качеств личности: предприимчивости, самостоятельности, деловитости, ответственности, инициативности, стремления к разумному риску, честности и порядочности [2, с. 122].

Во ФГОС ВО цели обучения получили дальнейшее развитие:

- повышение качества профессиональной подготовки за счет регламентации требований к качеству образовательных услуг;
- обеспечение конвертируемости профессионального образования внутри страны и за ее пределами для беспрепятственного включения Российской Федерации в международный рынок труда [8].

Сравнительный анализ содержания государственных стандартов среднего профессионального и высшего образования показывает, что оба документа ставят своей

задачей подготовить выпускника образовательной к реалиям современной производственной деятельности в условиях российской и международной конкуренции. Однако преемственность в этих документах прослеживается недостаточно.

Определяя место и роль преемственности как объективно существующего элемента любого образовательного процесса, участвующего в формировании качества непрерывности, мы приходим к пониманию ее формальной и содержательной сущности. Сущность преемственности проявляется как интеграция (внешняя форма) и как базовое, фундаментальное знание (внутреннее содержание) [10].

Таким образом, исследование процесса преемственности находится в русле ведущих общеметодологических теорий [4, 6, 9, 11, 12, 13, 15]. В широком философском плане его методологической основой являются [14]:

– диалектическое положение о всеобщей связи явлений и понятий, которое находит отражение в философских и психолого-педагогических концепциях деятельностного подхода к управлению и формированию личности;

– философское учение о социальной природе психической деятельности человека, активной и ведущей роли личности в процессе ее развития и формирования.

Анализируя преемственность как педагогическую проблему, мы определяем и наличие в ее методологических основаниях преломления философских положений в общенаучных психолого-педагогических теориях.

В качестве заключения хотелось бы уточнить, что именно повсеместное включение процесса преемственности как основы создания образовательных комплексов в многоуровневом образовании является, на наш взгляд, эффективным способом его реформирования. Именно преемственность, имея методологическую и педагогическую основу, могла бы стать стержнем процессов интеграции организаций среднего профессионального и высшего образования.

Список литературы

1. *Батышев А. В.* Преемственность в дидактических приемах обучения / А. В. Батышев // Советская педагогика. 1987. № 4. С. 71–74.
2. *Гаязов А. С.* Образование как пространство формирования личности гражданина: монография / А. С. Гаязов. Москва: ВЛАДОС, 2006. 245 с.
3. *Двуличанская Н. Н.* Организационно-педагогические условия повышения профессиональной компетентности обучающихся в системе непрерывного естественнонаучного образования [Электронный ресурс] / Н. Н. Двуличанская // Наука и образование. 2011. № 3. Режим доступа: <http://tehnomag.edu.ru>.
4. *Дорожкин Е. М.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2014. № 9. С. 4–20.
5. *Дорожкин Е. М.* Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер, В. Я. Шевченко // Образование и наука. 2017. № 1. С. 63–81.
6. *Загвязинский В. И.* Стратегические ориентиры развития отечественного образования и пути их реализации / В. И. Загвязинский // Образование и наука. 2012. № 4. С. 3–15.
7. *Кислов А. Г.* О подготовке мастеров профобучения в условиях растущей социально-профессиональной мобильности / А. Г. Кислов // Образование и наука. 2014. № 7. С. 47–64.

8. Кошеутова О. Л. Реализация принципа преемственности в условиях стандартизации образования (на примере архитектурно-художественного образования) / О. Л. Кошеутова, М. А. Абрамова // Профессиональное образование в современном мире. 2016. № 2. С. 80–87.

9. Легенчук Д. В. Особенности образования в контексте преемственности / Д. В. Легенчук // Вопросы современной науки и практики. 2012. № 1 (37). С. 115–118.

10. Легенчук Д. В. Преемственность в системе многоуровневого профессионального образования: монография / Д. В. Легенчук. Курган: Изд-во Кург. гос. ун-та, 2011. 164 с.

11. Ронжина Н. В. Профессиональная педагогика: теория, методология, практика: монография / Н. В. Ронжина; под науч. ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 227 с.

12. Теория и практика профессионально-педагогического образования: монография: в 3 томах / под ред. Г. М. Романцева, В. А. Федорова, М. М. Дудиной. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. 308 с.

13. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика: монография / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

14. Чекалева Н. В. Инновационные подходы в подготовке будущих специалистов / Н. В. Чекалева // Психопедагогика в правоохранительных органах. 2012. № 2 (49). С. 105–110.

15. 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, Firenze, Italy; 20–24 Sept. 2015. Firenze, 2015. P. 725–728.

16. Experience of organization of the system of psychological and pedagogical professional development of teachers of higher educational institutions / O. B. Akimova [etc.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 8781–8791.

УДК [377:61]:377.12

О. В. Ледянкина

O. V. Ledyankina

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

O. Ledyankina@yandex.ru

ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ РЕСУРС СРЕДНЕГО МЕДИЦИНСКОГО И ФАРМАЦЕВТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

RESEARCH RESOURCE SECONDARY MEDICAL AND PHARMACEUTICAL EDUCATION

Аннотация. Затрагиваются вопросы формирования системного подхода к формированию у студентов сквозных исследовательских компетенций.

Abstract. The article addresses the questions of formation of system approach to formation of students through research skills.

Ключевые слова: сквозные исследовательские компетенции, исследовательский ресурс, логистический пересмотр учебных программ.

Keywords: through research competence, research resource, logistic curricular.

Основными стратегическими направлениями развития сестринского дела в Российской Федерации до 2020 г. являются увеличение доли прикладных исследований, нацеленных на совершенствование системы оказания сестринской помощи, развитие научно-исследовательской и инновационной деятельности сестринского персонала, проведение комплексных научно-исследовательских работ, направленных на развитие здравоохранения региона и страны.

В условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования создание условий для формирования у студентов творческого мышления, развития индивидуальных способностей, научной интуиции, инициативного подхода к усвоению знаний, их практического применения для решения профессиональных задач и проблем является основой развития общих и формирования профессиональных компетенций студентов, раскрытия их творческих способностей в различных видах аудиторной и внеаудиторной деятельности [2].

С целью применения системного подхода к формированию у студентов сквозных исследовательских компетенций следует выделять основные виды их исследовательской деятельности (исследования, встроенные в учебный процесс, дополняющие учебный процесс и параллельные учебному процессу) [1]. Направления исследовательской работы должны соответствовать разнообразным личностным потребностям студентов в самореализации.

Исследовательская работа, встроенная в учебный процесс, – это обучение студентов навыкам самостоятельной теоретической и экспериментальной работы, в том числе включение элементов научных исследований в лабораторные и практические занятия, активизация научного поиска при выполнении индивидуальных заданий, научного творчества в процессе курсового, дипломного проектирования, производственной практики, стажировки [3]. Данный вид исследовательской работы в условиях реализации ФГОС СПО позволяет с первого года обучения формировать у студентов как общие, так и профессиональные компетенции, развивает высокую требовательность к себе, аккуратность, точность в работе и научную объективность.

Дополняют учебный процесс такие виды исследовательской деятельности, как профилактическое проектирование (работа студентов с населением по вопросам профилактики и пропаганды здорового образа жизни); социальное проектирование (проектирование помощи населению по решению какой-либо социальной проблемы); клубная деятельность, соответствующая профилю учебной дисциплины, профессионального модуля, междисциплинарного курса; профессионально-техническое творчество (изготовление учебно-наглядных пособий, мультимедийных продуктов, буклетов). Основной задачей данных видов исследовательской деятельности является выход за рамки программы обучения, индивидуализация процесса обучения, создание предпосылок для обеспечения непрерывного профессионального развития [4].

Исследовательская работа, параллельная учебному процессу, предполагает участие студентов в научных исследованиях, выполняемых на базах медицинских и аптечных организаций, в экспериментальных лабораториях, в творческих коллективах. Основ-

ная задача этого вида исследовательской работы – научная профессионализация студентов под руководством преподавателей и научных сотрудников, т. е. специализация. При этом студенты осваивают специфику исследовательской работы, приобретают навыки работы в исследовательских коллективах.

Эти виды исследовательской деятельности в рамках дисциплин, профессиональных модулей, междисциплинарных курсов могут переплетаться, дополняя друг друга. В условиях повышения актуальности исследовательской составляющей деятельности студентов их образовательно-исследовательские достижения становятся главным показателем эффективности работы преподавателя в межаттестационный период, а также показателем рейтинга студентов при установлении им стипендии, обеспечивают возможность учета личных достижений в процессе государственной итоговой аттестации и при трудоустройстве.

Основным ориентиром при осуществлении модернизации образовательного процесса становится интеграция образования, исследований, разработок. Для этого требуется логистический пересмотр учебных программ, развитие проектных форм обучения, внедрение новых форм практики. Программы подготовки специалистов среднего звена, построенные на основе новых образовательных стандартов, нацелены на формирование исследовательских компетенций студентов, инновационного видения ими своей профессиональной деятельности, на осознание значимости освоения фундаментальных знаний. Для обеспечения единых подходов к реализации исследовательской деятельности в сфере среднего медицинского и фармацевтического образования необходимо формирование инновационно-образовательных центров (ресурсных центров), интеграционных образовательно-производственных комплексов (тренинг-центров, симуляционных центров) [5].

Реализация современных подходов к организации и осуществлению исследовательской и инновационной деятельности в профессиональных образовательных организациях медицинского и фармацевтического профилей – важная составляющая качественной подготовки студентов и непрерывного профессионального развития практикующих специалистов.

Список литературы

1. *Артемина Л. К.* Профильное обучение: опыт, проблемы, пути развития / Л. К. Артемина // Педагогические технологии. 2009. № 4. С. 22–31.
2. *Ганчеренок И. И.* О подготовке кадров высшей научной квалификации в контексте Болонского процесса / И. И. Ганчеренок // Высшее образование сегодня. 2007. № 6. С. 36–38
3. *Гельман В. Я.* Компетентностный подход в преподавании фундаментальных дисциплин в медицинском вузе / В. Я. Гельман, Н. М. Хмельницкая // Образование и наука. 2016. № 4. С. 33–46.
4. *Дровяников В. И.* Модели и механизмы управления компетентностно-ориентированными процессами подготовки профессиональных кадров: монография / В. И. Дровяников. Самара: Изд-во Самар. науч. центра РАН, 2008. 153 с.
5. *Tuning Educational structures in Europe* [Electronic resource]. Access mode: http://www.tuning.unideusto.org/tuningeu/index.php?option=com_rontpage&Itemid=1.

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
loginsvet1@rambler.ru*

О ПЕДАГОГИЧЕСКИХ МЕТОДАХ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ ON PEDAGOGICAL METHODS OF TEACHING IN HIGHER EDUCATION

Аннотация. Обосновывается необходимость понимания педагогического метода как фактора реализации модернизации высшего образования, раскрывается сущность педагогического метода обучения в высшей школе.

Abstract. The article substantiates the need to understand pedagogical method as a factor of realization of modernization of higher education, reveals the essence of pedagogical method of learning in higher education.

Ключевые слова: метод, методика, педагогические методы обучения, мышление, деятельность.

Keywords: method, methodology, pedagogical methods of teaching, thinking, activity.

В последнее десятилетие государственная политика в сфере высшего образования характеризуется глубокой и последовательной модернизацией, предполагающей не только пересмотр сущностных и формальных характеристик образовательного процесса, но и определение инновационных способов взаимодействия субъектов образования, пересмотр установленных образцов и стереотипов педагогического опыта, что в итоге ведет к реальному изменению парадигмы высшего образования. Советская педагогика, направленная на получение знаний, формирование умений и навыков специалиста, уходит в прошлое. Современные условия требуют от педагога нового набора профессиональных качеств, связанных со способностью и готовностью преподавателя не только к профессиональному развитию, к самостоятельному и ответственному принятию решений, но и к внедрению инновационных механизмов обучения [2]. Возникает необходимость в разработке и внедрении новых методик и технологий образования, которые избавили бы педагога, входящего в систему высшего образования, от стандартного пути, организованного по линейному принципу и определенного только учебными программами и планами [5].

Одной из проблем современного высшего образования в сфере практической педагогики является то, что преподаватели высших учебных заведений испытывают профессиональное затруднение, выражающееся в непонимании сущности педагогических методов обучения, в незнании содержания педагогических методик, технологий, в результате чего реализация существующих методов не всегда соответствуют целям образования или способам их достижения. Последствие этого явления – снижение эффективности педагогической деятельности. Деятельность с затруднениями является источником развития самой деятельности и ее субъекта, именно она формирует потребность практики типизировать ее для выработки способа преодоления затруднений [5].

Одним из способов разрешения проблем, связанных с применением инновационных методов обучения в высшей школе, является понимание сущности педагогического метода как феномена мышления и деятельности преподавателя. В педагогической практике, особенно в практике высшего образования, метод путают с методиками, технологиями, формами обучения, поэтому для понимания сути метода и его отличия от конкретных форм деятельности важно осознать механизм его возникновения и формирования.

Метод (от гр. *methodos* – путь, способ, исследование, прослеживание, продвижение к истине) – способ достижения определенной цели, форма практического и теоретического освоения действительности, исходящего из закономерностей движения изучаемого объекта, система регулятивных принципов преобразующей, практической или познавательной, теоретической деятельности [4]. Исторически понимание метода как научной категории связано со способом построения и обоснования системы философского знания: от диалектического метода Сократа до феноменологического метода Э. Гуссерля [5]. Р. Декарт считал, что методы – это такие правила, которые направляют применение разума на то, чтобы избежать заблуждений и лишней траты сил ума. Методы – это точные и простые правила, позволяющие отличить истинное от заблуждения. Без метода нельзя пускаться на поиски решения задач. Г. Гегель полагал, что метод выступает формой содержания и в нем понятие является средством самопоказа содержания, условием сознания формы внутреннего самодвижения содержания. Ф. Бэкон сравнивал метод с факелом, освещающим путь к поиску истины, и считал, что путь надо начинать от эмпирики, наблюдения, эксперимента и далее идти к познанию причин и выведению законов [1].

Если обратиться к основателю отечественной методологии Г. П. Щедровицкому, то он рассматривает метод шире, нежели задачу или способ. Метод необходим для того, чтобы решить задачу, а для этого нужно знать ее условия, владеть определенными средствами ее решения, уметь построить процедуру, или процесс решения задачи. Метод – это особый тип знания, дающий возможность производства нового знания, а также осуществления и преобразования деятельности [6]. Совокупность двух элементов: методических знаний, дающих возможность исследовать объекты, и методических предписаний, позволяющих управлять деятельностью, Г. П. Щедровицкий обозначил как метод.

Создание метода и его применение связаны с мыслительными процедурами абстрагирования и конкретизации. Метод появляется в результате обобщения образцов конкретных форм, но, как и любое обобщение, он не может «напрямую» применяться в деятельности, в том числе и педагогической. Для использования метода необходимо конкретизировать, применяя в ходе конкретизации специфические абстрактные средства мыслительной деятельности. Другими словами, метод – это результат мышления, воплощенный в деятельности.

О. С. Анисимов, ученик и последователь Г. П. Щедровицкого, генезис метода связывает с необходимостью мыслительной деятельности. Для выделения метода деятельность подвергается познанию (исследованию, рефлексии), в результате чего строится ее образ. В течение времени этот образ при неоднократном воспроизводстве деятельности повторяется, но всякий раз бывает несколько иным. В многообразии повторений можно выделить закономерности, дающие основания для фиксации обобщающе-

го образа этой деятельности. В случае, когда исследуется множество разных, но похожих деятельностей, определяется обобщенный образ типовой (абстрактной) деятельности. Это и есть метод [1].

Обобщение научных определений позволяет рассматривать метод как обобщенный тип реальности, проявляющийся в различных видах мыслительной деятельности и предполагающий мышление (через анализ, критику, синтез), выявление идеального образа и нормирование деятельности, т. е. нахождение новых ее норм (рис. 1).

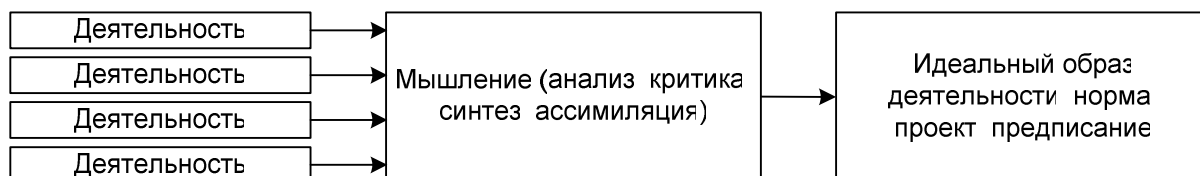


Рис. 1. Механизм формирования метода

Наша цель – сформировать понимание не просто метода как научной категории, а именно педагогического метода, метода обучения. В «Российской педагогической энциклопедии» метод обучения определяется как «система последовательных взаимосвязанных действий учителя и учащихся, обеспечивающих усвоение содержания образования» [3]. Метод обучения проявляется через взаимодействие двух субъектов обучения: педагог (субъект 1) воздействует на обучающегося (субъект 2), который путем мыслительной деятельности (мышления) и практической деятельности усваивает новый социальный опыт (знания, навыки умения), создает новые нормы деятельности.

В педагогической литературе отмечается, что метод обучения характеризуется тремя признаками: обозначает цель обучения, способ усвоения, характер взаимодействия субъектов обучения. Схематично структура метода обучения представлена на рис. 2.

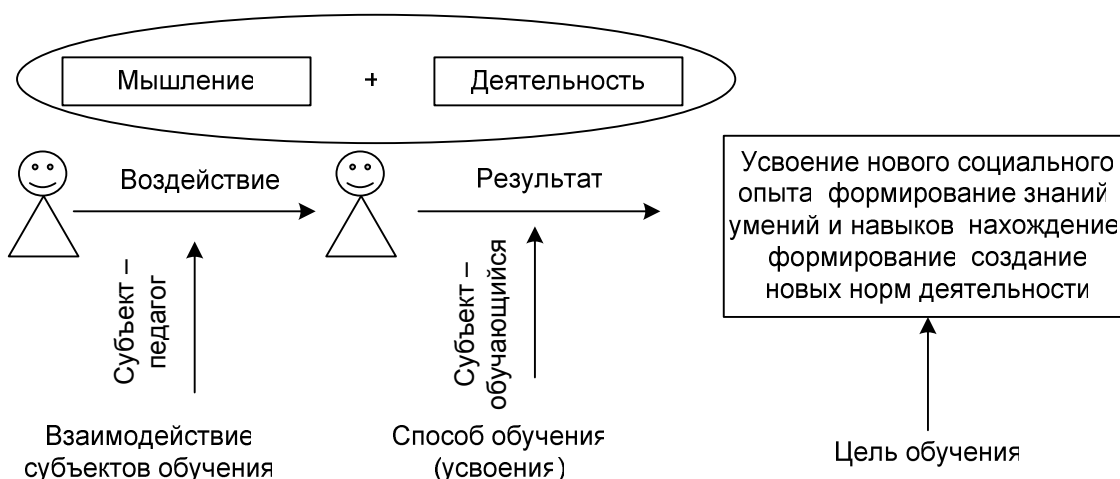


Рис. 2. Структура педагогического метода обучения

Понимание сущности педагогического метода, а именно механизма его формирования и проявления, позволит не только создавать новые инновационные методики обучения в высшей школе, но и более эффективно использовать существующие, не допуская смешения и замещения понятий «метод» и «методика».

Список литературы

1. *Анисимов О. С.* Основы общей и управленческой акмеологии: учебное пособие / О. С. Анисимов. Москва: РАГС, 1995. 534 с.
2. *Дорожкин Е. М.* Проблемы высшего образования (статья-рецензия на книгу С. С. Набойченко «История высшей школы Свердловской области» / Е. М. Дорожкин, Н. К. Чапаев // Образование и наука. 2015. № 2. С. 27–41.
3. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 томах / гл. ред. В. В. Давыдов. Москва: Большая Российская энциклопедия, 1993. Т. 1. 608 с.
4. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 840 с.
5. *Чупина (Метаева) В. А.* Развитие профессиональной рефлексии в последипломном образовании: диссертация ... доктора педагогических наук: 13.00.08 / В. А. Чупина (Метаева). Екатеринбург, 2006. 468 с.
6. *Щедровицкий Г. П.* Философия. Наука. Методология / Г. П. Щедровицкий; под ред. А. А. Пископеля, В. Р. Рокитянского, Л. П. Щедровицкого. Москва: Школа культурной политики, 1997. 656 с.

УДК [378.22:621.3]:378.141.214

А. Г. Майбуров

A. G. Maiburov

*ФГБОУ ВО «Сыктывкарский государственный университет
им. Питирима Сорокина», Сыктывкар
Syktyvkar State University named after Pitirim Sorokin, Syktyvkar
amaiburov@gmail.com*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ОСНОВНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (НА ПРИМЕРЕ ПРОФИЛЯ «ЭЛЕКТРОНИКА, РАДИОТЕХНИКА, СВЯЗЬ») FEATURES OF DESIGNING OF THE BASIC EDUCATIONAL PROGRAMS OF PREPARATION OF BACHELORS OF VOCATIONAL TRAINING (ON AN EXAMPLE OF A PROFILE «THE ELECTRONICS, RADIO ENGINEERING, COMMUNICATION»)

Аннотация. Рассматриваются проблемы профессиональной подготовки бакалавров через проектирование основных образовательных программ как средство повышения уровня профессиональной компетенции будущих педагогов профессионального образования.

Abstract. The article deals with the problems of career education of bachelors through the designing of concentration program as a means of increasing the expertise of future teachers of vocational education.

Ключевые слова: основная профессиональная образовательная программа, профессиональная подготовка бакалавров.

Keywords: concentration program, career education of bachelors.

Модернизация российского образования направлена на совершенствование подготовки высококвалифицированных кадров, особенно рабочих, занятых на высокотехнологических производствах [5]. Подготовка таких кадров на разных уровнях образования невозможна педагогов, способных обеспечить высокий уровень профессиональной компетенции современного рабочего [1, 3].

Анализ состояния педагогического образования выявил три группы проблем в сфере педагогической профессии в России:

– проблемы входа в профессию (отсутствие возможности отбора людей, мотивированных к педагогической деятельности, низкий процент трудоустройства выпускников в организации системы образования, линейность подготовки);

– проблемы подготовки (устаревшие методы и технологии, отсутствие достаточного количества часов на практику и стажировку, деятельностного подхода в подготовке студентов, связи между изучением дисциплин и потребностями реального производства);

– проблемы удержания в профессии [2].

Для решения проблем, связанных с подготовкой педагогов для системы среднего профессионального образования, запущен всероссийский проект по внедрению компетентностного подхода, связанного с разработкой и апробацией основных профессиональных образовательных программ подготовки педагогических кадров. В рамках укрупненной группы направлений подготовки «Образование и педагогические науки» по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)» [4] сформирована обобщенная уровневая модель подготовки педагогических кадров для системы СПО. Среди ряда направлений в проекте отмечается важность организации непрерывной подготовки педагога.

Однако наряду с данными проблемами следует отметить тот факт, что при подготовке будущих педагогов, особенно в области преподавания технических дисциплин, в системе высшего образования возникают трудности, связанные с предметной подготовкой. Это объясняется снижением уровня технического мышления абитуриентов, поступающих в вузы на направления, входящие в группу «Образование и педагогические науки». Педагогическое образование считается гуманитарным, и это правильно, но нельзя забывать, что сложность подготовки педагога, реализующего профессионально-техническую подготовку обучающихся, заключается в необходимости гармоничного сочетания компетенций в сфере гуманитарных наук и технической подготовки, а последняя сегодня сильно отстает.

Проектирование основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) на основе федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования (ФГОС ВО) должно обеспечить непрерывность подготовки педагогов профессионального образования и повысить уровень их предметной компетенции.

На кафедре общетехнических дисциплин и методики обучения технологии Сыктывкарского государственного университета сложились многолетние традиции. Здесь на протяжении более 40 лет ведется подготовка учителей общетехнических дисциплин и накоплен богатый опыт подготовки педагогических кадров для Республики Коми, способных реализовывать общетехническую подготовку обучающихся в системе общего, профессионального и дополнительного образования. Поэтому именно на данной кафедре с 2012 г. ведется подготовка по направлению бакалавриата «Профессиональное обучение (по отраслям)» по профилю «Электроника, радиотехника, связь».

ФГОС ВО предусматривает довольно общий подход к проектированию ОПОП [2], что дает реальную возможность обеспечить непрерывность подготовки будущих педагогов и более высокий уровень сформированности компетенций студентов как в области проектирования и реализации профессионального обучения, так и в сфере овладения профильными рабочими профессиями.

С целью повышения уровня профессиональной компетенции будущих педагогов определены следующие особенности проектирования образовательных программ и учебных планов, обеспечивающих непрерывность подготовки:

1. Базовая и вариативная части дисциплин учебного плана должны формироваться с учетом основных программ подготовки по соответствующим профилю специальностям системы СПО.

2. Учебные практики бакалавров профессионального образования должны реализовываться с использованием производственной базы предприятий и учебно-производственной базы организаций СПО на основе сетевого партнерства.

3. Педагогические практики бакалавров профессионального образования должны реализовываться на основе совместных договоров с организациями СПО.

4. Обучение бакалавров рабочей профессии, соответствующей профилю подготовки, должно осуществляться на базе организаций СПО на основе договоров с региональными органами исполнительной власти в сфере образования.

Таким образом, проектирование основных профессиональных образовательных программ на основе непрерывности подготовки бакалавров профессионального образования обеспечит, на наш взгляд, более высокий уровень подготовки педагогических кадров для системы среднего профессионального образования.

Список литературы

1. *Загвязинский В. И.* Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития / В. И. Загвязинский, Л. Д. Плотников, Л. М. Волосникова // Образование и наука. 2013. № 4. С. 3–18.

2. *Каспржак А. Г.* Системные результаты и эффекты проекта «Модернизация системы педагогического образования России»: академический бакалавриат, исследовательская магистратура, 2014–15 гг. [Электронный ресурс] / А. Г. Каспржак. Режим доступа: <http://rusacademedu.ru/wp-content/uploads/2015/11/sistemnye-rezultaty-i-effekty-proekta-modernizacija-sistemy-pedagogicheskogo-obrazovaniya-rossii.pdf>.

3. *Листвин А. А.* Среднее профессиональное образование: проблемы содержания и реализации / А. А. Листвин // Образование и наука. 2015. № 3. С. 62–70.

4. *Об утверждении* Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки РФ от 01.10.2015 г. № 1085. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/440304.pdf>.

5. *Fedorov V. A.* The development of vocational pedagogical education in Russia (organizational and pedagogical aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

КОНЦЕПЦИЯ МНОГОКУЛЬТУРНОСТИ В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE CONCEPT OF MULTICULTURALISM IN MODERN EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются явление многокультурного образования, его проблематика, пути и способы осуществления. Отмечается о необходимости реализации принципов диалога и взаимодействия культур, историко-культурной и цивилизационной направленности.

Abstract. The article examines the phenomenon of multicultural education, its problems, ways and means of implementation. It is said about the necessity of the principle of dialogue and interaction of cultures, the principle of historical, cultural and civilizational orientation.

Ключевые слова: многокультурное образование, культурологический подход, культура, национальность.

Keywords: multicultural education, cultural approach, culture, nationality.

Система образования является важным институтом общественного воспроизводства и государственной безопасности, одним из ведущих факторов сохранения и дальнейшего развития национальных культур и языков. Также это эффективный инструмент культурного и политического сплочения российского общества.

На этапе общероссийской модернизации, протекающей в условиях растущей изменчивости современного мира, особенно важны обеспечение гражданского мира, стабильности и информационной защиты социума, создание благоприятного режима социализации нового поколения. Поэтому важно обозначить многокультурное образование как один из главных институтов социализации.

Формирование системы многокультурного образования является неотъемлемой частью стратегии культурного развития, исходящей из потребности сохранить социокультурную ситуацию многообразия, защитить культурную уникальность каждого этнического сообщества и предотвратить конфликт культур [2].

Многокультурное образование является неотъемлемой частью единой системы образования и строится на основе общих принципов государственной политики в области образования, закрепленных в законодательстве Российской Федерации. Устойчивое развитие российской системы образования предполагает обеспечение государственных гарантий доступности поликультурного образования, продуктивную правовую и финансовую поддержку образования, повышение его качества образования, рост социального статуса и квалификации работников образования, распределение ответственности между субъектами образовательной политики [5].

Проблема многокультурного образования заключается в столкновении субъектов образовательных организаций с жестокостью, неуважением к другой культуре. Это обуславливается тем, что у людей складывается психологическое мнение о мире на основе позиции «свой – чужой», «я – не я». В мире немало детей, считающих свою культуру

туру нормой, а чужую – отклонением от нормы, неполноценной, непонятной и недостойной принятия в свою культурную среду. Особенно остро данная проблема ощущается в мегаполисах.

Сфера образования – главный институт социализации мигрантов. Внимание зарубежных и отечественных ученых к многокультурному образованию обосновывает актуальность проблемы многокультурности. Существует ряд значительных работ как отечественных (Е. В. Бондаревская, А. Г. Козлова, В. П. Комаров, М. Н. Кузьмин, В. В. Макаев, З. А. Малькова, Л. Л. Супрунова), так и зарубежных ученых (Дж. Бэнкс, Х. Гамм, С. Морсе, Г. Эсингер), раскрывающих культурологические составляющие образования, отдельные положения многокультурного образования [1, 4].

Целью многокультурного образования, как считают многие ученые, выступает формирование творческой личности, способной к активной и эффективной жизнедеятельности в условиях многонациональной страны [7]. Она должна обладать развитым чувством уважения разных культур, умением существовать в мире и согласии с субъектами разных национальностей, рас и религий.

Данными проблемами занимается педагогика. В современной среде существуют разработки актуальных проблем теории и практики многокультурного образования. Педагогика осуществляет преемственность педагогического опыта народа, воссоздает объективную картину развития педагогической мысли, обеспечивает связь с культурой предшествующих поколений, одновременно создает и апробирует новые подходы, формы и методы [6, с. 21–29].

Одной из главных проблем в области многокультурного образования является то, что процесс его становления в России сопряжен с трудностями и противоречиями. С одной стороны, перед школами и вузами ставится задача выстроить образовательный процесс с учетом интересов, потребностей, а главное, культуры каждого ученика или студента; а с другой стороны, подготовка педагогов в этой области недостаточна, не отлажена система взаимосвязи между учениками, родителями и педагогами при решении проблем межкультурного характера.

Система образования не стоит на месте, и проблем, связанных с многокультурностью, становится все больше. Конечно, существуют и позитивные результаты работы с обучающимися в школах и вузах. Так, многокультурное образование составляет целостную часть деятельности современных учебных заведений и способствует продуктивной подготовке учащихся к жизни в многокультурной и многонациональной среде на основе уважения других народов, толерантности и мира, если:

- в содержании многокультурного образования реализуются идеи равенства культур;

- у субъектов педагогического процесса прослеживается стремление к культурному разнообразию и демократии;

- учитываются социокультурная специфика страны, в которой проживают учащиеся и связанные с ней особенности, такие как социально-экономический статус, этническая принадлежность, религия, образование родителей, языковая ситуация, воспитательная обстановка, верность традициям родной культуры и др.;

- в практике учебных заведений реализуются принципы диалога и взаимодействия культур, историко-культурной и цивилизационной направленности в многокультурном образовании, многокультурной идентификации и самореализации личности, толерантности [3].

Многокультурное образование содействует снижению социальной напряженности в обществе, способствует формированию индивида, готового к межкультурному диалогу, обеспечивает его первичным опытом изучения культуры, формирует представление о мире как о многообразии культурных и этнических ценностей и уважение права каждого народа на сохранение своей культурной самобытности.

Многокультурное образование касается равенства полномочий, межгрупповой гармонии и культурного плюрализма учителей и учащихся и направлено всех участников образовательного процесса. Оно нацелено на изменения в учебных планах и методах преподавания, что отвечает потребностям и интересам учащихся, а также учителей и родителей.

Таким образом, система образования является важным институтом общественного воспроизводства и государственной безопасности, одним из ведущих факторов сохранения и дальнейшего развития национальных культур и языков, эффективным инструментом культурного и политического сплочения общества. Важнейшая задача педагога – показать, что разнообразие культур не проблема или препятствие, а положительное явление, интеллектуально обогащающее и расширяющее кругозор личности. Оно помогает человеку приобрести новый жизненный опыт, развивает толерантность в поликультурном обществе. Именно поэтому в современном мире проблема многокультурности – одна из главных в образовании, а концепция многокультурности является средством разрешения межнациональных разногласий и формирования толерантности в межкультурном взаимодействии.

Список литературы

1. *Баскакова Н. П.* Язык и музыка в поликультурном образовании / Н. П. Баскакова, Н. В. Ефремова // Россия и Запад: диалог культур: сборник статей. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1998. С. 112–120.
2. *Воловикова М. Л.* Историко-педагогические аспекты развития теории и практики многокультурного образования в США: диссертация ... кандидата педагогических наук / М. Л. Воловикова. Ростов-на-Дону, 2001. 153 с.
3. *Голиков В. С.* Толерантность как социопедагогический феномен / В. С. Голиков, С. Р. Дерябина // Сибирский педагогический журнал. 2010. № 3. С. 176–181.
4. *Кирвель Ч. С.* Глобализация образования и социальные стратегии современности / Ч. С. Кирвель, В. И. Стрельченко // Диалог поколений и культур в контексте глобализации: материалы Международной конференции «Конфликт поколений в контексте информационной глобализации». Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. политехн. ун-та, 2007. 212 с.
5. *Миттер В.* Многокультурное образование и междисциплинарный подход / В. Миттер // Перспективы. Вопросы образования. 1993. № 1. С. 36–38.
6. *Наливайко Н. В.* Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ): монография / Н. В. Наливайко; отв. ред. В. В. Целищев. Новосибирск: Изд-во Сиб. отд-ния РАН, 2010. 298 с.
7. *Яркова Е. Н.* Образование и культура (к проблеме поиска принципа соответствия образования) / Е. Н. Яркова // Образование и наука. 2015. № 6. С. 116–128.

А. Г. Мокроносов, А. А. Вершинин

A. G. Mokronosov, A. A. Vershinin

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

AMokronosov@mail.ru, Viershinin.1958@mail.ru

ТЕНДЕНЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И ИХ ВЛИЯНИЕ НА КАДРОВОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ЭКОНОМИКИ РЕГИОНА

TRENDS IN VOCATIONAL EDUCATION AND THEIR IMPACT ON THE STAFFING OF THE REGIONAL ECONOMY

Аннотация. На примере Свердловской области рассматриваются тенденции развития профессионального образования, исследуются факторы его влияния на кадровое обеспечение экономики региона и его территорий.

Abstract. In the article, on the example of Sverdlovsk region, tendencies of development of professional education, examines the factors of its influence on the staffing of the economy of the region and its territories.

Ключевые слова: профессиональные образовательные организации, кадровое обеспечение, экономика региона.

Keywords: professional educational organization, staffing, the region's economy.

В последние годы сложилось общественное мнение о росте доли высшего образования в системе профессионального образования, даже о некотором буме высшего образования в России [4]. Однако анализ реальной динамики численности студентов, а также выпускников организаций профессионального образования в 2010–2014 гг. свидетельствуют о несколько иных тенденциях [1].

Например, численность студентов вузов Свердловской области за этот период значительно сократилась и составила в 2014 г. лишь 71,7 % от уровня 2010 г. Вместе с тем численность студентов организаций среднего профессионального образования Свердловской области составила в 2014 г. 98,5 % от уровня 2010 г., т. е. осталась практически на том же уровне. При этом численность студентов, обучающихся по программам начального профессионального образования регулярно снижалась и составила в 2014 г. 78,3 % от уровня 2010 г., а численность студентов, обучающихся по программам среднего профессионального образования, даже возросла, составив в 2014 г. 106,2 % от уровня 2010 г.

На фоне сокращения численности обучающихся по программам начального профессионального и высшего образования численность студентов организации среднего профессионального образования в последние годы увеличивается несмотря на очевидные демографические проблемы. В результате доля студентов, обучающихся по программам среднего и начального профессионального образования, возросла с 2010 по 2014 г. с 34,5 % до 42,0 % (впрочем, это все равно ниже доли данных уровней образования в структуре потребностей экономики, которая составляет, по нашим оценкам, около 70 %).

Естественно встает вопрос: способна ли система среднего профессионального образования Свердловской области решить вопросы кадрового обеспечения экономики

региона в условиях необходимости ее инновационной перестройки, как заявлено в Стратегии экономического развития России до 2030 г.

Авторам представляется, что в количественном отношении можно дать утвердительный ответ. Сеть профессиональных образовательных организаций (ПОО), реализующих программы начального и среднего профессионального образования, в основном сохранена, достаточно равномерно распределена по территориям региона, что имеет большое значение для обеспечения принципа доступности образовательных услуг.

В то же время региональная система профессионального образования сталкивается с серьезными проблемами. В частности, проведенный авторами статьи опрос руководителей 23 техникумов и колледжей (около 25 % от их общего количества) позволил выявить следующие тенденции:

- усиливающаяся дифференциация материально-технической базы ПОО (относительный уровень их оснащенности основными фондами различается более чем в 30 раз);

- неблагоприятные изменения половозрастной структуры ПОО (свыше 30 % преподавательского состава составляют пенсионеры, около 12 % – молодые люди в возрасте до 30 лет, более 78 % – женщины);

- несоответствие сложившейся компетентности преподавателей ПОО требованиям внедряемых профессиональных стандартов;

- недостаточное участие в образовательном процессе ПОО предприятий и организаций, являющихся потенциальными работодателями выпускников (особенно это характерно для ПОО, функционирующих в условиях дотационных, депрессивных территорий);

- недостаточное применение экономических механизмов государственно-частного и муниципально-частного партнерства в вопросах финансирования инновационных проектов развития ПОО.

Кроме того, сформированные у молодежи телевидением и социальными сетями шаблоны успешной и социально востребованной формы занятости вступают в противоречие с назревающей необходимостью развития индустриальных отраслей, малого и среднего бизнеса. Вызвано это тем, что представления о форме занятости связаны с обязательным наличием высшего образования, предметная составляющая которого определяется не внутренней потребностью молодого человека, а доступностью вуза и факультета, а также желанием работать в организациях с «быстрыми» финансовыми потоками.

Существующая система профориентации не обеспечивает в достаточной мере формирование у молодежи необходимых для экономики осмысленных мотивов выбора профессии и получения профессионального образования.

В результате в среднесрочный период сужаются возможности решения проблемы дефицита кадров в реальном секторе экономики за счет повышения экономической активности молодежи. По статистическим данным, уровень экономической активности молодежи снизился с 64,6 % в 2011 г. до 63,1 % в 2015 г. [3]. Естественно ожидать, что экономическая активность молодежных групп будет снижаться и дальше.

Незначительное повышение экономической активности молодежи в 2014–2015 гг. было вызвано увеличением ее доли в возрастной группе до 20 лет и связано с кризисными явлениями в экономике. Снижение уровня доходов населения привело к тому, что часть молодежи этого возраста отказалось от получения профессионального обра-

зования в пользу раннего выхода на работу. В то же время долговременный тренд снижения экономической активности молодежи Свердловской области обусловлен тем, что подавляющее большинство молодых людей стремится получить профессиональное образование [3].

Это свидетельствует о том, что решить проблему кадрового дефицита в период с 2020 по 2030 г. невозможно из-за влияния экстенсивных факторов, а значительное привлечение дополнительного количества мигрантов нецелесообразно исходя из политических соображений.

В условиях изменения спроса на квалифицированный и высококвалифицированный труд со стороны общества и экономики, развития инновационной деятельности на производстве востребованы:

- повышение профессиональной и территориальной мобильности населения трудоспособного возраста, в том числе для перераспределения трудовых ресурсов, включая перераспределение между видами экономической деятельности;

- становление и развитие системы компетенций и квалификаций в регионе, что во многом связано с практическим использованием профессиональных стандартов в сфере планирования и обеспечения качества профессионального образования и обучения, а также в сфере труда;

- организация целостной системы сертификации профессиональных компетенций и признания квалификаций как условия обеспечения конкурентоспособности трудовых ресурсов и экономики в целом.

Таким образом, профессионализм, готовность к профессиональной деятельности, способность быстро адаптироваться к ее задачам на конкретном рабочем месте, в новых условиях должны стать важнейшими практическими задачами подготовки высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. Профессиональное образование должно быть максимально адаптировано к условиям инновационной экономики, что предполагает совершенствование педагогических условий, подходов к содержанию образовательного процесса, его методического обеспечения [2].

Основными задачами системы среднего профессионального образования Свердловской области должны также стать:

- реализация программы «Уральская инженерная школа»;
- развитие системы профессионально-педагогического образования, качественное обновление корпуса профессионально-педагогических работников, занимающихся вопросами подготовки и воспитания квалифицированных рабочих и специалистов;

- развитие системы взаимодействия профессиональных образовательных организаций с органами власти, работодателями, бизнесом и наукой на основе механизмов государственно-частного партнерства;

- внедрение интегрированных образовательных программ среднего профессионального и высшего образования на основе принципа непрерывности образования;

- развитие механизмов сетевой формы реализации программ подготовки квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена по востребованным и перспективным для экономики региона и его территорий направлениям;

- развитие системы конкурсов в сфере профессионального образования и содействия научно-техническому творчеству молодежи;

- создание условий для воспитания молодежи и повышению ее мотивации к физическому совершенствованию и поддержанию здорового образа жизни.

Список литературы

1. Мокронос А. Г. Тенденции развития и роль профессионального образования в кадровом обеспечении экономики региона / А. Г. Мокронос, А. А. Вершинин // Управленец. 2016. № 6. С. 2–13.
2. Мокронос А. Г. Формирование модели опережающего развития кадрового потенциала территории / А. Г. Мокронос, А. А. Вершинин // Образование и наука. 2014. № 8. С. 19–32.
3. Положение молодежи Свердловской области в 2014 г.: научные основы доклада правительству Свердловской области / под ред. Ю. Р. Вишневого. Екатеринбург: Изд-во УМЦ УПИ, 2016. 349 с.
4. Российский работник. Образование. Профессия. Квалификация / под ред. В. Е. Гимпельсона, Р. И. Капелюшников. Москва: Изд. дом Высш. шк. экономики, 2011. 574 с.

УДК 377.138.8

Л. И. Назарова, А. С. Серегин

L. I. Nazarova, A. S. Seregin

ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева», Москва
Russian Timiryazev State Agrarian University, Moscow
nazarova@inbox.ru, alexanderss27@mail.ru

РАЗВИТИЕ ИДЕЙ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В КОЛЛЕДЖЕ

DEVELOPMENT OF CONTEXT TRAINING IDEAS FOR THE ORGANIZATION OF INDUSTRIAL TRAINING IN COLLEGE

Аннотация. Обоснована целесообразность применения технологии контекстного обучения для производственного обучения студентов колледжа с целью оптимизации формирования их компетенций.

Abstract. The authors substantiate the advisability of using contextual learning technology for industrial training of college students in order to optimize the formation of their professional competences.

Ключевые слова: технология контекстного обучения, профессиональные компетенции, производственное обучение.

Keywords: contextual learning technology, professional competence, industrial training.

Динамика внедрения инноваций в современном обществе обуславливает выдвижение новых требований к качеству подготовки выпускников колледжей [7], которые должны обладать сформированной профессиональной компетентностью, высокой адаптивностью в изменяющейся рыночной конъюнктуре, способностью оперативно реагировать на требования рынка труда, креативностью при решении нестандартных профессиональных задач, готовностью и способностью к непрерывному профессиональному саморазвитию и самореализации. От степени сформированности этих качеств зависит конкурентоспособность специалистов. На Всемирном инновационном образовательном саммите, посвященном развитию образования будущего с помощью иннова-

ций, отмечалась необходимость перехода к подготовке по программе «нового базиса», построенной на основе эффективного мышления, эффективного действия, эффективных отношений и эффективного воплощения идей [6].

В новых ФГОС СПО поколения 3+ в описании требований к знаниям, умениям, практическому опыту ключевая роль отводится именно практическому опыту, особенно в характеристике профессиональных модулей (более того, формулировка «иметь практический опыт» стоит на первом месте, перед «уметь» и «знать»). Тем самым подчеркивается высокая значимость прикладных, практико-ориентированных составляющих профессиональных компетенций. В связи с этим актуальной задачей становится поиск оптимальных образовательных технологий, позволяющих эффективно формировать компетенции выпускников, и применение этих технологий в образовательном процессе колледжа.

Для реализации компетентностного подхода, нацеленного на формирование готовности и способности выпускника выполнять профессиональные функции, необходимо образовательный процесс в колледже максимально ориентировать на профессиональную деятельность. Исходя из этого требования, среди современных образовательных технологий следует выделить технологию контекстного обучения, основная идея которой заключается в постепенной трансформации учебной деятельности в квазипрофессиональную и далее – в учебно-профессиональную деятельность [1].

Идеи контекстного обучения, т. е. обучения в контексте будущей профессиональной деятельности, обладают большим потенциалом развития в системе профессионального образования, поскольку оно имеет высокую профессионально-деятельностную, прикладную направленность [2]. Рассматривая образовательный процесс в колледже как педагогическую систему, выделим основные направления развития идей контекстного обучения в СПО для каждого ее компонента:

- мотивационно-ценностный – создание условий для профессионально-личностного самоопределения студента (развития профессионально-ценностных ориентаций, становления профессиональной позиции, формирования потребности и готовности к профессионально-личностному саморазвитию);
- целевой – направленность на развитие творческой личности специалиста, способного к осуществлению самостоятельной профессиональной деятельности;
- содержательный – ориентация учебного материала на решение прикладных профессиональных задач;
- технологический – реализация индивидуального подхода к студентам, применение эффективных инновационных образовательных технологий;
- диагностический – разработка системы дескрипторов компетенций в соответствии с требованиями международных стандартов.

Интегративный характер формирования компетенций обуславливает необходимость комплексного применения контекстного обучения, моделирующего профессиональную деятельность. Недостаточно его использования только в рамках отдельных дисциплин, для большей эффективности соответствующий технологии необходима организация на ее основе целостного педагогического процесса. Система компетентностно-ориентированных задач и заданий, открытых задач, направленных на развитие дивергентного мышления студентов, позволяет моделировать профессиональные функции, интегрировать знания различных учебных дисциплин и профессиональных модулей для разрешения проблемных ситуаций, возникающих в реальной профессиональ-

ной деятельности [3]. Поэтому в образовательном процессе колледжа должны активнее применяться такие методы обучения, как деловые игры, метод проектов, кейс-анализ, «мозговой штурм», морфологический анализ, метод Дельфи и другие инновационные методы обучения, широко используемые в рамках технологии контекстного обучения [5].

В формировании профессиональных компетенций студентов колледжа ключевое значение имеет производственное обучение [4], в процессе которого возможно моделирование не только квазипрофессиональной, но и учебно-профессиональной деятельности. В процессе производственных практик осуществляется закрепление знаний, умений и навыков, полученных студентами в процессе теоретического обучения, освоение общих и профессиональных компетенций, овладение профессионально-практическими умениями, производственными навыками и современными методами труда.

Значительную роль в формировании профессиональных компетенций студентов колледжа играют профессиональные модули, состоящие из нескольких междисциплинарных курсов. После их изучения студенты проходят производственные практики, по окончании которых сдают квалификационные экзамены. Организация образовательного процесса в такой последовательности позволяет смоделировать будущую профессиональную деятельность техников, трансформировать учебную деятельность в учебно-профессиональную [6, 7].

Например, студенты колледжа автомобильного транспорта на производственных практиках знакомятся с особенностями организации и планирования производства, производственных и технологических процессов на автотранспортных предприятиях; изучают права и обязанности специалистов и выполняют конкретные профессиональные функции, связанные с эксплуатацией, техническим обслуживанием, ремонтом автомобильного транспорта, транспортно-логистической деятельностью и т. д.; изучают системы обеспечения качества на автотранспортном предприятии, вопросы обеспечения безопасности жизнедеятельности на предприятии; выполняют индивидуальные задания и др. Такое содержание производственных практик соответствует основной идее контекстного обучения о максимальном приближении учебной деятельности к профессиональной.

Однако пока еще недостаточно реализуются связи колледжей с потенциальными работодателями. Качество подготовки выпускников не в полной мере отвечает международным стандартам, о чем свидетельствуют в целом невысокие результаты участия нашей страны в чемпионатах World Skills International – международной ассоциации, целью деятельности которой является повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру, популяризация рабочих профессий через проведение международных соревнований.

Таким образом, в условиях реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании представляется целесообразным развитие идей контекстного обучения, позволяющего моделировать будущую профессиональную деятельность выпускников колледжа.

Список литературы

1. *Вербицкий А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции: монография / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. Москва: Логос, 2009. 336 с.

2. *Вербицкий А. А.* Становление новой образовательной парадигмы в российском образовании / А. А. Вербицкий // Образование и наука. 2012. № 6. С. 5–18.

3. Жукова Н. М. Роль компетентностно-ориентированных задач как интегративных дидактических единиц формирования профессиональных компетенций / Н. М. Жукова, П. Ф. Кубрушко, М. В. Шингарева // Инновационные проекты и программы в образовании. 2016. № 1. С. 51–55.

4. Леднев В. С. Методика профессионального обучения: производственное обучение: учебно-практическое пособие / В. С. Леднев, П. Ф. Кубрушко. Москва: Изд-во МГУП, 2001. 100 с.

5. 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.

6. Пренски М. Миру нужна новая образовательная программа: перевод с английского / М. Пренски. Москва: Луч, 2016. 96 с.

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.

УДК [377.112:378.22]:378.147.88

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, Ekaterinburg
irinaosipova59@mail.ru*

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ВАЖНОЕ УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

PEDAGOGICAL PRACTICE AS AN IMPORTANT CONDITION FOR THE PREPARATION OF BACHELORS OF VOCATIONAL TRAINING

Аннотация. Рассмотрены основные подходы к подготовке бакалавров в рамках педагогической практики. Выделены этапы прохождения педагогической практики. Отражены особенности организации педагогической практики в современных условиях.

Abstract. In article the main approaches to training of bachelors within student teaching are considered. The author has allocated stages of passing of student teaching. Features of the organization of student teaching are reflected in modern conditions.

Ключевые слова: педагогическая практика, бакалавр, компетентностно-ориентированный подход, профессионально-педагогическая деятельность.

Keywords: pedagogical practice, bachelor, competence-oriented approach, professional and pedagogical activity.

Педагогическая практика как форма обучения в профессионально-педагогическом вузе является ведущей в процессе систематизации, закрепления и применения психолого-педагогических и специальных знаний, умений и формирования готовности к теоретическому осмыслению педагогических явлений и фактов. Она направлена на практическое познание закономерностей и принципов профессионально-педагогической де-

тельности, на реализацию их в ходе практической деятельности в образовательных организациях среднего профессионального образования и формирование общепрофессиональных, профессиональных компетенций и их составляющих. Если в процессе теоретического обучения специальные и психолого-педагогические дисциплины (модули) изучаются отдельно, то в практической деятельности знания по данным дисциплинам переводятся на язык практических действий, направленных на решение конкретных профессионально-педагогических задач. Эти знания становятся жизненно необходимыми, лично значимыми, приобретают прикладной характер, так как сама практическая профессионально-педагогическая деятельность побуждает искать ответы на постоянно возникающие вопросы о задачах, содержании, формах и методах процесса подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена для различных отраслей экономики. Таким образом, у практиканта формируются компетенции, способствующие реализации практической деятельности в организациях среднего профессионального образования, характеризующейся наличием огромного количества проблемных ситуаций [1].

Педагогическая практика студентов состоит из двух частей, каждая из которых имеет свои частные цели и задачи.

Первая часть педагогической практики предполагает овладение студентами основными элементами педагогического процесса. Дидактико-методическая работа студента посвящена освоению и апробации различных технологий проведения уроков теоретического и производственного (практического) обучения как основных элементов педагогического процесса. Воспитательная работа студента направлена на овладение отдельными методами воспитательного воздействия и на формирование умений по организации внеклассных, досуговых мероприятий. Психологический раздел практики предусматривает изучение обучающимися деятельности образовательной организации с помощью методов психологической диагностики.

Вторая часть педагогической практики направлена на системное осмысление и освоение профессионально-педагогической деятельности, на формирование творческого педагогического мышления, исследовательского подхода к педагогическим процессам, на поиск и становление индивидуального стиля деятельности [3].

Деятельность студента в период практики является аналогом профессионально-педагогической деятельности, адекватна по содержанию и структуре деятельности педагога, организуется в реальных условиях образовательной организации. Она характеризуется тем же многообразием отношений и функций, что и деятельность педагога профессионального обучения. В процессе практики студенты, во-первых, обучаются сами под руководством преподавателей кафедры; во-вторых, организуют деятельность обучающихся, осуществляют дидактико-методическую, воспитательную работу; в-третьих, сотрудничают с педагогическим коллективом образовательных организаций, изучают опыт педагогов, мастеров производственного обучения, посещают уроки теоретического и производственного обучения, принимают участие в работе педагогического совета.

Продумывая организацию педагогической практики, необходимо не только ориентироваться на выполнение ее программы, но и, прежде всего, подходить к каждому студенту как к личности, целенаправленно и последовательно раскрывая его сильные личностные и профессиональные стороны, обеспечивая тем самым индивидуализацию профессионально-педагогической подготовки.

Педагогическая практика осуществляется в три последовательных этапа: подготовительно-рефлексивный (подготовка к вхождению в социальную роль преподавателя,

мастера производственного обучения и педагога-воспитателя); адаптационный (знакомство с педагогическим коллективом, учебной группой, образовательной организацией; изучение учебно-воспитательного процесса; посещение занятий преподавателей общепрофессиональных дисциплин, профессиональных модулей и мастеров производственного обучения, а также внеклассных воспитательных мероприятий); деятельностный (актуализация знаний анализ посещенных уроков, подготовка и проведение уроков теоретического и производственного обучения, разработка внеклассного мероприятия, освоение на практике методов психологической диагностики).

Каждый этап педагогической практики – это все более самостоятельный и ответственный шаг будущего педагога по пути овладения профессией.

Поэтапное освоение педагогической практики позволяет обеспечить личностно ориентированный и творческий характер подготовки каждого студента; практически приступить к формированию творческой деятельности студентов, активному, целенаправленному и планомерному построению сознательного процесса дидактического творчества как основы будущей профессионально-педагогической деятельности. Именно в развитии творческих способностей как базиса эффективного духовного и интеллектуального формирования личности будущего педагога профессионального обучения заключается роль педагогической практики.

Рассматривая вопрос о содержательном аспекте творчества в процессе педагогической практики и деятельности, преподаватели и студенты связывают его с интересными, оригинальными, нетрадиционными уроками и внеклассными мероприятиями. Определяя фактор, влияющий на развитие творчества, большинство студентов и преподавателей отмечают, что оно развивается в профессионально-педагогической деятельности, но для этого нужно приложить немалые усилия, а также иметь определенные условия в образовательной организации [4].

Если студент в период педагогической практики попадает к нетворческому, консервативному педагогу, уровень его творческого саморазвития заметно падает. Становятся все более очевидными противоречия между типовой системой подготовки педагога профессионального обучения и индивидуально-творческим характером его деятельности, между сформированным уровнем саморазвития творческого потенциала студентов и возможностями его реализации во время педагогической практики. Это дает основание говорить о проблеме саморазвития творческого потенциала, путях его формирования у студентов и педагогов профессиональной школы.

Проблему можно решить, как нам кажется, системно используя инновационные методы и технологии творческого саморазвития личности студента в процессе подготовки к прохождению педагогической практики. Компетентностная парадигма высшего образования в России создает условия для внедрения в процесс обучения инновационных технологий и осуществления инновационных процессов [2].

Педагогическая практика является той сферой, где студент ежедневно сталкивается с необходимостью решать различные педагогические ситуации, содержательно связанные с профессионально-педагогической деятельностью, находить конструктивные пути преодоления конфликтов, возникающих в ходе педагогического процесса. Это достаточно непростая задача, и будущий педагог испытывает сложности при ее разрешении. Здесь нужны не только профессионально-педагогические знания, но и способность применять их при выборе оптимального способа поведения в различных ситуациях.

Список литературы

1. *Осипова И. В.* Проектирование компетентностно-ориентированных основных образовательных программ, реализующих ФГОС: методическое пособие для организаторов проектных работ и профессорско-преподавательских коллективов вузов / И. В. Осипова, О. В. Тарасюк. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 100 с.

2. *Осипова И. В.* Совершенствование содержания педагогической практики как условие развития творческой активности профессионально-педагогической деятельности студентов / И. В. Осипова, О. Н. Шульц // Высшее образование сегодня. 2014. № 10. С. 88–91.

3. *Рабочая программа по педагогической практике* / сост. И. В. Осипова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. 32 с.

4. *Яворский А. А.* Педагогическая практика как один из факторов формирования самообразовательных умений студентов / А. А. Яворский // Педагогические технологии. 2007. № 1. С. 81–84.

УДК [377.112:371.134]:378.147.88

Ю. В. Осколкова

J. V. Oskolkova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
j-osk@yandex.ru*

НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА МАГИСТРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

SCIENTIFIC-PEDAGOGICAL PRACTICE OF MASTERS OF VOCATIONAL TRAINING IN THE CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION

Аннотация. Рассматриваются возможности научно-педагогической деятельности магистрантов при сетевом взаимодействии образовательных организаций.

Abstract. The article discusses the possible scientific and educational activities of graduate students in network interaction of educational organizations.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, футуродизайн, научно-педагогическая практика.

Keywords: networking, future design, scientific-pedagogical practice.

Современная действительность предъявляет жесткие требования к российскому образованию. Для того чтобы завоевывать и удерживать лидирующие позиции в сфере образования, образовательное сообщество должно чутко улавливать современные мировые тенденции, внедрять инновации и стремиться к постоянному развитию, что и является целью подготовки магистров – будущих педагогов профессионального обучения для системы среднего профессионального образования.

Модернизация системы образования является достоверным критерием его высокого качества, а также обеспечивает позиционирование нашей страны как одного из лидеров в области предоставления профессиональных образовательных услуг.

Система СПО России в ближайшие годы продолжит развиваться, о чем свидетельствует значительный комплекс мер по ее совершенствованию в период 2015–2020 гг., утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации № 349-р от 03.03.2015 г.

Одним из первых шагов в этом направлении стало утверждение списка 50 наиболее востребованных на рынке труда новых и перспективных профессий, требующих среднего профессионального образования. Перечни профессий сформированы Минтруда совместно с Минобрнауки РФ, Агентством стратегических инициатив, советами по профессиональным квалификациям Национального совета при Президенте РФ по профессиональным квалификациям, органами власти, объединениями работодателей, объединениями профсоюзов, образовательными и иными заинтересованными организациями. Примерами таких профессий являются мастер декоративных работ, графический дизайнер, разработчик Web- и мультимедийных приложений, мобильный робототехник и др. Планируется, что по указанным профессиям, требующим уровня СПО, Министерством образования и науки РФ будут внедряться в регионах новые эффективные формы и стандарты подготовки. Огромную роль в этом процессе играют педагоги профессионального обучения, способные не только осуществлять процесс подготовки, но и проектировать ее содержание, фонды оценочных средств, подбирать необходимые технологии, позволяющие достичь требуемого профессионального уровня. Для более эффективной подготовки магистров профессионального обучения предусмотрена научно-педагогическая практика, позволяющая изучить проблемы СПО.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ), реализующий программы подготовки бакалавров и магистров профессионального обучения, наряду с другими образовательными организациями участвует в решении одной из важнейших задач образовательной политики государства на современном этапе – организации всестороннего партнерства. Это связано с тем, что повысить уровень подготовки выпускников можно лишь в условиях объединения ресурсов, обеспечивающих все составляющие подготовки: психолого-педагогическую, отраслевую и подготовку по рабочей профессии. Поэтому сетевое взаимодействие является одним из наиболее продуктивных путей достижения уровня профессионально-педагогической компетентности выпускников, заданного профессиональным стандартом педагога профессионального обучения, профессионального образования, дополнительного профессионального образования [1, 3, 4].

Для достижения наилучшего результата подготовки кафедры дизайна Интерьера института гуманитарного и социально-экономического образования РГППУ взаимодействует с научными организациями, организациями культуры и иными организациями, обладающими ресурсами, необходимыми для осуществления обучения, проведения научно-педагогической практики и реализации иных видов учебной деятельности, предусмотренных соответствующей программой.

Научно-педагогическая практика магистрантов, обучающихся по профилю «Фуртродизайн» направления 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям), имеет своей целью подготовить студента к выполнению функций педагога-исследователя, владеющего современным инструментарием науки для поиска и интерпретации информационного материала с целью его использования в профессионально-педагогической деятельности. Общая трудоемкость научно-педагогической практики составляет 15 зачетных единиц (540 ч) [2].

Виды деятельности магистранта в процессе прохождения практики предполагают формирование и развитие стратегического мышления, панорамного видения ситуации, умения руководить группой людей, а также персональной деловой культуры. Индивидуальное задание магистранта включает:

- исследование педагогических проблем, обсуждаемых педагогическим коллективом на учебно-методических советах;
- изучение инновационных процессов в учебно-воспитательной деятельности образовательной организации;
- оформление банка инноваций, где даются перечень новшеств и краткая характеристика каждой инновации;
- аргументирование принятых концептуальных решений по современным подходам к преподаванию выбранной дисциплины и определение перечня практических задач по разработке комплекса методического обеспечения системы преподавания предмета;
- проведение анализа системы преподавания предмета с целью внедрения нововведений;
- определение методологических подходов к проектированию собственной педагогической деятельности в рамках преподаваемой дисциплины (модуля);
- проектирование структурно-функциональной модели собственной педагогической деятельности;
- демонстрация и обсуждение с руководителем разработанных методических продуктов с целью применения их на занятиях;
- проектирование учебных занятий с предоставлением пакета необходимого дидактического обеспечения;
- апробирование разработанных методических материалов в учебном процессе образовательной организации (возможность оформления акта внедрения);
- участие в научно-методических конференциях или педагогических чтениях с представлением результатов своей опытно-поисковой работы, а именно: проведение анализа результатов апробирования разработанных методических продуктов в аспекте целесообразности их применения на учебных занятиях; аргументация выбранных информационных технологий, используемых при разработке комплекса учебных материалов;
- описание методов анализа и обработки статистических данных и обобщение собранного материала для магистерской диссертации.

В процессе выполнения запланированного объема методической работы, предусмотренной рабочей программой научно-педагогической практики, происходит развитие исследовательского и творческого подхода магистранта в области разработки современных учебных материалов с точки зрения их функций, так и футуродизайна.

Список литературы

1. *Осколкова Ю. В.* Роль сетевого взаимодействия в проектировании магистерских программ / Ю. В. Осколкова, А. В. Мелешко // Актуальные вопросы развития экономики и профессионального образования в современном обществе: сборник материалов 13-й Международной молодежной научно-практической конференции, 23 марта 2016 г., Екатеринбург, Алматы, Харьков, Елабуга: в 3 томах / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. Т. 3. С. 165–169.

2. *Основная образовательная программа высшего образования по направлению подготовки 44.04.04 «Профессиональное обучение» (по отраслям). Магистерская программа «Футуродизайн» / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 28 с.*

3. *Dorozhkin E. M. Management of a Network Interaction of Educational Organisations Oriented to Innovation Development / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin // Indian Journal of Science and Technology. 2016. № 9 (29).*

4. *Research and educational network: development management / N. N. Davydova [et al.] // ИЕЖМЕ-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2651–2665.*

УДК 378.13:[378.016:51]

Е. А. Перминов

E. A. Perminov

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

ОБ УСТРАНЕНИИ ДИСПРОПОРЦИЙ МЕЖДУ ДИФФЕРЕНЦИАЦИЕЙ И ИНТЕГРАЦИЕЙ СОДЕРЖАНИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ

ABOUT ELIMINATION OF DISPROPORTIONS BETWEEN DIFFERENTIATION AND INTEGRATION OF CONTENTS MATHEMATICAL TRAINING OF TEACHERS

Аннотация. Рассматриваются методологические аспекты устранения существующих диспропорций в математической подготовке будущих педагогов.

Abstract. In article methodological aspects of elimination of the existing disproportions in mathematical training of future teachers are considered.

Ключевые слова: будущие педагоги, математическая подготовка, дифференция и интеграция содержания, устранение диспропорций.

Keywords: future teachers, mathematical preparation, differential and integration of contents, elimination of disproportions.

Русский мыслитель Д. И. Писарев в работе «Наша университетская наука» в 1863 г. писал о системе образования того времени: «...различные предметы не связываются в общий цикл знаний, не поддерживают друг друга, а стоят каждый сам по себе, стараясь вытеснить своего соседа... Каждый предмет бывает то победителем, то побежденным; история их бесконечных раздоров составляет историю умственной жизни каждого гимназиста; мозг ученика – вечное поле сражения, а пора экзаменов – время самых истребительных войн между отдельными предметами» [5, с. 131].

Прошло уже полтора века, но обрисованная Д. И. Писаревым ситуация с реализацией межпредметных связей кардинально не изменилась. Решение существующих серьезных проблем устранения диспропорций между дифференциацией и интеграцией содержания математической подготовки педагогов и, в частности, реализации межпредметных связей дисциплин, необходимо осуществлять в более широком контексте,

а именно в условиях все усиливающейся дифференциации наук и отраслей производства и появления вследствие этого множества профилей подготовки педагогов. Сейчас решением этих сложных и трудоемких проблем в условиях большой свободы, предоставляемой новыми ФГОСами подготовки педагогов, в значительной мере занимаются сами вузы, и поэтому их решение осуществляется не всегда лучшим образом кафедрами и преподавателями.

Анализ состояния математической подготовки педагогов свидетельствует об их недостаточном умении реализовывать межпредметные связи, о формализме их математических знаний и слабо сформированном умении применять их в своей профессиональной области [8]. Это проявляется, например, в неспособности многих из них продуктивно работать в условиях уровневой и профильной дифференциации, вариативности программ и учебников, освоения новых информационно-образовательных технологий.

В решении отмеченных проблем устранения указанных диспропорций важную роль играют три основных принципа интеграции образования [3]:

- 1) диалектического единства интеграции и дифференциации;
- 2) культуросообразности;
- 3) антропоцентризма.

В ходе своего исторического развития образование, отвечая на вызовы современного ему общества, с неизбежностью «пульсирует»: периоды усиленной дифференциации сменяются периодами преимущественной интеграции. Поэтому естественно, что для преодоления указанных диспропорций нужен баланс, основанный на соблюдении *диалектического единства интеграции и дифференциации*.

В преодолении диспропорций фундаментальную роль играет культурологический подход, в основе которого лежит *принцип культуросообразности* как один из важнейших принципов современного образования [3]. Анализ сути принципа культуросообразности применительно к математическому образованию показывает, что та степень современной «всечеловеческой» математической культуры, на которой мы находимся в данное время, предъявляет к нам требование действовать сообразно с ней, если мы хотим добиться положительных результатов. Наиболее отчетливо эта новая степень современной математической культуры отражается в таких ярких ее проявлениях, оказывающих наибольшее воздействие на математическое образование, как математическое моделирование, дискретная математика и вычислительные процессы [2; 7]. В подтверждение этого достаточно сослаться на базовые понятия данных областей математики, каковыми являются понятия математической модели, непрерывной и дискретной структур, вычислительной сложности алгоритма и многие другие.

Действительно, уже анализ различных трактовок понятия математической модели показывает его системообразующую роль в разнообразных видах моделирования в естественнонаучных, экономических и многих других науках. Например, одна из трактовок понятия математической модели (структуры) как множества с заданными на нем операциями и отношениями данного типа играет такую же системообразующую роль в классификации видов моделирования, какую играет понятие атомного веса элемента в Периодической таблице элементов Менделеева.

Таким образом, базовые понятия названных областей математики лежат в основе достижения диалектического единства интеграции и дифференциации и, в частности, достижения единства в обучении непрерывной (классической) и дискретной математике.

Важно подчеркнуть, что постепенно стираются прежние границы между непрерывной и дискретной математикой, поскольку во многих науках все чаще встречаются задачи, при решении которых одновременно используются как непрерывные, так и дискретные модели [6]. Это привело к возникновению новой точки зрения на природу математики, ее характер, соотношение в ней непрерывного и дискретного, что, несомненно, играет важную культурологическую роль в преодолении указанных диспропорций.

При реализации *принципа антропоцентризма*, в соответствии с которым центральное место и активная роль отводится ученику, большое значение имеет личностно ориентированное вариативное обучение с использованием современных информационных технологий. Однако чрезмерное увлечение этими технологиями довольно часто порождает много бесполезной, искаженной и даже ложной информации в содержании обучения (так называемые информационные шумы). Это, в свою очередь, не способствует формированию умений корректной обработки, структурирования, классификации, анализа и использования информации.

В формировании этих важных умений работы с информацией огромное значение имеет язык перечисленных выше областей математики, особенно язык доминирующих в дискретной математике структур [6], изучение которых способствует преодолению указанных диспропорций в интеграции содержания математической подготовки педагогов на основе ее фундаментализации. А. П. Ершов подчеркивал базовую роль дискретной математики в доведении системы «...законов обработки информации до той же степени стройности и заразительности, какой сейчас обладает курс математического анализа, читаемый в лучших университетах» [4, с. 294]. К сожалению, «рекламный звон вокруг инструментов и методов – это чума индустрии ПО (программного обеспечения. – Е. П.)» [1, с. 15].

Список литературы

1. Гласс Р. Факты и заблуждения профессионального программирования: перевод с английского / Р. Гласс. Санкт-Петербург: Символ-Плюс, 2007. 240 с.
2. Глушков В. М. Кибернетика: вопросы теории и практики / В. М. Глушков. Москва: Наука, 1986. 888 с.
3. Данилюк А. Я. Теория интеграции образования / А. Я. Данилюк. Ростов-на-Дону: Изд-во Рост. гос. пед. ун-та, 2000. 440 с.
4. Ершов А. П. Избранные труды / А. П. Ершов. Новосибирск: Наука, Сиб. изд. фирма, 1994. 413 с.
5. Писарев Д. И. Сочинения: в 4 томах / Д. И. Писарев. Москва: Гослитиздат, 1955. Т. 2. 431 с.
6. Перминов Е. А. Об актуальности и методологических аспектах обучения будущих педагогов математическому моделированию / Е. А. Перминов // Образование и наука. 2014. № 2. С. 4–7.
7. Садовничий В. А. Математическое образование: настоящее и будущее / В. А. Садовничий // Математика и общество. Математическое образование на рубеже веков: материалы Всероссийской конференции, Дубна, 18 сент. 2000 г. Москва: МЦНМО, 2000. 664 с.
8. Тестов В. А. Основные задачи развития математического образования / В. А. Тестов // Образование и наука. 2014. № 4. С. 3–17.

А. Ю. Плешакова

A. Yu. Pleshakova

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный
экономический университет», Екатеринбург
Ural State University of Economics, Ekaterinburg
nana1004@yandex.ru*

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ НА ИДЕНТИЧНОСТЬ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ

THE INFLUENCE OF INTERNATIONALIZATION PROCESS ON THE EDUCATIONAL SYSTEMS IDENTITY

Аннотация. Интернационализация образования выступает фактором, побуждающим системы образования к осознанию своей идентичности. Внешняя схожесть систем не дает подлинной идентичности. В структуре идентичности систем образования существенным признаком является ориентация на внутренние характеристики, обусловленные историей, культурой, ценностями. Их утрата порождает кризис идентичности.

Abstract. The internationalization process of education is the factor which giving impulse to the educational system for self-identity. The external identity doesn't give the real identity. The structure of the real identity has the main orientation on internal features. They are based on the history, culture and values. The absence of these features is the boost of the identity crisis.

Ключевые слова: интернационализация, глобализация, идентичность, система образования.

Keywords: the internationalization, the globalization, the identity, the educational system.

Происходящие в мире процессы глобализации как тренда цивилизационного развития создали условия для кризиса идентичности. Само понятие идентичности, которое в двадцатом веке было предметом рассмотрения философии и психологии, в двадцать первом веке становится социокультурным. Особенно болезненно на кризис идентичности реагирует образование, поскольку, с одной стороны, оно находится в глобализирующем пространстве, всегда имеет перед собой некий образец и реагирует на идеалобразующую систему образования, что побуждает его двигаться в сторону глобализирующего пространства; с другой стороны, образование как консервативная система, уходящая корнями в историю, культуру, ментальность, традиции, сохраняя себя, стремится удержать сложившуюся идентичность.

В условиях кризиса идентичности российского образования особую актуальность приобретает государственная программа «Реализация государственной национальной политики». Формирование общегражданской идентичности рассматривается в ней как национальная проблема, в решении которой образование предложено рассматривать как инструмент формирования идентичности [3].

Понятие идентичности предполагает внешнее и внутреннее соответствие, сущностную тождественность, одинаковое происхождение объектов [4, 5, 6]. Эти основные признаки понятия могут быть использованы как критерии сравнительного анализа региональных систем образования, поставленных в условия необходимости выбора идентичности. Достижение соответствия систем образования по внешним признакам – задача формальная

и решаемая, но достижение подлинной идентичности как родственности, общей основы, тождественности по происхождению представляется едва ли возможным, поскольку основа и источник каждой системы образования, к какому бы региону она ни относилась, – это ментальность, культурный код, история ее территории и народа. Поиск связей и общности между этими характеристиками является важной задачей в исследовании проблем идентичности образования в условиях его интернационализации.

До недавнего времени интернационализация была преимущественно западным явлением, в развитии которого активную роль играли только развитые страны. Сейчас развивающиеся государства Азии, Латинской Америки, Африки и возникающие в них системы образования вовлечены в процесс интернационализации.

Под интернационализацией образования мы понимаем интегративный процесс внедрения международных образовательных стандартов в учебный процесс университетов на основе деятельностного подхода (использование активных и интерактивных технологий в целях повышения качества преподавания и научных исследований), компетентностного подхода (результат высшего профессионального образования, представленный комплексом компетенций), этического подхода (осуществление межкультурных коммуникаций на основе традиций и инноваций, создание адаптационных условий, снижающих риски интернационализации), стратегического подхода (развитие интернационализации в сфере менеджмента и управления образованием, внедрение международных стандартов измерения его качества) [8, с. 15].

Важно заметить, что интернационализация приобретает новые черты, присущие именно той стране, где она происходит. Однако в ряде случаев интернационализацию затрудняют интересы групп, которые имеют отношение к управлению образованием, властных структур и международных организаций. Это приводит к тому, что на тренды интернационализации недостаточно влияют именно те группы, которые по существу имеют отношение к данному процессу [9, 10]. В связи с этим подавляющее количество решений относительно процесса интернационализации оказывается направленным на институциональный уровень, что создает условия для проявления внешней стороны идентичности, и слишком мало внимания уделяется нормам, ценностям (или этике) процесса интернационализации. Не учитываются риски возможных культурно-этических издержек. Поэтому важным пунктом дискуссии об идентичности должно быть обсуждение коммуникаций между культурами и этическими ценностями, породившими системы образования, вступившие в процесс интернационализации. Именно соответствие культурного и ценностного компонентов создает условия для подлинной идентичности [7].

Российское образование, считающее основными направлениями интернационализации создание и ведение учебных программ на иностранном языке, привлечение иностранных студентов для обучения в российских университетах, организацию академического обмена и импорт образовательных услуг, международную аккредитацию учебных планов и программ, пытается в этом движении сохранить свои традиционные черты. И это дается нелегко, поскольку политика укрепления репутации отечественного высшего образования за рубежом, использование лучших образцов мирового опыта в целях совершенствования российской системы образования, привлечение инвестиций в университетское образование России требуют смелых шагов в сторону глобализации. Эта противоречивая ситуация также создает трудности в обретении (или удержании) идентичности.

В эпоху глобализации ведущие мировые державы и Россия пытаются откликнуться на меняющиеся геополитические и социально-экономические условия и таким образом ак-

тивизировать и обогатить диалог, который рассматривается его сторонами как важнейший фактор более тесного сближения народов и содействия росту их взаимопонимания. Образование в этом диалоге, приобретающее самые разные формы и векторы, становится инструментом глобализации, и возникает еще один риск в процессе идентификации. По словам американского социолога П. Скотта, «система высшего образования является создателем, переводчиком и страдальцем процессов глобализации» [Цит. по: 1, с. 9].

Таким образом, средой, определяющей процесс идентификации систем образования, выступает, с одной стороны, глобальное мировое пространство, с другой – региональная система образования со своей историей и традициями. Первому направлению следуют западные страны (Западная Европа, переселенческие колонии) и высоко развитые общества. Второму направлению следуют общества, которые пытаются заимствовать и осваивать западный культурный код. Они адаптируют его к собственной социальной практике и, видоизменяя, используют как образец для идентификации. Этот способ идентификации порождает закономерные вопросы о возможности внедрения в чужеродную социокультурную среду ценностей и институтов, рожденных в иных условиях, о риске утраты собственных уникальных черт и ресурсов развития [2]. Логика подсказывает, что внешняя идентичность может быть оправдана в ситуации подражания (имитации) ради приспособления (адаптации), если существо принимает вид, форму, соответствующие более сильному или опасному объекту, и тогда имеет смысл ради самосохранения имитировать нечто существенное, значимое. Однако процесс симуляции, доведенный до предела, превращается в противоположность идентичности.

Российское образование, в центре которого всегда находилась русская философия, основывающаяся на нравственных ориентациях русского народа, соборности, альтруизме, умении ограничивать свои потребности, терпеливости, милосердии и великодушии, на русском искусстве с его вечным стремлением к осмыслению морально-нравственных проблем, стремится к сохранению этих ментальных черт.

С сожалением вынуждены констатировать, что одним из основных символов культурного глобализма является запрос на обезличивание, обобщение, унификацию идентичности. Символы и знаки, рожденные глобальным пространством информации и коммуникации, постепенно заменяют основы национальной и государственной идентификации. Современные процессы глобализации ведут к размыванию национально-государственной идентичности, что, в свою очередь, влияет на развитие отдельных стран и целых регионов мира.

Действительно, образование способно выступать посредником в согласовании нелегких вопросов глобализации, хотя оно подвергается испытаниям, которые необходимо преодолеть в процессе обретения новых черт и сохранения своих традиций. На наш взгляд, идентичность системы образования перспективнее было бы рассматривать не как константу, а как процесс в его сложной динамике.

Проведенный анализ понятия идентичности, процесса ее обретения и утраты показывает, что в идентификации преобладает ценностная составляющая. А это убеждает в том, что говорить о полной идентичности систем образования по отношению к глобализирующей системе не представляется возможным. Допустим лишь вероятность интеграции и взаимодействия мировых систем образования в глобальном пространстве.

Список литературы

1. Белл Д. Грядущее постиндустриальное общество: опыт социального прогнозирования / Д. Белл; пер. с англ. под ред. В. Л. Иноземцева. Москва: Academia, 1999. 783 с.

2. *Бенин В. Л.* Педагогическая культура: философско-социологический анализ / В. Л. Бенин. Уфа: Изд-во Башк. гос. пед. ин-та, 1997. 144 с.
3. *Государственная* программа «Реализация государственной национальной политики» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/programs/478/about/>.
4. *Делез Ж.* Фуко / пер. с фр. Е. В. Семиной. Москва: Изд-во гуманит. лит., 1998. 172 с.
5. *Денисов А. Р.* Разработка системы индикаторов уровня интернационализации вуза / А. Р. Денисов, М. М. Степанова // Образование и наука. 2015. № 9. С. 15–36.
6. *Люббе Г.* Историческая идентичность / Г. Люббе // Вопросы философии. 1994. № 4. С. 108–113.
7. *Павлова О. Н.* Идентичность: история формирования взглядов и ее структурные особенности [Электронный ресурс] / О. Н. Павлова. Режим доступа: <http://pavolga.narod.ru/identity.html>.
8. *Плешакова А. Ю.* Социально-культурная интеграция иностранных студентов в образовательную среду российского университета / А. Ю. Плешакова. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2016. 199 с.
9. *De Wit H.* Trends, Issues and Challenges in Internationalisation of Higher Education / H. De Wit; Centre for Applied Research on Economics and Management, School of Economics and Management of the Hogeschool van Amsterdam. Amsterdam, 2011. 125 p.
10. *Harari M.* Internationalization of Higher Education: Effecting Institutional Change in the Curriculum and Campus / M. Harari // Long Beach, California: Center for International Education, California State University, 1989. 138 p.

УДК [377.112:371.13]:378.147.146

**А. О. Прокубовская, Е. В. Чубаркова,
А. С. Соснин, Ю. А. Воробьева**

**A. O. Prokubovskaya, E. V. Chubarkova,
A. S. Sosnin, Yu. A. Vorobyeva**

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg
alla.prokubovskaya@rsvpu.ru, elena.chubarkova@rsvpu.ru*

ПРОЕКТНЫЙ ПОДХОД К ПОДГОТОВКЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

PROJECT APPROACH TO TRAINING TEACHERS FOR SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. При проектном подходе к подготовке педагогических кадров для среднего профессионального образования изменяются взаимоотношения между заказчиками – учебными заведениями СПО и профессионально-педагогическим вузом, отвечающим за подготовку квалифицированных педагогов профессионального обучения.

Abstract. The design approach to the preparation of teachers for secondary vocational education changed the relationship between customers – educational institutions of secondary vocational and vocational-pedagogical University responsible for the training of qualified, meeting the requirements of the act, teachers of vocational training.

Ключевые слова: педагог профессионального обучения, проектный подход, среднее профессиональное образование.

Keywords: teacher training, project approach, vocational education.

Президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам (протокол от 25.10.2016 г. № 9) принят Паспорт приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» («Рабочие кадры для передовых технологий»). В нем указано, что целью проекта является «...создание в Российской Федерации конкурентоспособной системы среднего профессионального образования, обеспечивающей подготовку высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров в соответствии с современными стандартами и передовыми технологиями... увеличение к концу 2020 г. до 50 тыс. человек численности выпускников образовательных организаций, реализующих программы среднего профессионального образования, продемонстрировавших уровень подготовки, соответствующий стандартам Ворлдскиллс Россия» [2]. К 2020 г. в образовательных организациях, реализующих программы среднего профессионального образования, должны быть внедрены новые федеральные государственные образовательные стандарты по наиболее востребованным, новым и перспективным профессиям. Все педагогические и руководящие работники СПО к этому моменту должны пройти повышение квалификации по вопросам внедрения новых образовательных стандартов среднего профессионального образования, а мастера производственного обучения должны повысить свою квалификацию в области использования современных профессионально-педагогических технологий подготовки квалифицированных рабочих и служащих. Особый акцент сделан на вовлечении работодателей в обновление материально-технической базы образовательных организаций, разработке и реализации образовательных программ путем внедрения практико-ориентированных (в том числе дуальной) моделей обучения.

Перед профессиональным образованием стоит задача подготовки профессионально-педагогических кадров для опережающего образования [4]. Под опережающим образованием мы понимаем образование, которое формирует у обучающихся готовность к жизни и труду в постоянно меняющемся информационном обществе, в условиях новых производственных технологий, направленных на решение профессионально значимых задач современными методами.

Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ) является базовой организацией, отвечающей за подготовку профессионально-педагогических кадров для системы СПО. Кафедрой электрооборудования и энергоснабжения реализуется подготовка педагогов профессионального обучения в области энергетики. Для решения этой задачи используется проектный подход.

Э. Ф. Зеер рассматривает проектный подход к профессионально-педагогическому образованию как подход, основанный на использовании проектирования как компонента содержания обучения и как основы учебно-профессиональной деятельности обучающихся в рамках современных интерактивных образовательных технологий [1]. При этом подходе преобладающими должны стать практико-ориентированные виды учебной работы.

Подготовка педагогов профессионального обучения в области энергетики осуществляется в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования (ФГОС ВО) по направлению 44.03.04 Профессиональное

обучение (по отраслям) (уровень бакалавриата). Стандартами определены область профессиональной деятельности, объекты, виды, задачи профессиональной деятельности и компетенции (общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные) выпускника программы бакалавриата, формируемые в результате освоения основной образовательной программы. Профильно-специализированные компетенции определены на основе анализа анкет работодателей.

Организационные аспекты образовательной деятельности регламентируются учебным планом и графиком учебного процесса, определяющими последовательность и длительность теоретического обучения, практик, промежуточной и государственной итоговой аттестации [3].

Как указано выше, при проектном подходе наиболее результативными являются такие формы образовательного процесса, как лабораторно-практические занятия, различные виды учебных практик, решение профессионально ориентированных задач в рамках курсового и дипломного проектирования. При этом достаточно важным нам представляется следующее.

Каждой образовательной организации СПО нужны педагоги профессионального обучения, ориентированные на решение задач данного колледжа или техникума. Например, колледжи, которые осуществляют подготовку квалифицированных рабочих и специалистов среднего звена для определенных предприятий, как правило, образовательный процесс реализуют с учетом потребностей этих предприятий. Предприятия технически перевооружаются, лабораторная или (в общем случае) учебная база колледжей тоже меняется. Преподаватели колледжей, которыми в основном являются бывшие сотрудники этих предприятий, не знают новую учебную базу, не умеют на ней работать и, соответственно, не могут научить работать на современном оборудовании своих студентов. В результате учебный процесс в колледжах реализуется на устаревшем оборудовании, современное учебное оборудование в учебном процессе не используется, выпускники не могут выполнять те задачи, на решение которых они должны быть ориентированы.

На наш взгляд, образовательный процесс, направленный на подготовку педагогов профессионального обучения в области энергетики, должен реализовываться на основании:

- механизма социального партнерства, под которым в данном случае понимается система согласования интересов вуза, реализующего подготовку педагогов профессионального обучения, и конкретного колледжа или техникума, являющегося потенциальным работодателем, заказчиком на подготовку педагогов профессионального обучения, обладающих определенным набором профессиональных компетенций, важных именно для этой организации СПО;

- гибкости и разнообразия образовательных траекторий, заключающихся в том, что в зависимости от интересов организации СПО у студентов могут меняться дисциплины по выбору, сроки и графики прохождения практик;

- внешней оценки результатов образования, при которой потенциальные работодатели еще в рамках учебного процесса могут оценить уровень сформированности профессионально значимых компетенций и высказать свои пожелания по поводу их корректировки (при необходимости);

- использования элементов дуального обучения, при котором не менее половины учебного времени студенты будут проводить на производственных площадках образовательных организаций или в учебно-тренировочных центрах.

При реализации данного подхода возможно достижение следующих результатов:

- повышение уровня квалификации преподавательских кадров для системы СПО;
- повышение степени удовлетворенности обучающихся качеством образовательных услуг;

- увеличение количества выпускников, ориентированных на работу в учебных заведениях СПО и удовлетворяющих требованиям работодателей.

Однако существуют риски, которые необходимо учитывать при подготовке педагогов профессионального обучения на основе данного подхода:

- использование преподавателями привычных способов профессиональной деятельности;

- формальное изменение подходов к проектированию содержания программ подготовки;

- отставание от быстро меняющихся федеральных государственных стандартов среднего профессионального и высшего образования.

Для минимизации указанных рисков мы предлагаем следующие мероприятия:

- адресное повышение квалификации преподавателей электротехнических и энергетических дисциплин колледжей;

- подготовка и внедрение в образовательный процесс колледжей учебно-методического обеспечения электротехнических и энергетических дисциплин, выполненных по заказам конкретных учебных заведений СПО;

- подготовка педагогов профессионального обучения в области энергетики для опережающего образования.

Параллельно с подготовкой бакалавров, ориентированной на потребности конкретных организаций СПО, необходимо осуществлять повышение квалификации преподавателей и мастеров производственного обучения колледжей. Один из видов повышения квалификации – обучение в магистратуре.

Особый интерес представляет основная профессиональная образовательная программа «Инженерная педагогика» (направление подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям)). Вариативная часть этой образовательной программы представлена пятью модулями, отражающими специфику кафедр Института инженерно-педагогического образования РГППУ:

- информационные технологии;
- транспорт;
- металлургия;
- машиностроение и материалобработка;
- энергетика.

Это позволяет осуществлять подготовку профессионально-педагогических кадров для образовательных организаций СПО практически любой технической направленности. В случае необходимости основную профессиональную образовательную программу «Инженерная педагогика» можно распространить на любую отрасль в зависимости от потребностей СПО.

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. *Паспорт* приоритетного проекта «Образование» по направлению «Подготовка высококвалифицированных специалистов и рабочих кадров с учетом современных стандартов и передовых технологий» («Рабочие кадры для передовых технологий») [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/7ARTAf6Lqv5wSXjJeJbJVioduObukhty.pdf>.

3. 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.

4. Dorozhkin E. M. Management of a Network Interaction of Educational Organisations Oriented to Innovation Development / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin // Indian Journal of Science and Technology. 2016. № 9 (29).

УДК 005.953.2:[006.44:331.102.24]

Г. П. Раменская, С. Е. Раменский, В. С. Раменская

G. P. Ramenskaya, S. E. Ramensky, V. S. Ramenskaya

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

ФГБОУ ВО «Уральский государственный юридический университет», Екатеринбург

Ural state law academy, Ekaterinburg

ramenskie2012@mail.ru, viva-ra@mail.ru

**ВОПРОСЫ НАДЕЖНОСТИ И ВАЛИДНОСТИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ
ПРИ РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА**

**QUESTIONS OF RELIABILITY AND VALIDITY
OF PROFESSIONAL STANDARDS IN THE EVENT
OF THE SOLUTION PROBLEM OF PROFESSIONAL EDUCATION**

Аннотация. Решаются вопросы оценки надежности и валидности профессиональных стандартов, применяемых для выбора ответственными лицами наиболее перспективных кандидатур из числа желающих занять вакантное рабочее место.

Abstract. The issues of assessing the reliability and validity of professional standards applicable to the selection of responsible persons the most promising candidates from among those wishing to occupy the vacant jobs.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, надежность, валидность, профессиональный отбор, пенсионеры.

Keywords: professional standard, reliability, validity, professional selection, pensioners.

Жизнь, здоровье, материальное благополучие людей, проживающих на территории России, безусловно, имеют большое значение. Не рассматривая отдельно эту гуманитарную составляющую, отметим, что в настоящее время возросла актуальность решения проблемы «повышения эффективности использования трудового потенциала россиян». В средствах массовой информации для обозначения этого явления применяют даже специальное выражение: «больше работников, меньше рабочих мест».

Согласно сведениям Федеральной службы государственной статистики (Росстата), по абсолютному количеству безработных Свердловская область занимает третье место среди регионов России. По состоянию на 15 марта 2017 г., согласно данным территориального органа Федеральной службы государственной статистики по Свердловской области (Облстата), на территории Среднего Урала число безработных превышает количество рабочих мест. По прогнозу, в ближайшее время произойдет рост напряженности на региональном рынке труда. В Екатеринбурге на одно вакантное место приходится почти 6 (5,7) безработных, число которых будет возрастать [7].

14 марта 2017 г. вице-премьер Правительства РФ О. Ю. Голодец рассказала об уникальном явлении в социальной сфере: большое количество работающих россиян остаются бедными, так как около 5 млн чел. получают минимальную заработную плату, которая сейчас в нашей стране меньше прожиточного минимума. Вице-премьер считает, что необходимо обсуждение в правительстве проблемы увеличения заработной платы работников; властные структуры и бизнес должны приложить усилия для ее решения [1, 2].

Часто рабочие места остаются незанятыми из-за их территориального несовпадения с местожительством потенциальных работников, которые имеют необходимую подготовку. Отсутствие нужной социальной и транспортной инфраструктуры, значительные затраты времени, высокая стоимость проезда из сельской местности, маленьких и средних городов в зоны притяжения трудовых ресурсов (к примеру, в Екатеринбург) подчас делают экономически невыгодными ежедневные поездки людей на работу (особенно людей пожилого возраста).

Во время беседы с главным редактором «Аргументов недели» А. Углановым, В. Мельниченко (фермер из Свердловской области, один из самых ярких представителей «людей с руками», постоянный автор выступлений в «Аргументах недели») был категоричен в своих оценках. «Негде работать, у нас страшная безработица не только в селах и деревнях. У нас много сел, поселков, малых городов, деревень, в которых практически нет рабочих мест, имеется в виду производство. Город есть, люди есть, а рабочих мест нет» [1, с. 8–9].

Вышесказанное свидетельствует о повышении актуальности нахождения наилучшего соответствия врожденных и приобретенных особенностей человека условиям, необходимым для его успешного труда на доступном ему конкретном рабочем месте.

Трудности информационного обеспечения профессионального отбора имеют объективный характер, так как, если судить по количеству профессиональных стандартов, которые уже утверждены и которые еще предстоит утвердить к началу 2018 г., россияне могут работать по более чем 2400 различным профессиям [5].

Профессиональный стандарт является комплексным описанием квалификации, трудовых функций, знаний и умений, которыми должен обладать работник для осуществления определенной профессиональной деятельности [4].

Требования, содержащиеся в профессиональных стандартах, используются для подготовки к работе по соответствующей специальности, в том числе и пожилых людей. Обычно работодатель (заказчик) сообщает, какие сотрудники ему нужны. Ответственные лица служб занятости, рекрутинговых агентств выбирают профессиональные стандарты, требования которых, по их мнению, наилучшим образом описывают необходимые для работников характеристики. В процессе использования профессиональные стандарты будут уточняться и совершенствоваться. Для этого целесообразно применять методы оценки валидности и надежности, которые традиционно используются при оценке качества психологических тестов.

Признак считается информативным (валидным), если из его значений или величины параметров, оцененных на основании выборки, можно извлечь полезные сведения об интересующем явлении или процессе. Информативность признака не может быть абстрактной, это всегда информативность о чем-то. Более того, на степень информативности влияет характер решаемых задач. Информативность профессионального стандарта будет определяться тем, насколько удачно он решает практические задачи, связанные с его применением. В общем случае требования к работникам в разных стандартах, выбранных ответственным лицом как перспективные, будут различаться. Условия, указанные в заявке, можно рассматривать как необходимые, но недостаточные.

При решении задач профессионального отбора надежностью можно назвать постоянство или устойчивость взаимного расположения испытуемых по результатам измерения психофизиологических характеристик, получаемых при повторяющихся наблюдениях одной и той же группы при минимальном влиянии обучаемости и привыкания. В более общем смысле можно считать, что надежный показатель устойчиво характеризует соответствующее свойство объекта наблюдения. Надежность профессиональных стандартов будет определяться в том числе и повторяемостью расположения различными ответственными лицами испытуемых по перспективности их использования на данном рабочем месте.

В пространстве информативных и надежных характеристик объекты классификации, как правило, в наибольшей степени разнесены друг от друга, что позволяет применять более простые способы распознавания. Важно, что при использовании таких параметров диагностика состояния системы, как правило, производится по сравнительно небольшому количеству признаков, с меньшим процентом ошибок распознавания, при помощи более простых математических методов [6].

Список литературы

1. *Голодец* о бедности в России – шокирующее явление в социальной сфере [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://uenews.ru/exclusive/2460-golodec-o-bednosti-v-rossii-shokiruyushee-yavlenie-v-socialnoy-sfere.html>.

2. *Голодец* рассказала о бедности среди работающих россиян [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://ria.ru/society/20170314/1489974515.html>.

3. *Мельниченко В.* Вдруг откуда ни возьмись появился ... сельсовет: [интервью А. Угланова с В. Мельниченко] / В. Мельниченко, А. Угланов // Аргументы недели. 2017. 16 марта.

4. *О применении* профессиональных стандартов в сфере труда [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.trudcontrol.ru/press/law/23992/informaciya-mintruda-rossii-ot-10-02-2016-o-primeneni-professionalnih-standartov-v-sfere-truda>.

5. *Порядок* внедрения профессиональных стандартов в компании: пошаговый алгоритм [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kdelo.ru/art/381892-e2015-15-m11-poryadok-vnedreniya-professionalnyh-standartov-v-kompanii-poshagovyy-algoritm?>.

6. *Раменская Г. П.* Теоретико-методологические аспекты повышения эффективности добровольного квалифицированного труда пенсионеров в современной России / Г. П. Раменская, С. Е. Раменский, В. С. Раменская. Екатеринбург: Трикс, 2013. 151 с.

7. *Свердловскстат:* каждый пятый безработный имеет высшее образование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://news.mail.ru/society/29082636/?frommail=1>.

Г. П. Раменская, С. Е. Раменский, В. С. Раменская

G. P. Ramenskaya, S. E. Ramensky, V. S. Ramenskaya

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

ФГБОУ ВО «Уральский государственный юридический университет», Екатеринбург

Ural state law university, Ekaterinburg

ramenskie2012@mail.ru, viva-ra@mail.ru

ПРИМЕНЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ПЕНСИОНЕРОВ НА УРОВНЕ СПО

APPLICATION OF PROFESSIONAL STANDARDS FOR THE ORGANIZATION OF TRAINING OF PENSIONERS AT THE LEVEL OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Применение профессиональных стандартов позволит повысить эффективность трудоустройства и работы пенсионеров, которые часто занимают должности, соответствующие уровню подготовки СПО. Этот процесс имеет характерные черты аттракторов.

Abstract. The professional standards allows to increase the effectiveness of employment and working pensioners, who often occupy positions corresponding to the level of training of secondary vocational education. This process has the characteristic features of attractors.

Ключевые слова: профессиональный стандарт, среднее профессиональное образование, пенсионеры, аттрактор.

Keywords: professional standard, secondary vocational education, pensioners, the attractor.

Любая система, в том числе общественно-экономическая, производственная, будет эффективно функционировать, если она имеет определенные размеры, которые зависят от внешней среды, в том числе доступных ресурсов, стоящих перед ней задачи. Реализация принципа соответствия означает, что элементы системы должны согласовываться с целым по величине и динамике работы.

Б. Кагарлицкий, директор Института глобализации и социальных движений, пишет: «Экономике трубы... не нужно много образованных людей. Более того, экономике трубы не нужна и половина населения России. Они не знают, что с этим населением делать, куда его приспособить. А вымираем мы не так быстро.... Это вообще глобальная проблема – чем занять население собственной страны» [4].

Выход на пенсию для многих пожилых людей означает разрыв сложившихся социально-производственных связей, создание новых отношений. Если представитель «третьего возраста» выбирает минимальный горизонт прогнозирования, то логически может прийти к *политике хаотического поиска*, которую иногда демонстрируют безработные. Совершая спонтанные поступки, люди не задумываются о других возможных вариантах реагирования, не взвешивают их последствия. Теоретически можно было бы ожидать, что такие действия окажутся полезными. Но, как показывает практика, на новом рабочем месте резко уменьшается заработная плата, понижается социальный или профессиональный статус, постепенно возникают тяжелые психологические состояния, которые могут привести к общей неудовлетворенности, агрессивности [3, 2]. Мы считаем, что негативные изменения психики обусловлены *дистрессом*, возникающим вследствие полного отсутствия планирования личностью будущего и значительным понижением ее статуса.

Существующие в общественном сознании устойчивые формы восприятия стариков как «отработанной» рабочей силы, с одной стороны, влияют на возможность трудоустройства пенсионера, сохранения за ним рабочего места, а с другой стороны, оказывают воздействие на самочувствие пожилого человека, продолжительность его жизни, реализацию себя через общественно значимый, оплачиваемый труд. Другими словами, в данном случае действует механизм положительной (усиливающей) обратной связи.

Эти обстоятельства являются психологическими и общественными факторами, определяющими *устойчивость* социального статуса, который имеет пенсионер. Возникают характерные черты *аттрактора*.

Аттрактором в синергетике называют относительно устойчивое состояние системы, к которому приходит множество реализаций ее динамики, определяемых различными начальными состояниями комплекса. Можно представить себе «воронку», которая «сворачивает», «втягивает в себя» множество близких траекторий [1].

В ряде случаев эффект аттрактора приводит к качественной неоднородности выборки. Доказательство существования, оценка этого явления представляет самостоятельный научный интерес, требует большого количества материала, сбор которого предполагает наличие свободного времени и средств, или замены недостающих сведений о временной динамике процесса сведениями об изменениях в пространстве.

Можно предполагать наличие аттрактора на основании результатов изучения нами информации сайта «Вакансии и работа: для пенсионеров» в Екатеринбурге и классификации свободных рабочих мест для пенсионеров согласно «Справке о профессиональных стандартах», подготовленной экспертами компании «Гарант» (по состоянию на 21.10.2016 г.). Оказалось, что относительно большое количество объявлений было о наличии свободных рабочих мест для пенсионеров согласно коду профессионального стандарта 07 «Административно-управленческая и офисная деятельность». С точки зрения работодателя, от пожилого работника трудно ожидать высокой эффективности при выполнении работ, связанных с физическими нагрузками (это понимают и сами пенсионеры). Напротив, практический опыт, мудрость, которыми обладают некоторые представители «третьего возраста», могут оказаться очень полезными при целенаправленном взаимодействии с людьми. Во время экономического кризиса вопросы управления организацией становятся особенно актуальными.

По сравнению с мигрантами пенсионеры, давно проживающие в районах нахождения вакантных рабочих мест, обычно имеют ряд преимуществ: наличие производственного опыта, решенные социальные и бытовые вопросы, готовность работать за меньшую заработную плату.

Отметим объективный характер трудностей, связанных с информационным обеспечением профессионального отбора. Несоответствие квалификации, характеристик кандидата, предъявляемым запросам приводит к частым отказам работодателей лицам, рекомендованным службами занятости Департамента по труду и занятости населения Свердловской области, выбранным из числа желающих занять вакантное рабочее место. Дополнительные возможности для оформления, конкретизации условий приема на работу предоставляют проводимые в настоящее время разработка и внедрение профессиональных стандартов.

Для подготовки (переподготовки) на уровне СПО пенсионеров, выбранных с помощью профессиональных стандартов из числа желающих занять вакантное рабочее место, целесообразно:

– провести классификацию вакантных в Екатеринбурге рабочих мест для пожилых людей со средним профессиональным образованием по кодам профессиональных стандартов объявлений, размещенных в Интернете;

– выбрать наиболее перспективные для исследования профессии (в том числе с социально-экономической точки зрения), для каждой из которых осуществить подбор подходящих профессиональных стандартов. Рассмотреть «Основные цели вида профессиональной деятельности», «Характеристики обобщенных трудовых функций», трудовые функции, соответствующие трудовые действия, необходимые умения и знания, указанные в стандарте. Дополнить полученную информацию сведениями из профессиограмм. С учетом накопленных результатов и существующей на предприятии практики выработать требования к претенденту на вакантное рабочее место;

– провести апробацию и корректировку полученных рекомендаций, математическую обработку практического материала: для массовых профессий – с помощью последовательного анализа по многим признакам, для единичных профессий – с помощью кластерного анализа.

Для массовых профессий сравнительно однородной группы людей, организовать дополнительное обучение на уровне СПО выбранных пенсионеров специальностям, необходимым для производства. Для кандидатов на занятие рабочего места в единичной профессии провести специальную подготовку по приобретению человеком недостающих знаний, умений, владений.

Список литературы

1. *Асланов Л. А.* Культура и власть. Философские заметки: в 2 книгах / Л. А. Асланов. Москва: Изд-во ИТРК. 2001. Кн. 1. 496 с.
2. *Глуханюк Н. С.* Психология безработицы: результаты исследований / Н. С. Глуханюк, А. И. Колобкова, А. А. Печеркина. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 86 с.
3. *Демин А. Н.* Способы адаптации безработных к трудовой деятельности / А. Н. Демин, И. П. Попова // Социологические исследования. 2000. № 5. С. 35–46.
4. *Оберемко В.* Власть – не Дед Мороз! Она скорее проглотит человека, чем одарит его благами / В. Оберемко // Аргументы и факты. 2012. 11–17 апр.

УДК 378.14:001.895

Л. А. Сарапульцева

L. A. Sarapultseva

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg
sarly@yandex.ru*

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА И СТУДЕНТА

INNOVATIVE ACTIVITY OF THE TEACHER AND THE STUDENT

Аннотация. Рассматриваются составляющие инновационной деятельности педагога и студента в сфере высшего профессионального образования, условия, способствующие развитию и внедрению инновационных подходов.

Abstract. The article considers the elements of innovative activity of the teacher and student in the field of higher vocational education, which is conducive to development and implementation of innovative approaches.

Ключевые слова: образование, инновации, контекстный подход, проектный метод.
Keywords: education, innovation, contextual approach, project method.

Наше общество находится в стадии преобразования в глобально интегрированное информационное общество, основанное на компетентности специалистов, имеющих достаточно знаний для успешной деятельности. Перед структурами высшего образования стала актуальной задачей организация инновационных подходов к системе образования.

Но и до настоящего времени вузы заканчивали выпускники с большим багажом знаний, которые постепенно, в ходе трудовой деятельности, достигали необходимого уровня профессионализма, однако сейчас нужны специалисты, ориентирующиеся в динамичном, быстро меняющемся мире, где перед человеком постоянно возникают нестандартные задачи, решение которых предполагает наличие умений и навыков строить и анализировать собственные действия. Нововведения, которые направлены на улучшение воспитания и образования по сравнению с уже длительное время используемыми методами, должны отличаться своей прогрессивной новизной, так как слово «инновация» в переводе с латинского означает изменение, обновление, новизна, но в сфере образовательной деятельности данный процесс достаточно сложный и многогранный.

В сфере высшего образования субъектом инновационного процесса является не только обучающийся, но и педагог. Внести новизну и изменения в педагогическую деятельность, освоение новых образовательных компонентов – это требования, которые предъявляются в настоящее время к педагогам высшей школы, однако, в свою очередь, вузы тоже оказались перед проблемой должным образом оценивать, принимать и распространять инновационные подходы педагогов.

По мнению В. С. Лазарева, составляющими готовности педагога к инновационной деятельности являются наличие мотива включения в инновационную деятельность, комплекс знаний о современных требованиях к результатам образовательной деятельности, инновационных моделях и технологиях образования и компетентность в области педагогической инноватики, при этом очень важна готовность к восприятию новшеств извне [5].

Так как сейчас весьма актуальна проблема подготовки квалифицированных специалистов, которые должны отвечать потребностям современного рынка труда, высшее профессиональное образование, несмотря на некоторый консерватизм, поневоле претерпевает изменения, это основано на готовности общества принять новый тип обучения и его результаты, накопленный инновационный эмпирический опыт, опирающийся на традиционные установки в образовании.

Одна из успешных моделей инновационного образования – применение контекстного подхода, который наиболее полно реализуется в преподавании дисциплин профессионального цикла, а также и некоторых общепрофессиональных дисциплин. При таком подходе актуализируется мотивация к обучению студента, его ценностные ориентации, личностный капитал [1, 8]. При традиционных подходах учащийся получает статичную информацию, зачастую объем полученных знаний зависит лишь от индивидуальных психофизиологических особенностей – памяти, умения воспроизвести информацию, однако практикующиеся в настоящее время проблемные лекции уже сами по себе являются начальным этапом контекстного подхода в обучении. Последующие семинары, дискуссии, решение ситуационных задач позволяют студенту по-новому взглянуть на поставленную проблему, используя полученные теоретические знания, пробуждают его поисковую активность, помогают осознать ценность изучаемого. В США имитаци-

онные методы обучения начали применять с 50-х гг. прошлого века, сначала при подготовке пилотов, затем в образовании, что резко повысило компетентность выпускников.

И, наконец, один из самых признанных и с успехом используемых в мире методов обучения – проектный метод, когда студент анализирует ситуацию, проектирует ее развитие, принимает те или иные решения, основываясь на собственных знаниях и выводах [3, 4]. Особенно эффективен метод проектирования при работе обучающихся в группах, подобная форма взаимодействия еще больше стимулирует развитие познавательных и творческих навыков, включает соревновательный механизм общения, учит работать в коллективе. Студент «примеряет на себя» различные роли, виды поведения в различных профессиональных ситуациях, что приводит к ощущению себя профессионалом, в итоге складывается своеобразный «замкнутый круг»: чем успешнее и интереснее проектная работа – тем выше мотивация к обучению, овладению новыми способами получения информации.

Огромное значение для студента и педагога имеет возможность использовать ресурсы Интернета. Применяемые в настоящее время в учебном процессе различные виды лекций: информационная, проблемная, лекция-визуализация, лекция с применением мультимедийного оборудования (наглядных материалов, слайдов, презентаций), лекция-диалог, лекция-пресс-конференция, интерактивные занятия, осуществляемые с помощью телекоммуникаций, значительно повышают эффективность обучения [9].

Несомненно, в этой ситуации формируется сначала проектная, а затем и профессиональная компетентность, развиваются творческие способности и навыки поиска оптимального решения поставленных задач, что так востребовано в современном обществе.

Только при инновационном подходе вуз способен осуществить задачу подготовки кадров для современной экономики, воспитать у студентов потребность в творческом образе жизни, способность генерировать и внедрять в практику новые идеи и поддерживать новшества во всех сферах жизни.

В современной научной литературе, посвященной проблемам управления инновационными процессами в сфере образовательной деятельности, отмечается сложность и многоаспектность данного процесса [2, 6, 7, 10, 11]. Инновационный подход к обучению студентов должен быть системным и охватывать все аспекты учебно-воспитательной работы при подготовке будущих специалистов, при этом необходимо пересмотреть теоретические и практические подходы к содержанию образования, профессионально-педагогической подготовке преподавателей, разработке новых технологий и методов обучения и материально-техническому сопровождению учебного процесса.

Список литературы

1. *Вербицкий А. А.* Контекстное обучение в компетентностном подходе / А. А. Вербицкий // Высшее образование в России. 2006. № 11. С. 39–46.
2. *Загвязинский В. И.* Соппротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова // Образование и наука. 2014. № 1 (3). С. 3–21.
3. *Задорожная О. В.* Роль учебных проектов в формировании навыков научной деятельности / О. В. Задорожная // Образование и наука. 2016. № 9. С. 109–120.
4. *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. С. 40–56.
5. *Лазарев В. С.* Психология коллектива как субъекта инновационной деятельности / В. С. Лазарев, Т. Н. Разуваева. Сургут: Изд-во Сургут. гос. пед. ун-та, 2009. 195 с.

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. *Разуваева Т. Н.* Психологические условия инновационной активности педагогических коллективов / Т. Н. Разуваева // Научный результат. Педагогика и психология образования. 2014. № 1 (1). С. 40–49.

8. *Рыбакина Н. А.* Компетентностно-контекстная модель обучения и воспитания в общеобразовательной школе / Н. А. Рыбакина // Образование и наука. 2017. № 2. С. 31–50.

9. *Черкасов М. Н.* Инновационные методы обучения студентов / М. Н. Черкасов // Инновации в науке: сборник статей по материалам 14-й Международной научно-практической конференции. Новосибирск: СибАК, 2012. Ч. 2. С. 189–192.

10. *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. P. 157–163.

11. *Dorozhkin E. M.* Management of a network interaction of educational organisations oriented to innovation development / E. M. Dorozhkin, N. N. Davydova // *Indian Journal of Science and Technology*. 2016. № 9 (29).

УДК 378.141.4:[006.44:331.102.24]

**Т. Б. Соколова, Г. Н. Мигачева,
Т. В. Шафоростова, А. А. Козлова**

**T. B. Sokolova, G. N. Migacheva,
T. V. Shaforostova, A. A. Kozlova**

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg
sokolovatb@inbox.ru, galnic42@gmail.com*

ОБЗОР ТРЕБОВАНИЙ К ПРИМЕНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ ПРИ РАЗРАБОТКЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ

REVIEW OF REQUIREMENTS ON APPLICATION OF PROFESSIONAL STANDARDS AT DEVELOPMENT EDUCATIONAL PROGRAMS

Аннотация. Рассматриваются необходимость и возможность использования положений профессиональных стандартов при разработке образовательных программ.

Abstract. In the article a necessity and possibility of the use of positions of professional standards are examined at programs.

Ключевые слова: образовательная программа, профессиональный стандарт, компетенции.

Keywords: educational program, professional standard, competences.

Федеральные государственные образовательные стандарты включают в себя требования:

1) к структуре основных образовательных программ (в том числе соотношению обязательной части основной образовательной программы и части, формируемой участниками образовательных отношений) и их объему;

2) условиям реализации основных образовательных программ: кадровым, финансовым, материально-техническим и др.;

3) результатам освоения основных образовательных программ [4].

Одной из особенностей ФГОСов является то, что по окончании профессиональной образовательной организации выпускник должен обладать определенным набором компетенций. Это вызвано требованиями рынка труда, так как выпускнику профессиональной образовательной организации уже недостаточно только получить знания, теперь ему надо еще овладеть и компетенциями, которые помогут ему устроиться на работу, успешно применять свои способности на практике [5].

При формировании ФГОСов профессионального и высшего образования учитываются положения соответствующих профессиональных стандартов [6]. На основании ФГОСов образовательные организации разрабатывают образовательные программы, в которых требования профессиональных стандартов учитываются «автоматически» из ФГОС. Кроме этого, профессиональные стандарты должны быть детально проработаны при проектировании содержания обучения по конкретным дисциплинам общеобразовательных программ (ООП) и при планировании результатов обучения.

Разработку ООП с учетом требований профессиональных стандартов рекомендуется осуществлять, последовательно проходя следующие этапы [3]:

- 1) создание рабочей группы;
- 2) определение объема учитываемых профессиональных стандартов в образовательной программе;
- 3) анализ обобщенных трудовых функций;
- 4) анализ трудовых функций;
- 5) формирование перечня компетенций, вносимых в ООП дополнительно к компетенциям, указанных во ФГОСах;
- 6) формирование результатов освоения программы с учетом профессиональных стандартов;
- 7) учет профессиональных стандартов при разработке фонда оценочных средств (системы оценки);
- 8) учет профессиональных стандартов при формировании структуры и содержания программы;
- 9) разработка учебного плана и календарного графика;
- 10) экспертиза образовательной программы.

Перейдем к уточнению действий на каждом этапе.

1. Создается рабочая группа по разработке комплекта документов ООП и по усмотрению вуза создаются рабочие группы по разработке рабочих программ дисциплин (модулей). Задачей рабочей группы является применение согласованных подходов к разработке ООП с точки зрения обеспечения учета требований соответствующих профессиональных стандартов либо иных квалификационных требований, закрепленных нормативными правовыми актами Правительства РФ.

2. Разработчики программы соотносят требования профессиональных стандартов, ФГОСов и направленность программы с целью формирования компетентностной модели выпускника, максимально подготовленного к профессиональной деятельности и обладающего необходимым объемом знаний, включая фундаментальные, и ключевыми компетенциями – профессиональными и универсальными.

3. Для анализа из содержания профессиональных стандартов выбираются обобщенные трудовые функции и трудовые функции, а также квалификационные требова-

ния к работникам, изложенные в профессиональных стандартах. Формулировки требований ФГОСов и профессиональных стандартов могут формально не совпадать, при сопоставлении необходимо обращать внимание на их смысл, чтобы определить объективную дельту изменений. Выводы об отличиях и целесообразности внесения изменений в программу рекомендуется согласовывать с работодателями. Обоснование изменений, дополнений должно быть описано в пояснительной записке к программе.

4. На этом этапе проводится уточнение задач профессиональной деятельности, к решению которых готовится выпускник. Для этого необходимо:

- проанализировать перечень трудовых функций, отобранных для разработки конкретной образовательной программы;
- выбрать наиболее значимые трудовые функции;
- на основе выбранных трудовых функций составить обобщенный перечень задач профессиональной деятельности выпускника, обучающегося по образовательной программе высшего образования, и сопоставить его со ФГОСами.

5. При использовании профессиональных стандартов для формирования расширенного перечня профессиональных компетенций образовательной программы необходимо [1]:

- проанализировать разделы «Описание трудовых функций, которые содержит профессиональный стандарт (функциональная карта вида профессиональной деятельности)» и «Характеристика обобщенных трудовых функций» всех профессиональных стандартов, используемых для разработки образовательных программ;
- отобрать наиболее значимые для конкретного проекта образовательной программы трудовые функции;
- проанализировать сформулированные в профессиональных стандартах квалификационные требования к выбранным трудовым функциям;
- составить на основе отобранных единиц профессионального стандарта и квалификационных требований к ним перечень профессиональных компетенций.

6. Сопоставление, проведенное на предыдущих этапах, позволяет составить перечень результатов освоения образовательной программы.

7. На данном этапе заполняется таблица, включающая в себя результаты обучения по программе в целом, и разрабатывается первая часть фонда оценочных средств.

8. ФГОС определяет только объемные характеристики блоков программы, а также соотношение в них базовой и вариативной частей. Последнее изменяется в зависимости от уровня высшего образования. Набор дисциплин (модулей) организация, реализующая программы высшего образования, определяет самостоятельно: для базовой части – с учетом примерной (примерных) программы (программ), для вариативной – с учетом направленности (профиля) программы. Представляется целесообразным учитывать квалификационные требования профессиональных стандартов при разработке вариативной части образовательных программ [2].

9. На этом этапе по результатам проведенной работы составляются учебный план и календарный график, проводится корректировка трудоемкости (объема) по всем элементам образовательной программы, определяется их последовательность.

10. Этот этап позволяет повысить качество образовательной программы за счет ее оценки всеми участниками образовательного процесса.

Перечисленные этапы могут быть использованы выпускающей кафедрой вуза, которая, как правило, является разработчиком ООП подготовки бакалавров по профилю.

Список литературы

1. *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.
2. *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.
3. *Методические рекомендации* о разработке основных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://docs.cntd.ru/document/420264612>.
4. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/1/#block_2.
5. *Олейникова О. Н.* Профессиональные стандарты: принципы формирования, назначение и структура: методическое пособие / О. Н. Олейникова, А. А. Муравьева. Москва: АНО Центр ИРПО, 2011. 100 с.
6. *Прянишникова О. Д.* Профессиональные стандарты: краткий обзор зарубежного опыта / О. Д. Прянишникова, А. Н. Лейбович // Промышленник России. 2008. № 3. С. 37–41.

УДК 378.17

С. В. Соловьёв, Г. А. Гавроница, К. В. Чедов

S. V. Solovev, G. A. Gavronina, K. V. Chedov

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет», Пермь
Perm State University, Perm
ssvsas@mail.ru*

ФОРМИРОВАНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ В КОНТЕКСТЕ ИХ ОБЩЕКУЛЬТУРНОГО СТАНОВЛЕНИЯ

FORMATION OF HEALTHY SAVING COMPETENCE OF STUDENTS OF HIGH SCHOOLS IN THE CONTEXT OF THEIR CROSS-CULTURAL FORMATION

Аннотация. Рассматриваются организационные и содержательные аспекты формирования здоровьесберегающей компетентности студентов вузов в контексте их общекультурного становления.

Abstract. The article considers the organizational and content aspects of the formation of health-saving competence of university students in the context of their general cultural development.

Ключевые слова: здоровьесбережение, компетентность, студенты.

Keywords: health preservation, competence, students.

Вопросы формирования здоровьесберегающей компетентности у студенческой молодежи актуальны в связи с тем, что в современном обществе высока потребность в специалистах с достаточным для успешной профессиональной деятельности уровнем здоро-

вья и физического развития. Решение проблемы сбережения и укрепления здоровья студентов должно осуществляться вне зависимости от их профессионального выбора.

Здоровьесберегающую компетентность И. А. Зимняя включает в группу компетентностей, относящихся к самому человеку как к личности, субъекту деятельности и общения [1]. Таким образом, здоровьесберегающая компетентность является составным компонентом общекультурной компетентности. К здоровьесберегающей компетентности мы относим знание и соблюдение норм здорового образа жизни, понимание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа, знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода, физическую культуру человека, свободу выбора образа жизни и ответственность за этот выбор [1]. Эти составляющие здоровьесберегающей компетентности, проявляясь в деятельности человека, становятся его личностными качествами, которым наряду с когнитивным компонентом свойственны мотивационная, смысловая, отношенческая и регуляторная составляющие.

Под здоровьесберегающей компетентностью студентов вуза мы понимаем готовность будущих специалистов грамотно осуществлять, анализировать и корректировать здоровьесберегающую деятельность в личностном аспекте, на основе устойчивой мотивации к здоровому стилю жизни, умение оказать содействие окружающим людям при планировании и реализации ими здоровьесберегающей деятельности.

Установка на сбережение и укрепление здоровья у обучающегося появляется не сама по себе, а является результатом целенаправленного психологического и педагогического воздействия [2].

С целью совершенствования системы реализации ФГОСов в Пермском государственном национальном исследовательском университете в начале текущего учебного года произведено преобразование организационных основ физического воспитания студентов. В учебные планы вуза вместо учебной дисциплины «Физическая культура» включен учебный модуль «Физическая культура». Данный учебный модуль включает две дисциплины: «Физическая культура», представленная 72 академическими часами, отведенными на лекционные, семинарские и методические занятия, и «Прикладная физическая культура», представленная 328 академическими часами, реализуемыми в форме практических занятий на основе выбранных студентами видов спорта или видов двигательной активности.

Такая модернизация физического воспитания в вузе создает дополнительные условия для успешного формирования здоровьесберегающей компетентности студенческой молодежи. Разработанная нами программа теоретического курса «Физическая культура» позволяет формировать здоровьесберегающую компетентность студентов не только посредством освоения теоретического компонента учебной дисциплины, но и на основе деятельностных образовательных технологий.

Для успешного формирования здоровьесберегающей компетентности 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 здоровьесберегающей деятельности, развить личностные качества, необходимые для успешной реализации здорового стиля жизни.

На основе поставленных задач выделены следующие компоненты здоровьесберегающей компетентности:

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 планировать и осуществлять самостоятельную двигательную активность, 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 здоровьесберегающей компетентности являются инновационные подходы. В требованиях ФГОСов к условиям реализации основных профессиональных образовательных программ 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 здоровьесберегающей компетентности студентов по сравнению с традиционными формами.

При проведении семинарских занятий по теоретической дисциплине «Физическая культура» мы используем различные инновационные формы обучения, имеющие активный и интерактивный формат деятельности (таблица).

Содержание и формы организации учебной деятельности на семинарских занятиях по теоретической дисциплине «Физическая культура»

Содержание раздела учебной программы	Формы организации учебной деятельности
Физическая культура в общекультурной и профессиональной подготовке студентов	Работа в парах – разработка и представление денотатных графов по основным понятиям дисциплины
Биологические основы физической культуры	Работа в малых группах – составление и презентация кластеров
Физическая подготовка в системе физического воспитания	Защита и обсуждение учебного проекта «Физическое самосовершенствование студента»
Врачебно-педагогический контроль и самоконтроль занимающихся физическими упражнениями и спортом	Диагностика физического состояния студентов на основе доступных для самостоятельного проведения тестов и проб с физическими нагрузками
Основы здорового образа жизни студентов	Тренинг, беседа по проблемным вопросам, разбор конкретных ситуаций
Основы методики самостоятельных занятий физическими упражнениями	Презентация содержания самостоятельного занятия физическими упражнениями
Профессионально-прикладная физическая подготовка (ППФП)	Разработка комплекса средств ППФП для формирования профессионально значимых качеств специалиста

По нашему мнению, наибольшее значение в развитии здоровьесберегающей компетентности студентов имеет подготовка и защита учебного проекта «Физическое самосовершенствование». Проектирование различных компонентов здорового образа жизни на основе имеющегося опыта физического самосовершенствования, данных диагностики физического состояния, задач психофизической подготовки позволяет сформировать необходимые навыки здорового стиля жизни.

Критерием сформированности здоровьесберегающей компетентности студентов является положительная динамика по всем ее компонентам: мотивационному, когнитивному, деятельностному и личностному.

Перспективными направлениями в формировании здоровьесберегающей компетентности студенческой молодежи мы считаем проведение ежегодного конкурса исследовательских работ среди студентов университета на тему «Физическая культура, спорт и здоровый образ жизни студенческой молодежи», педагогического консультирования студентов при разработке и реализации индивидуальных здоровьесберегающих траекторий, создание лаборатории функциональной диагностики [3].

Список литературы

1. *Зимняя И. А.* Общая культура и социально-профессиональная компетентность человека / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2005. № 11. С. 14–20.
2. *Третьякова Н. В.* Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект / Н. В. Третьякова, В. А. Федоров // Образование и наука. 2013. № 1 (4) С. 112–132.
3. *Чедов К. В.* Разработка и реализация индивидуальных здоровьеразвивающих траекторий старшеклассников в условиях школьного спортивного клуба [Электронный ресурс] / К. В. Чедов // Наукoведение: интернет-журнал. 2013. № 1 (14). Режим доступа: <http://naukovedenie.ru>.

УДК 378.014:378.147.85/.88

Н. С. Солопова, А. В. Киселева

N. S. Solopova, A. V. Kiseleva

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный
архитектурно-художественный университет», Екатеринбург*

Ural state university of architecture and art, Ekaterinburg

poa@ru66.ru, kav.7311@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ БОЛОНСКОГО ПРОЦЕССА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

SOME IMPLEMENTATION ISSUES OF THE BOLOGNA PROCESS IN THE RUSSIAN FEDERATION

Аннотация. Рассматриваются проблема неравенства в образовании и порождаемые Болонским процессом сложности реализации самостоятельной работы студентов.

Abstract. The article is devoted to the problem of inequality in education and the difficulties in realizing the independent work of students, generated by the Bologna process.

Ключевые слова: Болонский процесс, самостоятельная работа студентов, академическое неравенство.

Keywords: Bologna process, students' independent work, academic disparity.

Современно сегодня звучат слова Ж. Делеза (французского философа, представителя континентальной философии, иногда относимого к постструктурализму, чьи научные взгляды стоят в стороне от основных философских направлений XX в., но зани-

мают важное место в современных дебатах об обществе, политике, творчестве и субъективности): «...по мере того, как корпорация заменяет собой завод, постоянное обучение заменяет собой университет, а непрерывный контроль замещает одноразовые экзамены. В образовательной системе будет введена непрерывная форма контроля и осуществлен переход к непрерывному обучению, что повлечет за собой отказ от всех университетских исследований и превращение университета в корпорацию» [7, с. 7]. Это особенно актуально в связи с тем, что университеты превратились в бизнес-компании по продаже образовательных услуг.

Болонский процесс, стремящийся к унификации образования в Европе, уже воспринимается не так однозначно позитивно, как в самом начале его «запуска» на образовательном пространстве России. По-прежнему вызывает острую дискуссию вопрос о внедрении системы зачетных кредитов по типу ECTS (European Credit Transfer System). Эта система была введена в России в 2002 г., на ее основе Министерство образования Российской Федерации приняло Методику расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах [2].

Так, в основе системы ECTS «лежит академический кредит» – единица трудозатрат студента. За один учебный год начисляется ровно 60 кредитов или 30 – за один семестр. При начислении кредитов в трудоемкость зачисляется аудиторная нагрузка (лекционные, семинарские и лабораторные занятия), самостоятельная работа студента, рефераты, эссе, курсовые и дипломные работы, написание магистерской и докторской диссертаций, практики, стажировки, подготовки к экзаменам, а также сдача экзаменов. Подобное начисление кредитов, вводится для поддержки масштабов студенческой мобильности. Предполагается, что студент, набравший определенную сумму кредитов, может продолжить учебу в любом государстве – участнике Болонского процесса. Характерная черта системы ECTS заключается в том, что кредиты сами по себе не являются единицами, подтверждающими уровень образования, они «только описывают выполненную работу как часть учебного плана» [2].

Двенадцатилетний опыт внедрения Болонского процесса в РФ выявил серьезные проблемы [3]. Ведущие вузы России вошли в сотню ведущих европейских вузов, но эти вузы-передовики столкнулись с предъявляемыми к ним с жесткостью требованиями: учебные программы должны составляться на английском языке, преподавание в большей части тоже вестись на нем же. Более того при таких университетах должны быть образованы попечительские советы, в которых только 3 человека – граждане России, а 12 – иностранные граждане. В связи с этим трудно согласиться с мнением членов Комитета Государственной думы по образованию, что «...России, переходя в правовое поле европейской системы образования, целесообразно копировать так же и управленческие решения Конвенции» [1, с. 232].

Как показывает анализ проблем в системе образования Европейских стран, попытка копировать многие управленческие решения Болонской конвенции не следует.

На необходимость осмотрительного внедрения международных образовательных стандартов (в частности, Болонского процесса) не раз указывали в своих постановлениях международные судебные органы Европы. Так, Европейский суд по правам человека (далее – ЕСПЧ) в постановлении по делу «Алтынай против Турции» отметил, что изменение образовательных стандартов в связи с внедрением положений Болонской декларации в национальную систему образования должно «реализоваться системно, с осуществлением обязательной защиты прав студентов, уже обучающихся по прежней модели, и уравниванием их в статусе с обучающимися, приступившими к обучению

в соответствии с Болонской декларацией» [6]. ЕСПЧ указал, что «возможная дискриминация в образовании, связанная с переходом на европейские образовательные стандарты, фактически наделяет положения декларации не правовым характером», однако причина этому кроется «не в противоправном характере положений данного международного документа, а в необдуманной, непоследовательной политике властей, стремящихся как можно скорее внедрить международные образовательные стандарты в стране, при этом совершенно не задумываясь о возможных негативных последствиях столь опрометчивых управленческих решений» [6].

Подобная позиция содержится и в решениях Суда правосудия Европейского союза (далее – Суд ЕС). Так, в постановлении по делам *Rhiannon Morgan v. Bezirksregierung Köln* и *Iris Bucher v. Landrat des Kreises Düren* Суд ЕС указал: «...целью Болонского процесса является повышение мобильности студентов, появление возможности получить образование за рубежом, трудоустроиться в любом государстве-члене ЕС и, таким образом, увеличить возможности самореализации. Вместе с тем государства, присоединяясь к Болонской декларации, должны при этом учитывать, что помимо вышеуказанных положительных моментов реализация положений данной декларации может привести и к негативным последствиям. К их числу относятся повышение коррупционных рисков в образовании, а также стимулирование «утечки мозгов» [5].

В своей работе «Разделяя чувственное» Ж. Рансьер развил концепцию «утопического рационализма» (которую ранее выдвинул Ж.-Ж. Жакото), которая была показана им на примере современного ему университетского образования. Примечательно, что и 200 лет назад, и сейчас основная проблема университетского образования заключается в том, что университет не может создать для студентов абсолютно одинаковые условия для получения образования, но при этом предъявляет ко всем студентам одинаковые (как правило, достаточно высокие) требования. В связи с этим Ж. Рансьер предлагал кардинально изменить систему университетского образования, которая, как предполагал ученый, должна быть основана именно на самостоятельной работе студентов, под которой он понимал систему обучения, основанную на воле и стремлении студента к образованию [4]. Но возможно ли претворить концепцию Ж. Рансьера в жизнь в современном университете?

Не пойдет ли Российская Федерация по тому пути, который однозначно «выбивается» из понимания справедливости и рациональности? Как отмечается в работе Н. Пауэр «Аксиоматическое равенство», главная задача образования – «попытаться соотнести некоторые непреложные социальные истины с теми теоретическими и философскими положениями, которые составляют фундамент современного образования» [8]. В первую очередь, полагает Н. Пауэр, социальная злость, порождаемая теми факторами, которые приведены выше, должна, как бы странно это ни звучало, обрести теоретическое и практическое применение. Но, как правило, осознание студентом того факта, что именно по каким-либо социально-экономическим причинам, а не по причине нехватки знаний он не может получить то или иное образование, создает в его сознании скрытый, но вместе с тем чрезвычайно мощный механизм «обратной мотивации»: студент начинает навязывать себе мысль, что это «не его», что он «не может этого сделать» и т. д. [8].

Список литературы

1. Булаев Н. И. Международные и интеграционные проблемы российского законодательства в области образования и науки / Н. И. Булаев, А. П. Бердашкевич, А. В. Калинин. Москва: Изд. Гос. думы, 2006. 328 с.

2. *О направлении* Методики расчета трудоемкости основных образовательных программ высшего профессионального образования в зачетных единицах [Электронный ресурс]. Режим доступа: [base.garant.ru / 1591260/](http://base.garant.ru/1591260/).

3. *Пригожина К. Б.* Развитие профессионального образования в условиях мировых интеграционных процессов / К. Б. Пригожина // *Образование и наука*. 2016. № 10. С. 39–50.

4. *Рансьер Ж.* Разделяя чувственное / Ж. Рансьер; пер. В. Лапицкого. Санкт-Петербург: Изд-во Европ. ун-та в Санкт-Петербурге, 2007. 264 с.

5. *Rhiannon Morgan v. Bezirksregierung Köln and. Iris Bucher v. Landrat des Kreises Düren.* Judgment of the Court (Grand Chamber), 23 October 2007. I-9195.

6. *Case of Altınay v. Turkey*, no. 37222/04, ECtHR (Second Section), Judgment (Merits and Just Satisfaction) of 09.07.2013 [Electronic resource]. Access mode: http://www.echr.coe.int/Guide_Art_2_Protocol_1_ENG.pdf.

7. *Deleuze G.* Postscript on the Societies of Control / G. Deleuze. October 59 (Winter 1992). P. 3–7.

8. *Power N.* Axiomatic equality: Rancière and the politics of contemporary education [Electronic resource]. Access mode: <http://www.eurozine.com/articles/2010-07-01-power-en.html>.

УДК 377:349.3

Н. В. Сюзева

N. V. Syuzeva

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

**ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ПРИМЕРЕ
СПЕЦИАЛЬНОСТИ 40.02.01 ПРАВО И ОРГАНИЗАЦИЯ
СОЦИАЛЬНОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ**

**THE FORMATION OF PROFESSIONAL COMPETENCES ON THE EXAMPLE
OF SPECIALTY 40.02.01 THE RIGHT AND THE ORGANIZATION
OF SOCIAL SECURITY**

Аннотация. Рассматриваются возможности системно-деятельностного подхода при формировании профессиональных компетенций у студентов учреждений системы СПО.

Abstract. In the article possibilities of the system-activity approach are considered at formation of professional competences at students of the organizations of average vocational training.

Ключевые слова: компетенции, универсальные учебные действия, междисциплинарный курс, среднее профессиональное образование.

Keywords: competence, universal learning activities, interdisciplinary course, vocational education.

В рамках реализации компетентностного подхода важным представляется формирование соответствующих условий для активизации и актуализации активной науч-

но-познавательной и практической деятельности студентов СПО. Рассмотрим это на примере специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения. Так, действующий ФГОС СПО по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения устанавливает, что выпускник (юрист) базовой подготовки должен обладать следующими профессиональными компетенциями (ПК): осуществлять профессиональное толкование нормативных правовых актов (ПК 1.1.), осуществлять прием граждан по вопросам пенсионного обеспечения и социальной защиты (ПК 1.2.), рассматривать пакет документов для назначения пенсий, пособий, компенсаций (ПК 1.3.), осуществлять установление (назначение, перерасчет, перевод), индексацию и корректировку пенсий, назначение пособий, компенсаций и других социальных выплат (ПК 1.4.), осуществлять формирование и хранение дел получателей пенсий, пособий и других социальных выплат (ПК 1.5.), поддерживать базы данных получателей социальных выплат в актуальном состоянии (ПК 2.1.), выявлять лиц, нуждающихся в социальной защите, и осуществлять их учет (ПК 2.2.) и т. д. [5]. При этом основные виды деятельности юрист осуществляет с использованием информационно-компьютерных технологий.

В этой связи, на наш взгляд, уместно привести мнение Э. Ф. Зеера о том, что центральным звеном компетенции (ее ядром) являются «деятельностные способности – совокупности способов действий», и именно «операционально-деятельностный компонент определяет сущность компетенций» [2, с. 27]. Важно отметить, что деятельностно-ориентированный подход нашел отражение во ФГОСе основного общего образования [3] и ФГОСе среднего общего образования [4], которые в качестве своей методологической основы содержат системно-деятельностный подход.

Указанные стандарты выделяют личностные, метапредметные и предметные результаты освоения основной образовательной программы, к которым относятся и универсальные учебные действия (УУД), обеспечивающие «умение учиться, способность личности к саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта, а не только освоение учащимися конкретных предметных знаний и навыков в рамках отдельных дисциплин» [1]. Таким образом, именно УУД и процесс овладения ими может иметь результатом приобретение определенных компетенций, а также формирование умения учиться, что и выступает основной идеей всей образовательной системы. Иными словами, УУД могут рассматриваться в качестве средства формирования компетенций.

Поскольку выпускники по специальности 40.02.01 Право и организация социального обеспечения (базовая подготовка) должны быть готовы к осуществлению таких видов деятельности, как реализация прав граждан в сфере пенсионного обеспечения и социальной защиты, а также знать организационно-управленческие функции работников органов и учреждений социальной защиты населения, органов Пенсионного фонда РФ, в том числе правовые формы организации их труда, то ФГОС по указанной специальности содержит не только цикл общепрофессиональных дисциплин в обязательной части программы подготовки специалистов среднего звена (ППССЗ), таких как трудовое, гражданское и иные отрасли права, но и профессиональные модули, в рамках которых стандарт предусматривает междисциплинарные курсы (например, МДК.02.01 Организация работы органов и учреждений социальной защиты населения, органов Пенсионного фонда РФ).

Междисциплинарные курсы позволяют соединить уже полученные в результате обучения практические навыки работы с нормативной, учебной, научной литературой,

освоенные знания с новым материалом, использовать знания в собственно профессионально-ориентированной деятельности, отражающей специфику будущего вида профессиональной деятельности, и обеспечивают «освоение компетенций при прохождении обучающимися практики в рамках профессионального модуля» [6].

Поскольку согласно ФГОС СПО 40.02.01 Право и организация социального обеспечения объектами профессиональной деятельности выпускников являются документы правового характера, базы данных получателей мер социальной поддержки, пенсий, пособий, компенсаций и других выплат, государственные и муниципальные услуги отдельным лицам, семьям и категориям граждан, нуждающимся в социальной поддержке и защите, то в профессиональном учебном цикле базовой подготовки соотношение «УУД – ПК» и процесс овладения последними в рамках МДК 02.01. может выглядеть следующим образом (таблица).

Соотношение универсальных учебных действий и профессиональных компетенций

Код компетенции	Универсальные учебные действия	Методы и приемы обучения
1	2	3
ПК 2.1 – 2.3	<ul style="list-style-type: none"> – Анализируя нормативный акт установить межведомственное взаимодействие; – составить памятку безработному, пенсионеру, застрахованному лицу в системе ОМС по защите их прав в области занятости с указанием нормативно-правовых актов; – составить макет личного дела получателя мер социальной поддержки; – разъяснить получателю услуги его права в области пенсионного обеспечения и социальной защиты; – внести сведения о получателе в базу данных; – создать хронологический журнал регистрации нормативно-правовых актов по социальному обеспечению за год; – дать определение понятию; – подготовить пенсионное дело; – разработать и оформить коллаж; – составить перечень нормативно-правовых актов и документов, необходимых для начисления пособий, пенсий, компенсаций; – составить должностную инструкцию; – составить годовой план деятельности специалиста с разбивкой по месяцам; – составить пакет документов для назначения пособия, пенсии, получения услуги; – создать презентацию; – найти ошибки; – найти и проанализировать судебную практику; – классифицировать пособия, компенсации с самостоятельным выбором критериев; – сделать расчет пенсии; – проанализировать изменения пенсионного законодательства; – выделить достоинства и недостатки актуальной 	<ul style="list-style-type: none"> – Воображаемые ситуации; – обучающие игры; – верные и неверные утверждения; – метод коммуникативно-диалоговой деятельности; – метод социальных проектов; – метод моделирования; – метод игровой имитации; – метод кейсов; – дискуссии; – групповые игры (например, «Прием граждан»); – подача учебного материала с заранее включенными ошибками; – анализ правовых ситуаций; – формулировка и подтверждение гипотезы; – проведение исследования

1	2	3
	<p>системы пенсионных исчислений в сравнении;</p> <ul style="list-style-type: none"> – составить схему подсистем в государственной системе социального обеспечения; – провести сравнительный анализ органов, осуществляющих социальное обеспечение на региональном уровне, двух субъектов РФ; – составить прогноз возможных будущих изменений в пенсионном законодательстве; – сформулировать гипотезу и подтвердить ее; – заполнить формы документов для ведения работ по персонифицированному учету и др. 	

В то же время профессиональные компетенции ПК 1.5 (осуществлять формирование и хранение дел получателей пенсий, пособий и других социальных выплат), ПК 2.1 (поддерживать базы данных получателей пенсий, пособий, компенсаций и других социальных выплат, а также услуг и льгот в актуальном состоянии), ПК 2.2 (выявлять лиц, нуждающихся в социальной защите, и осуществлять их учет, используя информационно-компьютерные технологии) формируются в курсе информатики в рамках математического и общего естественнонаучного учебного цикла. Каким образом преподавателю соотнести УУД И ПК? В данном случае необходимо, чтобы деятельность обучающихся на занятиях представляла собой конкретные практические действия с базами данных, в том числе справочно-правовыми системами, чтобы способы деятельности в воображаемых ситуациях были приближены к реальной профессиональной деятельности в органах и учреждениях социальной защиты населения и Пенсионного фонда Российской Федерации, что в наибольшей степени будет соответствовать метапредметным (компетентностным) результатам освоения ППСЗ.

Таким образом, считаем необходимым подвести итог.

Преподавание по программам СПО должно соответствовать требованиям ФГОС СПО, а для этого должна измениться его ключевая фигура – педагог. Подготовку таких специалистов-педагогов, методически и теоретически подготовленных, должна взять на себя система высшего образования.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Программа развития универсальных учебных действий: структура, содержание, ожидаемые результаты [Электронный ресурс] / А. Г. Асмолов. Режим доступа: [http://sch922v.mskobr.ru/files/%20развития%20УУД%20А. Г.%20Асмолова.pdf](http://sch922v.mskobr.ru/files/%20развития%20УУД%20А.Г.%20Асмолова.pdf).

2. *Зеер Э. Ф.* Компетентностный подход к образованию / Э. Ф. Зеер // *Образование и наука.* 2005. № 3 (33). С. 27–34.

3. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования:* приказ Минобрнауки России от 17.12.2010 г. № 1897 (ред. от 31.12.2015 г.) (зарегистрировано в Минюсте России 01.02.2011 г. № 19644) // *Бюллетень нормативных актов федеральных органов исполнительной власти.* 2011. 28 февр.

4. *Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования:* приказ Минобрнауки России от 17.05.2012 г. № 413 (ред. от 31.12.2015 г.) (зарегистрировано в Минюсте России 07.06.2012 г. № 24480) // *Российская газета.* 2012. 21 июня.

5. *Об утверждении* федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования: приказ Минобрнауки России от 12.05.2014 г. № 508 (ред. от 14.09.2016 г.) // Российская газета. 2014. 13 нояб.

6. *Словарь-справочник* современного российского профессионального образования / В. И. Блинов [и др.]; Федер. ин-т развития образования. Москва, 2010. 19 с.

УДК 378.035.6/.7

Н. П. Устинова, Ю. Н. Семин

N. P. Ustinova, U. N. Semin

*ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова», Ижевск
Izhevsk state technical university called M. T. Kalashnikov, Izhevsk
usti-natalya@yandex.ru*

О ФЕНОМЕНЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ПАТРИОТИЗМА

ABOUT PHENOMENON OF PROFESSIONAL PATRIOTISM

Аннотация. Рассматривается феномен профессионального патриотизма по отношению к будущим специалистам оборонной отрасли. Приведены критерии и показатели уровня сформированности профессионального патриотизма студентов оборонных специальностей технического университета.

Abstract. The article describes the phenomenon of professional patriotism future experts of defensive branch. Describes criteria formed professional patriotism of students defensive branch technical university.

Ключевые слова: профессиональный патриотизм, оборонные специальности вуза, компоненты профессионального патриотизма, критерии сформированности профессионального патриотизма.

Keywords: professional patriotism, defensive specialties, components of professional patriotism, criteria formed of professional patriotism.

Педагогика рассматривает патриотизм, как один из важнейших ориентиров образовательного процесса, об эффективности которого следует судить по результатам формирования личностно-профессиональных качеств студентов [2].

Ряд ученых выделяют различные виды патриотизма: государственный, российский, национальный, местный или региональный, военный, гражданский, военно-профессиональный [1, 3, 8]. Л. А. Мельникова и П. Е. Суслонов ввели понятие *профессионального патриотизма*, которое применительно к патриотическому воспитанию курсантов образовательных учреждений МВД России определяется авторами как готовность к выполнению гражданского долга и конституционных обязанностей по защите интересов Родины [7].

Проблема гражданско-патриотического воспитания молодежи рассматривается современными исследователями весьма широко, но, как показывает анализ литературных источников, лишь немногие работы посвящены гражданско-патриотическому воспитанию студентов технических вузов [4, 5, 6]. Среди этих исследований, посвященных различным аспектам воспитательной деятельности в гражданском вузе, нет работ, касающихся воспитания будущих специалистов оборонной отрасли, формированию у них

профессионально важных качеств, определяющих характер отношения к Родине и реализующихся в деятельности по укреплению, развитию и обеспечению ее безопасности.

В настоящей работе мы рассматриваем феномен профессионального патриотизма применительно к специалистам оборонной отрасли промышленности. В контексте проводимого исследования нами предложено рассматривать профессиональный патриотизм, как патриотизм специалиста по отношению к своей профессии, проявляющийся в исполнении профессионального долга перед Родиной и обществом. Профессиональный патриотизм является профессионально значимым личностным качеством специалиста и может быть представлен совокупностью трех компонентов: когнитивного, мотивационно-ценностного и рационально-деятельностного.

Профессиональные традиции в структуре когнитивного компонента профессионального патриотизма являются механизмом передачи ценностей выбранной профессии, а *инновационные инженерные знания* выступают фундаментом будущих разработок новых образцов военной техники, обеспечивающих безопасность страны.

Профессиональные гордость, честь и достоинство – это морально-нравственные качества личности специалиста, связанные с отношением к избранной профессии. Профессиональная гордость – моральное чувство, выражающееся в гордости за свою профессию, ощущении ее значимости для общества, государства. Профессиональная честь – нравственная категория, отражающая достоинство и авторитет человека, занимающегося определенной деятельностью, чувство заботы об авторитете своей профессии в обществе, постоянную готовность и волевой настрой в любых условиях и в любое время до конца выполнять профессиональный долг. Профессиональное достоинство – форма проявления нравственного самосознания и самоконтроля личности.

Целью формирования профессионального патриотизма у студентов оборонных специальностей является осознание ими того, что труд на благо Родины – это средство профессиональной самореализации, проявление своего профессионального долга перед Отечеством в своей профессиональной деятельности. Сформированные в процессе гражданско-патриотического воспитания студентов качества мотивационно-ценностного компонента должны проявиться в профессиональной деятельности будущего инженера оборонной отрасли на благо Родины, что является основным показателем сформированности профессионального патриотизма.

Составляющие рационально-деятельностного компонента профессионального патриотизма – это профессиональный долг, профессиональная деятельность и профессиональная самореализация. Профессиональный долг определяется чувством обязанности перед обществом в реализации полученных профессиональных знаний, умений и навыков, убеждением в необходимости личного участия в выполнении принятых обязательств. Профессиональная самореализация – реализация своих профессиональных способностей, склонностей.

Таким образом, формирование у студентов профессионального патриотизма является целенаправленным процессом привития им посредством специально созданных педагогических условий профессиональных гордости, чести и достоинства, сознания ими своего профессионального долга перед Отечеством и необходимости профессиональной самореализации в деятельности на благо Родины [9].

Оценка сформированности профессионально значимого качества «профессиональный патриотизм» в процессе воспитания студентов технического вуза осуществля-

ется в соответствии с критериями, позволяющими определить уровни его сформированности (таблица).

Критерии сформированности компонентов профессионального патриотизма

Критерий	Показатель	Уровень профессионального патриотизма		
		Низкий	Средний	Высокий
1	2	3	4	5
1. Сформированности когнитивного компонента	1.1. Знания об отечественной оружейной школе и ее традициях (имена знаменитых отечественных оружейников, названия выдающихся образцов стрелково-пушечного вооружения, история их создания)	Минимальные отрывочные знания	Весьма полные знания	Обширные и глубокие системные знания
	1.2. Знания о современных разработках в области стрелково-пушечного вооружения			
	1.3. Сформированность основ оружейной культуры	Отсутствие оружейной культуры	Основы оружейной культуры сформированы	Основы оружейной культуры сформированы и имеют тенденцию к повышению
2. Сформированности мотивационно-ценностного компонента	2.1. Осознание выбора профессии оружейника как базовой ценности в смысло-жизненных ориентациях личности	Случайность выбора профессии оружейника	Осознанность выбора профессии оружейника	Глубокая убежденность в правильности выбора профессии оружейника
	2.2. Понимание важности профессии оружейника для укрепления обороноспособности страны	Отсутствие понимания	Имеет место понимание при отсутствии внутренней убежденности	Глубокая внутренняя убежденность в важности и нужности выбранной профессии для страны
	2.3. Сформированность патриотической позиции по отношению к выполнению своего профессионального долга	Несформированность патриотической позиции	Внешняя демонстрация патриотической позиции, при отсутствии внутренней убежденности в необходимости выполнения своего профессионального долга	Глубокая внутренняя убежденность в необходимости выполнения своего профессионального долга
3. Сформированности рационально-деятельностного компонента	3.1. Наличие мотивации к участию в практической патриотической деятельности (мероприятия по повышению престижа профессии инженера оборонной отрасли, участие в НИРС, работа по специальности)	Отсутствие мотивации	Наличие внешней обусловленной мотивации при слабой внутренней мотивации	Наличие сильной внутренней мотивации

1	2	3	4	5
	3.2. Готовность к деятельности патриотического характера (мероприятия по повышению престижа профессии инженера оборонной отрасли промышленности, участие в НИРС, работа по специальности)	Уклоняется от участия в патриотических мероприятиях	Готов к участию в патриотических мероприятиях, но для проявления инициативы нуждается в поддержке	Готов к участию в патриотических мероприятиях, проявляет инициативу
	3.3. Осуществление активной патриотической деятельности (мероприятия по повышению престижа профессии инженера оборонной отрасли промышленности, участие в НИРС, работа по специальности)	Не принимает участия в патриотических мероприятиях	Является пассивным участником патриотических мероприятий, откликается на просьбы организаторов	Принимает активное участие в организации патриотических мероприятий

Список литературы

1. *Абдрашитова Т. А.* Передовой опыт по патриотическому воспитанию граждан: методическое пособие / Т. А. Абдрашитова, Я. Н. Оспанова. Астана: Агроиздат, 2009. 236 с.
2. *Ворошилова И. С.* Диагностика патриотизма в структуре мониторинга личностно-профессионального развития студентов / И. С. Ворошилова, Д. А. Романов, Е. С. Киселева // Научные труды Кубанского государственного технологического университета. 2015. № 5. С. 76–79.
3. *Вырциков А. Н.* Патриотическое воспитание молодежи в современном российском обществе: монография / А. Н. Вырциков, М. Б. Кусманцев. Волгоград: Авторское право, 2006. 172 с.
4. *Горельцев А. Г.* Гражданско-патриотическое воспитание студентов в государственном техническом вузе: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / А. Г. Горельцев. Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петерб. гос. ун-та, 2007. 22 с.
5. *Козловская Т. В.* Духовная ориентация гражданско-патриотического воспитания в техническом вузе: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Т. В. Козловская. Ростов-на-Дону: Изд-во Юж. федер. ун-та, 2009. 262 с.
6. *Лопатухина Т. А.* Педагогическая контентная трехфакторная модель подготовки студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности / Т. А. Лопатухина, А. В. Рынкевич // Образование и наука. 2016. № 7. С. 56–72. DOI:10.17853/1994-5639-2016-7-56-72.
7. *Мельникова Л. А.* Профессиональный патриотизм как основа патриотического воспитания курсантов образовательных учреждений МВД России / Л. А. Мельникова, П. Е. Суслонов // Перспективы науки и образования. 2013. № 5. С. 101–103.
8. *Патриотическое* воспитание школьников в учебном процессе / авт.-сост. А. К. Быков, И. И. Мельниченко. Москва: Сфера, 2007. 208 с.
9. *Устинова Н. П.* Педагогические условия формирования профессионального патриотизма будущих специалистов оборонной отрасли в гражданском вузе / Н. П. Устинова // Вестник Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова. 2016. № 4. С. 98–101.

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
Fazatdinov04@gmail.com*

**ИЗУЧЕНИЕ ОСНОВ ПРАВООХРАНИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
КАК ВАЖНЕЙШИЙ АСПЕКТ ИННОВАЦИОННОГО РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**STUDYING OF BASES OF LAW-ENFORCEMENT ACTIVITIES AS THE MOST
IMPORTANT ASPECT OF INNOVATIVE DEVELOPMENT OF THE
PROFESSIONAL EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Аннотация. Рассматривается важность изучения основ правоохранительной деятельности для студентов неюридических образовательных организаций.

Abstract. The article considers the importance of studying the basics of law enforcement activity for students of non-legal educational organizations.

Ключевые слова: образовательная организация, студент, право, инновационное развитие, правовая культура.

Keywords: educational organization, student, law, innovative development, legal culture.

Происходящие глобальные изменения в современном российском обществе: развитие рыночной экономики, изменение правовой системы, обновление законодательства и реформирование образования – предполагают формирование социально развитой личности, которая знает и умеет защищать свои права и обязанности законными средствами, понимает свои действительные интересы, уважает права и законные интересы других людей. Указанная ситуация требует от каждого будущего специалиста определенных знаний в области права, уважение к закону, т. е. формирования профессионального правосознания [1]. Правовая культура каждого студента как социальное явление должна включать в себя качественное обладание навыками правовой деятельности, высокий уровень правосознания граждан.

Однако анализ работы неюридических вузов выявил ряд противоречий в сфере правового воспитания:

- между современными требованиями общества к правовому образованию и недостаточным вниманием теории и практики высшей школы к их удовлетворению;
- практической потребностью в формировании правосознания студентов неюридического вуза и отсутствием целостной модели и специальных организационно-педагогических условий его формирования;
- потребностью будущего специалиста быстро ориентироваться в законодательстве и механизмами реализации своих неотъемлемых прав и способов их защиты.

Неподготовленность молодых специалистов к жизненным ситуациям, требующим знаний своих прав и обязанностей, связана с субъективными факторами, обусловленными низким уровнем правового воспитания [2]. Процесс подготовки специалиста в высших учебных заведениях зависит от взаимосвязи образовательного и воспитательного фактора [4].

Функция правового воспитания в подготовке будущих специалистов возложена на каждого преподавателя, который своим личным примером должен демонстрировать образцы законопослушности, профессионализма и патриотизма. Крайне важно, чтобы в условиях инновационного развития образовательного учреждения данная деятельность осуществлялась повсеместно и в полном объеме. В настоящее время в Российской Федерации происходят интенсивные правовые реформы, издаются новые законы, вносятся поправки к старым. Бывает нелегко разобраться в происходящих законодательных процессах нашего государства, формирующего современную законодательную базу. Необходимо постоянно информировать студентов об этих изменениях, так как правовые знания дают возможность молодому специалисту ориентироваться в жизни, способствуют его профессиональной активности. Гражданин, знающий, как составить трудовой договор или как внести изменения в уже существующий, куда обращаться, если возник спорный вопрос с работодателем, как составить брачный контракт и т. д., является основой правового государства, он сам становится носителем права. Тем самым у него появляется возможность защитить себя и передать свои знания. «Право» начинает функционировать в обществе, поэтому главное не просто знакомить студента с правовой информацией, а формировать правовое мышление гражданина, его активную жизненную позицию [6].

Формирование правосознания должно происходить в рамках системного подхода к изучению всех дисциплин в период обучения. Она требует создания условий для осознания студентами необходимости формирования правосознания и развития качеств для успешного его использования в ходе овладения профессией.

Профессиональная школа должна быть ориентирована на воспитание личности посредством формирования ценностных ориентаций, принятия эталонов правомерного поведения, основанных на детализации и глубине правовых знаний и представлений [5, 7].

Что же касается правового воспитания, то это целенаправленная деятельность государственных организаций, основанная на принципах педагогики, а также общественных и религиозных объединений, а также отдельных граждан по передаче юридического опыта от одного поколения к другому. Юридический опыт – это своеобразный «код-шаблон» поведения в тех или иных ситуациях, несущих в себе правовую основу. Важно, чтобы данный код опережал развитие общества с целью профилактики правонарушений в сфере образования в целом и в каждой образовательной организации в частности [9].

В образовательных организациях складывается ситуация, когда необходимо знать свои права, например, преподаватель из-за опоздания студента ограничивает его в получении знаний, хотя это является прямым нарушением ст. 5 Федерального закона «Об образовании в РФ», так как право на образование имеют все независимо от пола, расы, убеждений, религии и, следовательно, должны создаваться необходимые условия для получения качественного образования, без дискриминации [8]. Поэтому человек, отправляющийся во взрослую серьезную жизнь, должен знать свои права и быть готовым выполнять свои обязанности.

Важная роль в правовой воспитательной деятельности отводится образовательным организациям, в которых развитие правовой культуры осуществляется главным образом через правовое обучение и воспитание [3]. В настоящий момент прослеживается противоречие между потребностью в правовых знаниях и действующей системой обучения в университете, которая обеспечивает лишь получение минимума этих зна-

ний. Данная тенденция существует в каждом неюридическом образовательном учреждении, предоставляющем базовые знания в рамках учебной дисциплины «Правоведение». Таким образом, студент, прослушавший курс, не имеет четких правовых знаний и не может применить их в реальной жизни. В связи с криминогенностью общества необходимо более детально изучать гражданское, административное и уголовное право. Каждый студент должен уметь составить заявление в суд или органы юстиции, понимать содержание различных нормативных документов, осознавать важность практических умений, которые обязательно пригодятся ему в современной жизни.

Таким образом, формирование и развитие правовой культуры студентов неюридических образовательных организаций является важнейшей задачей современной системы образования. Образовательный процесс в современном вузе не нацелены на формирование правового сознания у студентов. Существующий курс правоведения не дает достаточной как теоретической, так и практической базы для подготовки будущего специалиста к современным реалиям нашей жизни, поэтому следует создать педагогические условия для эффективного введения правового образования в процесс профессиональной подготовки студентов неюридических факультетов.

Список литературы

1. *Аксенова Г. И.* Формирование правовой культуры в системе профессиональной подготовки студентов / Г. И. Аксенова, Т. И. Цыганова // Интеграция образования. 2006. № 2. С. 135–139.

2. *Бибарсова Г. Ш.* Формирование гражданско-правового сознания студентов-юристов: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Г. Ш. Бибарсова. Ставрополь, 2006. 22 с.

3. *Бычкова Е. Ю.* К вопросу о педагогических условиях формирования правовой компетенции ремесленников / Е. Ю. Бычкова // Акмеология профессионального образования: материалы 13-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 17–18 марта 2016 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. С. 34–41.

4. *Егоров В. Е.* Проблемы правового образования в неюридических вузах / В. Е. Егоров // Фундаментальные исследования. 2009. № 4. С. 63–64.

5. *Ефанов А. В.* К вопросу о нравственном воспитании в новом ремесленном образовании / А. В. Ефанов, Е. Ю. Бычкова // Педагогический журнал Башкортостана. 2013. № 1 (44). С. 92–96.

6. *Кононенко Д. В.* Особенности правоведения как учебной дисциплины в ракурсе вузовского преподавания / Д. В. Кононенко, С. А. Фролов // Известия Волгоградского государственного технического университета. 2011. № 8. Т. 10. С. 62–65.

7. *Магомедова Р. М.* Компоненты формирования правового сознания студентов / Р. М. Магомедова, М. Б. Даудов // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 2 (51). С. 56–58.

8. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/1/#block_2.

9. *Шушерина О. А.* Стратегический подход к профессионально-культурному становлению студента вуза / О. А. Шушерина // Инновации в образовании. 2005. № 4. С. 75–83.

И. И. Фалыхов

I. I. Falyakhov

*Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга
Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga
falyakhov90@mail.ru*

СОДЕРЖАНИЕ ПОДГОТОВКИ НАСТАВНИКОВ ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ДЛЯ ДУАЛЬНОЙ СИСТЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

THE CONTENT OF MENTOR TRAINING IS INSERVICE TRAINING FOR THE DUAL SYSTEM OF VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматривается содержание программы подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования.

Abstract. The article is devoted to the content of the program training of mentors for the dual system of vocational education.

Ключевые слова: дуальная система, наставник производственного обучения, содержание программы, подготовка наставников.

Keywords: dual system, mentor training, program content, training of mentors.

Многие эксперты в области профессионального образования и бизнеса 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 % [3]. Для его устранения 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 на рабочем месте с внедрением так называемой дуальной системы.

Дуальная система обучения по своему содержанию означает параллельное обучение в образовательном учреждении и на производстве. В основу этой системы положен принцип взаимной связи теории с практикой, позволяющий учащимся не только знакомиться с производством, но и усваивать приемы и навыки работы на промышленных предприятиях и в организациях сферы услуг [1, 4, 5]. Высокая жизнеспособность этой системы объясняется тем, что она отвечает интересам всех участников этого процесса: государства, образовательной организации, предприятий и студентов.

При такой организации учебного процесса особую актуальность приобретает задача обеспечения в процессе производственного обучения стажера квалифицированным наставником, который вместе с трудовым коллективом будет вводить стажера в профессию, оказывать ему поддержку, оценивать его достижения и обеспечивать его профессиональное становление как конкурентоспособного работника [2].

Для эффективного осуществления наставнической деятельности в рамках нашего исследования считаем целесообразным выделить четыре основные функции наставника производственного обучения в дуальной системе профессионального образования: *мотивационно-ценностную функцию*, предполагающую формирование осмысленных положительных мотивов у стажеров к выбранной профессиональной деятельности; *об-*

разовательно-воспитательную, заключающуюся в передаче профессионального опыта молодым стажерам, их приобщении к корпоративным ценностям и традициям предприятия, формировании их корпоративной культуры; *информационно-консультационную*, предполагающую своевременное информирование образовательных организаций об уровне сформированности компетенций стажеров и организацию консультаций как для самих стажеров, так и для их преподавателей; *самообразовательную*, предполагающую формирование у стажеров компетенций, связанных с самосовершенствованием и саморазвитием, для дальнейшего профессионального и карьерного роста.

Цель предлагаемой нами программы – формирование и (или) развитие психолого-педагогической компетенции наставника, в зависимости от уровня сформированности которой ему присваивается внутрифирменная квалификация – «наставник-ментор», «наставник-тьютор», «наставник-коуч», «наставник-фасилитатор». Компоненты психолого-педагогической компетенции: мотивационно-ценностный, когнитивный, процессуально-деятельностный, рефлексивно-аналитический – позволяют всесторонне развить способность и готовность наставника к реализации психолого-педагогической деятельности в рамках дуальной системы обучения, особенностями которой являются не только высокий уровень интеграции учебной и производственной деятельности обучающихся, но и возраст студентов (14–20 лет), отраслевая специфика, корпоративная культура компании.

Учитывая требования к содержанию программ подготовки наставников, нами разработана такая программа для дуальной системы обучения в объеме 72 часов. Предложенная программа включается в себя 4 самостоятельных, но в то же время взаимосвязанных между собой модуля:

Модуль I. *Становление и развитие института наставничества* – содержит теоретический материал по становлению, развитию и современному состоянию отечественного и зарубежного института наставничества. Определены особенности, функции наставнической деятельности в рамках дуальной системы образования. Рассмотрены модели поведения наставника, характерные для корпоративной культуры. Показана роль корпоративной культуры наставника в реализации молодежной политики предприятия и формировании кадрового резерва.

Модуль II. *Теория и методика производственного обучения* – предполагает освоение общих основ теории производственного обучения, методов, форм и средств производственного обучения. В модуле раскрываются вопросы управления подготовкой стажеров в дуальной системе обучения в соответствии с корпоративной политикой предприятия (планирование, реализация, мониторинг – учет и оценка качества подготовки наставников). Особое внимание уделяется вопросам методической работы наставника и разработке учебно-методической документации процесса подготовки стажеров в дуальной системе обучения.

Модуль III. *Теория и методика воспитательной работы наставника* – содержит теоретический и практический материал по методам и средствам воспитания стажеров в условиях дуальной системы обучения, способствующих их адаптации и продуктивной профессиональной деятельности на предприятии. Рассмотрена интеграция воспитательной работы с молодежью и корпоративной политики предприятия, в том числе вопросы идейного, патриотического, нравственного, эстетического и трудового воспитания стажеров в рамках дуальной системы обучения.

Модуль IV. *Психология профессиональной деятельности* – позволяет изучить основы психологии профессиональной деятельности, обеспечивающие психологическое сопровождение учебно-производственной деятельности стажеров в условиях ду-

альной системы обучения. Рассмотрены вопросы профессионального становления, адаптации, формирования трудовых профессиональных отношений, возможности мотивации учащейся молодежи к труду в рамках дуальной системы обучения.

Специфика настоящей программы заключается в поэтапном обучении наставников и последовательном освоении ими уровней компетенций: «наставник-ментор», «наставник-тьютор», «наставник-коуч», «наставник-фасилитатор» – с присвоением внутрифирменной квалификации. Используя мотивацию, способности, возможности, учитывая собственные и внутрифирменные потребности, наставники осваивают образовательные модули. При этом наставник не может перейти на следующий уровень, пока не освоил предыдущий. Таким образом, осуществляется дифференцированная подготовка наставников для дуальной системы обучения с выстраиванием собственной траектории развития и индивидуальными образовательными маршрутами (таблица).

Дифференцированный тематический план подготовки наставников
для дуальной системы обучения

Название и темы модуля	Внутрифирменная квалификация наставника			
	«Ментор»	«Тьютор»	«Коуч»	«Фасилитатор»
<i>Модуль I. Становление и развитие института наставничества</i>				
История развития системы наставничества. Отечественный и зарубежный опыт	<input type="checkbox"/>			
Нормативно-правовые основы, цели, задачи, функции наставнической деятельности в дуальной системе обучения	<input type="checkbox"/>			
Корпоративная культура наставника		<input type="checkbox"/>		
Молодежная политика предприятия. Организация совета наставников			<input type="checkbox"/>	
Формирование кадрового резерва предприятия. Построение траекторий развития карьеры стажеров				<input type="checkbox"/>
Контроль (1–10 баллов)				
<i>Модуль II. Теория и методика производственного обучения</i>				
Особенности теории производственного обучения: особенности, методы, формы, средства	<input type="checkbox"/>			
Планирование и нормирование учебно-производственного труда стажеров в дуальной системе обучения	<input type="checkbox"/>			
Методика производственного обучения в рамках дуальной системы		<input type="checkbox"/>		
Педагогическая техника, педагогическое мастерство. Педагогика сотрудничества		<input type="checkbox"/>		
Мониторинг качества подготовки стажеров в дуальной системе обучения в соответствии с корпоративной политикой			<input type="checkbox"/>	
Методическая работа наставника в дуальной системе обучения				<input type="checkbox"/>
Особенности разработки программ в дуальной системе обучения в рамках корпоративной политики				<input type="checkbox"/>
Контроль (1–10 баллов)				

Окончание таблицы

<i>Модуль III. Теория и методика воспитательной работы наставника</i>	«Ментор»	«Тьютор»	«Коуч»	«Фасилитатор»
Специфика воспитательной деятельности наставника в дуальной системе обучения	<input type="checkbox"/>			
Виды, методы и средства воспитания стажеров дуальной системы обучения	<input type="checkbox"/>			
Формирование готовности стажера к взаимодействию в трудовом коллективе и его быстрой трудовой адаптации		<input type="checkbox"/>		
Планирование воспитательной молодежной политики предприятия: патриотическое, нравственное, трудовое и эстетическое воспитание			<input type="checkbox"/>	
Развитие воспитательной среды предприятия, создание организационных условий для внедрения современных механизмов воспитания				<input type="checkbox"/>
Контроль (1–10 баллов)				
<i>Модуль IV. «Психология профессиональной деятельности»</i>	«Ментор»	«Тьютор»	«Коуч»	«Фасилитатор»
Основы психологии профессиональной деятельности: профессиональная пригодность и отбор	<input type="checkbox"/>			
Основы инженерной психологии	<input type="checkbox"/>			
Управление коммуникациями в учебном коллективе, приемы формирования психологического микроклимата		<input type="checkbox"/>		
Развитие профессиональной мотивации стажеров дуальной системы обучения: направленность личности, мотивация достижений, мотивация персонала			<input type="checkbox"/>	
Процессы саморегуляции, преодоление кризисных состояний в профессиональной деятельности, профессиональная адаптация				<input type="checkbox"/>
Контроль (1–10 баллов)				
Итоговый контроль (10–60 баллов)				

Технологически это осуществляется следующим образом: на первом уровне «наставник-ментор» наставнику необходимо освоить первые темы всех четырех модулей, на втором уровне «наставник-тьютор» – следующие по последовательности и т. д. Каждый модуль для каждого уровня обучения сопровождается творческим заданием, которое оценивается по балльной системе (шкала 1–10).

Реализация представленного содержания подготовки наставников для дуальной системы профессионального образования обеспечит:

- соблюдение нормативных требований к наставнической деятельности в рамках дуальной системы профессионального образования;
- психолого-педагогическое сопровождение стажеров в дуальной системе профессионального образования;
- расширение педагогических возможностей за счет освоения инновационных образовательных методик;
- усиление воспитательной работы со стажерами в дуальной системе профессионального образования и формирование у них основ корпоративной культуры;
- разработку базы наставников предприятия и выстраивание карьерных траекторий;

– обновление программ, форм и методов подготовки наставников дуальной системы профессионального образования.

Разработанный нами модульный курс представляет собой программу повышения квалификации наставников, направленный на формирование мотивационно-ценностного, когнитивного, процессуально-деятельностного и рефлексивно-аналитического компонентов психолого-педагогической компетенции наставника-ментора, наставника-тьютора, наставника-коуча и наставника-фасилитатора для осуществлению наставнической деятельности в рамках дуальной системы профессионального образования.

Список литературы

1. *Серета А. Ф.* Роль мастера производственного обучения в процессе подготовки квалифицированных специалистов [Электронный ресурс] / А. Ф. Серета. Режим доступа: <http://nsportal.ru/npo-spo/transportnye-sredstva/library/2015/04/02/rol-mastera-proizvodstvennogo-obucheniya-v>.
2. *Скитяева И. М.* Формирование системы внутрифирменного обучения персонала / И. М. Скитяева // Дополнительное профессиональное образование. 2005. № 3. С. 10–13.
3. *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.
4. *Ханнелоре К.* Старая дама в очень современном интернациональном платье (немецкая дуальная система профессионального образования и обучения в Германии и в мире) / К. Ханнелоре, Е. Ю. Есенина // Образование и наука. 2015. № 8. С. 34–49.
5. *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. № 3. С. 49–62.

УДК 377.354:683.3

В. А. Федоров, С. В. Васильев

V. A. Fedorov, S. V. Vasilev

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

АО «НПК Уралвагонзавод», Нижний Тагил

Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg

JSC «RPC Uralvagonzavod», Nizhny Tagil

Fedorov1950@gmail.com, Vasilevs46@mail.ru

МОДЕЛЬ ПОДГОТОВКИ ПО РАБОЧЕЙ ПРОФЕССИИ «СЛЕСАРЬ» В УСЛОВИЯХ ПРОИЗВОДСТВА

THE MODEL OF TRAINING IN WORKING PROFESSION MECHANIC IN A MANUFACTURING ENVIRONMENT

Аннотация. Дано описание разработанной модели подготовки по рабочей профессии «слесарь» в условиях учебного центра промышленного предприятия и представлены результаты, подтверждающие эффективность этой модели.

Abstract. The description of the developed model training for working profession mechanic in terms of training center of industrial enterprise and presents results that confirm its effectiveness.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, учебный центр промышленного предприятия, рабочая профессия «слесарь», профессиональные стандарты, модульная программа.

Keywords: training, training centre of the industrial enterprise, working profession mechanic, professional standards, modular program.

Новые экономические условия, возникшие вследствие «санкционной» политики в отношении России, ставка на импортозамещение резко обострили вопросы, связанные с повышением эффективности и конкурентоспособности российской промышленности как на внутреннем, так и на внешнем рынке. Одной из важных составляющих конкурентоспособности промышленного предприятия является квалификация персонала.

Несмотря на серьезные изменения, происходящие в последние годы в системе российского профессионального образования, выпускники образовательных организаций по уровню профессиональных навыков и компетенций не в полной мере соответствуют требованиям кадровых служб предприятий-заказчиков.

Перспектива корпоративного образования обусловлена переходом от массового обучения к индивидуальному, сопровождаемому новыми формами и методами учебного процесса [1, с. 60], исключением из программ подготовки невостребованных компетенций за счет четкой их профилизации под конкретные рабочие места, сокращением сроков и финансовых затрат на обучение при неизменном повышении его качества.

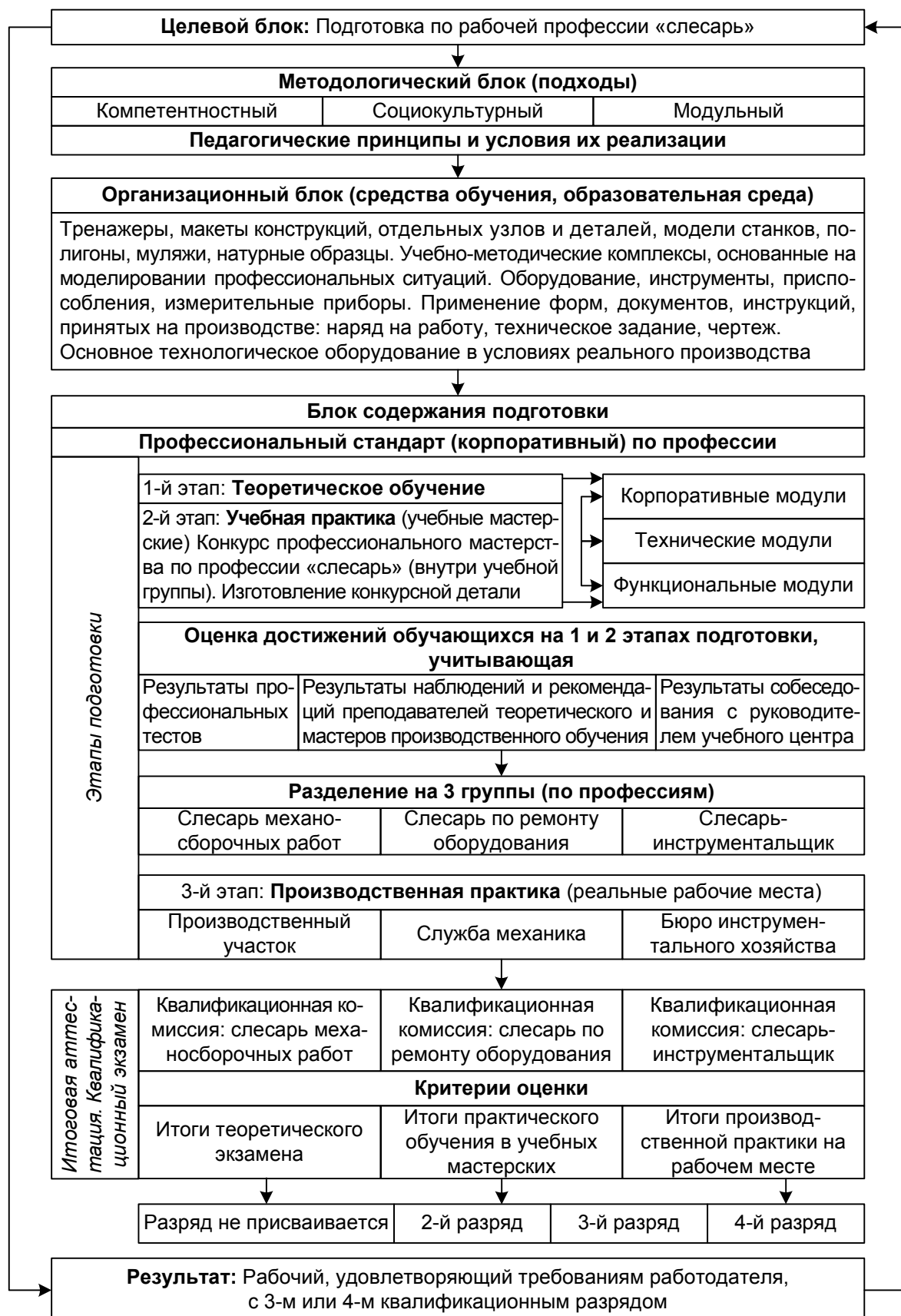
Основываясь на опыте предыдущих исследований [1, 2], разработана и реализована модель подготовки рабочих в условиях производства по следующим профессиям: слесарь механосборочных работ, слесарь-инструментальщик, слесарь по ремонту оборудования (далее – слесарь) (рисунок). Методологическую основу модели составляют компетентностный, социокультурный и модульный подходы с соответствующими принципами и условиями их реализации в корпоративном образовании.

Содержание модульной программы разработано в соответствии с корпоративными профессиональными стандартами АО «НПК Уралвагонзавод»: «Слесарь механосборочных работ», «Слесарь-инструментальщик», а также профессиональными стандартами «Слесарь-сборщик», «Слесарь-ремонтник промышленного оборудования», «Слесарь-инструментальщик», утвержденными Минтруда России.

Структура профессиональных стандартов (вид профессиональной деятельности – обобщенная трудовая функция – трудовая функция – трудовые действия) позволила объединить их требования в модули обучения, при этом результатом обучения по каждому модулю становятся трудовые функции или действия.

Программа подготовки включает изучение корпоративного, технического и функционального учебных модулей. Реализация программы предусматривает три этапа: теоретическое обучение, учебную практику и производственную практику.

Раннее обучение слесарным профессиям осуществлялось на основе типовых учебных планов и программ для подготовки и повышения квалификации рабочих на производстве, утвержденных экспертно-методическим советом Центра ВНИИ охраны и экономики труда (Екатеринбург, 2000–2008 гг.). При этом по каждой слесарной профессии формировались отдельные группы. В условиях обучения, предусмотренных рассматриваемой моделью, реализована возможность объединения таких групп на этапах теоретического обучения и учебной практики с последующим их разделением по соответствующим профессиям только на этапе производственной практики.



Модель подготовки рабочих по профессии «слесарь»

С учетом нового содержания программы подготовки слесарей сформирована соответствующая образовательная среда, предполагающая совместное использование материальной базы учебного центра и реального производства.

Программой установлены требования к обучаемым: возраст 18–30 лет, образование 9 классов и выше, наличие опыта трудовой деятельности, а также требования к преподавательскому составу: среднее профессиональное или высшее образование по профилю, опыт профессиональной деятельности по специальности не менее 3 лет, а для мастеров производственного обучения не менее 1 года (разряд не ниже 5-го), повышение профессионально-педагогической квалификации не реже 1 раза в 3 года.

Оценка качества подготовки предполагает текущий контроль и итоговую аттестацию. Для организации и проведения любого вида контроля создаются фонды оценочных средств, включающие контрольно-оценочные материалы, предназначенные для определения соответствия (или несоответствия) индивидуальных достижений обучаемых основным требованиям конкретного модуля.

Оценка знаний, умений и навыков по результатам текущего и итогового контроля проводится в соответствии со шкалой результативности ответов: 80÷100 % – «5» баллов (компетенции проявляются в полной мере, демонстрация всех признаков компетенций); 60÷80 % – «4» балла (компетенции проявляются на уровне большинства признаков – не менее 80 %); 40÷60 % – «3» балла (компетенции проявляются на уровне отдельных признаков – не менее 40 %); менее 40 % – «2» балла (компетенции проявляются незначительно – менее 40 %).

К итоговой аттестации (квалификационному экзамену) допускаются обучающиеся, выполнившие требования, предусмотренные всеми модулями программы. Квалификационная комиссия принимает следующие решения: не присваивать разряд или присвоить 2-й, 3-й или 4-й разряды на основе индивидуальных результатов обучающихся.

Эффективность разработанной модели подтверждена следующими результатами ее реализации в условиях Центра подготовки персонала АО «НПК Уралвагонзавод»:

– количество обучающихся с повышенным квалификационным разрядом (3-й или 4-й) на 31 % выше, чем при обучении по типовой программе, а количество с низким квалификационным разрядом (2-й) снизилось на 25 %;

– 85 % выпускников учебного центра сохранили свои места после 6 месяцев трудоустройства (при обучении по типовой программе – 67 %);

– один выпускник стал победителем цехового конкурса профессионального мастерства;

– за счет объединения групп на первых двух этапах (модули КМ1-КМ3; ТМ1-ТМ6, ... ФМ1-ФМ6) существенно сократились затраты на обучение.

Данный подход к организации модульного обучения по профессии «слесарь» можно рекомендовать к использованию в условиях подготовки рабочих на производстве и по другим востребованным рабочим профессиям (в части соответствия программ подготовки требованиям профессиональных стандартов), а также при реализации подготовки рабочих кадров в профессиональных образовательных организациях.

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. Структурно-функциональная модель подготовки конкурентоспособных рабочих в условиях корпоративного образования / В. А. Федоров, С. В. Васильев // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 21-й Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 25–26 мая 2016 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. С. 99–104.

УДК 377.01(09)

Н. К. Чапаев

N. K. Chapaev

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg
chapaev-n-k@yandex.ru*

**РАЗВИТИЕ ИДЕЙ ИНТЕГРАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
И ПРОИЗВОДСТВЕННЫХ ФАКТОРОВ В ТВОРЧЕСТВЕ И. Г. ПЕСТАЛОЦЦИ
THE DEVELOPMENT OF IDEAS FOR THE INTEGRATION OF PEDAGOGICAL
AND PRODUCTION FACTORS IN THE WORK OF I. G. PESTALOZZI**

Аннотация. Рассматривается историко-педагогический опыт разработки проблемы профессионально ориентированного и профессионального образования в условиях зарождения индустрии.

Abstract. The article discusses the historical and pedagogical experience of development problems of professionally oriented and vocational education in the context of the birth of the industry.

Ключевые слова: профессиональная деятельность, идея соединения обучения с производительным трудом, духовно-нравственная ценность труда, качество индустриального образования, образование для индустрии, гармонизация человека.

Keywords: professional activity, the idea of combining education with productive labor, moral and spiritual value of work, the quality of industrial education, education for industry, harmonization of the person.

В феврале 2017 г. минуло 190 лет со дня смерти одного из самых замечательных представителей человечества – гениального педагога И. Г. Песталоцци (1746–1827). Широкую известность приобрела его работа по воспитанию бездомных детей-сирот. Он имел полное право написать знакомые каждому педагогу щемящие душу слова: «Моя рука лежала в их руке, мои глаза смотрели в их глаза. Мои слезы текли вместе с их слезами, и моя улыбка следовала за их улыбкой. Они были вне мира, вне Станца, они были со мной, и я был с ними» [1]. На надгробном памятнике ему было написано: «Все для других, ничего для себя». Не меньшую мировую известность имеют его концепции элементарного и развивающего обучения, обладающие непреходящей ценностью. Вместе с тем несколько в стороне от исследовательской тропы размещаются идеи Песталоцци, связанные с подготовкой человека к профессиональной деятельности. Многие из них сегодня могут быть приняты как методологические и методические установки при решении задач профессионально-ориентированного и профессионального образования. Совершенно очевидна их глубоко гуманистическая направленность на развитие

человеческой целостности, основывающаяся на кантовской максиме: *существование человека имеет в себе самом высшую цель*. Это отчетливо проявляется в толковании Песталоцци идеи соединения обучения с производительным трудом. Он один из первых в мировой образовательной практике осуществил попытку соединения воспитания, развития и производительного труда в процессе образовательной деятельности. Следует заметить, что труд является основой воспитания человека, его общего и интеллектуального развития. Иначе говоря, труд не только создал человека как исторического вида, но и способствует его развитию как индивида. Труд не только экономическая, но и духовная категория.

Так, по мнению автора книги «Философия хозяйства» – С. Н. Булгакова, труд имеет религиозный источник и корень, а также нравственное измерение и значение. Труд для Булгакова есть выражение творческой созидательной сущности человека, органически объединяющего в себе *мир духовный и мир вещный*. Труд и творчество – понятия для Булгакова практически идентичные. Труд для него – высшее начало хозяйственной жизни, являющейся духовным процессом [2]. По словам исследователей, глубинный смысл философии хозяйства С. Н. Булгакова состоит в том, чтобы формировать у людей стремление к сотрудничеству, отказ от взаимной вражды и неприязни, от экономического рабства и раболепия перед внешним богатством. Именно поэтому огромно воспитательное значение труда, формирующего у человека гордость за дело своих рук, достоинство, удовлетворение от выполнения работы [3, с. 144].

Духовно-божественной сущностью наделяет хозяйство Н. А. Бердяев. В то же время он допускает возможность отрыва хозяйства от духа, что приводит к весьма нежелательным последствиям. Однако это происходит не по вине экономики хозяйства, а по вине капиталистической цивилизации, порождающей похоть. «Не хозяйство, не экономика механичны и фиктивны, хозяйство имеет подлинно бытийственные и божественные основы, и есть у человека долг хозяйствования, императив экономического развития. Но отрыв хозяйства от духа ... превращает хозяйство и экономику в фиктивное, механическое царство. Похоть, лежащая в основе капиталистической цивилизации, создает механически фиктивное царство» [5]. От Н. А. Бердяева достается и социализму, «продолжающему дело цивилизации». Здесь также «труд перестает быть духовно осмысленным и духовно оправданным и восстает против всей системы», а индустриализм «неизбежно подрывает духовную дисциплину и духовную мотивацию труда и этим готовит себе крах» [5, с. 310].

В полной мере осознавая духовно-нравственную ценность труда и хозяйства, Песталоцци – ровесник промышленных и технологических революций – понимал, что современное ему образование должно отражать потребности этих революций, способствовать их успешному осуществлению. В то же время он хорошо осознавал и другую, не утилитарную роль образования как средства очеловечивания самого человека и окружающей его среды, в частности, производственной. Для него «образование для индустрии» «является подлинно гуманизирующим средством индустрии» [4, с. 315]. Отсюда проистекает взвешенность его подхода к решению проблемы соединения образования с производительным трудом.

С одной стороны, он замечает: «Возможность соединения на очень ранней ступени воспитательных задач с промышленной деятельностью неопровержима... С шести лет начинается уже пригодность детей к индустрии... Эта пригодность к производительному труду при воспитании бедных возможно раньше использована, так как это

вполне соответствует самым разумным воспитательным принципам...» [1, с. 173]. Он считает, что труд является истинной школой для постановки воспитания, заставлять заниматься профессией – хорошо, надо приучать детей нести жизненную ляжку, домашний труд – прекрасно [1].

С другой стороны, Песталоцци предостерегает от поспешных, необдуманных действий в этом направлении: «... если я советую подчинить воспитание бедняков в определенных местностях промышленности, то ни в коем случае не хочу сказать, что рекомендую посылать детей на первые ближайšie фабрики, где они в нездоровом воздухе используются для работы на машинах, где они не слышат ничего об обязанностях и нравственности, где их голова, сердце и тело одинаково подавляются... оставляются недоразвитыми». Его не устраивают не только условия труда, но и узость подготовки рабочих. Поэтому фабрика, ограничивающая себя одним или очень немногими ремесленными приемами, не может быть «настоящим воспитательным учреждением»: «Настоящим воспитательным учреждением не может быть такая фабрика, которая ограничивает себя одним или очень немногими ремесленными приемами... Учреждение, воспитывающее для индустрии (образование для индустрии), требует развития разнообразных способностей и навыков, нужных промышленности...» [1, с. 175–179].

И. Г. Песталоцци полагал, что подлинное образование для индустрии не совпадает с обучением жалким изолированным операциям. Ближайшая задача для индустрии, базирующейся на умственном и нравственном образовании, научить человека учиться все средства, имеющиеся в его положении, каково бы оно ни было, для создания себе удовлетворительных условий существования. Качество индустриального образования должно быть достаточно высоким, чтобы человек с уверенностью смог сделать первый шаг. Это требование определяет основные задачи общетрудового, профессионального и индустриального образования. «Дело в том, что человек, внимание которого направлено в эту сторону и поддерживается развитым в нем сознанием своих производственных возможностей ... находит множество путей применения своих способностей в области мастерства и профессиональной деятельности, полностью соответствующих тому положению и образу жизни, которых требует от него долг» [1, с. 202]. Данная мысль прослеживается и в следующей цитате, взятой из статьи «О народном образовании для индустрии»: «Люди, занимающиеся только земледелием, загружены неравномерно. Напряженные периоды сменяются периодами безделья. Полученное ими воспитание не дает возможности заниматься другой, возвышающий ум и сердце деятельностью... Эти люди лишены умственного образования, ограничены ничтожно узкими рамками своих технических нужд и чужды духу мастерства и свойственным ему свободным и разумным взглядам» [1, с. 203].

Далее Песталоцци формулирует своеобразный закон прямо пропорциональной зависимости профессиональной готовности человека от уровня развития его умственных способностей. Он заявляет, что высокий уровень мастерства обеспечивается путем развития умственных способностей и повышается благодаря развитию нравственного сознания. Песталоцци пишет и об обратной зависимости умственного развития от уровня профессиональной подготовленности человека: умственное образование влияет на физическое напряжение сил, развитие же мастерства влияет на умственное воспитание.

В своих рассуждениях о взаимовлиянии умственного и профессионального развития Песталоцци вторгается в область синергетического анализа данной проблемы. Он утверждает: «... влияние это таково, что каждое из них превращается в нечто иное,

чем бывает и может когда-либо стать при своем изолированном развитии, без связи с другими частями образования, вне системы элементарного образования. Мастерство, исходящее из общего средоточия всех этих способов воздействия, становится чем-то совершенно иным нежели, когда основанием ему не служит общее развитие всех человеческих задатков... элементарное образование только тогда может являться подлинным народным образованием... когда его влияние на промышленную деятельность исходит из сущности его основных принципов» [1, с. 207, 208].

Песталоцци глубоко верит в то, что подлинное элементарное образование, готовящее для индустрии, одной из главных задач имеет всестороннее развитие человека. В то время как обычная подготовка к индустриальной деятельности стремится дать в итоге только заработок. Но тем самым приносится в жертву облагораживание человека. Поэтому единственный путь элементарного образования для индустрии к профессиональной деятельности – это целостное развитие всех задатков. Песталоцци фактически развивает концепцию единства принципов природосообразности и производственносообразности. «Истинное природосообразное образование..., – замечает он, – вызывает стремление к совершенствованию человеческих сил. Односторонность же развития этих сил ведет к подрыву, к разложению...» [4, с. 359].

И. Г. Песталоцци критиковал современную ему систему профессиональной подготовки, приводившую к овладению «односторонними рутинными умениями». «Образование для индустрии» должно было помочь овладеть основными приемами и общей культурой труда. Подготовка к индустрии строится на основе умственного, нравственного и физического образования, всестороннего развития человека. Молодежь должна овладеть «внутренней сущностью промышленного производства» и теми «внешними приемами, которые необходимы для успешного участия в нем» [4].

Педагогические идеи Песталоцци выросли из эксперимента. В 70-е гг. XVIII в. в имении Нейгоф он открывает приют для бедных детей и школу. Этот опыт им позднее описан в книге «Лингард и Гертруда». Песталоцци как бы обращается к народной педагогике и помощь народу стремится организовать путем самопомощи. Детей бедняков надо научить жизненно необходимым знаниям и умениям (начиная с простейших навыков и заканчивая их совершенствованием). В этих целях он попытался соединить обучение с производительным трудом – в его опыте это были сельскохозяйственные работы, а также прядение и ткачество. При этом первоначально это было чисто механическое соединение. Реалии жизни оказались сильнее идеи. Стало ясно: невозможно строить учебно-воспитательное учреждение на основе самокупаемости.

Однако идея необходимости соединения обучения с производительным трудом впоследствии осмысливается им теоретически, постепенно преодолевается ее механистичность. Песталоцци стремится найти также средства физического развития детей, которые бы позволили органично соединить обучение и труд. Он приходит к мысли: дети могут и хотят трудиться, заставить ребенка только учиться – это против его собственной природы. И тогда совершенствование ума, сердца и руки ребенка – это основной путь к его гармонизации.

Список литературы

1. *Антология педагогической мысли*: в 3 томах / сост. К. И. Салимов, Г. Б. Корнетов. Москва: Высшая школа, 1988. Т. 1: Прогрессивная зарубежная педагогическая мысль о трудовом воспитании и профессиональной подготовке. 447 с.

2. Булгаков С. Н. *Философия хозяйства* / С. Н. Булгаков. Москва: Наука, 1990. 412 с.
3. Ветошкин А. П. *Философия экономики* / А. П. Ветошкин, А. П. Стожко. Екатеринбург: Полиграфист, 2001. 334 с.
4. *Педагогическое наследие* / сост. В. М. Кларин, А. Н. Джуринский. Москва: Педагогика, 1989. 416 с.
5. *Хрестоматия по культурологии*: в 2 томах / под ред. И. Ф. Кефели [и др.]. Санкт-Петербург: Петролис, 2000. Т. 2: Самосознание русского народа. 512 с.

УДК 371.7

К. В. Чедов, Т. И. Чедова

K. V. Chedov, T. I. Chedova

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет», Пермь
Perm State University, Perm
chedovkv@yandex.ru*

**ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ
ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ**

**ORGANIZATIONAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR FORMING THE
CULTURE OF HEALTH OF STUDENTS OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS**

Аннотация. Рассматриваются основные организационно-педагогические условия, необходимые для успешного формирования культуры здоровья личности в условиях модернизации образования.

Abstract. The article considers the basic organizational and pedagogical conditions necessary for the successful formation of a culture of individual health in the context of modernization of education.

Ключевые слова: условия, культура здоровья, обучающиеся.

Keywords: conditions, culture of health, students.

В современных условиях модернизации образования в Российской Федерации одной из главных задач является сбережение и укрепление здоровья детей, подростков и учащейся молодежи.

В «Национальной доктрине развития образования в Российской Федерации на период до 2025 г.» и других документах, определяющих перспективы развития образования, отмечается, что приоритетной задачей современной системы образования в нашей стране является формирование ответственного отношения человека к собственному здоровью и здоровью окружающих людей как наивысшей социальной ценности, формирование высокого уровня здоровья детей, подростков и учащейся молодежи во всех его аспектах – духовном, психическом, физическом.

Новая модель образования, представленная в федеральных государственных образовательных стандартах (ФГОС), смещает акцент с формирования знаний, умений и навыков у обучающихся на целостное развитие личности. В этих условиях возрастает социальная и педагогическая значимость формирования ценностного отношения к здоровью детей, подростков и учащейся молодежи в условиях образовательной деятельности.

Культура здоровья – одна из составных частей общей культуры. Она направлена на предупреждение заболеваний, формирование здорового образа жизни, который в основном определяет здоровье общества и обеспечивает ему полноценное существование, раскрытие интеллектуальных, физических и материальных возможностей [3].

Под культурой здоровья понимаются созданные человеком ценности, формирующие такой способ его жизнедеятельности, в котором соблюдаются научно обоснованные социальные и биологические принципы здорового образа жизни. Уровень культуры здоровья личности определяется сформированностью универсальных и специально направленных компетенций, связанных с самостоятельным использованием средств и методов здорового образа жизни для сбережения и повышения адаптационных резервов организма, работоспособности и укрепления здоровья [1].

Теоретический анализ литературы по проблеме оздоровительной деятельности в образовательных организациях, результаты констатирующего исследования, изучение опыта оздоровительной деятельности в системе общего и профессионального образования, анализ собственной педагогической деятельности, данные экспертов позволили выявить организационно-педагогические условия формирования культуры здоровья детей, подростков и учащейся молодежи [2, 4, 5].

К этим условиям относятся:

1) Формирование здоровьесберегающей среды в образовательной организации. Теоретическое обоснование этого условия базируется на основных положениях создания в образовательных организациях здоровьесберегающей среды (В. Ф. Базарный, Н. К. Смирнов, Н. В. Третьякова, В. Р. Кучма, В. В. Колбанов, Е. А. Югова и др.).

Реализация данного условия предполагает использование средств оптимизации учебных нагрузок, организацию двигательной активности обучающихся в течение учебного дня, соблюдение требований СанПиН, создание благоприятного психологического климата, проведение профилактических мероприятий по употреблению психоактивных веществ, внедрение здоровьесберегающих технологий в учебный процесс и т. д.

Здоровьесберегающая среда образовательной организации позволяет в значительной мере снизить заболеваемость обучающихся, проводить профилактику формирования различных отклонений в физическом развитии детей и подростков, предотвращать развитие хронических заболеваний.

2) Спортизация физического воспитания обучающихся. Данное условие сформулировано на основе анализа работ В. К. Бальсевича, Л. И. Лубышевой, ряда других ученых, а также результатов многолетних исследований автора данной статьи. Спортизация физического воспитания предполагает творческий перенос конверсионных элементов спорта в сферу физического воспитания. В настоящее время существуют различные формы спортизации физического воспитания: спортивно-ориентированное физическое воспитание, школьный спортивный клуб, школьная спортивная команда, учебный предмет «Спортивная культура» в старших классах.

В рамках нашего исследования спортизация физического воспитания осуществляется в условиях спортивных клубов, созданных в образовательных организациях. Особенностью деятельности спортивных клубов является то, что обучающиеся занимаются физическими упражнениями на основе выбранных видов спорта не менее трех раз в неделю, продолжительность занятий составляет не менее двух академических часов, занятия проводит тренер-преподаватель по выбранному виду спорта. Спортизированное физическое воспитание позволяет не только компенсировать потребность рас-

тушего организма в двигательной активности, но и создает предпосылки для гармонического физического развития, всесторонней физической подготовки, а также имеет большой воспитательный потенциал для формирования личностных качеств детей, подростков и учащейся молодежи.

3) Проведение мониторинга физического здоровья обучающихся. Дополнительная двигательная активность обучающихся, в нашем случае в условиях спортивных клубов, является фактором преобразования физического потенциала растущего организма. С целью оптимизации физических нагрузок и оценки эффективности педагогических воздействий необходимо систематическое проведение мониторинговых мероприятий по оценке состояния обучающегося. Для удобства хранения, обработки и получения информации о психофизическом состоянии обучающихся нами разработана информационно-методическая система «Физмонитор». Благодаря данной системе у субъектов педагогической деятельности имеется возможность получать информацию о физическом состоянии обучающегося не только по результатам конкретного тестирования, но и за весь период проведения мониторинговых исследований.

4) Развитие профессиональной компетентности педагогов в вопросах формирования культуры здоровья личности. Грамотность и компетентность субъектов педагогического процесса в вопросах формирования культуры здоровья обучающихся являются одним из ведущих условий. Методологическую основу подготовки педагогов к профессиональной деятельности в аспекте формирования культуры здоровья обучающихся разработали В. А. Сластенин, Э. Ф. Зеер, А. Н. Леонтьев и др.

Нами разработана и апробирована программа курса повышения квалификации педагогов и руководителей образовательных организаций «Психолого-педагогические основы формирования культуры здоровья обучающихся». В ходе реализации данной программы нами выявлено, что представителям администрации образовательной организации необходимо участвовать во всех занятиях на равных правах с другими членами педагогического коллектива, осваивая в режиме совместного проживания все этапы данного процесса. Несоблюдение этого условия приводит к тому, что члены администрации постепенно становятся своеобразным тормозом в реализации процессов формирования культуры здоровья обучающихся.

5) Проектирование обучающимися индивидуальных траекторий развития здоровья. Основой для проектирования индивидуальных траекторий развития здоровья являются результаты мониторинга физического здоровья обучающихся и имеющийся опыт жизнедеятельности по сбережению и развитию собственного здоровья. Большое значение при реализации данного условия имеет педагогическое сопровождение обучающихся, в ходе которого у них формируется компетентность здоровьеразвивающей деятельности как части культуры здоровья личности. В этой связи нами в настоящее время разрабатывается методическая система педагогического сопровождения обучающихся в условиях проектирования индивидуальных траекторий развития здоровья.

Мы полагаем, что рассмотренные организационно-педагогические условия будут способствовать успешному формированию культуры здоровья обучающихся.

Список литературы

1. *Кудашев Р. К.* Формирование культуры здоровья студентов в здоровьесберегающей образовательной среде вуза / Р. К. Кудашев // Вестник Балтийского федерального университета им. И. Канта. 2012. Вып. 5. С. 117–123.

2. *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.

3. *Трещева О. Л.* Формирование культуры здоровья личности в образовательной системе физического воспитания: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / О. Л. Трещева. Омск, 2003. 51 с.

4. *Fedorov V. A.* Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2015. № 6 (150). P. 134–143.

5. *Tretyakova N. V.* Educational institution health service management: key aspects of communication and interaction within the team / N. V. Tretyakova, V. A. Fedorov, D. V. Abramov, D. M. Kalimulin // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (8). P. 2841–2857.

УДК 378.037.1:378.17

А. Н. Черемных, К. В. Чедов

A. N. Cheremnykh, V. K. Chedov

*ФГБОУ ВО «Пермский государственный
национальный исследовательский университет», Пермь
Perm State University, Perm
a.cheremnyh@yandex.ru, chedovkv@yandex.ru*

**КОМПЕТЕНТНОСТЬ ФИЗИЧЕСКОГО САМОСОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ
СТУДЕНТОВ КАК ОСНОВА ИХ ЗДОРОВОГО СТИЛЯ ЖИЗНИ
COMPETENCE PHYSICAL SELF-IMPROVEMENT OF STUDENTS
AS A BASIS FOR THEIR HEALTHY LIFE STYLE**

Аннотация. В связи с повышающимися требованиями к выпускникам высшей школы авторы предлагают формировать компетентность физического самосовершенствования студентов, которая обеспечивает устойчивую мотивацию к ведению здорового стиля жизни и готовность к профессиональной деятельности и к современным условиям жизни.

Abstract. Due to increasing requirements for higher school graduates, the authors propose to shape the competence of physical self-improvement of students, which provides sustainable motivation to healthy life style and commitment to professional activities and to the conditions of modern life.

Ключевые слова: физическая культура студентов, общекультурные компетенции, компетентность физического самосовершенствования.

Keywords: physical education students, General cultural competence, competence physical self-improvement.

В настоящее время в меняющемся мире система образования должна формировать такие качества выпускника вуза, как компетентность, инновационность, инициативность, гибкость, мобильность, динамизм, конструктивность и устойчивость к стрессовым ситуациям.

Учебная дисциплина «Физическая культура», формируя общекультурные компетенции у студентов в ходе обучения в вузе, предполагает активное вовлечение их

в деятельность с целью развития их готовности к здоровому стилю жизни, повышению адаптационных резервов организма, личностного и профессионального саморазвития.

Обязательный минимум содержания образовательной программы учебной дисциплины «Физическая культура» классического вуза включает десять общекультурных компетенций.

От состояния психического, физического здоровья, индивидуальных и личностных особенностей студенческой молодежи зависит эффективность учебной и будущей профессиональной деятельности. Поэтому В. В. Бурбыгина говорит о необходимости привлечения студентов к позиции активного исследования своего состояния и к определению ими путей самореализации личного потенциала средствами физической культуры. При этом содержательный компонент учебного процесса в области физической культуры должен охватывать все то, что необходимо, с одной стороны, для физического развития личности, с другой – для формирования ее общекультурной компетентности [1].

Результатом формирования общекультурной компетентности в области физической культуры по завершении обучения должно стать создание устойчивой мотивации и потребностей к здоровому стилю жизни, физическому совершенствованию, приобретение личного опыта творческого использования средств и методов сбережения и развития здоровья [6, 7, 8].

А. И. Загrevская [2], И. А. Зимняя [3] разработали классификацию компетентностей, согласно которой компетентность физического самосовершенствования относится к первой группе – компетентности, связанные с отношением к самому себе как к личности, субъекту жизнедеятельности.

Компетентность физического самосовершенствования обеспечивает готовность к профессиональной деятельности и к современным условиям жизни, и находит свое выражение в способности и готовности человека к саморазвитию и самосовершенствованию своего физического потенциала на основе здорового стиля жизни.

Данная компетентность включает в себя:

- потребность в саморазвитии, умение выстраивать персональную жизненную стратегию, тесное единство интеллектуального развития в формировании личности, способность справляться с противоречиями и неопределенностями своего жизненного опыта;
- способность самостоятельно контролировать ход своего интеллектуального и физического развития и добиваться высокого уровня профессионального мастерства и творчества;
- структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний;
- знание и соблюдение норм здорового образа жизни, физической культуры, свободу и ответственность за выбор стиля жизни [1].

С. Л. Троянская [5] говорит об общекультурной компетентности как о трехкомпонентной структуре, которая включает в себя когнитивный, ценностно-ориентировочный и коммуникативно-деятельный компонент.

Ю. Ю. Рыбасова [4] выделяет следующие основные компоненты общекультурной компетентности: культуру деятельности, культуру общения, культуру мышления, культуру организации своей жизни, культуру речи.

Учитывая, что компетентность – это не сумма компетенций, а сложное личностное образование, а также основываясь на работах А. И. Загrevской [2], в структуру компетентности физического самосовершенствования мы включили следующие ком-

поненты: мотивационный, когнитивный, деятельностный, ценностно-смысловой, эмоционально-волевой.

Когнитивный компонент определяет уровень интеллектуального развития студента, его знаниевой базы и творческих способностей. Он предусматривает знание как теоретических, так и методологических основ физической культуры, которые способствуют ведению здорового стиля жизни и готовности к будущей профессиональной деятельности.

Ценностно-смысловой компонент заключается в оценке студентом самого себя как личности, своих возможностей, качеств и места в обществе.

Мотивационный компонент включает устойчивый интерес студента к развитию своего физического потенциала, потребность в двигательной активности, стремление к физическому самосовершенствованию.

Эмоционально-волевой компонент связан со способностью студента свободно и самостоятельно осуществлять свою физическую деятельность в соответствии с самостоятельно выстроенным планом своего физического совершенствования.

Деятельностный компонент определяется деятельностью, в процессе которой компетентность формируется и реализуется.

Степень сформированности компетентности физического самосовершенствования студентов мы определяли по результатам педагогической диагностики. Для этого в ходе педагогического эксперимента все проводимые нами мероприятия были объединены в блоки. Определенный блок формирует определенные компоненты компетентности.

1-й блок – теоретический, включает в себя тестирование знаний в области физической культуры, которые были получены в ходе семинаров и лекций. Оценивает когнитивный компонент.

2-й блок – психологический, оценивает ценностно-смысловой, мотивационный и эмоционально-волевой компоненты, включает методику Л. Д. Складченко для определения самооценки студента, методику Р. С. Немова для определения силы воли, опросник Дж. Роттера для оценки уровня субъективного контроля испытуемого, КОС-1 для диагностики коммуникативных способностей, анкетирование с целью изучения образа жизни студентов, их досуга, отношения к физической культуре.

3-й блок – практический, формирует деятельностный компонент, включает заполнение студентами карты тестирования физического развития и функциональной готовности, написание и защиту учебного проекта «Мое физическое самосовершенствование».

Список литературы

1. Бурбыгина В. В. Физическая культура в формировании общекультурных компетенций студентов: учебное пособие / В. В. Бурбыгина. Комсомольск-на-Амуре: Изд-во Комсом.-на-Амуре гос. техн. ун-та, 2014. 92 с.

2. Загревская А. И. Знания в области физической культуры как компонент физкультурного образования / А. И. Загревская // Личность в физической культуре – физическая культура личности: материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции. Оренбург, 2006. С. 38–45.

3. Зимняя И. А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? Теоретико-методологический аспект / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня: реформы, нововведения, опыт. 2006. № 8. С. 20–26.

4. Рыбасова Ю. Ю. Общекультурная подготовка студентов технического вуза: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / Ю. Ю. Рыбасова. Казань, 1996. 184 с.

5. Троянская С. Л. Развитие общекультурной компетентности в процессе образования: монография / С. Л. Троянская. Ижевск: Изд-во Удмурт. гос. ун-та, 2004. 100 с.

6. Fedorov V. A. Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2015. № 6 (150). P. 134–143.

7. Tretyakova N. V. Educational institution health service management: key aspects of communication and interaction within the team / N. V. Tretyakova [et al.] // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (8). P. 2841–2857.

8. Tretyakova N. V. Student readiness formation for activities oriented to health saving / N. V. Tretyakova [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (15). P. 8281–8292.

УДК 378.012.3

Ю. А. Шихов, О. Ф. Шихова

Yu. A. Shihov, O. F. Shihova

*ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова», Ижевск
Izhevsk State Technical University n. a. M. T. Kalashnikov, Izhevsk
shihov55@mail.ru*

УНИВЕРСАЛЬНАЯ МОДЕЛЬ МОНИТОРИНГОВЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ

UNIVERSAL MODEL OF MONITORING RESEARCH

Аннотация. Рассматривается инструментарий мониторинговых исследований, разработанный методом групповых экспертных оценок. С позиций данного метода представлена универсальная таксономическая модель, позволяющая унифицировать процедуры оценивания качества подготовки обучающихся в системе высшего образования в процессе мониторинговых исследований.

Abstract. The article considers the monitoring research tools developed by the method of group expert assessments. From the standpoint of this method, an algorithm for the development of a universal taxonomic model that allows to unify procedures for assessing the quality of training of students in the system of higher education in the process of monitoring research is presented.

Ключевые слова: компетенции, метод групповых экспертных оценок, компетентность эксперта, диагностика компетенций, таксономическая модель, качество образования.

Keywords: competence, method of group peer reviews, expert competence, competence diagnostics, taxonomic model; the quality of education.

Одной из актуальных комплексных проблем в условиях реализации в высшей школе *компетентностного подхода* является разработка стандартизированных методик и научно обоснованного инструментария для оценки качества образования студентов и выпускников вузов. Решение этой проблемы требует, на наш взгляд, применения принципов *педагогической квалиметрии*, учитывающих особенности измерений качества в системе образования. С позиций квалиметрии получение корректной количест-

венной оценки качества предполагает проведение педагогической экспертизы на всех этапах проектирования оценочных средств и системной диагностики уровня сформированности компетенций обучающихся. Для проведения педагогической экспертизы целесообразно использовать *метод групповых экспертных оценок* как наиболее объективный и стандартизированный. В рамках данного метода педагогическая экспертиза (тестов, компетенций и др.) проводится по определенному алгоритму группой специально отобранных экспертов (преподавателей вузов, выпускников, представителей работодателей и др.) с предварительной оценкой их компетентности [3, 5, 6, 7]. Количественная оценка компетентности экспертов может быть получена методами *взаимных рекомендаций, самооценки, оценки аргументированности и анкетных данных*. Коэффициент компетентности j -го эксперта в этом случае определяется как

$$K_j = C_1 K_j^{63} + C_2 K_j^c + C_3 K_j^a + C_4 K_j^{an}, \quad (1)$$

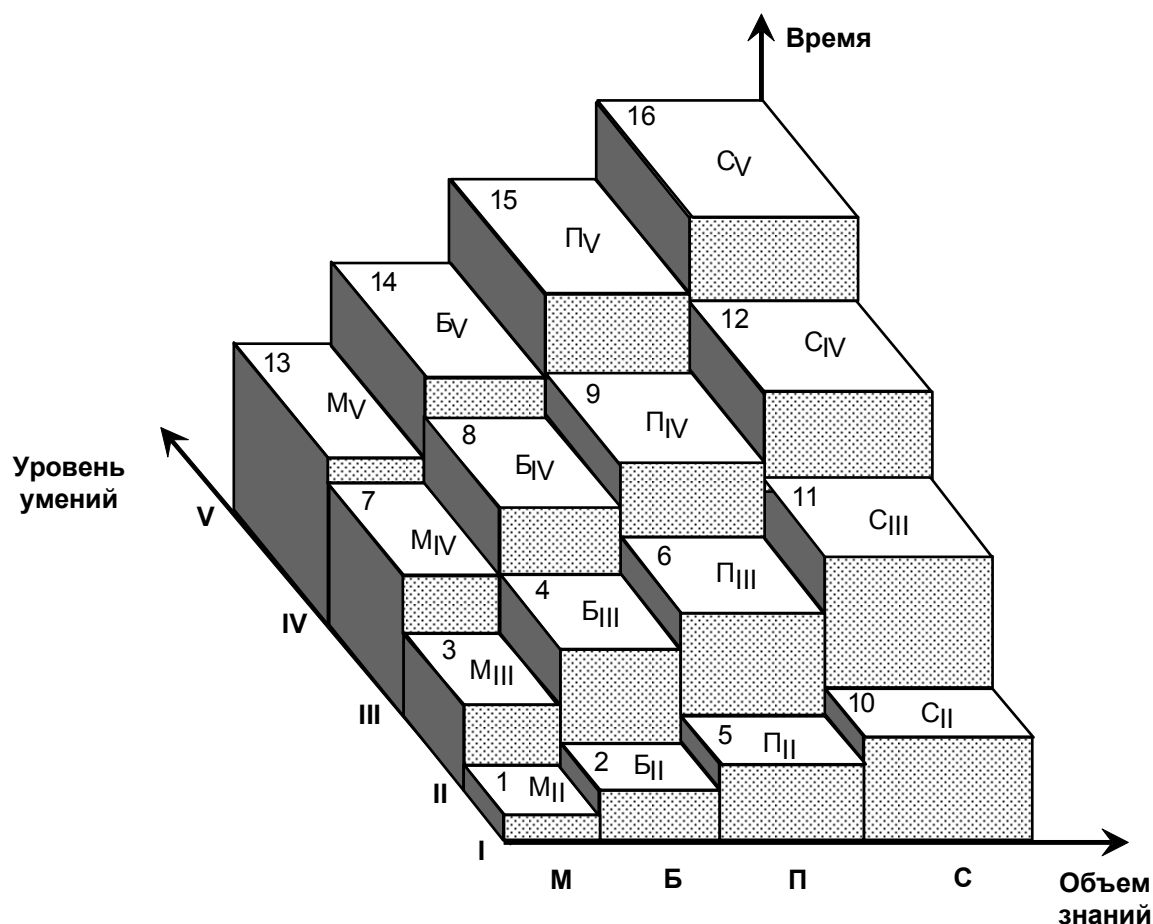
где C_1, C_2, C_3, C_4 – коэффициенты весомости методов оценки компетентности: взаимных рекомендаций (C_1), самооценки (C_2), аргументированности (C_3), анкетных данных (C_4). Их сумма равна единице (условие нормировки).

В экспертную группу отбираются кандидаты с наиболее высокими значениями коэффициентов компетентности.

Специфика сложных педагогических систем, таких, например, как *бакалавриат-магистратура*, требует использования для диагностики качества подготовки некоторого универсального инструментария, в качестве которого нами предлагается таксономическая модель, разработанная методом групповых экспертных оценок, развивающая идеи, изложенные в работах Б. У. Родионова, А. О. Татура [1] и В. П. Симонова [2]. Модель представляет собой трехмерную матрицу, где в качестве третьей координаты выступает время (рисунок), затрачиваемое обучающимся на обработку какого-либо объема информации определенного уровня сложности. Универсальность модели заключается в том, что с ее помощью возможна классификация компетентностно-ориентированных контрольных материалов, многоцелевых анкет, компетенций, которые должны быть сформированы по уровням достижений у студентов и выпускников вузов, обучающихся [4].

Модель состоит из блоков знаний, умений и способностей как составляющих общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. В *структуре знаний* выделено четыре градации: *мировоззренческий минимум (М)* – знания, которые остаются в памяти студента после изучения учебного предмета или цикла дисциплин, *базовые знания (Б)* – необходимы для дальнейшего изучения предмета, *программные знания (П)* – знания объем которых определяется учебными программами; *сверхпрограммные знания (С)* – дополнительные по отношению к учебной программе знания, приобретаемые студентами в ходе самостоятельной работы. В *структуре умений* выделяются следующие уровни: *фактический* – начальный уровень умений и навыков обучающихся, который оценивается при переходе на следующий уровень образования, *алгоритмический* – предполагающий умение следовать известным алгоритмам и выполнение необходимых математических преобразований, *аналитический* – предусматривающий умение анализировать новые ситуации, применять несколько типовых алгоритмов с опорой на абстрактное мышление и автоматизм действий, *многофункциональный* – характеризующийся наличием навыков оценки и моделирования проблем-

ных ситуаций, создания собственных алгоритмов действий, требующих трансформации сформированных компетенций, *креативный* – предполагающий сформированность умений ориентироваться в информационных потоках, самообучаться, критически оценивать проблемы профессиональной деятельности и делать прогнозы. Каждая ячейка матрицы представляет собой синтез знаний и способностей их применения за оптимальное время, то есть может характеризовать компетенции студента, освоенные на том или ином этапе обучения.



Универсальная матрица [4]

Для практического использования матрицы ее ячейки следует пронумеровать с присвоением им рейтинга [4], определяемого по формуле:

$$r_{ijl} = \bar{K}_l \cdot \bar{\beta}_{ij} \cdot \bar{\tau}_{ij}, \quad (2)$$

где (при диагностике компетенций) \bar{K}_l – нормированный коэффициент компетентности l -го эксперта;

$\bar{\beta}_{ij}$ – нормированный j -й коэффициент «важности» i -й компетенции;

$\bar{\tau}_{ij}$ – нормированное время, требуемое для формирования i -й компетенции, имеющей j -й коэффициент «важности».

Учитывая рейтинг, можно определить уровень сложности заданий, дифференцировать студентов по набору освоенных компетенций и др. Применительно к высшей школе девять ячеек матрицы определяют требования к уровню сформированности ком-

петенций бакалавра, а матрица в целом – магистра. Таким образом, в матрице заложен модульный принцип построения образовательных программ: каждый последующий этап подготовки включает программы предыдущих этапов. Ячейки расширяются по горизонтали и вертикали – это означает, что для учебного процесса характерно такое преобразование информации, при котором происходит соединение «новых» и «старых» знаний и создание «новой» учебной информации. Поэтому в учебном процессе количество информации не уменьшается, не остается неизменным, а *возрастает*.

Подводя итог, отметим, что при переходе от нижних ступеней познания к более высоким (например, от бакалавриата к магистратуре) происходит последовательное уплотнение информации на основе введения обобщенных закономерностей, абстрактных положений, замены пассивных знаний активными, которые находят постоянное применение в учебном процессе и переходят из одного учебного предмета в другой. С позиций компетентностного подхода это можно трактовать как трансформацию единичных компетенций в системные, необходимые выпускнику вуза для успешного выполнения будущей профессиональной деятельности. Поэтому реальное качество подготовки в вузе будет оцениваться для каждого студента индивидуальным набором ячеек универсальной матрицы.

Список литературы

1. *Родионов Б. У.* Стандарты и тесты в образовании / Б. У. Родионов, А. О. Татур. Москва: Изд-во МИФИ, 1995. 48 с.
2. *Симонов В. П.* Педагогический менеджмент: учебное пособие / В. П. Симонов. Москва: Педагогическое общество России, 1999. 430 с.
3. *Черепанов В. С.* О проблеме фундаментализации инженерного образования: концепция, программно-целевой подход / В. С. Черепанов, Ю. А. Шихов // Вестник Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова. 2004. № 3. С. 5.
4. *Шихов Ю. А.* Квалитативная технология конструирования дидактических тестов / Ю. А. Шихов // Образование и наука. 2004. № 5. С. 53–59.
5. *Шихова О. Ф.* Квалиметрический подход к разрешению проблемы диагностичности образовательного стандарта (на примере втузовского курса физики): диссертация ... кандидата педагогических наук / О. Ф. Шихова. Ижевск, 1997. 136 с.
6. *Шихова О. Ф.* Критерии качества компетентностно-ориентированных педагогических контрольных материалов / О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Современные фундаментальные и прикладные исследования. 2014. № 1. С. 48–52.
7. *Шихова О. Ф.* Модель проектирования многоуровневых оценочных средств для диагностики компетенций студентов в техническом вузе / О. Ф. Шихова // Образование и наука. 2012. № 2. С. 23–31.

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

УДК [378.016:53]:[378.147:004]

С. В. Анахов, Е. А. Журавлева, П. А. Куноф

S. V. Anakhov, E. A. Zhuravleva, P. A. Kunof

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg
sergej.anahov@rsvpu.ru*

ДИСЦИПЛИНА «ФИЗИКА» В ЭЛЕКТРОННОЙ ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА

DISCIPLINE OF «PHYSICS» IN THE INFORMATION-EDUCATIONAL PROGRAMMING ENVIRONMENT OF HIGH SCHOOL

Аннотация. На примере преподавания курса физики рассматривается необходимость внедрения и совершенствования электронных информационных систем в современную образовательную среду вуза.

Abstract. Necessity of introduction and perfection of electronic information systems for the modern educational environment of high schools proves during the physics teaching.

Ключевые слова: электронное обучение, дистанционные технологии, информационная система, электронная информационно-образовательная среда.

Keywords: e-learning, distance education technologies, information system, electronic information and educational environment.

Физика – одна из старейших дисциплин в широкой гамме предметных курсов, преподаваемых в современных высших учебных заведениях. Методика преподавания физики формировалась в течении более чем двух столетий и к настоящему времени сложилась в достаточно объемную и комплексную систему. Традиционный процесс преподавания физики подразумевает изучение студентами достаточно большого объема теоретического (лекционного) материала, освоение методики решения задач в ходе практических занятий и получение навыков экспериментальной работы, умения выполнять расчетно-графические действия, анализировать результаты и формулировать полученные выводы научным языком в ходе выполнения цикла лабораторных работ. Результаты работы контролируются в процессе выполнения и оценивания домашних заданий, тестов, контрольных работ, коллоквиумов, отчетов по лабораторным работам, рефератов и т. д., проверка которых осуществляется преимущественно на аудиторных занятиях со студентами.

Происходящий в последние годы переход на новые стандарты обучения существенным образом повлиял на объем, структуру, формы и методы преподавания курса физики в вузах [2]. Важными результатами такого перехода стали – сокращение суммарного

объема учебных часов, уменьшение доли аудиторной (контактной) нагрузки, увеличение объема часов, выделяемых студентам на самостоятельную работу, перенос части, а иногда и всего курса в общепрофессиональный и вариативный модули общеобразовательных программ, универсализация (модульность) программ для различных специализаций и т. д. Следствие подобных нововведений – появление курсов под названием «Избранные (дополнительные, специальные и т. п.) главы физики», исчезновение под предлогом перехода на практико-ориентированное обучение отдельных форм обучения (практик или лабораторных работ) и целых разделов общего курса физики, а закономерный итог – общее ухудшение качества обучения студентов по дисциплине «Физика».

Улучшить качество обучения можно путем внедрения в образовательный процесс технологий, характерных для современного информационного общества [4]. Одним из необходимых компонентов такого процесса является использование электронной информационно-образовательной среды (ЭИОС). Применение ЭИОС с индивидуальным неограниченным доступом для каждого обучающегося – обязательное требование к современному российскому вузу. В различных вузах в настоящее время внедрены или разрабатываются ЭИОС с разными названиями, базирующиеся на различных (собственной разработки или универсальных) платформах, имеющие неодинаковую архитектуру, функциональные возможности и степень наполнения. К примеру, в вузах Екатеринбурга внедрены – «BlackboardLearn» в Уральском государственном университете путей сообщения на универсальной платформе, оригинальные разработки – «Timeline» в Российском государственном профессионально-педагогическом университете (РГППУ) [3], модульная ЭИОС в Уральском федеральном университете и т. д. Опыт преподавания физики с применением подсистемы «Timeline» ЭИОС в РГППУ позволяет автору провести методологический анализ достоинств и недостатков таких систем.

На примере организации образовательного процесса на кафедре физико-математических дисциплин (ФМ) РГППУ можно перечислить основные возможности системы «Timeline», задействованные в процессе обучения курсу физики. Через подсистемы (модули) «График» и «Оповещение» студенты еженедельно получают информацию о занятиях – их форме, примерной теме, системе оценивания, а также доступ к подсистеме учебно-методических материалов (УМКД) или к загруженным преподавателем через подсистему «Файлы» электронным ресурсам по теме занятия. Контроль результатов работы осуществляется в подсистеме «Журналы» путем выставления оценок после проведенного аудиторного занятия или в процессе дистанционного взаимодействия со студентами через подсистему «Прием работ», которая позволяет в рамках курса физики принимать выполненные самостоятельно контрольные работы студентов, домашние задания (решения задач), отчеты и коллоквиумы по лабораторным работам, выполненным на автоматизированных лабораторных установках [1], результаты тестирования по отдельным разделам физики. Подсистема «Тесты» используется для самостоятельного прохождения студентами коллоквиумов и тестирования. В настоящее время база «Тесты» по кафедре ФМ содержит задания для коллоквиумов по 14 лабораторным работам (до 50 заданий по отдельной работе) и для тестирования по 17 разделам курса физики (по 20 вопросов), что фактически полностью соответствует объему изучаемой программы и выполняемого лабораторного практикума. Студенты отвечают на 10 случайно выбранных вопросов из базы задания с определенным преподавателем ограничением по времени и получают оценку в соответствии с установленным им критерием, которая автоматически переносится в журнал студента в соответствующую контрольную точку. Студенты, со своей стороны, помимо ответной реакции

преподавателя получают доступ к результатам учебы через подсистему «Портфолио студента». Для информирования преподавателей и студентов действует система sms-оповещения по электронной почте.

Перечислим основные положительные результаты внедрения ЭИОС:

1. Активизация и повышение эффективности самостоятельной работы студентов.
2. Понимание студентами объема, видов, графика выполнения, форм контроля и критериев оценки такой работы.
3. Возможность еженедельного, а зачастую и ежедневного дистанционного взаимодействия преподавателя со студентами.
4. Наличие информации о семестровой недельной программе курса дисциплины.
5. Возможность использования электронных ресурсов (учебников или конспектов лекций) для самостоятельного изучения.
6. Автоматизация процедур учебного контроля и отчетности студентов (тестирование, прием отчетов, коллоквиумов и заданий).
7. Минимизация бумажного документооборота.
8. Сохранение результатов учебы в базе данных ЭИОС.
9. Ведение рейтинговой системы в доступном виде.
10. Интегральное использование различных возможностей ЭИОС.

Главным положительным результатом внедрения ЭИОС в условиях минимизации использования аудиторной (контактной) формы обучения в высших учебных заведениях является активизация и повышение эффективности самостоятельной работы студентов (СРС). Организация СРС требует понимания студентами объема, видов, графика выполнения, форм контроля и критериев оценки такой работы, а также еженедельного, а зачастую и ежедневного взаимодействия в случае заинтересованности преподавателя и студента в высокой степени отдачи от СРС. Комплексное использование различных возможностей ЭИОС – самый эффективный вариант достижения в этом случае высокого результата.

Непосредственное наблюдение через подсистему «Портфолио студента» за результатами своей работы, возможность дистанционного (фактически в любое время) предоставления отчетных материалов преподавателю, заочного информирования и даже консультирования преподавателем – несомненные достоинства ЭИОС, если оценивать ее с позиции студентов. Оценка системы преподавателями более противоречива [5]. В этой связи следует обратить отдельное внимание на выявленные в ходе использования ЭИОС недостатки, а также претензии, предъявляемые преподавателями к подобной форме обучения:

1. Невозможность контроля степени самостоятельности при выполнении СРС.
2. Отсутствие полноценной обратной связи со студентами.
3. Большие трудовременные затраты, связанные с ведением системы (оформление, проверка СРС, рейтингование и т. д.).
4. Необходимость дублирования результатов в бумажном и электронном виде.
5. Проблемы плагиата и соблюдения авторского права (как со стороны студентов, так и преподавателей).
6. Необходимость дополнительного обучения для работы в системе.
7. Отсутствие учета трудовременных затрат на работу в ЭИОС в индивидуальной нагрузке преподавателя.
8. Предоставление электронных отчетов студентами в сложной для проверки форме.

Следует признать, что большинство обозначенных проблем в современных образовательных условиях могут быть минимизированы только в процессе непосредственной контактной работы (дополнительное оценивание знаний в ходе аудиторных занятий, индивидуальных консультаций и почти обязательная сдача экзамена), а также за счет организации учебной работы (фиксация результатов лабораторных работ в электронных базах, оформление черновиков работ и выставление требований по их предоставлению и т. д.). Главной же проблемой, на взгляд авторов, является то, что, соблюдение требований к качеству СРС существенно увеличивает объем реальной внеаудиторной (неконтактной) нагрузки преподавателя, связанной с проверкой зачастую громадного (до 100 в сутки) количества работ, а также с большими трудовременными затратами на ее оформление и ведение (оформление отчетных форм в электронном виде, проверка, оценивание, комментирование, консультирование в электронной форме и т. д.). В результате, к сожалению, большинство преподавателей предпочитают в процессе обучения использовать традиционные методы, демонстрируя тем самым определенные формы оппортунизма по отношению к современным образовательным тенденциям.

Разумеется, можно отметить и ряд технических недостатков, выявленных в ходе эксплуатации ЭИОС в РГППУ. Однако подобные недочеты рассматриваются и исправляются в системе сопровождения ЭИОС – тем самым ее возможности расширяются, повышается эффективность.

Резюмируя вышеприведенные рассуждения, следует признать, что ЭИОС играет большую стимулирующую, контролирующую и организующую роль в деле активизации самостоятельной работы студентов в вузе, а следовательно, требуются ее внедрение и непрерывное совершенствование в современных образовательных условиях. Однако, предстоит еще многое сделать в техническом и методическом плане, также важно продумать меры административного воздействия (популяризация, стимулирование, а иногда и наказание), чтобы применение ЭИОС стало реальным высокоэффективным инструментом повседневного обучения студентов не только по дисциплине «Физика», но и по всем предметам образовательного цикла.

Список литературы

1. *Анахов С. В.* Компьютерные технологии в физическом лабораторном практикуме / С. В. Анахов, О. В. Аношина // Новые информационные технологии в образовании: материалы Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 12–15 марта 2013 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2013. С. 16–18.

2. *Анахов С. В.* Проблемы физического обучения в системе профессионально-педагогического образования / С. В. Анахов // Физика в системе высшего и среднего образования: материалы Международной школы-семинара, Москва, 29 июня – 1 июля 2015 г. / под ред. Г. Г. Спирина. Москва: АПР, 2015. С. 23–24.

3. *Карасик А. А.* Электронная информационно-образовательная среда РГППУ / А. А. Карасик, Д. Н. Барсуков // Новые информационные технологии в образовании: материалы Международной научно-практической конференции, Екатеринбург, 10–13 марта 2015 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 332–337.

4. *Клековкин Г. А.* Проблемы обучения в условиях открытого информационного пространства / Г. А. Клековкин // Образование и наука. 2014. № 7. С. 4–23.

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

УДК [378.147+378.167.1]:004

С. А. Башкова, О. В. Тарасюк, А. А. Егармин

S. A. Bashkova, O. V. Tarasyuk, A. A. Egarmin

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
bashkovas@rambler.ru, tarasyuk.olga2012@yandex.ru

СПЕЦИФИКА ОБУЧЕНИЯ ПРИ ИСПОЛЬЗОВАНИИ ИНФОРМАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПО ДИСЦИПЛИНАМ ПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

SPECIFICS OF TRAINING WHEN USING INFORMATION TECHNOLOGIES FOR DISCIPLINES OF PROFILE PREPARATION

Аннотация. Рассматриваются вопросы использования информационных технологий при подготовке педагога профессионального обучения на примере электронного учебного пособия.

Abstract. In article questions of use of information technologies for training of the teacher of professional training on the example of the electronic education guidance are considered.

Ключевые слова: обучение, информационные технологии, учебное пособие, электронное учебное пособие.

Keywords: training, information technology, education guidance, electronic education guidance.

В научно-педагогических коллективах, занимающихся проблемами профессионально-педагогического образования, сегодня уже выработаны научно обоснованные и практически проверенные подходы к методологии и методике профориентации, профобразования и подготовки, профессиональной адаптации, переподготовки, доподготовки и повышения квалификации профессионально-педагогических кадров. Перечень основных требований, которым должен соответствовать педагог профессиональной школы, представлены в ФГОС ВО направления подготовки «Профессиональное обучение» (со стороны министерства образования) и в профессиональном стандарте педагога профессионального образования, профессионального обучения (со стороны работодателей). Будущий педагог профессионального обучения – это специалист, органично сочетающий в себе качества профессионального педагога и рабочего высокой квалификации, который наряду с психолого-педагогическими знаниями вооружен общеинженерными (технологическими) знаниями, умениями и навыками для последующего обучения рабочих и служащих среднего звена [3, с. 238].

Сформировать у студентов профильно-специализированные компетенции по профильным дисциплинам, помочь им освоить и усовершенствовать профессионально-технические знания, умения и навыки призвана дисциплина «Приборы и автоматы для контроля точности и качества», имеющая целью овладение будущими бакалаврами профессионального обучения практическими знаниями, умениями и навыками в определенной отрасли производства.

В содержание дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» входит учебный материал об устройстве измерительных приборов и автоматов, принципах их действия, рациональном выборе измерительных средств в зависимости от заданных условий, который является основой для создания теоретической базы подготовки студентов к производственно-технологической деятельности.

В процессе изучения дисциплины «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» развивается система теоретических знаний обучающихся об автоматическом управлении измерениями и контролем; о современных методах и средствах измерений и контроля, а также о требованиях к показателям их эффективности; физических принципах преобразования размеров в различных приборах и автоматах; методах проектирования измерительных устройств преобразования, передачи, хранения, обработки и представления измерительной информации [4, 5].

Рабочей программой предусматривается обучение в специальных учебных мастерских (измерительных лабораториях), где студенты последовательно осваивают приемы работ, необходимые для формирования профильно-специализированных компетенций по профильным дисциплинам. Специализированная лаборатория оснащена планкатами и планшетами, основными приборами: штангенприборами, микрометрическими приборами, механическими приборами, лекальными линейками, угломерами, наборами плоскопараллельных концевых мер длины, оптико-механическими приборами, образцами шероховатости, вспомогательными измерительными средствами и т. д.

Студенты должны освоить наиболее характерные сочетания приемов и операций, овладеть передовыми (новационными) способами выполнения работ с использованием различных средств измерения.

Проектирование сегодня становится таким же важным видом деятельности педагога, как и непосредственно преподавание.

Соотношение теоретического и практического в проектировании определяет его место между наукой и практикой, причем сущность проектирования обусловлена прежде всего практико-ориентированной стороной деятельности.

Современные технологии распространились повсеместно. Студенты в большинстве своем пользуются техническими устройствами ежедневно, и у большинства из них есть доступ к компьютеру. Привычка к техническим устройствам уничтожает интерес к получению информации.

Информационные технологии предоставляют множество новых, уникальных возможностей. Это, во-первых, возможность обучаемому самому выбрать время и место обучения, во-вторых, возможность получить образование лицам, не могущим сделать это традиционным образом в силу тех или иных причин. Кроме того, в определенной степени сокращает расходы на обучение.

Электронные учебники представляют собой программно-методические комплексы, содержащие сведения по определенной учебной дисциплине, позволяющие самостоятельно или с помощью преподавателя освоить эту дисциплину [2]. Достоинствами этих учебников, на наш взгляд, являются: во-первых, их мобильность, доступность (в связи с развитием компьютерных сетей), соответствие уровню развития современных научных знаний. В условиях информатизации электронный учебник наполняется новым содержанием.

Из-за низкой наглядности преподаваемого материала студенты одной группы, изучающие профильную дисциплину «Приборы и автоматы для контроля точности и ка-

чества», имеют разный уровень усвоения пройденного материала, что выражается в разных оценках успеваемости. Для стабилизации уровня усвоения материала, повышения успеваемости студентов, привлечения их внимания к дисциплине предлагается использовать электронные учебники.

Электронный учебник по курсу «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» будет использоваться для всех форм обучения будущих педагогов профессионального обучения, в том числе и для дистанционного обучения.

Разработка и дальнейшее применение электронного учебника позволит:

- повысить наглядность материала, поднять уровень его усвоения;
- повысить интерес к предмету, поднять успеваемость.

Основное требование к материалу любого учебника – полнота и структурно-функциональная связанность представления. Объем и полнота содержания учебника определяются требованиями образовательных стандартов [1].

Компоненты электронного учебника: презентационная составляющая (содержит основную информационную часть курса); упражнения, способствующие закреплению полученных знаний; тесты, позволяющие проводить объективную оценку знаний студентов.

Очень важную роль в улучшении восприятия учебного материала должны сыграть иллюстрации, в особенности динамические изображения. Такие иллюстрации помогают быстрее усвоить, например, устройство инструментального микроскопа. А при изучении различных приборов и автоматов для контроля точности и качества в машиностроении динамические иллюстрации и анимационные эффекты позволяют студентам увидеть модели процессов структурообразования, которые обеспечивают достижение определенных эксплуатационных свойств приборов и автоматов. Создание зрительных образов, безусловно, способствует ускорению процессов усвоения и запоминания сложной для студентов информации.

Список литературы

1. Башкова С. А. Особенности разработки электронного учебного пособия по дисциплине «Приборы и автоматы для контроля точности и качества» / С. А. Башкова, Е. А. Устюжанина // Международный научный институт «Educatio». 2014. № 7, ч. 2. С. 21–23.

2. Иванова Е. О. Электронный учебник – предметная информационно-образовательная среда самостоятельной работы учащихся / Е. О. Иванова // Образование и наука. 2015. № 5. С. 118–128.

3. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

4. Тарасюк О. В. Основные подходы к проектированию компетентностно-ориентированного содержания развития профильно-специализированных компетенций педагогов профессионального обучения / С. А. Башкова, О. В. Тарасюк // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 4 (29). С. 109–114.

5. Тарасюк О. В. Профильно-специализированные компетенции педагогов профессионального обучения / С. А. Башкова, О. В. Тарасюк // Среднее профессиональное образование. 2010. № 7. С. 33–35.

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, Nizhnyi Tagil*

iv-belenkova@yandex.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВИДЕОМАТЕРИАЛОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

USE OF VIDEO MATERIALS IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Рассматриваются возможности создания и использования видеоматериалов на занятиях по информатике в высшей школе.

Abstract. The article considers the possibilities of creating and using video materials in computer science classes in higher education.

Ключевые слова: видеоматериал, виды видеоматериала, программное обеспечение для создания видеоматериалов.

Keywords: video material, Kinds of video material, software for creating video materials.

Сегодня система образования развивается достаточно быстрыми темпами. Все изменения отображаются в образовательных стандартах, профессиональном стандарте педагога и прочих подобных документах. Информационные технологии, которые все больше и больше входят в наш обиход, бурно развиваются. Для получения высоких результатов, необходимо совершенствовать формы и методы обучения [7]. Наглядные методы используются уже на протяжении длительного времени и имеют свои преимущества. А в настоящее время они начинают превалировать в обучении. Отдельное внимание нужно уделить видеоматериалам [1].

Рассматриваемой в статье тематикой занимались разные авторы, среди которых И. Г. Захарова, В. И. Писаренко, И. Л. Пичугова. В «Большом толковом словаре русского языка» под ред. С. А. Кузнецова обозначено, что видеоматериал – это визуальное изображение, являющееся исходным материалом для последующего воспроизведения [2].

Согласно Европейской конвенции о защите культурного наследия в форме аудио-, видеопроизведений, видеоматериал означает – любой комплект движущихся изображений, записанных любым способом и любым образом, как в сопровождении звука, так и без него, способный передать движение.

И. Л. Пичугова считает, что «видеоматериал – это материал, который демонстрируется в учебных целях с использованием техники» [6].

По мнению В. И. Писаренко, «целесообразность использования видео в учебном процессе можно объяснить 1) наличием определенного опыта пользования видеотехникой и видеопродукцией; 2) доступностью видеоматериалов, которые могут быть записаны с различных источников; 3) возможностью более активной творческой деятельности учителя, преподавателя» [5].

В образовательном процессе могут использоваться видеоматериалы-фильмы (в том числе художественные, документальные, учебные (являющиеся частью учебно-методического комплекса)), видеокурсы, видеопрограммы авторские (снятые на любительскую видеокамеру) и т. п.

Проблема использования видео в учебном процессе не нова. В своих исследованиях авторы описывают опыт использования видеоматериалов в обучении различным предметам, среди них иностранный язык (И. В. Рысь, Г. А. Гуняшова [3]), технические дисциплины (С. В. Берлёв [1]), литература (С. В. Рудакова), психология (В. Н. Патитина [4]).

Видеоматериалы используются нами на различных занятиях. Среди дисциплин выделим курсы «Методы компьютерной обработки данных», «Информационные технологии». Применение видеоматериала на занятиях позволило выявить ряд их преимуществ:

- возможность более оперативно и быстро донести до обучающихся информацию;
- постоянное совершенствование педагогом своих знаний;
- возможность использовать готовые материалы бесконечное количество раз;
- высокая степень наглядности;
- возможность многократно просматривать материал и систематически его усваивать;
- устранение психологических барьеров в обучении за счет создания эффекта индивидуального контакта преподавателя со студентом;
- возможность просмотра материала с остановками, что позволяет контролировать процесс обучения;
- возможность проводить обучение в любое время и в любом месте;
- возможность размещения видеоматериалов в глобальной сети (в том числе в режиме субтитров).

Пример видеоматериалов, созданных для поддержки проведения лекции, можно посмотреть на сайте YouTube (режим доступа: <https://youtu.be/hAXTjC80JCo>).

На основании наблюдений мы сделали вывод, что студенты учатся и воспринимают информацию по-разному. Одни лучше воспринимают информацию на слух, другие читают материал в учебнике, третьи выбирают видеопросмотр материала.

При использовании видеоматериалов в учебном процессе мы преследуем несколько целей: активизация деятельности студентов, выработка у них интереса к изучаемому предмету, наглядное представление материала, компактное хранение информации, контроль усвоения темы.

Для реализации записи видеоматериалов можно использовать различное программное обеспечение (ПО). Проанализировав достаточное количество программных средств, для изучения мы выделили следующее ПО:

1. «Ashampoo Snap»;
2. «Movavi Screen Capture Studio»;
3. «ActivePresenter»;
4. «HyperCam»;
5. «iSpring Free Cam»;
6. «FastStone Capture»;
7. «CamStudio»;
8. «UVScreenCamera»;
9. «Free Screen Video Recorder».

Видеоматериалы по дисциплинам мы создавали в перечисленных выше средах, пример создания видеоматериалов в программной среде «FastStone Capture» (можно посмотреть, пройдя по ссылке <https://youtu.be/FVPfPDb1dXA>).

Использовать видеоматериалы на занятии можно в разные моменты:

- для поиска необходимой информации в ходе изучения нового материала (в любой момент проведения занятия);
- для подведения итогов или обобщения материала (в любой момент занятия);

- для поддержки мотивации на занятии, при актуализации, постановке цели занятия или проблемной ситуации;
- для закрепления полученных знаний (в конце занятия).

Список литературы

1. Берлёв С. В. Особенности применения видеоматериалов и учебных презентаций в преподавании технических дисциплин / С. В. Берлёв // Проблемы и перспективы развития образования: материалы Международной научной конференции: в 2 томах. Пермь: Меркурий, 2011. Т. 2. С. 184–186.
2. *Большой* толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 1998. 1536 с.
3. Гуняшова Г. А. Использование видеоматериалов в обучении аудированию на уроке иностранного языка / Г. А. Гуняшова // Вестник Кемеровского государственного университета. 2015. № 2. С. 34–37.
4. Патитина В. Н. Использование элементов медиаобразования в преподавании психологии студентам педагогических специальностей: учебно-методическое пособие / В. Н. Патитина, И. В. Кондратенко. Тирасполь, 2012. 43 с.
5. Писаренко В. И. Педагогический алгоритм работы с видеоматериалами / В. И. Писаренко // Перспективные информационные технологии и интеллектуальные системы. Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2003. С. 77–83.
6. Пичугова И. Л. К вопросу об использовании видеоматериалов при обучении иностранному языку профессионального общения [Электронный ресурс] / И. Л. Пичугова. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/k-voprosu-ob-ispolzovanii-videomaterialov-pri-obuchenii-inostrannomu-yazyku-professionalnogo-obscheniya>.
7. Хеннер Е. К. Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как условие реформирования образования / Е. К. Хеннер // Образование и наука. 2014. № 1. С. 54–72.

УДК [377.016:744]:377.138

Н. Д. Белоусова

N. D. Belousova

*ГБПОУ ЯНАО «Муравленковский многопрофильный колледж», Муравленко
Muravlenkovsky multidisciplinary college, Muravlenko
belousovand@mail.ru*

КЕЙС-ТЕХНОЛОГИЯ КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ ПРИ ИЗУЧЕНИИ ИНЖЕНЕРНОЙ ГРАФИКИ CASE-TECHNOLOGY AS A MEANS OF DEVELOPMENT OF TECHNICAL THINKING OF STUDENTS ON ENGINEERING SCHEDULE

Аннотация. Рассмотрена актуальность развития технического мышления студентов при обучении инженерной графике.

Abstract. In the article the urgency of development of technical thinking of students when teaching engineering graphics.

Ключевые слова: техническое мышление, логико-образное мышление, кейс-технология, инженерная графика, кейс, проблемный метод обучения, развитие пространственного воображения.

Keywords: technical thinking, logical thinking, case technology, engineering graphics, case, problem method of training, development of spatial imagination.

Необходимым условием профессионального становления специалиста в системе среднего профессионального образования является понимание им истоков и смысла техники.

Техническое мышление – один из основных факторов трудового воспитания, обеспечивающий накопление технологических знаний и опыта эффективной организации труда, осмысление результатов трудовой деятельности, творческое отношение к делу, стремление к рационализации производства, порождающий эмоциональный подъем и самоотдачу [1].

Основу технического мышления составляют умения решать технические задачи, анализировать, рассуждать, устанавливать логические связи с целью пространственного преобразования объектов и др. [4].

Важнейшей особенностью технического мышления является специфический характер протекания мыслительного процесса, его оперативность: быстрая актуализация необходимой системы знаний для разрешения незапланированных ситуаций, вероятностный подход при решении многих задач и выбор оптимальных решений, что делает процесс решения производственных и технических задач особенно сложным [5].

Развитие технического мышления сопровождается развитием технических способностей, которые представляют собой взаимосвязанные и проявляющиеся независимо друг от друга личностные качества: способность к пониманию техники, к обращению с техникой, к изготовлению технических изделий, к техническому изобретательству. Техническое понимание – это способность правильно воспринимать пространственные модели, сравнивать их, узнавать и различать [6].

Инженерная графика имеет большое значение для формирования технического, логического, абстрактного и пространственного мышления студентов в процессе оперирования пространственными образами плоских и объемных предметов, решения творческих задач с конструкторским и проектным содержанием.

Положительную роль в развитии технического мышления у студентов колледжа может играть применение в учебном процессе кейс-технологии, позволяющий на примере разбора реальных ситуаций научить студентов оценивать производственную ситуацию в целом и принимать конкретные решения для выхода из проблемной ситуации.

Кейс-технология (применительно к инженерной графике) – это интерактивная технология для обучения студентов технического профиля, на основе профессиональных графических задач, направленных не столько на освоение знаний, сколько на формирование у студентов общих и профессиональных компетенций выбранной специальности [7].

Организация учебного процесса по кейс-технологии базируется на принципе проблемности, а систематическое решение учебных проблем – характерный признак этого типа обучения: создание различных производственных ситуаций на учебном занятии с целью выявления причин возможного появления таких ситуаций в реальности и одновременно продумывание способов их устранения [2]. Самостоятельный поиск решения создавшейся проблемы позволяет студентам приобрести новые знания, активизирует их мыслительную деятельность стимулирует на творческий поиск, анализ собственного опыта и накопленных знаний, способствует формированию умения обобщать частные выводы и решения.

В качестве методики развития технического мышления используются технические задачи. Первая особенность технических задач усматривается в том, что это задачи с неопределенной зоной поиска; вторая – в возможности множества решений и необходимости выбора предпочтительного варианта; третья – в их теоретико-практическом характере – непрерывном сочетании, взаимодействии умственных и практических действий [3].

Для понимания технического объекта необходима работа памяти, прежде всего пространственной, т. е. запоминание величины, фигуры, формы; решаются задачи на развитие образной памяти. Приведем в качестве примеров, построение комплексных чертежей и технических рисунков с натуры и чтение и детализирование сборочных чертежей по специальности.

Большое значение для развития технического мышления имеют творческие и поисковые задания, так как решать самостоятельно жизненно важные профессиональные проблемы невозможно без знания профильного материала дисциплины, умений работать с нормативной и технической литературой, интернет-источниками.

Философы утверждают, что без сравнений процесс мышления невозможен вообще, а физиологи считают, что функция сличения-различения является основной в умственной деятельности человека.

Для формирования сравнения и абстракции как видов умственных операций используются задания на описание упрощений для разъемных и неразъемных соединений.

Для формирования у студентов умения осуществлять анализ используются задания на определение и исправление ошибок на чертеже.

Графическая деятельность студентов опирается на образно-логическое мышление, требует наличия пространственных представлений и гибкого оперирования мысленными образами. Поэтому используются задания на построение чертежей болта и шпильки по условным обозначениям и техническим характеристикам, а также на выполнение расчетов размеров построения чертежей болтового и шпилечного соединений.

Использование на занятиях кейс-технологии обусловлено тем, что усвоение знаний и формирование умений есть результат активной самостоятельной деятельности студентов по разрешению противоречий, в результате чего и происходят овладение профессиональными знаниями, навыками, умениями и развитие мыслительных способностей.

Таким образом, внедрение кейс-технологии в процесс обучения сделает его более продуктивным и позволит развивать техническое мышление студентов. Выбирая пути решения поставленных задач, студенты овладевают системой знаний и умений, необходимых в профессиональной деятельности и самообразовании. В учебном процессе развивается активность личности и формируются познавательные интересы компетентного специалиста.

Список литературы

1. *Большой* толковый словарь русского языка / гл. ред. С. А. Кузнецов. Санкт-Петербург: Норинт, 2001. 1536 с.
2. *Васильев А. А.* Развитие мышления студентов технических специальностей [Электронный ресурс] / А. А. Васильев, Л. Н. Горин, Д. Н. Игошин // Мир науки: интернет-журнал. 2015. № 4. Режим доступа: <http://mir-nauki.com/PDF/10PDMN415.pdf>.
3. *Кудрявцев Т. В.* Психология технического мышления (процесс и способы решения технических задач) / Т. В. Кудрявцев. Москва: Педагогика, 1975. 304 с.

4. Михелькевич В. Н. Основы научно-технического творчества: учебное пособие / В. Н. Михелькевич, В. М. Радомский. Ростов-на-Дону: Феникс, 2004. 320 с.

5. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / под ред. М. В. Булановой-Топорковой. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.

6. Петрова С. Д. Результативные методики развития технического мышления будущих мастеров производственного обучения – техников [Электронный ресурс] / С. Д. Петрова, И. Д. Белоновская // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 3. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=20205> (дата обращения: 23.03.2017).

7. Царапкина Ю. М. Использование кейс-технологий при обучении студентов / Ю. М. Царапкина // Образование и наука. 2015. № 3. С. 120–129.

УДК 378.147:004.032.6

Н. В. Бородина

N. V. Borodina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
nvborodina-i@yandex.ru*

**ПРИМЕНЕНИЕ МУЛЬТИМЕДИЙНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ
ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПРОФИЛЬНО-СПЕЦИАЛИЗИРОВАННЫХ
КОМПЕТЕНЦИЙ БАКАЛАВРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**USING OF MULTIMEDIA TECHNOLOGIES OF TRAINING IN THE FORMATION
OF PROFILE- SPECIALIZED COMPETENCES OF BACHELORS
OF VOCATIONAL TRAINING**

Аннотация. Обосновывается необходимость применения мультимедийных технологий при обучении дисциплинам профильно-специализированной подготовки бакалавров профессионального образования и раскрывается подход к их проектированию.

Abstract. The article explains the necessity of application of multimedia technologies of training in the subjects of profile-specialized training of the bachelor of vocational education and reveals the approach to their design.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое образование, профильно-специализированные компетенции, мультимедийные технологии обучения.

Keywords: vocational-pedagogical education, profile-specialized competences, multimedia technologies training.

Уровень и качество подготовки педагога (бакалавра) профессионального обучения обусловлены требованиями к квалификации рабочих кадров и специалистов среднего звена современного производства. Сегодня большинство машиностроительных предприятий используют высокотехнологичное автоматизированное оборудование и реализуют стратегию сквозного автоматизированного проектирования и подготовки производства. Следовательно, профессиональная компетентность педагога в области техники и технологий современного производства обуславливает качество подготовки рабочего

и среднетехнического персонала промышленных предприятий. Педагог профессионального обучения должен владеть необходимыми знаниями и навыками для обучения современного рабочего, формирование которых в процессе вузовского образования, предполагается, проходит в высокотехнологичной учебно-производственной среде [2].

При разработке образовательной программы подготовки бакалавров по направлению «Профессиональное обучение», профилю «Машиностроение и материалобработка», профилизации «Технологии и оборудование машиностроения» анализ результатов анкетирования работодателей позволил сформировать матрицу профильно-специализированных компетенций (ПСК). По окончании университета бакалавр должен быть способен обучать рабочих и специалистов в учреждениях среднего и дополнительного профессионального образования проектированию технологических процессов обработки и сборки изделий машиностроения; проектированию узлов металлорежущего оборудования, специализированных металлорежущих инструментов и оснастки; наладке и эксплуатации металлорежущего оборудования; автоматизированному проектированию технологических процессов обработки деталей, управляющих программ и конструированию.

В соответствии с матрицей ПСК в учебный план подготовки бакалавров были включены дисциплины, обеспечивающие профильно-специализированную подготовку, ориентированную на современное производство. Такими дисциплинами являются «Теория резания металлов», «Основы технологии машиностроения», «Программное управление процессами и системами», «Проектирование управляющих программ в современных информационных системах», «Практическое обучение», «Методы моделирования», «Системы автоматизированного проектирования технологических процессов», «Металлорежущие инструменты», «Оборудование механосборочного производства и средства автоматизации», «Технологическая оснастка и инструментальное обеспечение автоматизированного производства».

Если говорить о профильно-специализированной направленности этих дисциплин (человек – техника), следует отметить ориентацию на конкретизацию изучаемых объектов и процессов. Следовательно, при изучении сложных процессов металлообработки и сборки, возможностей высокопроизводительного оборудования и инструментов, программирования станков с программным управлением, а также основ современного проектирования и моделирования технологических процессов и изделий повышается актуальность презентации учебного материала в реалиях практики, в динамике, во взаимосвязях, что определяет условия выбора технологий обучения.

Среди педагогических технологий, обладающих требуемым потенциалом и соответствующими возможностями, выделяются мультимедийные технологии, которые в настоящее время являются одним из проявлений информатизации образования, требующие интеллектуализации деятельности обучающего и обучаемого, позволяющие наглядно, в динамике демонстрировать действие приборов и оборудования, а также процессы обработки деталей [1, 3].

Анализ исследований, посвященных проблеме применения мультимедийных технологий обучения, показал, что мультимедиа – быстро развивающаяся современная информационная технология, позволяющая объединять в информационной системе текст, звук, видеоизображение, графическое изображение и анимацию (мультипликацию). В результате обеспечивается такое представление информации, при котором человек воспринимает ее сразу несколькими органами чувств параллельно, а не последовательно.

Благодаря воздействию на обучающегося одновременно аудиальной (звуковой) и визуальной (статической и динамической) информации мультимедийные обучающие комплексы обладают большим эмоциональным зарядом, способствуют развитию креативного потенциала обучаемых и обучающихся [3, 4, 5, 6].

Соотнесение возможностей мультимедиа со спецификой содержания и структуры профильно-специализированных технико-технологических дисциплин позволило определить подход к проектированию и применению мультимедийных технологий для формирования профильно-специализированных компетенций в рамках технико-технологической подготовки будущих бакалавров профессионального обучения. Теоретическую основу этого подхода составляют следующие педагогические условия: 1) мультимедийная технология строится в соответствии со структурой дисциплины и состоит из отдельных суммативно связанных частей (мультимедийных комплексов), ориентированных на формы и содержание занятий, а также процедуры контроля; 2) в зависимости от целей и содержания разных частей, используются различные средства подачи информации (электронные презентации, электронные пособия, учебные видеофильмы, электронные лабораторные практикумы, компьютерные обучающие интерактивные программы и контролирующие тесты), которые создаются в соответствии с правилами работы в выбранных программных пакетах и приложениях; 3) каждый мультимедийный комплекс представляет собой совокупность мультимедийных продуктов, создающих знаковые опоры для восприятия учебного материала, разработанных с учетом принципов наглядности, алгоритмичности, имитационного моделирования.

С позиций рассмотренного подхода в рамках исследования, проводимого кафедрой технологии машиностроения, сертификации и методики профессионального обучения» Российского государственного профессионально-педагогического университета, были разработаны мультимедийные технологии обучения по дисциплинам «Теория резания металлов», «Основы технологии машиностроения», «Программное управление процессами и системами», «Проектирование управляющих программ в современных информационных системах», «Практическое (производственное) обучение», «Металло-режущие инструменты», «Оборудование механосборочного производства и средства автоматизации», «Технологическая оснастка и инструментальное обеспечение автоматизированного производства», «Методы моделирования», «Системы автоматизированного проектирования технологических процессов». Составляющие этих мультимедийных технологий прошли апробацию и применяются в учебном процессе.

Список литературы

1. *Бородина Н. В.* Мультимедийные технологии в профессиональной подготовке бакалавров профессионального обучения / Н. В. Бородина, О. В. Костина // Культура. Образование. Право: сборник материалов Международной заочной научно-практической конференции, Екатеринбург, 12 апреля 2012 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. С. 43–47.

2. *Бородина Н. В.* Пути решения проблемы подготовки персонала машиностроительных предприятий в профессионально-педагогическом вузе / Н. В. Бородина // Техническое регулирование в едином экономическом пространстве: сборник статей Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием, Екатеринбург, 20 мая 2015 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 146–152.

3. *Захарова И. Г.* Подготовка будущих педагогов и особенности современного контекста образования / И. Г. Захарова // Образование и наука. 2015. № 5. С. 105–118.

4. *Киселев Г. М.* Информационные технологии в педагогическом образовании / Г. М. Киселев, Р. В. Бочкова. Москва: Дашков и К°, 2012. 308 с.

5. *Крапивенко А. В.* Технологии мультимедиа и восприятие ощущений / А. В. Крапивенко. Москва: Бинوم: Лаборатория знаний, 2009. 272 с.

6. *Мирошин Д. Г.* Онлайн-видеотехнология дистанционного обучения студентов техническим дисциплинам / Д. Г. Мирошин // Социосфера. 2013. № 1. С. 96–98.

УДК [378.016:802/809]:004

Н. Бочоришвили, Н. Ломсадзе, И. Бочоришвили

N. Bochorishvili, N. Lomsadze, I. Bochorishvili

Грузинский технический университет, Тбилиси, Грузия

Georgian Technical University, Tbilisi, Georgia

ninobochko88@yahoo.com

**РАЗЛИЧНЫЕ МЕТОДЫ И ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ
(НА ОСНОВЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ) И ЗНАЧИМОСТЬ
ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В XXI ВЕКЕ**

**DIFFERENT METHODS AND APPROACHES OF THE EDUCATIONAL PROCESS
(BASED ON FOREIGN LANGUAGE TEACHING) AND THE IMPORTANCE
OF INFORMATIONAL AND COMMUNICATIONAL TECHNOLOGY
IN XXI CENTURY**

Аннотация. Объективной потребностью современного общества является поиск оптимальных путей организации учебно-воспитательного процесса, рациональных вариантов содержания обучения и его структуры. Без сомнений, важная проблема современного образования – переориентация и трансформация целей обучения иностранному языку, а также содержания обучения. Одним из наиболее значительных достижений последнего десятилетия является создание международной сети, что значительно повлияло на образовательный процесс. Внедрение и использование киберпространства стало совершенно новым направлением в дидактике. В то же время изменения, которые были реализованы или находятся в процессе реализации, влияют на все аспекты образовательного процесса, начиная с методов обучения и заканчивая требованиями к академическому уровню студентов и преподавателей. В статье рассмотрены некоторые проблемы и специфика учебного процесса в XXI веке.

Abstract. The objective demand of modern society is the search for optimal ways of organization of the educational process, also the rational choice of teaching content and its essential structure. Without a doubt, the most important problem in modern education is the «reorientation» and transformation of the objectives of foreign language teaching and learning content. One of the most significant achievements of the last decade is the creation of an international network, which greatly influenced the educational process. Implementation and use of cyber space has become an entirely new direction in the didactics. At the same time, the changes that have been implemented or are in the process changes affect all aspects of the educational process, starting with teaching methods and ending with the requirements of the academic level of students and teachers. The article deals with certain problems and specifics of the educational process.

Ключевые слова: учебно-воспитательный процесс, обучение иностранному языку, киберпространство.

Keywords: educational process, teaching a foreign language, cyberspace.

One of the important aspects of teaching English is the content analysis of our students' needs – why they are learning and their interests – motivation. Learners who are highly motivated and want to learn English are more likely to succeed. Many students want to learn a language because it can help them achieve practical things such as finding a job. Also it could be the interest in the target language culture [1]. They may live in a country or family or go to a school where learning a foreign language is highly valued and much encouraged. This helps us to realize the importance of the foreign language and gives us emotional support as we learn. People who live in a country where people can't see the point of learning a foreign language may have little motivation to learn a foreign language. One more reason could be the fact that they may have friends, boy or girlfriends, business partners, etc. who speak another language. They want to develop their relationship with them. This is a strong motivation to learn a language. Learners may differ in their motivations, some may have strong motivation, other learners' motivation may vary, have lower motivation. There are also learners, who are unmotivated, who have no motivation at all, they are de-motivated, For example they could have lost their motivation. However, motivation can change, too. A learner may, for example, be quite uninterested in learning a particular language, then meet a teacher, who helps them love learning the language. Motivation can change with age, too, with some factors becoming more or less important as learners get older. Mostly for this reason there are so many different approaches to teaching. The choice of methods depends on the purpose and also the teacher's view on what language is made up of, how languages are learnt and what classroom activities work effectively while learning English [3, p. 98].

When teaching a language, there are different ways or systems teachers can use, each based on a belief or a theory about the best way of teaching a language. Teachers choose a method, which fits in with the beliefs they have about language learning and teaching. For example, teachers who believe that learners should be able to communicate in the language they are learning choose methods which include speaking and listening activities. There are many different methods used for English language teaching. For instance: communicative approach, guided discovery, structural approach, lexical approach, presentation, practice, production (PPP), test teach-test, task-based learning and so on [4, p. 31].

It is difficult to say that one approach is better than another. The choice depends on who your learners are and what your teaching conditions are. There should be considered learners' age, level of English, motivation, expectations and of course the previous learning experience. Moreover the aims of the course learners are on, what resources are available to the classroom, class size and number of hours of English in the course. Some teachers select an eclectic approach, which uses classroom practices from a variety of methods [5]. This can be a successful approach, but it needs to be used carefully. It is important to mix techniques in a way which is coherent, so that all activities develop well. Each approach or method has an articulated theoretical orientation and a collection of strategies and learning activities designed to reach the specified goals and achieve the learning outcomes of the teaching and learning processes.

The changes the teacher must bring about in his students may be divided as practical – students acquire habits and skills in using a foreign language, educational – they develop their

mental abilities and intelligence in the process of learning the foreign language and cultural – students extend their knowledge of the world in which they live [3, 6].

Our most important job as a teacher is perhaps to create the conditions in which learning can take place. Above-mentioned aspects lead us to the importance and necessity of skills of creating and managing a successful class may be the key to the whole success of a course. An important part of this is to do with our attitude, intentions and personality and your relationships with the learners, so to sum up efficient use «human, physical and time» aspects of the lesson. However, certain organizational skills and techniques are also required. Such items are often grouped together under the heading of «classroom management».

Classroom management refers to the process of setting up and maintaining a positive learning environment. Nevertheless, it is also the most serious obstacle in promoting effective teaching and is closely linked to issues of motivation, discipline and respect and directly is connected to student academic achievement, teacher efficiency and student behavior [4].

Effective classroom management will increase instructional and learning time, students' achievement as it allows students to become active participants in their educational outcome. Key concepts in their effective classroom management are lesson planning and organization, structured class time, clear expectations, student engagement, motivation and interest [2, p. 205].

STT is the most popular and useful techniques of effective management. Key concept of interactive classes is using student centered learning time. Using choral responses, closed-ended and open-ended questioning, and full class interaction student initiated questioning, group, pair and individual work, self-accessing. Teacher should use more pair and group work activities, give, good, instructions, elicit and ask thought provoking questions. Moreover, use different kind of activities, games and technology. Visual aids like re-alia, models, photographs, charts, transparencies, slideshows, video clips, and multimedia are important as well [2, p. 188].

With the development of informational and communication technology world is becoming much smaller, so that connection between two subjects in different parts of the world is established within a few seconds. Digitalization shall undoubtedly be confirmed as one of all-present generic trends, which to a large extent brought forth appearance of the rest of them. Initially pedagogy of the 21 century tried to use technology for organizational purposes of the learning process and was believed would transform and support so called «massive» learning process. Over time, the meaning of the term was reconstructed. Nowadays the use of technology in the learning process implies not only the usage of TV, radio, video, computer, etc, it involves the construction of the learning process itself, specifically the formation of the result oriented learning goals in accordance with the objectives set, the preparation of teaching materials and the organization of classroom management; moreover, evaluation of the mid- and final results of the learning process and if necessary, adjustment of the teaching process.

Nowadays new products are created on the informational market, which are essential features of the economical development and significant factor of our social life [1]. The informational marketing is the foundation and basis of the e-society and led countries and governments to the integration in the global world network. With the help of informational marketing new ways of informational products are implemented that offer the variety of options to audience (customers), considering their needs and demands. Personal relationships were the main source of the information retrieval before the global informational system was established. The development and usage of the modern informational and communicational Technology (ICT (ICTS)) has now become the main factor and precondition for progress in any fields. However, it also affects all public relations as well as the process of creation of the new so-called E- society. Without ICT nowa-

days, it is incredible to achieve in any country worldwide any goals or develop any field of society. Computer Assisted Language Learning expands the ability of learning for individual student and the use of different software programs assists students to learn foreign language more easily by contributing visualization with multimedia technologies.

The introduction and the use of cyber space has become totally new direction in Didactics. At the same time amendments that have been implemented or are being implemented affected and changed in all aspects the educational process, starting from teaching methods and finishing with the demands for academic level of students or even teachers. Nevertheless, as teachers we should be ready and open to implement any kind of innovations that would rise the effectiveness of teaching-learning process (feedback).

References

1. *Forrester M. A. Psychology of Language: A Critical Introduction* / M. A. Forrester. London: SAGE Publications, 1996. 216 p.
2. *Harmer J. Essential teacher knowledge: core concepts in English language teaching* / J. Harmer. Harlow: Pearson Education, 2012. 288 p.
3. *Pavlou P. A. Measuring the Effects and Effectiveness of Interactive Advertising: A Research Agenda* / P. A. Pavlou, D. W. Stewart // *Journal of Interactive Advertising*. 2000. № 1 (1). P. 62–78.
4. *Scrivener J. Learning teaching: the essential guide to English language teaching* / J. Scrivener. MacMillan, 2011. 431 p.
5. *The teaching of English as an international language. A practical guide* / G. Abbott [et al.]. London: Collins, 1981.
6. *Zakharova I. G. Teacher education and features of the contemporary educational context* / I. G. Zakharova // *The Education and science journal*. 2015. № 5. P. 105–118.

УДК 378.147.85:004.738.5

А. А. Гареев

A. A. Gareyev

*ФБГОУ ВО «Ижевский государственный
технический университет имени М. Т. Калашникова», Ижевск
Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk
andrei.gareeff@yandex.ru*

КРИТЕРИИ ОЦЕНКИ БЛОГОВ В РАМКАХ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ BLOG ASSESSMENT CRITERIA WITHIN STUDENTS' SELF-DIRECTED LEARNING

Аннотация. Обозначены критерии оценки блогов в рамках процесса формирования профессиональной иноязычной компетенции, умения работы с аутентичной иноязычной информацией в Интернете и навыков самообучения.

Abstract. The article describes the criteria for assessing blogs within the process of the formation of professional language competence, foreign language information processing skills and self-learning skills.

Ключевые слова: критерии, блог, блог-технология, профессиональная иноязычная компетенция, самообучение.

Keywords: criteria, blog, blog technology, professional language competence, self-learning.

Непрерывно увеличивающиеся темпы научно-технического прогресса заставляют образовательные учреждения искать все новые способы организации учебного процесса и оценки его результатов. Такие тенденции мировых систем образования, как индивидуализация и информатизация, ведут к появлению новых подходов к разработке содержания учебных программ и оптимизации аудиторной и внеаудиторной работы.

Развитие информационных технологий, в частности Интернета, уже изменило наше представление о том, какими знаниями и навыками должны обладать выпускники вузов, в результате чего обновляется содержание образования, пересматриваются способы организации и оценки самостоятельной работы студентов. Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) поколения Web 2.0, подробно описанные в научно-педагогической литературе (Г. А. Кручинина, Е. С. Полет, И. В. Роберт, П. В. Сысоев, А. В. Хуторской и др.), доказали свою эффективность в процессе оптимизации учебного процесса, став надежной платформой для общения и анализа прогресса учащихся. Во многом это обеспечивается за счет таких функций ИКТ, как мультимедийность предоставляемой информации, возможности синхронного и асинхронного общения, а также автоматизация управления учебным процессом и ее контроля [2, 6].

Наиболее перспективной с точки зрения обучения иностранным языкам является блог-технология (от англ. *web log* – интернет-журнал), которая подразумевает использование веб-сайта в качестве платформы для обмена информацией [8]. Дидактические свойства блог-технологий, выделенные П. В. Сысоевым – в частности, эффективность организации иноязычной образовательной среды, простота и доступность, – позволяют формировать и развивать широкий спектр навыков и компетенций.

В научно-педагогической литературе описание блог-технологии ограничивается, как правило, анализом ее использования при формировании иноязычной компетенции (Л. К. Раицкая, А. В. Филатова). Однако несмотря на широту применения блог-технологии в иноязычной подготовке студентов потенциал ее использования здесь раскрывается не в полной мере. Недостаточно внимания уделяется использованию блогов в процессах формирования профессионально-иноязычной компетенции, т. е. умения использовать навыки межкультурной коммуникации для решения профессиональных задач [4], умения работать с аутентичной иноязычной информацией в сети Интернет, и развития навыков самообучения.

Для решения задачи формирования и развития названных навыков и компетенций предлагается разработать образовательную технологию [3], в рамках которой учащиеся должны самостоятельно вести блог профессиональной направленности на английском языке. Чтобы оценить эти блоги, был разработан набор критериев. За основу были взяты критерии, предложенные в работах по формированию навыков письменной речи и работы с интернет-ресурсами.

В ряде научных публикаций предлагаются методы и критерии оценки блогов. С. А. Белов и другие исследователи, использовавшие блог-технология для формирования ИКТ-компетенции [1], предлагают следующие критерии для оценки умений студентов участвовать в онлайн-дискуссии:

– активность учащегося в учебном блоге, например, при ответе на замечания преподавателя;

- компетентность студента по предмету, глубина знаний по обсуждаемому вопросу;
- логичность изложения, наличие структуры высказывания, умение обобщать изложенное;

- самостоятельность суждений, умение анализировать и использовать суждения других.

На основе вышеприведенных критериев оценивается умение дискутировать, и самими студентами осуществляется индивидуальная и коллективная рефлексия.

Т. Ю. Павельева добавляет к этим критериям навык употребления языковых средств в рамках поставленной задачи [5]. Также автор приводит критерии оценки написанных студентами рецензий и эссе, отражающие умение анализировать и обобщать информацию:

- лексическое (соответствие теме) и грамматическое (адекватность стилю написания) оформление высказываний;

- умение выражать свое мнение, используя подходящие языковые средства;

- выдержанность структуры (введение, основная часть, заключение в рецензии).

Учитывая также средства оценки навыков письменной речи, описанные в научно-педагогической литературе (Н. В. Барышников, О. В. Барышникова, И. Л. Бим, И. А. Зимняя, Л. Г. Кузьмина, А. А. Миролюбов и др.), мы разработали блок критериев из трех основных составляющих:

- *выполнение задания* (под заданием понимается поиск интернет-материалов, анализ их содержания и публикация записи на их основе): оцениваются самостоятельность суждения, наличие логической связи между высказываниями и частями записи, умение делать обоснованные выводы, а также степень усвоения информации из иноязычного источника-оригинала;

- *языковое оформление*: проверяется знание и умение использовать грамматические и лексические средства, адекватные стилю и теме записи;

- *объем проделанной работы*: предполагается, что в среднем учащийся будет делать не менее одной записи в своем блоге каждую неделю.

Окончательный список критериев был сформирован с учетом мнения студентов 2-го курса бакалавриата Ижевского государственного технического университета имени М. Т. Калашникова, которые вели блоги на английском языке на протяжении полугода. Стоит отметить, что первоначально вместо объема проделанной работы предполагалось оценивать регулярность выполнения задания (не менее одной публикации в неделю). Однако учащиеся заявили, что задача оказалась «довольно творческой», а подбор темы, материалов и написание публикации в блог занимают много времени, особенно «при отсутствии вдохновения».

В дополнение к основным критериям вводятся два дополнительных. В рамках данной работы студенты должны составить тезаурус, состоящий из 100 профессиональных терминов, которые упоминаются в блоге. Он позволяет определить словарный запас профессиональной лексики автора блога. За наличие такого списка понятий учащиеся получают дополнительные баллы. Кроме того, блоги учащихся просматриваются другими студентами, преподавателями и носителями иностранного языка, которые могут проявить активность, отреагировать на наиболее понравившихся им авторов, т. е. оставить комментарий, задать вопрос или поставить «лайк». За привлечение внимания к своему блогу путем подбора материалов, интересных потенциальному читателю, учащиеся также получают дополнительный балл. Блоги оцениваются с помощью метода групповых экспертных оценок [7], и итоговая оценка учитывает баллы по основным и дополнительным критериям.

Список литературы

1. Белов С. А. Методические рекомендации по использованию учебного блога в процессе обучения студентов / С. А. Белов, Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева // Известия Алтайского государственного университета. 2015. Т. 1, № 3 (87).
2. Бухарова Г. Д. Модель методики внедрения web 2.0-технологий в организацию самостоятельной работы студентов / Г. Д. Бухарова, А. В. Козлова // Образование и наука. 2012. № 5. С. 96–106.
3. Гареев А. А. Разработка модели самостоятельной работы студентов на основе ведения англоязычных блогов профессиональной направленности / А. А. Гареев // Научно-методологические и социальные аспекты психологии и педагогики: сборник статей Международной научно-практической конференции, Пермь, 10 апреля 2016 г. Уфа: Аэтерна, 2016. С. 102.
4. Михайлова Е. Б. Формирование профессионально-иноязычной компетентности студентов инженерных специальностей в условиях информатизации образования / Е. Б. Михайлова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Информатизация образования. 2010. № 3. С. 13–20.
5. Павельева Т. Ю. Методика развития умений письменной речи студентов средствами учебного интернет-блога (английский язык, языковой вуз): диссертация ... кандидата педагогических наук / Т. Ю. Павельева. Тамбов, 2010. 157 с.
6. Сысоев П. В. Современные информационные и коммуникационные технологии: дидактические свойства и функции / П. В. Сысоев // Язык и культура. 2012. № 1 (17). С. 120–133.
7. Шихова О. Ф. Квалиметрический подход к диагностике компетенций выпускников высшей школы / О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Образование и наука. 2013. № 4. С. 40–57.
8. Blog [Электронный ресурс] / Wikipedia. Режим доступа: <https://en.wikipedia.org/wiki/Blog>.

УДК [371.016:78.03]:[371.333:004.738.1]

Н. В. Гарькуша, Н. И. Буторина

N. V. Garkusha, N. I. Butorina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg
linklist92@gmail.com, nainnrgppu@mail.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ САЙТА ПО МИРОВОЙ ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЕ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ МУЗЫКАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ ПОДРОСТКОВ

THE RELEVANCE OF THE ORGANIZATION OF THE WEBSITE WORLD ART AND CULTURE FOR THE FORMATION OF MUSICAL CULTURE OF TEENAGERS

Аннотация. Обосновывается актуальность организации сайта по предмету «Мировая художественная культура» как средства формирования музыкальной культуры подростков. Предпринята попытка обозначить особенности организации сайта и его возможности в развитии музыкальной культуры школьников.

Abstract. In this article is revealed the urgency of the problem of the organization of the site on the subject of «World culture» as a way of forming musical culture of teenagers. The authors attempt to identify the features of the website and its functions in the development of musical culture of students.

Ключевые слова: мировая художественная культура, музыкальная культура, образовательный сайт, организация сайта, подростки.

Keywords: world art culture, music culture, educational site, organization of website, adolescents.

В ситуации снижения духовности и нравственности общества ключевой задачей отечественного образования становится формирование базовой культуры личности, обеспечивающей ментальность человека XXI в.

Важнейшим компонентом базовой культуры личности является музыкальная культура. Б. В. Асафьев определяет ее следующим образом: «...это музыка вместе с ее ближайшим контекстом, со всей совокупностью общественных форм музицирования» [1, с. 119].

Музыкальная культура направлена «на совершенствование человеком собственной природы согласно общественно значимым идеалам нравственности и духовности. Обладая безграничным потенциалом личностного развития, музыкальная культура пронизывает все стороны и грани образовательного процесса, во многом определяя содержательную логику его гуманистического возвышения и итоговую целостность воспитывающего воздействия» [3, с. 39].

Формирование основ музыкальной культуры у подрастающего поколения является важной задачей общеобразовательной школы. На уроках музыки учащиеся готовятся к самостоятельному общению с музыкальным искусством через освоение его языка и знакомство с лучшими отечественными и зарубежными образцами. При этом большую роль в развитии музыкальной культуры школьников играют восприятие, исполнение, сочинение музыки, в процессе чего включается их жизненный и музыкальный опыт.

В старших классах подростки продолжают изучать музыкальное искусство на уроках по учебному предмету «Мировая художественная культура». Этот предмет систематизирует знания о культуре и искусстве, полученные на уроках изобразительного искусства, музыки, литературы и истории. Кроме того, на уроках данного предмета также формируется целостное представление о мировой художественной культуре и логике ее развития в исторической перспективе, о ее месте в жизни общества и каждого человека. Проблемное поле отечественной и мировой художественной культуры как обобщенного опыта всего человечества предоставляет учащимся неисчерпаемый «строительный материал» для самоидентификации и выстраивания собственного вектора развития, а также для осознания своей национальной и культурной принадлежности.

Цель программы по рассматриваемому предмету в общеобразовательной школе: силой воздействия различных искусств в их комплексе сформировать духовный мир школьника, его высокохудожественный эстетический вкус, полноценный опыт восприятия искусства и навыков творческой деятельности, нравственность и эстетическую воспитанность [4].

Однако следует подчеркнуть, что на освоение данного предмета при всей важности поставленной цели школьной программой отводится всего один час в неделю. Учитывая комплексный характер содержания предмета и многообразие решаемых им задач, мы можем говорить об очевидной недостаточности времени для глубокого осознанного погружения подростков в музыкальное искусство. В результате, подросток фрагментарно осваивает только ограниченный программой перечень произведений отечественной и мировой музыки.

Расширить возможности учебного предмета «Мировая художественная культура» по формированию у подростков музыкальной культуры сегодня могут современные информационные технологии. Их появление в результате развития компьютерных средств и сетей телекоммуникаций привело к созданию качественно новых средств и способов обучения, позитивно влияющих на качество образования, формирование базовой, в том числе, музыкальной, культуры личности [5].

Одной из таких технологий является образовательный сайт, который может сделать процесс развития музыкальной культуры подростков более продуктивным с помощью интерактивных средств, комплекса мультимедийных материалов, аудио- и видеофрагментов.

А. В. Хуторской предлагает следующее определение образовательного сайта: это «совокупность интернет-страниц с повторяющимся дизайном, несущих в себе целенаправленный процесс обучения и воспитания в интересах личности, общества, государства, объединенных по смыслу, навигационно и физически находящихся на одном сервере, использование которых может сопровождаться аттестацией обучающихся» [6, с. 29].

Особенно актуальным применение образовательного сайта на уроках мировой художественной культуры становится при обучении подростков, которые проявляют значительный интерес к современным компьютерным технологиям и достаточно владеют навыками работы с ними.

Использование образовательного сайта как средства формирования музыкальной культуры подростков на уроках мировой художественной культуры возможно при условии его грамотной организации.

Р. М. Клименко указывает, что организация образовательного сайта – это совместная работа группы специалистов (проект-менеджера, дизайнера, веб-мастера), каждый из которых решает задачи в рамках своей компетенции [2, с. 105]. Однако при выполнении коллективной работы все участники действуют сообща для достижения конкретных целей, стоящих перед веб-проектом.

Организация образовательного сайта на уроках мировой художественной культуры при освоении подростками музыки предоставляет ряд важных возможностей:

- самостоятельное приобретение учащимися знаний по музыкальной культуре;
- применение подростками различных способов познавательной музыкальной деятельности;
- планирование школьниками самостоятельных занятий по восприятию музыки в удобное для них время;
- реализация индивидуальной образовательной траектории по овладению подростками музыкальной культурой и т. д.

При решении проблемы организации образовательного сайта по мировой художественной культуре для формирования музыкальной культуры подростков необходимо определить перспективные направления работы. Прежде всего, необходимой становится разработка содержания сайта, соответствующего учебной программе по предмету «Мировая художественная культура».

В то же время, с учетом поставленной задачи формирования музыкальной культуры подростков с помощью его мультимедийных и интерактивных средств, разработчики сайта по мировой художественной культуре должны соблюсти следующие требования:

- учитывать особенности подросткового возраста, потребности и интересы подростков;

- организовывать интерактивную взаимосвязь между всеми участниками образовательного процесса;
- предлагать подросткам более широкий спектр значимых для мировой музыкальной культуры имен великих музыкантов и исполнителей, высокохудожественных образцов мировой музыки разных стилей и жанров;
- дополнять традиционные формы организации учебной деятельности школьников;
- предлагать творческие задания по предмету «Мировая художественная культура», а также вопросы и задания для самоконтроля школьников в области музыки;
- демонстрировать достижения подростков в познании мировой музыкальной культуры;
- организовывать обратную связь со школьниками и всеми пользователями образовательного сайта;
- постоянно совершенствовать структуру и содержание данной современной образовательной технологии.

Список литературы

1. *Асафьев Б. В.* Музыкальная форма как процесс / Б. В. Асафьев. Москва: Музыка, 1978. 376 с.
2. *Клименко Р. М.* Веб-мастеринг / Р. М. Клименко. Москва: Бином, 2010. 263 с.
3. *Мальцев А. П.* Развитие музыкальной культуры подростков в учреждении дополнительного образования детей / А. П. Мальцев. Москва: Музыка, 2003. 187 с.
4. *Рябцун Л. П.* Рабочая программа по мировой художественной культуре (базовый уровень) для 8–9-х классов [Электронный ресурс] / Л. П. Рябцун. Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/101612.html>.
5. *Стародубцев В. А.* Синергетические аспекты современного образовательного процесса / В. А. Стародубцев, О. М. Шепель, А. А. Киселева // Образование и наука. 2012. № 1. С. 115–126.
6. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика / А. В. Хуторской. Москва: Academia, 2009. 137 с.

УДК 378.147.34

М. В. Гулакова, Г. И. Харченко

M. V. Gulakova, G. I. Kharchenko

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь

North Caucasus federal university, Stavropol

marina_gulakova@bk.ru, 14101956@rambler.ru

ОРГАНИЗАЦИЯ СЕМИНАРСКИХ ЗАНЯТИЙ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

ORGANIZATION OF SEMINARS IN THE CONDITIONS OF MODERN EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Рассматриваются вопросы методического сопровождения организации общения и взаимодействия студентов на семинарских занятиях.

Abstract. The article discusses issues of methodological support of organizational communication and interaction of students during seminars.

Ключевые слова: семинар, дискуссия, интеракция, интерактивное педагогическое взаимодействие.

Keywords: seminar, discussion, interaction, interactive pedagogical interaction.

Повышение качества образовательного процесса является одной из приоритетных задач высшей школы. Необходимость обеспечения условий результативного взаимодействия участников процесса обучения приводит к поиску инструментария, позволяющего эффективно использовать совместную познавательную деятельность преподавателя и студентов, к совершенствованию, разработке и внедрению инновационных организационных форм. Одной из основных форм организации обучения студентов являются семинарские занятия.

В современной высшей школе на семинарах решаются следующие педагогические задачи:

- углубление, конкретизация и систематизация знаний, полученных на лекциях и предыдущих занятиях;
- формирование личностно-профессиональных компетенций студентов;
- развитие аналитического, критического, профессионального мышления;
- формирование умений вести дискуссию, опровергать чужую и отстаивать свою точку зрения;
- развитие устной речи, овладение языком соответствующей науки, специальными формулировками, понятиями, определениями;
- приобщение к научно-исследовательской деятельности;
- контроль качества усвоения учебного материала.

Для подготовки к семинарским занятиям предлагается следующая схема действий преподавателя:

- а) продумывание цели и задач семинара по теме согласно плану семинарских занятий;
- б) подбор основных, а также дополнительных, желательно, эвристических, вопросов, проблемных ситуаций, практических заданий или задач, дидактических игр, тестов и т. п.;
- в) подбор необходимой литературы и других источников информации для подготовки студентов к семинару;
- г) формулирование и выдача студентам заданий вместе с рекомендациями по подготовке к очередному семинарскому занятию.

Семинарские занятия в современной высшей школе требуют продуктивных технологий, основанных на проблемных, интерактивных, проектных, игровых методах обучения. Собственно название «интерактивные методы обучения» в данном случае происходит от психологического термина «интеракция», что означает «взаимодействие». При этом взаимодействие понимается как интерактивный процесс, характеризующийся высокой интенсивностью общения, обменом и разнообразием видов деятельности, изменением состояния участников, целенаправленной рефлексией участниками своей деятельности. Среди ведущих инструментов интерактивного взаимодействия выделяются полилог, диалог, мыследеятельность, смысловорчество, самовыражение, межсубъектные отношения, свобода выбора, ситуация успеха, позитивность и оптимистич-

ность оценивания, рефлексия и др. Интерактивное педагогическое взаимодействие, является альтернативной традиционному педагогическому воздействию, определяющему сущность авторитарно-императивного, личностно отчужденного педагогического процесса [2].

Такое обучение на семинарском занятии возможно только при умелой организации на нем учебной дискуссии, развивающей у студентов теоретическое мышление, формирующей у них умение анализировать факты, события, психолого-педагогические явления с точки зрения условий их происхождения и развития.

Учебная дискуссия, в отличие от научной, ведется не вокруг теории самой по себе (соответствует или не соответствует новый научный вывод истине, является ли он отражением объективной реальности), а вокруг вопроса о том, как ее применять в реальной деятельности. Тут точки зрения могут быть самые разные, более или менее правильные в зависимости от глубины понимания содержания самой теории и степени осведомленности в жизненных проблемах. Поэтому дискуссия помогает глубже понять не только теорию, но и практику [1].

Главным в методике организации и проведения учебной дискуссии является умелое управление ею – такое, чтобы, во-первых, создать условия для дискуссии, т. е. вызвать желание высказываться; во-вторых, не дать угаснуть возникшей дискуссии, обострять ситуацию спора, сталкивать одну мысль с другой, столь же не бесспорной; в-третьих, все время направлять дискуссию в нужное русло, не позволять отвлечься от темы занятия, корректировать выступления своими вопросами.

Не менее эффективным методом организации семинарских занятий является решение учебных задач различного уровня проблемности, когда студенты обсуждают варианты решения практических ситуаций, выдвигая в качестве аргументов психолого-педагогические положения. При этом оценка правильности решения вырабатывается коллективно под руководством преподавателя.

Материалом для составления подобных задач служат преимущественно жизненные факты, противоречия повседневной деятельности, коллизии людских взаимоотношений.

В педагогической науке существует два общих подхода к разработке таких задач. В первом случае (от теории к практике) подбираются вопросы и задачи из числа теоретических проблем и студентам предлагается самим найти соответствующие примеры в практической жизни. Решая такие задачи, студент лучше усваивает теорию, а правильно ответив, демонстрирует уровень своего понимания проблемы. Второй подход (от жизни к теории) предполагает анализ студентами различных практических ситуаций с точки зрения известной теории.

Как известно, одной из функций семинарского занятия является контроль качества усвоения учебного материала студентами. В последние годы для этого все чаще применяется тестирование. Это происходит в силу известной объективности тестирования, его технологичности, а также по причине его сочетаемости с современными информационно-компьютерными технологиями [3]. Более того, тестирование может выполнять также обучающую, воспитательную, корректирующую и развивающую функции. Все это зависит от содержания и конструкции тестовых заданий, от режима их применения. При этом главными характеристиками тестов являются их валидность и надежность.

На семинарских занятиях кроме тестов учебных достижений могут применяться также исследовательские тесты для составления психологического портрета или представления об отдельных свойствах или качествах личности.

Таким образом, семинарское занятие как форма организации образовательного процесса в вузе предназначено для углубленного изучения дисциплины, овладения методологией научного познания, обеспечивает возможность приобретения умений и навыков использования теоретического знания применительно к будущей профессиональной деятельности, выступает средством развития у студентов культуры научного мышления.

Список литературы

1. *Бадмаев Б. Ц.* Методика преподавания психологии: учебно-методическое пособие для преподавателей и аспирантов вузов / Б. Ц. Бадмаев. Москва: Владос, 1999. 304 с.
2. *Кашлев С. С.* Интерактивные методы обучения педагогике / С. С. Кашлев. Минск: Высшая школа, 2004. 176 с.
3. *Хеннер Е. К.* Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как условие реформирования образования / Е. К. Хеннер // Образование и наука. 2014. № 1. С. 54–72.

УДК [378.016:621.791]:378.147

А. Н. Евтушенко, С. А. Лошаков

A. N. Evtushenko, S. A. Loshakov

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
Evtushenko93@yandex.ru, eqwd@mail.ru*

ПРИМЕНЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНАМ МОДУЛЯ «ТЕХНОЛОГИЯ СВАРОЧНОГО ПРОИЗВОДСТВА» МАГИСТЕРСКОЙ ПРОГРАММЫ «ИНЖЕНЕРНАЯ ПЕДАГОГИКА»

APPLICATION OF INNOVATIVE EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PROCESS OF TRAINING DISCIPLINES OF THE MODULE «TECHNOLOGY OF WELDING PRODUCTION» OF THE MASTERING PROGRAM «ENGINEERING PEDAGOGICS»

Аннотация. Рассмотрены особенности подготовки магистров в профессионально-педагогическом вузе, а также возможности использования педагогических технологий: ИКТ и case-study.

Abstract. In the article features of preparation of masters in professional pedagogical high school, and also possibilities of use of pedagogical technologies: ICT and case – study are considered.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, case-study, подготовка магистров.

Keywords: Information and communication technologies, case study, preparation of masters.

В связи с тем, что система образования в России претерпевает серьезные изменения, а одним из основных моментов является сокращение часов аудиторной нагрузки и увеличение самостоятельной работы студентов, необходимо использовать инновационные технологии для обеспечения высокого уровня образовательного процесса [1].

Поиск инновационных путей в образовании всегда трудоемок и требует от преподавателя много времени и творчества. Но достигнутый уровень развития студентов является главной составляющей в деятельности педагога высшей школы: повышение интереса к предмету, реальная оценка студентами своих возможностей, снижение психологического напряжения на занятиях, установление доверительных отношений между педагогом и студентами, а также повышение качества знаний.

Инновации в педагогических технологиях определяются многими авторами как сложная система, с помощью которой идея превращается в объект педагогической деятельности. Внедрение инновационных педагогических технологий не означает, что они полностью заменят традиционную методику преподавания, они будут являться ее составной частью.

Инновационная образовательная технология – это комплекс из трех взаимосвязанных составляющих:

1. Современное содержание предполагает освоение предметных знаний, но в большей степени формирование компетенций (ПК и ПСК). Это содержание должно быть хорошо структурированным и представленным в виде мультимедийных учебных материалов, которые передаются с помощью современных технологических средств.

2. Современные методы обучения – это активные методы формирования профессиональных компетенций, которые основываются на взаимодействии студентов и их вовлечении в учебный процесс.

3. Современная инфраструктура обучения позволяет эффективно использовать преимущества различных форм обучения.

Основным направлением в профессионально-педагогическом вузе является правильный отбор средств и методов обучения, позволяющих успешно осуществлять образовательные цели в системе занятий для формирования компетенций. На данный момент в образовательной программе «Инженерная педагогика» по модулю «Технология сварочного производства» формируются следующие компетенции:

– профессиональные компетенции (ПК-20, ПК-26, ПК-31, ПК-32);
– профессионально-специализированные компетенции (ПСК-1, ПСК-2, ПСК-3, ПСК-4) [4].

В процессе подготовки магистров по данной образовательной программе применяются различные педагогические технологии информационно-коммуникационные технологии (ИКТ), метод проектов, модульные технологии, кейс-технологии и др. По нашему мнению, наиболее эффективными технологиями являются ИКТ и кейс-технологии (case-study).

Если говорить о конкретной дисциплине, то информационную технологию обучения можно определить как объединение педагогической техники преподавателя, методик изучения тем и технологии педагогических измерений, обеспечивающих воспроизводимое и эффективное достижение поставленных целей обучения в предметной области и однозначное отслеживание результативности обучения на всех этапах.

Информационно-коммуникационные технологии широко внедряются в образовательный процесс, и сейчас невозможно представить современную лекцию без применения презентационных материалов, включающих слайды и видеоролики; проведение расчетно-графических работ без применения компьютерных программ расчета; представления конструкторской чертежной документации без использования систем автоматизированного проектирования и автоматизированной системы управления. Таким образом, можно преподнести больший объем информации за меньшее количество времени.

Сущность данной технологии состоит в том, что в процессе обучения преподаватель использует иллюстрации, наглядное пояснение, демонстрацию учебных пособий, которые в свою очередь облегчают восприятие и понимание изучаемого материала и являются источником новых знаний.

Мы полагаем, что данную технологию эффективней применять для изучения технических дисциплин, так как для обучающихся наиболее важным является визуальное восприятие. Это дает возможность создать качественно новую информационно-образовательную среду как основу для развития и совершенствования профессиональных качеств.

Кейс представляет собой сформированный пакет индивидуальных заданий для каждого студента на каждое занятие. Он должен состоять из следующих элементов:

- заданий технологического характера базового и повышенного уровня;
- заданий для формирования критического мышления;
- заданий для подготовки диалогов с целью обмена оценочной информацией;
- индивидуальной диагностической карты как необходимой составляющей эффективного урока;
- заданий повышенного уровня: творческих проектов, учебно-исследовательских конкурсных работ, презентаций материала по теоретической и практической подготовке;
- проверки домашнего задания и рефлексии всех составляющих урока.

В результате пакет индивидуальных заданий на каждое занятие является удобным аналитическим материалом, наглядно демонстрирующим системную деятельность каждого студента на занятии. Доступность и посильность изучаемого материала достигается за счет рационального использования времени и предупреждения перегрузки студентов. Уровень обратной связи со всеми студентами может непрерывно контролироваться [3].

Создание и внедрение инновационных педагогических технологий, а именно ИКТ и case-study, являются непростой задачей, требующей больших материальных, финансовых, трудовых и информационных затрат [2].

Подытоживая вышесказанное, можно сделать вывод о том, что внедрение инновационных педагогических технологий значительно увеличивает качество и скорость усвоения учебного материала, существенно повышается эффективность формирования компетенций в целом, а также улучшает усвоение студентами специальных дисциплин модуля «Технология сварочного производства».

Список литературы

1. *Двинина С. Ю.* Использование информационно-коммуникативных технологий в системе дополнительного профессионального образования / С. Ю. Двинина // Информационно-коммуникационные технологии в современном образовательном процессе: сборник научных статей. Челябинск: Печатный двор, 2016. 46 с.

2. *Кузнецов В. В.* Образовательные технологии информационного общества: каким им быть? / В. В. Кузнецов // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. 2003. Т. 2, № 4. С. 114–122.

3. *Ульяшин Н. И.* Инновационные условия подготовки бакалавров в профессионально-педагогическом вузе (на примере кейс-технологии) / Н. И. Ульяшин, Н. Н. Богряшова // Формирование кадрового потенциала СПО – инновационные процессы на производстве и в профессиональном образовании: сборник научных трудов 9-й Международной научно-практической конференции / под ред. С. А. Днепров, А. В. Пивоварова; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2016. 173 с.

4. *Федеральный* государственный образовательный стандарт высшего образования 44.04.04 Профессиональное обучения (по отраслям) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/news/8/1591>.

УДК [377.112:371.14]: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

ДИДАКТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПРИМЕНЕНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ КОЛЛЕДЖА

DIDACTIC POTENTIAL OF THE ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES FOR INCREASING QUALIFICATION OF COLLEGE TEACHERS

Аннотация. Рассматриваются вопросы повышения педагогической квалификации преподавателей СПО в условиях информатизации образования с использованием потенциала сетевых адаптивных электронных образовательных ресурсов.

Abstract. The article deals with the issues of increasing the pedagogical qualification of the faculty members in the context of the informatization of education using the potential of adaptive electronic educational resources.

Ключевые слова: педагогическая квалификация, адаптивные электронные образовательные ресурсы, дистанционное обучение.

Keywords: pedagogical qualification, adaptive electronic educational resources, distance learning.

По данным Федеральной службы государственной статистики, в образовательных организациях среднего профессионального образования насчитывается 126 024 преподавателей, из них с высшим образованием 121 624 чел. (96,5 %) [3]. Однако значимая часть преподавателей (63 %) не имеют педагогического образования, без которого невозможно эффективно реализовать образовательный процесс. Причем большая часть из них – это преподаватели специальных дисциплин – те, на ком лежит основная ответственность за качество профессиональной подготовки выпускников. В связи с этим становятся актуальными задачи профессиональной переподготовки преподавателей специальных дисциплин СПО.

Профессиональная переподготовка и повышение квалификации преподавателей осуществляются учреждениями дополнительного профессионального образования (ДПО): институтами повышения квалификации, центрами профессионального образования и т. п., основными задачами которых являются формирование компетентности преподавателя в области владения педагогическими технологиями, навыками педагогического контроля, умениями по разработке рабочих программ, организации исследовательской и проектной деятельности студентов, а также подготовка к инновационной педагогической деятельности [5].

Однако существующая в настоящее время система повышения квалификации и переподготовки преподавателей не дает нужного результата. Это связано с неэффективным взаимодействием методических служб учреждений СПО с учреждениями ДПО вследствие их удаленности, а также преимущественно формального подхода преподавателей к прохождению курсов, дороговизны курсов и отсутствия механизмов для обеспечения индивидуализации [6].

Для решения вопросов повышения эффективности и доступности услуг по переподготовке и повышению педагогической квалификации преподавателей многие учреждения ДПО взяли на вооружение технологии дистанционного обучения, в том числе сетевого [1, 2, 4, 8]. Их использование позволяет строить образовательный процесс с учетом изменений парадигмы учебного информационного взаимодействия между всеми его активными участниками.

Выделяют следующие преимущества дистанционного обучения: индивидуальный темп обучения, свобода и гибкость обучения, его доступность, скорость взаимодействия между преподавателем и обучающимся, технологичность учебного процесса и др. Эти достоинства дистанционного обучения реализуются различными системами управления обучением (LMS): Moodle, Sakai, Blackboard и др. Создаваемые на базе LMS электронные образовательные ресурсы позволяют по-новому осуществлять процесс повышения квалификации преподавателей СПО. Но при этом современные системы управления обучением не учитывают многие факторы: исходный уровень образования преподавателей, их возраст, педагогический опыт, образовательные потребности, способности и другие личностные особенности. Индивидуальный подход к повышению квалификации преподавателей СПО может быть реализован с помощью адаптивных сетевых электронных образовательных ресурсов.

Адаптивность характеризует приспособляемость образовательного ресурса к индивидуальным особенностям обучающегося. В ряде работ отмечено, что система обучения считается адаптивной, если реализует следующие возможности:

- сбор информации об обучающемся (построение модели обучающегося): сбор предварительных предпочтений, определение уровня знаний, навыков и установок обучающегося [8];
- мониторинг обучения: наблюдение за последовательностями действий студентов, взаимодействие с системой, отслеживание ошибок и темпа изучения материала [7];
- вывод: заключение системы о процессе обучения по полученным параметрам [9];
- прогнозирование знаний учащегося и мотивационного шага в следующих учебных задачах [10];
- адаптация: внесение коррективов в систему на основе собранных и выведенных данных [8];
- обновление: постоянное изменение модели студента в соответствии с собранными и контролируемыми в течение обучения данными [9].

Таким образом, сетевые электронные образовательные ресурсы считаются адаптивными, если позволяют оценить изначальную подготовку обучающихся, приспособиться к уровню и особенностям подготовки обучающихся, оперативно отследить результаты текущей подготовки, автоматически изменить ход обучения в зависимости от результатов текущей подготовки (позволяют рационально подбирать задания и упражнения для дальнейшего продвижения), отследить результаты прохождения обучения.

Использование сетевых адаптивных электронных образовательных ресурсов позволит:

- уменьшить непроизводительные затраты преподавателя;
- дать обучающимся возможность свободного выбора собственной образовательной траектории;
- реализовать дифференцированный подход к обучающимся;
- повысить оперативность и объективность контроля и оценки результатов обучения;
- способствовать индивидуализации учебной деятельности (дифференциация темпа обучения, трудности учебных заданий и т. п.);
- повысить мотивацию обучающихся.

Для обеспечения высокой эффективности повышения педагогической квалификации преподавателей СПО средствами сетевых адаптивных электронных образовательных ресурсов необходимо научно обосновать и разработать педагогическую модель, включающую в себя инвариантный и вариативный компоненты содержания педагогической подготовки. Это позволит дифференцировать учебный материал и контрольно-оценочные средства по уровням сложности и специфике образовательного контента с учетом индивидуальных особенностей и потребностей преподавателей СПО, повышающих свою педагогическую квалификацию в системе образовательных организаций ДПО. Кроме этого необходимо провести эмпирические исследования по оценке эффективности адаптивных электронных образовательных ресурсов, применяемых для повышения педагогической квалификации преподавателей колледжа.

Список литературы

1. *Давыдова Н. Н.* К разработке организационно-педагогической модели управления процессами самоорганизации образовательных систем в условиях сетевого взаимодействия / Н. Н. Давыдова, В. А. Федоров // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2013. Т. 4. С. 32–34.
2. *Дмитриева Е. А.* Из опыта обучения сетевому взаимодействию педагогов и студентов педагогического вуза / Е. А. Дмитриева // Образование и наука. 2015. № 6. С. 77–88.
3. *Индикаторы образования: 2016: статистический сборник* / Л. М. Гозберг, И. Ю. Забатурина, Н. В. Ковалева [и др.]. Москва: Изд-во НИУ ВШЭ, 2016. 320 с.
4. *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.
5. *Кубрушко П. Ф.* Совершенствование инновационной педагогической деятельности преподавателей технических вузов / П. Ф. Кубрушко, Л. И. Назарова // Вестник ФГОУ ВПО «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2013. № 4. С. 79–82.
6. *Савинова Л. Ф.* Проектирование современной системы профессиональной переподготовки педагога: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Л. Ф. Савинова. Волгоград, 2003. 42 с.
7. *Хеннер Е. К.* Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как условие реформирования образования / Е. К. Хеннер // Образование и наука. 2014. № 1. С. 54–72.
8. *Brusilovsky P.* Adaptive and Intelligent Web-based Educational Systems / P. Brusilovsky // International Journal of Artificial Intelligence in Education. 2003. Vol. 13, № 2. P. 156–169.

9. *De Bra P.* Adaptive hypermedia: from system to framework / P. De Bra, P. Brusilovsky, G. Houben // ACM computing surveys. 1999. Vol. 31, № 4. P. 2–7.

10. *Far B. H.* A Computational Model for Learner's Motivation States in Individualized Tutoring System / B. H. Far, A. H. Hashimoto // International Conference on Computer Assisted Instruction (ICCAI' 2000). 2000. P. 1059–1067.

УДК [37.018.46:355.58]:[377.131:004.771]

Ю. К. Елесина, С. А. Худякова

Y. K. Elesina, S. A. Khudyakova

ФГБОУ ВО «Уральский институт ГПС МЧС России», Екатеринбург

*The Ural Institute of State Firefighting Service of Ministry
of Russian Federation for Civil Defense, Ekaterinburg*

elesina-uc@mail.ru, khudyakovac@mail.ru

**ДИСТАНЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ
КАК ИНСТРУМЕНТ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ СОТРУДНИКОВ МЧС
РОССИИ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
ОБРАЗОВАНИЯ**

**DISTANCE LEARNING TECHNOLOGIES AS A TOOL TO IMPROVE
THE SKILLS OF EMPLOYEES OF EMERCOM OF RUSSIA IN THE SYSTEM
OF ADDITIONAL PROFESSIONAL EDUCATION**

Аннотация. Рассматриваются особенности использования дистанционных образовательных технологий в организациях МЧС России в системе дополнительного профессионального образования.

Abstract. In the article features of use of distance learning technologies in the EMERCOM of Russia in the system of additional professional education.

Ключевые слова: дистанционные образовательные технологии, дополнительное профессиональное образование, дистанционное обучение.

Keywords: distance learning technologies, continuing professional education, distance learning.

Поддержание уровня квалификации, необходимого для надлежащего выполнения служебных обязанностей, прохождение в установленном порядке профессионального обучения и (или) получение дополнительного профессионального образования являются основными обязанностями сотрудника Федеральной противопожарной службы Государственной противопожарной службы МЧС России (ФПС ГПС МЧС России) [3]. Для успешной организации и осуществления предписанных службой работ, выполнения возложенных профессиональных задач, направленных на тушение пожаров и проведение аварийно-спасательных работ, предупреждение и ликвидацию чрезвычайных ситуаций природного и техногенного характера, обеспечение пожарной безопасности личному составу ФПС ГПС МЧС России необходимо получать общепрофессиональные, тактические и специальные знания, вырабатывать практические навыки и умения, совершенствовать общекультурные и профессиональные компетенции, повышать уровень их сформированности в рамках непрерывного обучения.

На сегодняшний момент такое обучение осуществляется по программам профессионального обучения и дополнительным профессиональным программам в образовательных организациях МЧС России.

Для организации обучения и достижения основных целей преподавательский состав может использовать разнообразные педагогические технологии, формы организации учебного процесса, методы обучения.

В рамках обеспечения дополнительного профессионального образования, а также с учетом социально-экономической ситуации и заказа государства, реализация образовательных программ проводится с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) и электронного обучения. Целью их применения является обеспечение доступности образования и повышение его качества.

Хотелось бы отметить, что учебный процесс с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий может реализовываться в форме асинхронного и синхронного взаимодействия обучающихся и преподавателей образовательной организации.

Технология асинхронного дистанционного обучения предоставляет обучающимся возможность изучения учебного материала в любое удобное для них время и общение с преподавателями с использованием средств телекоммуникаций в режиме отложенного времени (off line) [1]. Технология синхронного дистанционного обучения предусматривает проведение учебных мероприятий и общение обучающихся с преподавателями в режиме реального времени с использованием средств телекоммуникаций, а также очно (on line) [4].

В рамках ДОТ и технологий электронного обучения обучающиеся в соответствии с учебным планом могут самостоятельно, в заданной последовательности изучать темы (разделы, модули) учебного курса (дисциплины); выполнять контрольные задания практикумов, контрольные и курсовые работы, предусмотренные учебными планами; получать on(off) line-консультации преподавателей. А также в период изучения учебного курса обучающиеся могут заниматься в удобном для них темпе, придерживаясь плана-графика по каждой дисциплине как оптимальной траектории изучения этой дисциплины.

При реализации дистанционных образовательных технологий для улучшения качества образования представляется целесообразным и эффективным использовать метод динамической оценки сформированных знаний и умений. Метод динамической оценки позволяет эксперту (преподавателю, тьютору, репетитору, компьютерной программе и т. д.) измерить влияние того или иного мероприятия, упражнения, задания или занятия на обучающегося. Как правило, это делается путем проведения предварительного тестирования знаний или навыков у слушателя с последующим управлением процессом обучения, после чего проводится пост-тест, который позволяет оценить то, как знания, умения или навыки изменились. В системе дополнительного профессионального образования (ДПО) МЧС России предусматривается проведение предварительного тестирования в виде входного контроля. Он проводится с целью определения уровня подготовленности слушателей к обучению, а именно, установления имеющихся знаний, умений, навыков в рамках порогового уровня сформированности компетенций до начала прохождения обучения слушателей по программам ДПО, переподготовки, повышения квалификации рабочих, служащих. По результатам данного тестирования преподаватель формирует для обучаемого личную траекторию изучения данной части учебного материала с целью повышения уровня сформированности знаний или навыков.

Различия между динамической оценкой и обычной (статической) оценкой заключаются в следующем: динамическая оценка направлена на будущее развитие слушателя, в то время как статическая оценка – это мера прошлых достижений обучающегося. В динамической оценке существует обратная связь от обучающегося к преподавателю, где слушатель в ходе процесса оценивания его умений и знаний может своими действиями лично повлиять на результат. Поэтому метод динамической оценки можно рассматривать как часть набора инструментов оценивания, которые могут поддерживать отдельных слушателей, чтобы они смогли полностью реализовать при обучении свой потенциал.

Во время прохождения обучения при использовании различных информационных систем ДОТ слушателям необходима структура, которая помогает им выстроить и пересмотреть свое понимание. Метод обучения через рассказывание историй (storytelling) обеспечивает один из способов создания этой структуры. Развитое повествование является частью процесса принятия решений, в которых рассказчик озвучивает определенные конструкции жизненных ситуаций, серии, события с определенной точки зрения для того, чтобы создать осмысленное целое. Использование литературного эксперимента, анализа развития того или иного явления в различные периоды истории – это примеры повествования различных жизненных ситуаций, которые помогают качественно осуществлять обучение [5].

С учетом совмещения различных форм получения образования и их сочетания с использованием ДОТ при повышении квалификации и переподготовке сотрудников ФПС ГПС МЧС России представляется интересным использовать и игровое повествование. Оно предполагает использование ролевых игр в условиях, когда каждый соглашается с тем, что они – это то, что вы делаете. В игровом повествовании акцент ставится не на создание каких-либо определенных сценариев, связанных с теоретическим материалом той или иной дисциплины, а в большей степени на создание сюжетной линии, где обучающиеся берут на себя роль разрешить поставленную проблему педагогом [2]. Например, ситуация произошедшего несчастного случая на месте пожара или какого-то другого чрезвычайного происшествия, которая может быть воспроизведена в учебной аудитории или on line с помощью системы дистанционно образовательных технологий. Слушатели занимаются не только принятием решения о том, какие мероприятия должны быть осуществлены при конкретном несчастном случае, но и установлением причины произошедшего события путем использования установленных требований охраны труда и пониманием того, какие профилактические мероприятия должны быть проведены в пожарно-спасательном подразделении с целью профилактики производственного травматизма. И несмотря на то, что обучающиеся находятся от преподавателя на расстоянии, они во время ролевой игры лучше общаются не только с ним, но и между собой. Успешное игровое повествование объединяет слушателей в решении задач ролевой игры и способствует социальному конструированию знаний в непрерывном и привлекательном процессе.

Таким образом, дистанционные образовательные технологии, основанные на использовании традиционных и инновационных методов, средств, форм обучения, – это способ интеграции образования, науки и производства, соответствующий экономике знаний. Они позволяют своевременно реагировать на предъявляемые квалификационные требования к сотрудникам МЧС России и способствуют повышению уровня их образования в условиях дополнительного профессионального образования.

Список литературы

1. *Бороненко Т. А.* Направления подготовки будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности (практикологический аспект деятельностного подхода) / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова // Образование и наука. 2015. № 1 (3). С. 87–105.

2. *Кондюрина И. М.* Эффективность обучения методом сторителлинга слушателей ГПС МЧС России в условиях дополнительного профессионального образования / И. М. Кондюрина, Ю. К. Елесина, Д. С. Янышевский, В. Н. Сащенко // Техносферная безопасность. 2016. № 2 (11). С. 83–87.

3. *О службе* в Федеральной противопожарной службе Государственной противопожарной службы и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации: Федеральный закон от 23.05.2016 № 141-ФЗ // Российская газета. 2016. 23 мая.

4. *Порядок* организации и осуществления образовательной деятельности в образовательных организациях дополнительного профессионального образования Федеральной противопожарной службы Министерства Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий, утвержденный статс-секретарем – заместителем министра Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий В. С. Артамоновым. Москва, 2015.

УДК [378.016:7.03]:[378.147.115]

Е. А. Колесникова

E. A. Kolesnikova

ФГБОУ ВО «Уральский государственный архитектурно-художественный университет», Екатеринбург

Ural state university of architecture and art, Ekaterinburg

allegro.77@mail.ru

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДОВ ПАССИВНОГО И АКТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В АУДИТОРНОЙ РАБОТЕ ПРИ ПОДГОТОВКЕ СТУДЕНТОВ ПО ДИСЦИПЛИНЕ «ИСТОРИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫХ ИСКУССТВ»

USING METHODS OF PASSIVE AND ACTIVE LEARNING IN THE CLASSROOM WORK BY PREPARATION OF STUDENTS ON THE SUBJECT « HISTORY OF FINE ARTS»

Аннотация. Рассматриваются возможности использования методов пассивного и активного обучения на примере аудиторной работы в процессе изучения дисциплины «История изобразительных искусств».

Abstract. The article discusses the possibility of using active learning technologies on the example of innovative diagnostic workshop on the subject «History of fine arts».

Ключевые слова: методы обучения, история искусств.

Keywords: learning technologies, art history.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования третьего поколения и поколения три плюс выдвинули на первый план развитие компетенций у студентов. Компетенция – «способность делать что-либо хорошо или эффективно», «способность выполнять особые трудовые функции» [4, с. 12].

Переход от традиционного, основанного на знаниях подхода к образовательному процессу, на практико-ориентированный подход неизбежно привел к изменениям технологий и методов обучения [1, 3]. Широкое распространение получили активные и интерактивные формы проведения занятий при сохранении традиционных.

В педагогике различают несколько моделей обучения:

1) пассивную, при которой обучаемый выступает в роли объекта обучения (смотрит и слушает);

2) активную, при которой обучаемый выступает субъектом обучения (выполняет самостоятельную работу, творческие задания);

3) интерактивную, при которой из объекта воздействия обучаемый становится субъектом взаимодействия и сам активно участвует в процессе обучения.

Все три модели в преподавании истории искусств будут рассмотрены на примере аудиторной работы со студентами 1–2-го курсов очной формы обучения факультета дизайна Уральского государственного архитектурно-художественного университета.

Особенностью дисциплины «История изобразительных искусств» являются ее принадлежность к базовой части и теоретическая направленность. Продолжительность дисциплины – четыре семестра. В каждом семестре на аудиторную работу отводится 36 ч, из которых только 6 ч – на практические занятия. Дисциплина базируется на знаниях и умениях, полученных при изучении курса «История», а результаты ее освоения востребованы при изучении дисциплин «История дизайна», «Дизайнпроектирование», «Культурология». Студенты знакомятся с историей и развитием искусства от древности до наших дней. Дисциплина способствует эстетическому воспитанию студентов, развитию у них художественного вкуса, композиционного мышления, пониманию внутренней структуры и образного строя художественного произведения. Особое внимание уделяется классификации видов искусства. Демонстрируются взаимосвязь, взаимопроникновение и симбиоз архитектуры и скульптуры, монументального, декоративно-прикладного и станкового искусств.

Изучение дисциплины является этапом формирования следующих компетенций, прописанных в ФГОС ВО по направлению подготовки 54.03.01 Дизайн (бакалавриат):

– ОК-2: способность анализировать основные этапы и закономерности исторического развития общества для формирования гражданской позиции;

– ОК-10: способность к абстрактному мышлению, анализу и синтезу.

Планируемый результат изучения дисциплины:

1. Формирование способности студентов при изучении последующих дисциплин и осуществлении профессиональной деятельности, к анализу архитектурных и художественных решений с использованием знаний, умений и навыков, полученных при изучении дисциплины.

2. Формирование способности уважительно относиться к архитектурному и художественному и историческому наследию.

Для достижения планируемых результатов в аудиторной работе целесообразно применять комбинирование активных и пассивных методов.

Ведущее место отводится лекции, в большинстве случаев представляющей пассивный метод. Курс лекций по предмету передает основное его содержание. Именно лекции определяют теоретическую и профессиональную направленность всего учебно-

го процесса. От них зависят содержание и эффективность других форм учебного процесса [5, с. 145]. Благодаря лекциям студенты узнают и понимают историю изобразительных искусств и архитектуры, классификацию видов и жанров, направления и теории.

В курсе «История изобразительных искусств» применяются вводные лекции, дающие краткую историческую справку перед каждым разделом и позволяющие обучающимся узнать об этапах и закономерностях развития общества. Заключительные лекции предназначены для закрепления пройденного материала. Для достижения большего эффекта лекции всегда сопровождаются демонстрацией слайдов с изображением произведений искусства и архитектуры. Такая лекция-визуализация в педагогической практике может относиться к активным методам [2, с. 45]. Целесообразно применение и других активных форм: лекции-диалога или проблемной лекции. В первом случае содержание сопровождается серией вопросов, связывающих новый и пройденный материал, на которые студенты отвечают в ходе занятия. Проблемная лекция вовлекает студентов в анализ ситуаций (например, анализ художественных решений разных национальных школ) и позволяет обучаемым самостоятельно прийти к выводам, являющимся новым знанием.

Другая разновидность аудиторной работы – практические занятия. Они проводятся три раза в каждом семестре с обязательным использованием активных и интерактивных технологий.

В 1–2-м учебных семестрах проводятся семинары в форме групповой дискуссии – коллоквиума. Эта форма учебных занятий имеет целью выяснение и повышение знаний студентов. На коллоквиумах обсуждаются отдельные темы разделов изучаемого курса (например, «Искусство Египта времен Эхнатона»). Студенты получают задание прочитать специальную литературу по теме и подготовить ответы на вопросы. В аудитории публично обсуждают ряд вопросов, высказывают свою точку зрения, учатся обосновывать и защищать ее. Возникающая дискуссия обеспечивает активное взаимодействие обучающихся и глубокое усвоение знаний.

В 3–4-м семестрах на практических занятиях студенты представляют групповые доклады на заданную тему. Ряд обучающихся получают задание: после прочтения специальной литературы подготовить сообщение на 15–20 мин и презентацию. Группа, в свою очередь, также знакомится с учебным материалом. После представления доклада возникает обсуждение. Студенты учатся анализировать, критически оценивать и обобщать художественные решения, комментировать результаты, связанные с предметом изучения.

На протяжении 1–4-го учебных семестров возможно применение инновационно-диагностического семинара с использованием техники «Дерево решений». Завершать изучение важнейших тем или разделов учебной программы целесообразно семинаром. Эта техника позволяет студентам в совместной деятельности систематизировать и многократно повторить полученные знания.

Аудиторная работа при изучении дисциплины «История изобразительных искусств» дополняется самостоятельной работой. В результате обучаемый должен:

- знать и понимать историю искусств;
- уметь применять знания в процессе искусствоведческого анализа, стремиться к творческому использованию форм и стилей прошлого в современной практической деятельности;
- высказывать свои суждения об истории развития архитектуры и изобразительных искусств в контексте развития мировой культуры;
- демонстрировать навыки и опыт деятельности с использованием полученных знаний и умений при проведении практических занятий и выполнении самостоятельной работы;

- уметь работать с библиотечными материалами и электронными носителями информации;
- демонстрировать навыки коммуникации с уверенным использованием профессиональной терминологии;
- уважительно и бережно относиться к историческому и художественному наследию.

Список литературы

1. *Акмеологически ориентированная система подготовки и переподготовки работников профессионального образования: учебное пособие* / под ред. О. Б. Акимовой; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2012. 136 с.
2. *Активные и интерактивные образовательные технологии (формы проведения занятий) в высшей школе: учебное пособие* / сост. Т. Г. Мухина. Нижний Новгород: Изд-во ННГАСУ, 2013. 97 с.
3. *Бороненко Т. А.* Направления подготовки будущих педагогов к использованию дистанционных образовательных технологий в профессиональной деятельности (практико-педагогический аспект деятельностного подхода) / Т. А. Бороненко, В. С. Федотова // Образование и наука. 2015. № 1 (3). С. 87–105.
4. *Зимняя И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. Москва: Изд-во Исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов, 2004. 42 с.
5. *Шарипов Ф. В.* Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Ф. В. Шарипов. Москва: Логос, 2012. 448 с.

УДК 377.147.217/.218:004.738.5

Е. Е. Коновалова

E. E. Konovalova

*ГАПОУ СО «Североуральский политехникум», Североуральск
Severouralsk Polytechnic, Severouralsk
Elena-k2671@mail.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО КОНТРОЛЯ ЗА УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНФОРМАЦИОННОЙ СРЕДЕ ИНТЕРНЕТ

PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL CONTROL FOR EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE INTERNET LEARNING IN THE INFORMATION MEDIA

Аннотация. Анализируются возможности применения педагогического контроля за учебной деятельностью обучающихся в информационной среде Интернет в процессе межнациональной профессиональной коммуникации.

Abstract. The article considers the possibilities of using pedagogical control over the educational activity of students in the information environment of the Internet in the process of interethnic professional communication.

Ключевые слова: педагогические условия, межнациональная профессиональная интернет-коммуникация, педагогический контроль, языковое поведение, эффект взаимодействия с носителями иностранного языка, алгоритм.

Keywords: pedagogical conditions, interethnic professional Internet communication, pedagogical control, language behavior, the effect of interaction with native speakers of a foreign language, algorithm.

Основной целью обучения иностранным языкам на современном этапе является формирование коммуникативной компетенции. Интернет создает уникальную возможность знакомства с культурой страны изучаемого языка, обеспечивая межкультурное взаимодействие, позволяя общаться с носителями языка, т. е. он создает естественную языковую среду.

Обучать речевой деятельности предпочтительнее всего в живом общении. Интернет обучающимся вступает в живой диалог с реальным партнером. Необходимость общения обращает его участников к возможности общения по Skype, к участию в международных проектах по различным проблемам, что стимулирует и развивает такие коммуникативные навыки, как умение вести беседу, отстаивать свою точку зрения, подкрепленную аргументами, умение находить компромисс с собеседником и лаконично излагать свою мысль.

Это также является мотивацией обучающихся политехникума к изучению английского языка. С одной стороны, студенты стремятся освоить Интернет, а, с другой стороны, нет четко разработанных средств педагогического контроля за их деятельностью в информационной среде.

Мы поставили цель – поиск и выбор педагогических условий межнациональной профессиональной интернет-коммуникации, которая положительно влияет на формирование мотивации к изучению английского языка.

Таковыми педагогическими условиями являются: образовательная среда, средства, инструменты, педагогическая технология, входная диагностика и педагогический контроль. Образовательный процесс отличается от информационного процесса наличием педагогического контроля.

Педагогический контроль учебной деятельности в сети Интернет, которая представляет собой межнациональную профессиональную интернет-коммуникацию, состоит из четырех обязательных компонентов: проверки, оценки, диагностики причин, ошибок и неполноты знаний и коррекции [2].

Своеобразие проверки заключается в том, что она проводится по результатам письменного и устного общения. Студенты сдают тексты чатов, аудио и видеозаписи. Достоинство этой проверки в том, что все результаты документированы и находятся уже в готовом виде. Недостатком является то, что педагогу невозможно вмешаться в процесс, а если это произойдет, то сам процесс общения может нарушиться и эффект участия резко снизится.

Этап оценки тоже имеет своеобразие. Педагог должен обязательно учитывать эффект взаимодействия с носителями иностранного языка. Это новый компонент наряду с основными компонентами: чтением, говорением, письмом, аудированием и переводом. Это взаимодействие может протекать в форме монолога студентов, диалога с носителями иностранного языка или даже полилога.

В данном случае приходится оценивать еще и языковое поведение. К языковому поведению относятся:

- активность или пассивность студентов в процессе общения с иностранцами;
- инициатива, лидерство или подчиненность (при переписке и общении с иностранными сверстниками инициатива всегда на стороне наших студентов);
- динамика – восходящая или нисходящая (почти у всех обучающихся она восходящая, в этом и есть заинтересованность);

– интенсивность общения (количество единиц общения увеличивается или уменьшается);

– продолжительность общения.

Таким образом, в процессе общения с иностранными сверстниками происходит перемещение самих обучающихся в международное пространство. А оценка позволяет выявить переход от субъект-объектного общения к субъект-субъектному общению.

Важным этапом в процессе педагогического контроля является этап диагностики причин ошибок. Деятельность педагога отражается в деятельности обучающегося, поэтому педагогическая оценка важна для проведения диагностики – выявления причин недостатков деятельности обучающихся для самих педагогов, которые корректируют свою деятельность, чтобы изменить деятельность студентов.

Необходимо выявить ошибки в процессе чтения, перевода, аудирования и говорения. В процессе говорения необходимо оценить произношение, словарный запас, а также наличие или отсутствие фразеологизмов, фразовых глаголов.

С диагностической функцией в контроле неразрывно связана коррекционная. Ее содержание заключается в своевременном исправлении ошибок студентов. При текущем контроле коррекционная функция может запаздывать, потому что не все отклонения удастся сразу выявить и устранить. Кроме своевременной коррекции диагностическая функция при синхронном контроле позволяет педагогу заранее предусмотреть и предупредить появление ошибок.

Диагностировать, как правило, удастся типичные ошибки. Они выявляются в ходе анализа множества ошибочных ситуаций, которые учитываются в процессе регулярного синхронного контроля обучения. Все четыре этапа педагогического контроля в процессе общения в сети Интернет на профессиональные темы взаимосвязаны и последовательно осуществлены, т. е. алгоритмизированы.

Итак, сущность синхронного педагогического контроля заключается в непрерывной и немедленной организации обратной связи, которая обеспечивает слаженность и согласованность действий студентов и преподавателя, когда не успевают сформироваться устойчивые пробелы в знаниях [1, 3].

В этом случае обеспечивается получение актуальной диагностической информации, необходимой для объективной оценки результатов обучения и их оперативной коррекции, а возможно, организационных форм и методов обучения (в зависимости от их результативности).

Такое определение сущности синхронного контроля позволяет выделить следующие его характеристики: одновременность с процессом обучения, оперативность диагностики и коррекции результатов, объективность, систематичность, последовательность, непрерывность и алгоритмичность.

Таким образом, анализируя проблему контроля за учебной деятельностью обучающихся в информационной среде Интернет можно констатировать, что эта проблема еще мало освещена и раскрыта. Мы предлагаем в процессе межнационального профессионального общения студентов СПО с иностранными сверстниками оценивать следующее: скриншоты (документированную переписку), а также совместную работу в чатах и Skype.

При межнациональной профессиональной интернет-коммуникации педагогический контроль можно развить в процессе формирования знаний и умений, которым надо придать процедурный и, следовательно, алгоритмический характер. Это технологический вид знаний, включающий сведения о точной последовательности процессов и действий.

Педагогический контроль – это взаимосвязанная совместная деятельность преподавателей и обучающихся в процессе реализации руководящей и организующей роли педагогов, направленной на выявление результатов учебного процесса и повышение его эффективности. Чем неразрывнее педагогический контроль и образовательный процесс, тем последний результативнее и эффективнее.

Таким образом, качество обучения – это результат постоянного (непрерывного) педагогического контроля итогов учебной деятельности, которая в современном профессиональном высшем образовании все больше ориентируется на алгоритмизированную работу.

Систематический контроль и своевременное внесение соответствующих коррективов – одно из важнейших условий эффективного усвоения знаний, обязательно являющееся следствием развития умений алгоритмизации учебно-профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Днепров С. А.* Особенности синхронного контроля алгоритмизации самостоятельной работы будущих педагогов профессионального обучения / С. А. Днепров, Т. П. Телепова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 7 (111). С. 61–68.

2. *Хеннер Е. К.* Оценка прочности знаний на основе сопоставления результатов различных видов тестирования / Е. К. Хеннер, Т. С. Ознобихина // Образование и наука. 2012. № 1. С. 17–25.

3. *Dneprov S. A.* Algorithmic presentation of the independent work of the students of the vocational pedagogical university in the conditions of the synchronous pedagogical control / S. A. Dneprov, T. P. Telepova, O. A. Naumova, A. M. Izmaylov // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2884–2902.

УДК 37.014.6/.7:004.738.1

Н. В. Коурова

N. V. Kourova

*ГБПОУ СО «Каменск-Уральский педагогический колледж», Каменск-Уральский
Kamensk-Uralskiy pedagogical college, Kamensk-Uralskiy
natalya.kourova@mail.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СЕТЕВЫХ СЕРВИСОВ ВЕБ 2.0 В ОЦЕНКЕ КАЧЕСТВА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ПОТРЕБИТЕЛЯМИ УСЛУГ

USE OF WEB 2.0 WEB SERVICES IN ASSESSING THE QUALITY OF ACTIVITY OF AN EDUCATIONAL ORGANIZATION BY CONSUMERS OF SERVICES

Аннотация. Рассматриваются возможности использования сетевых сервисов Веб 2.0 в организации исследования мнения потребителей услуг о качестве деятельности образовательной организации.

Abstract. The article describes the possibilities of using Web 2.0 services in organizing research of consumers' opinions about the quality of the activity of an educational organization.

Ключевые слова: потребители услуг образовательной организации, анкетирование, сетевые сервисы Веб 2.0.

Keywords: consumers of educational services, questionnaires, network services Web 2.0.

В ст. 95.2 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» закреплены общие критерии качества деятельности образовательных организаций: открытость и доступность информации об организациях, осуществляющих образовательную деятельность; комфортность условий, в которых осуществляется образовательная деятельность; доброжелательность, вежливость, компетентность работников; удовлетворенность качеством образовательной деятельности организаций [3].

Целью оценки качества деятельности образовательной организации является получение информации о состоянии и направлениях повышения качества образовательных услуг для принятия управленческих решений, формирования перспектив дальнейшего развития. В случае возникновения проблемных ситуаций (несовпадения с потребительскими требованиями) оценка призвана найти пути решения выявленных проблем в реализации образовательных услуг [2].

Потребителями услуг образовательной организации являются следующие субъекты: представители местного сообщества и общественных организаций, работодатели, представители бизнеса и профессиональных сообществ, обучающиеся и их законные представители.

К методам и формам оценки качества деятельности образовательной организации потребителями услуг можно отнести общественную экспертизу, общественные слушания, организационно-деятельностную игру, обсуждение в фокус-группах, тематических группах, на семинарах, консультацию, рефлекссию, аутентичные способы оценивания, ассесмент-центр, опрос, наблюдение, тестирование, метод проектов, устное собеседование, кейсы или проблемно-ориентированные задания, независимую сертификацию профессиональных компетенций, опрос общественного мнения, структурированное интервью и др. [4].

Одним из традиционных методов оценки качества деятельности образовательной организации потребителями услуг является анкетирование. Это метод проведения опроса, при использовании которого взаимодействие между исследователем и респондентом происходит посредством текста анкеты. Анкета содержит инструкцию по заполнению и перечень вопросов с возможными вариантами ответа либо со свободным ответом. Данный метод обладает следующими достоинствами: высокая оперативность получения информации; возможность организации массовых обследований; сравнительно малая трудоемкость процедур подготовки и проведения исследований, обработки их результатов; отсутствие влияния личности и поведения исследователя на работу респондентов.

Современными и эффективными инструментами проведения анкетирования являются сетевые сервисы Веб 2.0. Термин «Веб 2.0» обозначает второе поколение сетевых сервисов, принципиальным отличием которых является то, что они позволяют пользователям не только путешествовать по сети, но и совместно работать, размещая в сети текстовую и медиаинформацию [1]. В процессе проведения анкетирования сервисы Веб 2.0 дают возможность самостоятельно создавать опросы и анкеты в сети Интернет; публиковать ссылку на созданный опрос или анкету на сайте, форуме, блоге; пересылать ссылку по e-mail участникам опроса; быстро и качественно обрабатывать полученные данные исследования.

ГБПОУ СО «Каменск-Уральский педагогический колледж» в течение нескольких лет применяет сервисы Веб 2.0 для оценки качества деятельности образовательной организации потребителями услуг.

Сервис *Google формы* – один из типов документов, доступных на Google Docs. Для создания опросов пользователю необходим аккаунт Google. Достоинства сервиса: позволяет бесплатно создавать неограниченное количество опросов, анкет, тестов и приглашать неограниченное количество респондентов посредством электронных писем адресатам с ссылкой на опрос или форму; дает возможность размещать ссылки на сайте или блоге; позволяет создавать форму с различными элементами или типами вопросов (всего представлено семь типов); любой вопрос можно сделать обязательным для ответа; в процессе создания формы можно легко изменять порядок вопросов; можно выбрать дизайн для оформления каждой созданной формы; ссылка на форму генерируется автоматически после ее создания; для каждого опроса автоматически создается таблица результатов в формате Excel в Google Docs, все полученные ответы тут же отображаются в ней; таблицу можно экспортировать в различные форматы (pdf, xls, txt); пользователю, создавшему опрос или анкету, в любой момент доступна сводка опроса с диаграммами по каждому вопросу. К недостаткам сервиса можно отнести следующие особенности: один и тот же респондент, работая с анкетой или опросом, может давать ответы неограниченное количество раз, что невозможно отследить; в таблице ответов нельзя фильтровать результаты.

Сервис *Анкетер* предназначен для создания всевозможных опросов любой конфигурации. Для создания опроса пользователю необходимо пройти регистрацию на сервисе. Достоинства сервиса: позволяет создавать форму с различными элементами или типами вопросов (всего представлено четыре типа); предоставляет респондентам возможность вводить свой вариант ответа, причем это может быть как обычный текст, так и по шаблону; имеет функцию ограничения для респондентов (например, по IP-адресу); позволяет выбирать дату окончания опроса, задавать количество респондентов, указывать пароль для доступа к опросу (в этом случае принять участие в опросе могут только респонденты, знающие пароль); дает возможность для каждого вопроса выбирать настройки: важность (например, обязательный вопрос), расположение вариантов ответа (например, горизонтальное), размер поля ввода, тему для оформления опроса; позволяет выводить результаты опроса на панели управления пользователя в очень удобном формате; представляет результаты опроса в виде наглядной таблицы с процентными значениями, абсолютными величинами, графиком и общим количеством ответов по каждому вопросу; дает возможность загружать данные в формате csv для самостоятельного анализа. Недостатком сервиса является отсутствие возможности внедрения опроса в блог или на сайт.

Сервис *Webanketa* помогает создавать и проводить приватные и публичные опросы, анкетирования и голосования. Работая на сервисе, желательно пройти регистрацию. К достоинствам сервиса можно отнести: простой интерфейс с возможностью контролировать каждое слово в анкете; упрощенный вывод результатов голосования; поддержку многоязычных опросов; поддержку частных (защита паролем и уникальной ссылкой) и публичных анкет; возможность скачать результирующие данные (всех респондентов, каждого респондента или общей статистики) для более детального анализа в удобной программе. Недостатком сервиса является отсутствие возможности представления результатов исследования в графическом виде.

Для оценки качества деятельности образовательной организации потребителями можно использовать и другие сервисы (например, Vorbeo, iPoll.ru, SmallPolls, Urtak.com-, 99 polls, Pollservice.ru, WebPollMe).

Таким образом, сетевые сервисы Веб 2.0 позволяют образовательной организации осуществлять оценку деятельности потребителями ее услуг с высокой оперативностью, малой трудоемкостью процедур подготовки и проведения исследований, быстрой и качественной обработкой полученных данных.

Список литературы

1. Бухарова Г. Д. Модель методики внедрения web 2.0-технологий в организацию самостоятельной работы студентов / Г. Д. Бухарова, А. В. Козлова // Образование и наука. 2012. № 5. С. 96–106.

2. Еремина О. Ю. Эффективность деятельности образовательной организации: критерии, показатели, прогнозы [Электронный ресурс] / О. Ю. Еремина. Режим доступа: <http://lexandbusiness.ru/view-article.php?id=6251>.

3. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон Российской Федерации от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/1/#block_2.

4. Харьковская Е. И. Оценка качества образовательных услуг как основа развития учреждения среднего профессионального образования: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е. В. Харьковская. Москва, 2011. 16 с.

УДК 378.147.88:371.68

Ю. В. Красавина

Yu. V. Krasavina

*ФГБОУ ВО «Ижевский государственный технический университет имени М. Т. Калашникова», Ижевск
M. T. Kalashnikov Izhevsk State Technical University, Izhevsk
juliadamask@yandex.ru*

СОЗДАНИЕ УЧЕБНОГО ВИДЕО: ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ ЭЛЕКТРОННЫХ ПРОЕКТОВ ДЛЯ ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ CREATING EDUCATIONAL VIDEO: INTERDISCIPLINARY E-PROJECT FOR STUDENTS' SELF-STUDY

Аннотация. Проанализирован опыт организации самостоятельной работы студентов – будущих педагогов профессионального обучения на основе метода междисциплинарных электронных проектов. Приведены результаты выполнения студентами ИжГТУ им. М. Т. Калашникова междисциплинарных электронных проектов, нацеленных на создание учебного видео, по темам «Изобретения и открытия, которые изменили нашу жизнь» и «Молекулярная физика».

Abstract. The primary objective of this paper is to describe the experience of implementing interdisciplinary e-projects for managing the self-study of students enrolled in university programmes for vocational educators. The paper considers the results of fulfilling the projects aimed at creating educational video by the students of Kalashnikov Izhevsk State Technical University (The Nearly Man and Molecular Physics projects).

Ключевые слова: самостоятельная работа, информационные технологии, междисциплинарный электронный проект, ИКТ-компетенция.

Keywords: students' self-study, ICT, interdisciplinary e-project, ICT competency.

Рассуждая об эффективной реализации дидактических функций информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), многие исследователи высказывают идеи о необходимости интегрировать применение ИКТ в рамках личностно ориентированного и деятельностного подходов. Метод *междисциплинарных электронных проектов*, который является модификацией метода проектов с учетом внедрения ИКТ и междисциплинарных связей в процесс его применения, является одним из самых эффективных методов, реализующих основные положения данных подходов [1, 2].

В рамках исследования эффективности использования ИКТ для организации внеаудиторной самостоятельной работы студентов, обучающихся по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), в Ижевском государственном техническом университете им. М. Т. Калашникова была разработана система МЭП, охватывающая весь период обучения (с первого по четвертый курсы) и, таким образом, обеспечивающая поэтапное и непрерывное формирование ИКТ-компетенции будущего специалиста. Цель выполнения проектов – формирование и развитие *профессиональной иноязычной компетенции и информационно-коммуникационной компетенции* будущих педагогов.

Экспериментальная работа по реализации технологии организации самостоятельной внеаудиторной работы студентов на основе метода МЭП осуществлялась в период с 2013 по 2016 г. Численность экспериментальной выборки, включающей студентов 1–4-го курсов, составила 56 чел.

Темы проектов выбирались с учетом содержания дисциплин профессионального цикла, входящих в структуру учебного плана данного направления подготовки. Проектные задания, направленные на развитие ИКТ-компетенции будущих педагогов профессионального обучения, выбирались с учетом результатов опроса экспертов, которые позволили выявить наиболее важные навыки и умения, связанные с применением ИКТ-технологий в деятельности преподавателя. Междисциплинарный характер электронных проектов позволил реализовывать их в рамках самостоятельной работы по дисциплине «Английский язык» в течение первых четырех семестров, а далее – в рамках самостоятельной работы по другим дисциплинам профессионального цикла.

Навык создания учебных фильмов был отмечен экспертами как один из самых важных ИКТ-навыков будущего педагога. Это объясняется стремительным развитием рынка электронного обучения, возрастанием роли мультимедийных технологий в образовании и популярности дистанционных курсов, в которых учебное видео является одним из базовых элементов. Принимая это во внимание, во втором семестре часть студентов выполняла проект по теме «Изобретения и открытия, которые изменили нашу жизнь». Проектным заданием являлось создание учебного фильма (видео, анимации) на английском языке по выбранной теме. Другая группа студентов выполняла проект с аналогичным проектным заданием по теме «Молекулярная физика» в шестом семестре.

На основании анализа результатов входного контроля можно сделать вывод о том, что в целом у большинства студентов профессиональная ИКТ-компетенция педагога (а именно ее экзистенциальный, технический, организационно-методический и оценочный компоненты) в области создания учебного видео не сформирована или диагностирована на *базовом уровне*. Хотя современные студенты в целом знают основы

работы с различными технологиями по созданию и монтажу видео, они не знакомы с профессиональным аспектом их использования.

Результаты оценки уровня сформированности компонентов ИКТ-компетенции после выполнения электронных проектов представлены на рис. 1. Диагностика проводилась с выделением трех уровней: базового, профессионального и экспертного. У большинства студентов сформированность ИКТ-компетенции была диагностирована на *профессиональном уровне* (способность и готовность к систематическому сознательному использованию средств ИКТ для организации учебного процесса).

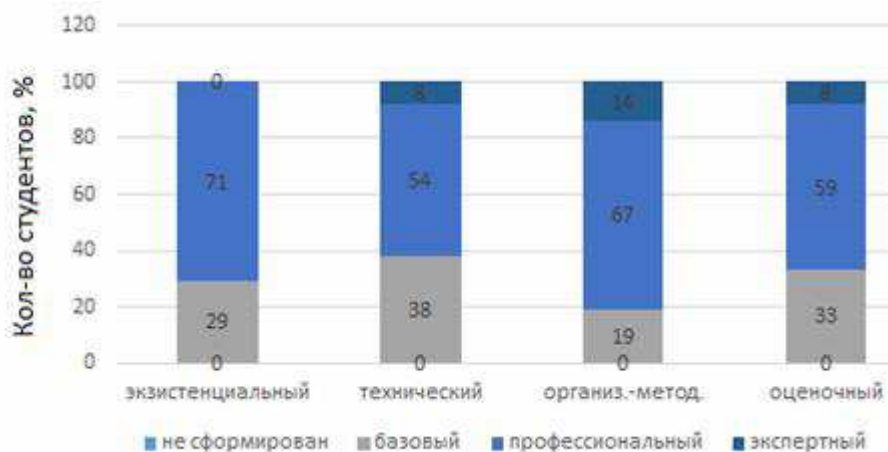


Рис. 1. Результаты оценки уровня сформированности компонентов ИКТ-компетенции в области создания видеоматериалов после выполнения электронных проектов

Результаты оценки уровня владения студентами 1-го курса профессиональным иноязычным лексиконом до и после выполнения проектов представлены на рис. 2. У большинства студентов был выявлен явный прогресс в использовании иноязычного лексикона по теме проекта. Наиболее значимые сдвиги наблюдались при выполнении заданий по идентификации и семантизации лексических единиц. Большая часть студентов значительно улучшили навыки использования иноязычного профессионального лексикона в устных и письменных высказываниях, правильно употребляя профессиональные термины и не допуская грубых фонетических и грамматических ошибок.



Рис. 2. Сравнение уровней владения иноязычным лексиконом до и после выполнения проектов

В результате реализации междисциплинарных электронных проектов, связанных с созданием учебного видео на английском языке, можно сделать вывод об их эффективности для развития важных профессиональных компетенций студентов, ориентированных на педагогическую деятельность. Необходимость постановки дидактических целей, разработки сценария, проведения видеосъемки, монтажа, использования анимации и специализированных программ способствует формированию ИКТ-компетенции в области учебного видео, а процесс поиска информации, написания, редактирования и озвучивания профессионально ориентированного текста на английском языке обеспечивает развитие профессиональной иноязычной компетенции будущих педагогов профессионального обучения.

Список литературы

1. Красавина Ю. В. Метод электронных междисциплинарных проектов как эффективная форма организации самостоятельной работы студентов вуза / Ю. В. Красавина, О. Ф. Шихова // Образование и наука. 2017. № 1. С. 160–176.
2. Krasavina Yu. V. Developing professional information and communication skills through E-Projects / Yu. V. Krasavina, M. A. Al Akkad // Образование и наука. 2014. № 10. С. 93–104.

УДК 378.147.35

П. С. Крюкова, Т. В. Чернякова, А. В. Коньшин

P. S. Kryukova, T. V. Chernyakova, A. V. Konshin

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
polinakpss@ya.ru, cherntv@yandex.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ВИЗУАЛИЗАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ ВЫСОКОТЕХНОЛОГИЧНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

THE ACTUALITY OF THE USE THE VISUALIZATION IN TEACHING BY HIGH-TECH DISCIPLINES

Аннотация. Рассматривается необходимость использования визуализации учебного материала при обучении бакалавров высокоинтеллектуальным технологиям в блоке профильных дисциплин.

Abstract. The article discusses the necessity of the use of visualization of the educational material when teaching bachelors highbrow and high-tech technology in the block of core subjects.

Ключевые слова: высокотехнологичные дисциплины, визуализация.

Keywords: high-tech disciplines, visualization.

Современный этап развития общества характеризуется стремительным возрастанием объема высокоинтеллектуальных технологий, необходимых человеку, способному к активному творческому овладению знаниями и умением применять эти знания в нестандартных ситуациях. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) предполагает формирование у обучающихся профильно-специализированных компетенций при изучении дисциплин профильного модуля.

В процессе подготовки бакалавров по направлению 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профилю «Информационные технологии» выделяется ряд вы-

сокотехнологичных и высокоинтеллектуальных дисциплин (например, «Администрирование вычислительных систем и сетей», «Численные методы», «Математическое моделирование», «Объектно-ориентированные технологии», «Теория систем и системный анализ»), в рамках которых изучается достаточно большое количество учебных тем, содержащих абстрактные и конструктивные учебные знания, представляющие собой совокупность научных знаний об определенных системах предметов, объектов, взаимосвязях между ними, о способах объяснения явлений в конкретной предметной области.

Визуализация высокоинтеллектуальных технологий и информации на сегодняшний день достаточно актуальна.

Наиболее наглядно процесс визуализации можно представить на примере биометрической аутентификации, различных видов атак, схем работы алгоритмов шифрования, аутентификации через пароли, электронно-цифровой подписи, штрихкодирования, банковских карт, пропускных систем. Эти темы сложны для понимания, и при их изучении недостаточно словесных, наглядных (иллюстрации и демонстрации) методов обучения. Одним из вариантов решения данной проблемы становится использование в обучении дидактических средств с элементами когнитивной компьютерной графики [2, 3].

Социально-педагогический уровень рассмотрения проблемы предполагает повышение качества подготовки бакалавров в области информационных технологий, что является не только одной из ключевых установок государственной образовательной политики, но и одним из приоритетных направлений научно-педагогических исследований, так как связано с большими объемами абстрактных данных и чужеродными информационными воздействиями.

При освоении бакалаврами блока профильных дисциплин («Коммуникации и компьютерные сети», «Информационная безопасность», «Языки и системы программирования» и др.) недостаточно текстовой информации и довольно сложно обеспечить наглядность содержания учебных элементов традиционными средствами, такими как рисунок, текст, слово.

На научно-теоретическом уровне осуществляются поиск подходов к подготовке бакалавров, обучающихся по профилю «Информационные технологии», в области инфокоммуникационной деятельности, рассмотрение процессов визуализации и виртуализации, представление универсального алгоритма виртуализации учебных элементов, высокоинтеллектуальных знаний.

Поиск педагогических подходов к виртуализации учебного материала предполагает рассмотрение психолого-педагогических концепций обучения, созданных на основе работ Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, Б. М. Теплова. В настоящее время основополагающими элементами когнитивного обучения являются метапознание и перенос. К метапознанию относится способность выполнить определенную задачу, осуществив выбор способа достижения цели. Перенос осуществляется в аналогичных ситуациях и заключается в применении новых стратегий в более широком спектре ситуаций [1].

Научно-методический уровень рассмотрения проблемы заключается в поиске модели визуализации и виртуализации, которая позволит связать проектируемую концепцию образов с высокотехнологичным процессом. Формулирование педагогических условий организации учебной деятельности с применением виртуальных учебных элементов также одна из задач данного уровня.

Рассмотрение проблемы на различных уровнях позволит более качественно осуществлять образовательный процесс и лучше подготавливать выпускников к современным требованиям рынка труда. Выпускник, освоивший программу бакалавриата, в частности, должен обладать ИТ-компетенциями в области рабочей профессии. Одними из требований, которые предъявляют работодатели к ИТ-специалистам, являются

обширный кругозор в области информационных технологий, знания и умения в выбранной сфере, наличие собственных разработок, участие в проектной деятельности.

Изучение высокоинтеллектуальных технологий, необходимое для формирования профильно-специализированных компетенций, требует наличия связи между технологическим процессом и визуальным образом, которая в результате изучения интегрируется в целостное системное знание. В процессе визуализации и виртуализации знание усваивается при помощи сенсерно-перцептивных и чувственно-интуитивных каналов, объединяясь в целостную информационную модель. Визуализация дает обучающимся возможность не только изучать готовые научные результаты, но и участвовать в процессе их генерирования [2].

Таким образом, использование технологий визуализации и виртуализации учебных знаний позволит образовательной организации осуществлять подготовку компетентных специалистов в области профессиональной деятельности.

Список литературы

1. *Ахметова Л. В.* Методы когнитивного обучения: психолого-дидактический подход / Л. В. Ахметова // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 48–52.

2. *Манько Н. Н.* Проективная визуализация дидактических объектов – детерминант развития обучающегося / Н. Н. Манько // Образование и наука. 2013. № 6. С. 91–106.

3. *Чернякова Т. В.* Когнитивная графика в преподавании дисциплины «Защита сетевых информационных систем» / Т. В. Чернякова, П. С. Крюкова // Актуальные проблемы развития вертикальной интеграции системы образования, науки и бизнеса: экономические, правовые и социальные аспекты: материалы 5-й Международной научно-практической конференции, Воронеж, 1–2 дек. 2016 г.: в 2 томах / под ред. С. Л. Иголкина. Воронеж: ВЭПИ, 2016. Т. 2. С. 188–192.

УДК [371.398–051:78]:[371.14:78.022:004]

А. В. Ланцова, Н. И. Буторина

A. V. Lantsova, N. I. Butorina

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

lancova-a@mail.ru, nainnrgppu@mail.ru

АКТУАЛЬНОСТЬ ОРГАНИЗАЦИИ МАСТЕР-КЛАССОВ ПО МУЗЫКАЛЬНО-КОМПЬЮТЕРНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ДЕТСКИХ МУЗЫКАЛЬНЫХ ШКОЛ

THE RELEVANCE OF ORGANIZATION OF MASTER CLASSES ON MUSICAL-COMPUTER TECHNOLOGIES FOR PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF TEACHERS OF CHILDREN'S MUSICAL SCHOOLS

Аннотация. В статье рассматривается актуальность организации мастер-классов по музыкально-компьютерным технологиям. Реализация мастер-классов рассматривается как средство профессионального развития педагогов детских музыкальных школ.

Abstract. This article discusses the relevance of the organization of master classes in musical and computer technologies. The implementation of master classes is considered as a means of professional development of teachers of the children's music school.

Ключевые слова: мастер-класс, музыкально-компьютерные технологии, педагог детской музыкальной школы.

Keywords: master class, musical-computer technologies, teacher of children's music school.

В России сегодня внедряются профессиональные стандарты, которые характеризуют трудовые функции человека в зависимости от профессии и занимаемой должности. Министерством труда и социальной защиты РФ зарегистрирован и утвержден профессиональный стандарт педагога дополнительного образования детей и взрослых. В нем отмечается необходимость использования педагогически обоснованных форм, методов, средств и приемов организации деятельности учащихся, в том числе информационно-коммуникационных технологий, электронных образовательных и информационных ресурсов с учетом особенностей избранной области деятельности и задач дополнительной общеобразовательной программы [5].

Очевидно, что педагоги организаций дополнительного образования детей, в том числе детских музыкальных школ, должны владеть вышеуказанными технологиями. Целями их применения являются повышение учебной мотивации учеников; организация наиболее интересной учебно-познавательной деятельности учащихся на классных и домашних занятиях; рост информативности занятий; повышение качества дополнительного образования.

Компьютерные технологии сегодня уже достаточно широко применяются в детских музыкальных школах как при изучении теоретических предметов («Сольфеджио», «Музыкальная литература», «Гармонизация»), так и на индивидуальных занятиях («Специальный инструмент», «Хоровое пение», «Сольное пение», «Дирижирование», «Ансамбль»). Для создания качественных современных мультимедийных средств обучения (учебных пособий, презентаций, фильмов, слайд-шоу) и их целенаправленного применения педагогам детских музыкальных школ необходимо постоянно профессионально совершенствоваться не только в сфере музыкально-исполнительского и методического мастерства, но и в области музыкально-компьютерных технологий.

Профессиональное развитие педагогов есть «процесс позитивных изменений в их личностных и профессиональных качествах, обеспечивающих достижение каждым обучающимся образовательных результатов (личностных, метапредметных, предметных)» [2]; «активное изменение внутреннего мира, а также определение активности педагога, с помощью которых возникает новый способ профессиональной деятельности» [3, с. 49].

Сегодня педагогам детской музыкальной школы предлагаются разные способы профессионального развития, а именно: курсы повышения квалификации; открытые уроки и их анализ; открытые образовательные мероприятия (мастер-классы); наставничество; взаимопосещение и анализ занятий; межшкольное сотрудничество (семинары по проблемным вопросам, научные конференции и исследования педагогов) [6].

Е. А. Левашов определяет мастер-класс как краткосрочный курс, открытый урок высшего мастерства, проводимый выдающимися деятелями искусства и культуры для повышения квалификации специалистов, работающих в той же области [4]. В процессе проведения мастер-класса педагог-мастер представляет оригинальную проработанную информацию или созданный им продукт, методы и формы работы, полезные для профессионального развития педагогов.

Наиболее востребованными сегодня становятся мастер-классы по музыкально-компьютерным технологиям, которые прочно вошли в профессиональную деятельность педагогов детской музыкальной школы. Необходимость данных мероприятий обуславливается, с одной стороны, наибольшим интересом к ним со стороны педагогов и учащихся, с другой – широким внедрением технических устройств и средств в образовательную деятельность [1].

Повышение мотивации педагогической аудитории к профессиональному развитию в музыкально-компьютерной области возможно только при условии успешной организации мастер-классов и их тематического разнообразия, активной самостоятельной работы педагогов и закрепления изученного на практике. Мастер-классы должны проводиться не реже одного раза в учебную четверть в течение всего года, их объем в четверти может составлять до двенадцати часов. Кроме того, необходимы рассредоточенная самостоятельная работа, индивидуальные консультации, контрольные задания, публичная демонстрация результатов. Такая организация мастер-классов позволит педагогам детских музыкальных школ самостоятельно осваивать изучаемый материал; определять проблемные вопросы, нуждающиеся в повторном разъяснении; посещать индивидуальные консультации; выстраивать в нужном темпе и режиме самостоятельную работу по овладению современными технологиями и внедрению их в учебный процесс.

При организации мастер-классов по музыкально-компьютерным технологиям в детских музыкальных школах следует учитывать такие организационные и содержательные условия, как планирование и систематичность проведения аудиторных и самостоятельных занятий, их тематическое разнообразие в соответствии с потребностями педагогов, возможность разрешения возникающих в процессе деятельности вопросов на индивидуальных консультациях, публичная демонстрация и практическое внедрение созданных электронных и мультимедийных учебно-методических продуктов.

Итак, организация мастер-классов является одним из наиболее доступных и эффективных способов профессионального развития и обучения педагогов детских музыкальных школ в области музыкально-компьютерных технологий. Это обуславливается такими факторами, как предоставление удобного режима для освоения технологий, потребность в которых испытывает конкретный педагог; возможность его профессионального систематического общения с педагогом-мастером; интеграция теоретической и практической деятельности; подтверждение повышения профессиональной квалификации сертификатом и иными документами. Все это свидетельствует об актуальности организации мастер-классов как способа профессионального развития педагогов в детской музыкальной школе и обуславливает дальнейшие перспективы деятельности, связанные с разработкой конкретного содержания мастер-классов и их апробацией в организациях дополнительного музыкального образования детей.

Список литературы

1. Глазырина Е. Ю. Интерактивные технологии в современном музыкально-художественном образовании / Е. Ю. Глазырина // Образование и наука. 2013. № 9. С. 121–137.
2. Коптелов А. В. Профессиональное развитие педагогов в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов общего образования [Электронный ресурс] / А. В. Коптелов, А. В. Машуков // Современные проблемы науки и образования. 2012. № 6. Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/professionalnoe-razvitie-pedagogov-v-usloviyah-vvedeniya-federalnyh-gosudarstvennyh-obrazovatelnyh-standartov-obshego-obrazovaniya>.

3. Митина Л. М. Профессиональное развитие и здоровье педагога: проблемы и пути решения / Л. М. Митина // Вестник образования России. 2005. № 7. С. 48–58..

4. Организация и проведение мастер-классов: методические рекомендации / сост. А. В. Машуков; под ред. А. Г. Обоскалова. Челябинск: ЧИППКРО, 2007. 13 с.

5. *Профессиональный стандарт педагога* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.003.pdf>.

6. *Уровни профессионального развития педагога. Пути и средства профессионального развития педагогов* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://studopedia.ru/2_92898_vopros—urovni-professionalnogo-razvitiya-pedagoga-puti-i-sredstva-professionalnogo-razvitiya-pedagogov.html.

УДК 371.026.6:78

А. В. Латкин, Н. И. Буторина

A. V. Latkin, N. I. Butorina

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

latkin.86@mail.ru, nainnrgppu@mail.ru

ПОЗНАВАТЕЛЬНЫЙ ИНТЕРЕС К МУЗЫКЕ И СПОСОБЫ ЕГО РАЗВИТИЯ У ПОДРОСТКОВ

THE COGNITIVE INTEREST TO THE MUSIC AND METHODS FOR ITS DEVELOPMENT IN TEENAGERS

Аннотация. Рассматривается познавательный интерес, направленный на изучение музыки, а также приводятся способы его развития у подростков.

Abstract. The article discusses the concept of «cognitiv interest», aimed at the study of music, as well as provide ways of its development in adolescents.

Ключевые слова: познавательный интерес, музыка, способы развития, подростки.

Keywords: cognitive interest, music, ways of development, teens.

В любой деятельности значительную роль играет интерес, представляющий собой «избирательную направленность человека к явлениям действительности» [9, с. 3].

Понятие «интерес» (от. лат. *interest* – имеет значение, важно) трактуется следующим образом:

– «особое внимание к чему-либо, желание вникнуть в суть, узнать, понять» [5, с. 279];

– стремление к познанию объекта или явления, к овладению тем или иным видом деятельности [6, с. 27];

– мотивационное состояние познавательного характера, которое, как правило, напрямую не связано с какой-либо одной актуальной в данный момент времени потребностью [4, с. 96];

– «единство выражения, проявления внутренней сущности субъекта и отражения объективного мира, совокупности материальных и духовных ценностей человеческой культуры в сознании субъекта» [7, с. 7].

Следовательно, интерес – это форма проявления познавательной потребности, обеспечивающая направленность личности на осознание цели своей деятельности и спо-

способствующая ознакомлению с новыми фактами, более полному и глубокому отражению действительности.

В работе Г. И. Щукиной «Актуальные вопросы формирования интереса в обучении» интерес выступает как избирательная направленность психических процессов человека на явления окружающего мира; стремление, потребность личности заниматься именно данной деятельностью, которая приносит удовольствие; мощный побудитель активности личности [8, с. 38].

Психологической наукой сформулированы различные уровни развития познавательного интереса школьников: любопытство, любознательность, устойчивый познавательный интерес, теоретический интерес [9, с. 125].

Познавательный интерес имеет большое значение в обучении и характеризуется познавательной активностью, избирательной направленностью на учебные предметы, мотивацией, в которой главное место занимают познавательные мотивы. Стадии его развития сосуществуют в процессе познания и эстетического освоения действительности. По уровню осознанности и действенности принято различать следующие виды познавательного интереса: занимательность; интерес обобщенный, широкий; интерес частный, узкий, изолированный [10, с. 20].

Познавательный интерес представляет собой сложный психический процесс, выступающий как избирательная направленность личности на объекты и явления окружающей действительности; тенденция, стремление, потребность заниматься именно данной областью явлений, данной деятельностью; мощный побудитель активности человека, интенсифицирующий психические процессы и деятельность; особое избирательное отношение личности к окружающему миру [3, 7].

Музыкальный интерес как разновидность познавательного интереса также имеет социальную природу и рассматривается в целостной системе отношений личности в соответствии с основными законами общественного развития. Он представляет собой «проявление индивидуальных особенностей, специфический психический процесс, который развивается в процессе деятельности в системе воспитания и обучения» [2, с. 19].

Ю. Б. Алиев определяет музыкальный интерес учащихся как «активное эмоционально-интеллектуально-волевое отношение к познанию музыкального искусства через различные виды музыкальной деятельности» [1, с. 126].

Познавательный интерес имеет большое значение при освоении подростками музыки, отражающей действительность в звуковых художественных образах. Музыка дополняет жизненный опыт учащихся «упорядоченным опытом» воображаемой жизни, без чего невозможны полноценное развитие сознания и полноценная деятельность в целом.

Формирование интереса подростков, как указывает Ю. Б. Алиев, является одной из наиболее важных и сложных проблем школьной «музыкальной педагогики». Ученый пишет, что ни о каком полноценном музыкальном развитии говорить не приходится, если у учащихся нет интереса к тому, что происходит на уроке музыки, если урок проводится без эмоциональной приподнятости, сильных эмоциональных впечатлений и переживаний. Ю. Б. Алиев рассматривает интерес как прекрасный стимул к учению вообще и приобщению к музыке в частности, развивающий музыкальную наблюдательность, интеллектуальную активность, воображение, восприятие, произвольное внимание и сосредоточенность. Целенаправленное формирование интереса к музыке на уроках музыки и внеклассных занятиях вызывает у школьников различные чувства: сомнение в правильности музыкальной оценки, радость самостоятельного открытия, восхищение глубиной музыкального сочинения, удивление и восторг [1, с. 124].

Подобно любому познавательному интересу, интерес к музыке имеет такие уровни развития, как любопытство, любознательность, устойчивый познавательный интерес и теоретический интерес. При этом познавательный интерес к музыке всегда сочетается с эмоциональным интересом к ней, характеризуется вниманием к основным закономерностям музыкального искусства: особенностям стиля, многоголосию и исполнительским средствам выразительности. В последние годы отмечается рост числа подростков, воспринимающих музыкальное искусство на «интеллектуальном уровне».

Теоретический интерес как высшая ступень развития познавательного интереса к музыке связан с развитием музыкальных чувств, потребностей. Он проявляется в стремлении использовать имеющиеся знания и умения на практике, на занятиях музыкой, в процессе музыкального самообразования и самовоспитания.

Уроки музыки обладают следующими возможностями в развитии музыкального интереса подростков: включают в себя разнообразные виды музыкальной деятельности; формируют практический интерес к музыке, развивая общие и музыкальные способности; знакомят с лучшими образцами музыкального искусства, воспитывая потребность в общении с ним. Наиболее полное использование обозначенных возможностей достигается при применении электронной презентации, что позволяет решать задачу развития познавательного интереса к музыке.

Традиционными способами развития интереса к музыке являются:

- включение школьников в разнообразные виды музыкальной деятельности, направленные на их полноценное общение с высокохудожественной музыкой в современных условиях широкого распространения образцов поп-культуры;

- погружение обучающихся в мир музыки при ее взаимодействии с художественными образами других искусств (литературы, изобразительного искусства, театра и кино);

- активное участие в музыкальной деятельности, в том числе посещение музыкальных культурно-массовых мероприятий;

- освоение разнообразной по стилям и жанрам музыки, позволяющей подросткам приобщаться к духовному опыту поколений, нравственно-эстетическим ценностям мировой музыкально-художественной культуры.

Указанные способы развития музыкального интереса у подростков сегодня дополняются широким внедрением мультимедийных средств обучения, созданных с помощью современных информационных компьютерных технологий (электронных презентаций, пособий, хрестоматий, энциклопедий и т. д.). Использование этих средств при изучении вопросов музыкальной теории и истории, а также при восприятии, создании и слушании музыки учащимися на уроках музыки значительно обогащает способы воспитания их музыкального интереса.

В заключение необходимо подчеркнуть, что освоение современных педагогических технологий с применением мультимедийных дидактических средств для развития познавательного интереса подростков к музыке является актуальной и перспективной задачей музыкальной педагогической теории и практики. Это объясняется, с одной стороны, готовностью и потребностью учащихся данного возраста к общению с компьютерными технологиями, с другой – возможностями этих технологий в плане мультимедийного сопровождения уроков музыки, что выявляет специфику уроков искусства и усиливает познавательный интерес подростков.

Список литературы

1. *Алиев Ю. Б.* Настольная книга школьного учителя-музыканта / Ю. Б. Алиев. Москва: ВЛАДОС, 2000. 320 с.
2. *Буторина Н. И.* Развитие музыкального интереса у учащихся на уроках сольфеджио: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.02 / Н. И. Буторина. Екатеринбург, 2002. 152 с.
3. *Голубева Н. В.* Элементарное музицирование как здоровьесберегающий феномен в системе общего образования / Н. В. Голубева // Образование и наука. 2013. № 8. С. 105–120.
4. *Немов Р. С.* Психология: в 3 книгах / Р. С. Немов. Москва: Просвещение: ВЛАДОС, 1994. Кн. 1. 576 с.
5. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / С. И. Ожегов. Москва: Русский язык, 1981. 658 с.
6. *Педагогика: большая современная энциклопедия* / Е. С. Рапацевич. Минск: Современное слово, 2005. 749 с.
7. *Шмигирилова И. Б.* Познавательная компетентность в аспекте познавательной самостоятельности и познавательной активности / И. Б. Шмигирилова // Образование и наука. 2014. № 7. С. 134–146.
8. *Щукина Г. И.* Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб. пособие / Г. И. Щукина. Москва: Просвещение, 1984. 176 с.
9. *Щукина Г. И.* Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г. И. Щукина. Москва: Педагогика, 1988. 169 с.
10. *Щукина Г. И.* Познавательный интерес в учебной деятельности школьника / Г. И. Щукина. Москва: Знание, 1972. 256 с.

УДК 378.147.3:801.8

А. Н. Маврин, А. В. Степанов

A. N. Mavrin, A. V. Stepanov

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
ivanov@mail.ru, S49@list.ru*

АФОРИСТИЧНО-ПРИТЧЕВЫЙ МЕТОД КАК ЭФФЕКТИВНОЕ СРЕДСТВО ВЕРБАЛИЗАЦИИ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА

GNOMIC-PARABLE METHOD AS AN EFFECTIVE MEANS OF VERBALIZATION OF EDUCATIONAL MATERIAL

Аннотация. Рассматриваются возможности целевого тематического проектирования афористично-притчевых компонентов учебной информации.

Abstract. The possibilities of the target thematic design gnostic-parable components of educational information.

Ключевые слова: афоризм, притча, эффективность учебной информации.

Keywords: aphorism, parable, the effectiveness of educational information.

Проблема, рассматриваемая в статье, связана с релевантностью вербальной учебной информации, которая может принимать в интерпретации преподавателей вузов довольно сложные для усвоения формы. Факторно это зависит от принятой в научно-педагогическом сообществе языковой стилистики, содержащей довольно большой объем специфической профессиональной терминологии, расшифровать которую студенты, не владеющие соответствующим тезаурусом, не всегда могут в полном объеме. В этом видится не только лексическая, но и, прежде всего, методическая проблема, решение которой носит актуальный характер, так как именно от него в значительной мере зависит понимание обучающимися учебного материала. Разрыв между научно оформленным языком преподавателя и языковым опытом обучающихся не всегда преодолевается непосредственно в ходе учебного времени, а последующее «компенсирующее» освоение материала (если оно состоится) может содержать для студента белые пятна, что неоправданно усложняет и затрудняет его работу в учебном процессе.

В связи с этим преподаватель должен ставить перед собой задачу полного усвоения преподносимого материала и добиваться высокой степени овладения студентами учебной информацией. Такая задача отнюдь не является простой: ее выполнение требует не только определенных усилий со стороны преподавателя, но и формирования новых подходов к решению этой проблемы. Одним из эффективных методов, которые могут способствовать повышению релевантности учебного текста, по нашему мнению, является метод придания учебному высказыванию образного содержания (например, афористического, притчевого, метафорического характера и др.). Афористичность и притчевость языка в большой степени характерны для народного языкового исторического опыта и могут служить образцами в аспекте привлекательного словесного оформления мысли. Два этих вектора (афористичность и притчевость) при их целенаправленном освоении и включении в учебные тексты могут оказать сильное воздействие на усвоение текста обучаемыми, а в итоге и на их целостное мыслительное развитие.

Афоризмы и притчи могут быть как подобраны из арсенала исторического языкового опыта, так и творчески созданы самим преподавателем. Безусловно, второй вариант гораздо сложнее, так как требует не только опыта, но и наличия определенных способностей, таланта. Использование афоризмов известных творцов и авторитетов, как и притч, созданных мастерами слова или народным гением, не требует «творческого самосожжения», но в то же время является по содержанию определенным творчеством, так как сопряжено с поиском информации, ее обработкой, методическим видением.

Приведем примеры такого использования информации для оптимизации учебного процесса. Можно, например, пространно рассуждать о пользе научного знания для овладения искусством изображения, но не получить интеллектуально-эффективной энергетики того краткого афористического посыла, который предложил великий художник эпохи Возрождения Леонардо да Винчи: «Неуправляемое, существующее само по себе, порождает химеры. До того, как посвятить себя искусству, необходимо получить определенные научные знания» [1, с. 15].

Аналогичную по эффективной характеристике научного подхода к рисунку фразу можно встретить у выдающегося педагога и художника П. П. Чистякова: «Рисование – такая же суровая и, главное, точная наука, как математика. Здесь есть свои неизблемые законы, стройные и прекрасные, которые надо изучить» [1, с. 16]. Эффективно по своей афористической энергии высказывание великого Микеланджело: «Рисуют головой, а не руками» [1, с. 16]. Данная короткая фраза может заменить скучную моно-

тонность целого блока методических текстов, насыщенных «научными» терминами и рекомендациями. Безусловно, здесь личность великого мастера невозможно «оторвать» от самого высказывания, так как именно взаимодействие слова и авторитета личности дает тот эффект, который формирует компонент веры в истинность высказывания.

Гениально представил алгоритм целостного процесса «от науки к практике» Леонардо да Винчи: «Обучайся сначала науке, а затем обращай к практике, порожденной этой наукой» [1, с. 16]. В этой фразе заключена базовая стратегия взаимодействия теории и практики. Именно такая стратегия и должна повсеместно присутствовать как в образовательных процессах, так и в других производящих технологиях социума.

Не менее значимым, чем афоризм, для освоения понятийной стратегии компонентом-установкой может быть притча. Она не обладает специфической лаконичностью афоризма, но в ней также заключен емко выраженный смысловой аспект постижения реальности, только в несколько более «растянутой», но в то же время привлекательной вербальной форме. Притчезового материала, пригодного для оптимизации учебных процессов, много. Приведем только один пример, иллюстрирующий возможности притчи – притчевую эпиграмму «Сапожник» А. С. Пушкина, вызванную критической статьей Н. И. Надеждина на поэму «Полтава» [2, с. 450]:

Картину раз высматривал сапожник
И в обуви ошибку указал;
Взяв тотчас кисть, исправился художник.
Вот, подбочась, сапожник продолжал:
«Мне кажется, лицо немного криво...
А эта грудь не слишком ли нага?»...
Тут Апеллес прервал нетерпеливо;
«Суди, дружок, не свыше сапога!»
Есть у меня приятель на примете:
Не ведаю, в каком бы он предмете
Был знатоком, хоть строг он на словах,
Но черт его несет судить о свете:
Попробуй он судить о сапогах!

Блестящий и актуальный для нашего времени морализм великого поэта!

Таким образом, мы предлагаем ролевое включение образцов (связанных с той или иной темой) афористического или притчезового характера в учебный материал для более эффективного его усвоения. Безусловно, этот методический прием уже давно (в рамках отдельных примеров) существует в педагогической практике. Но в нашем инновационном предложении он позиционируется не как дополнительный, а как структурнообразующий и содержательный метод, дающий яркую вербально-смысловую ориентировку в поле понятийной информации. При помощи данного метода можно решать самые разные учебные задачи той или иной тематической направленности.

Список литературы

1. *В джунглях чужих мыслей*: записная книжка художника / сост. В. А. Твердохлебов. Саратов: Наука, 2016. 88 с.
2. *Пушкин А. С. Сочинения*: в 3 томах / А. С. Пушкин. Москва: Художественная литература, 1985. Т. 1. 740 с.

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный
архитектурно-художественный университет», Екатеринбург
Ural state university of architecture and art, Ekaterinburg
mikova.t@yandex.ru*

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫХ СВЯЗЕЙ НА ПРИМЕРЕ ДИСЦИПЛИНЫ «ИСТОРИЯ ЗАРУБЕЖНОГО ИСКУССТВА И КУЛЬТУРЫ»

VISUALIZATION OF INTERDISCIPLINARY RELATIONS ON THE EXAMPLE OF DISCIPLINE «THE HISTORY OF FOREIGN ARTS AND CULTURE»

Аннотация. На примере одной дисциплины гуманитарного цикла выстроены связи с другими дисциплинами учебного плана. Показана возможность введения междисциплинарных самостоятельных работ.

Abstract. With the example of a discipline of the humanitarian cycle, links with other disciplines of the curriculum are built. The possibility of introducing interdisciplinary independent students' works is shown.

Ключевые слова: междисциплинарные связи в преподавании, визуализация, образовательная технология.

Keywords: interdisciplinary connections in teaching, visualization, educational technology.

Особенность восприятия дисциплины «История зарубежного искусства и культуры» многими первокурсниками состоит в том, что предмет кажется им знакомым. История искусства в том или ином объеме изучается в школе и организациях среднего профессионального образования. Студенты полагают, что они все знают, и недоумевают, зачем нужно «это» изучать снова. И действительно, при беглом взгляде на предмет дисциплины, по сути своей не изменившийся за последние десятилетия, складывается впечатление, что все уже пройдено. Незнакомому с программой студенту (обучающимся не свойственно изучать программу дисциплины до начала первой сессии) не ясны разница в дидактических единицах и количество информации, которую необходимо освоить, а в равной степени и возможность применения полученных знаний, умений и навыков в дальнейшей профессиональной деятельности. Поэтому уже на первой (установочной) лекции необходимо показать, какой вклад в овладение необходимыми компетенциями внесет освоение дисциплины «История зарубежного искусства и культуры», и раскрыть ее взаимосвязи с другими предметами учебного плана, чтобы мотивировать студента к вдумчивому и систематическому изучению дисциплины.

Мы предлагаем реализовать наглядность междисциплинарных связей с использованием техник визуализации информации. Один из эффективных способов решения поставленной задачи – презентация в PowerPoint [1, с. 63–66]. Можно сделать названия дисциплин в виде гиперссылок и быстро переходить к слайдам презентации, где описаны точки соприкосновения дисциплин и представлены варианты самостоятельных работ междисциплинарного характера, также выполненные с использованием техник визуализации (timeline, географическая карта мысли, скетчи и т. д.). Поля циклов и окна с названиями дисциплин следует варьировать по цвету для большей нагляд-

ности места и степени соприкосновения дисциплин. Другой вариант – использование онлайн-ресурсов создания инфографики: Easel.ly, Infogr.am, Piktochart, Prezi [2].

В рабочих программах перечислены компетенции и средства, используемые в процессе изучения дисциплины для их формирования, дисциплины предшествующие и последующие. Но то, что может быть полезно для педагога и необходимо для аудита, непонятно и неинтересно студенту. Мы предлагаем схему визуализации межпредметных связей дисциплин учебного плана специальности 54.05.02 Живопись (специализация: «Станковая живопись») с дисциплиной «История зарубежного искусства и культуры» (рисунок). В данном виде схема может служить опорой для понимания межпредметных связей студентами.



Визуализация межпредметных связей дисциплины «История зарубежного искусства и культуры» с прочими дисциплинами специальности 54.05.02 Живопись

Кроме того, сложным представляется создание связей рассматриваемой дисциплины с профессиональной деятельностью. Продемонстрировав значимость дисциплины для профессиональной деятельности и поддерживая ее сознательное изучение выполнением самостоятельных работ междисциплинарного характера, можно значительно повысить качество образования. Предстоит разработать фонд заданий для самостоятельной работы студентов, используя рекомендации, изложенные в статье Е. М. Дорожкина, Л. В. Колясниковой, Е. Ю. Щербиной «Специфика контроля компетентностных результатов профессионального обучения» [3].

Установление междисциплинарных связей приводит к следующему логическому шагу – созданию фонда оценочных средств, основанных на причинно-следственных

и логических связях между отдельными темами и разделами дисциплин. Применение информации из разных предметных областей приводит к актуализации умений и знаний в новой ситуации и повышению уровня подготовки специалиста [3, с. 46].

Выполнение самостоятельных работ, отвечающих целям и задачам смежных или взаимосвязанных дисциплин, должно быть организовано на основе стимулирующих видов деятельности, что повысит эффективность усвоения учебного материала [4, с. 352].

Список литературы

1. Грибан О. Н. Мастер презентаций: учебное пособие / О. Н. Грибан. Екатеринбург: Издательские решения, 2016. 268 с.

2. Грушевская В. Ю. Использование онлайн-сервисов в подготовке мультимедийных учебных материалов в учебном процессе / В. Ю. Грушевская, О. Н. Грибан // Педагогическое образование в России. 2013. № 2. С. 128–133.

3. Дорожкин Е. М. Специфика контроля компетентностных результатов профессионального обучения / Е. М. Дорожкин, Л. В. Колясникова, Е. Ю. Щербина // Педагогика и психология образования. 2014. № 4. С. 43–51.

4. Чупина В. А. Основные принципы и характеристики технологии проблемно-модульного обучения / В. А. Чупина, П. С. Кузьминых // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. С. 350–354.

УДК 378.035.6

И. Г. Милованова, Л. В. Моисеева, И. Я. Удилова

I. G. Milovanova, L. V. Moiseeva, I. J. Udilova

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург

МБУК «Екатеринбургский центральный парк культуры и отдыха им. В. В. Маяковского», Екатеринбург

Urals pedagogical university, Ekaterinburg

Ekaterinburg Central Park of culture and rest them. Vladimir Mayakovsky, Ekaterinburg

milig63@mail.ru, moiseeva.lv@uspu.me, inna-udilova@yandex.ru

ИННОВАЦИОННАЯ ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ПАТРИОТИЗМА СТУДЕНТОВ В УРАЛЬСКОМ РЕГИОНЕ

INNOVATION TECHNOLOGY FORMING PATRIOTISM AMONG STUDENTS IN THE URALS REGION

Аннотация. Представлена инновационная педагогическая технология, применимая при формировании патриотизма у студентов вузов.

Abstract. The article presents an innovative pedagogical technology applicable in the formation of patriotism among students.

Ключевые слова: инновационная технология, интерактивное обучение, моделирование, педагогическое взаимодействие, формирование патриотизма, военно-патриотические мероприятия.

Keywords: innovative technology, online training, modeling, pedagogical interaction, formation of patriotism, military-patriotic events.

Определяя стратегию развития России на период до 2020 г., В. В. Путин подчеркнул: «Будущее России, наши успехи зависят от образования и здоровья людей, от их стремления к самосовершенствованию и использованию своих навыков и талантов... Развитие национальных систем образования становится ключевым элементом глобальной конкуренции и одной из наиболее важных жизненных ценностей» [1].

Роль образования на современном этапе развития России определяется задачами ее перехода к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, необходимостью преодоления опасности отставания страны от мировых тенденций экономического и общественного развития [3].

Современные образовательные технологии – неотъемлемый инструмент преподавателя. Их использование дает возможность постоянно повышать профессиональное мастерство и способствует достижению целей, которые перед системой образования ставят общество и государство: передать молодому поколению знания, необходимые для самостоятельной жизни и профессиональной деятельности; сформировать зрелую личность с высокой степенью гражданственности, сориентированную на гуманистические ценности в решении любого рода задач, способную к саморазвитию и самовоспитанию.

Интерактивное обучение с использованием инновационных технологий рассматривается как способ познания, осуществляемый в рамках совместной деятельности обучающихся [2]. Инновационные образовательные технологии ориентированы на сквозное взаимодействие педагога с обучающимися и обучающимися друг с другом с полной включенностью в процесс познания и обучения.

Проанализируем эффективность применения современных образовательных технологий в патриотическом воспитании студентов вузов Уральского региона. Формирование патриотизма начинается с первых дней жизни человека, с общения в семье. Если отношения внутри ячейки общества строятся на принципах взаимопонимания, уважения, любви, то она обладает большим нравственным потенциалом. Такие истинные ценности, как любовь к Отечеству, преданность и верность своей стране, становятся существенными, а изучение истории, национальной культуры, обычаев и традиций – естественным для развивающейся личности.

Современное поколение – поколение мирного времени, большая часть общества знает трагические моменты истории только из различных источников. Применение современных инновационных интерактивных образовательных технологий дает студентам возможность понять, проанализировать и оценить подвиг соотечественников, пропустив информацию через свое сознание.

Основой имитационных интерактивных образовательных технологий является имитационное или имитационно-игровое моделирование [5]. Создание модели (от лат. *modus* – мера, образ, способ) – один из важнейших научных методов изучения мира. Для любого объекта или события можно создать модель. Под моделью понимается такая мысленно представляемая или материально реализуемая система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает информацию об этом объекте [4].

Метод моделирования применяется, когда изучить объект или событие можно, только создав модель, в связи с их недоступностью в пространстве или во времени. Это эмпирический метод, так как при создании модели досконально изучается оригинал, но полученный образ – индивидуальная интерпретация, приближенная к оригиналу. Модель является и объектом, и средством изучения. При использовании модели, замещаю-

щей оригинал, достигаются полезные эффекты: теоретический и обобщающий анализ объекта исследования, эвристичность, рожденная возникающими идеями в процессе творческой, часто интуитивной, деятельности.

Примером использования интерактивного моделирования может служить реконструкция событий истории. На воспитание современной студенческой молодежи оказывают влияние огромное количество факторов: семья, школа, общество, средства массовой информации, реалии действительности, не всегда достойные, поэтому патриотическое воспитание имеет основополагающее значение. Одной из главных задач учебного заведения является оказание помощи студентам в понимании политики государства, истории страны, передаваемой из поколения в поколение, перспектив развития Отечества. Правильно выбрать ориентиры для подражания на примерах подвигов героев Великой Отечественной войны, великих сражений – обязанность педагога, способствующая формированию у студентов понимания таких понятий, как стойкость духа, мужество воина, защита Родины. Увеличивая количество и повышая качество проведения военно-патриотических мероприятий, привлекая максимально возможное число студентов, объединяя усилия разных вузов, возможно достичь патриотического единения российского студенческого сообщества.

Примером применения интерактивных образовательных технологий может являться военно-патриотическая акция «Помним подвиг Урала», проведенная в форме реконструкции в Свердловской области 22 июня 2016 г., посвященная 75-й годовщине начала Великой Отечественной войны. Студенты восьми вузов Уральского региона приняли участие в этом грандиозном мероприятии, носившем название «Реконструкция памяти. Начало войны». Организационная работа началась за шесть месяцев до проведения мероприятия. Студенты под руководством кураторов, проявляя творческую активность, занимались изучением, анализом и поиском эпизодов Великой Отечественной войны, часть из которых затем была выбрана для театрализованного воплощения. Подготовительная работа велась индивидуально каждым студентом, в малых группах, объединенными усилиями нескольких учебных заведений в зависимости от целей, поставленных перед участниками. При данном способе обучения определяется роль студента в реализации общей цели, формируется общественное и коммуникативное сознание. Разнообразный состав участвующих способствует активизации творческого мышления, плодотворному обмену возникающими идеями. Такое педагогическое взаимодействие конструктивного характера приводит к овладению студентами знаниями, уже накопленными предшествующими поколениями, формированию навыков и умений, осмыслению подвигов героев военного времени.

Использование методов моделирования, максимально возможное погружение участников в исследуемый материал способствовали успешному проведению патриотического мероприятия. Это был открытый урок памяти, оставивший неизгладимый след в сознании. Подобные массовые мероприятия с участием представителей общественности, органов власти, педагогов, студентов и учащихся дают возможность воспитания патриотизма и формирования единства жителей великой России, демонстрируя миру могущество нашей страны и готовность людей разных национальностей и возрастных категорий в случае необходимости встать на ее защиту.

Список литературы

1. *О стратегии* развития России до 2020 года [Электронный ресурс]: выступление В. В. Путина на расширенном заседании Государственного совета РФ 8.02.2008 г. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru>.

2. Панина Т. С. Современные способы активизации обучения: учебное пособие / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. 4-е изд., стер. Москва: Академия, 2008. 176 с.

3. Федеральная целевая программа развития образования на 2016–2020 годы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://government.ru/media/files/mlorxfXbbCk.pdf>.

4. Штофф В. А. Моделирование и философия / В. А. Штофф. Москва; Ленинград: Наука, 1966. 302 с.

5. *A model for the education of a student of a vocational pedagogical educational institution through the gaming simulation* / M. V. Fominykh [et al.] // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2814–2840.

УДК [378.016:802/809]:[378.147:004]

Ю. А. Москвина

Y. A. Moskвина

ФГАОУ ВО «Уральский государственный университет путей сообщения», Екатеринбург
Ural state university of railway transport, Ekaterinburg
moskvina_yuliya@bk.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ОБУЧЕНИИ БУДУЩИХ ИНЖЕНЕРОВ

MODERN TECHNOLOGIES IN TRAINING FUTURE ENGINEERS

Аннотация. Современные технологии делают процесс изучения иностранных языков более интересным и творческим. Различные средства мультимедиа могут быть использованы с целью совершенствования навыков устной речи.

Abstract. Modern technology makes the process of learning foreign language more interesting and creative. Different multimedia resources may be used in improving speaking skills.

Ключевые слова: мультимедиа, современные технологии, навыки устной речи.

Keywords: multimedia, modern technologies, speaking skills.

Современный инженер должен не просто владеть иностранным языком на определенном уровне, но и обладать способностью к межкультурному взаимодействию. Многие современные технические вузы после принятия Болонской декларации ориентируются на построение процесса обучения на билингвальной основе. Она позволяет вести обучение на двух языках: русском и иностранном. Сегодня многие вузы приглашают иностранных преподавателей для ведения лекций студентам, например, технических специальностей. Нередко требуются и услуги переводчика, не являющегося специалистом в узкопрофессиональной сфере. При чтении лекций русскоязычным преподавателем цепочка передачи знаний выглядит следующим образом: преподаватель – информация – студент, но при работе переводчика цепочка изменяется: преподаватель – информация – переводчик – информация – студент. Увеличение числа участников в цепочке может привести к потере части содержания. Таким образом, необходимо подготовить студентов к восприятию информации, касающейся их профессиональных интересов. К сожалению, многие неязыковые вузы при введении билингвальной основы сокращают количество часов, отводимых на изучение иностранных языков. Однако перед преподавателями стоит та же задача – подготовить студентов к изучению предмета на

иностранным языке. Поэтому на данном этапе становится необходимой одна из составляющих профессиональной компетенции преподавателя – способность учиться, адаптироваться к изменяющейся среде обучения.

В процессе реализации билингвальной образовательной программы используются технологии открытого обучения, мультимедийные средства, которые дают простор для самостоятельности и творчества студентов в образовательном процессе [2–5]. Использование нескольких каналов чувственного восприятия (зрение, слух, ощущение) и возможность включить учащегося в активную деятельность посредством применения средств мультимедиа позволяют выработать и закрепить новые навыки и умения [1]. В работе со студентами технического профиля Уральского государственного университета путей сообщения используются следующие интернет-ресурсы: timetoast.com, mindmeister.com, prezi.com.

Timetoast – это ресурс, позволяющий размещать события в хронологическом порядке. Линия (шкала, лента, линейка) времени служит для создания временно-событийных линеек: на линейку времени наносятся события. Каждое событие включает дату, описание, иллюстрацию, связанную с этим событием.

Студентам-первокурсникам, изучающим английский язык на уровнях *pre-intermediate* и *intermediate*, было дано задание создать ленту времени. Это творческое задание было связано с устной презентацией биографии исторического деятеля или описанием процесса развития, эволюции. Такая лента времени также подходит для групповой работы над каким-либо заданием. С ее помощью можно создать и своего рода календарь событий для представления плана учебных занятий.

Интеллект-карты (*mind map*) представляют собой ресурс, используемый для структурирования информации в визуальной форме. Цели создания карт могут быть самыми разными: прояснение какого-то вопроса, сбор информации, ее систематизация, запоминание сложного материала, передача знаний и т. д. Структуру *mind-map* можно охарактеризовать следующим образом: в центре карты представлен основной объект внимания; от центральной темы расходятся основные идеи, понятия, связанные с объектом внимания; каждая идея принимает вид плавных линий, объясняется и обозначается ключевыми символами (цвет, графическое изображение и т. п.). Все ветви формируют единый образ.

Областями применения карт являются обучение; обзор и резюмирование; запоминание информации; организация, концентрация внимания; презентация информации; обобщение и планирование; развитие интеллектуальных способностей.

В области освоения иностранных языков *mind map* возможно использовать для изучения новых лексических единиц в рамках определенной темы и их визуализации.

Prezi – это уникальная технология создания презентаций, за семь лет получившая колоссальную популярность во всем мире. Эта технология стала серьезным конкурентом PowerPoint. Подобный успех обусловлен несколькими принципиальными отличиями. Во-первых, пользователь может реализовывать свои идеи в 3D-пространстве: создавать слайды в любом месте и делать необычные связи между ними. Данное качество позволяет сравнивать *prezi* с *mind-map*, поскольку использование данного ресурса возможно только в том случае, если история, которую вы рассказываете, представлена в виде ментальной карты или цепочки рассуждений. Во-вторых, визуализация представляемых объектов выполняется на таком высоком уровне, что внимание аудитории будет полностью поглощено презентацией. В области изучения иностранных языков технология prezi.com была предложена студентам в качестве замены стандартной презентации PowerPoint.

Однако студент технического вуза ограничен рамками базовых курсов иностранного языка, что существенно сужает его потенциал, а в будущем затрудняет профессиональную реализацию. Наблюдения и контроль знаний студентов технического профиля показали, что большинство обучающихся испытывает трудности при использовании иноязычных терминов и в процессе работы со специальной аутентичной литературой. Поскольку объем иноязычной информации в той или иной сфере производственной деятельности нарастает, возникает проблема повышения уровня владения специалистами иностранным языком для профессиональной обработки данной информации. Новые технологии делают этот процесс более интересным, легким и творческим.

Список литературы

1. *Акимова О. Б.* Возможности использования мультимедиа в образовательном процессе / О. Б. Акимова, Н. О. Ветлугина // *Дискуссия*. 2014. № 9. С. 92–97.
2. *Дорожкин Е. М.* Применение информационных технологий в процессе подготовки мастеров производственного обучения / Е. М. Дорожкин, А. И. Лыжин, Л. С. Табаков // *Научный диалог*. 2016. № 3 (51). С. 281–290.
3. *Дорожкин Е. М.* Психолого-педагогические проблемы использования электронного обучения / Е. М. Дорожкин, М. Д. Щербин // *Научный диалог*. 2016. № 5 (53). С. 199–213.
4. *Нуриев Н. К.* Дидактическая инженерия: подготовка инженеров в техногенной образовательной среде / Н. К. Нуриев, С. Д. Старыгина // *Образование и наука*. 2016. № 9. С. 61–79.
5. *Панишева Е. В.* Педагогическая модель применения современных ИКТ в профессиональном образовании будущих инженеров / Е. В. Панишева // *Образование и наука*. 2015. № 9. С. 107–119.

УДК 378.147.8:[378.167:004]

Е. Е. Неупокоева, М. С. Юдина

E. E. Neupokoeva, M. S. Yudina

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

Helena_rtd@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ДИЗАЙНУ В ПРОЦЕССЕ СОЗДАНИЯ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

TRAINING IN PEDAGOGICAL DESIGN IN THE COURSE OF CREATION OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES

Аннотация. Рассматриваются общие подходы к организации обучения педагогическому дизайну в процессе проектной деятельности по созданию электронных образовательных ресурсов.

Abstract. In article the general approaches to the organization of training in pedagogical design in the course of design activities for creation of electronic educational resources are considered.

Ключевые слова: электронный образовательный ресурс, программированное обучение, педагогический дизайн.

Keywords: electronic educational resource, the programmed training, pedagogical design.

Спецификой обучения будущих педагогов профессионального обучения является формирование у них представления о педагогическом дизайне и общих его принципах. Работа над проектом, который требует знания принципов педагогического дизайна, тесно взаимосвязана с концепцией дисциплины «Информационные технологии в образовании».

При работе над комплексным проектом можно реализовать интегративный подход, нашедший свое выражение в слиянии сферы информационных технологий и педагогических находок, связанных с инновационными и классическими решениями. Такого рода слияние способствует изучению решений в области педагогического дизайна.

В процессе работы над комплексным проектом для обучающихся выстраивается индивидуальная образовательная траектория, проект становится не только способом среза их знаний, но и своеобразной точкой роста, когда в процессе приобретения новых навыков по проектированию электронных образовательных ресурсов (ЭОР) обучающиеся систематизируют, упорядочивают свои знания в области работы с прикладными программами. При работе по наполнению проекта новым содержанием у обучающихся актуализируются знания об информационных технологиях, они делают новые акценты, открытия. Естественно, что и отношение обучающихся к логике реализации проекта изменяется.

«Дорога к результату, освобожденная от сформированности приемов, осмысления учебной задачи, способов учебных действий, превращает учение в простое заучивание материала без овладения учеником новыми способами анализа, преобразования» [8, с. 23], поэтому необходимо стремиться к максимальной осознанности способов организации взаимодействия обучающихся с материалом.

Как показывает практика, более 30 % обучающихся взаимодействуют с материалом на уровне осознанных решений в области педагогического дизайна и являются инициаторами процесса его реализации. Эти показатели существенно выше, чем при использовании традиционной методики преподавания дисциплины «Информационные технологии в обучении», поскольку при шаблонном проектировании ЭОР типовой проект не заставляет вдумываться в логику его реализации, не является «интеллектуально выстраданным». Когда человек не соприкасается с материалом, размещаемым в ЭОР, он не видит путей его подачи, подходов, показавших свою максимальную эффективность при обучении с использованием информационно-коммуникационных технологий.

Представляя обучающимся возможность реализации проекта, мы решаем следующие задачи:

- систематизация знаний в области понятийного аппарата информационных технологий;
- формирование комплексного видения своей роли в качестве педагога профессионального образования, основными функциями которого выступают систематизация знаний в области специальных дисциплин (неотъемлемой частью этих знаний является владение профессионально значимыми программными продуктами, такими как MS Excel, AutoCAD, Компас, линейка пакетов Adobe и т. д.), обучение принципам получения знаний в этой области, выстраивание информационного пространства и информационной поддержки, что невозможно без использования информационных технологий;
- формирование умений передавать знания об использовании прикладных программ, которые становятся необходимыми в эпоху дистанционных технологий обучения;
- формирование видения проекта как целостного модуля, цель которого – способствовать выстраиванию индивидуальной траектории обучения, что невозможно без реализации идеи педагогического дизайна.

Опыт работы по реализации педагогического дизайна при проектировании ЭОР показал, что часть обучающихся (примерно 40 %) делают минимум, требуемый заданием; 30 % изначально начинают задумываться над структурой материала и советуются, как наилучшим образом построить работу по освоению модуля, как настроить взаимодействие элементов проекта; последние 30 %, что интересно, начинают задумываться о возможностях связи между компонентами после их готовности, что-то меняют в конечном продукте, работают над логикой проекта или просто обсуждают продукт и возможные изменения в его структуре.

Решая вопрос, на каких элементах необходимо делать акценты в области практической реализации педагогического дизайна, следует обращаться к уже накопленному в этой области знаниям и опыту.

При решении вопроса о необходимости разработки педагогического дизайна в области использования информационных технологий нужно рассмотреть новые тенденции развития социальной среды и запросы современного общества.

В. В. Лаптев и Т. Н. Носкова выделяют новые характеристики среды, которая сформировалась в современном информационном обществе [2, с. 10–12]:

- информационную избыточность;
- коммуникационную гибкость, масштабируемость;
- передачу управления деятельностью, выражающуюся в виде нелинейных образовательных практик.

Авторы подчеркивают важность овладения педагогами новым видом педагогического дизайна, построенного на основе инструментальных средств, появившихся при включении в процесс обучения электронных образовательных ресурсов [2, с. 13].

Педагогический дизайн в последнее время приобрел популярность, мы находим публикации о нем и в среде разработчиков профессионального педагогического дизайна, и в бизнес-сообществах.

«Педагогический дизайн – это приведенное в систему использование знаний (принципов) об эффективной учебной работе (учении и обучении) в процессе проектирования, разработки, оценки и использования учебных материалов» [3].

М. В. Хлопотов обобщил базис имеющихся дефиниций и предложил видение педагогического дизайна применительно к процессу обучения будущих разработчиков в этой области [7]. В нашем случае обучающиеся могут быть как разработчиками, так и заказчиками педагогического дизайна. Е. В. Абызова рассматривает роль педагогического дизайна в процессе обучения и организации образовательной среды с различных сторон, систематизируя категории педагогического дизайна [1].

В процессе создания электронных образовательных ресурсов важно учитывать дизайн-эргономические особенности ЭОР. Необходимость знакомить обучающихся с общими требованиями, законодательной базой в этой сфере заставляет нас обращаться к работам, в которых эти компоненты сведены в единый комплекс, как, например, в работе О. П. Осиповой, позволяющей перенимать теоретический опыт по созданию и внедрению ЭОР [4].

Внедрение ЭОР невозможно без изучения инструментария по их оценке. Проблема создания качественных ЭОР непосредственно преподавателями поднимается, например, Т. Н. Суворовой [6].

Помимо ознакомления с общими моментами работы над педагогическим дизайном мы даем обучающимся возможность на практике создать модуль с использованием принципов программированного обучения.

Решая проблемы интеграции на полимодальном и продуктивном уровне, необходимо учитывать стартовый уровень каждого обучающегося, стремясь к его повышению в процессе развития личности до уровня интегративно-целостного субъекта образовательного процесса. Таким образом, образовательный процесс форсируется вокруг задачи формирования интегративно-педагогической деятельности, в рамках которой «решаются интегративные задачи в области теории и практики» [9, с. 246].

Важно также учитывать современные направления в области подготовки будущих педагогов профессионального обучения, при этом «необходимо идти от самой деятельности, к которой готовится специалист, с учетом знания об особенностях применения в деятельности разнородных знаний, об их взаимодействии» [5, с. 32].

Обучение педагогическому дизайну в области конструирования ЭОР, будучи элементом целостного проекта, становится органически целесообразным, выступает как логическое дополнение проектной деятельности, придает проекту законченность и дает возможность логически связывать элементы в единый модуль. Однако в данном случае педагогический дизайн как практико-ориентированный блок не является навязанным извне, а, наоборот, выступает как качественно необходимый компонент проекта, выводящий обучающегося на уровень педагогического творчества, пусть и в рамках небольшого элемента электронного учебно-методического комплекса.

Список литературы

1. *Абызова Е. В.* Педагогический дизайн: понятие, предмет, основные категории / Е. В. Абызова // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2010. Т. 3, № 3. С. 12–16.
2. *Лаптев В. В.* Педагогическая деятельность в электронной среде: перспективы нового качества / В. В. Лаптев, Т. Н. Носкова // Педагогика. 2016. № 10. С. 3–13.
3. *Организация* работы с электронными ресурсами в процессе обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.intuit.ru/studies/courses/12103/1165/lecture/19313?page=3>.
4. *Осипова О. П.* Процесс создания и внедрения электронных образовательных ресурсов / О. П. Осипова // Народное образование. 2015. № 4. С. 127–133.
5. *Подготовка* профессионально-педагогических кадров для обучения рабочих в инновационных условиях / Г. М. Романцев [и др.] // Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию. 2012. № 1 (46). С. 26–35.
6. *Суворова Т. Н.* Подготовка учителей к разработке, оценке качества и применению электронных образовательных ресурсов в условиях введения новых стандартов / Т. Н. Суворова // Информатика и образование. 2015. № 9. С. 47–53.
7. *Хлопотов М. В.* Педагогический дизайн как элемент подготовки инженеров специальности «Информационные технологии в образовании» / М. В. Хлопотов // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. 2006. № 32. С. 305–309.
8. *Чапаев Н. К.* Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их решения / Н. К. Чапаев, М. А. Чошанов // Образование и наука. 2011. № 10 (89). С. 3–27.
9. *Чапаев Н. К.* Педагогическая интеграция: методологи, 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. 325 с.

А. П. Ожегова

A. P. Ozhegova

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

**РОЛЬ МЕТОДА ПРОЕКТОВ И ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ ВУЗОВ КУРСУ «ПОЛИГРАФИЯ»
ДИСЦИПЛИНЫ «ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В РЕКЛАМЕ»**

**THE ROLE OF THE PROJECT METHOD AND PROJECT ACTIVITY
IN THE STUDENT TRAINING SYSTEM OF STUDENTS
OF HIGHER EDUCATION STUDIES COURSE «POLYGRAPHY»
DISCIPLINES «INFORMATION TECHNOLOGIES IN ADVERTISING»**

Аннотация. Рассматривается применение проектного метода в обучении студентов вузов курсу полиграфии и допечатной подготовки в рамках дисциплины «Информационные технологии в рекламе».

Abstract. The article is devoted to the application of the design method in teaching students of higher educational institutions the rate of polygraphy and pre-press training within the discipline «Information technologies in advertising».

Ключевые слова: обучение, метод проектов, проектная деятельность, полиграфия, реклама.

Keywords: education, method of project, project activity, polygraphy, advertising.

В последнее время все чаще возникает необходимость применения современных образовательных технологий и методов при обучении студентов, в том числе при обучении разработке полиграфической продукции. Современные образовательные тенденции и информационные технологии обуславливают подход к поиску и выбору актуального и результативного метода обучения [2]. Таким методом обучения сейчас является метод проектов и проектной деятельности. Эта актуальная проблема обозначена в Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 гг. [3]. Рассмотрим роль выбранного метода в системе обучения студентов курсу полиграфии и допечатной подготовки при изучении дисциплины «Информационные технологии в рекламе».

Курс «Полиграфия» относится к дисциплине «Информационные технологии в рекламе», изучение которой позволит студентам ориентироваться в вопросах создания, обработки, предпечатной подготовки полиграфической продукции и применения программного обеспечения с целью подготовки содержания и оформления рекламных сообщений.

Целью освоения курса «Полиграфия» является: формирование у будущих специалистов в области рекламных технологий соответствующих полиграфических компетенций в сфере работы над печатной полиграфической продукцией.

Для преподавания дисциплины «Информационные технологии в рекламе» существует целостный учебно-методический комплекс, обеспечивающий представление информации (печатные и электронные учебники и пособия) и управление деятельностью обучаемого, включая контроль. Наряду с лабораторно-практическими занятиями

и традиционными методами обучения предлагается применить метод проектов, чтобы повысить результативность изучения теоретического материала. Основная часть лабораторных работ в таких видах учебной деятельности раздела «Полиграфия», как лабораторные занятия и самостоятельная работа студентов, имеет задания исследовательского уровня – творческие проекты, при выполнении которых студентам необходимо самостоятельно осуществлять поиск знаний и использовать полученные знания в нестандартной ситуации.

Такой подход к организации проведения лабораторных и самостоятельных занятий стимулирует и организует самостоятельную работу студента, позволяет достичь не только учебных, но и развивающих целей, так как при этом формируется умение обучаться самостоятельно. Роль преподавателя в применении такого метода организации учебного процесса заключается в консультировании и организации учебной деятельности студента при формировании различных компетенций. Преподаватель стремится к тому, чтобы в результате работы над проектом учащиеся получали удовольствие, проявляли самостоятельность, фантазию и творческий подход. Известно, что материал, изложенный преподавателем, не всегда переходит в знания обучающегося, но те знания, к которым обучающийся подошел самостоятельно, сохраняются практически всю жизнь.

Метод учебного проекта относится к личностно ориентированным технологиям обучения и выступает как способ организации самостоятельной деятельности учащихся, который направлен на решение задач учебной деятельности и интегрирует в себе проблемный подход, групповые, рефлексивные, презентативные, исследовательские, поисковые и прочие методы обучения. Метод проектов позволяет существенно повысить качество образовательного процесса.

Метод проектов как дидактическое средство обучения способствует повышению степени самостоятельности студента, развитию всех сфер его личности, обеспечивает его субъектность в образовательном процессе, дает возможность развивать умение находить решения различных проблем, которые возникают в ходе выполнения проектов, формировать навыки самостоятельного овладения знаниями, умения самовыражения, самопроявления, самопрезентации и рефлексии. Также метод проектов позволяет воспитывать в обучающемся ответственность, целеустремленность, толерантность, индивидуализм, коллективизм, инициативность и творческое отношение к делу, развивать творческие и поисковые умения и навыки. Все эти качества влияют на полноценное развитие интеллекта обучающегося. При работе над групповым проектом ставится и достигается цель развитие коммуникативных навыков учащихся, умения работать в коллективе. Исходя из этого использование метода проектов может рассматриваться активизации творческой и познавательной деятельности учащихся, как средство повышения качества образовательного процесса.

Работа над проектами ориентирована на воспитание у обучающихся таких качеств, как умения ставить проблему, выдвигать гипотезы, находить среди методов достижения цели оптимальные и соотносить возможный результат с поставленной целью. В результате обучения посредством метода проектов у обучающихся формируется способность применять знания на практике и готовность к творческому поиску.

В ходе работы над проектами обучающиеся учатся:

- планировать свою работу, представлять ее конечный результат;
- использовать различные источники информации, самостоятельно отбирать и накапливать материал;
- анализировать отобранный материал;

- представлять разработанный проект перед аудиторией;
- аргументировать и отстаивать свою точку зрения;
- распределять обязанности внутри группы (в групповом проекте);
- давать рациональную, аргументированную оценку работы (как своей, так и участников группы).

В методической литературе технологическая проработка учебного проекта описывается формулой «пяти П»: проблема – проектирование (планирование) – поиск информации – продукт – презентация. Применимо к курсу «Полиграфия», возможно ввести шестое «П» – портфолио обучающегося, т. е. все рабочие материалы проекта, в том числе эскизы, замыслы, черновые варианты и др. Важное правило заключается в том, что каждый этап работы над проектом должен иметь свой конкретный продукт [1, 4].

Под методом проектов в курсе «Полиграфии» понимается творческая работа обучающихся по самостоятельному поиску и решению проблемы, оформленная в виде конечного продукта – макета полиграфической продукции. Основной проектной деятельностью является выполнение студентами творческих проектов – разработка и верстка печатной полиграфической продукции (рекламные плакаты, баннеры и др.) При выполнении творческих проектов объективно осуществляется взаимосвязь изучаемых студентами дисциплин, следовательно, выполнение творческих проектов может углубить и расширить их профессиональные интересы и знания. Обучение через проекты развивает когнитивные навыки и умения. Студенты учатся самостоятельно искать знания и решения вопросов, подбирают нужный материал по источникам, публично презентуют свои проекты, получают навыки выступления перед аудиторией, ведения дискуссии.

Проектная деятельность будущих специалистов позволяет решать многие проблемы современного образования: повышение заинтересованности обучающегося в самостоятельном образовательном процессе, формирование умения конструировать свою деятельность на основе конкретных практических требований, приобретение опыта самостоятельной творческой деятельности, а также привлечение к активному поиску и осознанному выбору путей самореализации [5, 6].

Список литературы

1. Голуб Г. В. Технология портфолио в системе педагогической диагностики: методические рекомендации для учителя по работе с портфолио / Г. В. Голуб, О. В. Чуракова. Самара: Профи, 2004. 62 с.
2. Задорожная О. В. Роль учебных проектов в формировании навыков научной деятельности / О. В. Задорожная // Образование и наука. 2016. № 9. С. 109–120.
3. О Федеральной целевой программе развития образования на 2016–2020 годы: постановление Правительства РФ от 23.05.2015 г. № 497 / Правительство РФ. Москва, 2015. 152 с.
4. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. Москва: АРКТИ, 2005. 80 с.
5. Трофимова Т. Г. Проектное обучение глазами учеников / Т. Г. Трофимова // Информатика и образование. 2003. № 6. С. 46–47.
6. Тулохонова И. С. Формирование проектной деятельности студентов технического вуза в условиях предметной информационно-образовательной среды: диссертация ... кандидата педагогических наук / И. С. Тулохонова. Улан-Удэ, 2009. 187 с.

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, Ekaterinburg

ivan_Panov_@87mail.ru, evgeniy.dorozhkin@rsvpu.ru

**ИНФОРМАЦИОННО-ТЕХНИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ ДЛЯ РАБОТЫ
В СРЕДЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ**

**INFORMATION AND TECHNICAL TRAINING OF PEDAGOGICAL PERSONNEL
FOR WORK IN THE ENVIRONMENT OF DISTANCE LEARNING**

Аннотация. Рассматриваются проблемы информационно-технической подготовки педагогических кадров для работы в среде дистанционного обучения.

Abstract. The article deals with the problems of information and technical training of pedagogical personnel for work in a distance learning environment.

Ключевые слова: дистанционное обучение, тьютор, квалификация, дистанционное образование, мотивация, образовательные платформы.

Keywords: distance education, tutor, qualification, distance education, motivation, education platforms.

Для современного образования характерна нацеленность преимущественно на приобретение знаний в сфере информационных технологий, управления инновациями, навыками и умениями работы с автоматизированными системами, быстрого получения и последующей обработки информации.

Внедрение информационных технологий приводит к тому, что меняется и процесс обучения. В частности, с каждым годом растет интерес к дистанционному обучению, так как на этапе формирования единого информационного глобального пространства именно данная форма обучения отвечает запросам времени [1, 8, 9, 10, 11]. Однако сегодня лишь малая часть преподавательского состава способна в полной мере реализовать все возможности удаленной формы получения образования.

На государственном уровне отсутствует не только система подготовки специалистов для осуществления дистанционного обучения, но и соответствующие квалификационные требования [10]. Вследствие этого становление дистанционного образования в нашей стране происходит без необходимого кадрового обеспечения.

Дистанционное обучение представляет собой совокупность технологий, с помощью которых обучаемые получают основной объем изучаемой информации. Использование интерактивного общения студентов и преподавателей позволяет осуществлять самостоятельную работу обучающихся не только при освоении учебного материала после окончания занятия, но и в процессе самого обучения [3, с. 89].

Впервые такое обучение возникло в Великобритании и впоследствии распространилось на ведущие страны мира. В России годом появления дистанционного образования можно считать 1995. Предпосылкой его возникновения стало появление в об-

шестве потенциальных потребителей. К числу категорий граждан, предпочитающих данный вид образования, относятся [2, с. 109]:

- лица, которые проживают в странах ближнего и дальнего зарубежья либо в малоосвоенных отдаленных регионах;
- лица, вынужденные совмещать учебу с работой (спортсмены, моряки, вахтовики);
- лица, которые не могут обучаться в силу медицинских противопоказаний (инвалиды, раненые);
- военнослужащие и лица, находящиеся в рамках пенитенциарной системы;
- молодые мамы, находящиеся в отпуске по уходу за ребенком.

К позитивным особенностям данной формы обучения относятся открытость, доступность, технологичность, анонимность, индивидуальность обучения в зависимости от продолжительности и темпа, доступность для людей с ограниченными возможностями; возможность обучаться одновременно в нескольких учебных заведениях в более короткие сроки.

Отрицательными сторонами подобного обучения являются: повышенные требования к самоорганизации и самодисциплине, недостаток контроля и практических занятий, значительные временные затраты, низкая компьютерная грамотность преподавательского состава и учащихся, недостаточное развитие информационно-коммуникационной инфраструктуры, небольшое число высококвалифицированных специалистов в данной области [3, 5].

Одним из центральных компонентов системы дистанционного образования является тьютор – преподаватель-консультант. В более широком смысле тьютор – преподаватель, методист, консультант-наставник, являющийся частью профессорско-преподавательского состава, осуществляющий методическую и организационную помощь обучаемым в рамках конкретной программы дистанционного обучения [4, с. 209].

С точки зрения существующих проблем следует выделить техническую, психологическую и профессионально-педагогическую готовность преподавателя. По существу, тьютор должен владеть определенным объемом общих и профессионально-предметных знаний и умений, сформированными алгоритмами педагогической деятельности, компьютерными технологиями, быть подготовленным психологически, а также обладать высоким уровнем развития интеллекта и культуры [5, 6, 7].

Сопровождение студентов в процессе дистанционного образования реализуется посредством проведения презентации курса, организации отдельных групп взаимопомощи, проведения воскресной и дневной школ, тьюториалов, проверки домашних заданий, подготовки к экзамену, консультации. В связи с этим у преподавателя появляется целый ряд новых функций, которые отсутствуют в рамках традиционной системы.

При существующих критериях дополнительными условиями успешной работы преподавателей в рамках современной системы дистанционного обучения являются:

- расширение перечня профессиональных требований, предъявляемых к преподавателям;
- постоянное повышение их квалификации в соответствии с изменяющимися формами, технологиями, средствами и методами обучения.

В перечень основных профессиональных требований к преподавателю в системе дистанционного обучения входят:

- способность к быстрому овладению и работе с сетевыми образовательными и коммуникационными технологиями, интегрированными средствами разработки сетевых коммуникаций и курсов, мультимедийными технологиями;
- обладание определенной психологической устойчивостью и способностью к работе с виртуальными студентами;

- умение работать в условиях жестко распределенного времени;
- способность к четкой самоорганизации, позволяющая заранее подготавливать все необходимые компоненты сетевого курса, разрабатывать четкий событийный календарь в течение всего курса со всеми видами отчетности в рамках учебных заданий;
- готовность к достаточно активному обмену информацией со студентами, так как без наличия активного диалога и сетевых коммуникаций по принципу «студент – студент(-ы)», «преподаватель – студент(-ы)» технологии обучения сводятся к немного модифицированному заочному обучению по переписке (корреспондентское обучение);
- умение активно проводить стимулирование и поощрение совместной деятельности студентов в рамках выполнения учебных заданий посредством отдельных возможностей сетевых технологий;
- готовность часто модифицировать те или иные содержательные аспекты учебного сетевого курса.

В то же время готовность будущего преподавателя к работе в системе дистанционного обучения должна соответствовать его профессиональной подготовке, т. е. к моменту окончания обучения в высшем учебном заведении будущий преподаватель должен иметь достаточно высокий уровень подготовки к использованию большинства существующих дистанционных форм обучения в собственной педагогической деятельности.

Одним из ключевых моментов при становлении и развитии корпоративных структур непрерывного профессионального образования (института или отдельного факультета непрерывного образования) в высших учебных заведениях является соответствующая подготовка новых педагогических кадров, способных разрабатывать современные учебные курсы, организовывать и реализовывать учебный процесс на базе возможностей современных информационных технологий.

Однако профессорско-преподавательский состав «советского времени» имеет слабый уровень подготовки к работе в среде дистанционного обучения. Современные программы высшего образования не предусматривают подготовку будущих преподавателей (студентов) к работе в формате дистанционного обучения. Кроме того, для них характерно отсутствие универсализации и единых стандартов.

В настоящее время наблюдается достаточно низкий уровень информационной подготовки в целом у студентов, а также невысокий уровень технического оснащения для работы в среде дистанционного обучения у профессорско-преподавательского состава.

В большинстве вузов отсутствует служба технической поддержки преподавателей и обучающихся при возникновении проблем технического характера либо не оказывается своевременная помощь с ее стороны.

Для решения обозначенных проблем требуется своевременное и регулярное повышение квалификации преподавателей в рамках дистанционного обучения. Однако курсов повышения квалификации в настоящее время организуется очень мало и зачастую уровень их проведения не соответствует требованиям времени. Необходимо вмешательство государства с целью разработки соответствующей требований и создания благоприятных условий для данного вида деятельности.

Список литературы

1. *Акимова О. Б.* Возможности использования мультимедиа в образовательном процессе / *О. Б. Акимова, Н. О. Ветлугина* // *Дискуссия*. 2014. № 9. С. 92–97.

2. Андреев А. А. Становление и развитие дистанционного обучения в России / А. А. Андреев // Высшее образование в России. 2012. № 10. С. 106–111.
3. Блоховцова Г. Г. Перспективы развития дистанционного обучения / Г. Г. Блоховцова, Т. Л. Маликова, А. А. Симоненко // Новая наука: стратегии и векторы развития. 2016. № 118. С. 89–92.
4. Громова Т. В. Многоаспектная модель преподавателя дистанционного обучения / Т. В. Громова // Актуальные проблемы лингвистики, переводоведения и педагогики. 2014. № 1. С. 208–213.
5. Дорожкин Е. М. Применение информационных технологий в процессе подготовки мастеров производственного обучения / Е. М. Дорожкин, А. И. Лыжин, Л. С. Табаков // Научный диалог. 2016. № 3 (51). С. 281–290.
6. Дорожкин Е. М. Психолого-педагогические проблемы использования электронного обучения / Е. М. Дорожкин, М. Д. Щербин // Научный диалог. 2016. № 5 (53). С. 199–213.
7. Ломовцева Н. В. Формирование готовности преподавателей вуза к использованию информационно-образовательной среды в своей деятельности / Н. В. Ломовцева, Е. В. Чубаркова, А. А. Карасик // Образование и наука. 2013. № 1 (3). С. 111–120.
8. Положенцева И. В. Личность преподавателя в системе отечественного образования / И. В. Положенцева // Вестник РМАТ. 2016. № 2. С. 85–93.
9. Склярченко Т. М. Зарубежные концепции дистанционного образования / Т. М. Склярченко // Образование и наука. 2013. № 1. С. 106–116.
10. Хеннер Е. К. Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как условие реформирования образования / Е. К. Хеннер. Образование и наука. 2014. № 1 (1). С. 54–72.
11. Шафранов-Куцев Г. Ф. Новые ориентиры модернизации профессионального образования в условиях информационного взрыва / Г. Ф. Шафранов-Куцев // Образование и наука. 2012. № 4. С. 25–38.

УДК 37:001.895

М. В. Снегирева

M. V. Snegireva

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
snegireva-mv@e1.ru*

ИЗБЫТОЧНОСТЬ ПСЕВДОИННОВАЦИЙ – ФАКТОР ДЕСТАБИЛИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

REDUNDANCY OF PSEUDO-INNOVATIONS – THE FACTOR DESTABILIZATIONS OF THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Рассматривается проблема формального использования инновационных методов в образовании.

Abstract. The article deals with the problem of the formal use of innovative methods in education.

Ключевые слова: интерактивность, инновации, образовательная среда.

Keywords: interactivity, innovation, educational environment.

Социокультурное пространство России, частью которого является образовательная среда, должно развиваться на основе идей гуманизации, демократии, повышения качества жизни. Образовательная среда, обладающая большой мерой сложности инновационных систем и традиционных моделей, стандартов образования, складывается из взаимосвязей, диалогического общения между субъектами образовательных отношений.

В монографии «Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика» В. А. Федоров подчеркивает, что «профессионально-педагогическое образование, с одной стороны, это процесс формирования специалистов, обеспечивающих подготовку человека к деятельности по конкретной профессии. С другой стороны, как самостоятельная система профессиональных знаний, навыков, умений, опыта – это результат» [6]. В то время, время реформирования социальных институтов, определялась терминология, переосмыслились некоторые педагогические понятия.

Сейчас в вузах страны также идут модернизационные изменения, формально система образования должна преобразиться и показать позитивный результат. Но пока еще не созданы условия для этого, хотя педагогическая общественность через социологов обозначает эти направления, подчеркивая, что государственные управленческие кадры на местах, к сожалению, решают не все. «Должны быть обеспечены условия модернизации, создание которых во многом зависит от федеральных государственных органов управления образованием. Здесь во главу угла респонденты ставят и “обеспечение финансирования стажировок педагогов в ведущих университетах” (53 %), и “субсидирование инновационных программ профессионального образования” (47 %), и “совершенствование механизмов обратной связи в системе «образование – общество» (45 %), и “расширение спектра программ повышения квалификации педагогов в педагогических университетах” (42 %), и “разработку и реализацию модульных программ повышения квалификации педагогов” (39 %), а также ряд других условий» [2, с. 35]. Так как не выполняются эти конкретные условия, трудно говорить о качестве образования и новых педагогических технологиях, содержательных изменениях и перспективах развития человека в образовательном пространстве в современных социально-экономических и социально-педагогических условиях.

При этом в российской управленческой среде много говорится о создании инновационной образовательной среды, подчеркивается необходимость широкого использования инноваций. При ближайшем рассмотрении «инновация» оказывается «интерактивным» методом, который, в свою очередь, является активной формой работы, применяемой в советской педагогике. Интерактивные методы при их введении, как считается, позволяют снизить уровень нервного напряжения в обществе, дают возможность акцентировать внимание на ключевых вопросах и темах занятий.

Парадоксом настоящего времени является то, что чем больше в учебных заведениях говорят об инновациях, мультимедийности, дистанционности, компетенциях и пр., тем ниже становится уровень образованности подрастающего поколения. В Федеральных государственных образовательных стандартах высшего профессионального образования в качестве средств достижения целей выступают интерактивные формы проведения учебных занятий, предназначение которых заключается в совместном поиске знаний. Называя по-новому разбор конкретных ситуаций (*case-study*), а по-старому это анализ проблемных ситуаций, не стоит думать, что мы изобретаем какие-то современные образовательные парадигмы, используем инновации.

По сути, педагог и студенты, изучая какую-либо тему, например, «Стратегические риски Дальнего Востока», так же как и всегда, обрабатывают значительные объемы информации, которые сегодня можно найти при помощи Интернет-ресурсов, опираются на законодательство, погружаются в ситуацию, вникают в детали, исследуют статистические данные, работают с картой региона, оценивают альтернативы и риски, перспективы развития, озвучивают разные точки зрения, делятся своими мнениями. Задача педагога – направить обучающихся, предложив, например, посмотреть в Интернете лекции Н. В. Зубаревич «Социальная дифференциация регионов и городов России» или «Развитие регионов России в период кризиса», чтобы у студентов сформировалась комплексная картина. Подчеркнем, что некоторые интерактивные технологии предназначены не для получения знаний по точным наукам, а «для тех учебных дисциплин, истина в которых обладает свойством множественности. То есть нет однозначного ответа на познавательный вопрос, а есть несколько ответов, которые могут соперничать по степени истинности. Задача преподавания здесь сразу отклоняется от классической схемы и ориентирована на получение не одной, а многих истин и ориентацию в их проблемном поле» [3, с. 289].

Никто не оспаривает, что «интерактивность – это возможность информационно-коммуникативной системы по-разному реагировать на любые действия пользователя в активном режиме. Интерактивные технологии являются неременным условием функционирования высокоэффективной модели обучения, основной целью которой является активное вовлечение каждого из учеников в образовательный и исследовательский процессы. Применение новейших технологий обучения повышает наглядность, облегчает восприятие материала. Это благоприятно влияет на мотивацию обучающихся и общую эффективность образовательного процесса» [4]. Но до настоящего времени в вузе не всегда и не везде созданы технические условия для проведения занятий. Дистанционные формы обучения обезличивают учебный процесс, не позволяют в полной мере заинтересоваться дисциплиной.

Требование внедрения инноваций, а в связи с этим избыточность псевдоинноваций – это фактор дестабилизации образовательной среды. Сегодня наблюдается пустословие и бессодержательность дискуссий в несвободной академической среде, споры о мониторинге и качестве образования, упование на интерактивные технологии, которые якобы определяют современные тенденции образования. А ведь во главе всего должен стоять образованный человек с широким кругозором, такой педагог, который будет способствовать получению знаний обучающимися, формировать у них умения и навыки, развивать систему гуманистических ценностей, профессиональные и жизненные установки. Удовлетворенный условиями работы, поддержанный морально и материально, педагог сумеет выбрать разные методы активной (интерактивной) инновационной деятельности, ему не составит труда поработать с малыми группами, провести мозговой штурм, тренинг, ролевую игру, экскурсию, создать проект, организовать обсуждение презентаций и пр.

Требую использования инноваций, руководство вузов не создает условия для стажировок педагогов в ведущих университетах, не находит средств для их участия в конференциях и круглых столах в других регионах России, ссылаясь на недостаток финансирования. Никакие технические средства обучения не заменяют живое общение, поэтому педагогу необходимо постоянно учиться, чтобы иметь авторитет, разбираться

в своих дисциплинах. На Гайдаровском экономическом форуме (январь 2017 г.), где поднималось большое количество разных проблем, член совета директоров «Альфа-банка» П. Авен, говоря о банковской сфере, заметил: «Общение человеческое – это биологическая потребность. Само умение общаться физически будет ценностью» [1]. Для высшей школы общение всегда имело особое значение, статус педагога долгое время оставался высоким, настоящего учителя помнили десятки лет.

Бездумное жонглирование словами: «креативный», «инновационный», «компетентный», «ФГОСы», «образовательные траектории», «вебинар», «портфолио», «актуализация» – ничего сущностно не прибавило высшей школе, ее позиции в последнее время пошатнулись, уровень образованности выпускников упал. Не с лучшей стороны выглядит и само университетское сообщество, которое не может изжить такие болезни, как фальшивые диссертации, некомпетентность и коррупция. Множество симулякров (пустых понятий, не имеющих содержания) в высшей школе не позволяет ей идти вперед, темпы ее развития замедляются, образовательное пространство сужается, некоторые преподаватели вузов, отчаиваются и деградируют. Правительство РФ стремится не замечать, что в «вузовском образовании России наблюдаются тенденции деградации. Согласно международным рейтингам, российские вузы практически не попадают в первые две сотни глобальных лидеров (Times Higher Education, Shanghai Jiao Tong ARWU, рейтинг результативности научных работ вузов НЕЕАСТ)» [5].

Управленцы в сфере образования должны понимать, что основой образования является культура, не имея культурного багажа, трудно кого-либо просвещать и «образовывать». Именно образование предполагает переход в какой-то новый образ, на иной (высший) уровень. Сегодня подлинной культуры не хватает всем сторонам образовательного процесса, поэтому отчасти пробуксовывают многие реформы, а проблемы комплексно не решаются.

Список литературы

1. *Авен П.* В онлайн-банк я не верю [Электронный ресурс] / П. Авен. Режим доступа: <http://www.forbes.ru/milliardery-video/337171-petr-aven-v-onlayn-bank-ya-ne-veryu>.
2. *Васильев И. А.* Проблемы и направления модернизации педагогического образования: экспертная оценка / И. А. Васильев // Педагогическое образование в России. 2012. № 3. С. 32–36.
3. *Ефимов П. П.* Интерактивные методы обучения – основа инновационных педагогических технологий / П. П. Ефимов, И. О. Ефимова // Инновационные педагогические технологии: материалы Международной научной конференции, Казань, окт. 2014 г. Казань: Бук, 2014. С. 286–290.
4. *Интерактивные технологии в образовании* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.polymedia.ru/podderzhka/spravochnik/interaktivnye-tekhnologii-v-obrazovanii/>.
5. *Уровень образования в России падает* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.prm.estrabota.ru/article/archive/1042/>.
6. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика: монография / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 300 с.

А. В. Солодов, А. А. Царегородцев, Е. В. Чубаркова

A. V. Solodov, A. A. Tsaregorodtsev, E. V. Chubarkova

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

dushe_s@mail.ru

ВИЗУАЛИЗАЦИЯ В ДИСТАНЦИОННОМ ОБУЧЕНИИ

VISUALIZATION IN DISTANCE LEARNING

Аннотация. Приводятся практические рекомендации по улучшению восприятия дистанционного курса посредством оптимизации его визуального представления.

Abstract. The article gives practical recommendations to improve the perception of distance course through the optimization of its visual presentation.

Ключевые слова: дистанционное обучение, дистанционный курс, визуализация, принципы представления информации на экране, элементы дистанционного курса, читабельность текста, цветовые сочетания, мультимедиа.

Keywords: distance learning, distance course, visualization, principles of information presentation on the screen, elements of distance course, text readability, color combinations, multimedia.

Человек большую часть информации получает с помощью зрения. Источники представляют разные цифры о том, сколько информации человек воспринимает глазами: от 80 до более чем 90 процентов, следовательно, у подавляющего большинства людей преобладает визуальный способ получения информации [2, 3].

Однако не вся визуальная информация воспринимается одинаково. Чем ярче и понятней представлен образ воспринимаемой информации, тем полноценнее мозг может создать картинку об объекте или процессе, и тем проще и лучше мозг запомнит его и сможет спроецировать полученное представление о нем на ситуации в будущем. *Ведь все, что человек видит и чувствует, – это отпечаток опыта, полученного в прошлом* [7].

Это правило действует и при восприятии дистанционных курсов. Правильнее даже будет сказать, это правило *особенно* действует на дистанционные курсы, поскольку заставить обучающегося задержаться на курсе, завоевать его внимание, представить понятную, запоминающуюся информацию по конкретной теме и при этом еще суметь научить его – непростая задача. Тут-то и поможет грамотное представление визуальной информации дистанционного курса [4].

Поскольку дистанционные курсы – это преимущественно текстово-графические ресурсы, расположенные в сети Интернет, это означает, что восприниматься они будут не иначе как с помощью зрения, следовательно, на них будут распространяться *принципы представления информации на экране* [3, 6].

Принцип пропорции определяет оптимальные соотношения между размерами объектов и их размещением в пространстве. Он требует, чтобы различные объекты были не хаотично разбросаны по экрану, а сгруппированы в определенных зонах, которые должны отделяться друг от друга.

Порядок означает такую организацию расположения объектов на экране, которая учитывает движение глаз. Установлено, что глаз, привыкший к чтению, начинает движение от левого верхнего угла экрана построчно взад-вперед по экрану к правому нижнему углу. У детей это происходит по-другому: они начинают просмотр с центра экрана, что должно учитываться в обучающих программах.

Акцентирование – это выделение на экране наиболее важного объекта, который должен быть воспринят в первую очередь (важное правило, закон, инструкция по выполнению действий и пр.)

Принцип равновесия предусматривает равномерное распределение оптической тяжести изображения на экране. Считается, что уравновешенное изображение создает у пользователя ощущение стабильности, а неуравновешенное может вызвать стресс.

Принцип единства требует, чтобы элементы изображения выглядели взаимосвязанными, правильно соотносились по размеру, форме, цвету.

Однако кроме уже известных принципов представления информации на экране есть также особенности, присущие дистанционным курсам, которые также повышают уровень восприятия изложенного в них материала.

В первую очередь у курса должно быть краткое *описание представленного материала*, либо входящих в него *модулей* в виде *учебного плана*. Обучающемуся должно быть сразу понятно, какую информацию он может получить из курса.

Необходимо указать *время, отведенное на изучение*, чтобы обучающийся мог понять, удобно ли ему будет начинать изучение в данный конкретный момент и грамотно распределить свое время.

Следует всегда *делить курсы на модули*, если объем курса достаточно велик, а обширную область науки – на курсы, *начиная всегда с более простых и понятных тем*. Таким образом, обучающемуся будет проще назначить образовательный путь, двигаясь поэтапно и постепенно от простого к сложному. Модульное обучение имеет свои преимущества и при дистанционном обучении в котором важную роль играет самостоятельность обучаемого [5].

Список знаний, умений и навыков, необходимых для изучения темы, и список знаний, умений и навыков, которые обучающийся получит в результате обучения. Это полезно для навигации по поиску курсов, которые помогут подтянуть знания в определенной области.

Полезно будет разместить справа или слева *навигацию по курсу*, состоящую из вышеупомянутых модулей. Вернувшись к курсу через определенное время, обучающийся сможет попасть на то место, на котором он остановился. Не стоит делать навигацию слишком объемной, нужно помнить о принципе пропорции.

Текст должен быть приведен в *максимально читабельный вид*. О том, как привести текст к наиболее удобному для чтения и восприятия виду, можно узнать из разных источников.

Что же касается выбора цветовой гаммы для курса и платформы в целом, не нужно забывать о *принципе цветового сочетания*. При выработке цветового решения необходимо учитывать психофизиологическое воздействие цветов на человека. Рекомендуется использовать нечетное количество цветов (3 или 5).

Если в каждом дистанционном курсе будут однотипные, яркие и понятные формы и способы представления информации, мозгу будет проще ее воспринимать, поскольку, научившись этому один раз, человек будет использовать полученный опыт в дальнейшем, тем самым ускоряя процесс работы.

И, конечно, необходимо использовать всевозможные мультимедийные средства обучения, будь то видео, аудио, презентация, изображение и т. д. Видео очень часто применяется в дистанционном обучении, но просто лекция, записанная на видео, может быть скучной для обучаемого так же, как и реальная лекция в вузах, поэтому лучше до-

бавлять тайм-коды на протяжении всего видео. Текстовые материалы необходимо подкреплять наглядными примерами, инфографикой, диаграммами, таблицами.

Подводя итог, следует отметить, что для достижения максимального восприятия визуально представленной информации необходимо:

- 1) руководствоваться принципами представления информации на экране;
- 2) обеспечить курсы, расположенные на платформе дистанционного обучения, однотипными элементами, упрощающими навигацию и позволяющими задержаться на курсе и быстрее включиться в процесс обучения;
- 3) привести текст в максимально читабельный вид;
- 4) использовать цветовые сочетания, позитивно влияющие на настрой к обучению;
- 5) наполнить курс наглядными примерами, инфографикой, диаграммами, таблицами и различными мультимедийными средствами обучения.

Список литературы

1. *Дорожкин Е. М.* Психолого-педагогические проблемы использования электронного обучения / Е. М. Дорожкин, М. Д. Щербин // Научный диалог. 2016. № 5 (53). С. 199–213.
2. *Живой журнал* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://arsenische.livejournal.com/51864.html>.
3. *Зрение человека* [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Зрение_человека.
4. *Колмакова Л. А.* Совершенствование учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональной образовательной организации на основе технологии визуализации учебной информации / Л. А. Колмакова // Образование и наука. 2015. № 6. С. 50–62.
5. *Кувандыкова Х. Б.* Модульное обучение – преимущества и недостатки / Х. Б. Кувандыкова // Молодой ученый. 2015. № 4. С. 579–581.
6. *Размещение информации на экране* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://vgs1949.ru/?p=865>.
7. *Чувства из прошлого влияют на настоящее* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dervish-city.ru/article-feelings-from-the-past-influence-the-present.html>.

УДК 371.263:001.891.573

Н. С. Толстова, В. А. Сорокин, Н. В. Сердитов

N. S. Tolstova, V. A. Sorokin, N. V. Serditov

**ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
natalya.tolstova@rsvpu.ru, vladimir.sorokin@rsvpu.ru**

АВТОМАТИЗАЦИЯ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА ТЕСТА

AUTOMATION OF TEST QUALITY ASSESSMENT

Аннотация. Рассматриваются характеристики теста, позволяющие судить о его качестве, и математическая модель, автоматизирующая расчет этих характеристик.

Abstract. The article discusses the characteristics of the test, which allows to judge its quality and a mathematical model that automates the calculation of these characteristics.

Ключевые слова: оценка качества, надежность теста, корреляция заданий друг с другом.

Keywords: quality assessment, reliability of the test, correlation of tasks with each other.

Одно из преимуществ, которым обладают тесты относительно других видов измерений, заключается в том, что они имеют основания для сравнения. На основе результатов прохождения теста возможно определить различные характеристики, которые позволяют судить о качестве теста, в частности, оценить его надежность. К таким характеристикам относятся:

- доля верных и неверных ответов на каждое задание, определяющая трудность задания;
- дисперсия баллов, характеризующая дифференцирующую способность задания;
- корреляция заданий друг с другом;
- средний коэффициент корреляции;
- точечный бисериальный коэффициент корреляции.

Надежность, определяющая воспроизводимость результатов тестирования и их точность, является одной из важнейших характеристик теста. Допустим, у нас есть гипотетическая группа испытуемых, которые немедленно забывают содержание теста по его завершении. Тогда, в случае надежного теста, повторяя тестирование многократно, мы должны получать одни и те же результаты. Для малонадежного теста результаты будут меняться каждый раз. Тест представляет собой систему заданий. Надежность теста зависит от качества заданий [2, 4].

В основном для определения надежности реальных тестов используют коэффициент корреляции Пирсона для результатов разных сеансов тестирования. Существует несколько способов вычисления надежности теста:

- 1) тестирование с помощью двух параллельных тестов;
- 2) повторное тестирование с помощью одного и того же теста через определенный промежуток времени;
- 3) расщепление результатов одного сеанса тестирования;
- 4) использование среднего коэффициента корреляции.

Для определения надежности теста на основе одного прохождения группой испытуемых удобно использовать метод, основанный на использовании среднего коэффициента корреляции всех заданий между собой:

$$r_t = \frac{M\bar{R}}{1 + (M - 1)\bar{R}}, \quad \bar{R} = \frac{\bar{r}_{xy1} + \dots + \bar{r}_{xyM}}{M},$$

где r_t – коэффициент надежности теста;

M – количество заданий в тесте;

\bar{R} – средняя корреляция заданий друг с другом;

\bar{r}_{xy} – среднее значение коэффициента корреляции для каждого задания.

Мы можем говорить о достаточной надежности теста, если его коэффициент надежности не меньше 0,7.

Корреляция между величинами означает, что они связаны. Определение корреляции как между заданиями, так и заданий с тестом в целом позволяет оценить систем-

ные качества теста. Благодаря такому анализу можно избавить тест от заданий, нарушающих его системные свойства.

Для вычисления корреляции заданий друг с другом используют формулу коэффициента корреляции Пирсона для дихотомических (бинарных) данных:

$$r_{xy} = \frac{p_{xy} - p_x p_y}{\sqrt{p_x q_x p_y q_y}},$$

где p_x – доля верных ответов на задание x ;
 q_x – доля неверных ответов на задание x ;
 p_{xy} – доля верных ответов одновременно на задания x и y .

Корреляция заданий друг с другом не должна быть слишком высокой ($r_{xy} \leq 0,3$), иначе задания начинают дублировать друг друга. Если корреляция между двумя заданиями близка к единице, то одно из них лишнее.

Отрицательная корреляция заданий друг с другом заданиями нежелательна. Если задание отрицательно коррелирует с большим количеством других заданий, то это означает, что исход ответов на него противоположен результатам по другим заданиям. По всей вероятности, у такого задания либо имеются грубые ошибки в содержании или оформлении, либо проверяются знания из другой предметной области.

Точечный бисериальный коэффициент корреляции представляет собой коэффициент корреляции каждого задания с индивидуальным тестовым баллом испытуемого:

$$r_{pb} = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_0}{s_x} \sqrt{\frac{n_1 n_0}{n(n-1)}},$$

где \bar{X}_1 – средний индивидуальный балл испытуемых, справившихся с данным заданием;
 \bar{X}_0 – средний индивидуальный балл испытуемых, не справившихся с данным заданием;
 n_0 – число испытуемых, не выполнивших данное задание;
 n_1 – число испытуемых, выполнивших данное задание;
 n – общее количество испытуемых;
 s_x – стандартное отклонение для индивидуальных баллов всех испытуемых.

Коэффициент r_{pb} характеризует валидность отдельных заданий. Необходимо стремиться к тому, чтобы данное значение было достаточно высоким. В. С. Аванесов рекомендует r_{pb} не ниже 0,5 [1].

Стандартное отклонение для индивидуальных баллов испытуемых рассчитывается по формуле

$$s_x = \sqrt{p_x q_x},$$

где p_x – доля верных ответов на задание x ;
 q_x – доля неверных ответов на задание x .

Тесты должны хорошо дифференцировать испытуемых, т. е. индивидуальные тестовые баллы должны в достаточной степени отличаться друг от друга. Для проверки данной характеристики теста используется величина дисперсии тестовых баллов:

$$s_x^2 = p_x q_x.$$

Малая величина дисперсии говорит о том, что тест плохо разделяет испытуемых по уровню знаний, не позволяет с приемлемой точностью ранжировать их. Слишком большая дисперсия указывает на сильную неоднородность группы испытуемых, на возможные нарушения процедуры тестирования, на недостаточно ясные формулировки заданий и т. п. В случае оптимальной величины дисперсии распределение тестовых баллов близко к нормальному.

По мнению М. Б. Челышковой, дисперсию можно считать оптимальной, а распределение баллов близком к нормальному, если среднее арифметическое индивидуальных тестовых баллов примерно равно утроенному стандартному отклонению [3]:

$$\bar{X} \approx 3s_x.$$

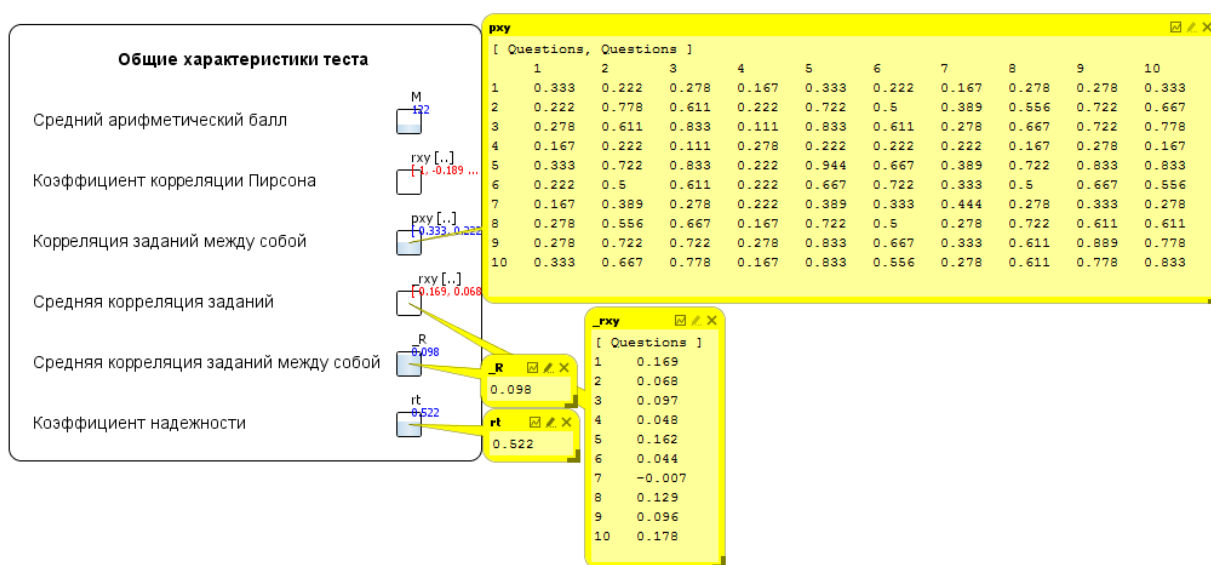
Для автоматизации расчета характеристик теста на основе двоичной матрицы результатов тестирования была создана модель в системе AnyLogic для автоматизации расчета характеристик теста на основе двоичной матрицы результатов тестирования. В качестве начальных данных заносятся количество вопросов в тесте, количество испытуемых прошедших тест и результаты ответов на вопросы в двоичной форме (1 – верно, 0 – неверно).

Все параметры модели разделены на четыре группы:

1. Начальные характеристики, заданные пользователем.
2. Характеристики для каждого задания, представленные в виде массивов с вычисленными числовыми значениями.
3. Характеристики для каждого студента, вычисленные на основе количества верных ответов.
4. Общие характеристики теста, содержащие матрицы значений корреляции и коэффициент надежности.

При запуске расчета подсчитывается:

- количество верных и неверных ответов по каждому заданию;
- доля верных и неверных ответов по каждому заданию;
- количество верных ответов, данных каждым испытуемым.



Результаты вычислений характеристик теста

Далее на основе этих данных по формулам, представленным в статье, происходит расчет следующих характеристик:

- дисперсия баллов для каждого задания;
- стандартное отклонение для каждого задания;
- коэффициент усвоения для каждого студента;
- точечный бисериальный коэффициент корреляции;
- корреляция заданий между собой;
- средний коэффициент корреляции;
- средняя корреляция заданий между собой;
- коэффициент надежности теста.

Все полученные данные хранятся в переменных и массивах, и их можно легко просмотреть. Это позволяет с помощью модели быстро оценить характеристики теста и сделать выводы о его качестве и качестве отдельных вопросов. Для примера внесем в модель данные о прохождении теста из 10 вопросов группой из 18 студентов. После произведения расчетов модель выдает характеристики теста, изображенные на рисунке. Коэффициент надежности в данном случае равен 0,522, что говорит о недостаточной надежности теста. Это может быть связано с малым количеством вопросов в тесте или с их низким качеством.

Список литературы

1. *Аванесов В. С.* Применение тестовых форм в Rasch Measurement / В. С. Аванесов // Педагогические измерения. 2008. № 4. С. 3–20.
2. *Ким В. С.* Тестирование учебных достижений: монография / В. С. Ким. Уссурийск: Изд-во Уссурийского государственного педагогического института, 2007. 214 с.
3. *Челышкова М. Б.* Теория и практика конструирования педагогических тестов: учебное пособие / М. Б. Челышкова. Москва: Логос, 2002. 432 с.
4. *Хеннер Е. К.* Оценка прочности знаний на основе сопоставления результатов различных видов тестирования / Е. К. Хеннер, Т. С. Ознобихина // Образование и наука. 2012. № 1. С. 17–25.

УДК [378.016:004.92]:004.896

Т. А. Унсович, Е. В. Завьялова

T. A. Unsovich, E. V. Zavyalova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
tauns1@mail.ru*

ВЫБОР АВТОМАТИЗИРОВАННЫХ СИСТЕМ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ДЛЯ ГРАФИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БАКАЛАВРОВ THE CHOICE OF AUTOMATED DESIGN SYSTEMS FOR THE GRAPHIC PREPARATION OF BACHELORS

Аннотация. Рассматриваются критерии выбора автоматизированных систем проектирования в преподавании графических дисциплин.

Abstract. The article discusses the selection criteria for automated systems design in the teaching of graphic disciplines.

Ключевые слова: компьютерная инженерная графика, САПР, компетентностный подход.
Keywords: computer engineering graphics, CAD, competence approach.

Инновации в образовании последних лет связаны прежде всего с внедрением компьютерных технологий в учебный процесс. Такие технологии применяют и преподаватели, и студенты. Аудитории, оборудованные мультимедийными комплексами, интерактивными досками, персональными компьютерами, стали повседневной учебной средой. Новейшее оборудование, большое количество программ, многообразие возможностей их использования часто приводят к проблеме выбора формы проведения занятий, использования наглядных средств, программного обеспечения, методики проведения занятий. Поиски путей оптимизации учебного процесса, в том числе в области применения информационных технологий, – постоянная цель деятельности преподавателя [1, 4].

В преподавании дисциплины «Начертательная геометрия и компьютерная инженерная графика» (НГиКИГ) на современном уровне подготовки бакалавра необходимым является формирование навыков владения компьютерной графикой – создание конструкторской документации для изделий различного назначения с использованием новых технологий, что обеспечивает начальную подготовку студента к работе в среде системы автоматизированного проектирования (САПР).

В настоящее время существует много систем автоматизации, обеспечивающих последовательные этапы: проектирование изделий, инженерные расчеты, технологию производства, управление данными об изделии, управление жизненным циклом изделий. Последние версии прекрасно зарекомендовали себя, они доступны для специалистов, кроме того, многие программы в них совместимы. При опросе специалистов о предпочтениях в выборе САПР обнаружилось отсутствие единого мнения. Некоторые из них работают одновременно в двух программах, например, трехмерную модель создают в одной системе, а конструкторскую документацию – в другой.

При выборе программного обеспечения системы проектирования для учебного процесса необходимо знать, какие возможности предоставляют его разработчики, и опыт применения в других учебных заведениях.

Первой, кто разработал программу для автоматизации проектирования, была американская компания «Autodesk», которая с 1982 г. и до настоящего времени обновляет и поставляет программное обеспечение для машиностроения, строительства и других сфер деятельности.

Основными продуктами этой компании являются:

– «AutoCAD» – система автоматизированного проектирования для двухмерного и трехмерного проектирования и черчения. Современные версии этой программы включают полный набор средств, обеспечивающих комплексное трехмерное моделирование и средства выпуска рабочей документации;

– «Autodesk Inventor» – базовое решение на основе параметрического 3D-моделирования для промышленности. Программа позволяет проектировать, визуализировать и моделировать различные трехмерные объекты в цифровой среде [5].

«SolidWorks» – продукт компании «SolidWorks Corporation» (США) независимого подразделения холдинга «Dassault Systemes» (Франция), система автоматизированного проектирования, инженерного анализа и подготовки производства изделий любой сложности и назначения. Она стала первой САПР, поддерживающей твердотельное моделирование для платформы Windows [7].

Корпорация «Corel» (Канада) является крупным разработчиком программного продукта «CorelDRAW», который обеспечивает инновационными решениями компании и частных пользователей ПК в более чем 80 странах мира [3].

«АСКОН» – крупнейший российский разработчик инженерного программного обеспечения в сфере автоматизации проектной и производственной деятельности с 1989 г. Основными продуктами компании «АСКОН» являются:

- «КОМПАС-3D» – система трехмерного моделирования, построенная на собственном математическом ядре;
- «КОМПАС-График» – универсальная система автоматизированного проектирования;
- «ВЕРТИКАЛЬ» – система автоматизированного проектирования технологических процессов и др.

«КОМПАС-3D» обеспечивает поддержку наиболее распространенных форматов 3D-моделей, что позволяет организовывать эффективный обмен данными со смежными организациями и заказчиками, использующими в работе любые системы [2].

Российская интегрированная система «АДЕМ» предназначена для автоматизации конструкторско-технологической подготовки производства. В состав программного комплекса входят инструменты для автоматизации:

- проектирования, конструирования и моделирования изделий;
- оформления чертежно-конструкторской документации в соответствии с требованиями ЕСКД;
- проектирования техпроцессов и оформления технологической документации в соответствии с требованиями ЕСТД;
- программирования оборудования с ЧПУ [6].

При наличии большого количества качественных САПР рекомендации о применении их в учебном процессе отсутствуют. При выборе системы для изучения дисциплины «Начертательная геометрия и инженерная компьютерная графика» были определены следующие критерии:

- соответствие компетенции дисциплины ее содержанию;
- обеспечение преемственности с последующими дисциплинами (межпредметные связи);
- доступность программного обеспечения для студентов.

В соответствии с матрицей компетенций направления подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям), профиля «Машиностроение и материалобработка» целями изучения дисциплины НГиКИГ является формирование основ следующих профессиональных компетенций:

- ПК-3 – способен организовывать и осуществлять учебно-профессиональную и учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов в образовательных организациях системы СПО;
- ПК-28 – готов к конструированию, эксплуатации и техническому обслуживанию учебно-технологической среды для практической подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена.

Компетентностно-ориентированный подход предполагает поэтапное развитие и наращивание профессиональной компетентности на протяжении всего образовательного процесса. Определены последующие дисциплины, формирующие аналогичные компетенции:

- технология производства изделий машиностроения;

– проектирование управляющих программ в современных информационных системах;

– системы автоматизированного проектирования технологических процессов.

Изучение этих дисциплин включает применение умений в области компьютерной графики на новом уровне, их развитие и совершенствование.

На кафедре технологии машиностроения, сертификации и методики профессионального обучения Российского государственного профессионально-педагогического университета установлено и используется программное обеспечение компании «АСКОН», это – «КОМПАС-3D», содержащая «КОМПАС-График», «ВЕРТИКАЛЬ».

Система «КОМПАС-3D» имеет простой и понятный интерфейс, который можно быстро освоить и приступить к работе. Чтобы первые шаги по работе в системе были легче, в ней содержатся интерактивные уроки для изучения основного инструментария, которые собраны в «Азбуке “КОМПАС-3D”». Это дает возможность с помощью примеров самостоятельно разобраться с возможностями «КОМПАС-3D» и в кратчайшие сроки приобрести необходимые навыки пользователя [2].

Необходимо отметить, что компания «АСКОН» обеспечивает доступность своей продукции и предлагает бесплатные версии программ для студентов и учащихся.

Преподаватели и сотрудники кафедры поддерживают контакты с компанией «АСКОН-Урал» и обучаются на курсах по изучению новых возможностей программных продуктов.

Применение программы «КОМПАС-3D» при выполнении заданий, курсовых работ и проектов на всем протяжении обучения обеспечивает преемственность, дает возможность студенту совершенствовать умения в области создания документации различной сложности от 3D-модели до разработки технологических процессов механической обработки деталей с ориентацией на современные станки с ЧПУ.

Список литературы

1. Жуйкова О. В. Профессионально-ориентированная траектория инженерно-графической подготовки / О. В. Жуйкова, О. Ф. Шихова, Ю. А. Шихов // Образование и наука. 2015. № 3. С. 46–61.

2. «Компас» – система трехмерного моделирования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://kompas.ru/>.

3. САПР CAD/CAM/CAE. Системы. Черчение. 3D-моделирование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://rucadcam.ru/>.

4. Шихова О. Ф. Индивидуальные образовательные траектории самостоятельной инженерно-графической подготовки студентов в техническом вузе / О. В. Шихова, О. В. Жуйкова // Образование и наука. 2013. № 9. С. 56–70.

5. AutoCAD [Электронный ресурс] // Википедия. Режим доступа: <https://ru.wikipedia.org/wiki/AutoCAD/>.

6. CAD. Объемное гибридное моделирование [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.adem.ru/products/cad/>.

7. SolidWorks Russia [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.solidworks.ru/>.

М. С. Упоров, Е. Ю. Коробейникова

M. S. Uporov, E. Yu. Korobeinikova

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

uporovmaxim@bk.ru, kelur71@mail.ru

ДИСТАНЦИОННЫЙ ВОКАЛЬНЫЙ КОНКУРС КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ СПОСОБ ВЫЯВЛЕНИЯ И ПОДДЕРЖКИ ТАЛАНТЛИВОЙ МОЛОДЕЖИ

REMOTE VOCAL COMPETITION AS AN EFFECTIVE WAY TO IDENTIFY AND SUPPORT TALENTED YOUTH

Аннотация. Рассматриваются особенности организации дистанционных вокальных конкурсов для молодежи, факторы, оказывающие влияние на привлечение большего количества участников конкурсов.

Abstract. The article deals with the features of organizing distance vocal competitions for young people, factors that influence the attraction of more participants.

Ключевые слова: конкурс, дистанционный вокальный конкурс, организация дистанционного конкурса.

Keywords: competition, remote vocal competition, organization of remote competition.

В настоящее время становление начинающего музыканта-вокалиста обязательно включает в себя такой вид творческой деятельности, как участие в конкурсе [2]. Так, например, в Свердловской области ежегодно проводится ряд масштабных музыкальных конкурсов различной направленности. Молодежные конкурсы, включающие в себя вокальные номинации, пользуются высоким спросом у одаренных студентов и молодежи. Рассмотрим наиболее известные из них:

– Открытый Всероссийский фестиваль-конкурс детского и юношеского творчества «Каменный цветок» – проводится по номинациям: вокал, хореография, инструментальное исполнительство, театральное искусство;

– Всероссийский детско-юношеский конкурс эстрады и джаза «Ритм-экспресс» – проводится по номинациям: инструментальное исполнительство (джаз), вокальное исполнительство (джаз), инструментальное исполнительство (эстрада);

– Международный детско-юношеский телевизионный конкурс эстрадного вокала «Магия звука» включает в себя номинации: вокал (соло), вокальный ансамбль, музыкальный театр и эстрадное шоу, эстрадный хор.

Все перечисленные конкурсы охватывают большое количество участников и демонстрируют уровень их творческих достижений, создают благоприятную среду для общения и обмена опытом в профессиональном сообществе.

Помимо вокальных конкурсов, проводимых в очной форме, большой популярностью среди молодежи пользуются дистанционные музыкальные конкурсы как средство реализации творческого потенциала одаренных участников.

Дистанционные конкурсы проводятся на базе учреждений высшего и среднего профессионального образования, а также учреждений дополнительного образования

детей (например, детских школ искусств). Дистанционная форма проведения конкурса позволяет значительно упростить процесс поиска участников, отбора конкурсных работ, подведения итогов и награждения конкурсантов.

Существует несколько факторов, которые существенно повышают количество желающих принять участие в подобных конкурсах.

Фактор доступности. В связи с обширными территориями Российской Федерации большая часть населения, живущего в отдаленных частях страны, не имеет возможности участвовать в очных конкурсах.

Финансовый фактор. Значительная часть вероятных конкурсантов не имеет финансовой возможности приехать на место проведения очного конкурса и оплатить высокий вступительный взнос для участия в нем.

Фактор времени. График жизни современных людей не оставляет свободного времени для участия в различных творческих конкурсах, проводимых в очной форме.

Стремительное развитие компьютерных технологий, а также глобальной сети Интернет способствует инновационным подходам к решению проблем в сфере музыкального образования и культуры. Инновации характерны для любой профессиональной деятельности человека и поэтому становятся предметом изучения, анализа и внедрения.

Понятие «инновация» означает внедрение новшества, обеспечивающего качественный рост эффективности процессов или продукции, востребованного рынком. Инновациями называют результат инвестирования интеллектуального решения в разработку и получение нового знания, ранее не применявшейся идеи по обновлению сфер жизни людей и последующий процесс внедрения (производства) этого с фиксированным получением дополнительной ценности [3, с. 7–8].

Одним из видов инноваций в процессе выявления и поддержки талантливой молодежи является организация дистанционных вокальных конкурсов. Их внедрение способствует выявлению большого количества талантливых студентов, позволяет стимулировать их к дальнейшей творческой активности, а также способствует привлечению внимания общественности к молодежному творчеству.

Современные дистанционные конкурсы являются актуальной формой творческой самореализации студентов, но при этом имеют принципиальные отличия от традиционных конкурсов, проводимых в очной форме. «Дистанционность» как одна из новых характеристик современного образования подразумевает под собой взаимодействие посредством информационно-коммуникационных технологий на расстоянии и позволяет осуществлять различные телекоммуникационные проекты – олимпиады, конференции, конкурсы.

Рассмотрим особенности дистанционного конкурса, отличающие его от конкурса, проводимого в очной форме.

Для конкурсантов:

- гибкость графика (возможность отправить конкурсную работу в удобное время на любой дистанционный конкурс в выбранные сроки);
- возможность участвовать в конкурсе без отрыва от учебной или профессиональной деятельности;
- возможность участия для всех желающих.

Для организаторов:

- большой охват возможных конкурсантов (возможность заявить неограниченное количество участников и увеличить прибыль);

– гибкость графика (возможность установить любые временные рамки конкурса).

Таким образом, возможность дистанционного участия снимает территориальные ограничения, создает необходимые условия для поддержки одаренных учащихся и студентов в области музыкального творчества из самых отдаленных регионов России [1, с. 264].

Организация вокального конкурса – сложный процесс, который требует учета всех факторов, влияющих на окупаемость проекта. Определение размера вступительного взноса для конкурсанта – важный этап организации конкурса. Большая часть вокальных конкурсов окупается за счет конкурсантов.

Завышенный вступительный взнос приводит к снижению спроса на услугу, заниженный взнос может не покрыть издержки организаторов, что в том и другом случае приведет к неэффективности проекта, а значит, и к определенным убыткам для организаторов.

Важной составляющей при организации дистанционного вокального конкурса является экономическая обоснованность проекта. Экономическое обоснование обычно включает в себя обсуждение выгод, которые организация может получить в результате успешного выполнения данного проекта, возможных альтернатив, а также финансовый анализ с целью определения инвестиционной привлекательности данного проекта.

С точки зрения организаторов, дистанционный конкурс, в отличие от очного, требует меньших затрат и издержек. Это связано с тем, что не нужно арендовать зал с необходимым оборудованием для выступлений участников, прибегать к услугам звукорежиссера, видеооператора и т. п.

Для проведения дистанционных вокальных конкурсов целесообразно использовать различные возможности Интернета. Это может быть как специально созданный сайт для конкурса, так и группа в одной из популярных социальных сетей. Как показывает опыт ряда успешных вокальных конкурсов, социальные сети могут быть использованы как дополнительный инструмент для продвижения проекта и поддержания контакта с его участниками.

Таким образом, дистанционные вокальные конкурсы являются инновационной возможностью выявления и поддержки талантливой молодежи. Возможность дистанционного участия создает необходимые условия для поддержки одаренных студентов в области музыкального творчества.

Список литературы

1. *Коробейникова Е. Ю.* Дистанционные олимпиады и конкурсы как средство развития электронного музыкального творчества детей и юношества / Е. Ю. Коробейникова // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции, 22–23 апреля 2016 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 262–265.

2. *Попов А. И.* Духовно-нравственное воспитание в олимпиадном движении студентов / А. И. Попов // Образование и наука. 2014. № 3. С. 92–106.

3. *Усольцев А. П.* Создание системы естественнонаучной и технологической подготовки молодежи к инновационной деятельности: монография / А. П. Усольцев, Т. Н. Шамало. Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2014. 251 с.

О. М. Устьянцева

O. M. Ustyantseva

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
olga-ustjanceva@rambler.ru*

ИНТЕРАКТИВНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

INTERACTIVE COMMUNICATION AS THE CONDITION OF PREPARATION OF THE MASTER OF PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются основные аспекты интерактивности и интерактивного взаимодействия в подготовке магистров профессионального обучения.

Abstract. The main aspects of interactivity and interactive communication in the preparation of masters of professional education were considered in the article.

Ключевые слова: интерактив, интерактивное взаимодействие, компетентностная модель, компетентностный подход, профессионально мобильная личность.

Keywords: interactive, interactive communication, competence model, competence approach, professionally mobile person.

Изменения, происходящие в современном российском обществе, определяют новые запросы и требования к системе отечественного профессионального образования. Актуальна проблема качества подготовки магистров профессионального обучения к профессиональной деятельности. Она обостряется целым рядом процессов, протекающих по нарастающей: сокращением периода обновления информации, которая устаревает еще до завершения цикла подготовки специалиста, смещением приоритетов рынка труда в сторону востребованности у специалиста не столько самих знаний, сколько «пакета компетенций» [1, с. 7], несовершенством основных профессиональных образовательных программ и технологий подготовки кадров, несоответствием качества подготовки выпускников требованиям, предъявляемым наукой, бизнесом, новыми технологиями, которые базируются прежде всего на междисциплинарных знаниях и интерактивных технологиях.

На сегодняшний день одним из основных направлений развития профессионального образования остается переход от традиционной знаниевой парадигмы обучения к компетентностной модели подготовки выпускника.

Реализация компетентностного подхода нацелена на реформирование всех элементов системы российского образования: целей, задач, контента, форм, технологий. Это вызвано потребностями в профессиональных кадрах нового формата – специалистах, обладающих готовностью и способностью оперировать компетенциями в зависимости от сложившихся социально-профессиональных ситуаций, опираться на собственный и (или) чужой опыт для поиска нестандартного решения возникшей проблемы, конструктивно взаимодействовать и сотрудничать с субъектами в пространстве своей профессиональной деятельности и индивидуальном (личном) жизненном пространстве.

Все перечисленное (и не только это) характеризует магистра профессионального обучения как личность профессионально мобильную. Профессиональная мобильность

определяется его готовностью и способностью быстро «встраиваться» в новые социально-профессиональные обстоятельства, быть востребованным и достойно выдерживать конкуренцию в профессиональном сообществе. Профессиональная мобильность личности обеспечивается владением личностью комплексом компетенций, обозначенных в Федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования по направлению подготовки 44.04.04. Профессиональное обучение (по отраслям), которые формируются в условиях интерактивного образовательного пространства, с применением технологий интерактивного обучения и проектирования интерактивных методов и средств в образовательном пространстве организации.

Интерактивное взаимодействие является важнейшим компонентом реализации компетентного подхода в профессиональном образовании и необходимым условием качества подготовки магистра профессионального обучения как организатора, технолога образовательного процесса [3].

Понятие «интерактив» и дискурсивное поле применения данного понятия находятся в стадии активной научно-методической разработки. Можно выделить несколько значений понятия «интерактивность»:

- непосредственное взаимодействие между участниками коммуникации (зрителями, создателями передачи, программы), учет мнения зрителей и радиослушателей в прямом эфире [5, с. 410];

- интерактивное обучение (от англ. *interaction* – взаимодействие) – обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта [4, с. 107];

- обоюдная межсубъектная активность, или диалоговый режим активности, например, интерактивные образовательные технологии [6, с. 180];

- интер- (от лат. *inter* – «между, взаимно») – слово-префикс со значением взаимности, общности, промежуточности, срединности, переходности и т. п. [2, с. 205].

Традиционно интерактивность рассматривается как передача информации (от электронных ресурсов к пользователю, между участниками реального и виртуального общения, между художником и реципиентом), технология обучения, межсубъектное общение (диалог, полилог, диспут и др.). То есть интерактивность изучается как процесс, способ взаимодействия, выстроенный на основе обратной связи. При этом наиболее активно исследуется и применяется понятие «интерактив» в технологиях и подходах, основанных на освоении социально-культурных практик, в том числе образовательной практике: например, технологии социальных коммуникаций, технологии теле- и мультимедийных коммуникаций, технологии дистанционного обучения на основе интерактива, технологии интерактивного взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Технологический аспект интерактивности – исследовательская проблема, в которой подлежит изучению целый комплекс таких вопросов, как степень открытости и отстраненности субъектов интерактивного взаимодействия, степень осознанности этой отстраненности, степень достоверности и иллюзорности интерактивного взаимодействия, степень взаимопонимания, зависимость между интенсивностью интерактивного взаимодействия и смысловым наполнением его контента.

Наибольший интерес представляет понятие «интерактивность» как личностное качество, выражающееся в готовности и способности к общению, межсубъектному взаимодействию, как умение конструктивно работать совместно с членами профессионального

сообщества (коллеги, группа, коллектив и т. д.), выполнять функции организатора и координатора проектной деятельности (коллективной) в образовательном пространстве.

Вопросы интерактивного взаимодействия разрабатываются исследователями с позиции педагогического обеспечения в образовательном процессе технологии эффективного учебного взаимодействия между преподавателем и студентами, а также между студентами. Однако в научных работах недостаточно освещены аспекты интерактивности как профессионального качества, базирующегося на компетенциях личности магистра – педагога профессионального обучения. Проектирование образовательного процесса в организациях профессионального образования на основе компетентностного подхода ставит разработку данной проблемы в ряд первоочередных. Еще большую актуальность приобретает разработка интерактивности как качества магистра профессионального обучения в инновационной области организации проектного обучения: во-первых, как личностного качества профессионала; во-вторых, как личностной способности в контексте компетентностной парадигмы образования, проектирования образовательного процесса в системе профессионального образования в соответствии с требованиями ФГОСа и профессионального стандарта.

Итак, переформатирование всех элементов системы российского образования нацелено на подготовку профессионально мобильных магистров профессионального обучения посредством проектирования и реализации интерактивного взаимодействия в образовательном процессе современной образовательной организации.

Понятия «интерактив» и «интерактивное взаимодействие» относятся к наиболее актуальным понятиям компетентностной парадигмы современного профессионального образования. Однако содержание понятия «интерактивность» как личностное качество магистра профессионального обучения разработано в меньшей степени, нежели технологический аспект интерактивности. Проблема формирования готовности и способности к интерактивному взаимодействию (интерактивности взаимодействия) как профессионального качества личности магистра профессионального обучения имеет несколько аспектов актуальности, требующих научного изучения.

Список литературы

1. *Байденко В.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.

2. *Краткий словарь современных понятий и терминов* / Н. Т. Бунимович [и др.]; сост., общ. ред. В. А. Макаренко. 3-е изд., дораб. и доп. Москва: Республика, 2000. 670 с.

3. *Онлайн-платформа для формирования компетенций в корпоративных системах обучения* / Л. Г. Андреева [и др.] // Образование и наука. 2016. № 1. С. 76–94.

4. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

5. *Толковый словарь русского языка начала XXI века: актуальная лексика* / под ред. Г. Н. Скляревской. Москва: Эксмо, 2006. 1136 с.

6. *Тюмасева З. И.* Словарь-справочник современного общего образования: акмеологические, валеологические и экологические тайны / З. И. Тюмасева, Е. Н. Богданов, Н. П. Щербак. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 464 с.

К. А. Федулова, У. Е. Маракулина, Т. А. Щепина

K. A. Fedulova, U. E. Marakulina, T. A. Shcherina

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

fedulova@live.ru

**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ СТУДЕНТОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ
ИНФОРМАЦИОННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ**

**DEVELOPMENT OF CREATIVE ABILITIES OF STUDENTS OF VOCATIONAL
PEDAGOGICAL HIGHER EDUCATION IN THE FORMATION OF
INFORMATION COMPETENCES**

Аннотация. Рассматривается возможность развития творческих способностей студентов профессионально-педагогического вуза через внедрение специальных профессионально направленных заданий.

Abstract. The article describes the possibility of development of creative abilities of students of professional pedagogical high school through introduction of special professionally directed assignments.

Ключевые слова: креативность, информационные компетенции, программные продукты, познавательная активность, информационное мышление.

Keywords: creativity, information competence, software products, cognitive activity, information thinking.

Современный этап развития науки и производства характеризуется глобальной компьютеризацией и информатизацией, затронувшими практически все сферы жизнедеятельности общества. Это обуславливает потребность в квалифицированных кадрах, умеющих эффективно работать в этих сферах, грамотно использовать программные продукты и компьютерную технику, способных к разработке, усовершенствованию и модификации информационных систем. Подготовка квалифицированных рабочих кадров в системе СПО осуществляют профессионально-педагогические работники, которые наряду с профессионально-педагогическими компетенциями должны обладать информационными компетенциями, являющимися составной частью профессионально-педагогических [8].

Информационные компетенции будущего специалиста в области профессионально-педагогической деятельности определяют как способность и готовность использовать комплекс знаний, умений и профессионально важных личностных качеств в области проектирования, моделирования, реализации информационных технологий для профессионального обучения рабочих [5, 6].

Одной из ключевых составляющих информационных компетенций является креативность. Креативность определяют как наличие творческих способностей, которые представляют синтез свойств и индивидуально-психологических особенностей личности, являющихся субъективными условиями успешного осуществления определенного вида творческой деятельности [2, 4].

Творческие способности обнаруживаются в частоте усмотрения и осознания личностью ситуаций нового вида, в количестве и четкости формулирования творческих задач, в быстроте и результативности нахождения и овладения новыми способами деятельности, в уровне новизны и общественной значимости полученного творческого результата.

Успех творческой деятельности зависит от уровня развития умственных операций и приемов, который характеризуется такими качествами, как глубина (умение вникать в сущность проблемы), последовательность (умение придерживаться логических правил), самостоятельность (умение самостоятельно находить верные решения), критичность (умение оценивать свои и чужие мысли), гибкость (умение менять способ решения), скорость, конкретность, широта (умение рассматривать проблему со всех сторон) и подвижность (умение находить рациональное решение проблемы). В процессе творческой деятельности развивается опыт аналитико-синтетической мыслительной деятельности [7].

По мнению И. С. Лернера, «путем воспроизведения знаний и деятельности, предварительно сообщенной или показанной, нельзя передать творческий элемент содержания образования, предполагающий опыт самостоятельного поиска решения новой проблемы. Для того чтобы усвоить содержание опыта творческой деятельности, обучаемые оказываются перед лицом субъективно новых для них проблем, которые им самим надо решить в процессе поиска» [3].

Для эффективного развития творческих способностей в процессе формирования информационных компетенций недостаточно применять объяснительно-иллюстративный и репродуктивный методы обучения, необходимо использовать проблемные, поисковые, эвристические методы, например, проектировать и внедрять в учебный процесс следующие формы самостоятельной работы студентов:

– индивидуальные творческие задания, включающие создание сайтов (студентами осуществляется отбор не только содержания сайта, но и программных средств его разработки, графических средств представления информации, разбиение сайта на области, страницы, организация информации на странице), разработку виртуального приложения (выбор и описание иерархии классов предметной области, реализация необходимых методов как базовых, так и производных классов) [1];

– рефераты и курсовые проекты с элементами творческой деятельности: проектирование компьютерной сети (описание объекта и требований к компьютерной сети, подбор необходимого оборудования, оценка примерной стоимости реализации этого проекта), разработка схемы размещения компьютеров в помещении (расчет необходимого количества коннекторов, сетевых плат, дополнительного сетевого оборудования, указание и подбор типа кабелей, которые будут использоваться для построения кабельной системы).

Включение такой системы творческих заданий в учебный процесс способствует формированию у студентов творческого мышления, критичности, глубины мышления, любознательности, самостоятельности.

Проверить наличие и степень развития творческих способностей возможно путем анализа продуктов творчества и мониторинга развития основных показателей креативности: подвижности, широты, конкретности, скорости, критичности, самостоятельности, последовательности, глубины и пр.

Список литературы

1. *Валявский А. Ю.* Облачные технологии при подготовке студентов инженерных специальностей / А. Ю. Валявский, Е. Б. Егоркина, М. Н. Иванов // Формирование системы независимой оценки квалификации и качество дистанционного образования: концепции, проблемы, решения (DEQ-2014): материалы Всероссийской конференции. Жуковский: МИМ ЛИНК, 2014. С. 24–26.
2. *Кислов А. Г.* Образование versus креативность: истоки демистификации / А. Г. Кислов // Образование и наука. 2012. № 9. С. 90–105.
3. *Лернер И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.
4. *Новоселов С. А.* Развитие технического творчества в учреждениях профессионального образования: системный подход / С. А. Новоселов. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 371 с.
5. *Федулова К. А.* Информационная компетенция педагогов профессионального обучения / К. А. Федулова, О. В. Тарасюк // Среднее профессиональное образование. 2010. № 6. С. 10–11.
6. *Федулова К. А.* Определение сущности информационных компетенций педагогов профессионального обучения для осуществления педагогического проектирования / К. А. Федулова, О. В. Тарасюк, М. А. Федулова // Мир науки, культуры, образования. 2011. № 3. С. 116–119.
7. *Федулова К. А.* Подготовка будущих педагогов профессионального обучения к компьютерному моделированию / К. А. Федулова, М. А. Федулова // Агропромышленная политика России. 2013. № 1. С. 78–80.
8. *Федулова М. А.* Формирование специальной компетенции будущих педагогов профессионального обучения: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / М. А. Федулова. Екатеринбург, 2008. 32 с.

УДК 377.354:[371.31:004.032.6]

М. А. Федулова, А. Р. Салаватов

M. A. Fedulova, A. R. Salavatov

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

fedulova@rsvpu.ru, Salavatov@mail.ru

МУЛЬТИМЕДИЙНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ В ПОДГОТОВКЕ РАБОЧИХ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННОГО ПРОИЗВОДСТВА

MULTIMEDIA TECHNOLOGIES IN PREPARATION OF WORKERS UNDER CONDITIONS OF MODERN PRODUCTION

Аннотация. Рассматриваются возможности применения мультимедийных технологий при подготовке квалифицированных рабочих кадров в условиях современного производства.

Abstract. The article presents the possibility of using multimedia technologies in the training of skilled workers in the conditions of modern production.

Ключевые слова: мультимедийные технологии, подготовка квалифицированных рабочих кадров.

Keywords: multimedia technologies; training of skilled workers.

В современном мире научный прогресс все более полно охватывает промышленность, активно внедряются новые технологии и высокотехнологичное оборудование. При этом рабочий все меньше непосредственно воздействует на предмет труда. Сначала он исключается из производственного процесса как источник необходимой энергии, затем машине, аппарату, установке передаются его вспомогательные функции, а на этапе автоматизации производства на машину возлагается все большая часть функций непосредственного управления производственным процессом. Основным содержанием труда рабочего становится контроль за автоматически действующим оборудованием, его наладка и планирование работы. В этом случае ведущую роль в труде рабочего занимают интеллектуальные умения, что включает способность быстро осмысливать обстановку, принимать обоснованные решения. Профессия рабочего в настоящее время перерастает традиционные рамки, приобретает широкий профиль. В труде квалифицированного рабочего широкого профиля все большее значение приобретают расчетно-аналитические, контрольные и наладочные функции, характеризующиеся сочетанием умственного и физического труда в едином трудовом процессе. Указанные функции требуют от рабочих инженерно-технических знаний, глубоких и разносторонних умений и навыков. Такой рабочий в условиях постоянных изменений техники и технологии производства должен иметь высокую профессиональную гибкость и мобильность, обладать способностью быстро адаптироваться к возможным изменениям условий производства, выполнять широкий круг взаимосвязанных по технологии видов работ [3, 4, 7].

В последние годы в связи с реконструкцией уровня начального профессионального образования в российских масштабах на крупных предприятиях машиностроения возникла острая необходимость подготовки квалифицированных кадров по рабочим профессиям. В этой связи на предприятиях в структуре отделов обучения персонала создаются центры дополнительного профессионального образования (ДПО), которые имеют современную материально-техническую базу, представленную новым высокотехнологичным оборудованием. Однако возникает проблема неподготовленности педагогического персонала и неразработанности учебно-методического сопровождения процесса подготовки квалифицированных кадров по рабочим профессиям [5, 6, 8].

В настоящее время во многих центрах при переподготовке по рабочим профессиям используются традиционные методы обучения – взаимодействия мастера производственного обучения и рабочего. В этом случае мастер производственного обучения является основным действующим лицом и управляющим ходом образовательного процесса, а рабочие выступают в роли пассивных слушателей. Связь мастера производственного обучения с рабочими на таких занятиях осуществляется посредством устных и письменных опросов, самостоятельных и контрольных работ и т. д.

Однако в современных реалиях такой метод обучения является неприемлемым, потому что обучаемый должен сам стремиться к освоению знаний, умений и практического опыта, так как ему предстоит работать в сфере высокотехнологичного оборудования, оснащенного современными компьютерными системами. Основу учебного про-

цесса должно составлять активное самостоятельное обучение, необходимо повысить роль практических занятий, лабораторных работ, тренингов.

Исходя из этого для формирования системы необходимых знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций при обучении по рабочей профессии «электросварщик на автоматических и полуавтоматических машинах» в центрах ДПО и отделах технического обучения производственных предприятиях рекомендуется применение мультимедийных технологий.

В процессе применения мультимедийных технологий при обучении по рабочей профессии «электросварщик на автоматических и полуавтоматических машинах» предполагается основываться на принципе интегративности. Данный принцип реализуется в теоретической подготовке рабочих, когда мастер производственного обучения устанавливает и использует интегративные связи, позволяющие ярче представить характеристику предмета, показать взаимосвязь между содержанием отдельных предметных образовательных разделов и модулей, между предметным обучением и общей информационной подготовкой рабочих. Установленные связи позволяют органично использовать компьютер в учебном процессе, сочетают традиционные и компьютерные методы обучения, создают особую информационную педагогическую среду, способствующую интенсификации образовательного процесса. Учет интегративных связей приводит и к корректировке педагогических целей. Приоритетной целью медиауроков является развитие в процессе обучения способностей обучаемых к продуктивной самостоятельной творческой деятельности в современной информационно насыщенной среде. Учитывая это, при разработке медиаурока мастер производственного обучения ставит не только образовательные задачи по предмету, но в триаде задач (образовательных, воспитательных, развивающих) дополнительно выделяет задачи по формированию компонентов информационной культуры. Это может быть развитие способностей отбирать нужную информацию, знакомство с новыми способами технической обработки информации, формирование практических умений по компьютерной обработке информации.

Мультимедийные технологии обеспечивают такое представление информации, при котором человек воспринимает ее сразу несколькими органами чувств параллельно, а не последовательно, как это делается при обычном обучении. При комбинированном воздействии на обучающегося через зрение, слух и вовлечение его в активные действия доля усвоения учебного материала может составить 75 %.

Наряду с теоретическим обучением решающая роль в подготовке по рабочей профессии в условиях реального производства отводится производственному обучению и производственной практике [1, 2]. При этом у рабочих формируются способности ориентироваться в современном производстве, перспективах его развития, умение решать конкретные производственные задачи, связанные с выполнением работ, типичных для конкретной профессии. Такой подход к определению содержания профессионального образования обеспечивает возможность подготовки в центрах ДПО квалифицированных рабочих, соответствующих требованиям современного научно-технического прогресса, когда преодолеваются узкие рамки старого профессионального разделения труда, происходит коренное изменение профессионально-квалификационной структуры и содержания труда работников. Такие качества квалифицированного рабочего, как способность к творчеству, умение

планировать, организовывать и контролировать свой труд, находить оптимальные решения, самостоятельно пополнять свои знания и умения, применять их в изменяющихся условиях, становятся важнейшими показателями его успешной трудовой деятельности [9].

Практическое обучение должно проводиться непосредственно на вновь вводимом оборудовании, желательно, с начала ввода в эксплуатацию и отладки. В процессе отладки сварочного оборудования совместно с техническими специалистами рабочий приобретает более глубокие знания и умения, с которыми ему будет проще освоить данное оборудование.

Обобщая вышесказанное, можно сделать вывод, что заявленные педагогические технологии могут эффективно использоваться в процессе обучения по рабочей профессии «электросварщик на автоматических и полуавтоматических машинах» в условиях реального производства на машиностроительных предприятиях.

Список литературы

1. *Бычкова Е. Ю.* Обучение на предприятии как средство интеграции в трудовую деятельность / Е. Ю. Бычкова // Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 12–13 марта 2015 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 160–168.

2. *Васильев С. В.* Подготовка сварщиков в условиях учебного центра ОАО «НПК «Уралвагонзавод»»: реализация модульного подхода / С. В. Васильев // Национальные приоритеты России. 2014. С. 75–79.

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

4. *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.

5. *Федулова М. А.* О проблемах подготовки современных квалифицированных рабочих / М. А. Федулова, Д. Х. Билалов // Духовно-нравственные ценности и профессиональные компетенции рабочей и учащейся молодежи: сборник научных трудов VIII Международной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 253–259.

6. *Chapaev N. K.* Integration of pedagogical and technological knowledge in forming meta-competencies of a modern worker / N. K. Chapaev, V. T. Sopegina, M. V. Simonova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 7836–7846.

7. *Dorozhkin E. M.* Professional competencies development of competitive bachelors in machine engineering / E. M. Dorozhkin [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 9300–9312.

8. *Fedulova M. A.* Preparation of professional training teachers for network cooperation between educational establishments during labor preparation / O. V. Tarasyuk, K. A. Fedulova, M. A. Fedulova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 9313–9327.

9. *Zeer E. F.* Valuable and professional orientations as a social and psychological resource of development of a modern worker / E. F. Zeer, I. V. Bragina // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 7791–7802.

М. И. Чукалкина, Н. В. Ломовцева

M. I. Chukalkina, N. V. Lomovtseva

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

*Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
chukalkina.marina@gmail.com, natalya.lomovtseva@rsvpu.ru*

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

THE USE OF ELECTRONIC EDUCATIONAL RESOURCES IN EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Представлен опыт использования электронных образовательных ресурсов в учебном процессе Российского государственного профессионально-педагогического университета.

Abstract. This article discusses the possibility of using electronic educational resources in educational process of Russian state vocational pedagogical university (RSVPU).

Ключевые слова: электронные образовательные ресурсы, учебный процесс.

Keywords: electronic educational resources, educational process.

На сегодняшний день традиционных технологий обучения недостаточно для качественной подготовки обучающихся. Согласно концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. необходимо внедрять и использовать технологии, способствующие формированию более высокого уровня подготовки обучающихся для реализации программ с использованием инновационных технологий [2]. Инновационные технологии обучения, кроме всего прочего, подразумевают обязательное наличие электронных образовательных ресурсов (ЭОР) по различным предметным областям. В связи с этим особое внимание необходимо уделить использованию ЭОР в учебном процессе. Для формирования четкой картины использования ЭОР, необходимо рассмотреть данный вопрос на примере конкретного образовательного учреждения, в качестве которого мы выбрали Российский государственный профессионально-педагогический университет (РГППУ).

Как известно, современные ЭОР содержат информацию, используемую в образовательных целях, предполагают обязательное применение электронных устройств.

Электронные образовательные ресурсы – это совокупность программных средств, информационных, технических, нормативных и методических материалов, полнотекстовых электронных изданий, включая аудио- и видеоматериалы, иллюстративные материалы и каталоги электронных библиотек, размещенных на компьютерных носителях и (или) в сети Интернет [1, 5].

К таким ресурсам можно отнести электронные интерактивные учебники, электронные справочники, компьютерные справочники и автоматизированные тесты для проверки усвоения знаний, тренажеры, обучающие игры и многое другое, что можно применить для обеспечения успешности учебного процесса [4].

В РГППУ активно разрабатываются и внедряются ЭОР, отражающие определенную специфику преподаваемых дисциплин.

Отличным примером служат электронные учебные пособия и практикумы, сопровождающие практические занятия по различным дисциплинам. Подобных электрон-

ных учебных пособий и практикумов в университете насчитывается большое количество. Многие из них содержат не только практические задания, но и блок теоретической информации, и контроль усвоения полученных знаний, навыков.

Тренажерам и эмуляторам следует уделить особое внимание – они помогают четко усвоить и закрепить определенную последовательность действий для достижения необходимого результата. В них предусмотрены последовательные задания, доступные по факту выполнения предыдущего задания, а также подсказки в случае затруднения. Такие тренажеры также активно используются на практических занятиях в университете.

Стоит отметить, что преподаватели сопровождают и свои теоретические занятия демонстрационными материалами, для чего успешно используют мультимедийное оборудование аудиторий.

Также в РГППУ применяются некоторые онлайн-инструменты для организации процесса обучения, например, информационная система «Таймлайн» [3].

Информационная система «Таймлайн» является электронной информационно-образовательной средой для организации учебного процесса и предусматривает следующее:

- обучение согласно графику дисциплины. Для каждой учебной дисциплины предусмотрен недельный блок, который включает учет посещаемости занятий, просмотр и получение заданий, отправку работ преподавателю и последующий просмотр полученных результатов (баллов);

- автоматизированный контроль знаний студентов в информационной системе «Тесты»;

- доступ к электронным версиям учебно-методических изданий университета», который предоставляет информационная система «Электронные учебно-методические комплексы дисциплин»;

- ведение личного портфолио в информационной системе учета достижений студентов по направлениям деятельности.

Подводя итоги, следует отметить, что на сегодняшний день РГППУ активно использует в учебном процессе ЭОР по различным предметным областям, что значительно повышает интерес обучающихся и, как следствие, способствует формированию более высокого уровня подготовки для реализации программ с использованием инновационных технологий.

Список литературы

1. *Исупова Н. И.* Использование электронных образовательных ресурсов для реализации активных и интерактивных форм и методов обучения / Н. И. Исупова, Т. Н. Суворова // Концепт: научно-методический электронный журнал. 2014. Т. 26. С. 136–140.

2. *Концепция* Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 гг. [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.stgau.ru/cuko/docs/konceptcija1620.pdf>.

3. *Российский* государственный профессионально-педагогический университет [Электронный ресурс]: официальный сайт. Режим доступа: <http://www.rsvpu.ru/studentu-elektronnye-resursy/>.

4. *Стариченко Б. Е.* О соотношении понятий электронного обучения в высшей школе / Б. Е. Стариченко, И. Н. Семенова., А. В. Слепухин // Образование и наука. 2014. № 9. С. 51–68.

5. *Урбанович Ю. П.* Современные электронные образовательные ресурсы в образовательной практике / Ю. П. Урбанович, Н. В. Ломовцева // Новые информационные технологии в образовании: материалы 8-й Международной научно-практической конференции / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 92–95.

О. В. Шулежко, Н. Г. Кузина

O. V. Shulezhko, N. G. Kuzina

ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный педагогический университет имени И. Н. Ульянова», Ульяновск
Ulyanovsk state pedagogical university, Ulyanovsk
ol.shulezhko@gmail.com, metod-matematika@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ

MODERN INFORMATION TECHNOLOGIES AS A RESOURCE OF FORMING PROFESSIONAL COMPETENCE

Аннотация. Анализируются возможности использования информационных технологий для формирования профессиональных компетенций у студентов, обучающихся по программам бакалавриата «Профессиональное обучение». Владение современными информационными технологиями раскрывает профессиональный потенциал студента и развивает творческую составляющую профессии.

Abstract. In the article, the possibilities of using information technologies for forming professional competencies among students studying under the bachelor's programs «Professional training» are considered. Possession of modern information technologies significantly enhances professional qualities, reveals the professional potential of the student and develops the creative component of the profession.

Ключевые слова: информационные технологии, компетенции, метод проектов, профессиональные сетевые сообщества.

Keywords: information technologies, competence, method of projects, software, professional networking communities.

Современные информационные технологии (ИТ) активно используются в обучении различным предметам и дисциплинам [5, с. 193]. В связи с введением профессионального стандарта «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [6] изменились и задачи подготовки студентов по данному профилю. Современные инструментальные средства открывают широкие перспективы для визуализации и интерактивности учебного процесса. Изучение графических объектов с помощью учебных компьютерных систем позволяет не только увеличить скорость передачи информации обучаемому и повысить уровень ее понимания, но и способствует развитию таких важных для специалиста любой отрасли качеств, как интуиция, профессиональное чутье, образное мышление [3].

Назовем основные области приложения ИТ в учебном процессе [2]: сопровождение изложения нового материала мультимедийными средствами (например, при помощи программы презентаций Power Point), проведение виртуальных лабораторных работ с использованием обучающих программ, закрепление изложенного материала (тренинг, разнообразные обучающие программы), проверка, тестирование и контроль (тестирование с оцениванием, контролирующие программы), самостоятельная работа учащихся (обучающие программы, электронные учебники, методические пособия, базы данных, энциклопедии и т. д.), проведение теле- и видеоконференций.

За последнее десятилетие метод проектов получил свое второе рождение, но уже в контексте технологий приобретения профессиональных компетенций и применения информационных технологий. Профессиональные компетенции – это готовность и спо-

способность целесообразно действовать в соответствии с требованиями дела, методически организовано и самостоятельно решать задачи и проблемы, а также оценивать результаты своей деятельности. Иными словами, это связанные с предметом навыки – соответствующие методы и технические приемы, присущие различным предметным областям [1]. Существующие в настоящее время средства компьютерных и телекоммуникационных технологий в сфере профессионального образования позволяют реализовать практически весь цикл обучения от лекций, семинаров до итоговых занятий. Компьютеризация образования позволяет создать средства эффективного взаимодействия преподавателя и обучаемого, повысить качество обучения, ускорить передачу знаний [3].

При правильно встроенной технологии метода проектов в учебный процесс студент, получающий профессиональную подготовку, например, по направлению «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», приобретает важные для работодателя компетенции по ведению проекта по всему его жизненному циклу. Обладать компетенциями в сфере ИТ стало необходимым требованием к подготовке студентов [2, 7, 8, 9]. Например, студент может реализовать свой собственный проект в рамках преподаваемой дисциплины: создать материальный рисунок, далее с использованием программного обеспечения создать схему для вышивания крестом, сделать первичный отшив, исправить недостатки, допущенные при разработке схемы, и защитить свою работу. Данная модель, внедренная в учебный процесс, позволяет поднять на качественно новый уровень составляющие деятельностного подхода к обучению. Студент получает возможность провести свой проект от идеи до представления реального продукта. А сопутствующее овладение ИТ (прикладными программами для создания схемы для вышивки крестом, подготовки изображения, создание дизайна обложки для набора вышивки, составление сметы проекта, поиск поставщиков материалов и т. д.) поддерживает профессиональный интерес и актуализирует знания во многих смежных областях.

В духе времени стало использование в обучении электронных ресурсов, социальных сетей, библиотек, мультимедиа-архивов. Все это дало новые толчки для профессионального становления студента. У него появилась возможность как перспективного, так и ретроспективного взгляда на свою профессиональную сферу деятельности.

В последние годы наметилась тенденция по использованию профессиональных сетевых сообществ. Появились интернет-площадки по продаже готовых изделий ручной работы, а также по обмену опытом и секретами мастерства. Такие сообщества стимулируют профессиональную сферу, а также позволяют монетизировать и популяризировать свою деятельность. Таким образом, современные информационные технологии становятся не только полезным инструментом в обучении, но и незаменимым источником идей [4] и, конечно, возможной средой для организации бизнеса, связанного с профессиональной деятельностью. Многие блоги, группы в социальных сетях, созданные мастерами, служат источниками вдохновения, идей студентов при овладении профессиональными компетенциями.

Список литературы

1. *Байденко В.* Компетенции в профессиональном образовании (к освоению компетентностного подхода) / В. Байденко // Высшее образование в России. 2004. № 11. С. 3–13.
2. *Веселовская Ю. А.* Интернет-технологии: особенности построения методической системы обучения / Ю. А. Веселовская, Н. Г. Кузина, Н. В. Сидорова // Преподаватель XXI век. 2014. Т. 1, № 4. С. 110–114.
3. *Ганецкая С. В.* Роль информационных технологий в современной системе профессионального образования / С. В. Ганецкая // Образование и наука в современных условиях: материалы 7-й Международной научно-практической конференции, Чебокс-

сары, 22 мая 2016 г.: в 2 томах / под ред. О. Н. Широкова [и др.]. Чебоксары: ЦНС «Интерактив плюс», 2016. № 2 (7), Т. 1. С. 83–85.

4. Кузина Н. Г. Психологические основы формирования информационной культуры / Н. Г. Кузина // Вопросы преподавания информатики в средних, средних профессиональных и высших учебных заведениях: материалы научно-практической конференции. Ульяновск, 2007. С. 115–120.

5. Новгородова Н. Г. Информационные технологии в профессиональном образовании / Н. Г. Новгородова, Е. В. Чубаркова // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 6. С. 87.

6. Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [Электронный ресурс]: профессиональный стандарт. Режим доступа: <http://fgosvo.ru/01.004.pdf>.

7. Шулежко О. В. Метод проектов: второе рождение / О. В. Шулежко // Университетское образование: традиции и инновации: материалы Международного молодежного научного форума. 2010. С. 240–243.

8. Шулежко О. В. О некоторых возможностях современного программного обеспечения в обучении / О. В. Шулежко, Г. Г. Абдреева, С. Чжоу // Информационные технологии в образовании: материалы международной заочной научно-практической конференции. Ульяновск: Изд-во Ульян. гос. пед. ун-та им. И. Н. Ульянова, 2015. С. 193–196.

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

УДК 378.147.82:004.946

И. Н. Юкневичус, И. А. Суслова

I. N. Yuknevichus, I. A. Suslova

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

ПЕРСПЕКТИВЫ И ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ КОМПЬЮТЕРНЫХ ИГР В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

PROSPECTS AND EXPERIENCE OF USING MODERN COMPUTER GAMES IN THE EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Рассматриваются вопросы использования компьютерных игр как эффективного инструмента обучения.

Abstract. Modern video games don't use educational potential in games sessions. Video game designers make new programs as simple entertainment.

Ключевые слова: игры, игровые технологии, обучение.

Keywords: games, gaming technology, application, training.

Современные компьютерные игры – яркий пример бурного развития информационных аудиовизуальных технологий XXI в. С каждым годом популярность компьютерных игр растет, все больше и больше людей играют в компьютерные игры, уже давно переставшими быть

только лишь развлечениями для детей и подростков. Современные компьютерные игры проникают в самые различные сферы как общественной, так и культурной жизни: искусство, образование, этику, психологию, социальные коммуникации и даже образование [1, 2].

Важный аспект культурологического анализа современных компьютерных игр связан с исследованием актуальнейшего феномена «виртуальной реальности». На данный момент не существует целостной концепции виртуальной реальности, в широком смысле она может рассматриваться как «любые измененные состояния сознания» или даже как «реальная» жизнь, в более узком – как вид экранного искусства или как законченное воплощение стиля и настроений постмодернистской культуры, и, наконец, в самом узком смысле – как реальность, создаваемая при непосредственном взаимодействии с компьютером [3, 5].

По мнению некоторых исследователей, в прикладном контексте компьютерные игры могут найти применение в инновационно-образовательном процессе, например, в качестве специальных игровых обучающих программ, используемых как в ходе лекций, так и в ходе зачетов, экзаменационных тестов. Другой продуктивный вариант – использование игровых обучающих программ студентами во время профориентационной практики.

Однако изначально требуется дать определение понятию «компьютерная игра». Компьютерная игра (иногда используется неоднозначный термин «видеоигра») нами будет пониматься как компьютерная программа или часть компьютерной программы, служащая для организации игрового процесса (геймплея), связи с партнерами по игре или сама выступающая в качестве партнера.

Также требуется определить, какие современные компьютерные игры или какие жанры компьютерных игр возможно использовать в образовательном процессе.

Ответ на данный вопрос будет неоднозначным: игры, относящиеся традиционно к образовательной деятельности, и компьютерные игры имеют как минимум разные цели [4]. Компьютерные игры создаются с целью получения дохода за счет охвата большей аудитории. А игры как элемент образовательных технологий создаются с целью повысить эффективность изучения той или иной темы, в рамках которой эти игры реализуются.

Игры развивают необходимое в процессе обучения качество – заинтересованность. Современные компьютерные игры содержат не только часть геймплея, но и историю самой игры как в глобальном смысле, так и в определенный период времени. История раскрывает некоторые секреты или непонятные для игрока моменты. Конечно, не всем это может быть интересно. Люди также могут наслаждаться и самим игровым процессом. Но увлеченные историей игры игроки проявляют особый интерес к каждой ее части и к отдельным персонажам. Не редки ситуации, что неигрового персонажа нельзя встретить в игровом мире, даже если о нем сказано куда больше, чем о некоторых встреченных в виртуальном мире персонажах [4]. Очень часто разработчики оставляют о них упоминания или, как это принято называть в игровой индустрии, отсылки в виде сообщений в книгах или диалогах, мемориалах, названиях событий или территорий. Отсылки можно наблюдать все чаще в играх из других серий игр для того, чтобы пробудить интерес к ним. Все это является основными категориями заинтересованности игроков по конкретным играм.

Что же касается использования жанров компьютерных игр в образовательной сфере – с этим все гораздо сложнее. Мы можем установить некую связь между играми и процессом обучения, но очень сложно реализовать какой-то определенный жанр в образовательной сфере.

Рассмотрим следующую классификацию компьютерных игр по жанрам: action, симуляторы (менеджеры), стратегии, приключения, музыкальные игры, ролевые игры, головоломки, логические игры, пазлы, традиционные и настольные игры, текстовые: игры в псевдографике.

В образовательной среде хорошо себя зарекомендовали такие жанры, как головоломки, логические, пазлы, традиционные и настольные игры, текстовые: игры в псевдографике, музыкальные игры: ритмические игры и симуляторы. Также можно заметить распространение сочетания нескольких жанров, таких как аркады с логической игрой или 3D-шутера с логической игрой и т. п. Но представление и реализация в образовании некоторых разновидностей жанров оставляют много вопросов, например, тактические RPG или стратегии, но также не исключается возможность их сочетания с другими жанрами.

Студенты нашего университета активно работают над проблемой использования компьютерных игр в образовательном процессе. На данном этапе имеющиеся разработки чаще всего представляют собой двумерную платформенную игру с обучающими элементами.

Среди разработок следует отметить компьютерную обучающую игру для Екатеринбургской музыкальной школы № 12 им. С. С. Прокофьева: игра рассказывает детям в простой игровой форме о музыкальном произведении великого французского композитора, творившего с середины XIX в. до начала XX в. Классическая музыка в мультипликационном изображении 14 музыкальных тем из знаменитого «Карнавала животных» в полной мере вводит ребят в музыкальный мир Сен-Санса. Они в игровой форме научатся не просто слушать звуки, но и слышать прекрасную музыку. Анимационные линии оживают под звуки мелодии, наполняются красками и переходят в живые картины бегущих антилоп, важных черепах и царственных львов. Игра ориентирована на аудиторию среднего дошкольного возраста (5–6 лет).

На сегодняшний день накоплен опыт создания компьютерных образовательных игр для музейных центров, среди которых Екатеринбургский музейный центр народного творчества «Гамаюн» и Свердловский областной краеведческий музей – один из крупнейших музейных центров на Урале, фонд которого насчитывает более 600 тыс. экспонатов. В ходе создания данных программных продуктов было важно изучить музейные фонды, образовательные проекты, осуществляемые в музейных центрах.

Основная задача игрока – прохождение игрового сюжета путем «лазанья» по платформам и нахождение различных артефактов, а именно: музейных экспонатов. Сбор предметов осуществляется простым прикосновением игрока к нему, дополнительных действий осуществлять не нужно. На каждом уровне есть один главный объект – картина. Когда игрок доберется до нее, перед ним откроется информация о картине и ее художнике. После сбора всех артефактов на уровне происходит переход на новый уровень. На 2-м и 3-м игровых уровнях появляется противник, который будет преследовать игрока и при соприкосновении с ним отнимать его жизненную силу.

Выделяют следующие ключевые особенности игр:

- игра-платформер с образовательными блоками позволяет игроку изучать музейные экспонаты и художников, а также развивать внимание, реакцию и логическое мышление;

- игра – это новый способ изучить культуру родного города, его художников и мастеров;

- героями игры являются оригинальные и самобытные персонажи, создаваемые индивидуально для каждого проекта;

- содержит новый сюжет, связанный с учреждением культуры города Екатеринбурга;

- невысокие технические требования (необходимо наличие браузера и подключения к Интернету).

Успешный опыт создания игр по музейным фондам позволил реализовать игровое приложение по музейному фонду своего университета, окунуть игрока в символику и традиции вуза. В рамках игры пользователь сможет познакомиться с такими симво-

лами РГППУ, как логотип и официальный герб, узнать, когда они появились, что означают. Кроме того, игра разрабатывалась таким образом, что игрок сможет исследовать и сам университет: узнает, где находится та или иная аудитория или институт, что особенно полезно для абитуриентов и студентов младших курсов.

Сегодня компьютерная игра для музея РГППУ расширяется. Ее сюжет используется для представления студентам заданий по информационным технологиям. Главной задачей игрока на уровнях становится сбор всех элементов пазла, после того как все элементы собраны, игроку необходимо подойти к преподавателю, где в помощь для правильного ответа показывается обучающий видеоролик.

Коллектив студентов и преподавателей университета находится еще в самом начале исследования, но уже сейчас становится понятно, что процесс обещает быть захватывающим и познавательным. В результате творческих поисков коллектив планирует расширить теоретические основы использования современных информационных технологий в образовательном процессе.

Список литературы

1. *Классификация* компьютерных игр [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://ru.wikipedia.org/wiki/Классификация_компьютерных_игр.
2. *Компьютерная* игра [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/4846>.
3. *Компьютерные* игры как феномен современной культуры [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://media.ls.ur-fu.ru/219/643/1374/>.
4. *Надолинская Т. В.* Игра в контексте истории философии, культуры и педагогики / Т. В. Надолинская // *Образование и наука*. 2013. № 7. С. 139–153.
5. *Сорока О. Г.* Определение критериев оценки качества дидактических компьютерных игр [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://elib.bspu.by/bitstream/doc/511/1/Сорока_ОГ_Полоцк_20–10.pdf.

УДК 069.015:[069.12:004.942]

С. Ю. Ярина, И. А. Сулова

S. Y. Yarina, I. A. Suslova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
svetlana-yarina93@yandex.ru*

КОМПЬЮТЕРНАЯ ИГРА КАК СРЕДСТВО ПРОДВИЖЕНИЯ МУЗЕЙНЫХ ФОНДОВ УНИВЕРСИТЕТА (НА ПРИМЕРЕ СОБСТВЕННОЙ РАЗРАБОТКИ) CREATION OF COMPUTER GAME FOR PURPOSE OF UNIVERSTY MUSEUM FUND (EXAMPLES OF COMPUTER DEVELOPMENT)

Аннотация. Описаны результаты анализа деятельности университета по использованию компьютерных игр в деятельности музея, практического использования современных информационных и коммуникационных технологий в продвижении музейного фонда университета.

Abstract. The paper describes the results of the analysis of the university's activities in the use of computer games in the activities of the museum, the practical use of modern information and communication technologies in promoting the museum's fund of the university.

Ключевые слова: игры, игровые технологии, применение, музей, обучающие средства будущего.

Keywords: games, gaming technology, application, the museum, future educational methods.

Идея использования компьютерных игр в образовательных целях уже не нова и с каждым годом приобретает все большую популярность. Сегодня компьютерные игры уверенно входят в список обучающих программ.

Посредством образовательных игр можно развить множество различных качеств у обучающегося, а также дать ему набор определенных знаний. Компьютерные игры могут являться не только обучающими средствами, но и воспитательными.

В настоящее время почти не прилагается усилий для создания компьютерных игр, наполненных культурным, литературным или лингвистическим контентом, тогда как технические возможности вполне позволяют создавать такие проекты. Жанр игры с контентом подобного типа зачастую зависит от разработчика и особенностей рынка, но основополагающие параметры в любом случае останутся неизменными.

Изначально планировалось создание компьютерной игры по истории университета, но анализ летописи РГППУ и общение с сотрудником музея показали, что имеющиеся данные и факты проблематично реализовать в компьютерной игре так, чтобы это было интересно абитуриентам, студентам и другим категориям пользователей. Однако более позитивный отклик получила идея создания компьютерной игры с привлечением символики, герба и логотипа РГППУ, потому что в каждом символе есть скрытый смысл и многим интересно узнать, что представляет тот или иной элемент герба или логотипа университета. Поиск аналогичных игр, созданных в других университетах, ничего не дал, поэтому мы решили отталкиваться от компьютерных игр, применяемых в музеях разных городов и стран.

С каждым годом музеи находят новые формы общения со своими посетителями. Сегодня использование информационных технологий в музейной деятельности является распространенной практикой во всем мире. Так, например, многие музеи мира разработали компьютерные игры и игровые приложения для мобильных устройств. Это не просто дань моде, чаще всего игры используют в образовательных целях или для рекламы новых экспозиций. Важно отметить, что очень часто компьютерные игры, особенно, если мы говорим о сайтах зарубежных музеев, находятся в специальных детских разделах.

Сегодня большинство зарубежных музеев имеют разделы для детей. Например, на сайте The British Museum [2] в разделе «Young explorers» дети могут познакомиться с историей некоторых интересных музейных экспонатов или просто историей города как через адаптированные статьи, фотографии и видео, так и через компьютерные игры. На сайте Museum of London [1] также можно найти различные компьютерные игры в разделе «Explore online». В разделе представлены 15 игр разной сложности.

После анализа компьютерных игр, представленных на сайтах различных музеев, можно выделить некоторые особенности, которыми должна обладать разрабатываемая компьютерная игра:

- 1) интерфейс игры должен быть простым и понятным игрокам;
- 2) игра должна быть направлена на изучение символики и пространства университета;
- 3) игровая графика должна быть яркой, но соответствовать цветовой гамме и стилистике университета;

4) использование звукового сопровождения помогает объяснить основные правила игры, а музыкального – придает определенную атмосферу;

5) для добавления динамичности сюжету можно использовать счетчик времени, уровни сложности, полоску жизни персонажа и т. д.

После разработки проектной документации (концепт-документ, дизайн-документ) началась работа по созданию графической составляющей игры. При работе с цветовым оформлением мы отталкивались от корпоративного стиля РГППУ, а для выделения институтов использовали цвета, указанные в летописи РГППУ. Корпуса университета разрабатывались по реальным планам, а для более яркого оформления стен использовали фотографии картин, размещенных в главном учебном корпусе.

Структура игры включает в себя 3 уровня главного меню (главное меню, сюжет игры, разработчики, 3 игровых уровня и 2 информационных уровня, на которых находится информация о логотипе и гербе).

Первый созданный в рамках проекта объект – меню игры. Меню – это первое, что видит пользователь. Оно должно быть удобным и отражать дух игры. Для итогового варианта меню была использована современная стилистика университета – цветовая гамма и графические элементы взяты с официального сайта университета, также был взят логотип с сайта.

Следующий не менее важный объект – это главный персонаж игры, которым будет управлять пользователь. Главный персонаж олицетворяет студентов университета. Это умный и воспитанный молодой человек, поэтому в его наряде присутствуют очки и рубашка. Весь наряд выполнен в цветах университета. Также на рубашке присутствует нынешний официальный логотип университета. Однако внешний вид главного героя не слишком формализован. В целом персонажа можно описать как молодого, стильного, умного и позитивного. Для анимации героя был создан лист покадровой анимации, на котором 15 кадров создано для анимации ходьбы, 6 кадров – для анимации движения (моргание глазами, дыхание), 8 кадров – для анимации прыжка. Итого получилось 29 кадров для анимации главного персонажа.

По замыслу игры есть еще один персонаж – профессор, встреченный студентом в стенах университета. Для выполнения основной миссии студенту необходимо ответить на несколько вопросов профессора. Это пожилой мужчина, опрятно одетый, рубашка также выполнена в цветах университета. Этот персонаж беседует с главным героем и задает вопросы по истории университета. Также на игровой уровень были вставлены объекты-помощники и объекты-препятствия, при соприкосновении с которыми у персонажа очки или вычитаются, или добавляются.

Далее были внедрены основные объекты, которые необходимо собрать, – это кусочки герба и логотипа. Каждый объект представляет собой таблицу спрайтов. Когда все кусочки пазла оказываются собраны, происходит автоматический переход на информационный уровень, где дается краткое описание собранного элемента символики. После этого можно перейти на следующий уровень с более сложной головоломкой. В игре также используются видеоролики, помогающие ответить игроку на вопросы профессоров.

У персонажа было решено использовать шкалу настроения вместо шкалы жизни, потому что не было предусмотрено персонажей-врагов, которые бы угрожали жизни игрового персонажа. Для шкалы настроения использовались 7 смайликов. Когда очки, отвечающие за уровень настроения, достигали определенного числа, смайлик менялся от самого улыбчивого до самого угрюмого. При достижении минимального значения настроения игра прекращается.

Для «оживления» игры было решено внедрить на игровые уровни разные звуки. На форуме Construct2 [4] было предложено несколько ссылок на библиотеки, содержащие множество различных звуков, которыми можно воспользоваться бесплатно, не нарушая авторских прав. Таким образом, были добавлены звуки глотания при соприкосновении персонажа со стаканчиком кофе, звук жевания при соприкосновении с пирожком и фанфары при соприкосновении с элементом пазла. Также было решено добавить фоновую музыку, чтобы персонаж не бегал в полной тишине. Нужна была легкая, ненавязчивая композиция, не отвлекающая от основного действия поиска и сбора предметов. Для этого была добавлена композиция «Колумбиана», автором которой является А. Круглов. Мелодия была взята с официального сайта композитора [3]. Разрешение на использование аудиозаписи получено. После окончания разработки с помощью средств, предлагаемых игровым движком, был осуществлен экспорт всего проекта в формате html5 для веб-платформ и в формате десктопного приложения.

В рамках игры пользователь сможет познакомиться с такими символами РГППУ, как логотип и официальный герб, узнает, когда они появились, что означают. Кроме того, игра разрабатывалась таким образом, что игрок сможет исследовать и сам университет: узнает, где находится та или иная аудитория, или институт, это особенно востребовано абитуриентами и студентами младших курсов.

Список литературы

1. *Игра* «Create a costume» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.museumoflondon.org.uk/Resour-ces/micro-sites/u5games/createacostume/>.
2. *Игра* «Museum Run» [Электронный ресурс]. Режим доступа: https://www.british-museum.org/explore/young_explorers/play/museum_run.aspx.
3. *Творческая мастерская* Антона Круглова [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://www.sarumanrecords.ru>.
4. *Construct 2Community* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://c2community.ru/>.

Раздел 3. СУБЪЕКТ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

УДК 371.132:[316.772.4:316.647]

О. Б. Акимова, Т. С. Табаченко

O. B. Akimova, T. S. Tabachenko

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург*
ФГБОУ ВО «Сахалинский государственный университет», Южно-Сахалинск
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
Sakhalin state university, Yuzhno-Sakhalinsk
akimova_olga@isnet.ru, tabachenco@mail.ru

К ВОПРОСУ О КОММУНИКАТИВНОЙ ТОЛЕРАНТНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

TO THE QUESTION OF COMMUNICATIVE TOLERANCE OF THE TEACHER

Аннотация. Рассматриваются вопросы коммуникативной толерантности современного преподавателя, утверждается, что толерантность в педагогическом общении – комплексное понятие.

Abstract. The article discusses the communicative tolerance of the modern teacher, affirms that tolerance in pedagogical communication is a complex concept.

Ключевые слова: толерантность, коммуникативная толерантность, профессионально-педагогическое общение.

Keywords: tolerance, communicative tolerance, professional and pedagogical communication.

Не вызывает сомнения, что названная проблема актуальна для современной российской школы. Несколько отстраненное отношение педагогов к этой теме имеет объективные основания и носит, на наш взгляд, временный характер. Толерантность как общий принцип, общее основание межличностного, межгосударственного и межкультурного общения имеет непосредственное отношение к разработке проблем профессионального поведения преподавателя, культуры речи педагога, к разработке проблем учебной речи обучающегося, т. е. всех участников педагогического общения и педагогического процесса в целом [1].

В педагогической деятельности общение как форма взаимодействия, сотрудничества педагогов и обучающихся рассматривается как средство обучения, воспитания, формирования личности, обмена информацией, передачи знаний и сведений о мире и другого, без чего педагогический процесс не сможет осуществляться эффективно.

Как известно, профессионально-педагогическое общение выполняет несколько функций: *социальную, информационную; воспитательную; функцию организации и обслуживания* той или иной предметной деятельности; *функцию приобщения* ученика к опыту и ценностям инициатора общения и др. Иногда ученые выделяют некоторые узкопедагогические функции профессионального общения, такие как *функция открытия ребенка на общение; функция соучастия; функция возвышения* личности учащегося [7].

Речевая деятельность в профессионально-педагогическом общении занимает, как нам кажется, главное место, и ей отводится основная роль в формировании и проявлении толерантности, или толерантного поведения. Речевая деятельность, а особенно профессиональная речь педагога в учебном процессе, – своеобразный показатель важнейших сторон деятельности педагога: его эрудиции и методического мастерства; личностных особенностей; характера и стиля общения с учащимися, раскрывающего проявление педагогического такта (это критерий профессиональной пригодности педагога); отношения к учащимся, контактов педагога с ними, понимания и желания видеть в учениках своих помощников, соратников, активных, самостоятельных деятелей учебного процесса и много другого [4, 5]. Профессиональная деятельность педагога – вид постоянно выполняемой деятельности, специфика которого заключается в психолого-педагогическом воздействии на учащихся с учетом их возрастных и индивидуальных особенностей, запросов, интересов, увлечений, духовного мира и вместе с тем в целенаправленном управлении процессом учения и развития личности. Психолого-педагогическое воздействие может по-разному проявляться через речевую деятельность педагога – это внешняя, формальная сторона понятия «педагогическое общение» [6]. Мы считаем, что все это приобретает «толерантную» оболочку, т. е. общение со стороны педагога должно быть тактичным, отношение к собеседникам равнодушным и т. д., что должно вызывать ответную позитивную реакцию учеников [2].

Профессиональная речь педагога – главное средство обучения и воспитания. Умение общаться с учащимися, владение содержанием профессионального образования и обладание развитыми способностями к профессиональной коммуникации (общению) необходимы любому преподавателю, мастеру производственного обучения, учителю. Это не приносит сиюминутного «дохода», вероятно, поэтому мы часто забываем о средствах создания выразительности речи педагога. Специфика педагогического общения проявляется не столько в видах общения, сколько в текстах, которые мы, преподаватели, пишем, а потом произносим, и в устной речи также должна проявляться речевая толерантность. В процессе речевой деятельности участники общения не только продуцируют, но и воспринимают тексты, поэтому в специальной литературе обычно выделяют и описывают *продуктивные* (письмо и говорение) и *рецептивные* (чтение и слушание) виды речевой деятельности. Владение каждым видом речевой деятельности – необходимое условие профессионального мастерства педагога.

Многие ученые, рассматривая основные профессиональные характеристики педагога, относят к ним интерес и любовь к своей профессии, предмету, учащимся; ответственность; увлеченность; творческие способности; уравновешенность; требовательность; справедливость; чувство такта и юмора; общительность; самостоятельность; человечность; доброжелательность; ясность и критичность ума; изобретательность; развитое воображение; готовность памяти; хорошую дикцию; наблюдательность; новаторство в работе с учащимися; мудрое терпение; близость к ученикам; отзывчивость; требовательную доброту; отсутствие фальши во взаимодействии в общении и др. Нам кажется, что в перечне этих основных свойств есть «мостик» к понятию «*толерантность*».

В современном мире слово «толерантность» стало не просто широкоупотребительным и модным, его активизация отражает актуальность самой проблемы межличностного и социального взаимодействия членов социума. Под толерантностью иногда понимают положительное нравственное качество человека, заключающееся в ценностной ментальной установке на терпимость к мнениям, убеждениям и формам поведения

другого человека. Основой повседневной толерантности, как считают некоторые лингвисты (И. А. Стернин), и мы с ними согласны, является толерантность в общении (коммуникативная толерантность), в том числе и в педагогическом общении. Возможно, коммуникативную толерантность необходимо рассматривать в качестве основы профессионально-педагогического общения. Толерантность поведения и общения людей обусловлена наличием в их сознании толерантной установки, правил толерантного поведения и общения. Нам кажется, что необходимо выделять педагогическую толерантность (в широком смысле этого слова): со стороны родителей, родственников по отношению к собственным детям = *собственно педагогическая толерантность*; со стороны педагогов, воспитателей, мастеров производственного обучения по отношению к обучающимся = *профессионально-педагогическая толерантность*, именно этой профессиональной толерантности и надо обучать педагогов. Толерантность детей в значительной степени формируется толерантным поведением взрослых. Вот почему мы и решили поговорить о толерантности в педагогическом общении. Как показывают лингвистические исследования, главным условием появления установок толерантного сознания является формирование коммуникативной толерантности, через которую можно выйти на поведенческую толерантность и сформировать собственно ментальную толерантность.

Необходима разработка не только обучающих программ по практическому формированию интеллектуальной, этнической, религиозной и повседневной толерантности обучающихся в разных типах образовательных организациях, но и программ подготовки педагогических кадров (включение речеведческих дисциплин в основные образовательные программы высших учебных заведений) и специальных программ повышения квалификации преподавателей [3]. Это вполне реальная задача, связанная с формированием вежливости во всех ее проявлениях (приветливости, учтивости, обходительности, галантности, корректности, деликатности и др.), совершенствованием навыков профессионального речевого этикета педагога и речевого этикета обучающегося, что влечет за собой и решение проблемы повышения культуры профессионально-педагогического общения.

Толерантность в педагогическом общении – комплексное понятие, которое затрагивает философские, этические, эстетические, профессиональные проблемы и охватывает черты преподавателя как личности и профессионала. Толерантность в педагогическом общении – это не только терпеливость, психическая устойчивость, но и уравновешенность, справедливость, чувство такта, человечность, доброжелательность, наблюдательность, милосердие, благородство, мудрое терпение, отзывчивость, требовательная доброта, отсутствие фальши во взаимоотношениях и общении с обучающимися. Совокупность всех этих свойств, их разумное и спокойное использование и будет тем, что мы называем толерантностью в педагогическом общении.

Список литературы

1. *Аболина Н. С.* Формирование коммуникативной компетенции в процессе профессионального обучения / Н. С. Аболина, О. Б. Акимова // *Образование и наука.* 2012. № 9 (98). С. 138–158.
2. *Акимова О. Б.* Когнитивный компонент толерантности в педагогическом образовании / О. Б. Акимова, Т. С. Табаченко // *Образование и наука.* 2013. № 1. С. 42–58.
3. *Акимова О. Б.* Современная государственная языковая политика / О. Б. Акимова, Т. С. Табаченко // *Образование и наука.* 2015. № 9. С. 161–170.

4. Грехнев В. С. Культура педагогического общения / В. С. Грехнев. Москва: Просвещение, 1990. 144 с.

5. Колесникова И. А. Коммуникативная деятельность педагога: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / И. А. Колесникова. Москва: Академия, 2007. 336 с.

6. Леонтьев А. А. Педагогическое общение / А. А. Леонтьев. Москва: Знание, 1979. 48 с.

7. Лобанов А. А. Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. А. Лобанов. 2-е изд., стер. Москва: Академия, 2004. 189 с.

УДК 371.015.3:[377.2+378.14]

В. В. Аладина

V. V. Aladina

*ФГБОУ ВО «Московский государственный технический университет имени Н. Э. Баумана (Национальный исследовательский университет)», Москва
Moscow state technical university named After N. E. Bauman, Moscow*

allvictoria@yandex.ru

КОЭФФИЦИЕНТ АКМЕОЛОГИЧЕСКОЙ НАГРУЗКИ СРЕДЫ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОЦЕССОВ

ACMEOLOGICAL ENVIRONMENT PRESSURE COEFFICIENT AS A FACTOR OF EDUCATION PROCESSES EFFECTIVENESS ENHANCEMENT

Аннотация. Такая категория описания акмеологической среды, как коэффициент акмеологической нагрузки, становится сегодня все более и более актуальной. Но, несмотря на свою актуальность, по-прежнему остается в науке несколько за рамками фокуса исследований, что мы и попробуем изменить, изложив в данной статье некоторые принципы и подходы к пониманию коэффициента акмеологической нагрузки.

Abstract. Acmeological environment pressure coefficient is one of the categories which helps us describe acmeological environment as well as the result of the whole process of environment climate forming. When we talk of a future specialist we take into consideration his qualifications as well as moral part of his activity. And in order to make his profession pleasant for him, we are to provide easy learn way of study: game like, stage-by-stage, professionals represented and guided practice. So under the acmeological environment pressure coefficient we understand features of the acmeological environment and it's volume those proved necessary psychological profiles, professional bravery, responsibility and reliability.

Ключевые слова: акмеологическая нагрузка среды, коэффициент акмеологической нагрузки, специалист, профессионал, эксперт, профессиональное развитие, квалификация, компетенция, компетентность.

Keywords: acmeological environment pressure, acmeological environment pressure coefficient, specialist, professional, expert, professional qualification, competence, professional integrity, expert knowledge.

Обратимся к периоду и процессу получения человеком высшего и среднего профессионального образования. Итак, что же нам важно учитывать при организации образовательного пути личности? Как мы будем строить этот процесс? Какие паттерны

поведения и мышления будем закладывать? Каким инструментарием мы будем пользоваться при этом? И, главное, на какие критерии опираться? Что это за критерии? Полагаю, многие из нас, как ученые, так и конечные потребители профессиональных навыков (назовем так будущих руководителей наших выпускников и самих выпускников), задаются этими вопросами. Так каковы же критерии, по которым мы будем оценивать удовлетворенность полученным высшим образованием?

Когда, при каких условиях сотрудник и его начальник, т. е. тот, кто отвечает за результат совместной работы, будут удовлетворены уровнем профессионализма первого? Ответ кажется вполне очевидным: когда сотрудник в своей работе максимально самостоятелен и может, во-первых, отвечать за нее, а во-вторых, гарантировано обеспечить ожидаемый результат на своем отрезке работ. Как мы знаем, самостоятельность и ответственность за свой результат – это конструкты психики, и относятся они не к квалификационному, а к морально-деловому блоку профессиограммы.

Как же можно наиболее просто взрастить в будущем профессионале необходимые личностные качества? В науке, в общем смысле, не очень принято использовать термин «играть», хотя понятие «игровые методы» используется повсеместно. И именно игра позволяет человеку безопасным образом опробовать себя, свои навыки в любом конкретном деле.

Понятие «безопасность» было здесь употреблено не без умысла. Если говорить о такой составляющей будущей самостоятельности специалиста в своей работе, как «смелость действовать», то следует более пристально взглянуть на то, как эта самая смелость формируется.

Профессиональная смелость, как и смелость в общем смысле, формируется в условиях, когда требуется совершить минимальное незаметное приращение, иными словами, когда подается минимум знания (перед тем как его встроить) вместо огромного объема (в этом случае человек просто не знал бы, что конкретно ему применить, что сюда вообще подходит, и как это делается) [1], т. е. небольшой объем знаний встраивается через практику сразу же после их получения.

Следующим обязательным условием формирования смелости является игровая, т. е. безоценочная практическая, форма применения нового знания. Что это означает? Это означает, что сам процесс выстроен так, что практикующийся просто забывает о внешнем мире и увлекается процессом. Проще всего это реализовать через групповые игровые задания, когда дается какая-либо задача на отвлеченные темы, в процесс решения которой встроено применение нового знания [2].

В дальнейшем, после игрового применения, навыки следует опробовать в полуигровом режиме, на реальном производстве на мини- и микрозадачах, обязательно с подробным инструктажем и демонстрацией реального процесса, демоопробованием самим обучающимся данного процесса, с непосредственным «обучающим» наблюдением наставника за процессом исполнения работы обучающимся, с последующим контролем и разбором удачного исполнения и ошибок и дальнейшим повтором процесса обучающимся с учетом обратной связи. Такой скрупулезный процесс первичного знакомства с каждым отрезком работ дает возможность почувствовать успех и удовольствие от успеха на каждом этапе, что, в свою очередь, формирует требуемые нейронные сети, нужную самооценку, дальнейшее бессознательное положительное отношение к этому навыку и, в конечном итоге, обеспечивает профессиональную смелость.

Таким образом, обеспечивая будущему специалисту, как бы странно это ни звучало, удовольствие от успеха в профессиональной деятельности, мы обеспечиваем ему постоянную внутреннюю мотивацию к этой самой деятельности и непроизвольное желание ею заниматься. И этот процесс связан не только с отношением к происходящему, но и с физиологическими процессами, когда осознание успеха, т. е. получения желаемого и ожидаемого результата, а не просто какого-либо финала, дает ощущение эйфории из-за выброса дофамина и эндорфинов, гормонов удовольствия, что и создает уже на бессознательном уровне ощущение прилива энергии, как только возникает любая ассоциативная цепочка, так или иначе связанная с вышеописанными процессами.

Казалось бы, такая простая система организации образовательного процесса, почти очевидная, почти детская, дает такой мощный результат, как работа самой психики в желаемом формате. При таком процессе формирования отношения к будущей профессии исключаются необходимость ежеминутного применения силы воли, необходимость заставлять себя выполнять рабочие задачи, ибо устранена необходимость ежеминутного преодоления, а понятия «могу» и «справлюсь» лежат в области удовольствия, а не области преодоления своего страха, своего отношения, нежелания, своего неумения или непрофессионализма, недопознанного смысла происходящего.

Также следует отметить, что, хотя пока мы и делали упор на самом процессе, между строк имелась в виду и вся обстановка, вся среда, в которой живет, обучается, реализуется будущий специалист. Прямо и косвенно он сталкивается с профессионалами, являющимися образцы представителей профессии, и те из них, чей профессионализм превосходит средний уровень, обладают и наибольшей профессиональной смелостью, и наибольшей профессиональной надежностью, и ответственностью [3]. В конечном итоге, именно они обладают наибольшим профессиональным «обаянием», так как именно их работа видится ловкой и спорой. И именно на них и возникнет желание равняться у наших студентов.

Давайте подведем некоторый итог. Под коэффициентом акмеологической нагрузки мы подразумеваем то, насколько свойства среды обеспечивают полностью безопасный игровой процесс встраивания навыков, общий поддерживающий климат в группах обучения и коллективах. Сама профессиональная среда, где в режиме реального времени можно видеть профессионалов своего дела, при этом обязательно включает в себя педагогический профессионализм всех наставников на всех этапах. Именно такая среда обеспечивает умения, желание и образец для подражания, что формирует и настоящего профессионала, и, в итоге, устойчивую личность.

Список литературы

1. Воробьева И. В. Модель оптимизации становления субъектов образовательной среды / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова // Образование и наука. 2012. № 3. С. 35–45.
2. Огоновская А. С. Образовательно-событийная среда как средство развития личности. / А. С. Огоновская // Образование и наука. 2013. № 3. С. 37–46.
3. Чапаев Н. К. К вопросу определения предмета педагогической акмеологии / Н. Н. Чапаев, К. В. Шевченко // Образование и наука. 2012. № 10. С. 28–45.

ФГБОУ ВО «Уральский государственный педагогический университет», Екатеринбург
Ural state pedagogical university, Ekaterinburg
elena.alekseeva.79@inbox.ru

ВЫСОКИЕ ГУМАНИТАРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ: МЕЖДУ ПОЛИТОЛОГИЕЙ И ПСИХОЛОГИЕЙ

HIGH HUMANITARIAN TECHNOLOGIES: BETWEEN POLITICAL SCIENCE AND PSYCHOLOGY

Аннотация. Рассматривается сущность, основные признаки и психологические особенности высоких гуманитарных технологий, охарактеризованы концепты «мягкой» и «умной» сил и их связь с высокими гуманитарными технологиями.

Abstract. The article describes the essence, basic features and psychological characteristics of high humanitarian technologies, describes in detail the concepts of «soft» and «smart» power and their relationship with high humanitarian technologies.

Ключевые слова: высокие гуманитарные технологии, психологические особенности, «мягкая» сила, «умная» сила, разработка высоких гуманитарных технологий.

Keywords: high humanitarian technologies, psychological characteristics, soft power, smart power, the development of high humanitarian technologies.

В свете новой образовательной парадигмы в сложившихся условиях выхода из кризиса, ситуации неопределенности и поиска инновационных путей развития российского образования приобретают важность изучение, разработка и внедрение высоких гуманитарных технологий в систему высшего образования.

Налицо широкое и не всегда последовательное употребление понятия «*высокие гуманитарные технологии*» в современной научной и публицистической литературе.

Гуманитарные технологии исследуются в социальной философии, политологии, юриспруденции, социологии, этнологии, а теперь уже и в педагогической психологии.

Придя из политологии, высокие гуманитарные технологии стали достоянием психологической науки. В настоящий момент в образовании высокие гуманитарные технологии только обозначены.

Высокие гуманитарные технологии понимаются как вид социальных технологий, основанный на преимущественном использовании «мягких» методов («мягкой» силы) – *убеждения* и *манипулирования*. Гуманитарные технологии могут применяться в различных сферах общественной жизни, а согласованное воздействие на ряд сфер одновременно может производить *кумулятивный эффект* [1].

Проблематику гуманитарных технологий анализируют Н. А. Кузнецова [2], О. С. Мартыанова [3], Г. Рейнгольд [4], А. А. Руснак [5], М. В. Силантьева [6], Э. Тоффлер [7], М. Троицкий [8], А. Г. Шмелев [9], П. Г. Щедровицкий [10], Б. Г. Юдин [11] и др.

Большую роль в понимании высоких гуманитарных технологий играют *концепты «мягкой» и «умной» сил* (первая означает способность добиваться желаемого результата при помощи убеждения и психологического манипулирования, вторая – умение сочетать первую с использованием «жестких» методов принуждения, поощрения и приказа).

Концепции «мягкой» и «умной» сил разработал американский политолог Дж. С. Най-мл. [17–19]. Эти теоретические представления получили развитие в работах целого ряда исследователей, представляющих самые разные страны мира: Н. Блэрел [12], Дж. Ван [14], Р. Л. Джэнели, Д. Йим [15], Ш. Ли [16], Пенг Ер Лам [18] и др.

Основоположник концепции «мягкой» силы Дж. С. Най-мл. определяет ее как «способность получить то, чего вы хотите, скорее, благодаря привлекательности, чем посредством принуждения или платежей. Она происходит из привлекательности культуры, политических идеалов или действий страны. Когда наши политические меры выглядят в глазах других легитимными, наша мягкая сила возрастает» [17].

Концепция «мягкой» силы получила признание не только в США, но и во многих других странах мира, в частности, в КНР, Японии, Южной Корее, Тайвани и Индии.

Высокие гуманитарные технологии используют «мягкую» силу в качестве ресурса, обеспечивая тем самым ее расширенное воспроизводство. В то же время, рост «наличия» «мягкой» силы обуславливает увеличение роли высоких гуманитарных технологий как социально-культурных факторов обеспечения целостности государства.

Дальнейшее развитие высоких гуманитарных технологий в ходе формирования VI технологического уклада обостряет проблему поддержания базисных антропологических ценностей и сохранения собственно человека как особого рода сущего.

Принципиально важным для понимания роли и значения «мягкой» силы является понятие «умной» силы (*smart power*). Как пишет Дж. С. Най-мл., последняя означает умение наилучшим образом комбинировать жесткую силу принуждения и финансовой поддержки с мягкой силой убеждения и очарования. Политологи отмечают, что в современном мире все три источника силы – военная, экономическая и мягкая – остаются значимыми, хотя их роль в различных взаимоотношениях может варьироваться. Тем не менее, если существующие экономические и социальные тренды информационной революции продолжатся, мягкая сила станет самой важной в смеси [17].

В числе идей, развивающихся в тренде «soft power», также необходимо отметить концепции «программирующего лидерства», «идеациональной» и «интегративной» сил; «нетрадиционные» аспекты власти, силы и могущества, значение которых в современном обществе возрастает. Речь идет, в частности, о «биовласти» (способности регулировать биологические проявления индивидов) и «киберсиле» (использовании компьютерных технологий и возможностей виртуального пространства).

Непосредственное отношение к созданию и применению высоких гуманитарных технологий имеют *три категории субъектов*: заказчики, разработчики и реализаторы.

Заказчиками являются как органы государственной власти и местного самоуправления, так и негосударственные организации.

Высокие гуманитарные технологии в целях достижения определенного результата связывают в рамках определенной деятельности субъекты и ресурсы (в том числе информационные и кадровые). Для способов деятельности этих систем характерны наукоемкость; комплексный междисциплинарный характер; направленность на достижение конкретного и проверяемого результата; ценностный релятивизм; оптимизация использования ресурсов.

При разработке высоких гуманитарных технологий приоритетны высокий творческий потенциал и умение видеть проблему в нетривиальных ракурсах; при их применении на передний план выходят организаторские навыки и умение эффективно действовать в режиме «реального времени».

Разработка и применение высоких гуманитарных технологий предполагают привлечение разнообразных ресурсов. Как указывает Дж. С. Най-мл., конвертация последних в желаемый результат требует тщательно разработанной стратегии и умелого лидерства.

Одним из ключевых ресурсов являются знания. Ключевая тенденция разработки и применения высоких гуманитарных технологий – развитие «распределенного сознания», т. е. формирование эффективных механизмов коллективного мышления, способных породить новое знание, которое не могло бы быть создано отдельными специалистами.

Данный тренд вызывает к жизни особую разновидность высоких гуманитарных технологий, направленных на получение нового знания, в том числе и на разработку новых гуманитарных технологий. Среди них наиболее известна *методика «мозгового штурма» (brainstorming)*. В качестве альтернативы была предложена *синектика* – технология, основанная на использовании спонтанных аналогий.

К числу исследовательских высоких гуманитарных технологий можно отнести и *организационно-деятельностные игры (ОДИ)*.

Говоря о перспективах развития высоких гуманитарных технологий, необходимо обратиться к мнению экспертов, которые утверждают, что политика выхода развитых стран из мирового финансового кризиса будет связана со становлением VI технологического уклада. Для характеристики этой стадии подходит аббревиатура NBIC, предложенная Всемирным центром оценки технологий (WTEC). Речь идет о синергетическом сочетании четырех важнейших «нано-био-инфо-когно» областей науки и технологии, каждая из которых сейчас быстро прогрессирует. Имеются в виду, соответственно, нанонаука и нанотехнологии; биотехнология и биомедицина, включая генетическую инженерию; информационная технология, включая продвинутые компьютерные системы и коммуникации; когнитивная наука, включающая когнитивную нейробиологию [13].

Таким образом, исследование перспективных направлений развития высоких гуманитарных технологий ставит во всей остроте проблему поддержания базисных антропологических ценностей и сохранения собственно человека как особого рода сущего.

В объем высоких гуманитарных технологий следует включить и ряд *психологических методик*. В частности, известны технологии, позволяющие «включать» у людей не рациональные, а эмоциональные механизмы переработки поступающей информации. К высоким гуманитарным технологиям можно отнести *НЛП* (отметив присущий ему манипулятивный элемент) и «*ненасильственное общение*», предложенное М. Розенбергом.

Еще одна разновидность высоких гуманитарных технологий исследуется меметикой – наукой, изучающей мемы – базовые единицы культурной передачи или имитации. Наряду с «доброкачественными» мемами существуют и ментальные вирусы. Последние характеризуются, по мнению Р. Бруды, теми же чертами, что и вирусы биологические: проникновение, копирование, вероятность выпуска инструкций и распространение. В числе субъектов, активно генерирующих ментальные вирусы, данный исследователь называет как тоталитарные секты, так и политические и коммерческие организации.

Высокие гуманитарные технологии можно классифицировать по различным основаниям: по социокультурным сферам, по направленности на исследование или преобразование действительности, по мере воздействия на сознание людей, вовлеченных в технологический процесс, по относительному объему гуманитарного компонента, а также по наличию манипулятивной составляющей.

В заключение можно сделать следующий вывод: высокие гуманитарные технологии пришли в современную психологию из политологии, а в их основе лежат психо-

логические операции (PSYOPS). *Высокие гуманитарные технологии представляют собой совокупность технологий влияния на человека* (отсюда и специфическое определение данных технологий – гуманитарные). Высокие гуманитарные технологии строятся на базе психологических механизмов, в основном – *убеждения и психологических манипуляций*. Фактически это методы психологического влияния, воздействия на индивида (группы индивидов) для достижения определенных, заранее спланированных целей и результатов.

Обстоятельное изучение высоких гуманитарных технологий, психологических механизмов, на которых они базируются, должно стать важной задачей современной психологической науки.

Список литературы

1. *Клачков П. В.* Гуманитарные технологии как социально-культурные факторы обеспечения целостности современного государства: автореферат диссертации ... кандидата философских наук / П. В. Клачков. Красноярск, 2013. 26 с.
2. *Кузнецова Н. А.* Расширение гуманитарных технологий на основе компетентностного подхода [Электронный ресурс] / Н. А. Кузнецова // Эйдос: интернет-журнал. 2006. 1 сентября. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0901-3.htm>.
3. *Мартьянова О. С.* Менеджмент качества как гуманитарная технология [Электронный ресурс] / О. С. Мартьянова. Режим доступа: <http://www.quality.petrstu.ru/file/206%D0%9A%D0%BE%D0%BD%D1%84.ppt>.
4. *Рейнгольд Г.* Умная толпа: новая социальная революция / Г. Рейнгольд. Москва: ФАИР-Пресс, 2006. 416 с.
5. *Руснак А. А.* Избирательная кампания на мажоритарном округе: поиск решений: монография / А. А. Руснак. Киев: Интерсервис, 2012. 324 с.
6. *Силантьева М. В.* Современные «гуманитарные технологии» в контексте российской действительности / М. В. Силантьева // Славянский мир в третьем тысячелетии. Россия и славянские народы во времени и пространстве / Ин-т славяноведения РАН. Москва, 2009. С. 406–418.
7. *Тоффлер Э.* Метаморфозы власти: знание, богатство и сила на пороге XXI в. / Э. Тоффлер. Москва: АСТ Москва, 2009. 669 с.
8. *Троицкий М.* Концепция «программирующего лидерства» в евроатлантической стратегии США / М. Троицкий // Pro et Contra: журнал российской внутренней и внешней политики. 2002. Т. 7, № 4.
9. *Шмелев А. Г.* Что такое «гуманитарные технологии»? [Электронный ресурс] / А. Г. Шмелев. Режим доступа: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art193.htm>.
10. *Щедровицкий Г. П.* Организационно-деятельностная игра / Г. П. Щедровицкий. Москва: Наследие ММК, 2005. 320 с.
11. *Юдин Б. Г.* От гуманитарного знания к гуманитарным технологиям / Б. Г. Юдин // Знание. Понимание. Умение. 2005. № 3. С. 129–138.
12. *Blarel N.* India's Soft Power: From Potencial to Reality? [Электронный ресурс] / N. Blarel. Режим доступа: <http://www2.lse.ac.uk/IDEAS/publications/reports/pdf/SRO10/blarel.pdf>.
13. *Converging Technologies for improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science* / M. C. Roco, W. S. Bainbridge (eds.). Kluwer Academic Publishers, 2003. P. 1–2.
14. *Introduction: China's Search of Soft Power II Soft Power in China. Public Diplomacy through Communication* / J. Wang (ed.). New York: Palgrave Macmillan, 2011. P. 1–18.

15. *Janeli R. L. Soft Power, Korea, and the Politics of Culture* [Electronic resource] / R. L. Janeli, D. Yim. Access mode: http://ieas.berkelev.edu/events/pdf/2007.10.05_Janelli_and_Yim.pdf.
16. *Lee S. A New Interpretation of «Soft Power» for Taiwan* / S. Lee // *Taiwan International Studies Quarterly*. 2005. Vol. 1, № 2. P. 1–23.
17. *Nye J. S. Soft Power. The Means to Success in World Politics* / J. S. Nye. New York: Public Affairs, 2004.
18. *Nye J. S. The Future of Power* / J. S. Nye. New York: Public Affairs, 2011.
19. *Nye J. S. The Powers to Lead* / J. S. Nye. New York: Oxford University Press, 2008.
20. *Peng Er Lam. Quest for «Soft Power»: Attraction and Limitation* / Er Lam Peng // *East Asia*. 2007. № 24. P. 349–363.

УДК 316.614:001

Е. Н. Алексеева

E. N. Alekseeva

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
alekseeva.elena7@mail.ru*

ДИНАМИЧЕСКИЙ ХАРАКТЕР ИЗМЕНЕНИЯ ПОДХОДОВ К ПОНЯТИЮ АДАПТАЦИИ

THE DYNAMIC NATURE OF CHANGING APPROACHES TO THE CONCEPT OF ADAPTATION

Аннотация. Рассматривается понятие адаптации, которое относится к числу междисциплинарных. Однако анализ в связи с отсутствием у исследователей единства по ряду принципиальных вопросов, касающихся понимания адаптации и ее видов. Трактовка адаптации зависит от исследовательских подходов к разработке проблемы адаптации в разных науках.

Abstract. The article discusses the concept of adaptation, which refers to the number of interdisciplinary. However, its analysis meets difficulties in connection with lack of unity of researchers on a number of fundamental questions concerning the understanding of adaptation and its types Interpretation of adaptation depends on research approaches to the development problems of adaptation in different sciences.

Ключевые слова: адаптация, приспособление, биологическая адаптация, психологическая адаптация, социальная адаптация, адаптируемость, реадаптация, дезадаптация.

Keywords: adaptation, adaptation, biological adaptation, psychological adaptation, social adaptation, adaptability, adaptation, disadaptation.

Общетеоретический фундамент проблемы адаптации достаточно глубоко разработан разными учеными. Философские и психологические основы адаптации специалистов в различных сферах жизнедеятельности рассмотрены в работах Г. М. Андреевой, Л. С. Выготского, В. И. Загвязинского, Э. Ф. Зеера, В. Т. Лисовского, А. В. Петровского, и др.; механизмы индивидуальной адаптации в коллективе исследованы А. С. Макаренко, В. А. Сухомлинским, С. Т. Шацким и др.; психологические аспекты процесса адаптации – Б. Г. Ананьевым, А. Н. Леонтьевым, А. К. Марковой, И. С. Якиман-

ской и др.; особенности социально-педагогической адаптации – А. С. Белкиным, Р. А. Литвак, А. В. Мудрик, В. Д. Семеновым и др. Интересны взгляды ученых с точки зрения оказания адаптантам психологической и психотерапевтической помощи. Таким образом процесс адаптации рассматривали М. Г. Березина, Н. В. Бехтерева, Е. В. Соломатина, Т. В. Черняновская и др. Также явление адаптации исследовали в контексте общих проблем социализации и профессионального становления Д. А. Андреева, Ю. К. Бабанский, А. В. Мудрик и др. Термин «адаптация» в современной науке весьма многозначен, поскольку адаптация присутствует на всех уровнях жизни людей, является структурно-функциональным, духовно-практическим образованием. «Адаптация» относится к разряду междисциплинарных научных понятий и используется в философии, биологии, социологии, психологии и педагогике.

В «Социологическом энциклопедическом словаре» «адаптация» определяется как «...приспособление самоорганизующихся систем к изменяющимся условиям среды», что более характеризует медико-биологические аспекты этого процесса [13, с. 28].

В «Российской педагогической энциклопедии» адаптация рассматривается как «способность организма приспособливаться к различным условиям внешней среды» [11, с. 37].

«Большой психологический словарь» предлагает несколько формулировок понятия «адаптация» и несколько характеристик адаптации [6, с. 38]:

1. Адаптация (от лат. *adaptore* – приспособлять) – в широком смысле приспособление к изменяющимся внешним и внутренним условиям.

2. Адаптация (лат. *adapto* – приспособляю) – приспособление органов чувств к особенностям действующих на них стимулов с целью их наилучшего восприятия и предохранения рецепторов от излишней перегрузки.

3. Адаптация (*Adaptation, Anpassung*) – процесс вхождения в согласие с внешним миром, с одной стороны, и со своими собственными уникальными психологическими характеристиками – с другой.

4. Адаптация – приспособление строения и функций организма, его органов и клеток к условиям среды, направленное на сохранение гомеостаза.

5. Адаптация (лат. *adaptatio, adaptare, adaptio, adapto* – приспособлять, устраивать) – приспособление организма, личности, их систем к характеру отдельных воздействий или к изменившимся условиям жизни в целом, компенсирует недостаточность привычного поведения в новых условиях.

В. Я. Семке полагает, что «адаптация – это действия индивида в таком диапазоне социальной среды, который не выявляет патологического радикала личности и требования которого сильны даже при наличии аномальных компонентов характера» [12, с. 42].

Согласно «Справочнику по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста», психическая адаптация имеет собственно биологический, психологический и социальный аспекты [14, с. 39].

Психологическая составляющая адаптации определяется активностью личности и выступает как единство процессов усвоения правил среды («приспособление себя») и преобразования, изменения среды («приспособление к себе»). Психологическая составляющая адаптации направляется социальной составляющей, которая определяет цели деятельности и социальные нормы – приемлемые способы достижения целей и санкции за уклонение от этих норм. Важнейшим условием успешной адаптации является оптимальное соотношение обеих сторон активной деятельности индивида (преобразование себя и преобразование среды) [3, с. 24].

Ю. А. Александровский считает, что *психическая составляющая адаптации*, увеличивающая диапазон адаптационных возможностей, выступает как регулятор

взаимоотношений «стресс – напряжение», определяя надежность психофизиологических функций, и повышает устойчивость организма к эмоциональному стрессу. Психическая адаптация человека обеспечивается деятельностью целостной самоуправляемой системы отдельных компонентов (подсистем), обеспечивающих поиск, восприятие и переработку информации; эмоциональное реагирование, определяющее «личностное» отношение к получаемой информации; социально-психологические контакты; бодрствование и сон; эндокринно-гуморальную регуляцию [1, с. 7].

Биологическая адаптация характеризуется как развивающийся в ходе индивидуальной жизни процесс, в результате которого организм приобретает устойчивость к определенному фактору внешней среды как комплексную приспособительную реакцию целого организма или его систем к сочетанному воздействию экологических условий жизни и характеру деятельности или адаптации к значительным физическим и психоэмоциональным нагрузкам.

Социальная адаптация – процесс включения личности в новую социальную ситуацию, процесс активного приспособления индивида к условиям социальной среды, а также результат этого процесса. Компоненты, определяющие характер поведения, зависят от целей и ценностных ориентации индивида и от возможностей их достижения в социальной среде [7, с. 39]. Принятие индивидом социальной роли – важный аспект социальной адаптации, эффективность адаптации существенно зависит от того, насколько адекватно индивид воспринимает себя и свои социальные связи.

Вопросы социально-психологической адаптации личности освещены в трудах отечественных и зарубежных исследователей (А. А. Балл, Ф. Б. Березин, Л. И. Божович, А. А. Налчаджян, В. А. Петровский, Ж. Пиаже, З. Фрейд, Э. Эриксон и др.).

Понятие адаптации Г. А. Балл рассматривает, исходя из универсального характера тенденции к установлению равновесия между компонентами реальных систем. Ученый подчеркивает, что адаптация – процесс, направленный не только на сохранение и воспроизведение некоторого заранее данного отношения, но и на выход за рамки наличной психологической ситуации [2, с. 119].

По определению В. Г. Березина, «адаптация – процесс установления оптимального соответствия личности и окружающей среды в ходе осуществления свойственной человеку деятельности» [3, с. 24]. С точки зрения исследователя, психическая адаптация играет значимую роль в поддержании адекватных соотношений в системе «индивидуум – среда» [3].

На зависимость характера адаптации от стадии онтогенеза указывает Л. И. Божович. На ранних этапах психические особенности являются результатом приспособления ребенка к требованиям окружающей среды. Возникнув, они затем приобретают самостоятельное значение и в порядке обратного влияния начинают определять последующее развитие человека [5, с. 387].

В работах А. А. Налчаджяна говорится, что процесс адаптации и адаптированность, т. е. результат самой адаптации, на уровне личностных механизмов обеспечивают адаптацию личности к определенным социальным ситуациям [9, с. 14].

В ходе социально-психологической адаптации личности необходимо усвоить конкретную систему социальных норм, сложившуюся в данном обществе. Поэтому, по определению Н. А. Ощурковой, «...социальная среда представляет собой систему объективных отношений, существующих в обществе, в которые индивид должен быть включен в процессе социально-психологической адаптации с целью выполнения кон-

кретного вида деятельности, и характеризуется совокупностью социальных норм, которые обуславливают качественное содержание социальной среды» [10, с. 58].

М. Р. Битянова рассматривает адаптацию ребенка как способность к развитию, по ее мнению, «...адаптированный человек – это субъект жизнедеятельности и своего дальнейшего развития, он способен использовать данную ему социальную ситуацию для решения задач сегодняшнего дня и формирования предпосылок движения вперед» [4, с. 114].

Наряду с термином «адаптация» в научной литературе используются также и такие его производные, как «адаптированность», «дез(диз)адаптация», «реадаптация» и др.:

– адаптированность – завершенность процесса адаптации, некое конкретное состояние, характеризующееся хорошей адаптацией организма к окружающей среде; состояние, когда процесс приспособления ребенка полностью завершен, и в результате перестройки функций ведущих систем организма восстанавливается уровень функционирования, наиболее типичный для ребенка и обеспечивающий ему оптимальное существование в новой микросоциальной среде;

– адаптируемость – способность организма (биосистемы) адаптироваться к окружающей среде;

– адаптогенные факторы – факторы, вызывающие адаптацию; факторы, к которым организм должен адаптироваться. Адаптироваться – совершать адаптацию. Здесь адаптация понимается как активный процесс, выполняемый самим субъектом адаптации;

– дезадаптация (от лат. *de/des*, означающего «прекращение», «устранение», «отрицание») – потеря, исчезновение (обычно временная и в принципе возобновимая) имевшейся адаптации;

– реадаптация – восстановление адаптации, утраченной в прошлом [8, с. 26].

На сегодняшний день в психолого-педагогической науке нет единого понимания феномена адаптации и ее критериев. Авторы, изучающие адаптацию, придерживаются мнения, что процесс адаптации в значительной степени определяется адаптацией к социуму, о чем свидетельствует ведущее значение личностных свойств индивида, через которые показатели вегетативной регуляции оказывают влияние на механизмы психофизиологических функций.

Следовательно, адаптацию следует рассматривать не как статическое состояние, а как динамический процесс, обеспечиваемый постоянной активацией и регуляцией различных механизмов функциональных систем организма. В отношении критериев успешной адаптации у исследователей нет единого мнения, но поиск информативных и объективных физиологических критериев адаптации чрезвычайно важен, оценка течения адаптации имеет огромное значение, так как позволяет своевременно диагностировать дезадаптацию, выяснить причины срыва и провести соответствующие корректирующие мероприятия.

Список литературы

1. Александровский Ю. А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю. А. Александровский. Москва: Наука, 1976. 272 с.
2. Балл Г. А. Понятие адаптации и его значение для психологии личности / Г. А. Балл // Вопросы психологии. 1989. № 1. С. 119–122.
3. Березин Ф. Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека / Ф. Б. Березин. Ленинград: Наука, 1988. 295 с.
4. Битянова М. Р. Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. Москва: Совершенство, 1997. 298 с.

5. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 398 с.

6. *Большой психологический словарь* / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. Москва: Прайм-Еврознак, 2003. 672 с.

7. *Воробьева И. В.* Модель оптимизации становления субъектов образовательной среды / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова // Образование и наука. 2012. № 3. С. 35–45.

8. *Коджаспирова Г. М.* Педагогический словарь: для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. Москва: Академия, 2000. 176 с.

9. *Налчаджян А. А.* Социально-психическая адаптация личности (формы, механизмы и стратегии) / А. А. Налчаджян. Ереван: Изд-во АН Армян. ССР, 1988. 69 с.

10. *Ошуркова Н. А.* Динамика социально-психологической адаптации: диссертация ... кандидата психологических наук / Н. А. Ошуркова. Москва, 1995. 178 с.

11. *Российская педагогическая энциклопедия*: в 2 томах / гл. ред. В. Г. Панов. Москва: Большая российская энциклопедия, 1993–1999. Т. 1: А – М / гл. ред. В. В. Давыдов. 1993. 607 с.

12. *Семке В. Я.* Истерические состояния / В. Я. Семке. Москва: Медицина, 1988. 224 с.

13. *Социологический энциклопедический словарь*: на русском, английском, немецком, французском и чешском языках / ред.-коор. Г. В. Осипов. Москва: Норма, 2000. 488 с.

14. *Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста* / под ред. С. Ю. Циркина. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 896 с.

УДК 378:005.572

Л. М. Андрюхина

L. M. Andryukhina

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

КОУЧИНГ ВЫСОКОЙ ЭФФЕКТИВНОСТИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

COACHING OF HIGH EFFICIENCY IN VOCATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются возможности и перспективы использования коучинга в профессионально-педагогическом образовании.

Abstract. The article describes the potentiality and prospects for using coaching in vocational pedagogical education.

Ключевые слова: коучинг, философия и технологии коучинга, институционализация профессии коуча, применение коучинга в профессионально-педагогическом образовании.

Keywords: coaching, philosophy and technology of coaching, the institutionalization of the profession of the coach, the use of coaching in vocational pedagogical education.

В заголовке статьи использовано название книги одного из основателей коучинга Джона Уитмора «Коучинг высокой эффективности» [9], представленной публике в 1992 г. Со времени первого выхода книга была переиздана более 15 раз, переведена на 17 языков мира, а коучинг из экзотического изобретения для избранных, как его первоначально воспринимали, превратился в одну из самых широко используемых в мире технологий по нахождению и раскрытию потенциала отдельных личностей и групп людей в той области, в которой они трудятся.

Из активно развивающейся практики коучинг перерастает в вид профессиональной деятельности. Во многих странах мира коуч – профессия, регулируемая этическими нормами, которые отражаются в этических кодексах профессиональных коучинговых ассоциаций. В мире приняты стандарты и критерии качества коучинга Международной федерации коучинга (ICF).

По данным исследований Международной федерации коучинга (2011), в 117 странах мира работают 47 500 коучей. По данным российского исследования (2013), в России работают около 1000 коучей, в ближайшие 4–5 лет прогнозируется утроение их числа. В практике многие специалисты «помогающих» профессий совмещают свою работу с коучинговой деятельностью [6].

В экономическом отношении коучинг характеризует высокая финансово-экономическая эффективность. По данным международных исследований, 19 % организаций отмечали возврат средств, вложенных в коучинг (ROI), в 50 раз превышающий вложения (т. е. 5000 %), еще 28 % – от 10 до 49, таким образом, медианное значение составило 700 %, т. е. типичная организация может ожидать возврат от инвестиций в программы для руководителей высшего звена превышающий затраты в 7 раз [3].

Динамика развития коучинга как вида деятельности в России, его сложность, растущий интерес в обществе к этой деятельности стали основой признания целесообразности и необходимости разработки его профессионального стандарта. Проект такого стандарта разработан инициативной группой, вынесен на широкое обсуждение. Заявка об утверждении профессионального стандарта коуча подана в Министерство труда и социальной защиты в рамках деятельности Агентства стратегических инициатив (АСИ) от трех профессиональных организаций: Национальной гильдии профессиональных консультантов (НГПК), Российского представительства Международной федерации коучинга (ICF-Россия) и Профессиональной ассоциации русскоязычных коучей (ПАРК).

Коучинговые практики находят широкое применение в области неформального образования взрослых. Распространение получили виды-специализации областей коучинга: карьерный, спортивный, семейный, бизнес-коучинг для предпринимателей, коучинг для высших руководителей, командный коучинг, карьерный коучинг, спортивный, коучинг для родителей и др. В последние годы в мире развиваются специализированные виды коучинга. В их числе коучинг здорового образа жизни, коучинг синдрома дефицита внимания и гиперактивности (ADHD-coaching), финансовый коучинг и др. В корпоративной практике в последнее десятилетие ведущие компании мира широко применяют коучинг как для высших руководителей, так и для менеджеров среднего звена и ключевых сотрудников, развивают «управление в стиле коучинг», проводят масштабные программы развития лидерства, в которых коучинг является центральным звеном [3].

Вместе с тем, как в мире, так и, особенно, в России, коучинг фактически не применяется в образовательных организациях и при подготовке и переподготовке педагогических работников. Возможно, это связано с тем, что в самом коучинге образование

как таковое не является самоцелью, но, как правило, задачи образования встроены в процесс достижения жизненных или профессиональных целей клиента (коучируемого). Кроме того, сам характер распространения коучинговых практик как сервиса услуг под заказ не способствует его инкорпорированию в формальные системы образования.

Тем не менее, появляется опыт применения коучинга в средней и высшей школе, в среднем профессиональном образовании; в некоторых публикациях обосновываются необходимость подготовки педагога как коуча и применение коучинга в повышении квалификации педагогов, в различных формах поддержки их профессионального развития. Речь даже идет о коучинге как новой парадигме образования. Однако, на наш взгляд, еще не произошло глубинного осмысления социумом потенциала и возможностей коучинга не просто как одной из технологий, но как новой интегральной философии и методологии организации образования, отвечающей самым современным и перспективным тенденциям его развития.

Ситуация в современном образовании характеризуется тем, что на уровне стратегическом уже давно осмыслены и обрисованы тенденции и задачи развития образования, однако когда встает задача реализации стратегии, то обнаруживается недостаточность, а часто и практическое отсутствие новых инструментов, технологий, методологических моделей и средств, которые бы обеспечивали достижение поставленных целей.

Коучинг является, по мнению многих специалистов, такой инновационной технологией, которая отвечает стратегическим целям развития образования.

Задача современного педагога не только и не столько дать знание, сколько научить жить и творить в изменяющемся обществе. Главным в коучинге как раз и является инкорпорированность образования в решение задач развития личности. Коучинг можно назвать философией и технологией интегрального развития личности. Ключевым направлением коучинга является содействие осознанию человеком своих целей и своего потенциала, и на этой основе осуществляется коучинговая поддержка развития внутренних ресурсов человека, его возможностей, лидерских качеств.

Коучинг по своей сути является технологией развития субъектности, ответственности человека за самого себя; общение с коучем повышает уверенность человека, расширяет диапазон его видения и понимания ситуации, жизненных или профессиональных проблем. Индивидуальная работа с профессиональным коучем поддерживает самостоятельную разработку и реализацию плана персонального развития, карьерного движения, решения любой профессиональной задачи, помогает определить свой индивидуальный стиль деятельности [2].

Коучинг, в отличие от психологического консультирования, концентрируется не на психологических проблемах или болевых точках биографии, но опирается на лучший жизненный опыт и достижения человека. А в отличие от наставника и консультанта коуч не предлагает готовых решений и не передает свой опыт, не наставляет и не структурирует, а содействует тому, чтобы коучируемый сам учился находить решения и необходимые ресурсы для достижения цели. «Миссия коучинга в процессе обучения как никогда созвучна задачам, поставленным перед профессиональным образованием. Данная технология, в отличие от традиционных педагогических технологий, не заставляет идти за педагогом, перенимать его знания и опыт, а, наоборот, помогает обучающимся и самим педагогам раскрывать свои личные способности и возможности, раскрывать внутренние ресурсы для развития собственной личности, воспитывает готовность к изменениям» [8, с. 90].

Коучинг прекрасно работает при решении уже стоящих перед образованием задач, а также, как показывает практика зарубежных стран, органично входит в инновационные модели обучения. Так, существующая в коучинге технология проведения коучируемого по логическим уровням осознания своих целей и ценностей может использоваться для работы по развитию компетенций (от бессознательной некомпетентности к осознанной некомпетентности, к осознанной компетентности и затем к неосознанной компетентности). Коуч помогает осознать исходный уровень компетентности и наметить программу ее развития. Коучинг является самой эффективной технологией как индивидуальной подготовки, так и подготовки команд к разного рода профессиональным соревнованиям и конкурсам.

Развитые страны мира (страны ЕС, США, Канада, Япония и др.) активно внедряют новые образовательные концепции и модели актуализации таланта, креативности [1] в современных условиях, повышения личной эффективности каждого человека. Большинство из этих моделей интегрируются с технологиями коучинга [7]. К ним можно отнести, например, трансформационную теорию обучения (Г. Бейтсон, Р. Ганье, П. Джарвис, Дж. Марсик, Дж. Мезиров и др.). Дж. Мезиров определяет трансформационное обучение как социальный процесс конструирования и присвоения субъектом новых интерпретаций смысла его опыта и принятия этих интерпретаций как руководства к действию [10]. По Дж. Мезирову, при трансформационном обучении субъект, как правило, проходит следующие этапы: ситуация дезориентирующего выбора; ревизия своих исходных предпосылок; осознание того, что недовольство не единично и что другие субъекты переживают сходную трансформацию; изучение других вариантов ролей, отношений и действий; планирование; получение знаний и навыков для воплощения планов; создание новых отношений и взаимодействий; выстраивание своей компетентности и уверенности в новой роли.

В качестве другой модели саморазвития и самореализации личности с помощью коучинга может быть приведена широко распространенная в мире программа С. Кови. С. Кови утверждает, что эффективность – это навык, которому можно научиться, и выделяет восемь навыков эффективных людей. Это не набор отдельных приемов или формул. Методика С. Кови предлагает последовательный и в высшей степени интегрированный подход к развитию персональной и межличностной эффективности. Она помогает двигаться вперед по оси зрелости от *зависимости* к *независимости* и *взаимозависимости* [4, 5].

Можно согласиться с выводом М. В. Кларина, когда он пишет, что «коучинг выступает как средство повышения осознанности, ответственного личного выбора жизненного и профессионального пути, ускорения высших профессиональных и управленческих достижений» [3, с. 8]. Вместе с тем, перспективы применения коучинга в профессионально-педагогическом образовании, качество коучинговых практик определяются главным образом тем, насколько успешно будет идти в России процесс институционализации профессии коуча.

Список литературы

1. Андрюхина Л. М. Культурная топология креативности: возможности человека XXI века / Л. М. Андрюхина // Образование и наука. 2012. № 3. С. 3–16.
2. Андрюхина Л. М. Стиль науки: культурно-историческая природа: автореферат диссертации ... доктора философских наук / Л. М. Андрюхина. Екатеринбург, 1993. 47 с.
3. Кларин М. В. Профессиональный стандарт «коуч»: развитие коучинга как профессии / М. В. Кларин // Организационная психология. 2014. Т. 4, № 1. С. 6–12.

4. Кови С. Р. Восьмой навык. От эффективности к величию / С. Р. Кови. Москва: Альпина Паблишерз, 2010. 408 с.

5. Кови С. Р. Семь навыков высокоэффективных людей: мощные инструменты развития личности / С. Р. Кови. Москва: Альпина Бизнес Букс, 2006. 375 с.

6. Королихин А. Профессия «коуч»: искусство развития потенциала [Электронный ресурс] / А. Королихин // Большой консалтинг. 2014. № 1. Режим доступа: <http://bk-journal.ru/articles>.

7. Притворова А. А. Трансформационное обучение: логические уровни и коучинг [Электронный ресурс] / А. А. Притворова // Вестник Восточно-Сибирской открытой академии. Режим доступа: <http://aapritvorgova.ru/transformationnoe-obuchenie-kouching/>.

8. Торбеева А. П. Коуч-технология в сфере среднего профессионального образования / А. П. Торбеева // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия 1: Психологические и педагогические науки. 2015. № 2. С. 87–92.

9. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности: перевод с английского / Дж. Уитмор; Междунар. акад. корпоратив. упр. и бизнеса. Москва, 2005. 168 с.

10. Mezirow J. Transformative dimensions of adult learning / J. Mezirow. San Francisco: Jossey-Bass, 1991.

УДК 377.112:371.13/.14

Л. М. Андрюхина, С. А. Днепров, Т. Г. Сумина

L. M. Andryukhina, S. A. Dneprov, T. G. Sumina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
andrlm@yandex.ru, dneprovsergey@gmail.com, tsumina@mail.ru*

ОПЕРЕЖАЮЩАЯ ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ СИСТЕМЫ СПО: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

ADVANCED EDUCATION OF THE TEACHERS OF SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: PROBLEMS AND PROSPECTS OF DEVELOPMENT

Аннотация. Решается актуальная проблема формирования у педагогов СПО перспективных компетенций, которые рассматриваются как результат опережающей профессиональной подготовки, и как готовность самих педагогов реализовывать опережающее образование.

Abstract. The authors refer to the important problem of the formation of the teachers of secondary vocational education perspective competencies, which are viewed as a result of advanced education, and as a willingness to conduct themselves teachers of vocational education advanced education.

Ключевые слова: опережающее образование, опережающая подготовка, перспективные компетенции, педагогические исследования, педагог, педагогическая поддержка.

Keywords: advanced education, perspective competences, pedagogical research, teachers, support of teachers.

С целью выявления готовности педагогических работников системы СПО к решению новых перспективных задач, выдвигаемых современной экономикой, кафедрой профессиональной педагогики ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-

педагогический университет» в рамках проекта «Методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования» (государственное задание № 2.76.2016/НМ) проведено педагогическое исследование [6, 8–11].

Опережающая подготовка педагогических кадров системы СПО нацелена на овладение компетенциями, которые в различных исследованиях называются по-разному: «профессиональные и надпрофессиональные форсайт-компетенции» (Д. Конанчук и А. Волков и др.), «профессиональные навыки будущего» («Future Work Skills»), «компетенции, соответствующие новому технологическому укладу» (Г. П. Щедровицкий, А. Х. Шкляр и др.), компетенции «WorldSkills» и т. д. Мы их обозначаем как *перспективные компетенции*. Совокупность перспективных компетенций рассматривается как результат опережающей и синхронной профессиональной подготовки и как готовность самих педагогов системы СПО реализовывать опережающее и синхронное образование. Анализ многочисленных перечней компетенций, предлагаемых в различных форсайт-исследованиях [6, 10, 11], позволил выделить пять основных групп перспективных компетенций по принципам частотного анализа и общезначимости: информационно-коммуникационные компетенции; межкультурная коммуникативная компетенция; владение техниками развития креативности [1] и готовность к инновациям; управление проектами, педагогическое проектирование; самоменеджмент профессионального развития.

Проведенное педагогическое исследование выявило, что уровень развития перспективных компетенций у педагогов системы СПО явно недостаточен.

В качестве метода сбора данных был выбран метод экспертного онлайн-опроса, предложенный в педагогических исследованиях С. С. Венковым и С. А. Днепровым [4]. Инструмент исследования – стандартизированный опросник, заключенный в электронную оболочку. Сбор первичной информации осуществлялся посредством софта (электронной площадки) со специально разработанным пользовательским интерфейсом (monitorng.rsvpu.ru). Статистическая обработка результатов реализована с помощью статистического пакета анализа SPSS. В опросе приняли участие руководители организаций системы СПО, преподаватели-методисты из 85 субъектов Российской Федерации. Получено 485 экспертных заключений. Результаты экспертизы показаны в таблице.

Распределение оценок по группам перспективных компетенций

Но- мер п/п	Группа компетенций	Количество ответов, %			
		Да	Скорее да, чем нет	Скорее нет, чем да	Нет
1	Информационно-коммуникационные компетенции	25,5	20,3	15,6	38,6
2	Межкультурная коммуникативная компетенция	10,6	6,6	9,2	73,6
3	Владение техниками развития креативности и готовность к инновациям	42,6	26,07	12,5	18,2
4	Управление проектами, педагогическое проектирование	29,3	16,3	2,5	51,9
5	Самоменеджмент профессионального развития	40,2	11,7	0,2	47,9

Наибольшую обеспокоенность вызывает низкий уровень развития межкультурной компетенции: всего 10,6 % ответов «да» и 6,6 % ответов «скорее да, чем нет»; следовательно, более чем у 73,6 % педагогов эта компетенция не получила должного развития.

Только 29,3 % педагогов, по оценкам экспертов, без сомнения владеют такой компетенцией, как «управление проектами, педагогическое проектирование», 16,3 % педагогов скорее владеют ею, чем нет (ответ «скорее да, чем нет»), т. е. больше половины педагогов – 54,4 % – не проявили свои компетенции в области управления проектами и педагогического проектирования. Вместе с тем, хорошо известно, что низкий уровень проектировочных педагогических способностей ведет к слепому следованию за программой, учебником, к неспособности представить искомый конечный результат, к несоответствию между тем, что реально планируется в образовательном процессе, и тем, что должно быть получено в конечном результате.

Недостаточен и уровень владения информационно-коммуникационными компетенциями. Только 45,8 % педагогов, по оценкам экспертов, владеют этими компетенциями на необходимом уровне.

Самые высокие результаты получены по двум группам перспективных компетенций: «владение техниками креативности и готовность к инновациям» – 68,7 % (суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет») и «самоменеджмент профессионального развития» – 51,9 % (суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет»). Однако и здесь выявлен достаточно большой процент педагогов, не проявивших эти компетенции.

Обратимся к содержательному анализу результатов экспертной оценки по наиболее проблемным группам компетенций.

1. *Информационно-коммуникационные компетенции.* Главной задачей образовательных учреждения системы среднего профессионального образования становится формирование новой высокоразвитой информационно-образовательной среды, необходимой для подготовки высокопрофессиональных и конкурентоспособных специалистов. Они должны обладать качественно новым уровнем информационно-коммуникационной компетентности, отвечающей требованиям не только современного, но и будущего информационного общества [2, 3]. Решение этой задачи требует значительного повышения уровня информационно-коммуникационной компетентности преподавательского состава и организационно-методической перестройки образовательного процесса [7].

Результаты оценки экспертов обнаруживают наличие противоречия. С одной стороны, практически все педагоги, по оценкам экспертов, «свободно владеют современными информационно-коммуникационными технологиями и применяют их в своей работе» (91 % – суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет»), а также успешно «создают информационную среду, обеспечивающую освоение образовательной программы» (92 % – суммарный результат по ответам «да» и «скорее да, чем нет»). Вместе с тем, преподаватели практически не участвуют в сетевых проектах и образовательных программах (с использованием информационных технологий) совместно с зарубежными партнерами (всего 7 % по суммарному результату по ответам «да» и «скорее да, чем нет»). Всего 24 % педагогов участвуют в таких же проектах совместно с организациями высшего образования; 41 % педагогов участвуют в проектах совместно с организациями-работодателями с использованием информационно-коммуникативных технологий.

Такой низкий процент может быть показателем недостаточной развитости информационно-коммуникативного пространства организаций СПО, в котором информацион-

ные формы взаимодействия с организациями высшего образования, с зарубежными партнерами и зарубежными организациями должны быть главными составляющими как маркетинга, так и инновационного потенциала СПО. Очевидно, что информационно-коммуникативное пространство СПО пока фрагментировано, обособлено и закрыто от мирового образовательного пространства, что совершенно недопустимо. Передовое оборудование и технологии, даже в эпоху импортозамещения, регулярно поступают в страну, а в СПО не уделяется должного внимания подготовке будущих рабочих и специалистов среднего звена в едином мировом информационно-коммуникативном пространстве.

Низкие результаты по показателям участия в сетевых проектах и практике применения в образовательном процессе телеконференций и вебинаров говорят о том, что качественная структура готовности педагогов в области информационно-коммуникативных и медиа-компетенций не отвечает современным требованиям. Только для 21 % педагогов телеконференции и веб-семинары стали привычной формой работы.

2. *Управление проектами, педагогическое проектирование.* Продуктивная преподавательская деятельность возможна при высоком уровне сформированности прогностических, проектировочных, конструктивных и программирующих деятельность учащихся педагогических умений.

Задача педагогического проектирования заключается в создании такой формы интеграции теоретических и практических знаний, чтобы получился проект, максимально учитывающий все факторы развертывания образовательного процесса на оптимальном уровне их выражения [5]. При этом необходимо не только сформировать проект, но и уметь управлять его реализацией и развитием. Поэтому в перечень вопросов для экспертной оценки были включены признаки и показатели, объективно характеризующие опыт участия преподавателей в практике проектной деятельности организации СПО, собственную деятельность педагога по педагогическому проектированию, опыт педагога по управлению проектами обучающихся. К сожалению, в целом в этой области были выявлены самые низкие результаты.

Только 66 % (из них у 27 % – ответ «скорее да, чем нет») преподавателей имеют опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с организациями-работодателями; 31 % (из них у 14 % – ответ «скорее да, чем нет») имеют опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с организациями высшего образования; 6 % (результат, которым можно пренебречь) имеют опыт участия в проектах и образовательных программах совместно с зарубежными партнерами. Такие результаты экспертизы еще раз свидетельствуют о замкнутости образовательного пространства организаций СПО, а ведь в условиях замкнутости педагогический потенциал работников СПО неизбежно имеет тенденцию к понижению уровня, в то время как мировое образовательное пространство стремительно развивается.

В области собственного педагогического проектирования 58 % (из них у 33 % – ответ «скорее да, чем нет») педагогов проектируют индивидуальные образовательные маршруты обучающихся совместно с другими педагогами, обучающимися и их родителями (законными представителями); и только 27 % (из них у 15 % – ответ «скорее да, чем нет») имеют опыт разработки и реализации инновационного проекта в сфере среднего профессионального образования.

Результаты исследования [6, 8, 9, 10, 11] свидетельствуют о необходимости конструктивных изменений на уровне как системы среднего профессионального образования в целом, так и на уровне организаций профессионального образования. Эти изме-

нения видятся в следующем: активизация процессов интеграции среднего профессионального образования в мировое образовательное пространство; формирование открытого образовательного пространства в организациях СПО на основе форм проектного, сетевого взаимодействия с организациями – социальными партнерами, организациями высшего образования, с зарубежными партнерами; создание условий для повышения инновационной активности педагогов в сфере опережающих форм образования; обогащение инновационного ресурса организаций профобразования и педагогических работников СПО на основе возможности изучения лучших образовательных практик, в том числе через включение в движение «WorldSkills».

Опережающая подготовка педагогических кадров системы СПО не может пониматься только как работа на отдаленное будущее. Это и формирование потенциального, работающего на будущее, опыта личности, и одновременно решение задач синхронизации образования и актуальной социальной практики в опережающих зонах социально-экономического развития.

Список литературы

1. Андрюхина Л. М. Культурная топология креативности: возможности человека XXI века / Л. М. Андрюхина // Образование и наука. 2012. № 3. С. 3–16.
2. Андрюхина Л. М. Новая антропологическая платформа развития образования / Л. М. Андрюхина // Инновационные проекты и программы в образовании. 2015. Т. 3. С. 17–23.
3. Андрюхина Л. М. Технологии телеприсутствия – новая антропологическая платформа развития образования / Л. М. Андрюхина // Образование и наука. 2014. № (117). С. 49–66.
4. Венков С. С. Факторный анализ экспертной оценки онлайн-тестов универсальных качеств личности преподавателей информационных технологий / С. С. Венков, С. А. Днепров // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2016. № 2. С. 13–16.
5. Волченкова Т. В. Формирование у педагогов готовности к инновационной педагогической деятельности / Т. В. Волченкова // Среднее профессиональное образование. 2009. № 12. С. 2–4.
6. Днепров С. А. Объективность экспертной оценки исследования готовности преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности / С. А. Днепров, Т. Г. Сумина, С. С. Венков // Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 53–61.
7. Корнилова Е. А. О формировании информационно-коммуникационной компетентности педагогов / Е. А. Корнилова, С. Е. Савотченко // Научные ведомости Белгородского государственного университета. Серия: Экономика. Информатика. 2014. Т. 32. № 21–1 (192). С. 175–181.
8. Научно-методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования: сборник научных трудов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2017. 154 с.
9. Педагогическое исследование уровня владения педагогами среднего профессионального образования перспективными компетенциями / Л. М. Андрюхина [и др.] // Педагогическое образование в России. 2016. № 12. С. 254–264.
10. *The Model of Monitoring of Vocational Pedagogical Competences of Professors in Secondary Vocational Education* / L. M. Andryukhina [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (14). P. 7016–7034.
11. *Vocational Pedagogical Competencies of a Professor in the Secondary Vocational Education System: Approbation of Monitoring Model* / L. M. Andryukhina [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (14). P. 7045–7065.

Д. А. Антропова, С. С. Котова, И. И. Хасанова

D. A. Antropova, S. S. Kotova, I. I. Hasanova

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
diemi11@mail.ru, 89193885388@mail.ru, irina.hasanova@rsyvu.ru

ТЕХНОЛОГИЯ АМПЛИФИКАЦИИ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

THE AMPLIFICATION TECHNOLOGY OF VALUE-SEMANTIC SPHERE OF THE INDIVIDUAL STUDENT

Аннотация. Актуальность заявленной в статье проблемы обусловлена тем, что технологии амплификации ценностно-смысловой сферы личности студента являются одним из существенных компонентов системы обеспечения качества современного образования. Цель статьи заключается в представлении результатов разработки инновационной системы формирования и обогащения ценностного потенциала личности в современных образовательных условиях, а также проектирования инновационной технологии амплификации ценностно-смысловой сферы личности студента.

Abstract. The relevance of the presented problems due to the fact that technology is the amplification of value-semantic sphere of the individual student are one of the essential components of the quality assurance system of modern education. The goal of the article lies in development of innovative systems for the formation and enrichment of axiological potential of the personality in modern educational environments, as well as in the design of innovative technologies of amplification of value-semantic sphere of the individual student.

Ключевые слова: технология амплификации, ценностно-смысловая сфера личности студента, ценности профессиональной деятельности, социально-профессиональные ценностные ориентации.

Keywords: the amplification technology, value-semantic sphere of the personality of the student, value the professional activity, social and professional value orientation.

В ситуации, когда в обществе наблюдается очевидный кризис ценностей, фактическое отсутствие четких и непротиворечивых внешних ориентиров для выбора моделей социального и профессионального поведения, проблема разработки и реализации технологий, способствующих развитию и обогащению ценностного потенциала личности, становится все более актуальной. Это обусловлено тем, что в ситуации социальной и экономической нестабильности человек вынужден действовать в значительно большей степени с опорой на личностные диспозиции, ведущей из которых традиционно считается система личностных ценностей и смыслов. Поскольку ценностные ориентации являются одним из центральных личностных новообразований, то они выражают сознательное отношение человека к социальной действительности и в этом своем качестве определяют мотивацию его поведения и оказывают существенное влияние на все стороны жизнедеятельности. Особое значение приобретает связь ценностных ориентаций с направленностью личности, поскольку система ценностных ориентаций определяет содержательную сторону направленности личности и составляет основу ее взглядов на окружающий мир, отношения к другим людям, к себе самой, основу мировоззрения, ядро мотивации и «философию жизни».

Овладение будущей специальностью психолога – это путь сложный, многоаспектный и поэтому проблемный и противоречивый. Деятельность психолога отличается повышенной напряженностью, сложностью, так как непосредственным объектом его труда является человек, личность, а это требует, прежде всего, реализации профессионально-нравственной позиции специалиста при решении профессиональных задач в различных условиях организации и осуществления анализа, планирования, контроля, организации процесса профессионального взаимодействия в системе «психолог – клиент» [1, 5].

В связи с этим базовыми профессиональными ценностями психолога являются уважение и принятие личности клиента, эмпатия, признание права клиента на помощь и самоопределение, стимулирование самопомощи клиента, работа в интересах клиента, конфиденциальность, ответственность, личностно-ориентированный подход к клиенту. Ценности профессиональной деятельности являются смыслообразующей основой, которая определяет значение деятельности для личности и общества. От того, как личность выстраивает свою систему ценностей, соотношение внешних требований профессии, профессионального сообщества и своего внутреннего мира, зависят продуктивность профессиональной деятельности и адекватность отношений личности с субъектами труда.

Студенческие годы, с одной стороны, благоприятны для образования ценностных ориентаций как устойчивого свойства личности. Для этого периода характерно то, что в круг интересов человека входит весь спектр социальной действительности, разнообразие социальных ориентиров. С другой стороны, специфика студенческой группы состоит в том, что приобретение важных профессиональных ориентаций и норм поведения затруднено отсутствием должного опыта, неустойчивостью во взглядах, а также неадекватной самооценкой и чрезмерными притязаниями. Все это актуализирует проблему поиска путей и условий повышения эффективности нравственно-профессионального становления будущих специалистов путем формирования у студентов навыков актуализации своего ценностного потенциала, нахождения путей самореализации и вариантов социального и нравственно-профессионального поведения [3, 4].

Социально-профессиональные ценностные ориентации – это элементы внутренней структуры личности, сформированные и закрепленные жизненным опытом индивида в процессе социализации и получения профессионального образования, выступающие в качестве побуждающих стимулов к достижению поставленных целей, определяющие приемлемые средства их реализации в социальной и профессиональной жизнедеятельности. Обеспечить такое формирование, на наш взгляд, можно путем создания специальным образом организуемых условий, интенсифицирующих процесс коррекции и обогащения ценностно-смысловой сферы личности будущего специалиста [2].

С этой целью в Институте психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета разработана и реализуется технология амплификации ценностно-смысловой сферы личности студента. Технология направлена на формирование нравственно-психологической готовности будущих специалистов к профессиональной деятельности путем переосмысления профессиональных ценностей и смыслов профессионального развития.

В процессе ее реализации решаются следующие задачи: прояснение студентами своих потребностей и личностных целей; осознание ценностей профессии и ценностей личности, их соотношение, дифференциация в соответствии с личностной значимо-

стью; построение вариантов согласованной границы контакта между ценностями личности и профессии, выбор и интеграция оптимальной границы контакта, отражающей согласование ценностей профессии и личности; развитие способности целеполагания, уверенности в достижимости поставленных целей; прояснение ценностно-смысловой сферы и ее развитие; прояснение своих жизненных и профессиональных ценностей; развитие навыков рефлексии, целеполагания; развитие способностей и ценностно значимых качеств личности путем включения в тренинги и освоения психотехнологий аксиологического взаимодействия.

Технология коррекции и амплификации ценностно-смысловой сферы субъекта проектируется на основе следующих подходов: аксиологического – ценностный характер содержания позволяет ввести слушателей в мир социально и профессионально значимых ценностей, содействовать в выборе личностно значимой системы ценностных ориентаций; деятельностного – способствует вовлечению студентов в разнообразные виды деятельности, развитию способов деятельности, творческих способностей, необходимых для самоактуализации личности в познании, труде, научной и других видах деятельности; интегративного – ориентированного на развитие целостного видения перспектив и возможностей своего жизненного и профессионального пути.

В результате реализации данной технологии студенты осознают значимость системы ценностей, собственные интересы, способности, общественные ценности, связанные с социальной и профессиональной деятельностью; могут ранжировать ценности по степени их значимости в различных сферах жизнедеятельности; способны самостоятельно оценивать социально-профессиональную деятельность и поведение согласно нравственным ценностям общества и профессии.

В основе технологии лежит блочно-цикловой принцип проектирования, предусматривающий выделение в учебном материале инвариантной и блочно-цикловой части в виде информационного блока; диагностического блока; исполнительского блока; блока контроля.

Благодаря такому построению содержательного аспекта технологии она может быть реализована как самостоятельная развивающая технология или как компонент (способ организации развивающей деятельности) в учебных курсах, например, таких, как «Введение в профессию», «Основы профессионального консультирования», «Психология профессионального развития», «Основы профориентологии» и др.

Особенностью информационного блока является рассмотрение профессиональных ценностей в работе психолога как специального предмета изучения на лекциях и семинарских занятиях. Студенты знакомятся с типологией ценностных ориентаций, изучают основные исторические тенденции в формировании профессиональных ценностей у молодежи, анализируют ключевые понятия, определения, связанные с профессиональными ценностями в работе психолога.

Диагностический блок предназначен для решения исследовательских задач. Он ориентирован на изучение, выявление индивидуальных ценностных ориентаций и особенностей мотивационно-потребностной сферы личности, ее профессиональной направленности, установок, интересов.

Исполнительский блок представлен в виде психолого-педагогического практикума, направленного на коррекцию ценностно-ориентационной сферы личности.

Завершающий контрольный блок представляет собой специально разработанные диагностически-ориентированные задания (кейсы), содержательно отражающие профес-

сиональную практическую деятельность психолога, ценности профессии, этические нормы и ведущие ключевые компетенции специалиста, степень их выраженности у обучаемых. Создаваемые ситуации направлены на идентификацию обучаемых с субъектом будущей профессиональной деятельности.

Список литературы

1. Головин А. А. Учебно-профессиональная деятельность как средство формирования профессиональной рефлексии будущего специалиста / А. А. Головин // Новая наука: от идеи к результату. 2016. № 5–2 (84). С. 25–28.

2. Зеер Э. Ф. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. 2015. № 1 (4). С. 88–99.

3. Зеер Э. Ф. Социально-профессиональное воспитание студентов в вузе: практико-ориентированная монография / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 158 с.

4. Котова С. С. Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С. С. Котова, О. Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. 2007. № 4. С. 91–98.

5. Теория и практика профессионально-педагогического образования: коллективная монография: в 3 томах / под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. Т. 2. 283 с.

УДК 796.015:[796.077.5:159.942]

Н. И. Байкова

N. I. Baykova

*МБУ «Спортивная школа “Созвездие”», Ижевск
Sports School «Sozvezdie», Izhevsk
baickowa.natalja@yandex.ru*

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ СПОРТИВНЫХ ЭМОЦИЙ У ПОДРОСТКОВ В ПРОЦЕССЕ УЧЕБНО-ТРЕНИРОВОЧНЫХ ЗАНЯТИЙ

FEATURES OF THE MANIFESTATION OF SPORTS EMOTIONS IN ADOLESCENTS IN THE PROCESS OF TRAINING EXERCISES

Аннотация. Рассматриваются эмоциональная насыщенность спортивной деятельности, мотивационная агрессия как прямое проявление присущих личности деструктивных тенденций. Показано, что эмоциональное состояние личности подростков, систематически занимающихся физической культурой и спортом, более развито, а занятия спортом способствуют формированию у подростков положительных эмоций. Отражена значимость работы тренера-преподавателя.

Abstract. In article, emotional saturation of sports activities, motivational aggression as a direct manifestation of the realization of inherent personality destructive tendencies; The characteristics of young athletes are given. The article presents the results of a study of the activity of young athletes who are systematically engaged in physical culture and sports. In the article it is proved that the emotional state of the personality of adolescents who are systematically engaged in physical culture and sports is more developed, and sports activities contribute to the formation of positive emotions in adolescents. The importance of the work of the trainer-teacher is reflected.

Ключевые слова: агрессивность, спорт, преодоление агрессивности, эмоциональность, подросток, тренировочная деятельность.

Keywords: aggressiveness, sport, overcoming of aggression, emotionality, teenager, training activity.

Спорт окрашен высокой эмоциональностью, а юношеский спорт особенно, так как подростка отличает высокая эмоциональность. Чувства по поводу спортивных состязаний переживают не только сами спортсмены, но и их родители, тренеры, многочисленные наблюдатели, зрители, болельщики. Именно эмоциональное богатство, насыщенность спорта острыми моментами привлекают миллионы людей к спортивным состязаниям [4].

Исследования в области спортивных эмоций проводятся многими психологами и физиологами (Н. Р. Богуш, Г. М. Двали, Н. В. Зимкин, А. Н. Крестовников, А. А. Лалаян, Я. Б. Лехтман, В. Л. Марищук, Ю. Ю. Палайма). Результаты исследований свидетельствуют о наличии целого ряда своеобразных спортивных эмоций, позволяют обнаружить их влияние на качество выполнения спортивных действий, на ход и успех спортивных соревнований, выяснить их зависимость от объективных или внешних условий обстановки спортивной борьбы.

Эмоциональность спортивных действий порождается условиями самого спортивного соревнования, динамикой развивающихся действий, ситуациями соперничества и переходящего успеха спортивной борьбы, высоким напряжением в преодолении трудностей в борьбе за достижение поставленных спортивных целей и др.

Все эти условия, в которых осуществляется спортивная деятельность, вызывают у спортсменов и зрителей эмоциональные переживания большой интенсивности с ярко выраженным аффективным характером, проявляющимся в поведении и имеющим своеобразное внешнее выражение. Характерными для спорта являются высокая динамичность эмоций, их изменчивость, быстрая и часто резкая смена одних переживаний другими. Вместе с тем, психологические исследования позволили обнаружить огромное богатство оттенков разнообразных спортивных эмоций и сложных чувств, которыми насыщена спортивная деятельность [7, 8, 9, 10, 11, 12, 14]. Так, повышенная эмоциональность спортсменов мешает им достигать цели. Юным спортсменам необходимо научиться управлять своими эмоциями.

Наши исследования по проблеме организации и проведения учебно-тренировочных занятий в спортивной школе на основе обеспечения педагогического сопровождения начинались с выяснения педагогических условий, гарантирующих эффективность подготовки подростков к спортивной деятельности, частью которой является формирование умений управлять своим эмоциональным состоянием. Интерес исследователя вызывало агрессивное поведение детей. В своей работе мы опирались на данные наблюдений, бесед, а также результаты опроса, проведенного при помощи опросника Басса – Дарки. Выяснение особенностей спортивных эмоций проводилось в связи с практическими задачами формирования у спортсмена необходимой ему эмоциональной устойчивости, своевременного выявления и регуляции неблагоприятных эмоциональных состояний.

Цель данной статьи – рассмотреть мотивационную агрессию как прямое проявление реализации присущих личности деструктивных тенденций.

Термин «агрессия» сегодня часто употребляется в самом широком контексте и нуждается в четком определении. Различные авторы в своих исследованиях по-разно-

му определяют агрессию и агрессивность: как врожденную реакцию человека для «защиты занимаемой территории» (Ардри, Лоренц), как установку на господство (Морисон), реакцию личности на окружающую действительность (Хорци, Фромм) [1, 3].

Агрессивность обладает качественной и количественной характеристиками, может иметь различную степень выраженности [2]. Каждая личность должна обладать некоторой агрессивностью. Отсутствие ее приводит к пассивности, ведомости, конформности и др. Исходя из этого, можно разделить проявления агрессии на два основных типа: 1) мотивационная агрессия, агрессия как самооценność; 2) инструментальная агрессия как средство. Опросник Басаа – Дарки позволяет определить уровень деструктивных тенденций, что дает возможность с большей степенью вероятности прогнозировать возможность проявления открытой мотивационной агрессии. А. Басс и А. Дарки выделили следующие виды реакций: физическая агрессия, косвенная агрессия, раздражение, негативизм, обида, подозрительность, вербальная агрессия, чувство вины.

Для проведения опытно-экспериментальной работы были задействованы обучающиеся в возрасте 10–15 лет, сформированы экспериментальная (n = 37) и контрольная (n = 33) группы, общая выборка испытуемых составила 70 человек. Основными критериями для приема в экспериментальную группу были желание детей заниматься спортом и согласие родителей. В ходе исследования были получены результаты, представленные в таблице.

Сравнительная характеристика показателей уровня агрессии у подростков

Группа	Показатель уровня, %											
	Агрессия			Враждебность			Негативизм			Чувство вины		
	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий	Низкий	Средний	Высокий
Экспериментальная	7	85	8	10	70	20	6	70	24	7	77	16
Контрольная	8	83	9	9	74	24	4	71	25	6	78	16

Низкий уровень агрессии выявлен у 7 % обучающихся из экспериментальной группы и у 8 % – из контрольной; средний – у 85 и 83 %, высокий – у 8 и 9 % соответственно.

По шкале «враждебность» показатели такие: низкий уровень – 10 и 9 %, средний – 70 и 74 %, высокий – 20 и 24 % соответственно.

По шкале «негативизм»: низкий уровень – 6 и 4 %, средний – 70 и 71 %, высокий – 24 и 25 % соответственно.

По шкале «чувство вины»: низкий уровень – 7 и 6 %, средний – 77 и 78 %, высокий – по 16 %.

Как можно заметить, показатели уровня агрессии, враждебности и негативизма в экспериментальной группе ниже, чем в контрольной.

Таким образом, проведенное по опроснику Басса–Дарки исследование состояния агрессии позволило выявить разницу в показателях экспериментальной и контрольной групп по шкалам «агрессия», «враждебность», «негативизм» и «чувство вины».

У подростков систематически занимающихся физической культурой и спортом (экспериментальная группа), эмоциональное состояние более стабильное, чем у тех, кто

этого не делает (контрольная группа). Данный факт говорит о том, что эмоциональное состояние личности подростков, систематически занимающихся физической культурой и спортом, более развито, и показывает влияние занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности подростков [6].

Занятия спортом способствуют формированию у подростков положительных эмоций. Это объясняется тем фактом, что мышечное напряжение (в определенных пределах интенсивности) связано с возникновением приятных ощущений [13].

Достижение поставленных целей, даже сознание приближения к ним – главный фактор, дающий человеку чувство удовлетворения своей деятельностью. В ходе учебно-тренировочного процесса этот эффект достигается вследствие осознания прогресса в освоении техники спортивных упражнений, в развитии двигательных и психических качеств, победы на соревнованиях и др. Активная двигательная деятельность регулирует процессы возбуждения и торможения центральной нервной системы. Учебно-тренировочные занятия, участие в спортивных соревнованиях, предъявляющих достаточно высокие требования к организму, могут снизить, а порой и вовсе нейтрализовать ранее возникшие негативные эмоциональные переживания [5].

Однако занятия спортом – фактор, вызывающий не только положительные эмоции. Они могут стать также источником острых негативных переживаний, причем наиболее отрицательное влияние на эмоциональную сферу оказывают неудачные выступления на спортивных соревнованиях, отрицательные примеры поведения, если таковые имеются в процессе учебно-тренировочных занятий, неблагоприятный психологический климат в группе. Таким образом, в силу самой сущности физической культуры и спорта проявление в них негативных черт характера (трусости, безволия, грубости и т. д.) воспринимается как некрасивое, отрицательное в поведении и, наоборот, смелость, решительность, мужество – как пример для подражания [5]. Следовательно, учебно-тренировочные занятия должны быть направлены на развитие не только физических качеств ребенка, но и умения справляться с собственными эмоциями. Очень важно, кто будет находиться рядом с юным спортсменом в сложный подростковый период.

Тренеру необходимо вести систематическую работу с подростком, развивая у него во время обучения технике, тактике выполнения физических упражнений, также навыки борьбы с неустойчивостью настроения, с неровностями в поведении и нервозностью перед соревнованиями.

Основная задача тренера – учить любить трудиться, трудиться над собой, а это самое сложное. Закон педагогики, сформулированный В. А. Сухомлинским, гласит: «Источником детского желания трудиться является, прежде всего, желание узнать». В развитии этого желания почти все зависит от тренера. Главное для тренера – уметь работать на своих воспитанников. В команде всегда должна царить жизнерадостная доброжелательная атмосфера. Цель тренера-преподавателя – это обеспечение, в конечном счете, формирования целостной, гармонически развитой личности спортсмена, достойного гражданина своей страны.

Список литературы

1. *Агрессивность* [Электронный ресурс] // Азбука психолога. Режим доступа: <http://psychlib.ru/mgppu/KAS/KAS-001.HTM>.
2. *Агрессивность* [Электронный ресурс] // Словарь по общественным наукам. Режим доступа: <http://dic.academic.ru/dic.nsf/ruwiki/104541>.

3. *Агрессивность* // Социальная психология [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.hiperinfo.ru/blog/2012-04-16-3217>.

4. *Анохин П. К.* Психология эмоций / П. К. Анохин. Москва: Просвещение, 1984. 185 с.

5. *Бандура А.* Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / А. Бандура, Р. Уолтерс. Москва: Апрель-Пресс: Эксмо Пресс, 2000. 512 с.

6. *Баранов А. А.* Формирование у подростков умения сотрудничать в процессе спортивно-оздоровительных занятий / А. А. Баранов, М. Ю. Зайцева // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. 2006. № 5. С. 48–53.

7. *Беляева Л. А.* Влияние занятий физической культурой и спортом на развитие эмоциональной сферы личности подростков / Л. А. Беляева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. С. 162–165.

8. *Бельц В. Э.* Воспитательно-образовательная система спортивного клуба каратэ-до / В. Э. Бельц // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. Вып. 1. С. 22–26.

9. *Выготский Л. С.* Учение об эмоциях / Л. С. Выготский // Собрание сочинений. Москва: Наука, 1984. Т. 4. 318 с.

10. *Жуковская В. И.* Воля / В. И. Жуковская. Минск: Народная асвета, 1970. 120 с.

11. *Ильин Е. П.* Психология спорта / Е. П. Ильин. Санкт-Петербург: Питер, 2009. 352 с.

12. *Ильясов Ф. Н.* Политический маркетинг. Искусство и наука побеждать на выборах / Ф. Н. Ильясов. Москва: ИМА-пресс, 2000. 200 с.

13. *Калин В. К.* Классификация волевых качеств / В. К. Калин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. Симферополь, 1983. С. 175–181.

14. *Коломейцев Ю. А.* Социальная психология спорта: учебно-методическое пособие / Ю. А. Коломейцев. Минск: Изд-во БГПУ, 2004. 292 с.

УДК 378.22–052:378.041

Т. И. Банникова

T. I. Bannikova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
qd@usaaa.ru*

МОТИВАЦИЯ МАГИСТРАНТОВ К САМООБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

THE MOTIVATION OF THE STUDENTS TO SELF-EDUCATIONAL ACTIVITY

Аннотация. Рассматриваются особенности мотивации магистрантов к самообразовательной деятельности, а также влияние на мотивацию внутренних и внешних факторов.

Abstract. The article discusses the features of motivation of students to self-educational activity, and the impact on the motivation of internal and external factors.

Ключевые слова: мотивация, самообразование, мотив, магистранты.

Keywords: motivation, self-education, motive, undergraduates.

Одной из актуальных педагогических проблем сегодня является проблема мотивации обучающихся к самообразованию [2, с. 33]. Наиболее значимая причина этого – переход

к федеральным государственным образовательным стандартам высшего образования, предполагающим значительный удельный вес самостоятельной работы обучающихся.

Под мотивацией понимается внешнее или внутреннее побуждение субъекта к деятельности во имя достижения каких-либо целей, наличие интереса к такой деятельности и способы его инициирования, побуждения [5, с. 317]. Таким образом, мотивации к самообразованию – это процесс побуждения обучающихся к познавательной деятельности, активному освоению содержания образования, поиску новых знаний.

В образовании мотивация является главной движущей силой в поведении и деятельности обучающегося, в том числе и в процессе формирования будущего профессионала. Поэтому особенно важным становится вопрос о стимулах и мотивах именно учебно-профессиональной деятельности обучающихся [5].

Правильно подобранный мотив побуждает обучающихся к деятельности, является внутренней причиной их деятельности, поведения или поступка. Однако, проблема мотивов в самообразовании сложна и многогранна. Ее изучением в педагогике занимались Ю. К. Бабанский, Л. И. Божович, В. П. Бондаревский, В. С. Ильин, Б. В. Ломов, В. С. Мерлин, Н. Г. Морозова, И. Т. Огородников, М. Н. Скаткин, Б. Т. Теплов, Г. И. Щукина и др. Проблема формирования и развития мотивации учения в студенческом возрасте обсуждается в научной литературе с разных позиций. Работы Р. И. Цветковой и Г. И. Щукиной направлены на раскрытие общих вопросов формирования мотивации студентов. Труды А. К. Марковой посвящены формированию мотивации учения субъектов обучения (от школьного возраста до обучения в вузе). В. Г. Леонтьев делает акцент на формировании потребностей, А. А. Вербицкий фокусирует внимание педагогов на проблеме формирования учебной мотивации в контекстном обучении [4].

К сожалению, значительная часть исследований по рассматриваемой проблеме направлена на изучение мотивации студентов без разделения их на какие-либо группы. Между тем, при переходе российской системы образования на уровневое обучение в образовательных организациях высшего образования появилась новая группа обучающихся – магистранты, процесс мотивации к самообразованию которых имеет свои особенности:

- высокая степень самостоятельности магистрантов;
- наличие жизненного и профессионального опыта (значительная часть магистрантов имеют опыт применения полученных в процессе образования знаний на практике в организациях);
- наличие у магистрантов опыта обучения;
- направленность обучающихся на решение жизненных, профессиональных проблем, полезность, мотивация достижений (заинтересованность);
- наличие сформированной системы критериев оценки явлений (процессов, субъектов);
- стремление к безотлагательной реализации полученных знаний и умений, сформированных компетенций.

Стремление к самообразованию складывается у магистрантов на основе совокупности различных мотивов. Совокупность мотивов в образовательном процессе возникает под влиянием внешних и внутренних факторов. Данные факторы необходимо создавать и (или) учитывать преподавателям вузов при управлении процессом мотивации магистрантов [6, 7].

К внешним факторам, как правило, находящимся в прямой зависимости от педагогов или образовательной организации, можно отнести различные предметы и явления

окружающей среды, вызывающие интерес и желание их познать. Как правило, данные предметы и явления тесно связаны с будущей профессиональной деятельностью магистрантов, с реальными условиями их взаимодействия на рынке труда. Магистрант – это не школьник, которому можно сказать «так надо», магистранту необходимо объяснить, каким образом знания ему пригодятся в будущем [3].

К внешним факторам также относятся приемы, используемые преподавателем (эксперимент, элементы развивающего и проблемного обучения, проектный метод обучения), стимулы, применяемые преподавателем, выходящие за рамки учебного процесса: подчеркивание важности самообразования, просвещение, способствующее появлению новых знаний о профессии, ее особенностях, социальном престиже, перспективе профессионального и должностного роста, возможности трудоустройства и конкурентоспособности и др.

Значительное влияние на процесс мотивации оказывают стимулы, заключающиеся в самом образовательном процессе: привлечение новейших достижений науки и техники, обзор литературы по теме, показ практической значимости материала, демонстрация перспективности для различных профессий и т. д., а также методы и формы организации образовательной деятельности, решение проблем, требующих хорошей ориентации в предмете [1].

К внутренним факторам (когда мотивация «лежит» внутри человека – в его характере, особенностях восприятия) относятся познавательный интерес магистрантов к определенной области знаний, социально значимые мотивы (свое место в жизни, осознание значения знаний, самоусовершенствование), профессиональный интерес и связь с жизнью.

Таким образом, педагогам высшего образования для повышения эффективности процесса мотивации магистрантов к самообразованию необходимо ориентироваться на следующие направления:

- развитие целеполагания у магистрантов, приводящее к пониманию и принятию смысла учения, осознания важности образования для личности студента и его будущей профессиональной деятельности;
- создание ситуаций достижения успеха, стимулирующих активность магистранта по самоизменению и развитию;
- осознание временной перспективы обучения, направленное на объединение прошлого опыта, условий обучения, профессиональных устремлений, амбиций и создание подробного образа профессионального будущего;
- формирование положительного отношения к учению через достижение положительной мотивации обучения в вузе.

Необходимо также учитывать следующее: чтобы стремление овладеть знаниями превратилось в познавательную потребность, оно должно удовлетворять именно собственные мотивы, причем необходимо неоднократное повторение данной деятельности и закрепление ее в качестве привычной. Важны осознание магистрантом действительной нужды в познании, разнообразие способов удовлетворения возникающей необходимости в знаниях и обеспечение положительного эмоционального переживания как процесса, так и результата познавательной деятельности.

Список литературы

1. *Киселева А. В.* К вопросу о готовности студентов к самостоятельной работе / А. В. Киселева // *Фундаментальные и прикладные научные исследования: материалы Международной научно-практической конференции*, Самара, 31 января 2016 г. Самара: Изд-во НИЦ «Поволжская научная корпорация», 2016. С. 25–26.

2. *Медведев И. Ф.* Концепция самообразования: основные понятия и структура / И. Ф. Медведев // Образование и наука. 2012. № 2. С. 32–42.

3. *Мехова Д. А.* Значение положительной мотивации обучения в вузе как критерия становления компетентности самообразования у студентов педагогических специальностей / Д. А. Мехова // Векторы развития современной науки: материалы Международной научно-практической конференции, Уфа, 20–21 янв. 2014 г.: в 3 частях. Уфа: РИО ИЦИПТ, 2014. Ч. 1. С. 316–318.

4. *Мормужева Н. В.* Мотивация обучения студентов профессиональных учреждений / Н. В. Мормужева // Педагогика: традиции и инновации: материалы IV Международной научной конференции, Челябинск, декабрь 2013 г. Челябинск: Два комсомольца, 2013. С. 160–163.

5. *Профессиональное образование: словарь.* Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. Москва: Изд-во НМЦ СПО, 1999. 538 с.

6. *Zeer E. F.* Technological platform for realization of students' individual educational trajectories in a vocational school / E. F. Zeer, A. V. Streltsov // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2639–2650.

7. *Particular features of interrelation of motivation, values and sense of life's meaning as subjective factors of individualizing trajectory in the system of continuous education / D. P. Zavodchikov [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education.* 2016. № 11 (15). P. 8252–8268.

УДК 37.011.32–052:[159.944:37.0126]

Н. Ю. Бармин, М. Н. Булаева, Т. В. Альшанская

N. Yu. Barmin, M. N. Bulaeva, T. V. Alshanskay

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород

*ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет
им. К. Минина», Нижний Новгород*

ФГБОУ ВО «Поволжский государственный университет сервиса», Тольятти

Nizhny Novgorod Institute Development of education, Nizhny Novgorod

Nizhny Novgorod State Pedagogical University K. Minin, Nizhny Novgorod

Volga State University of Service, Togliatti

secr@niro.nnov.ru, bulaevamarina@mail.ru, alshanskay@mail.ru

ОПРЕДЕЛЕНИЕ С ПОМОЩЬЮ СУЩЕСТВУЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБЩЕЙ РАБОТОСПОСОБНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

THE DEFINITION OF EXISTING TECHNOLOGIES FOR THE OVERALL PERFORMANCE OF STUDENTS

Аннотация. Методологическим основанием данной статьи служат закономерности саморегуляции организма обучающегося. Методы анализа, сравнения, проектирования, моделирования легли в основу разработанных материалов и позволили осуществить качественный анализ результатов эксперимента.

Abstract. The methodological basis of this article is the patterns of self-regulation of the organism of the learner. Methods of analysis, comparison, design, modeling formed the basis for the developed materials, and allowed to carry out a qualitative analysis of the experimental results.

Ключевые слова: уровень общей работоспособности, информационная технология, психоэмоциональное состояние обучающегося, целостная структура человеческой личности.

Keywords: the level of overall health, information technology, psycho-emotional state of the student, holistic structure of the human person.

Жизнедеятельность современного общества не оставляет человеку времени на длительные пробы и ошибки в поисках возможности профессиональной самореализации. При этом возрастает потребность человека в актуализации и реализации своего природного потенциала [2]. В то же время многочисленные методы диагностики, нацеленные на саморазвитие личности, ее профессиональное становление и используемые в практике организационного менеджмента, психологической поддержки, самоменеджмента, в своем большинстве основываются на субъективной самооценке, что соответствует основному закону развития психики человека – закону единства психики и деятельности.

Для разработки технологий психофизического исследования применительно к более широкому спектру проявлений человеческой психики необходимы новые методологические основания. В качестве такого нового методологического основания могут служить выявленные Ф. Г. Алекперовым и Ю. Н. Петровым закономерности саморегуляции организма обучающегося [1]. Эти материалы привлекают не только своей чрезвычайной актуальностью, но и неординарностью решения проблемы, а также научной обоснованностью, выделенной авторами трехкомпонентной межполушарной асимметрии мозга.

Состояние обучающегося и его работоспособность зависят от функционирования на психическом, эмоциональном и физиологическом уровне. По определению Всемирной организации здравоохранения, здоровым (нормальным) следует считать обучающегося, у которого «нормально развиты психические функции, отмечается физиологическое, духовное и социальное благополучие, а также сохранена способность адекватной адаптации к окружающей природной и социальной среде, активной производственной и другой деятельности» [4].

Заслугой Ю. Н. Петрова и его коллег является разработка достаточно простой и информативной технологии оценки функционального состояния нервной системы на основе изучения межполушарной асимметрии при воздействии на зрительную сенсорную систему [3]. Основываясь на доказанных особенностях цветового восприятия, ученые связали показатели восприятия сигналов красного цвета с физическим состоянием организма, зеленого – с эмоциональным самочувствием, а показатели восприятия синего цвета – с интеллектом обучающегося.

Высказано предположение о наличии общей энергетики функциональной системы. Согласно гипотезе Ф. Г. Алекперова и Ю. Н. Петрова, она складывается из психической, эмоциональной и физической энергии [1]. Количественную оценку уровня общей работоспособности авторы дают на основе показателей критической частоты слияния цветовых мельканий, когда на обучающегося подаются импульсы разного цвета по левому и правому глазу отдельно. Затем рассчитывают величину разности цветовой асимметрии по каждому цвету, а показатели уровня работоспособности (P) определяют по сумме абсолютных величин показателей разности всех трех цветовых асимметрий.

Таким образом, впервые используется возможность определять уровень общей работоспособности целостного организма при физической, умственной и других видах нагрузки на основе частоты вибрации. Разработана технология количественной оценки уровня общей работоспособности, психофизиологического состояния обучающегося на

основе одних и тех же единиц измерения. Авторы способа оценки [3] считают, что сохранение необходимой работоспособности происходит не только за счет функциональной межполушарной асимметрии, но и за счет перехода энергии из одного компонента функциональной системы в другой, что мы и используем в данной работе.

В результате проведенного экспериментального исследования была установлена и математически описана ранее неизвестная закономерная связь между чувствительностью обучающегося к восприятию цвета и его психическим, эмоциональным и физическим состоянием, что позволило авторам судить о состоянии обучающихся не на уровне субъективных оценок испытуемых, а объективно – за счет введения новых параметров психофизического исследования (чувствительность глаза к различению характеристик цветовых сигналов). Данная технология включает графический дизайн и математический аппарат обработки данных, что позволяет наблюдать изменения активности работы полушарий, переход одних их качественных характеристик в другие.

Изобретенная технология диагностики функциональных состояний обучающегося наряду с уже известными в науке технологиями может стать убедительным инструментом получения объективных данных о психофизических состояниях обучающегося, хотя и требует еще глубокого изучения.

Результаты эксперимента могут быть использованы в психофизиологии труда, спорта и обучения; при создании новых технологий и устройств оперативного контроля и оценки функционального состояния организма, а также при разработке технологий по восстановлению работоспособности и повышению возможностей обучающихся.

Предлагаемая технология реализуется следующим образом. Путем измерения критической частоты слияния световых мельканий (КЧСМ) определяют величины показателей КЧСМ испытуемого по трем цветам: красному, зеленому и синему, при этом измерение показателей проводят по левому ($K_{л}$) и правому ($K_{п}$) глазу отдельно. Исследование производят последовательно по красному, зеленому и синему цветам сначала по левому, а затем по правому глазу. При наступлении момента слияния световых мельканий испытуемый путем нажатия на соответствующие кнопки прибора левой рукой (при измерении КЧСМ левого глаза) или правой рукой (при исследовании КЧСМ правого глаза) определяет величину критической частоты, которая фиксируется на цифровом индикаторе. Затем на основе полученных данных рассчитывают величину цветовой асимметрии (K_{ac}) по каждому цвету по формуле $K_{ac} = K_{л} - K_{п}$, а оценку изменения уровня общей работоспособности обучающегося рассчитывают в процентах (ΔP) по формуле $\Delta P = (P_1 - P_2) / P_1 \cdot 100 \%$.

Список литературы

1. *Алекперов Ф. Г.* Закономерности саморегуляции организма человека / Ф. Г. Алекперов, Ю. Н. Петров. Нижний Новгород: Изд-во ВГИПУ, 2010. 41 с.
2. *Бармин Н. Ю.* Образование взрослых в условиях новой экономики: социально-философский анализ: монография / Н. Ю. Бармин. Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. ин-та развития образования, 2010. 155 с.
3. *Патент 2354282* Российская Федерация, 2009, № 13. Способ оценки измерения уровня общей работоспособности человека / Ю. Н. Петров, Ф. Г. Алекперов, Т. Е. Егорова, М. М. Седых.
4. *Пути* повышения работоспособности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://studopedia.net>.

Е. Л. Барышникова

E. L. Baryshnikova

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

ГЕНДЕРНЫЙ ПОДХОД В ФОРМИРОВАНИИ ОБЩИХ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

GENDER APPROACH IN FORMING GENERAL AND PROFESSIONAL COMPETENCIES OF COLLEGE STUDENTS

Аннотация. Рассматриваются возможности применения гендерного подхода в образовательном процессе для формирования общих и профессиональных компетенций студентов-юношей.

Abstract. The article examines the possibilities of applying gender approach in the educational process to form the general and professional competencies of male students.

Ключевые слова: гендерный подход, общие компетенции, профессиональные компетенции, технологии активного обучения, деловая игра.

Keywords: gender approach, general competences, professional competences, active learning technologies, business game.

В настоящее время в условиях стремительно изменяющегося социально-экономического уклада жизни общества появляются новые требования работодателей к специалистам всех отраслей экономики. Чтобы быть конкурентоспособным на рынке труда, специалист должен быть готов к личностному и профессиональному развитию в течение всей жизни, быть ответственным, мобильным, инициативным, социально активным, творческим. Задачей профессионального образования является обеспечение такой подготовки специалистов, которая бы соответствовала текущему социальному заказу государства. Главными целевыми установками при реализации ФГОСов профессионального образования третьего поколения являются компетенции, полученные учащимися в ходе обучения, при этом под компетенцией понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Кроме этого, в понятие «компетенция» в качестве составных частей входят и знания, умения и навыки, и личностные качества (инициативность, целеустремленность, ответственность, толерантность и т. д.), и социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе), и профессиональный опыт [6, 8]. Обладание высоким уровнем общих и профессиональных компетенций значительно повышает эффективность профессиональной деятельности специалиста.

Проектирование образовательной среды с целью реализации компетентностного подхода в колледже предусматривает внутрипредметную и межпредметную направленность содержания учебного материала на профессиональное развитие обучающихся, а также внедрение технологий активного обучения (организация занятий в малых группах, деловые игры, конференции, дебаты, проекты и др.).

Различным аспектам реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании посвящены исследования В. И. Байденко, В. А. Болотова, С. А. Дем-

ченковой, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, А. М. Новикова, Л. А. Павловой, М. М. Прокопьевой, В. В. Серикова, Н. Ф. Талызиной, А. В. Хуторского и др. [4]. Разрабатываются и реализуются модели формирования структурных составляющих общих и профессиональных компетенций у студентов СПО и ВО. Однако стоит отметить недостаточную освещенность этой темы с точки зрения гендерной педагогики.

Неоспоримо, что гендер, являясь одной из базовых характеристик личности, обуславливает психологическое и социальное развитие человека [2, 3, 4, 7]. В общественном сознании сложилось устойчивое понятие гендерной принадлежности профессии. Так, выделяют исключительно мужские профессии (летчик, шахтер, сталевар и др.) и женские профессии (воспитатель, социальный работник и др.). В системе среднего профессионального образования широко распространены специальности, где контингент обучающихся составляют преимущественно юноши (или девушки), так как большинство подростков выбирает профессии, соответствующие их гендерной идентичности. Профессиональное развитие девушек и юношей по определению имеет различия, проявляющиеся на физическом, физиологическом, психологическом, социальном уровнях развития личности [5]. Таким образом, преподавателю в рамках гендерного подхода к обучению необходимо учитывать психофизиологические характеристики студентов разного пола, проводить отбор содержания учебного материала в контексте значимости для юношей и девушек, выбирать формы и методы работы с учетом психофизиологии обучения [4, 7].

Юноши и девушки отличаются по уровню активации эмоций в процессе обучения, познавательным способностям и познавательным интересам, восприятию окружающего мира, темпу, стратегии переработки и усвоения информации, темпу подачи новой информации, организации внимания, продолжительности периода вработываемости, уровню адаптивных возможностей организма и психики, уровню природной агрессивности, соотношению положительной и отрицательной оценки своей работы и др. [9].

Принципы гендерного подхода могут являться дополняющими к принципам многих педагогических технологий активного обучения, так как изначально ни в одной из них не присутствуют. Например, одной из точек соприкосновения гендерного подхода и игрового обучения является принцип природосообразности. Игра практически с первых моментов своего возникновения выступает как форма обучения, как первичная школа воспроизводства реальных практических ситуаций с целью их освоения, выработки необходимых человеческих черт, качеств, навыков и привычек, развития способностей. Известно, что мальчики и девочки играют по-разному и выбирают разные игры. Организуя игру с целью обучения, надо понимать, для кого она предназначена. В качестве примера рассмотрим занятие в форме деловой игры для студентов-юношей, обучающихся по специальности 190631 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта» [10]. Деловая игра – это своеобразное моделирование процессов и механизмов принятия решений руководящими работниками или специалистами в различных производственных ситуациях. При соотнесении целей деловой игры с рекомендациями педагогов и психологов (таблица) по организации педагогического процесса для юношей [1, 2] такая форма учебного занятия будет эффективна в юношеских группах.

Приведем описание деловой игры по теме «Альтернативные виды топлива».

Перед мероприятием студенты выполняют подготовительную работу:

1) формируют пять команд по видам альтернативного топлива (природный газ, водород, биодизель, спирты, биомасса) и команду экспертов;

2) распределяют роли внутри команд: технолог, эколог, экономист, механик, рекламный представитель;

3) готовят материал для представления на мероприятии и оформляют его в виде презентации.

Соотнесение целей деловой игры с рекомендациями педагогов и психологов и некоторыми принципами в обучении юношей

Некоторые принципы в обучении юношей	Цели деловой игры
Обсуждать разные точки зрения в форме диалога; делать акцент на самостоятельности принимаемых решений	Формировать умение аргументированно защищать свою точку зрения
Работать на уроке в режиме поисковой активности, применять эвристический и проблемный методы, вовлекать учащихся в творческую деятельность	Стимулировать творческую, поисковую деятельность
Использовать групповые формы работы с элементами соревновательности, с выбором лидера	Развивать определенные социальные навыки, умение работать коллективно
Формировать познавательную мотивацию через практическое применение знаний	Способствовать достижению личной значимости профессионального материала для обучающихся
Обсуждать результаты и давать конструктивную оценку учебной деятельности	Воспитывать правильную самооценку
Давать задания продуктивного характера, направленные на обобщение, сопоставление, синтез, построение алгоритма полученной информации и т. п.	Развивать навыки самостоятельного поиска, обработки и представления информации
Формировать у обучающихся оценку и осознание себя как носителя определенной профессии	Повышать интерес к осваиваемой профессии, способствовать осознанию ее социальной значимости

Этапы мероприятия:

1-й этап: вступительное слово. Преподаватель предлагает рассмотреть следующую ситуацию: «На планете истощаются нефтяные ресурсы, экологическая ситуация неблагоприятна и необходим поиск альтернативных видов топлива. Пять компаний нашего региона сегодня готовы представить нам свои варианты решения проблемы».

2-й этап: выступления команд. Команды по очереди представляют свои презентации, раскрывают технологию производства альтернативного топлива, его экологическую и экономическую составляющие, а также влияние на работу ДВС.

3-й этап: выступление экспертов. Команда экспертов обсуждает предложения команд и выносит оценку, какое топливо из представленных наиболее реально для применения в условиях нашего региона.

4-й этап: подведение итогов. Проводится обсуждение игры, качества подготовки участников, положительных и отрицательных моментов.

Формирующиеся компетенции:

ОК-1. Понимать сущность и социальную значимость своей будущей профессии, проявлять к ней устойчивый интерес.

ОК-4. Осуществлять поиск и использование информации, необходимой для эффективного выполнения профессиональных задач, профессионального и личностного развития.

ОК-6. Работать в коллективе и в команде, эффективно общаться с сокурсниками и преподавателями.

ОК-9. Ориентироваться в условиях частой смены технологий в профессиональной деятельности.

ПК-3.1. Определять необходимость модернизации автотранспортного средства.

ПК-3.2. Владеть информацией о взаимозаменяемости узлов и агрегатов автотранспортного средства и способах повышения их эксплуатационных свойств.

ПК-4.2. Производить выбор нового оборудования по совокупности экономических и эксплуатационных показателей [9].

Исследования в области гендерной педагогики показывают, что успешность обучения молодых людей студенческого возраста во многом определяется характером проявления психофизиологических особенностей юношей и девушек. Таким образом, можно сделать вывод о целесообразности обучения студентов на основе гендерного подхода. В сочетании с современными педагогическими технологиями это будет способствовать формированию общих и профессиональных компетенций студентов.

Список литературы

1. Айзман Р. И. Проектирование гендерно ориентированного урока / Р. И. Айзман // Педагогическое обозрение. 2013. № 1–2. С. 19

2. Баурова Ю. В. Гендерный подход в образовании: взгляд на проблему / Ю. В. Баурова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. 2010. № 3. С. 132–139.

3. 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.

4. Клецина И. С. Теоретические проблемы гендерной психологии / И. С. Клецина // Мир психологии. 2001. № 4. С. 162–179.

5. Копылов С. Н. Формирование структурных составляющих профессиональных компетенций будущих техников при изучении общепрофессиональных дисциплин в колледже: диссертация ... кандидата педагогических наук / С. Н. Копылов. Екатеринбург, 2012. 209 с.

6. Кузьминская А. В. Формирование общих и профессиональных компетенций обучающихся в рамках модульно-компетентностного подхода в профессиональных образовательных организациях / А. В. Кузьминская // Молодой ученый. 2014. № 16. С. 349–351.

7. Лукинская Л. А. Преодоление гендерных противоречий в системе высшего профессионального образования / Л. А. Лукинская, В. А. Чупина // Образование и наука. 2012. № 1. С. 106–114.

8. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон № 273-ФЗ от 19.12.2012 г. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

9. Симонов В. М. Основы психодидактики как фактора технологизации обучения студентов на основе гендерного подхода / В. М. Симонов, С. А. Коробкова // Актуальные вопросы профессионального образования. 2007. Т. 4, № 7 (33). С. 58–60.

10. *Федеральный государственный образовательный стандарт профессионального образования по специальности 190631 Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта* [Электронный ресурс]: утвержден приказом Министерства образования и науки РФ от 17.03.2010 г. № 184. Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.

Н. С. Бастракова

N. S. Bastrakova

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

natabastr@gmail.com

ЖИЗНЕННОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЧЕЛОВЕКА И ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

SELF-DETERMINATION HUMAN LIVING AND INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES

Аннотация. Проблема жизненного самоопределения является насущной для всех и во все времена, однако специфика социальных отношений, особенности психологического портрета поколения, живущего на определенном этапе исторического развития, диктуют человеку выбор определенных целей и задач, смыслов жизни и деятельности. В настоящее время процессы глобальных изменений в социальной, экономической, политической и информационной сфере создают в сознании человека весьма противоречивую картину мира, изменяют механизмы социальной регуляции, приводят к потребности жизненного самоопределения в условиях существенно расширенных возможностей информационно-коммуникационных технологий.

Abstract. The self-determination is a vital and persistent problem for everyone and at all times. However the specifics of social relations and distinctive aspects of a psychological portrait of generations living at a certain stage of historical development dictate the selection of specific goals and objectives, the meaning of life and activity. Currently, the ongoing processes of global changes in social, economic, political, and media spheres create a very contradictory picture of the modern world in the mind of a modern man; transform the mechanisms of social regulation, and lead to a life of self-determination needs in a significantly expanded opportunities of information and communication technologies.

Ключевые слова: информационные и коммуникационные технологии, самоопределение, жизненное самоопределение.

Keywords: information and communication technology, self-determination, self-determination in life.

Проблема жизненного самоопределения человека была актуальной всегда, но наибольшую сложность она представляет для человека в настоящее время. Это связано, прежде всего, с тем, что человек, благодаря возможностям информационно-коммуникационных технологий, чрезвычайно раздвинул границы своей личной жизни и стал свидетелем и участником глобальных социальных, политических, экономических, культурных событий в стремительно меняющемся современном мире, которые, в свою очередь, затрагивают качественные характеристики его жизни и деятельности [3].

Естественное желание человека выстроить свой жизненный путь, найти свое место в разных жизненных сферах – социальной, личной, семейной, профессиональной и др., подводит его к проблеме жизненного самоопределения и выбору способов ее решения.

Информатизация общества, повсеместное использование информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) существенно расширяют возможности выбора средств и способов жизненного самоопределения. ИКТ как совокупность способов получения, преобразования и сохранения информации прочно вошли во все сферы жизни

человека; невозможно представить ни одну область человеческой деятельности без компьютерной техники и Интернета. ИКТ заполняют все пространство жизни человека, влияя на его образ жизни, жизненное самоопределение в сфере семьи, образования, профессии, мира увлечений и т. д. Стоит подчеркнуть, что ИКТ являются не только эффективным средством доступа к информации и коммуникации, но и средством, способствующим самоопределению, саморазвитию, самореализации человека [5].

С точки зрения психологического понимания данного феномена, самоопределение – это процесс и результат выбора человеком своей позиции, целей и средств осуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления свободы [1]. Самоопределение – это понимание человеком своих собственных особенностей, способностей, возможностей, стремлений; определение критериев, норм и способов оценивания себя и окружающей действительности, выбор ценностей, смыслов и целей жизни исходя из требований социума, предъявляемых к человеку, и требований, предъявляемых человеком к самому себе [4].

В отечественной психологии жизненное самоопределение – это осознанная деятельность человека по выявлению и внедрению в повседневную реальность своей жизненной позиции. Также это определение себя относительно общечеловеческих критериев смысла жизни и реализация себя на основе этого самоопределения.

И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун и Н. С. Пряжников отмечают следующие характерные черты жизненного самоопределения [2]:

- глобальность, всеохватность образа и стиля жизни, специфичных для той социокультурной среды, в которой обитает данный человек;
- зависимость от стереотипов общественного сознания данной социокультурной среды;
- зависимость от экономических, социальных, экологических и других объективных факторов, определяющих жизнь данной социальной и профессиональной группы.

Жизненное самоопределение подразумевает, прежде всего, осознанное деятельное отношение человека к своей собственной жизни с целью решения задач самостановления, саморазвития и жизненного самопроявления. Таким образом, самоопределяющийся человек – это человек, который способен осознанно ставить перед собой жизненные цели и задачи, находить оптимальный путь их достижения и решения, нести ответственность за свою жизнь.

Одним из эффективных средств, открывающим широкие возможности в нелегком деле жизненного самоопределения, являются ИКТ. Данные технологии обеспечивают невиданные ранее возможности доступа к информации, открывают потенциал коммуникаций с другими людьми, расширяют представления об окружающем мире, позволяют реализовывать себя в профессиональной сфере.

Большое значение в жизненном самоопределении человека играет информация об окружающем мире, о современном обществе и его атрибутах. Доступ к информации становится одним из неперемennых условий, обеспечивающих полноту возможностей в процессе жизненного самоопределения:

- ИКТ, совместно с альтернативными технологиями, являются эффективным средством самостоятельного и независимого доступа человека к информации, в том числе к информационным ресурсам всего мира;
- ИКТ снимают коммуникационные барьеры, облегчают и демократизируют коммуникацию, расширяют круг общения, выступают посредниками в процессе общения, позволяют найти друзей и единомышленников;

– ИКТ в значительной степени увеличивают шансы многих людей на получение образования, а затем трудоустройства. Применение ИКТ в образовании открывает новые возможности, расширяя личностно-развивающий потенциал образовательной среды, раздвигая границы образовательного пространства.

Удаленная работа прочно вошла в социальную действительность и отнюдь не является противопоставлением традиционной системе трудовых отношений. Виртуализация рабочих мест стала в мировой практике универсальным средством обеспечения занятости людей.

Однако внедрение современных информационных и коммуникационных технологий таит в себе и объективные проблемы:

- вследствие увеличения информационных потоков происходит «сжатие» социального времени;
- снижается целостность восприятия информации;
- активизируется рационально-логическая сфера личности в ущерб эмоционально-ценностной;
- происходят алгоритмизация деятельности и стандартизация мыслительных операций;
- снижается креативность будущего специалиста;
- растут индивидуализм и одиночество современной личности;
- происходит «сужение» поля общения личности за счет уменьшения в его структуре доли перцептивных и интерактивных контактов;
- наблюдается тенденция к созданию личностью своего особого виртуального мира в рамках компьютерной среды как способа преодоления объективных ограничений, существующих в реальной жизни;
- появляется дистанцированность от других людей, интровертированность, погруженность в собственные интеллектуальные переживания;
- развивается потребность замены человека на компьютер в коммуникативном акте;
- снижается потребность в межличностных контактах и, напротив, она увеличивается в рамках пребывания в виртуальном мире;
- формируется ориентация на информационный вид досуга.

Все это имеет необратимые последствия для психической и психологической активности человека.

Однако невозможно оспорить то, что ИКТ играют особую роль в жизненном самоопределении человека, создавая благоприятные условия для получения информации, для активизации коммуникаций, для получения профессионального образования, для трудоустройства. ИТК способствуют реализации целостности триединства самостановления, саморазвития и самореализации, по сути являющегося индивидуальной стратегией жизненного самоопределения человека.

Список литературы

1. *Ахпашева И. Б.* Использование информационных и коммуникационных технологий в жизненном самоопределении молодых людей с инвалидностью по зрению / И. Б. Ахпашева // Вестник КЕМГУ. 2012. № 3 (51). С. 169–172.
2. *Вачков И. В.* Введение в профессию «психолог»: учебное пособие / И. В. Вачков, И. Б. Гриншпун, Н. С. Пряжников. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2004. 464 с.

3. Зеер Э. Ф. Профессиональное самоопределение студентов в условиях социально обусловленных конфликтующих реальностей / Э. Ф. Зеер, М. В. Кормильцева // Образование и наука. 2012. № 10. С. 79–87.

4. Самоопределение [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.slovopedia.com/6/209/771069.html>.

5. Hasanova I. I. Modern interactive technologies of professional self-determination under the conditions of overcoming conflicting realities / I. I. Hasanova, S. S. Kotova, E. A. Kandrashina // International journal of environmental and science education. 2016. № 11 (14). P. 6976–6987.

УДК 377.354:331.361.3

Ю. В. Брагина

Y. V. Bragina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
Yulya.bragina.80@mail.ru*

**РОЛЬ ТЕХНОЛОГИИ НАСТАВНИЧЕСТВА В ФОРМИРОВАНИИ
СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КВАЛИФИКАЦИЙ РАБОЧИХ
ROLE OF TECHNOLOGY OF MENTORING IN FORMATION OF SOCIAL
AND PROFESSIONAL QUALIFICATIONS OF WORKERS**

Аннотация. Рассматривается влияние внедрения технологии наставничества в кадровую политику предприятия влияет на формирование социально-профессиональных квалификационных характеристик, которые входят в систему ценностно-профессиональных ориентаций рабочих.

Abstract. In article is considered how implementation of technology of a mentorship in personnel policy of the entity influences forming of social and professional qualification characteristics which log in valuable professional orientations of workers.

Ключевые слова: социально-профессиональные квалификации, ценностно-профессиональные ориентации, рабочий, наставничество.

Keywords: social and professional qualifications, valuable vocational guidances, worker, working professions, mentoring.

Еще в советский период в нашей стране сотрудников производственного предприятия обучали методом наставничества с целью «передачи передовых методов труда» новичкам. Результаты большинства западных исследований по оценке эффективности данного способа обучения говорили в его пользу: наставничество считалось залогом успешной профессиональной деятельности. И сегодня, как пишут исследователи в сфере профессионального образования [3], в современной России происходит процесс возрождения и развития института наставничества. Для ряда регионов характерна позитивная практика подготовки и поддержки наставников (Свердловская область, Республика Татарстан, Волгоградская область и др.). Многие крупные предприятия, например, группа компаний «ЧТПЗ», «НПО «Сатурн», «Фольксваген Групп Рус», считают такие расходы выгодными.

Наставничество является одним из методов обучения, при котором более опытный специалист делится своими знаниями, умениями и навыками с неопытным сотрудником на протяжении определенного времени. Обучение проходит прямо на рабочем месте, под руководством опытного сотрудника, которого обучаемый хорошо знает; оно опирается на рабочие ситуации и на реальные проблемы. При этом исходный профессиональный уровень обучаемого может быть любым – от полного отсутствия нужных навыков до «солидного багажа» – тогда наставник своими советами помогает адаптироваться в коллективе, освоить стандарты работы на предприятии, корпоративную культуру компании.

Особую актуальность тема наставничества приобретает в связи с развитием и становлением понятия обучающейся компании. Обучающаяся организация – это та, которая эффективно отвечает на вызов изменений бизнес-среды путем создания новых технологий, овладения новыми знаниями и умениями. Она в кратчайшие сроки интегрирует новые знания и умения для преобразования своей основной деятельности. В связи с этим персоналу необходимо постоянно повышать свою квалификацию и профессионализм [4].

Одним из ведущих смыслообразующих факторов в формировании ценностно-профессиональных ориентаций (ЦПО) высококвалифицированных рабочих металлургического предприятия является система наставничества на производстве, внедренная в кадровую политику компании, где наставник – высококвалифицированный работник, действующий специалист, владеющий современными технологиями, специально подготовленный к организации и проведению индивидуального практического обучения [3]. Конечно же, наставник должен обладать набором психолого-педагогических характеристик, адекватно сформированной системой ЦПО. Основная задача наставничества – мотивация рабочих. В итоге наставник выступает авторитетом, мастером, старшим товарищем на производстве, образцом для подражания, тем самым повышая в глазах младших коллег престиж, перспективность, важность и нужность рабочей профессии.

На основе проведенного нами исследования ЦПО рабочих [2] можно сделать выводы о психологическом портрете современного молодого рабочего металлургического предприятия. Для рабочих доминирующими ценностями являются высокое материальное положение и хорошая зарплата. Работа по полученной рабочей специальности не имеет значимости и ценности. Рабочие не осмысливают свою жизнь, не имеют уверенности в собственной способности ставить перед собой профессиональные цели и добиваться результатов. Таким образом, современный рабочий – это человек, «плывущий по течению», «живущий одним днем» и рассматривающий свою профессиональную деятельность как средство существования в этой жизни, лишенный стремлений к профессиональному росту, самообразованию, саморазвитию в профессии.

Поэтому существует необходимость формирования и развития ЦПО, которые бы повысили престиж рабочей профессии, а также способствовали успешному становлению рабочего как профессионала.

Поскольку ЦПО начинают формироваться на стадии профессиональной подготовки, в юношеском возрасте, когда происходит становление мировоззрения, вырабатывается отношение к окружающей действительности, то нельзя коренным образом изменить сложившуюся систему ценностей у работников со стажем. Но можно сформировать и развить квалификационные социально-профессиональные характеристики рабочих, которые составляют систему ЦПО рабочих. Данные характеристики также были

выявлены нами в результате проведенного исследования, упомянутого выше, и составили девять ключевых социально-профессиональных квалификаций рабочих: самоактуализация, жизненные цели, эмпатийность, самоэффективность, интеллигентность, социорефлексия, сверхнормативная профессиональная активность личности, личностно-профессиональный статус, социальный престиж профессии [1].

Формирование и развитие ключевых социально-профессиональных квалификаций рабочих возможно посредством разработанной нами программы в рамках внедренной на предприятие технологии наставничества. Данная программа подразумевает подготовку наставников как высококвалифицированных рабочих кадров и проводится в формате тренинговой работы, включающей в себя лекционные занятия, психогимнастические упражнения и деловые игры. Реализация программы также способствует развитию способности:

- к возможно полному выявлению и развитию своих личностных возможностей в профессиональной деятельности;
- поставить себя на место другого (наставляемого ученика, непосредственного руководителя); к сопереживанию; точно определить эмоциональное состояние другого человека на основе мимики, поступков, жестов и т. д.;
- верить в эффективность собственных действий и ожидать успеха от их реализации;
- к нравственности и самодостаточности личности в жизни;
- к анализу и осмыслению своих действий, поступков, личностных качеств; учитывать представления окружающих о том, как его воспринимают;
- иметь устойчивую позицию, уверенность в преодолении жизненных трудностей или невзгод, уверенность в их временном характере, которая основана на вере рабочего в силу человеческой природы и в собственные ресурсы;
- к достижению статуса, определяющегося индивидуальными способностями, умениями, квалификацией и достоинствами;
- к оценке социальной значимости профессии рабочего.

Список литературы

1. Брагина Ю. В. Ценностно-профессиональные ориентации рабочих металлургического предприятия как ключевая характеристика их социально-профессиональных квалификаций / Ю. В. Брагина // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. Т. 8, № 4. С. 50–59.
2. Брагина Ю. В. Ценностно-профессиональные ориентации рабочих на разных стадиях профессионального становления / Ю. В. Брагина // Образование и наука. 2016. № 6. С. 75–96.
3. Есенина Е. Ю. Наставничество на производстве: «забытое старое» и «желаемое новое» / Е. Ю. Есенина // Профессиональное образование и рынок труда. 2015. № 7. С. 2–5.
4. Романова А. Ю. Наставничество – эффективный элемент системы управления знаниями и кадровым потенциалом современных организаций [Электронный ресурс]. Режим доступа: file:///C:/Users/USER/Desktop/Наставничество/Наставничество%20-%20эффективный%20элемент.pdf.

К ОПРЕДЕЛЕНИЮ ПОНЯТИЯ «СОЦИАЛИЗАЦИЯ ПОДРОСТКОВ»

TO THE DEFINITION OF THE CONCEPT OF SOCIALIZATION OF ADOLESCENTS

Аннотация. На основе трудов по философии, психологии и педагогике уточняется понятие социализации подростков, рассматриваются признаки и условия социализации.

Abstract. The article analyzes the concepts of socialization, definition of socialization in such Sciences as psychology, sociology, pedagogy, discusses the problems, evidence and conditions of socialization of teenagers.

Ключевые слова: понятие социализации в педагогике, психологии, философии, условия социализации, признаки социализации, социализация подростков.

Keywords: the concept of socialization in pedagogy, psychology, philosophy, conditions of socialization, socialization features, socialization of adolescents.

Социализация человека как процесс и результат формирования личности к условиям постоянно изменяющейся социальной действительности на фоне изменчивости социально-политических и экономических преобразований современного общества играет огромную роль в образовательном процессе [12]. Нестабильность социальных ценностей, конкурентоспособность и регулярно меняющиеся экономические условия на трудовом рынке предъявляют к системе образования требование эффективной и своевременной социализации студентов как будущих специалистов [1, 5, 9, 10, 11].

Сам термин «социализация» междисциплинарный [3]. Феномен социализации изучается философией, социологией, социальной психологией, психологией, педагогикой, историей и этнографией. Термин «социализация» в каждой науке имеет свою интерпретацию, но все они схожи в том, что социализация – это, прежде всего, реализация в человеке строго определенной программы, соответствующей задачам общества.

Характерная особенность социализации – бесконечность. Социализация начинается с первых шагов ребенка и заканчивается с последним вздохом умирающего. Есть люди, которые даже в преклонном возрасте способны чему-то учиться, воспринимать новый объем знаний. У них высока скорость мышления, они обладают чувством юмора, принимают правильные и адекватные решения. Именно эти люди вызывают у нас особое уважение. Социальные нормы, которые на протяжении жизни осваивает человек, различны. Они могут значительно отличаться в разных культурах.

Возьмем для сравнительного анализа интерпретацию термина «социализация» в разных науках и попытаемся уточнить его содержание применительно к исследованию социализации подростков в условиях общежития.

В практику научных исследований понятие социализации вошло в конце 40-х – начале 50-х гг. XX в. (А. Парк, Д. Доллэрд, Дж. Кольман и др.). Исследователи, занимающиеся проблемами социализации, используют теоретические подходы. Представи-

тели школы символического интеракционизма (Д. Джосема, Т. Кемпера, Л. Колберга, Дж. Мид, Т. Ньюкома, Д. Хорке и др.) исследуют социализацию как результат социального взаимодействия людей. В рамках гуманистической психологии (А. Маслоу, А. Олпорт, К. Роджерс) социальное развитие личности понимается как самоактуализация «Я-концепции». Психоанализ подходит к девиантному поведению (негативный ход социализации) как к результату постоянного противоречия бессознательного и сверхсознательного. Особенности становления молодежи как социальной и возрастной группы рассматриваются в трудах Ю. Г. Волкова, И. С. Кона, В. Т. Лисовского, М. Х. Титмы. Социально-психологическое направление молодежной проблематики разрабатывали И. С. Кон, В. Т. Лисовский и др. Исследованием и прогнозированием социальных потребностей молодежи занимались И. В. Бестужев-Лада, В. Магун и др. Проблемы современного общества, связанные с кризисом и вытекающими отсюда проблемами молодежи и процесса ее социализации, освещались в многочисленных научных публикациях, авторами которых являются Н. А. Аитов, А. Г. Антипов, Г. Е. Зборовский, Э. Раска, М. А. Слюсарянский, В. Н. Стегний, Е. С. Шайдарова, А. Яковлев и др.

В философии социализация рассматривается предельно широко – как процесс развития человеческой общности и индивида; психологи считают, что социализация – процесс и результат освоения и активного воспроизведения индивидом социального опыта, получаемого в деятельности и общении. В «Философском словаре» социализация (лат. *socialis* – общественный) толкуется как процесс операционального овладения набором программ деятельности и поведения, характерных для той или иной культурной традиции, а также процесс интериоризации индивидом выражающих их знаний, ценностей и норм [12]. В рамках философии проблема социализации конституируется на стыке философии культуры и философии детства. Социализация как философская проблема имеет смысл только в контексте такого направления социальной философии, как социальный реализм. Традиции философского осмысления феномена социализации заложены основоположником социальной психологии Г. Тардом, активно развивались в рамках классического психоанализа З. Фрейда и интеракционизма Дж. Г. Мида, а также в марксизме (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев) и структурно-функционального анализа Т. Парсонса. Современные исследования проблематики социализации представлены, прежде всего, символическим интеракционизмом (чикагская и айовская школы), направлением «психодрамы» и др.

Процесс социализации может быть понят как подключение человека к культуре как таковой и, одновременно, как подключение к традициям конкретной национальной культуры, выступающей далее для него в качестве автохтонной, родной.

Социологи понимают под социализацией исполнение человеком социальных ролей, которые могут быть как позитивными – гражданин, семьянин, труженик, потребитель и др., так и негативными – бродяга, вор, грабитель и пр. Социализация в социологии занимает неоднозначное место. Процесс социализации – одно из ключевых понятий, изучаемых социологией личности. Социализация личности – процесс социального взаимодействия, посредством которого человек приобретает знания, мнения, взгляды и формирует модели поведения, необходимые для успешного участия в жизни общества. Это особый вид социального взаимодействия, взаимовлияния общества и человека, формирования человека как полноправного гражданина, активного субъекта общественных отношений.

В контексте социальной психологии понятие социализации относится к процессу, в ходе которого индивиды научаются определенным формам взаимодействия с окружающей социальной средой, глубоко усваивают эти формы, включая их в свою лич-

ность, и становятся членами различных социальных групп, приобретая в них конкретный статус. Таким образом, социализация – это одновременно и процесс научения навыкам социального взаимодействия, и процесс культурной адаптации. Социализация – это освоение культуры – норм, ценностей, идей, правил, поведения и стереотипов понимания сообщества. Она не просто характеризует развитие личности, но и является своеобразным духовным кодированием человека, вырабатывая у него типовые (хорошо распознаваемые и прогнозируемые) социальные реакции и формы активности.

Понятие социализации, как и многие другие понятия в психологии, не имеет однозначного толкования. Коротко социализацию можно определить как формирование личности индивида в процессе усвоения социального опыта или воспроизводство им социальной системы. Процесс социализации основывается на совокупности всех социальных процессов.

В «Кратком психологическом словаре» социализация определяется как процесс и результат усвоения и активного воспроизводства индивидом социального опыта, осуществляемые в общении и деятельности [7]. Социализация может происходить как в условиях стихийного воздействия на личность различных обстоятельств жизни, имеющих иногда характер разнонаправленных факторов, так и в условиях образования и воспитания как целенаправленного, педагогически организованного, планомерного процесса и результата развития человека, осуществляемого в интересах его и (или) общества, к которому он принадлежит.

В разных научных школах понятие социализации получило различную интерпретацию: в необихевиоризме социализация трактуется как социальное научение; в школе символического интеракционизма – как результат социального взаимодействия, в гуманистической психологии – как самоактуализация. Явление социализации многоаспектно, и каждое из указанных направлений акцентирует внимание на одной из сторон изучаемого феномена. В российской психологии проблема социализации разрабатывалась в рамках диспозиционной концепции регуляции социального поведения, в которой представлена иерархия диспозиций, синтезирующих систему регуляции социального поведения, в зависимости от степени включенности в общественные отношения [6].

Согласно «Большому психологическому словарю», социализация – процесс усвоения индивидом социального опыта, системы социальных связей и отношений [4]. В процессе социализации человек приобретает убеждения, общественно одобряемые формы поведения, необходимые ему для нормальной жизни в обществе. Под социализацией следует понимать весь многогранный процесс усвоения опыта общественной жизни и общественных отношений.

Социализация относится к тем процессам, посредством которых люди научаются жить совместно и эффективно взаимодействовать друг с другом. Социализация предполагает активное участие самого человека в освоении культуры человеческих отношений, в формировании определенных социальных норм, ролей и функций, приобретении знаний, умений и навыков, необходимых для их успешной реализации, включает познание человеком социальной действительности, овладение навыками практической индивидуальной и групповой работы. Понятие «социализация» касается качеств, которые индивид приобретает в процессе освоения социальных и психологических механизмов, способствующих достижению желаемых изменений. Определяющее значение для процессов социализации имеет общественное воспитание.

В качестве источников и условий социализации человека выступают:

– передача культуры через семейный и другие социальные институты (прежде всего, через систему образования, обучения и воспитания);

- взаимное влияние людей в процессе общения и совместной деятельности;
- первичный опыт, связанный с периодом раннего детства, с формированием основных психических функций и элементарных форм общественного поведения;
- процессы саморегуляции, соотносимые с постепенной заменой внешнего контроля индивидуального поведения на внутренний самоконтроль.

На каждом этапе социализации индивид активно усваивает социальные нормы. Система саморегуляции формируется и развивается в процессе интериоризации социальных установок и ценностей. Процесс социализации можно охарактеризовать как постепенное расширение по мере приобретения индивидом социального опыта сферы его общения и деятельности, как процесс развития саморегуляции и становления самосознания и активной жизненной позиции.

Особая роль в социализации индивида отводится развитию и умножению его контактов с другими людьми в условиях общественно значимой совместной деятельности. Посредством этих контактов индивид начинает правильно воспринимать и оценивать себя и других, обогащается общественным опытом и индивидуализируется, становится личностью, приобретает возможность и способность быть не только объектом, но и субъектом социальных воздействий, в деятельности осуществляя значимые преобразования мотивационной сферы других людей.

Педагогика рассматривает социализацию в контексте воспитания и передачи знаний и культурно-нравственных традиций молодому поколению. Педагогика как наука о педагогических процессах призвана выявить педагогическую природу социализации; ее взаимосвязи в целостном процессе образования личности; пути, способы, организационные формы включения воспитанников в социальные отношения; педагогические условия, которые помогают подростку познавать социальную действительность и осваивать позицию субъекта социальной жизни [8].

При определении самого понятия «социализация» мы сталкиваемся не просто с обилием формулировок или разнообразием подходов к этому явлению у психологов и педагогов, но и с разными уровнями дефиниции. При рассмотрении теоретических аспектов проблемы социализации можно выявить педагогическую характеристику как минимум в пяти подходах:

1. Социологический, где социализация рассматривается как трансляция культуры от поколения к поколению, как общий механизм социального наследования, охватывающий и стихийные воздействия среды, и организованные – воспитание, обучение.

2. Факторно-институциональный, в котором социализация определяется как совокупность, множественность, рассогласованность и некоторая автономность действия факторов, институтов и агентов социализации.

3. Интеракционистский, в котором социализация в качестве важнейшей детерминанты предполагает межличностное взаимодействие, общение, без которого невозможно становление личности и восприятие ею картины мира.

4. Интериоризационный, в рамках которого социализация представляет собой освоение личностью норм, ценностей, установок, стереотипов, выработанных обществом, в результате чего складывается система внутренних регуляторов личности, привычных форм ее поведения.

5. Интраиндивидуальный, согласно которому социализация не исчерпывается адаптацией к социальной среде, а является творческой самореализацией личности, преобразованием себя, строится как деятельностная модель индивидуализации.

Выделенные подходы к реализации социализации в педагогике различаются характеристиками механизма превращения социального в психическое, соответствующего ему субъекта социализации. Более убедительным являлся бы многомерный подход, т. е. одновременный учет всех механизмов социализации. Но научная разработка такого подхода – еще не близкое будущее педагогики. Для ее сегодняшнего дня важно уже хотя бы понимание системности, одновременности и неравномерности социализирующих воздействий и индивидуальной самобытности реакций личности подростка на эти воздействия.

Исходя из всего вышесказанного, мы определили, что социализация – это разносторонний процесс, изучаемый науками, связанными с непосредственной деятельностью и взаимоотношениями отдельного индивида и социума, к которому он (индивид) имеет принадлежность. Это процесс непрерывный, имеющий свои закономерности получения определенных жизненных знаний, умений и навыков отдельно взятого индивида при его непосредственной взаимосвязи с социумом, под влиянием которого данный индивид находится. Это прогрессирующий процесс формирования индивида в эффективной жизнедеятельности в социуме с момента его рождения до смерти. Это процесс освоения данным индивидом культурных, нормативно-правовых, этических норм данного конкретного социума, усвоение и принятие им (индивидом) определенных социальных ролей и действий.

Под влиянием социума в виде различных социальных сфер и групп у индивида формируются определенные формы познавательной и деятельной сферы, что, в свою очередь, способствует развитию и приумножению традиций и норм данного социума.

Итак, в результате проведенного анализа мы определили, что социализация – это процесс эффективного взаимодействия индивида и социума, окружающего данного индивида, а также выявили следующие признаки понятия «социализация», которые определяют сущность процесса социализации подростков в условиях общежития:

1. Непрерывный процесс взаимодействия индивида и социума (в нашем случае – студенческого общежития колледжа), имеющий свои определенные цели и задачи.

2. Процесс этот творческий и динамичный.

3. Процесс по факту управляемый (под определенным педагогическим воздействием, в нашем случае – педагогическим сопровождением) и имеет свои закономерности.

4. Процесс этот проходит при определенных условиях, его эффективность напрямую зависит от данных созданных условий и воздействий на них.

5. Процесс проходит как при непосредственном участии специалистов (педагогов), так и при участии определенных социальных групп (в нашем случае основными из них являются семья и студенческий совет).

6. Процесс этот имеет свою структуру в разработанной нами концептуальной модели социализации студентов колледжа в условиях общежития.

К понятию «социализация», как уже было сказано выше, очень близко понятие «воспитание». В процессе воспитания общество воздействует на человека с целью передачи ему определенной системы понятий, норм [2]. При воспитании на человека воздействует вся система общественных связей, все общество в целом. Социализация – это процесс двусторонний, предполагающий, с одной стороны, усвоение человеком социального опыта в социальной среде, а с другой – воспроизводство им социальной системы посредством включения в социальную среду. Большое влияние на процесс социализации оказывают социальные группы и социальные институты, сменяющие друг друга: семья, школьный, студенческий, трудовой коллективы. Поэтому особо подчеркнем связь социализации с воспитанием в контексте нашего исследования. Непосредственно через воспитание процесс социализации подростков будет проходить более полноценно, успешно и эффективно.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Вариативное образование в изменяющемся мире: социокультурная перспектива (тезисы о том, какой быть начальной школе) / А. Г. Асмолов // *Образование и наука.* 2013. № 8. С. 4–14.
2. *Болдырев С. А.* Проблемы социализации современных студентов / С. А. Болдырев, Л. М. Медведева, Е. Ю. Немова // *Молодой ученый.* 2015. № 9. С. 989–991.
3. *Большая советская энциклопедия* / ред. А. М. Прохоров. Москва: Советская энциклопедия, 1976. Т. 24. 608 с.
4. *Большой психологический словарь* / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. 672 с.
5. *Зеер Э. Ф.* Социально-образовательные аспекты становления «человека труда» / Э. Ф. Зеер // *Образование и наука.* 2013. № 8. С. 33–47.
6. *Краткий психологический словарь* / ред. А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский; ред.-сост. Л. А. Карпенко. 2-е изд., расш., испр. и доп. Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. 512 с.
7. *Краткий психологический словарь* / сост. Л. А. Карпенко; под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. Москва: Политиздат, 1985. 431 с.
8. *Кривов Ю. И.* Теоретические основания педагогической теории социализации / Ю. И. Кривов // *Сибирский педагогический журнал.* 2012. № 7. С. 15–21.
9. *Куканова Е. В.* Социально-психологическая характеристика современного студента / Е. В. Куканова. *Образование и наука.* 2013. № 8. С. 89–104.
10. *Леутина А. Л.* Социальное и педагогическое прогнозирование в процессе социализации детей / А. Л. Леутина // *Образование и наука.* 2015. № 1 (1). С. 43–55.
11. *Фельдштейн Д. И.* Проблемы формирования личности растущего человека на новом историческом этапе развития общества / Д. И. Фельдштейн // *Образование и наука.* 2013. № 9. С. 3–23.
12. *Философский энциклопедический словарь* / гл. ред. Л. Ф. Ильичев [и др.]. Москва: Советская энциклопедия, 1983. 836 с.

УДК 377.3.039.3/4

Е. Ю. Бычкова

E. Yu. Bychkova

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

ПРАВОВОЕ ВОСПИТАНИЕ И ЕГО ЗНАЧЕНИЕ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ЗНАЧИМЫХ КАЧЕСТВ ЛИЧНОСТИ РЕМЕСЛЕННИКА

LEGAL EDUCATION AND ITS IMPORTANCE IN THE FORMATION OF PROFESSIONALLY SIGNIFICANT QUALITIES OF THE PERSONALITY OF THE CRAFTSMAN

Аннотация. Рассматривается правовое воспитание как основа формирования профессионально значимых качеств личности ремесленника: профессионализм, самоорганизация, социально-профессиональная гибкость, профессиональная устойчивость.

Abstract. The article discusses legal education as the basis of formation of professionally significant qualities of the personality of the craftsman: professionalism, self-organization, socio-professional flexibility, professional resistance.

Ключевые слова: ремесленник, правовое воспитание, профессионально значимые качества личности ремесленника.

Keywords: craftsman, legal education, professionally significant qualities of the personality of the craftsman.

В течение последних десятилетий в России происходят значительные социальные и экономические преобразования. Появляются новые профессии, старые приобретают новые черты или исчезают совсем. В постиндустриальном обществе развитие экономики определяется потребителем, значительная часть населения трудится в сфере услуг и выполняет работы по индивидуальным заказам населения.

Работников, занимающихся производительной деятельностью малыми партиями или по заказам населения, результатом труда которых является производство материальных ценностей или услуги по их восстановлению, называют ремесленниками, а их деятельность – ремесленной. Ремесленники работают индивидуально или в составе малого предприятия. В результате реализации изготовленных изделий на местном рынке получают небольшую прибыль, поэтому их называют ремесленниками-предпринимателями, а ремесленную деятельность регламентируют нормами предпринимательского права. Для развития ремесленного сектора экономики необходимым условием становится приток специалистов соответствующей квалификации, а для развития системы современного профессионального образования актуальным является организация обучения по ремесленным профессиям.

В обществе происходит реструктуризация производства, расширяется состав социальных групп, развиваются рыночные отношения. В связи с этим наблюдается усложнение профессий, связанных с социальной областью. В таких профессиях возрастает роль коммуникаций, усиливается их социальная направленность [4].

Традиционно работники индустриальных предприятий представляются как производители материальной продукции или элементы человеко-машинных систем, которые выполняют физические, нормированные и хорошо встроенные в производственный цикл операции. В функционировании человеко-машинной системы упускается из виду иная активность работников.

В отличие от труда рабочих в ремесленной деятельности велика доля интеллектуального труда, связанного с проектированием ремесленного изделия, анализом, воображением, творчеством. Большую значимость имеют межличностные эмоционально-психологические и социально-культурные отношения, которые устанавливаются как внутри, так и вне ремесленного предприятия. В отношении, связанные с производством ремесленной продукции, включается сам ремесленник, определенный круг частных лиц, для которых производится ремесленная продукция, и различные производственные, общественные и контролирующие организации. Таким образом, в ремесленной деятельности увеличивается доля «невидимого» труда: ремесленник представляется как изготовитель материальной ремесленной продукции, при этом его интеллектуальная и иная «непроизводственная» активность остается вне поля зрения окружающих.

Многомерная ремесленная деятельность, включающая в себя кроме производственно-технической интеллектуально-творческую и социально-культурную составляющие,

требует от специалиста соответствующих профессиональных компетенций и особых личностных качеств. В настоящее время компетенции, которыми обладают выпускники учреждений профессионального образования, не соответствуют тем, которые необходимы в реальной трудовой деятельности. Такое несоответствие полученных в процессе образования компетенций требуемым в профессиональной деятельности приводит к тому, что работодатели рассматривают соискателей на рабочее место как потенциальных работников, которым можно будет доверить настоящую работу лишь в будущем.

Образуется противоречие между ролью квалифицированного специалиста, производящего продукцию высокого качества, к которой стремится выпускник при трудоустройстве, и ролью потенциального работника, получаемой в результате собеседования. В итоге работодателю трудно найти хорошего специалиста, а выпускнику образовательного учреждения сложно трудоустроиться по полученной специальности.

От значимых для данной профессии знаний, умений, навыков и личностных качеств профессионализм смещается в сторону профессионального потенциала как основы для освоения новых профессий и видов деятельности. В развитии профессионализма человека особое значение начинает приобретать экономический, прогностический и социальный аспект [6].

Развитие социально-экономических процессов в обществе приводит специалиста к необходимости выхода за пределы узких рамок одной профессиональной сферы. Его успешная трудовая деятельность часто осуществляется на пересечении нескольких профессиональных областей. В настоящее время профессионализм становится другим: он проявляется в разных областях деятельности, сочетание которых придает особенности той или иной профессии. Вместе взятые, они не только формируют отличительные черты и своеобразие профессии, но определяют структурно-целостное единство профессиональной деятельности.

Например, в ремесленной деятельности, исторически сложившейся как многофункциональная трудовая деятельность, в единый производственный цикл соединены разные виды деятельности, которые требуют от специалиста исполнения им различных трудовых функций [3, 7].

В отличие от рабочего промышленного предприятия, ремесленник расширяет «узкие» рамки чисто производственной сферы и осуществляет трудовую деятельность в разных направлениях. Сферы профессиональной деятельности – это не разные геометрические пространства, в которых осуществляет свою деятельность специалист, но разные отношения людей, связанные с различными сторонами одной многомерной деятельности [2].

В связи с осуществлением многомерной трудовой деятельности ремесленник-предприниматель вступает в различные отношения с другими людьми. В сфере бизнес-процессов он связан конкурентными отношениями с другими производителями ремесленных услуг в борьбе за потребителя, в сфере труда – производственными отношениями с трудовым коллективом и молодыми специалистами, в социальной сфере – договорными отношениями с клиентами и заказчиками ремесленной продукции. Ремесленная деятельность, помимо производственной, созидательной сферы, проявляется и в сфере общественных отношений. Так, институциональный подход позволяет рассматривать профессиональную ремесленную деятельность как определенным образом организованное взаимодействие отдельных личностей, социальных групп и общественных институтов для достижения целей, и выполнения задач ремесленного производства.

Сфера общественных отношений тесно связана со сферой права. Рабочему промышленного предприятия, изолированному от общества стенами заводского здания, нужны лишь базовые знания в области права. Обособленный в трудовой деятельности рабочий не видит других людей кроме трудового коллектива своей бригады или цеха. Ремесленник-предприниматель, включенный в социально направленную ремесленную деятельность должен знать общественные законы, нормы, ценности и цели, лежащие за пределами его личных устремлений. Таким образом, в социально направленной ремесленной деятельности усиливается правовой компонент труда.

Правовой компонент труда актуализируется особенностями самой ремесленной деятельности. Ремесленные профессии не требуют от специалиста жесткой привязанности к конкретному рабочему месту, напротив, требования рынка таковы, что ему необходим выход за границы ремесленного предприятия в социальное его окружение, которое само постоянно меняется и усложняется. Вслед за выполнением работ на объекте одного заказчика ремесленник обязательно осуществляет поиск другого заказчика и выполняет ремесленные работы на новом объекте.

В ремесленной деятельности устанавливаются прямые связи между ремесленником-предпринимателем и заказчиком продукции. В установившихся отношениях работодателем является не промышленное предприятие в лице его директора, а частное лицо – сам клиент. Традиционные длительные трудовые отношения «работодатель – работник» сменяются краткосрочными отношениями найма «заказчик – исполнитель». Отношения найма порождают разнообразные производственные ситуации и социально-культурные отношения, часть из которых может быть зафиксирована в форме договора (подряда, исполнения работ, оказания услуг, купли-продажи, аренды и других). Однако все разнообразие возникающих социально-культурных отношений не может быть сведено к пользовательским, потребительским или коммерческим взаимосвязям. Возникают социальные отношения, которые невозможно предусмотреть и зафиксировать в соответствующих договорах. Таким образом, в ремесленной деятельности изменчивость условий труда сопровождается установлением изменчивых социально-экономических и социокультурных отношений.

Профессионализм ремесленника-предпринимателя в социально направленной трудовой деятельности значительно усложняется, к нему добавляется способность самостоятельно организовывать ремесленную деятельность и устанавливать прямые отношения «заказчик – исполнитель», основанные на законах, нормах, традициях и ценностях ремесленной деятельности.

Усложнение профессионализма ремесленника-предпринимателя связано и с тем, что понимается под социально-профессиональной гибкостью. Ремесленник должен обладать нацеленностью на выполнение конкретной ремесленной продукции, соответствующей пожеланиям клиента, уметь учитывать его замечания и своевременно устранять обнаруженные недостатки; в случае необходимости информировать клиента о правах потребителя, о качестве изготовленных ремесленных изделий, условиях их функционирования и сроке гарантийного ремонта; учитывая взаимозависимость интересов, уметь уравнивать ожидания клиента и свои цели, обеспечив при этом получение вознаграждения за качественно выполненные ремесленные работы или услуги.

Осуществление профессиональной деятельности в сложных социальных условиях требует от специалиста мобильности, гибкости и изменчивости. Одновременно с ними специалисту требуется и качество устойчивости для сохранения целостности про-

фессиональной деятельности и личности в ней. Профессиональная устойчивость – особое личностное качество специалиста, и основная ответственность за его формирование ложится на профессиональное образование, которое в настоящее время приобретает открытый и инновационный характер.

Исследователи, занимающиеся изучением профессиональной устойчивости, недостаточно учитывают роль права в современных условиях [1, 5]. Вместе с тем, ситуация в обществе характеризуется как сложная. Ценности потребительского общества прочно вошли в нашу жизнь и оказывают существенное влияние на людей. Стремление молодежи к труду, общественно полезной деятельности сменяется стремлением к удовольствиям и праздному времяпровождению. Быстрое получение материальных благ и упрощенное понимание моральных и законодательных норм приводит молодых людей к попаданию в группу риска или совершению противоправных деяний. Эта ситуация актуализирует социально значимую задачу целенаправленной подготовки человека к жизни в современном быстроменяющемся мире.

Кроме экономических, психологических и педагогических аспектов в развитии профессиональной устойчивости специалиста важную роль играет правовой аспект. В данном случае профессиональная устойчивость – это не отсутствие изменчивости (подвижности, гибкости, мобильности). Процессы изменчивости и устойчивости сосуществуют и идут одновременно. Для профессионализма обе тенденции важны и необходимы.

Важным является умение личности проявлять устойчивость к совершению противоправных или осуждаемых обществом деяний, источником которых является непонимание социальной взаимозависимости людей и недооценка правовых и моральных норм, очерчивающих рамки правильного и дурного. На наш взгляд, профессиональная устойчивость заключается в сочетании индивидуальных возможностей, предоставляемых личности условиями свободного рынка, и правового регулирования сферы социально-экономических отношений в интересах потребителей и производителей ремесленной продукции.

В условиях свободного рынка столкновение экономических интересов неизбежно и диапазон результатов столкновений разнообразен и достаточно широк: от внутренней неудовлетворенности до социальной конфронтации и агрессии, что неизбежно приводит к возникновению опасных проблем для общества в целом. Превращение динамичных социально-экономических отношений в сферу устойчивого правового взаимодействия предполагает анализ профессиональной деятельности, определение характера, содержания, способа проявления противоречий и поиск путей их решения, как в сфере права, так и в сфере самой профессиональной деятельности, и в сфере профессионального образования.

Стабильное взаимодействие заинтересованных сторон в профессиональной деятельности означает, в том числе, наличие правового воспитания в системе профессионального образования. Правовое воспитание определяет некоторые константы в человеческом поведении и может служить основой и необходимым условием формирования профессиональной устойчивости специалиста. Оно позволяет человеку успешно адаптироваться в социальной среде, которая состоит из перемен в человеческом поведении, и формировать среду, проявляя гибкость в общении и осуществляя сложное и многостороннее правовое взаимодействие с участниками рыночных отношений.

Список литературы

1. *Гаврилова Т. П.* Нравственная устойчивость личности: понятие, сущность, структура / Т. П. Гаврилова // Научный потенциал. 2013. № 1. С. 35–41.
2. *Зеер Э. Ф.* Социально-образовательные аспекты становления «человека труда» / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2013. № 8. С. 33–47.
3. *Романцев Г. М.* К вопросу о сущности ремесленной деятельности и ремесленного образования в современном обществе / Г. М. Романцев, Б. Тидеманн, А. В. Ефанов, Е. Ю. Бычкова // Бизнес. Образование. Право. Вестник Волгоградского института бизнеса. 2015. № 4. С. 328–332.
4. *Романцев Г. М.* Ремесленники XXI века: впереди эпоха ренессанса / Г. М. Романцев, А. В. Ефанов // Аккредитация в образовании. 2012. № 8 (60). С. 62–63.
5. *Свеженцева И. Б.* Процесс формирования профессионально-нравственной устойчивости будущего специалиста в условиях модернизации образования / И. Б. Свеженцева // Образование и наука. 2012. № 1 (7). С. 35–44.
6. *Федоров В. А.* Опережающее профессионально-педагогическое образование: аспект научного обеспечения / В. А. Федоров // Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 22–23 апр. 2015 г. / науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. С. 21–25.
7. *Craft training in Russia: theory and practice of development / G. M. Romantsev [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. Vol. 11, № 14. С. 7154–7165.*

УДК 377.112:371.134

С. А. Днепров, Т. Г. Сумина

S. A. Dneprov, T. G. Sumina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
dneprovsergey@gmail.com, tsumina@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ПОЛИПРОФЕССИОНАЛИЗМА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

PROBLEM PREPROFESSIONALS TEACHER SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION: THE RESULTS OF THE STUDY

Аннотация. Для обоснования проблемы полипрофессионализма рассматривается интерпретация результатов факторного анализа, проведенного в процессе статистической обработки данных педагогического исследования.

Abstract. To justify the problem of preprofessionals deals with the interpretation of the results of the factor analysis conducted in the course of statistical processing of data of pedagogical studies.

Ключевые слова: полипрофессионализм педагога, соотношение задач обучения и воспитания, результаты факторного анализа, модели профессионализма педагога.

Keywords: preprofessionals teacher ratio the objectives of training and education, the results of factor analysis, the model professionalism teacher.

В соответствии с тенденциями развития современного образования повышаются требования к деятельности преподавателя профессиональной школы. Это объясняется тем, что процессы гуманизации, фундаментализации, глобализации, технологизации, компьютеризации и стандартизации, имеющие место сегодня в развитии всех образовательных систем, предполагают активную деятельность педагога профессионального обучения с учетом компетентного владения им технологиями как производственными, так и педагогическими. Кроме того, преподаватель не может не владеть информационными технологиями, не может не знать фундаментальных процессов, лежащих в основе производственной операции по изготовлению предмета труда. И, самое главное, преподаватель не имеет права осуществлять свою деятельность вне гуманистической парадигмы образования.

Педагог, работающий в профессиональной образовательной организации, должен владеть компетенциями, позволяющими осуществлять на самом высоком современном уровне профессиональное обучение в соответствии с запросами современного производства, а также решать задачи воспитания. Это есть не что иное, как проявление полипрофессионализма преподавателя [4].

Однако, решая задачи, требующие полипрофессионального подхода, преподаватель, зачастую, какие-то стороны своей деятельности оставляет без должного внимания, например, глубокое изучение механизмов явлений производственного процесса или вопросы социально-профессионального воспитания.

Нами было проведено исследование в рамках проекта «Методическая, организационная и информационная поддержка реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования» в соответствии с государственным заданием № 2.76.2016/НМ. Цель исследования – выявление уровня готовности педагогических работников СПО к осуществлению профессионально-педагогической деятельности. Для получения экспериментальных данных использовался метод экспертных оценок [1]. В исследовании приняли участие эксперты из 85 субъектов Российской Федерации. В качестве экспертов выступили руководители профессиональных образовательных организаций и преподаватели-методисты. Общее количество экспертиз, принятых к обработке – 472. Это позволило в качестве статистического метода обработки данных использовать факторный анализ.

Поскольку разработанный нами опросник содержал показатели готовности преподавателя к решению задач и социально-профессионального воспитания, и профессионального обучения, и даже показатели его готовности к формированию у обучающихся перспективных компетенций, то по результатам исследования можно было судить о его полипрофессионализме.

Изучая экспериментальные данные, мы столкнулись с тем, что чрезвычайно большой проблемой полипрофессионализма преподавателя СПО является та часть его деятельности, которая связана с решением задач воспитания.

По результатам факторного анализа мы получили 11-факторную структуру, в которой самым большим оказался фактор «Индивидуальный подход и создание условий для самоактуализации личности» (содержит девятнадцать переменных).

Несмотря на то что в целом преподаватели СПО воспитательный процесс осуществляют (организуют воспитательное взаимодействие, вовлекают обучающихся в творческую воспитательную работу), рассмотрение величин проявления признаков готовности преподавателя к профессиональной деятельности и их частотных характеристик показывает ряд несоответствий.

Как оказалось, далеко не все преподаватели учитывают противоречия процесса самореализации личности – только 28 % респондентов выставили уверенно оценку «да», рассматривая этот показатель.

При этом в оценке показателя «преподаватель учитывает психологическое состояние личности в процессе анализа педагогической ситуации» и «преподаватель выстраивает стратегию общения с учетом ценностных ориентаций и ближайших интересов обучающихся» 41 % экспертов поставил оценку «да», что, казалось бы, неплохо.

Возникает вопрос: как можно учитывать психологическое состояние личности в анализе педагогической ситуации и не учитывать противоречия процесса самореализации личности?

Между тем, факторные нагрузки этих переменных (0,76 и 0,78) имеют близкие значения, что свидетельствует о корреляции между этими переменными [2].

Рассматривая показатель «преподаватель выстраивает стратегию общения с учетом ценностных ориентаций и ближайших интересов обучающихся», 48 % респондентов выставили оценку «да» и 45 % респондентов выставили оценку «скорее да, чем нет», что свидетельствует о том, что частотное значение признака не так уж мало.

Однако есть противоречие с оценками показателя, учитывающего особенности самореализации личности в анализе педагогической ситуации, которые являются не столь высокими (28 %!), так как нельзя учитывать ценностные ориентации и ближайшие интересы обучающихся, не задумываясь об особенностях их самореализации.

Рассмотрим еще одно противоречие. Практически 50 % респондентов отмечают, что имеет место и педагогическая рефлексия, и планирование воспитательной работы осуществляется не стихийно, а с учетом индивидуальных и возрастных особенностей обучающихся.

Однако показатели «преподаватель повышает значимость каждого обучающегося в творческой подготовке воспитательного мероприятия», «преподаватель проектирует и применяет новые способы учебных действий обучающихся с учетом закономерностей восприятия и осмысления» попадают в область не слишком высокой оценки экспертов: только 34 % респондентов выставили оценку «да» по этим показателям готовности преподавателя к решению задач воспитания.

Выявленные нами противоречия в рассмотрении результатов факторного анализа свидетельствуют о наличии в деятельности преподавателя СПО трудностей, связанных с реализацией в профессиональном обучении и социально-профессиональном воспитании гуманистической парадигмы, которая предполагает создание таких условий, которые способствуют осознанию личностью своей значимости, раскрытию возможностей человека [3].

Таким образом, имеет место важная проблема – проявление полипрофессионализма преподавателя среднего профессионального образования. Решение этой проблемы требует организации условий для совершенствования профессионально-педагогических умений преподавателя СПО, в первую очередь в области воспитательной работы.

Список литературы

1. *Днепров С. А.* Методика и техника педагогических исследований: учебное пособие для студентов всех форм обучения направления подготовки 051000.68 Профессиональное обучение (по отраслям) магистерской программы «Профессионально-педагогические технологии». Екатеринбург: Из-во УрГПУ. 2013. 94 с.

2. *Днепров С. А.* Объективность экспертной оценки исследования готовности преподавателя СПО к профессионально-педагогической деятельности / С. А. Днепров, С. С. Венков, Т. Г. Сумина // Педагогическое образование в России. 2017. № 2. С. 53–60.

3. Сумина Т. Г. Психолого-педагогические аспекты в решении задач социально-профессионального воспитания / Т. Г. Сумина // Социокультурное пространство России и зарубежья: общество, образование, язык. 2015. № 4. С. 233–241.

4. Тулькибаева Н. Н. От монопрофессиональной подготовки к полипрофессиональной / Н. Н. Тулькибаева, С. А. Днепров, И. Ф. Медведев // Профессиональное образование. Столица. 2015. № 5. С. 2–6.

УДК 378.141.212:371.132

Т. А. Егоренко

T. A. Egorenko

ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет», Москва
Moscow state university of psychology and education, Moscow
Egorenko_tatyana@mail.ru

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ СТУДЕНТОВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

THE DEVELOPMENT OF PROFESSIONALLY IMPORTANT QUALITIES OF STUDENTS OF PSYCHO-PEDAGOGICAL DIRECTION

Аннотация. Анализируется значение развития профессионально-важных качеств студентов психолого-педагогического направления. Делается акцент на компетентностном подходе в образовании, основанном на культурно-исторической и деятельностной парадигме в психологии.

Abstract. The article discusses the importance of development of professionally important qualities of students of psychological-pedagogical direction. The emphasis on competence approach in education based on cultural-historical and activity-paradigm in psychology.

Ключевые слова: профессионально важные качества, профессиональная направленность, профессиональное психолого-педагогическое образование, профессиональные компетенции, профессионализм.

Keywords: professionally important qualities, professional orientation, professional psychological and pedagogical education, professional competence and professionalism.

В соответствии с современными задачами, стоящими перед российским образованием, был введен новый образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки «Психолого-педагогическое образование». Принципиально важным моментом для национальной системы высшего профессионального и общего образования является совершенствование программ подготовки кадров в рамках принятого стандарта. Профессионально важные качества, под которыми понимаются индивидуальные качества субъекта труда, влияющие на эффективность профессиональной деятельности и успешность ее освоения, являются наиболее значимыми компонентами формирования профессиональной компетентности выпускника психолого-педагогического направления.

Авторы большинства работ, посвященных вопросам осмысления профессионального выбора и формирования трудового пути человека, описывают профессиональную направленность личности как интегральную характеристику мотивации рабочего процесса [3, 4, 7, 8]. Данная дифференцированная характеристика определяется побуждениями человека в сфере его мотивов и выражается в целенаправленности его усилий в овладении профессией, расширении творческих интересов, отношении к своему труду

ду [5]. Через понимание сути профессиональной направленности также дается смысловое наполнение понятия профессии как системы профильных задач, особенностей восприятия форм профессиональной деятельности и выраженности в труде личностных особенностей, с помощью которых достигаются необходимые социуму результаты и создаются те или иные продукты деятельности.

Одной из составляющих профессиональной направленности личности является развитие профессионально важных качеств, позволяющих определить степень психологического соответствия выбранной профессии.

Профессионально важные качества выступают в роли призмы, для трансформации внешних требований организационной среды, в том числе стандартов профессиональной деятельности под свои способности. Таким образом, профессионально важные качества являются не только предпосылкой деятельности, но и сами качественно изменяются под ее влиянием.

Исследования на основе системного подхода (Е. А. Климов) представляют профессионально важные качества в виде сложного дифференцированного образования, в рамках которого между отдельными качествами устанавливаются функциональные взаимосвязи компенсаторного и совместного типов [5]. В процессе освоения профессии профессиональные качества обособляются и дифференцируются. Постепенно некоторые из них начинают характеризоваться все большей связью с параметрами выбранной профессиональной деятельности, начинают играть значимую роль среди других профессиональных качеств, становясь структурообразующим началом [6].

Выбор профессии педагога-психолога предполагает ярко выраженную гуманитарную ориентацию, т. е. ориентацию на человека и его проблемы. В этом заключается особенность гуманитарной сферы в принципе и работы в социальной сфере, в частности, психолог призван оказывать профессиональную помощь при решении жизненных проблем человека. В первую очередь профессия психолога предъявляет требования к интеллектуальным качествам, эмоционально-волевым, психомоторным. Это такие требования, как быстрота мыслительных процессов, высокая продуктивность умственной деятельности, эмоциональная устойчивость, хорошая волевая регуляция.

Предъявляются следующие требования к личности и чертам характера психолога: эмпатические способности, рефлексивность мышления, умение идентифицировать себя с субъектом взаимодействия и его проблемами; доброжелательность, стремление к самовоспитанию, самосовершенствованию, тактичность и дипломатичность [2].

Особенной миссией является роль психолога в образовании именно на современном этапе в связи с реализацией в системе образования новых педагогических стандартов. Психологи работают в образовательных учреждениях всех видов и типов. Востребованность таких специалистов со стороны педагогической практики постоянно возрастает, поэтому расширяется профессиональное поле их деятельности, в орбиту взаимодействия с ними включаются все более широкие слои субъектов образовательного пространства. У психологов появляется реальная возможность более эффективного влияния на психологическое образование широких слоев населения. Это образование включает в себя не только психологическую грамотность, но и психологическую культуру, которая предусматривает реализацию психологических знаний в обществе с позиций и в контексте уважения, любви, совести, ответственности, бережного отношения к чувству человеческого достоинства, как своего, так и другого человека, как взрослого, так и ребенка любого возраста. Особенно четко задает рамки характеристик психолога для системы образования стандарт высшего профессионального образования психолого-педагогического направления.

Компетентностный подход предполагает построение содержания образования по принципу модульного обучения, где в качестве цели обучения выступает совокупность профессиональных компетенций обучающегося, в качестве средства ее достижения – модульное построение содержания и структуры профессионального обучения. Перечень компетенций, которые должны сформироваться к концу обучения на каждой образовательной ступени достаточно конкретно характеризует (рисует) образ выпускника. В учебном процессе компетенция – это прежде всего результат обучения: в ходе изучения модуля обучающийся освоил конкретную компетенцию – конкретные знания, умения; приобрел опыт (профессиональные качества) и продемонстрировал при этом настойчивость, самостоятельность, ответственность (личностные качества). То, каким видят будущего профессионала в области обучения, воспитания и развития, каковы ожидания от его профессионального воздействия, зависит и основное содержание профессионального образования психолого-педагогического направления.

И. В. Дубровина в статье «Как не упустить главного в подготовке психолога» выражает следующую мысль по этому поводу: «Быть человеком – главная составляющая любой профессии. Компетентности – конечно, дело необходимое, но главное – сам человек, владеющий этими компетентностями. Поэтому так важно понимать, как человек пришел в ту или иную профессию, где и чему учился, что ждет от нее, как относится не только к ней, но и к жизни в целом, в контексте которой он осуществляет или собирается осуществлять свою профессиональную деятельность» [1].

Список литературы

1. Дубровина И. В. Как не упустить главного в подготовке психолога / И. В. Дубровина // Вестник практической психологии образования. 2010. № 1 (22). С. 3–4.
2. Егоренко Т. А. Формирование профессионально важных личностных качеств как средство повышения конкурентоспособности выпускника / Т. А. Егоренко // Человеческий фактор: проблемы психологии и эргономики. 2007. № 4. С. 106.
3. Зеер Э. Ф. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. 2015. № 1 (4). С. 88–99.
4. Зеер Э. Ф. Социально-образовательные аспекты становления «человека труда» / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2013. № 8. С. 33–47.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / Е. А. Климов. 2-е изд., испр. Москва: Академия, 2005. 304 с.
6. Леньков С. Л. Модель психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения: интегративно-типологический подход / С. Л. Леньков, Н. Е. Рубцова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. 2014. № 4. С. 7–24.
7. Hasanova I. I. Modern interactive technologies of professional self-determination under the conditions of overcoming conflicting realities / I. I. Hasanova, S. S. Kotova, E. A. Kandrashina // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6976–6987.
8. Zavodchikov D. P. Particular features of interrelation of motivation, values and sense of life's meaning as subjective factors of individualizing trajectory in the system of continuous education / D. P. Zavodchikov [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 8252–8268

Н. Е. Жданова

N. E. Zhdanova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
zne1976@gmail.com*

СОЦИАЛЬНО-КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК РЕСУРС СОВЛАДАЮЩЕГО ПОВЕДЕНИЯ ПЕДАГОГОВ

SOCIO-COMMUNICATIVE COMPETENCE AS A RESOURCE OF TEACHERS COULD USE BEHAVIOR

Аннотация. Излагаются результаты проведенного психологического исследования социально-коммуникативной компетентности и совладающего поведения педагогов. Исследование социально-коммуникативной компетентности как ресурса совладающего поведения предусматривает определение психологических особенностей, которые определяют успешность педагогической деятельности и развитие коммуникативных способностей и навыков, помогающих установить психологический контакт и доверительное общение в межличностном взаимодействии.

Abstract. The article deals with the results of the psychological study of socio-communicative competence and teachers could use behavior. A study of socio-communicative competence as a resource of coping behavior is aimed at determining the psychological characteristics which determine the success of teaching activity, the development of communication abilities and skills that help to establish a psychological contact, trust-based communication in the interpersonal interaction.

Ключевые слова: социально-коммуникативная компетентность, совладающее поведение, стратегии совладающего поведения, педагогическая деятельность.

Keywords: socio-communicative competence, could use behavior, strategies of could use behavior, teaching activities.

Реформы в образовании и вариативность образовательных программ обостряют проблему подготовки компетентных, эрудированных и социально грамотных педагогов. Возможно, основной причиной является повышение требований со стороны общества к личности педагога, его роли в образовательном процессе, которые приводят к увеличению нервно-психического напряжению педагога, к возникновению невротических расстройств, психосоматических заболеваний, и, как следствие этого, с увеличением стажа педагоги испытывают педагогический кризис, истощение, выгорание [4, с. 109].

По мнению Т. П. Серegiной, новые реалии образования увеличивают сложность профессионально-педагогической деятельности, связанную с интеллектуальным и эмоциональным напряжением, преодолением психологических затруднений. Изменения в сфере образования сопровождаются расширением профессиональных функций педагога, «репертуар» поведения которого дополняется выполнением функций консультанта, проектировщика, исследователя [5].

По определению Ю. М. Жукова, коммуникативная компетентность – это психологическая характеристика человека как личности, которая проявляется в его общении с людьми, или способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с людьми. В состав коммуникативной компетентности включается совокупность знаний, уме-

ний и навыков, обеспечивающих успешное протекание коммуникативных процессов у человека [2, с. 172]. Проблеме изучения коммуникативной компетентности посвящены работы И. А. Зимней, А. А. Леонтьева, А. Н. Леонтьева, М. И. Лисиной, С. Л. Рубинштейна, А. М. Шахнарович.

Совладающее поведение представляет собой «целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту справиться с трудной жизненной ситуацией (или стрессором) способами, адекватными личностным особенностям и ситуации через осознанные стратегии действия» [1, с. 93]. В отечественной психологии проблема совладающего поведения рассматривается в работах Л. И. Анцыферовой, К. К. Платонова, Б. М. Теплова и др. [6, 7].

Для создания благоприятных условий работы в образовательном пространстве, оптимизации профессиональной деятельности необходимо, чтобы педагог на основе сформированной социально-коммуникативной компетентности использовал эффективные стратегии совладающего поведения.

В проведенном нами опытно-поисковом исследовании приняли участие педагоги дошкольных образовательных организаций. Выборка была разделена на подвыборки по уровню образования педагогов.

В начале работы были сформулированы следующие гипотезы:

1. Возможно, существует взаимосвязь между компонентами социально-коммуникативной компетентности и способами совладающего поведения.

2. Возможно, существуют различия в способах совладающего поведения педагогов с разным стажем работы.

3. Возможно, существуют достоверные различия в компонентах социально-коммуникативной компетентности педагогов с разным уровнем образования.

Испытуемым предъявлялись диагностические методики: опросник «Способы совладающего поведения» Р. Лазаруса (адаптирована Т. Л. Крюковой, Е. В. Куфтык, М. С. Замышляевой [3]); методика «Копинг-поведение в стрессовых ситуациях» (адаптированный вариант методики Н. С. Эндлера, Д. А. Паркера); методика «Социально-коммуникативная компетентность».

В результате проведенного исследования можно сделать следующие выводы.

В результате описательной статистики установлено, что педагоги с высшим образованием успешнее адаптируются в коллективе, находят в нем свое место, чем педагоги со средним специальным образованием, которым, возможно, недостает знаний в области психологии и эрудиции.

Педагоги со средним специальным образованием обладают низким уровнем самообладания, у них не развито чувство такта в общении с окружающими. Кроме того, такие педагоги привыкли действовать по строго определенному алгоритму, неопределенность и неизвестность вызывают у них состояние стресса. В отличие от них педагоги с высшим образованием толерантнее реагируют на критику, более эмоционально устойчивы.

Выраженность компонентов социально-коммуникативной компетентности на среднем уровне говорит о том, что педагоги, вне зависимости от уровня образования, выполняют работу на должном уровне, учатся находить конструктивный выход в различных ситуациях.

В стрессовых ситуациях педагоги склонны использовать стратегию конфронтации. У всех педагогов преобладает желание решить проблему «здесь и сейчас», иначе она негативно будет сказываться на их эмоциональном состоянии. Стратегия ухода от

решения проблемных ситуаций характерна для педагогов со средне-специальным уровнем образования. Возможно, этим педагогам не хватает знаний для разрешения стрессовой ситуации, и нет желания такие знания получить.

Педагоги, имеющие высшее образование, реже используют такую стратегию совладания со стрессом, как дистанцирование. Они знают как действовать в той или иной ситуации, понимают, что обесценивание проблемы не является выходом из стресса. Кроме того, если они понимают, что они некомпетентны в каком-то вопросе, то готовы сотрудничать с другими специалистами. Такие копинг-стратегии, как положительная переоценка, планирование решения проблем, принятие ответственности, используются педагогами в зависимости от ситуации.

Педагоги склонны использовать копинг-стратегии, ориентированные на решение проблемы. Им важно подобрать оптимальный вариант решения и двигаться дальше, так как ритм их жизни достаточно высок. У педагогов обычно нет времени на погружение в свои переживания. При этом педагогам редко помогает вариант переключения в стрессовой ситуации на общение с другими людьми.

Результаты сравнительного анализа показали, что существуют значимые различия между респондентами, имеющими высшее и среднее специальное образование, по уровню толерантности и фрустрационной толерантности. Таким образом, гипотеза о существовании различий в компонентах социально-коммуникативной компетентности педагогов с разным уровнем образования не подтверждается.

В результате корреляционного анализа выявлены способы совладающего поведения, которые не всегда эффективны в решении проблемных ситуаций. Так, педагоги с высшим уровнем образования, ориентированные на избегание принятия решений, чаще принимают чужую точку зрения. Акцентирование переживаний на проблемной ситуации снижает у педагогов с высшим уровнем образования способность реально оценить происходящее.

Результаты корреляционного анализа в подвыборке педагогов со средним специальным уровнем образования обнаружили два противоположных типа поведения. При поиске выхода из проблемной ситуации педагоги либо обесценивают эту ситуацию, либо полностью несут на себе груз ответственности, что часто приводит к самобичеванию. Кроме того, педагоги стараются найти оптимальный выход из стрессовой ситуации, готовы идти на уступки другим участникам конфликта. Однако педагоги со средним специальным уровнем образования не умеют переключаться со стрессовой ситуации даже на любимое дело.

Таким образом, полученные результаты позволили нам выявить проблемные зоны в уровне социально-коммуникативной компетентности, понять какие копинг-механизмы не являются эффективными для педагогов с разным уровнем образования.

На основании проведенного теоретического анализа и эмпирического исследования проблемы была разработана программа развития социально-коммуникативной компетентности педагогов дошкольных образовательных организации, которая ориентирована на формирование умений и навыков коммуникации для разрешения различного вида конфликтов через овладение педагогами способами психической саморегуляции и активизацию личностных ресурсов.

Список литературы

1. *Битюцкая Е. В.* Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями / Е. В. Битюцкая // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2011. № 1. С. 100–111.

2. Жуков Ю. М. Введение в практическую и социальную психологию / Ю. М. Жуков, Л. А. Петровская, О. В. Соловьева. Москва: Смысл, 1996. 373 с.

3. Крюкова Т. Л. Опросник способов совладания (адаптация методики WCQ) / Т. Л. Крюкова, Е. В. Куфтяк // Журнал практического психолога. 2007. № 3. С. 93–112.

4. Сергеева Д. Н. Развитие креативности педагогов в процессе разрешения конфликтов / Д. Н. Сергеева // Образование и наука. 2016. № 5. С. 107–122.

5. Серегина Т. П. Коммуникативная компетентность как профессиональная ценность современного педагога [Электронный ресурс] / Т. П. Серегина. Режим доступа: [http:// festival.1september.ru/articles/214521/](http://festival.1september.ru/articles/214521/).

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.

7. Шахматова О. Н. Практикум по социальной психологии: учебное пособие / О. Н. Шахматова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 186 с.

УДК 159.98:331.545

Д. П. Заводчиков

D. P. Zavodchikov

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

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОФЕССИЙ БУДУЩЕГО КАК ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГИИ

DESIGNING FUTURE PROFESSIONS AS A PROBLEM OF PSYCHOLOGY

Аннотация. Рассматриваются предпосылки и обосновывается проблема проектирования профессий будущего с психологических позиций.

Abstract. The article considers the prerequisites and substantiate the problem of designing future professions with psychological positions.

Ключевые слова: профессии будущего, прогнозирование, проектирование.

Keywords: active learning technologies, component of professionalism, workshop, competence.

В сфере воспроизводства квалифицированных кадров складываются тенденции, требующие осмысления и выработки новых подходов к прогнозированию и управлению системами общего и профессионального образования. По нашему мнению, часть этих тенденций изначально коренятся в социально-профессиональной структуре современного общества и его технологическом развитии. С психологических позиций проблеме можно рассмотреть через необходимость теоретико-методологического и эмпирического обоснования процесса проектирования профессий, релевантных актуальным тенденциям и прогностическим вариантам развития технологий, экономических и социальных процессов на основе психологического знания о структуре и элементах профессиональной деятельности, профессионального становления и самоопределения субъекта профессиональной деятельности.

Рассматривая проблему в логике хронологии социальных и технологических изменений, можно выделить следующие этапы в ее развитии.

На первом этапе (начиная с VIII в. до начала XX в.), становление национальных систем профессиональной подготовки в развитых странах было тесно сопряжено с потребностями индустриального общества. Становление рабочих и инженерных профессий в массовом порядке, а также массовая востребованность прикладных профессий, потребовало вывода системы подготовки за пределы производственной среды (производственное обучение) и дифференциации системы формальной квалификации (специальностей, разрядов и т. д.) и профессиональной подготовки.

В рамках второго этапа (начало XX в. – до 60-х гг. XX в.) развитие высокотехнологичных и высоконаучных производств сопровождалось интеллектуализацией труда. Однако будущие квалификации труда с преобладающей интеллектуальной составляющей были востребованы не сразу, а только когда научные открытия перешагнули рубеж опытно-поисковых технологий и стали востребованы в массовой практике. Интеллектуализация продуктов труда обеспечила необходимость в массовой подготовке специалистов по новым профессиям. В частности, интеллектуальная составляющая в инженерной профессии оформилась в специальность инженера-конструктора.

На третьем этапе (начиная с 60-х гг. – 70-е гг. XX в.) на фоне нарастания потребления в развитых странах, в том числе промышленной продукции, произошло расширение сферы торговли, услуг и досуга, для которых потребовалась рабочая сила. При этом квалификационные требования к персоналу в данных сферах качественно отличались (в сторону упрощения) от требований к производственному персоналу. Мало того, занятость в этих сферах стала нарастать лавинообразно, а престиж рабочих профессий оказался подорванным без должной социальной пропаганды и соответствующего сложности освоения квалификаций систематического повышения уровня оплаты труда.

Кроме этого произошло разрастание доли управленческого труда, в том числе в инфраструктуре сложных производств, что породило значительную массу менеджерских, логистических функций и индуцировало их во все управленческие структуры. Однако критерии квалификации в управленческом труде оформлены не так четко, как в производственном труде с его нормативами, стандартизацией, унификацией и проверкой качества, что позволяет в конечном счете маскировать некомпетентность работника в данной сфере деятельности.

Кроме того, начиная с 70-х гг. XX в., повсеместное внедрение информационных технологий привело к оформлению профессий, связанных с обеспечением функционирования медиаструктур, телекоммуникаций, сети интернет, дата-центров и т. п., представители которых работают с технической основой, а также созданием, преобразованием и анализом информации.

Таким образом, устаревание и становление конкретных профессий, дифференциация мира профессий является следствием сложных технологических, социальных и экономических процессов.

Однако внутри существующих технологий зарождается следующий технологический уклад, основу которого составляют когнитивные науки, нано- и биотехнологии, а также информационные технологии. С одной стороны, позиционируется конвергенция этих технологий, так называемая NBIC-конвергенция [3], которая интегрирует разные профессиональные функции и квалификации в некое множество видов профессиональной деятельности. С другой стороны, очевидно, что дифференциация профессий внутри технологий также будет нарастать. Наряду с этим, процессы прогнозирования и управления социальными субъектами также признаются ключевыми для реализации нового технологического уклада [2].

Наиболее вероятным сценарием становятся алгоритмизация и автоматизация всех сфер общественной жизни, не исключая производственную, социальную, бытовую. Это порождает проблему высвобождения значительной части рабочей силы, в том числе и высококвалифицированной. Очевидно, что перераспределение квалификаций направится в сторону самой алгоритмизации и автоматизации, а также операторского труда, проектирования нового и уникального продукта или технологий, творческой деятельности и критической оценки (экспертной деятельности).

Помимо технологической составляющей, устаревание и формирование новых социальных практик, критериев и качества жизни, социальных процессов и т. п. явно вызовет к жизни новый профессиональный опыт, квалификации и в конечном счете профессии.

Таким образом, на рубеже очередной смены технологического уклада предполагается интенсивное устаревание профессий и одновременно массовое зарождение новых, связанных с динамично развивающимися технологиями, социальными структурами и отношениями. Их институционализация в профессионально-образовательное пространство помимо отражения значимости и массовой востребованности требует нормативного, содержательного и методического наполнения.

На фоне ускорения темпа социальной жизни, динамизма развития высоких технологий, качественного «устаревания» профессионального знания описанная ситуация требует процессов социального прогнозирования, проектирования и внедрения профессий. Функция прогнозирования осваивается с 70-х гг. XX в., однако активное применение ее к миру профессий только складывается. В частности, на основе экспертного знания прогнозируется не только устаревание профессий, но и с применением форсайт-технологий эксплицируются представления о профессиях будущего. Отметим, что содержательно некоторые из них на уровне здравого смысла выглядят достаточно экзотично (например, в «Атласе новых профессий», представленном Агентством стратегических инициатив, есть профессия «экопроповедник») [1].

На наш взгляд, функцию прогнозирования и проектирования профессий будущего можно было бы реализовывать в виде следующих этапов:

1. Анализ тенденций, прогнозирование и проектирование потребностей общества, социальных групп и отдельных людей, выходящих за функционал и содержание профессий настоящего.

2. Анализ и прогноз развития технологий, удовлетворяющих актуализирующиеся и прогнозируемые потребности.

3. Анализ и применение методов разработки, описания и проектирования профессиональных видов деятельности, востребованных в ближайшей и отдаленной перспективе.

4. Психологический анализ прогнозируемого психологического содержания и структуры профессиональных видов деятельности будущего на основе модульного принципа.

5. Психологический анализ требований профессиональной деятельности будущего к личности, субъекту деятельности.

6. Разработка модели личности и деятельности, психолого-педагогической и технологической платформ профессиональной подготовки и амплификации субъекта профессиональной деятельности.

7. Модульное, перспективное и проспективно-ориентированное (направленное на развитие личности и освоение профессии) профессиографирование профессий будущего.

8. Разработка профессиональных и образовательных стандартов профессий будущего.

9. Обоснование содержания, методов и форм освоения будущих профессиональных видов деятельности.

10. Проектирование критериев и процедур освоения будущих видов профессиональной деятельности, а также качества профессионально-образовательного процесса.

Выделение, исследование и формирование универсальных компетенций (над-профессиональные навыки профессий будущего, метапрофессиональные качества).

Список литературы

1. *Атлас* новых профессий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <https://asi.ru/reports/34983/>.

2. *Малинецкий Г. Г.* Доклад о перспективах РФ [Электронный ресурс] / Г. Г. Малинецкий. Режим доступа: <http://www.nanonewsnet.ru/articles/2009/georgii-malinetskii-doklad-o-perspektivakh-rf>.

3. *Roco M.* Converging Technologies for Improving Human Performance: Nanotechnology, Biotechnology, Information Technology and Cognitive Science [Электронный ресурс] / M. Roco, W. Bainbridge [et al.]. Arlington, 2002. 468 p. Режим доступа: [https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/microsites/ostp/bioecon-\(%23%2020023SUPP\)%20NSF-NBIC.pdf](https://obamawhitehouse.archives.gov/sites/default/files/microsites/ostp/bioecon-(%23%2020023SUPP)%20NSF-NBIC.pdf).

УДК 378.015.324

Я. И. Завьялова, С. С. Котова, И. И. Хасанова

J. I. Zavyalova, S. S. Kotova, I. I. Hasanova

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

yanazavyalka@yandex.ru, 89193885388@mail.ru, irina.hasanova@rsvpu.ru

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО

PSYCHOLOGICAL-PEDAGOGICAL MAINTENANCE OF THE EDUCATION PROCESS OF THE STUDENTS IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART OF HIGHER EDUCATION

Аннотация. Обсуждается проблема психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса студентов. Проанализированы основные функции, теоретические принципы и подходы психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса студентов.

Abstract. This paper considers the problem of psychological and pedagogical support of the educational process of students. Analyzed the basic functions, theoretical principles and approaches of psychological and pedagogical support of the educational process of students.

Ключевые слова: психолого-педагогическое сопровождение, учебно-воспитательный процесс, студенчество, инновационные технологии, инновационные технологии в профессиональном самоопределении.

Keywords: psychological-pedagogical support, educational process, students, innovative technologies, innovative technologies in professional self-determination.

Важнейшим условием успешности учебно-профессиональной деятельности студентов на всех этапах обучения в вузе является психолого-педагогическое сопровождение лично ориентированного учебно-воспитательного процесса студентов.

Под психолого-педагогическим сопровождением мы понимаем целостный процесс изучения, формирования, развития и коррекции профессионального становления личности в контексте учебно-профессиональной и учебно-воспитательной деятельности студентов [1].

Основными целями психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса (УВП) являются: актуализация и развитие индивидуально-психологического и социально-личностного потенциала студентов в условиях реализации компетентного подхода; удовлетворение потребности в социальном и профессиональном самоопределении, формирование социально-профессиональных установок, мотивов, отношений, ценностных ориентаций, инициирующих процессы саморазвития личности студента; содействие личностному, профессиональному росту студентов на основе культурно-исторических традиций отечественной педагогики и психологии с учетом достижений университета в учебной и воспитательной работе [1, 4].

Основными задачами психолого-педагогического сопровождения УВП являются:

- психолого-педагогическое сопровождение социального и личностного развития студентов в процессе учебно-профессиональной и внеучебной деятельности;
- формирование у студентов способности к самоорганизации, самопознанию, саморегуляции, самовоспитанию, саморазвитию;
- обеспечение психолого-педагогической поддержки через оказание индивидуальной и групповой психологической помощи;
- участие в разработке и проведении инновационных проектов, направленных на профилактику аддиктивного поведения студентов;
- повышение психолого-педагогической компетентности всех субъектов образовательного процесса;
- развитие индивидуально-личностного и творческого потенциала студентов, формирование социально-культурных и учебно-профессиональных мета-компетенций через воспитательный потенциал реализуемых дисциплин;
- создание проактивной образовательно-воспитательной среды и др. [5].

В ходе реализации психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса выделяются следующие функции:

- информационно-аналитическое сопровождение отдельных этапов профессионального становления студента;
- проектирование и самопроектирование сценариев отдельных этапов профессионального становления;
- психологически компетентное оказание поддержки и помощи студентам в преодолении трудностей в учебно-профессиональной деятельности, особенно при изменении профессионально-образовательной среды;

– развивающая диагностика, на основе которой разрабатываются индивидуальные рекомендации для студента, определяются условия его успешной адаптации и эффективного обучения;

– мониторинг социально-профессионального развития;

– коррекция социально-профессионального и психологического профиля личности студента [3].

Реализация психолого-педагогического сопровождения учебно-воспитательного процесса осуществляется в Институте психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ). Проводится она в соответствии с дорожной картой, в основу проектирования которой положены основные этапы профессионального обучения и воспитания студентов в вузе (таблица) [2].

Реализация психолого-педагогического сопровождения
учебно-воспитательного процесса

Задачи этапа	Способы и средства психолого-педагогического сопровождения	Критерии успешного прохождения этапа
1	2	3
<i>Начальный этап профессионального обучения и воспитания студентов (1–3-й семестры)</i>		
1. Адаптация первокурсников к условиям и содержанию образовательного процесса и сохранение контингента обучающихся 2. Усвоение организационных норм и традиций 3. Включение в новую систему межличностных связей и отношений 4. Формирование компетенций самоорганизации учебно-познавательной деятельности	1. Диагностика готовности к учебно-познавательной деятельности, мотивов учения, ценностных ориентаций, социально-психологических и профессиональных установок, интересов, предпочтений личности 2. Психологическая поддержка первокурсников в преодолении трудностей самостоятельной жизни и установлении гармоничных взаимоотношений с однокурсниками и педагогами 3. Консультирование первокурсников, испытывающих затруднения и проблемы в профессиональном самоопределении 4. Содействие в профессиональном самоопределении, выбор средств усиления положительной мотивации к будущей профессиональной деятельности	1. Успешная адаптация студентов к учебно-воспитательному процессу вуза 2. Личностное самоопределение 3. Выработка нового эффективного стиля жизнедеятельности 4. Сформированная установка на самопознание, самоанализ, саморазвитие
<i>Основной этап профессионального обучения и воспитания студентов (4–6-й семестры)</i>		
1. Обучение постановке и решению учебно-исследовательских задач 2. Развитие общих и специальных способностей и компетенций обучаемых, интеллекта, эмоционально-волевой регуляции, ответственности за свое	1. Развивающая диагностика 2. Психолого-педагогическое консультирование 3. Тренинги самопознания 4. Разработка разного рода педагогических ситуаций, предполагающих нравственный выбор в условиях столкновения мнений, интересов, желаний	1. Сформированные практические компетенции анализа социальной реальности; 2. Успешное осуществление социальных коммуникаций; 3. Сформированная активная жизненная позиция; 4. Осознание индивидуальной ценности собственного Я

1	2	3
социально-профессиональное становление и самостоятельности		5. Ответственность, проявляющаяся в самоорганизации и самоуправлении учебно-профессиональной деятельностью
<i>Заключительный этап профессионального обучения и воспитания студентов (7–8-й семестры)</i>		
1. Развитие устойчивой системы профессиональных и жизненных ценностей, мотивов 2. Обучение решению социально-профессиональных задач 3. Выработка четкой индивидуальной профессиональной позиции 4. Готовность к самостоятельной профессиональной деятельности; 5. Расширение сферы социально-профессионального сознания	1. Заключительная диагностика профессиональных способностей 2. Консультирование по реализации личностного потенциала 3. Поддержка в нахождении личностных смыслов будущей жизнедеятельности 4. Консультирование по вопросам семейных отношений 5. Содействие в трудоустройстве	1. Сформированная профессиональная идентичность 2. Сформированные профессиональные компетенции 3. Сформированность ключевых компетенций (способность к преодолению субъективных и объективных трудностей, готовность принять на себя ответственность за свою профессиональную карьеру и др.)

Психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса осуществляется на основе компетентностного подхода по следующим направлениям [3]:

– адаптационное, главной задачей которого является адаптация студентов к условиям обучения в вузе, повышение устойчивости к стрессам и интеллектуальным нагрузкам;

– профориентационное, задачами которого являются тестирование и консультирование по вопросам профессионального становления и путей профессионального развития, формирование готовности выпускников к выполнению будущей профессиональной деятельности;

– диагностическое анкетирование и тестирование с целью определения социально-психологического и психолого-педагогического климата в вузе, учебной группе, основных потребностей и запросов студентов;

– консультационное: работа с абитуриентами, студентами и преподавателями.

Приоритетными направлениями содержательного аспекта программы социально-профессионального воспитания студентов являются: исследовательско-аналитическое, профессиональное, аксиологическое, гуманитарно-экологическое, социальное, креативное, духовно-нравственное, самоуправленческое.

Психолого-педагогическая поддержка студента в современных условиях организации образовательного процесса осуществляется не только в форме психологической помощи по индивидуальным запросам студентов, но и путем создания системы проектов, сопровождающих субъекта от момента выбора учебной образовательной организации до окончания вуза и трудоустройства.

Таким образом, психолого-педагогическое сопровождение учебно-воспитательного процесса в Институте психолого-педагогического образования РГППУ является одним из главных условий успешности личностно-развивающего социально-профессионального воспитания студентов в вузе.

Список литературы

1. Головин А. А. Учебно-профессиональная деятельность как средство формирования профессиональной рефлексии будущего специалиста / А. А. Головин // Новая наука: от идеи к результату. 2016. № 5–2 (84). С. 25–28.
2. Зеер Э. Ф. Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. 2015. № 1 (4). С. 88–99.
3. Зеер Э. Ф. Социально-профессиональное воспитание студентов в вузе: практико-ориентированная монография / Э. Ф. Зеер, И. И. Хасанова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. 158 с.
4. Пряжникова Е. Ю. ПрофорIENTATION: учебное пособие для студентов учреждений высшего профессионального образования / Е. Ю. Пряжникова, Н. С. Пряжников. 6-е изд., стер. Москва: Академия, 2013. 496 с.
5. Хасанова И. И. Возможности интерактивной психологической службы в профессиональном самоопределении личности / И. И. Хасанова, С. С. Котова // Профессиональное образование и рынок труда. 2014. № 3 (7). С. 18–20.

УДК 376.112.4:371.134

О. А. Козырева

O. A. Kozyreva

*КГПУ «Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева», Красноярск
Krasnoyarsk state pedagogical university of им. V. P. Astafieva, Krasnoyarsk
kozyrevaoa@mail.ru*

СТРУКТУРА ИНКЛЮЗИВНОЙ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

STRUCTURE OF ИНКЛЮЗИВНОЙ READINESS OF FUTURE TEACHER

Аннотация. Рассматривается состояние готовности, которое определяется сочетанием факторов, характеризующих разные уровни и стороны готовности, и усиливается в том случае, если педагог сам является активным субъектом процесса обучения и становится в позицию исследователя.

Abstract. A ready condition is determined by combination of factors characterizing different levels and parties of readiness increases in case that a teacher is the active subject of process of educating and becomes in position of researcher.

Ключевые слова: готовность, инклюзивная готовность будущего педагога, компетентность, компетенция.

Keywords: ready, inclusive readiness of the future teacher, competence, competence.

Устойчивость, стабильность и качество профессиональной деятельности педагога инклюзивного образования обуславливаются именно сформированностью *инклюзивной* готовности.

Инклюзивная готовность педагога – это уровень его знаний и профессионализма, позволяющий принимать оптимальные решения в конкретной педагогической ситуации. Она 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 [6]. 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.

Основываясь на анализе литературных источников, *структуру инклюзивной готовности* можно представить следующими взаимосвязанными компонентами [1, 7, 8]:

1. 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. Структурно этот компонент представлен мотивацией к инклюзивной образовательной деятельности, стремлением к самосовершенствованию и самореализации в профессиональной деятельности, потребностью в достижении цели.

2. 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.

3. Рефлексивный компонент предполагает анализ профессиональной деятельности педагога. Объектами анализа могут выступать 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.

4. 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.

5. Аффективный компонент – чувства, эмоции, переживания, обусловленные осуществлением инклюзивного образования; возможности регуляция переживаний, связанных с эффективным разрешением проблемных ситуаций инклюзивного образования [4, 5, 6].

6. Операционально-деятельностный компонент является актуализацией всей совокупности компетентностей и компетенций, соотносением их с решением конкретных педагогических задач и трансформацией в способы деятельности.

Таким образом, содержание инклюзивной готовности педагогов в целом, так и каждого ее компонента представлено совокупностью академических, профессиональных, социально-личностных компетенций, а уровни ее сформированности определяются критериями оценки.

Критериями готовности педагога к осуществлению инклюзивного образования служат: осознание необходимости инклюзивной педагогической практики; готовность к преодолению неудач; технологическая оснащенность; позитивная оценка своего предыдущего опыта в сфере инклюзивной деятельности; способность к профессиональной

рефлексии; вооруженность необходимыми знаниями, умениями, навыками; гибкость мышления и поведения в зависимости от ситуации; склонность к творчеству и предвосхищение искомого педагогического результата еще на стадии выбора стратегии воздействия [2, 3, 4, 5]. На основании обобщения диагностических показателей определяются конкретные уровни сформированности инклюзивной готовности: высокий (или оптимальный); продвинутый (или функциональный); допустимый (или репродуктивный); критический (или низкий). Рассмотрим подробнее каждый из них.

Высокий, или оптимальный (профессиональный), уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности, сформированы системно, в полном объеме; предполагают достижение позитивного социального и образовательного результата, нацелены на обеспечение эффективной профессиональной деятельности в условиях инклюзивного образовательного пространства.

Продвинутый, или функциональный, уровень: академические, профессиональные и социально-личностные компетенции, определяющие содержание инклюзивной готовности, сформированы, однако могут носить ситуативный характер (педагоги проявляют готовность опираться в практической деятельности на философию и методологию инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы).

Допустимый, или репродуктивный, уровень готовности характеризуется наличием трудностей выполнения профессиональных обязанностей. Значимость профессиональной деятельности у этой группы педагогов низкая и умеренная. Трудности носят ситуативный характер. В большинстве случаев педагоги проявляют готовность и способность опираться в практической деятельности на методологию инклюзивного образования, принимать и позиционировать его ценности и принципы.

Критический, или низкий (его можно назвать элементарным или интуитивным), *уровень:* набор академических, профессиональных и социально-личностных компетенций минимальный, фрагментарный; академические компетенции, характеризующие феномен инклюзивного образования, не сформирован; отсутствует результативность профессиональных компетенций.

Обозначенные уровни представляют собой последовательно сменяющие друг друга этапы формирования инклюзивной готовности будущих педагогов и могут иметь разные степени сформированности.

Список литературы

1. *Ангелова И. А.* Развитие профессионализма педагога в области организации инклюзивного образования в школе (опыт России и Болгарии) / И. А. Ангелова, Т. Н. Леван, А. И. Мантарова // Образование и наука. 2016. № 6. С. 168–186.
2. *Козырева О. А.* Концепция формирования инклюзивной компетентности магистратуры образования / О. А. Козырева // Alma mater (Вестник высшей школы). 2016. № 4. С. 35–42.
3. *Козырева О. А.* Теоретико-методологические подходы к разработке концепции инклюзивного образования / О. А. Козырева // Alma mater (Вестник высшей школы). 2015. № 8. С. 11–17.
4. *Ревакина В. И.* Магистратура – ресурс повышения кадрового потенциала российских вузов / В. И. Ревакина // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2011. № 10. С. 29–33.

5. *Ревякина В. И.* Проблемы профессиональной деятельности учителя / В. И. Ревякина // Качество образования: достижения, проблемы, перспективы: материалы научно-методической конференции, Томск, 31 янв. – 1 февр. 2001 г. Томск: Изд-во Томского гос. пед. ун-та, 2001. С. 60–70.

6. *Самарцева Е. Г.* Формирование профессиональной готовности будущих педагогов к инклюзивному образованию детей дошкольного возраста: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Е. Г. Самарцева. Орел, 2012. 21 с.

7. *Building of Projecting Competence Among Future Teachers in the Conditions of Introduction of Inclusive Education* / E. V. Ketrish [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (15). P. 8237–8251.

8. *Tretyakova N. V.* Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2015. № 6 (150). P. 134–143.

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, Ekaterinburg
Evgenia2000@bk.ru

СУЩНОСТЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ

THE ESSENCE OF PSYCHOLOGIC AND 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, способности к самоактуализации и к саморазвитию [5, с. 98], безусловно позволяет рассматривать психолого-педагогическую диагностику как неотъемлемую часть целостного педагогического процесса.

П. П. Блонский утверждал принцип всестороннего изучения личности, он считал, что «личность – это не то, что делается, а то что образуется» [2, с. 14]. С. Л. Рубинштейн, также указывает, что «будущее формирование личности определяется всем его предшествующим развитием, внутренними предпосылками и условиями» [12, с. 41].

На важность комплексного изучения личности, определения 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].

По утверждению Л. С. Выготского, в основе психолого-педагогической диагностики лежит целостное изучение личности обучающегося в ее взаимодействии. 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-педагогическую диагностику в современной научной литературе рассматривают как разветвленный и многофункциональный вид психолого-педагогической деятельности, направленный на раскрытие сущности явления, имеющего достаточно полное, конкретное описание, охватывающий цели выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности, достижения образовательного процесса.

Так, 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. Кухтеринной 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].

На наш взгляд, особенность психолого-педагогической диагностики заключается в том, что она включена в практическую деятельность, направлена на оценку результатов формирования личности обучающегося, разработку развивающих действий в образовательных и воспитательных условиях, наличия, прогноза и коррекции выявленных в ходе диагностики проблем.

По мнению Г. В. Кухтеринной, *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, обеспечивающей выполнение следующих функций: информационной, контрольно-корректировочной, прогностической, оценочной [3].

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, опирающегося на принципы объективности, целостности, процессуальности, детерминизма, персонализации, компетентности [9, с. 10].

Описание процесса психолого-педагогического диагностирования, выделение его этапов у разных авторов различно. Тем не менее, сохраняются общие подходы и закономерности, 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. 1502], Н. М. Борытко в общей структуре диагностирования определяет пять этапов [2, с. 236].

В своем исследовании мы будем опираться на *этапы* психолого-педагогической диагностики, сформулированные Е. А. Михайлычевым, считая их необходимыми и до-

статочными для осуществления процесса диагностирования. Так, к основным этапам диагностирования автор относит:

- 1) определение объектов, целей и задач диагностики;
- 2) определение критериев, показателей и индикаторов диагностирования объекта (явления);
- 3) подбор (разработку и апробацию) методик для решения поставленных задач диагностики;
- 4) сбор информации с помощью диагностических методик;
- 5) количественную и качественную обработку полученных результатов;
- 6) выработку и формулировку педагогического диагноза как заключения о состоянии диагностируемого объекта и причинах, вызывающих данное состояние;
- 7) выработку и формулировку педагогического прогноза тенденций развития данного объекта;
- 8) разработку коррекционных мер в форме определенного плана педагогических воздействий на объект с целью приведения в желательное состояние.

Таким образом, психолого-педагогическая диагностика является специфической разновидностью диагностики в связи с тем, что учитывает специфику психологической диагностики в педагогическом процессе, всегда предполагает выбор оптимального педагогического воздействия, создание тех или иных психологических условий, имеет специфический объект диагностирования и своеобразный целостный подход к его исследованию; является самостоятельным компонентом педагогической деятельности, присутствующим на всех ее этапах; характеризуется наличием отличных от других видов диагностики функций и принципов; имеет свою структуру и ряд специфических этапов.

Список литературы

1. Алмазова О. В. Психолого-педагогическая диагностика: учебное пособие / О. В. Алмазова. Екатеринбург: 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. 288 с.
4. Выготский Л. С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства // Собрание сочинений: в 6 томах. Москва: Педагогика, 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: Высшая школа, 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 377.354

С. В. Комлева

S. V. Komleva

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
Sweet5020@yandex.ru*

САМОРЕАЛИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛА В ОБУЧЕНИИ РАБОТНИКА МИКРОПРЕДПРИЯТИЯ СПОРТИВНО-ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ СФЕРЫ

THE SELF-REALIZATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF THE EMPLOYEE OF A MICRO-ENTERPRISE SPORTS AND RECREATION SECTOR

Аннотация. Рассмотрены актуальные теоретические вопросы профессиональной самореализации личности в процессе учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы.

Abstract. The article considers theoretical issues of professional self-realization in the process of educational-professional interaction between employees of micro enterprises sport and recreation sector.

Ключевые слова: профессиональное обучение, самореализация, микропредприятие, учебно-профессиональное взаимодействие.

Keywords: professional training, self-realization, micro-enterprise, teaching and professional interaction.

Профессия как сфера самореализации человека в настоящее время привлекает к себе внимание многих исследователей, подтверждающих тесную связь между удовлетворением, полученным от работы, и общей удовлетворенностью жизнью. В профессиональном труде работников спортивно-оздоровительной сферы, а это инструкторы, тренеры, методисты, консультанты и т. д., актуализируется творческое начало в человеке, направленное на утверждение себя как личности в продуктивной деятельности с целью социального признания обществом, значимыми другими или самим собой.

Термин «самореализация» в современной науке трактуется весьма не однозначно, раскрывая при этом многие аспекты сущности этого важного понятия с точки зрения психологии, педагогики, социологии, философии. Сложность изучения феномена «самореализация человека» можно объяснить сложностью его объективного познания, что подвигает ученых искать научную платформу объективных методов исследования самореализации человека в профессии. Самореализация является базовой социальной потребностью человека, это обязательный момент развития человека в онтогенезе, а самореализация в профессии – важная составляющая его жизни. Важнейшей характеристикой человека в деятельности можно считать развитие индивида не просто в качестве носителя деятельности, а в качестве субъек-

та, самореализующегося в исполнении трудовой функции. Таким образом, профессиональная самореализация – это непрерывный процесс развития потенциала человека в созидательной деятельности на протяжении всего жизненного пути.

Реализация профессионала происходит в условиях, зависящих от самого человека (мотивация, ценностные ориентиры, воля, гибкость мышления, трудолюбие, организованность, ресурсность и т. п.) и не зависящих от него (социальная, экономическая ситуация, формирование и развитие рынка труда и т. п.). В заданных внешних и внутренних условиях развивается особая форма мышления. Профессиональное мышление – это одно из определяющих психических явлений, которое обеспечивает успешную профессиональную самореализацию человека как его сознательное стремление актуализировать свои внутренние характеристики таким образом, чтобы их внешняя форма соответствовала нормативам, а результат профессиональной деятельности получил социальное признание, в том числе выраженное в материальном эквиваленте (прибыли).

Развитие личностного потенциала субъекта происходит в профессиональной деятельности, не ограниченной рамками функциональных обязанностей, при этом развитию подвержены те аспекты личности, которые являются определяющими для жизненной траектории специалиста спортивно-оздоровительной сферы. По мере роста профессионального мастерства человека как совокупности психических, психофизиологических особенностей и специальных знаний, умений, навыков, необходимых и достаточных для достижения общественно приемлемой эффективности, растет и естественная потребность в передаче своих профессиональных знаний менее опытному коллеге. В современных реалиях можно говорить о необходимости непрерывного образования как составляющей профессионального ресурса человека [2], образования, полученного раз и на всю жизнь, уже не существует, требуется постоянное обновление и обогащение знаний, профессиональных умений и навыков.

В условиях микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы необходимость обучения работников возникает в тех случаях, когда вновь принятые работники по уровню компетенций не в полном объеме соответствуют требованиям работодателя, когда появляется новое оборудование, тренажеры, разрабатываются и реализуются новые технологии. Работодатель, как правило, решает вопрос об обучении (дообучении) сотрудников двумя путями, используя внешние или внутренние ресурсы. Внутренние ресурсы микропредприятия складываются из имеющейся или специально созданной образовательной среды внутри предприятия, готовности и умения опытного работника транслировать профессиональные знания. Организация учебно-профессионального взаимодействия работников подробно рассмотрена нами ранее [1], представлена структурно-функциональная модель взаимодействия субъектов труда в профессиональном обучении, определены условия эффективности реализации модели. С позиции обучающегося субъекта преимущества такой формы получения профессиональных знаний выражаются в возможности совмещения трудовой и учебной деятельности в условиях конкретного предприятия с конкретными потребностями в профессиональных умениях и навыках, что обеспечивает работнику возможность в короткие сроки приобрести необходимую квалификацию и получить адекватную поддержку на этапе обучения и развития, а также помогает новым работникам овладеть профессиональными компетенциями в короткие сроки. В свою очередь, профессионал, передающий опыт, осваивает иную роль на предприятии, его деятельность наполняется новым содержанием и по-новому осознается им самим. Обучающий из просто хорошего специалиста становится человеком, который передает опыт использования эффективных технологий, создает условия для его внедрения [3]. Для обучающегося субъекта сам процесс подготовки и проведения

обучения становится серьезным этапом на пути профессиональной самореализации, позволяет избежать профессионального выгорания, расширяет профессиональное поле, повышает значимость труда и собственного вклада в развитие общего дела.

Специфичность функционирования современного микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы (малобюджетность, широта функциональных обязанностей работников, стремление к стратегической и ситуативной гибкости) по необходимости включает профессиональное обучение в контекст решения конкретных практических проблем [4], это создает благоприятные условия для самореализации профессионала в обучении работников, повышает уровень владения информационными, когнитивными, деятельностными компонентами профессионального пространства.

Список литературы

1. 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.

2. Федоров В. А. Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров // Образование и наука. 2000. № 2. С. 60.

3. 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.

4. Andruhina T. V. Scientific-Theoretical Background the Organization of Geobotany Employees of the Micro Enterprises Sport and Recreation Sector / T. V. Andruhina [et ol.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9773–9785.

УДК 378.037.5/.041

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, Ekaterinburg
89193885388@mail.ru, irina.hasanova@rsvpu.ru*

ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИЙ САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В КОНТЕКСТЕ РЕАЛИЗАЦИИ ФГОС ВО

TECHNOLOGIES OF FORMATION OF COMPETENCES OF STUDENTS' SELF-ORGANIZATION EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY IN THE CONTEXT OF IMPLEMENTATION FEDERAL STATE EDUCATIONAL STANDART OF HIGHER EDUCATION

Аннотация. Рассматривается проблема технологии формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов в контексте обеспечения качества образования и реализации ФГОС ВО. Проанализированы основные функции, теоретические принципы и подходы к разработке инновационной системы формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов в контексте реализации ФГОС ВО.

Abstract. The relevance of the presented problems due to the fact of the formation of competences of students' self-organization educational and professional activity are an essential component of the quality assurance system of education in the context of implementation Federal State Educational Standards of Higher Education (FSSES of HE). The purpose of this article is to develop the innovative system of formation of competences of students' self-organization educational and professional activity in the context of implementation FSSES of HE, as well as in the design of innovative psychological and pedagogical technologies of formation of self-organization competences.

Ключевые слова: самоорганизация, компетенции самоорганизации, самоорганизация учебно-профессиональной деятельности, учебно-профессиональная деятельность студентов, технологии формирования компетенций самоорганизации.

Keywords: self-organization; competences of self-organization; self-organization educational and professional activities; training and professional activity of students; technologies of formation of self-organization competences.

В настоящее время образовательный процесс в российских вузах претерпевает значительные изменения под влиянием ряда объективных факторов. В российском обществе наблюдаются кардинальная смена социальных, экономических, политических ориентиров и переоценка ценностей. Создавшаяся ситуация требует совершенствования содержания образовательного процесса высшей школы, оптимизации форм и методов учебной работы, изменения программ подготовки будущих специалистов.

Актуальность вопроса изменений в федеральных образовательных стандартах высшего образования (ФГОС ВО) обусловлена требованиями государственной политики к качеству программ высшего образования, внедрением нового нормативного регулирования образовательного процесса, а именно, принятием Федерального закона от 29.12.2012 г. № 237-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» и Порядка организации образовательной деятельности по программам бакалавриата, магистратуры и специалитета (приказ Минобрнауки № 1367 от 19.11.2013 г.).

В современных условиях возрастает значение технологий формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности [3]. Анализ психологических, педагогических и методических исследований убеждает в том, что самоорганизация занимает значительное место в структуре учебно-профессиональной деятельности студентов и является одним из основных звеньев системы ее самоуправления [2, 7]. Сформированность компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов позволит будущему специалисту успешно анализировать условия и задачи обучения, рационально планировать и организовывать, адекватно оценивать, своевременно корректировать и совершенствовать процесс и результаты своей учебно-профессиональной деятельности, иными словами, управлять ею. От сформированности данных компетенций у студентов в огромной степени зависит их активность в обучении, качество подготовки, а также эффективность и результативность их учебно-профессиональной деятельности [1, 4].

Институтом психолого-педагогического образования Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) в период с 2015 г. по 2016 г. было проведено исследование с целью определения уровня сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов в контексте реализации ФГОС ВО-3.

Объектом исследования выступили преподаватели и студенты Российского государственного профессионально-педагогического университета и Уральского государственного горного университета Екатеринбурга.

В ходе исследования было опрошено 820 респондентов, из них студентов первого курса – 32 %, второго – 25 %, третьего – 21 %, четвертого курса – 22 %, и 7 % – преподаватели вузов.

Определив теоретико-методологические основы исследования, выделив состав и содержание компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, мы предложили технологию формирования данных компетенций у студентов вузов.

В содержании технологии формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов было выделено шесть блоков: ориентировочно-целевой, диагностический, проектировочно-конструирующий, технологический, оценочно-рефлексивный, корректировочный [6].

Данная технология является динамичной, способной развиваться и совершенствоваться в процессе функционирования. В своем развитии технология проходит три уровня: имитирующе-репродуктивный, комбинирующе-продуктивный и творческо-преобразующий, которые соотносятся с уровнями сформированности исследуемых компетенций у студентов вузов: низким, средним и высоким.

Анализ результатов диагностики сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов показал, что 82,7 % студентов (участников исследования), признают учебную и профессиональную значимость компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Однако, по результатам диагностики, испытывают потребность в знаниях и умениях самоорганизации учебно-профессиональной деятельности лишь 46,8 % обучающихся. На практике систематически и осознанно осуществляют самоорганизацию учебно-профессиональной деятельности 2,3 и 3,4 % обучающихся первого и второго курсов, 4,2 и 4,6 % учащихся третьего и четвертого курсов. Это незначительное количество респондентов подтверждает необходимость формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Для определения взаимосвязи между уровнем сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов и шкалами перечисленных выше методик был проведен статистический анализ с помощью рангового коэффициента корреляции Спирмена (r -Спирмена). Значимая прямая корреляционная взаимосвязь выявлена между планированием (уровень развития навыков планирования студентом собственной деятельности) и уровнем самоорганизации (отражает общий уровень развития навыков организации студентом процесса собственной деятельности: чем выше показатели, тем более высоким уровнем самоорганизации обладает данный человек) ($r = 0,415$, $p < 0,01$); между самоконтролем (уровень развития навыков контроля и оценки студентом собственных действий, психических процессов и состояний) и уровнем самоорганизации ($r = 0,355$, $p < 0,05$); между планированием и самоконтролем ($r = 0,407$, $p < 0,01$); между саморазвитием и волевыми усилиями (уровень развития навыков регуляции студентом собственных действий, психических процессов и состояний, демонстрируют развитость волевых качеств, умение преодолевать возникающие на пути к поставленной цели препятствия, характеризуют способность субъекта мобилизовывать свои физические и психические силы, концентрировать в заданном направлении активность, что обеспечивает необходимое побуждение, инициирующее деятельность и поддерживающее ее по ходу реализации плана) ($r = 0,326$, $p < 0,05$); между саморазвитием и коррекцией (уровень развития навыков коррекции студентом своих целей, способов и направленности анализа существенных обстоятельств, плана действий, критериев оценки, форм самоконтроля, волевой регуляции и поведения в целом) ($r = 0,347$, $p < 0,01$).

Результаты исследования показали, что 31,6 % респондентов имеют низкий уровень сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности, 34,8 % обучающихся – уровень ниже среднего, и лишь 7,4 % студентов продемонстрировали высокий уровень сформированности компетенций самоорганизации.

Исходя из полученных результатов исследования можно сделать вывод о том, что первостепенной задачей высшей школы является разработка новых технологий формирования компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов с начала обучения в вузе.

Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов предполагает три взаимосвязанных этапа: подготовительный (диагностирующий), основной (формирующий), заключительный (творческий) [5].

Формирование у студентов механизмов рефлексии и развитие у них рефлексивной позиции придает обучению личностный смысл. Обучение с использованием интерактивных методов и форм, нацеленных на формирование у студентов компетенций самоорганизации, обеспечит включение студентов в совместную деятельность по организации учебного труда и послужит основой для плавного перехода к совместной организации и к самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Смещение внешнего контроля на взаимоконтроль и самоконтроль дает возможность студентам стать активными субъектами обучения.

В настоящее время нами разработана и прошла апробацию в РГППУ программа психолого-педагогического сопровождения учебно-профессиональной деятельности студентов, направленная на формирование у них компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности. Работа в этом направлении показала позитивные сдвиги в повышении уровня сформированности компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов.

Список литературы

1. *Берд П.* Тайм-менеджмент: планирование и контроль времени / П. Берд; пер. с англ. К. Ткаченко. Москва: ФАИР-ПРЕСС, 2001. 288 с.
2. *Гнедых Д. С.* Эффективность усвоения учебной информации студентами в условиях электронного обучения: диссертация ... кандидата психологических наук / Д. С. Гнедых. Санкт-Петербург, 2015. 221 с.
3. *Головин А. А.* Учебно-профессиональная деятельность как средство формирования профессиональной рефлексии будущего специалиста / А. А. Головин // Новая наука: от идеи к результату. 2016. № 5–2 (84). С. 25–28.
4. *Зеер Э. Ф.* Психологическое сопровождение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся в профессиональной школе / Э. Ф. Зеер, О. С. Попова // Образование и наука. 2015. № 1 (4). С. 88–99.
5. *Котова С. С.* Психологические особенности самоорганизации учебной деятельности студентов / С. С. Котова, О. Н. Шахматова // Научные исследования в образовании. 2007. № 4. С. 91–98.
6. *Котова С. С.* Формирование компетенций самоорганизации учебно-профессиональной деятельности студентов вузов: диссертация ... кандидата педагогических наук / С. С. Котова. Екатеринбург, 2008. 225 с.
7. *Яновская Т. Э.* К вопросу о понятии «самоорганизация» в психолого-педагогических исследованиях / Т. Э. Яновская // Естественно-гуманитарные исследования. 2013. № 2. С. 89–95.

*ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск
Shadrinsk state pedagogical institute, Shadrinsk
mailolga84@mail.ru*

**СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ КАК ДВИЖУЩАЯ СИЛА РАЗВИТИЯ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**MODERN CHALLENGES AS A DRIVING FORCE OF DEVELOPMENT
OF HIGHER PROFESSIONAL EDUCATION**

Аннотация. На основе методики контент-анализа и проекции дихотомии «вызов-ответ» на систему высшего профессионального образования рассматриваются современные вызовы высшему профессиональному образованию и прогнозируются возможные ответы на них.

Abstract. Based on the methodology of content analysis and the projection of the dichotomy of «challenge-response» on the system of higher professional education highlighted the contemporary challenges of higher professional education and predicted with possible answers.

Ключевые слова: высшее профессиональное образование, современные вызовы.

Keywords: higher professional education, today's challenges.

Понятие «вызов», введенное в научный оборот А. Дж. Тойнби, в последнее время широко употребляется в различных сферах жизнедеятельности человека ввиду его особой методологической нагрузки и некой метафоричности: вызов как призыв к борьбе, состязанию. Согласно цивилизационной теории А. Дж. Тойнби, общество в своем развитии сталкивается с рядом проблем и каждая из них есть вызов. Вызов является внешним фактором, функция которого заключается в том, чтобы превратить «внутренний творческий импульс в постоянный стимул, способствующий реализации потенциально возможных творческих вариаций [5, с. 235]. Адекватность ответа вызову определяет дальнейшую выживаемость системы и рассматривается в качестве движущей силы ее развития.

На основе контент-анализа форсайт-проектов до 2030 г. (дорожная карта будущего «Образование 2030» [3, 4]; исследования будущего высшего образования в России, проводимые экспертами Сибирского федерального университета и Центра стратегических исследований и разработок (В. С. Ефимов, А. В. Лаптева и др.), форсайт «Компетенции 2030» Московской школы управления «Сколково» (П. Лукша)), современных исследований мы обобщили вызовы высшему профессиональному образованию России и возможные ответы на них, безусловно, не претендуя на их полное освещение. В качестве вызовов мы рассматриваем проблемы, угрозы, которые невозможно решить путем простого финансового вливания и которые создают точку бифуркации.

Первый такой вызов, эксплицитно представленный в анализируемых форсайтах и исследованиях – прогрессирующий рост неудовлетворенности профессиональным образованием в его традиционных форматах со стороны студентов (традиционные лекции, монологический характер подачи учебного материала, доминирование и непрерываемость авторитета преподавателей, слабая представленность обратной связи, отсутствие выбора и др.). Прогнозируется, что недовольство студентов традиционной академической практикой будет расти по причине высокой степени доступности информации, которая воспринимается молодым поколением как нечто простое, дешевое и дос-

тупное [1]. Система ответов данному вызову предусматривает переход на новые образовательные форматы, которые выражены в терминах «геймификация» (обучение в игре и через игру), технологии дополненной реальности, высокие гуманитарные технологии, проектная деятельность полного жизненного цикла, интеграция обучения, академической науки и бизнеса (обучение как стартап для предпринимательской деятельности), усиление вариативности образовательных программ, их адресности (введение майноров, конструирование студентом индивидуальной образовательной траектории и др.), диверсификация организационных форм высшего профессионального и программ дополнительного образования (в том числе «облачный компьютеринг»).

Второй существенный вызов – «параллельное» образование как включенность студента в широкую многоканальную информационную среду (совокупность целенаправленных и стихийных воздействий), которая через рекламу, социальные сети, развлечения, телешоу, показы мод формирует новые идеалы, принципы, ценности и стили жизни современной молодежи, производя это косвенно и незаметно для нее самой. Эти имманентные образования могут вступать в противоречие с личностными квалификационными характеристиками, препятствуя эффективному формированию требуемых компетенций. Этому активно способствует выхолащивание воспитания из академической практики, сведение профессионального обучения к формированию перечня заданных функций. Возможные варианты ответов – развитие средовых форматов образования, сетевой подход как взаимодействие формального, неформального и информального образования [2], неинституционализованные формы образования (самообразование, образовательный туризм, профессиональные социальные сети, участие в проектах, трудоустройство), построение образования, ориентированного на выбор собственной мировоззренческой платформы в рамках общечеловеческих идеалов, принципов и гуманистических ценностей.

В большинстве анализируемых исследований прогнозируется усиление требований к профессиональной многомерности как способности специалиста сочетать (комбинировать, интегрировать) несколько направлений (подходов) и (или) выполнять одновременно несколько видов деятельности. Поэтому целесообразно сформулировать третий вызов как отсутствие четких рамок профессий, выраженное в возрастающей неопределенности профессиональных функций. Практика свидетельствует, что для многих сфер деятельности характерно некое размывание дисциплинарных и отраслевых границ вследствие постоянного расширения информационных потоков, которые имеют многочисленные точки соприкосновения. Ситуация существенно усугубляется тотальной оптимизацией процессов производства, когда на одного специалиста возлагаются новые функции, чаще из смежных отраслей. Так, на сегодня наглядно представлена междисциплинарность профессии педагога в области дошкольного образования. Воспитатель становится междисциплинарным специалистом по развитию ребенка, способным выполнять профессиональные функции психолога, дефектолога, логопеда, тьютера и др. При этом инерционность мышления, выраженная в его рецептурности, попытке нахождения универсального алгоритма, препятствует успешному решению междисциплинарных нестандартных профессиональных задач. Возможные ответы видятся в развитии ситуативно устроенного образования (кейсы), метакомпетенций, в построении траектории «очень личного образования» в соответствии с ориентировкой на конкретную трудоустраивающую организацию, в организации гибкой, адаптивной системы переподготовки, повышения квалификации и дополнительного профессионального образования (по организационным формам, содержанию, индивидуализации на уровне студента).

Для большинства современных студентов характерной является проблема профессиональной мотивации, образующая четвертый вызов. Высшее образование все больше начинает выступать в роли «социального буфера» (места содержания подрастающего поколе-

ния, не готового к самостоятельной жизни), центра сертификации. Это подтверждают статистические данные. Так, по данным Департамента экономического развития Курганской области за 2015 г., трудоустроились по специальности 40,8 % чел. от выпуска, в том числе с высшим профессиональным образованием – 43,7 %. Анализ причин, породивших вызов, позволяет спрогнозировать возможные ответы: возрождение системы профессиональной ориентации, включая раннюю; развитие института научного наставничества, включающего период общего образования, многопрофильная подготовка, получение образования в формате проекта полного жизненного цикла (разработка, реализация, получение доходов, рефлексия, повторный цикл и т. д.), развитие интернатуры.

В заключение подчеркнем следующие выводы по результатам проведенного контент-анализа: а) большинство из приведенных вызовов так или иначе связаны с цифровой революцией и экономическими сдвигами; б) кризисное состояние и необходимость пересмотра традиционных функций высшей школы признаются однозначными; в) многовариантность, противоречивость будущего не позволяют точно и детально спроектировать формат высшего профессионального образования.

Список литературы

1. *Будущее* высшей школы в России: экспертный взгляд. Форсайт-исследование – 2030: аналитический доклад / под ред. В. С. Ефимова. Красноярск: Изд-во Сиб. федер. ун-та, 2012. 182 с.

2. *Зеер Э. Ф.* Форсайт-проект «Психолого-педагогическая образовательная платформа педагогов профессиональной школы» / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Научный диалог. 2016. № 11 (59). С. 387–399.

3. *Муравьева А. А.* Трансформация образовательной парадигмы в условиях формирования «зеленой» экономики / А. А. Муравьева, О. Н. Олейникова // Образование и наука. 2016. № 8. С. 23–37.

4. *Образование 2030: дорожные карты будущего. Результаты первого российского этапа исследования [Электронный ресурс]* / Д. Песков [и др.]. Режим доступа: <http://www.myshared.ru/slide/214897>.

5. *Тойнби А. Дж.* Постигание истории / А. Дж. Тойнби. Москва: Директ-Медиа, 2007. 1876 с.

УДК 371.381–051:331.545

Н. Н. Ледерман

N. N. Lederman

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
natalia_k_08@mail.ru*

«ИГРОТЕХНИК» КАК СОВРЕМЕННАЯ ПРОФЕССИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

«IGROTECHNIC» AS A MODERN PROFESSION EDUCATIONAL PROCESS

Аннотация. Рассмотрены особенности деятельности «игротехника» как профессии будущего, представлены ее основные характеристики.

Abstract. In the article the peculiarities of activities of «moderator» as a profession of the future and presents its main characteristics.

Ключевые слова: игровое обучение, игровая технология, игротехник.

Keywords: game education, game technology, igrotehnic.

Количество изобретений, внедренных за последнее десятилетие, превышает общее их количество за предыдущие два столетия. Причина этому – ускорение научно-технического прогресса. Инновации качественно меняют жизнь в разных сферах жизнедеятельности человека, в том числе приводят к тому, что традиционная модель «учитель – источник знания» становится анахронизмом. Педагогическое сообщество вынуждено овладевать новыми техническими средствами, инструментами и методами коммуникаций, становится более многозадачным. Результатом этого является факт, что в ближайшем будущем должны появиться новые специальности, которые расширят и видоизменяют сферу деятельности преподавателя, адаптировав ее к современным реалиям.

Какими именно будут педагогические профессии будущего, к чему себя готовить, на кого учиться будущим педагогическим специалистам? Безусловно, все прогнозы в области сферы образования основаны на том, какие инновации в мире сегодня выходят на первый план. В ближайшие годы ожидается расцвет сферы интеллектуального и духовного развития, поэтому деятельность тренеров и педагогов станет более востребованной. Также особое значение в способе подачи материала будут иметь новые игровые технологии.

Рассмотрим подробнее игровое обучение и актуальность применения игровых технологий в современном образовательном процессе. Использование игр в обучении становится возможным благодаря особенностям игры как вида деятельности и ее взаимосвязи с учебной деятельностью. Активное участие обучающихся в игровой деятельности и эмоциональный фон игр способствуют достижению высокого уровня запоминания событий.

Игра в современном образовательном процессе развивает различные умения и навыки, а также способствует усвоению новой информации. С помощью игровых методик с удовольствием обучаются как дети, так и взрослые, игра является важным элементом развития в жизни каждой личности. Именно игра сопровождает человека с самого рождения, развивая его умственные, творческие и коммуникативные способности. Педагоги и психологи выделяют ее необходимость в развитии ребенка, а значит, ее потенциал можно и нужно использовать в образовательном процессе [3]. Именно поэтому многие педагоги прибегают к игровым методам преподавания, которые помогают сконцентрировать внимание обучающихся, что улучшает качество обучения. В связи с этим одной из профессий будущего может являться профессия «игромастер» либо «игротехник», либо «игропедагог».

Образовательный потенциал игр исследовался в развитых странах. В 2001 г. «MIT» и «Microsoft» запустили совместный проект «Games-to-Teach», а в последние годы геймификация (применение игровых механик в неигровых процессах) стала заметным трендом [4]. В 2013 г. на образовательном портале Coursera появился курс «Компьютерные игры и обучение», а Нью-Йоркский университет даже предлагает магистерскую программу для играмастеров. В России в настоящее время использование игротехник в школах ограничено нормативами государства, но возможно в будущем все изменится, поскольку направление обучающих игр поддерживается Всероссийской ассоциацией по играм в образовании.

В «Атласе новых профессий» играмастер (игротехник) описывается как «специалист по разработке и организации обучающих игр (деловых, исторических, фантастических и пр.), сопровождению игр с использованием симуляторов» [1]. По мнению авторов, эта профессия появится до 2020 г.

Особенности деятельности преподавателя, использующего игровые технологии, была предметом исследований Я. М. Бельчикова, М. М. Бирштейн, А. А. Вербицкого, Д. Н. Кавтарадзе, М. В. Кларина, М. ван Ментса, Е. А. Хруцкого, М. В. Фоминых.

Так, например, исследователи Я. М. Бельчиков и М. М. Бирштейн полагают, что функции преподавателя в учебной игре сводятся к ее планированию (планирующая функция), организации (организационная функция) и руководству проведением (функция руководства игрой) для достижения запланированной цели – решения поставленных педагогических задач [2, с. 58].

По мнению Д. Н. Кавтарадзе, во время первых занятий должно проявиться стремление преподавателя переводить привычные права и обязанности педагога в права и обязанности члена играющей группы. Говоря о функциях преподавателя на игровом занятии, автор выделяет две функции, достаточные для руководства игрой: направляющую (преподаватель может задавать вопросы) и контрольную (преподаватель следит за временем) [5, с. 94].

Игровое моделирование – исследование каких-либо педагогических явлений, процессов или различных педагогических систем путем построения и изучения их моделей с целью дальнейшего их применения в педагогической практике, использование моделей в игровой ситуации для определения поведения и характеристик реальных систем и явлений в процессе игры [7].

Таким образом, в деятельности преподавателя-игротехника можно выделить две составляющие: с одной стороны, он конструирует игровую деятельность, а с другой стороны, конструирует и деятельность обучающихся, т. е. учебную деятельность.

В. В. Лопатинская определяет деятельность игротехника «как систему осознанных, целесообразных действий по конструированию, реализации и оценке игропроцесса, направленного на достижение актуальной цели усвоения обучающимися знаний и умений, а также осуществление педагогической рефлексии, способствующей профессионально-педагогическому росту преподавателя как игротехника» [6, с. 63].

Продукт деятельности преподавателя-игротехника – формируемый у обучающегося профессиональный личностный опыт участников в педагогических активно-игровых ситуациях, индивидуальный опыт во всей совокупности аксиологических, нравственно-этических, эмоционально-смысловых, предметных, оценочных составляющих.

Итак, главная особенность игромастера заключается в более широком охвате профессиональной сферы, данный специалист не ограничивается определенной методикой или структурой деятельности. Н. Н. Шуть в методическом пособии «Волшебные ключи игромастера» выделил пять типов такого педагога: человек-пульсар, человек-тестер, человек-импровизатор, творческий исследователь и человек-смех [8]. Педагог-игромастер должен знать физиологические и психологические закономерности развития личности, для того чтобы наладить контакт с аудиторией. Также ему необходимо понимать место игры в каждом возрастном периоде, знать методику и владеть основами игротехники.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что деятельность игромастера уникальна по-своему. Неординарный подход к аудитории, специфические методы преподнесения информации и организации деятельности воспитанников делают данного педагога особенным по сравнению с другими. Если раньше структура образования задавала определенные четкие границы, то теперь творческие, оригинальные методы стали более востребованы. А значит, игра становится важной единицей в педагогической деятельности в современной системе образования, что обуславливает необходимость профессии игромастера.

Список литературы

1. *Атлас* новых профессий [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://atlas100.ru/>.
2. Бельчиков Я. М. Деловые игры / Я. М. Бельчиков, М. М. Бирштейн. Рига: Авотс, 2009. 258 с.
3. Беляева Л. А. Игра как способ конструирования личностной идентичности / Л. А. Беляева, О. Н. Новикова // Образование и наука. 2012. № 5. С. 73–82.
4. Загрядская А. Педагогические профессии будущего [Электронный ресурс] / А. Загрядская. Режим доступа: <https://newtonew.com/school/future-professions>.
5. Кавтарадзе Д. Н. Обучение и игра. Введение в активное обучение / Д. Н. Кавтарадзе. Москва: Флинта, 2008. 317 с.
6. Лопатинская В. В. Психолого-педагогическая структура игротехнической деятельности преподавателя вуза как основа модели преподавателя-игротехника / В. В. Лопатинская // Ученые записки Российского государственного социального университета. 2012. № 4. С. 60–67.
7. Фоминых М. В. Опыт применения игрового моделирования в процессе развития педагогических способностей студентов / М. В. Фоминых // Образование и наука. 2010. № 5 (73). С. 52–62.
8. Шуть Н. Н. Волшебные ключи игромастера [Электронный ресурс] / Н. Н. Шуть. Режим доступа: http://si-sv.com/publ/1/igromaster_kak_perspektivnaja_pedagogicheskaja_specialnost/14-1-0-383.

УДК 378.035:316.48

Е. Г. Лопес, К. А. Олиферова

E. G. Lopes, K. A. Oliferova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
lopes64@list.ru, olifirovaks@mail.ru*

ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗВИТИЯ КОНФЛИКТОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ У СТУДЕНТОВ

PRECONDITIONS FOR THE DEVELOPMENT OF CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE AT STUDENTS

Аннотация. Раскрывается сущность понятий «конфликтологическая компетентность», «коммуникативный потенциал». Рассматриваются вопросы формирования конфликтологической компетентности студентов вуза и представлено исследование по выявлению факторов, определяющих предпосылки формирования конфликтологической компетентности. Также определено значение коммуникативного потенциала в структуре конфликтологической компетентности выпускника.

Abstract. The article reveals the essence of the concepts «conflictological competence», «communicative potential». Discusses the formation of conflictological competence of students of the University and presented a study on the factors determining the prerequisites for the formation of conflictological competence. Also identified the value of communicative capacity in the structure of conflictological competence of the graduate.

Ключевые слова: компетентностный подход, конфликтологическая компетентность, коммуникативный потенциал, психолого-педагогические технологии.

Keywords: competence-based approach, conflictological competence, communicative capacity, psychological-pedagogical technology.

В материалах, посвященных модернизации образования, провозглашается компетентностный подход как одно из важных концептуальных положений обновления содержания образования. Цель компетентностного подхода – обеспечение качества образования, которое понимается как система свойств и характеристик, отражающих соответствие образования современным потребностям и ценностям, а также представлениям о его будущем. Анализ опубликованных материалов по проблеме модернизации показывает, что в качестве основных единиц обновления содержания профессионального образования рассматриваются компетентности и компетенции. В отечественной педагогике и психологии определение и состав этих единиц обновления профессионального образования содержатся в работах В. И. Байденко, Э. Ф. Зеера, И. А. Зимней, Г. И. Ибрагимова, В. А. Кальней, М. В. Пожарской, А. В. Хуторского, С. Е. Шишова. Общее представление о компетентности в последнее время связывают с эффективностью деятельности, профессионализмом. В этом контексте компетентность рассматривается как уровень способности конкретного лица эффективно действовать в рамках компетенции. Компетенции служат для обозначения интегрированных характеристик качества подготовки выпускника, выступают категорией результата образования [3].

Анализ деятельности конфликтологов по данному вопросу свидетельствует о том, что учащиеся, студенты, преподаватели, руководители разных уровней изъявляют желание пройти подготовку и обучение с целью развития конфликтной компетентности, но это не свидетельствует о действительной готовности к самоизменениям, к отказу от устойчивых стереотипов деятельности при построении человеческих взаимоотношений [6]. Признавая противоречивый характер процессов развития, следует обсудить конфликтологическую компетентность как базовую характеристику эффективной образовательной (управленческой) деятельности. Противоречивый характер деятельности обусловлен противостоящими интересами, требующими согласования между разными позициями событийности, между отношениями в связи с оцениванием – самооцениванием, между противостоянием индивидуального и коллективного, между традициями и инновациями. Такая противоречивость порождает множество конфликтов. Но в какую сторону будет направлен этот процесс, к каким результатам он приведет, будет зависеть от того, насколько субъект оснащен способами работы с конфликтом, от его коммуникативных способностей и коммуникативного потенциала как фактора, обеспечивающего конфликтологическую компетентность.

Вопросы развития конфликтологической компетентности в отечественной психологии рассматривались в работах Г. С. Бережной, Н. В. Гришиной, Э. Ф. Зеера, Н. И. Леонова, Б. И. Хасан, И. И. Хасановой, М. В. Зиннатовой [1, 2, 4, 5, 7, 8, 9]. Для осуществления такого взаимодействия между субъектами профессиональной деятельности необходимо обладание развитым коммуникативным потенциалом для осуществления конструктивной коммуникации. Коммуникативный потенциал, в свою очередь, как научное понятие по-разному интерпретируется в психолого-педагогической литературе. Мы придерживаемся точки зрения Г. С. Бережной в определении данного понятия, где в коммуникативный потенциал личности включаются такие составляющие, как коммуникатив-

ные свойства личности и коммуникативные способности. Коммуникативные свойства личности характеризуют развитие потребности в общении, отношение к способу общения, а коммуникативные способности включают способность владеть инициативой в общении, способность проявить активность, эмоционально откликаться на состояние партнеров общения.

Мы считаем, что обладание выпускником вуза коммуникативным потенциалом является основополагающим фактором формирования конфликтологической компетентности. Поэтому цель нашего исследования заключалась в выявлении факторов, определяющих предпосылки формирования конфликтологической компетентности выпускника вуза. В исследовании принимали участие студенты вузов Екатеринбурга в количестве 71 чел., обучающиеся на последних курсах университетов направлений подготовки «Психолого-педагогическое образование», «Педагогическое образование», «Менеджмент», «Социальная работа».

В качестве диагностических методик использовались многофакторный личностный опросник FPI (модифицированная форма В), методика «Диагностика уровня эмпатии» И. М. Юсупова, экспресс-опросник «Индекс толерантности, шкала социального самоконтроля» М. Снайдера и «Методика диагностики ведущего типа реагирования в конфликтной ситуации» М. М. Кашапова, Т. Г. Шалаевой. Для обработки результатов использовался факторный анализ, решение задач исследования осуществлялось с помощью программы статистической обработки данных «SPSS Statistics 22». Корреляционная матрица 11 переменных была подвергнута процедуре анализа по методу главных компонент. Было извлечено три фактора. В *первый фактор* вошли такие переменные, как «общительность» (0,928), «социальный самоконтроль» (0,864), «открытость» (0,936), «экстраверсия» (0,931), и противоположный полюс фактора типа реагирования в конфликте «уход» (-0,727). В соответствии с переменными, нагружающими данный фактор, и определением, данным выше, этот фактор можно интерпретировать как *коммуникативный потенциал*. *Второй фактор* можно интерпретировать как *саморегуляцию*. В данный фактор вошли такие переменные как «толерантность» (0,952), «эмпатия» (0,875), «разрешение конфликта» (0,704), и противоположный полюс фактора типа реагирования в конфликте «агрессия» (-0,963). *Третий фактор* нагружают такие переменные, как «эмоциональная стабильность» (0,773) и «уравновешенность» (0,827), этот фактор мы интерпретировали как *индивидуально-типологический*. Таким образом, можно выделить факторы, определяющие предпосылки конфликтологической компетентности выпускника вуза: коммуникативный потенциал, саморегуляцию и индивидуально-типологический.

Коммуникативный потенциал определяет наличие у студента таких характеристик личности, как выраженная потребность в общении и постоянная готовность к удовлетворению этой потребности; стремление к доверительному и откровенному взаимодействию с окружающими людьми; высокий уровень самокритичности личности; склонность к активным социальным контактам, коммуникабельность; обладание социальным самоконтролем как личностно стабильным качеством, проявляющимся в способности распознавания поведения другого человека и эмоциональной экспрессии, которое позволяет личности активно включаться в социальную ситуацию. Фактор саморегуляции определяет готовность к толерантному восприятию социальных и культурных различий, уважительному и бережному отношению к историческому наследию и культурным традициям; навыки распознавания эмоций других людей и умение воздействовать на их эмо-

циональное состояние; направленность личности на конструктивное разрешение конфликта. Третий фактор индивидуально-типологических характеристик личности выпускника включает в себя защищенность от воздействия стресс-факторов обычных жизненных ситуаций, базирующуюся на уверенности в себе, оптимистичности, активности, и эмоциональную устойчивость в сложных, стрессовых ситуациях как психологическое свойство личности.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что конфликтологическая компетентность выпускника – это сложное личностное образование, которое предполагает обладание студентом индивидуальными типологическими характеристиками, выполняющими интегративную функцию и направленными на конструктивное взаимодействие человека в различных ситуациях социально-профессионального взаимодействия. основополагающим фактором формирования конфликтологической компетентности выпускника являются коммуникативные характеристики личности, а именно: выраженная потребность в общении и постоянная готовность к удовлетворению этой потребности, стремление к доверительному и откровенному взаимодействию с окружающими людьми, коммуникабельность, обладание социальным самоконтролем как личностно стабильным качеством, которые, в свою очередь, определяются учеными как коммуникативный потенциал личности.

Список литературы

1. *Бережная Г. С.* Формирование конфликтологической компетентности педагогов общеобразовательной школы: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. С. Бережная. Калининград, 2009. 340 с.
2. *Гришина Н. В.* Психология конфликта / Н. В. Гришина. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 470 с.
3. *Зеер Э. Ф.* Реализация компетентного подхода в профессиональном образовании / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков, Е. Г. Лопес. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 156 с.
4. *Зеер Э. Ф.* Профессиональное самоопределение студентов в условиях социально обусловленных конфликтующих реальностей / Э. Ф. Зеер, М. В. Кормильцева // Образование и наука. 2012. № 1 (10). С. 79–87.
5. *Леонов Н. И.* Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения / Н. И. Леонов. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 300 с.
6. *Рябинина Е. В.* Медиация в работе педагога высшей школы / Е. В. Рябинина // Образование и наука. 2015. № 2. С. 52–61.
7. *Хасан Б. И.* Конструктивная психология конфликта / Б. И. Хасан. Санкт-Петербург.: Питер, 2003. 256 с.
8. *Hasanova I. I.* Modern interactive technologies of professional self-determination under the conditions of overcoming conflicting realities / I. I. Hasanova, S. S. Kotova, E. A. Kandrashina // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6976–6987.
9. *Zinnatova M. V.* The professional transpective of the students in the conflicting realities of the post-industrial society / M. V. Zinnatova, M. E. Konovalova, N. V. Makarova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6925–6933.

Н. М. Манапова, М. Д. Есекешова

N. M. Manapova, M. D. Esekeshova

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Астана, Казахстан

S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Astana, Kazakhstan

n.manapova@mail.ru

СТИЛИ ВЗАИМООТНОШЕНИЙ МЕЖДУ ПРЕПОДАВАТЕЛЕМ И СТУДЕНТАМИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ

STYLES OF RELATIONSHIP BETWEEN TEACHER AND STUDENTS IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Аннотация. Рассматривается формирование взаимоотношений между преподавателем и студентами в высших учебных заведениях. Дается анализ источников по проблеме общения, приводятся основные виды взаимоотношения и стили общения. Кроме того, рассматривается структура взаимоотношений, а также функции общения.

Abstract. There is given formation of relationships between teacher and students at university. The references on the problem of communication are analyzed, the main types of relationships and the styles of communication are highlighted. In addition, there is considered the structure of the relationship, and functions of communication.

Ключевые слова: взаимоотношение, педагогическое взаимоотношение, общение, стили общения.

Keywords: relationship, pedagogical relationship, communication, communication styles.

Взаимоотношение является существенным фактором сложного процесса социализации человека, включения личности в социальную среду. Через взаимоотношение проявляется неповторимость и оригинальность каждой личности, собственный стиль деятельности человека. Общаясь с другими людьми, каждый человек познает свое Я, сопоставляя себя с другими, оценивает свои достижения и недостатки. Б. Г. Ананьев отмечал, что в общении всегда есть момент познания человека человеком и одновременно еще большего познания каждым из них самого себя [3].

В истории человечества было немало великих людей, посвятивших свои бесценные труды проблемам общения. Такие великие мыслители Востока, как Аль Фараби, Ж. Баласагын, уделяли особое внимание гармоничным отношениям между людьми, основанном на взаимоуважении и целостности процесса общения [4]. В трактате Ю. Баласагуни «Благодатное знание» на высоком эмоциональном уровне повествуется о силе живого слова, об искусстве речи, об ораторском мастерстве и умениях людей строить отношения на принципах гуманизма.

Научный анализ источников по проблемам общения позволяет выделить двустороннюю характеристику рассматриваемого феномена: социально значимую и личностно значимую [1, 2, 10, 14].

Социальный характер взаимоотношения выражается в том, что оно реализует и регулирует общественные отношения. Являясь сложным многофункциональным процессом, взаимоотношение представляет собой не только самостоятельную сферу жизнедеятельности человека, но и пронизывает прямо или косвенно все остальные сферы. Значимость общения в жизни человека определяется тем, что оно позволяет вскрыть общественную сущность че-

ловека, детерминацию его внутреннего мира. Накапливая общественно-исторический, социальный опыт предшествующих поколений в контексте взаимоотношения с другими людьми, человек становится трансформирующим субъектом этого опыта.

Вместе с социально значимыми характеристиками взаимоотношения можно отметить и его личностно значимые стороны. С этой позиции взаимоотношение можно рассматривать в качестве регулятора межличностных отношений; стимулятора развития личности, ее творческой индивидуальности; механизма реализации коммуникативных функций индивида; необходимого условия самоутверждения и самовыражения каждой личности.

Взаимоотношение занимает одно из центральных мест в педагогической деятельности, так как процессы воспитания, обучения, образования, развития и формирования личности обучаемых немыслимы без непосредственного общения между субъектами педагогического процесса. Общение – стержень, неотъемлемый элемент труда учителя, воспитателя, преподавателя, руководителя.

Н. Ф. Яковлева рассматривает общение как процесс, который включает в себя различные аспекты: взаимовлияние, взаимоотношение, взаимопонимание. Эти аспекты объединяются в единое целое и характеризуются в качестве уровней взаимодействия. Взаимодействие может осуществляться на эмоциональном уровне. В этом случае взаимосвязи преподавателя и студентов проявляется обычно как взаимоотношение. Взаимопонимание – это процесс взаимного познания, понимания и представляет собой когнитивный уровень взаимодействия. Внутри процесса взаимодействия на основе взаимного психического отражения следует выделять не только прямые, но и обратные связи [13].

Г. М. Коджаспирова рассматривает педагогическое общение как многоплановый процесс организации, установления и развития коммуникации, взаимопонимания и взаимодействия между педагогами и учащимися, порождаемый целями и содержанием их совместной деятельности [7].

В педагогическом общении ведущая роль принадлежит педагогу, так как он определяет педагогические задачи, ищет пути решения этих задач для организации продуктивного общения с воспитуемыми. Педагогическое общение в обучении и воспитании служит инструментом воздействия на личность обучаемого.

Общение выступает как процесс взаимодействия преподавателей и студентов, как процесс переноса и донесения информации и как процесс взаимопонимания преподавателем студентов и наоборот.

Взаимодействие в процессе общения «преподаватель – студент» выступает обычно в форме влияния их друг на друга.

В едином процессе общения выделяют три стороны: коммуникативную (обмен информацией), интерактивную (взаимодействие) и перцептивную (восприятие). Рассматриваемое в единстве этих трех сторон общение выступает как способ организации совместной деятельности и взаимоотношений, включаемых в нее людей [13, с. 37].

Объяснение общению дает В. М. Соковнин. По его мнению, общение – это взаимовлияние, и он считает, что взаимовлияние и взаимодействие являются основными компонентами человеческих отношений, в том числе отношений общения в образовательной среде [11].

Ф. А. Кузин определяет общение как сложный многоплановый процесс становления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека [9].

Учитывая сложность понятия «общение», необходимо обозначить его структуру. Охарактеризовать структуру общения можно путем выделения в нем трех взаимосвязанных сторон: коммуникативной, интерактивной и перцептивной [9, с. 10–43].

Коммуникативная сторона общения состоит в обмене информацией между людьми. Коммуникация в общении всегда значима для ее участников, так как обмен информацией всегда происходит для достижения какой-то цели, удовлетворения каких-то потребностей.

Интерактивная сторона общения заключается в организации взаимодействия между индивидами, т. е. в обмене не только знаниями и идеями, но и действиями. Описывая содержание общения, мы чаще всего используем термины действий. Например, «надавить на собеседника», «подстроиться под собеседника», «нанести удар» и т. д. Также мы реагируем на действия партнера, например, утверждая, что нас «толкают» на что-то, вынуждают к чему-то и пр.

Перцептивная сторона общения заключается в восприятии и понимании другого человека, «беглом чтении» по его внешним данным, манерам, поведению.

Анализ источников позволил выделить вербальные и невербальные средства общения.

По мнению Я. Л. Коломинского, при взаимодействии преподавателя со студентами можно выделить четыре основных типа отношений [8]:

1) эмоциональное общение – это проявление положительных или отрицательных взаимоотношений;

2) руководство-подражание – активность преподавателя и пассивное принятие задания студентами;

3) координация действий характеризуется взаимной активностью студентов, однако, поведение студентов обычно не соответствует требованиям преподавателя, поставленным им целям, содержанию задания;

4) сотрудничество – это согласованность действий и мнений, совпадение оценки и самооценки.

Варьирование этих типов отношений возможно, они могут выступать поочередно или одновременно, выступать на первый план в иерархической структуре взаимоотношений. Характерной особенностью этих типов отношений является включение их в контекст познавательной деятельности. Проявление того или иного типа отношений предопределяет структуру взаимодействия, педагогического общения [6].

При взаимодействии партнеры по общению выбирают различные способы поведения, определяющие стиль общения. Определенный стиль общения формируется в соответствии с потребностями, личностными особенностями человека, его мировоззрением, положением в обществе и реализуется в зависимости от ситуации.

Стиль – это индивидуально-типологические особенности взаимодействия педагога и обучающегося. Стиль общения – индивидуальная стабильная форма коммуникативного поведения человека, проявляющаяся в любых условиях взаимодействия, в деловых и личных отношениях, руководстве, обучении и воспитании, способах принятия и осуществления решений, в избираемых приемах психологического влияния на людей, в методах разрешения межличностных и деловых конфликтов [12].

Стиль общения формируется в соответствии с личностными особенностями человека, его мировоззрением, ситуацией, положением в обществе и многим другим. Г. В. Бороздина выделяет три основных стиля общения: ритуальный, манипулятивный и гуманистический [5].

В процессе педагогического общения можно выделить стили педагогического руководства, стили и варианты взаимоотношений, модели поведения педагога со студентами.

Л. Д. Столяренко выделяет шесть основных стилей руководства преподавателем обучающимися [12, с. 254–255]:

1. *Авторитарный (самовластный)*: преподаватель осуществляет единоличное управление коллективом студентов, не позволяет им высказывать свое мнение и критические замечания. Педагог последовательно предъявляет к обучающимся требования и осуществляет жесткий контроль за их выполнением.

2. *Авторитарный (властный)*: допускает возможность для студентов участвовать в обсуждении вопросов учебной или коллективной жизни, но решение, в конечном счете, принимает сам в соответствии со своими установками. Преподаватель работает в расчете на «усредненного» студента, отклонение от «среднего» поведения воспринимается жестко: активный студент расценивается как бунтарь, неактивный – как лентяй. Доминирует дисциплинарное воздействие на студентов, общение носит формальный характер.

3. *Демократический*: предполагает внимание и учет преподавателем мнений студентов, учитываются индивидуальные особенности студентов. Общение носит личностный характер, организующее воздействие преобладает над дисциплинарным. Педагог ведет диалогическое общение на равных.

4. *Игнорирующий*: преподаватель стремится как можно меньше вмешиваться в жизнедеятельность студентов, практически устраняется от руководства ими, ограничиваясь формальным выполнением обязанностей передачи учебной и административной информации.

5. *Попустительский, конформный*: преподаватель устраняется от руководства группой студентов либо идет на поводу их желаний. Педагог стремится снять с себя ответственность за успехи или неудачи студентов.

6. *Непоследовательный, алогичный*: преподаватель в зависимости от внешних обстоятельств и собственного эмоционального состояния осуществляет любой из данных стилей руководства, что ведет к дезорганизации и ситуативности системы взаимоотношений преподавателя со студентами, к появлению конфликтных ситуаций.

В процессе общения Н. Ф. Яковлевой выделяются следующие функции общения [13, с. 14–15]:

1. Контактная: установление контакта как состояния обоюдной готовности к приему и передаче информации.

2. Информационная: обмен сообщениями, мнениями, мыслями, решениями и т. д.

3. Побудительная, цель которой – стимуляция активности партнера по общению для направления его на выполнение определенных действий.

4. Координационная: взаимное ориентирование и согласование действий при организации совместной деятельности.

5. Функция понимания, цель которой – адекватное восприятие и взаимное понимание намерений, установок, переживаний, состояний и пр.

6. Эмотивная, цель – возбуждение в партнере нужных эмоциональных переживаний, а также изменение собственных эмоциональных состояний.

7. Функция установления решений, ее цель заключается в осознании и фиксации своего места в системе ролевых, статусных, деловых, межличностных и прочих связей.

8. Функция оказания влияния, цель – изменение состояния, поведения, личностно-смысловых образований партнера, в том числе его намерений, установок, мнений и т. д.

В завершение можно сказать, что важнейшую роль в педагогическом общении в процессе познания преподавателем личности обучаемого играют механизмы децентрации и идентификации. Со способностью побороть свой эгоцентризм, взглянуть на ситуацию не со своей позиции, а глазами обучаемого, понять и принять его точку зрения, наконец, встать на его место и рассуждать с его позиции в существенной мере связаны адекватность, полнота и глубина познания его личности. Все это возможно благодаря не только изначальным педагогическим способностям, но и специальным умениям, которые могут быть сформированы в процессе профессиональной психолого-педагогической подготовки, благодаря тем приемам, правилам и техникам, которые существуют в педагогическом общении и взаимодействии.

Список литературы

1. *Агеева Ю. В.* Навыки общения на собеседовании-интервью: педагогический аспект / Ю. В. Агеева // *Образование и наука*, 2016. № 1. С. 109–117.
2. *Акимова О. Б.* Современная государственная языковая политика / О. Б. Акимова, Т. С. Табаченко // *Образование и наука*. 2015. № 9. С. 161–170.
3. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. Ленинград: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1968. 339 с.
4. *Баласагунский Ю. Х.* Наука быть счастливым / Ю. Х. Баласагунский; пер. Н. Гребнева. Ташкент: Гослитиздат УзССР, 1963. 120 с.
5. *Бороздина Г. В.* Психология делового общения / Г. В. Бороздина. Москва: ИНФРА-М, 2006. 224 с.
6. *Касымбекова Г. К.* Педагогическое общение как основа взаимоотношений преподавателя со студентами [Электронный ресурс] / Г. К. Касымбекова. Режим доступа: www.rusnauka.com/23_NTP_2010/Pedagogica/70505.doc.htm.
7. *Коджаспирова Г. М.* Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах / Г. М. Коджаспирова. Москва: Айрис-Пресс, 2008. 256 с.
8. *Коломинский Я. Л.* Психология взаимоотношений в малых группах: общие и возрастные особенности: монография / Я. Л. Коломинский. Минск: Изд-во БГУ, 1976. 352 с.
9. *Кузин Ф. А.* Невербальные средства в деловой разговорной практике / Ф. А. Кузин // *Психология делового общения: хрестоматия* / сост. Д. Я. Райгородский. Самара: Бахрах, 2006. С. 217–295.
10. *Осиянова О. М.* Инновационное обучение культуре речевого общения в компетентностно-ориентированном профессиональном образовании / О. М. Осиянова // *Образование и наука*. 2015. № 1 (2). С. 117–126.
11. *Соковнин В. М.* О природе человеческого общения / В. М. Соковнин. Фрунзе: Мектеп, 1973. 146 с.
12. *Столяренко Л. Д.* Психология делового общения и управления / Л. Д. Столяренко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2005. 416 с.
13. *Яковлева Н. Ф.* Деловое общение: учебное пособие / Н. Ф. Яковлева. 2-е изд., стер. Москва: ФЛИНТА, 2014. 269 с.
14. *Andryukhina L. M.* Creative practices in developing intercultural communicative competence / L. M. Andryukhina, N. Yu. Fadeyeva // *Integration of Education*. 2016. № 20 (3). P. 320–330.

П. О. Манякова

P. O. Manyakova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
polinamanyakova@gmail.com*

ФАКТОРЫ, ВЛИЯЮЩИЕ НА ВЫБОР ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО БУДУЩЕГО

FACTORS INFLUENCING THE CHOICE OF A PROFESSIONAL FUTURE

Аннотация. Анализируются факторы, которые оказывают наибольшее влияние на выбор профессионального будущего; описываются генетические, объективные, субъективные и личностные факторы, влияющие на него.

Abstract. This article analyzes the factors that have the greatest impact on the choice of the professional future, describes the genetic, objective, subjective and personal factors that affect it.

Ключевые слова: образ будущего, прогнозирование, профессиональное будущее, профессиональное самоопределение, факторы профессионального будущего.

Keywords: image of the future, forecasting, professional future, professional self-determination, factors of the professional future.

Будущее – это то, что не изведано, то, о чем многие не задумываются, живя в призме своих представлений о мире. Так и оптант, человек, находящийся в ситуации профессионального самоопределения, ищет свой путь и не понимает, насколько его выбор будет играть решающую роль в его профессиональном будущем.

Способность прогнозировать будущее, т. е. строить его образ в сознании – свойство разумного человека. Прежде чем сделать шаг, человек представляет себе его последствия, строит в сознании образ будущего – в данном случае ближайшего. Если этот шаг порождает цепную реакцию последствий (как переход через Рубикон), временной диапазон прогнозирования увеличивается [6, с. 5]. Если человек мыслит о времени в категориях неизведанных, надеясь на ряд случайных событий и ситуаций фортуны, то и прогнозирование является отдаленным. Но в любом случае, производится одна и та же мыслительная операция – создание образа будущего.

Возникает вопрос: возможно ли спрогнозировать свое профессиональное будущее? Конечно, человек имеет примерные представления о своей будущей профессиональной перспективе, но это не говорит о том, что он может это сделать в полной мере, так как существует огромное количество субъективных и объективных препятствий, которые встречаются на его пути.

Каждый человек имеет определенные ожидания и желания, и со временем все это складывается в образ будущего, который конструирует личность, основываясь на своих собственных прогностических идеях. Со временем этот образ желаемого будущего становится частью личности, как будто оно (желанное будущее) уже наступило, и в дальнейшем, если ожидания не оправдываются и происходит своего рода «ломка сценария», то личность попадает в состояние фрустрированности [1]. И очень важно понимать, что это состояние часто связано с различного рода изменениями в жизни каждого индивида. Таким образом, целью прогнозирования профессионального будущего явля-

ется самоопределение личности в постоянно изменяющемся социально-профессиональном обществе и в соответствии со своими социально-профессиональными ценностями, психофизиологическими особенностями, а также потребностями экономики [5].

В психолого-педагогической литературе рассматривается огромное количество теорий, которые описывают всевозможные факторы, влияющие на выбор профессионального будущего и жизненного пути личности. Так, зарубежный автор Э. Берн выделяет генетические факторы: состояние здоровья, наличие ряда специальных способностей, некоторые врожденные особенности нервной системы (сила, подвижность, уравновешенность нервных процессов). Несколько особняком стоят факторы, которые хотя и являются физиологически обусловленными, но по своей сути отражают, скорее, психологические и социально-психологические особенности личности – это пол и возраст [2].

На проблему выбора профессионального будущего обратили свое внимание Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, которые отразили в своих исследованиях факторы, мешающие полноценному прогнозированию профессионального будущего, назвав эту проблему асимметрией профессионального будущего [4].

Объективные факторы:

1. *Социально-экономические условия постиндустриального общества*, системы профессионального образования и профориентации, т. е. тенденции развития постиндустриального общества свидетельствуют об усилении его нестабильности, снижении доли трудоспособного населения в индустриальном производстве, деформации потребностей современной молодежи и вносят искажения в его профессиональное будущее.

2. *Сложившаяся в стране система профессионального образования*. Подготовка к конкретной профессии (специальности) утратила свое значение, так как по полученной профессии большинство выпускников не трудоустраиваются, а в дальнейшем неоднократно меняют освоенные виды труда.

На сегодняшний день мы также можем столкнуться с дискриминацией молодых работников. Около трети руководителей организаций различных организационно-правовых форм и форм собственности указывают, что при приеме на работу отдают предпочтение людям с опытом работы и в большей степени мужчинам. Это говорит о том, что молодежи очень трудно найти работу не по своим каким-то субъективным ощущениям, а из-за скептического отношения работодателей к ней. Для девушек эта проблема стоит остро, так как работодатели не готовы оплачивать декретный отпуск или отпуск по уходу за ребенком.

3. *Отсутствие научно обоснованной системы профориентации*. Главную проблему можно определить следующим образом: сложившаяся система профориентации, трудоустройства и повышения квалификации не способствует эффективному развитию человеческого капитала [4, с. 259–260].

Субъективные факторы:

1. *Внутриличностные конфликты профессионального самоопределения личности*, порождаемые субъективными противоречиями и сопровождающиеся состояниями психической напряженности: смутным беспокойством, неудовлетворенностью собой, депрессивностью, иррациональным настроением и т. п.

2. *Рассогласования и противоречия социально-профессиональной направленности личности:*

– противоречия между социально-профессиональными ожиданиями и профессиональной действительностью, между мотивами профессионального роста, успеха

и материального благополучия, между высоким уровнем притязаний (самооценки) и самоуважением, между неосознаваемыми мотивами (стремление к власти, подчинению) и ценностными ориентациями и др.;

– противоречия между направленностью личности на достижение успеха, карьеру, высокие материальные блага и недостаточным уровнем развития социально-профессиональных способностей, качеств, психофизиологических свойств, состоянием здоровья и др.;

– несовпадение представления о своих психофизиологических достоинствах и реальных профессиональных возможностей: противоречия между Я-возможным и Я-реальным, между Я-идеальным и Я-деформированным; важнейшим конфликтообразующим фактором выступает мотив соответствия самому себе, который связан с самооценкой и обеспечивает непротиворечивость Я-образов;

– противоречия между профессиональными возможностями, потенциалом, способностями и социальными ограничениями, обусловленными возрастом, полом, этнической принадлежностью, внешностью; между необходимостью профессиональной мобильности и отчетливо выраженной возрастной ригидностью [5, с. 261].

Исследователи А. А. Деркач и В. Г. Зазыкин утверждают, что профессиональное будущее должно иметь личностный характер, проявляющийся в следующем:

– изменении мотивационной сферы личности, в которой сильнее, чем раньше, начинают находить свое отражение общечеловеческие ценности;

– возрастании умения планировать на уровне интеллекта, а затем осуществлять на практике именно те деяния, которые соответствуют духу названных ценностей;

– развитию способности мобилизовать себя на преодоление трудностей объективного характера, мешающих проявлять самостоятельность и совершать деяния в соответствии с этими ценностями;

– более объективном оценивании своих сильных и слабых сторон и степени своей готовности к новым, более сложным деяниям и ответственным поступкам [3, с. 66–67].

Таким образом, мы можем утверждать, что выбор профессионального будущего зависит от ряда факторов: от генетических факторов (состояние здоровья, наличие ряда специальных способностей, некоторые врожденные особенности нервной системы, пол, возраст), объективных факторов (социально-экономические условия постиндустриального общества, сложившаяся в стране система профессионального образования, отсутствие научно обоснованной системы профориентации), субъективных факторов (внутриличностные конфликты профессионального самоопределения личности, рассогласования и противоречия социально-профессиональной направленности личности), личностных факторов (мотивация, установка на преодоление трудностей, планирование на уровне интеллекта, объективное оценивание своих сильных и слабых сторон).

Список литературы

1. Бегоян А. Н. Когнитивно-имажинативное моделирование: позитивное моделирование предстоящих событий // Психологическое знание в контексте современности: теория и практика: сборник статей по материалам 3-й Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, 18 февр. 2013 г. / под общ. ред. Л. М. Попова, Н. М. Швецова. Йошкар-Ола: МОСИ: СТРИНГ, 2013. С. 39–42.

2. Браун О. А. Факторы, влияющие на планирование жизненного пути личности [Электронный ресурс] / О. А. Браун // Современная наука. Гуманитарные науки. 2011. № 3. Режим доступа: <http://www.nauteh-journal.ru/index.php/en/—gn03–11/251>.

3. *Деркач А. А.* Акмеология: учебное пособие / А. А. Деркач, В. Г. Зазыкин. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 256 с.

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. *Зеер Э. Ф.* Психология прогнозирования профессионального будущего личности // Личность в профессионально-образовательном пространстве: материалы 13-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 21 нояб. 2014 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2014. С. 49–59.

6. *Кара-Мурза С. Г.* Управление развитием: предвидение и проектирование будущего / С. Г. Кара-Мурза // Управление развитием: от прогнозирования будущего к его конструированию (идеи, методы, институты): материалы научного семинара. Москва: Научный эксперт, 2011. Вып. 9. С. 5–28.

УДК 378.147.88:159

М. А. Микаелян

M. A. Mikaelian

Армянский государственный педагогический университет имени Х. Абовяна, Ереван, Армения
Armenian state pedagogical university, Yerevan, Armenia
marine.mikaelian@gmail.com

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКИ СТУДЕНТОВ

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL COMPONENT OF STUDENTS' EDUCATIONAL-COGNITIVE PRACTICE

Аннотация. Представлен опыт работы психолога на учебно-познавательном этапе профессионально-педагогической практики второкурсников Армянского государственного педагогического университета.

Abstract. The article presents the experience of the psychologist in the educational-cognitive stage of second-year student's professional pedagogical practice in Armenian State Pedagogical University.

Ключевые слова: педагогическая практика, методы психологического исследования, структурированный кейс, психологический анализ урока.

Keywords: pedagogical practice, methods of psychological research, structured case, psychological analysis of the lesson.

В вузах в процессе осуществления профессионально-педагогической практики равнозначно важны как узкопрофессиональный, так и педагогический и психологический компоненты [4].

В Армянском государственном педагогическом университете им. Хачатура Абовяна в учебной программе бакалавриата профессионально-педагогическая практика делится на 3 этапа: учебно-познавательную практику (проводится во втором семестре

второго курса и в первом семестре третьего курса); прикладную-аналитическую практику (проводится во втором семестре третьего курса) и заключительно-оценивающую практику (проводится в первом семестре четвертого курса).

В статье рассмотрены сущность и содержание работы психолога в рамках учебно-познавательной практики, проводимой в весеннем семестре второго курса. Во время практики студенты один день в неделю проводят в соответствующем учебном заведении. Практика длится 16 недель.

На первой рабочей встрече психолога со студентами решаются следующие задачи: выявить профессиональные потребности и ожидания от продолжительной педагогической практики; выяснить психологическую установку по отношению школе и профессии педагога; познакомить студентов с основными методами психологического исследования. Для выполнения первой задачи составляется SWOT-анализ каждого студента, а также группы в целом (обычно одна группа состоит из 10–15 студентов). SWOT-анализ – метод планирования деятельности, заключающийся в выявлении факторов внутренней и внешней среды и разделении их на 4 категории: сильные стороны, слабые стороны, возможности, угрозы [6]. Сильные и слабые стороны являются факторами внутренней среды студента (тем, на что способен повлиять сам субъект); возможности и угрозы являются факторами внешней среды (тем, что может повлиять на студента извне и при этом не контролируется им).

Проводя групповое обсуждение каждого вопроса, студенты заполняют анкету «Чему я хочу научиться?». Анкета состоит из следующих вопросов: «Кем я хотел стать в детстве?», «Каковы мои профессиональные потребности (где и с кем я хочу работать, как я представляю мое профессиональное развитие)?», «Каковы мои профессиональные качества?», «Каковы мои ожидания от профессионально-педагогической практики?» и др.

Установка по отношению к профессии педагога выявляется с помощью метода свободных ассоциаций. Предлагается ряд понятий, связанных с учебной деятельностью (например, школа, педагог, ученик, урок и т. д.), и студенты пытаются представить, какие ассоциации вызывают эти понятия у них. С помощью этого метода проверяется и уточняется установка студентов по отношению к педагогической деятельности.

Далее дается обзорное представление основных методов психологического исследования. Студентам поручается выполнить следующее задание: изучить конкретные методы психологии – наблюдение, эксперимент, опрос, тестирование; ознакомиться с бланком наблюдения ученика (выдается во время первой встречи).

Со следующей недели каждый студент начинает вести психологическое наблюдение одного ученика. Ученика он выбирает сам после двух-трех посещений уроков в одном и том же классе.

Во время второго визита психолог проверяет и оценивает выполнение задания. Задачами второй встречи являются ознакомление студентов с основными стилями педагогической работы [2, с. 363–372]; интерактивное обсуждение и совместное выявление профессиональных, коммуникативных качеств педагога; представление структурированного кейса; ознакомление с примерами психолого-педагогических ситуаций. В течение практики студенты с помощью кейс-метода должны описать произошедшее в процессе учебной деятельности событие и разрешить эту ситуацию на основе ее анализа. Грамотно составленные кейсы обеспечивают овладение необходимыми профессиональными умениями, навыками и способствуют выработке профессиональной уверенности будущего педагога [3, с. 68]. Структурированный кейс имеет определенную теоретическую модель, в которой сохраняется сле-

дующая последовательность описания: психолого-педагогическая ситуация, причины ее возникновения, пути преодоления проблемной ситуации.

В конце встречи студенты получают следующее задание: изучить индивидуальные стили педагогической деятельности; продолжить психологическое наблюдение ученика, анализируя его поведение в учебном процессе; применить метод анализа психологической подсистемы взаимодействия «учитель – ученик» на уроке» (по Б. С. Тетенькину) [1]. После нескольких наблюдений уроков одного и того же педагога студент заполняет опросник и вычисляет средние показатели основных характеристик.

Третья встреча психолога со студентами начинается с обсуждения и оценивания проделанной работы. На этот раз у психолога две задачи: ознакомить студентов с модифицированной версией анкеты «Изучение психологических особенностей личности ученика»; осуществить психологический анализ урока. Для заполнения анкеты студенту дается задание провести интервью с учеником, которого он ранее наблюдал; с его другом-одноклассником; с классным руководителем и с родителем ученика (если школа предоставит такую возможность).

Кроме того, студент, осуществляя наблюдение, фиксируя показатели с помощью соответствующего бланка, должен самостоятельно проводить психологический анализ урока.

Во время каждого визита психолог обсуждает со студентами все те трудности и проблемы, которые возникают при выполнении задания. Затем проверяется и оценивается сделанное.

Цель четвертой встречи психолога со студентами второго курса – представить анкету для оценки уровня школьной мотивации учащихся, разработанную Н. Г. Лускановой. В нее включены вопросы, отражающие отношение детей к школе и обучению [5, с. 308–309]. Предварительно психолог дает сведения о пяти уровнях школьной мотивации, начиная с высокой школьной мотивации заканчивая негативным отношением к школе. Студентам дается задание провести анкетирование, вычислить уровень школьной мотивации учеников, за которыми они ведут наблюдение, и интерпретировать результаты. В течение встречи студенты также представляют и анализируют рабочие варианты психолого-педагогических ситуаций (кейсов).

Задачами пятого визита психолога являются проведение консультирования по составлению психологической характеристики ученика; всестороннее обобщение результатов, полученных с помощью психологических инструментов (методы наблюдения, интервью, анкеты, тестирования).

Студенты должны подготовить окончательный вариант кейса; составить психологический портрет того ученика, с которым они провели исследование; написать эссе на тему «Что мне дала учебно-познавательная практика».

Цель последнего визита психолога – создание обратной связи: резюмирование результатов индивидуальной работы студента; обсуждение предложений по усовершенствованию продолжительной практики. Оценивается папка психологического исследования студента.

В процессе реализации психологического компонента учебно-познавательной практики студенты учатся применять методы психологического исследования, проводить психологический анализ урока, анализировать психолого-педагогические ситуации, составлять психологическую характеристику ученика, рассматривая его познавательные, эмоционально-волевые особенности и межличностные отношения. Практика дает студенту возможность рефлексировать сделанное, а также самому оценить полученный результат.

Список литературы

1. *Анализ* психологической подсистемы взаимодействия учитель – ученик на уроке (по Б. С. Тетенькину) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://psylist.net/praktikum/00270.htm>.
2. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология / И. А. Зимняя. Ростов-на-Дону: Феникс, 1997. 480 с.
3. *Лежнина Л. В.* Кейс-метод в обучении педагогов-психологов: научно-методический аспект / Л. В. Лежнина // Наука и школа. 2008. № 5. С. 68–70.
4. *Производственная* практика глазами студентов технического вуза (по материалам социологического исследования) / А. Ю. Мягков [и др.] // Образование и наука. 2015. № 4. С. 100–113.
5. *Работа* психолога в начальной школе / М. Р. Битянова [и др.]. Москва: Совершенство, 1998. 352 с.
6. *What Is a SWOT Analysis?* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://articles.bplans.com/how-to-perform-swot-analysis/>.

УДК 37.048.4:[159.923.2:331.101.3+331.54]

С. П. Миронова

S. P. Mironova

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

nikanm@mail.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ: ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИФИКАЦИЯ И САМООПРЕДЕЛЕНИЕ MODERN PROBLEMS OF FORMING PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS: PROFESSIONAL IDENTIFICATION AND SELF-DETERMINATION

Аннотация. Рассматриваются вопросы профессионального самоопределения в ходе профессиональной идентификации как определения профессионального статуса на основе ценностных ориентаций, а также как выбора определенных ценностных ориентаций в профессиональной сфере.

Abstract. In article questions of professional self-determination are considered during professional identification as search of definition of the professional status on the basis of certain valuable orientations and also as choice of certain valuable orientations in the professional sphere.

Ключевые слова: профессиональная идентификация, самоопределение личности, профессиональное самоопределение.

Keywords: professional identification, self-determination of the personality, professional self-determination.

Наиболее близкими понятию «профессиональная идентификация» являются термины, отражающие содержание разных сторон этого процесса.

Термин «самоопределение» можно понимать в двух смыслах. Во-первых, формирование образа идеального профессионального Я в ходе профессиональной иденти-

фикации является частью процесса самоопределения, под которым в педагогике понимается не только результат самопроектирования, но и сам процесс достижения идеального результата. Во-вторых, проблема идентификации какого-либо понятия влечет за собой процесс его определения, в том числе и самоопределения.

Самоопределение личности предполагает выбор той или иной позиции в различных сферах актуальной жизнедеятельности и выработку планов на различные периоды жизни [4, с. 23].

По Я. В. Дидковской, самоопределение – осознанный выбор человеком своего места в системе социальных отношений, достижение высокого уровня развития личности, для которого характерно стремление занять собственную достаточно независимую позицию в структуре эмоциональных, информационных, профессиональных и прочих связей с другими людьми [1, с. 11].

Интерес к проблеме профессионального самоопределения молодых людей возник еще в 60-е гг. XX в. Внимание исследователей в то время фокусировалось на адекватности профессионального выбора, а также жизненных и профессиональных планов молодежи потребностям общества. При этом самостоятельность личности, ее активность, направленная на формирование своего жизненного пути, часто игнорировались. Поэтому возникла потребность в исследовании данного процесса в динамике с целью выявления качественных изменений в структуре мотивов, потребностей, ценностных ориентаций и профессиональных планов студентов.

Исследования потребностей и мотивов личности в сфере образования, в трудовой и профессиональной деятельности, а также мотивации профессиональной деятельности в динамическом аспекте представлены в работах С. Ю. Вишневого, А. И. Вишняка, Г. Е. Зборовского, А. Г. Здравосмылова, В. А. Ядова.

Результатом этих исследований явился взгляд на самоопределение как на особое внутриличностное взаимодействие, в процессе которого осуществляются ценностный выбор личностью своего жизненного пути и принятие на себя ответственности за его реализацию [1, с. 10]. Результатом самоопределения является интеграция личности в структуры общества.

Профессиональное самоопределение как важнейший компонент самоопределения личности – сложный процесс интеграции молодых людей в социально-профессиональную структуру общества, реализуемый на личностном уровне через ценностный выбор человеком вариантов своего профессионального развития [1].

В профессиональном самоопределении отражаются нахождение человеком своего места в мире профессий, осознанный выбор профессии и выявление личностного смысла в выполняемой профессиональной деятельности [2, с. 14].

Исследователи профессионального самоопределения отмечают наличие взаимосвязи между субъективным ощущением студентами успешности профессионального самоопределения на данном этапе жизненного пути и возрастанием реалистичности и определенности их жизненных планов, а также удовлетворенности выбранной профессией и вузом.

Как полагает В. В. Байлук, самопроектирование и самоопределение личности фактически совпадают по содержанию, так как нацелены на выработку определенной модели своей деятельности, собственной позиции в проблемных ситуациях. Различие между этими процессами состоит в следующем.

Во-первых, термин «профессиональное самопроектирование» отражает процесс создания желаемой модели будущей профессиональной деятельности человека, а ре-

результатом этого процесса выступает проект идеального профессионального Я. Термин же «профессиональное самоопределение» отражает и процесс создания желаемой модели своего профессионального будущего, и его результат – идеальный и созданный на его основе реальный образ.

Во-вторых, если в процессе профессионального самопроектирования акцент делается на познании своего профессионального будущего (в случае профессиональной идентификации – на познании образа своего профессионального Я), то в процессе профессионального самоопределения – на формировании отношения студента к себе как субъекту своей будущей профессиональной деятельности.

Поэтому профессиональное самоопределение в ходе профессиональной идентификации – это, с одной стороны, процесс поиска с целью определения своего профессионального статуса (учитель физической культуры в школе, преподаватель физического воспитания в вузе, инструктор, тренер, менеджер в сфере физической культуры и спорта) на основе конкретных ценностных ориентаций, а с другой – выбор или выработка определенных ценностных ориентаций в профессиональной сфере [3, с. 46].

Другими словами, профессиональное самоопределение *в стратегическом плане* – это определение смысла своей профессиональной деятельности и основных форм ее проявления с точки зрения различных деятельностных Я (учитель, преподаватель, инструктор, тренер, менеджер), а в тактическом плане – определение своей ценностной позиции, влияющей на разработку плана действий в конкретных профессиональных ситуациях.

Профессиональная самоидентификация и профессиональное самоопределение могут быть рассмотрены в плане степени успешности данных процессов на основе полноты реализации личностью своего потенциала в сложившейся ситуации.

Успешность как профессионального самоопределения, так и профессиональной идентификации определяется степенью адекватности субъективного компонента объективному: тем, в какой мере личность реализует свой внутренний потенциал в конкретных социальных условиях [3, с. 46].

Адекватное (успешное) самоопределение – успешное согласование своих потребностей и интересов со своими способностями, а также с требованиями общества. В этом случае человек находит свое место в профессиональной структуре и реализует свой личностный потенциал. Как дополнительный критерий адекватности профессионального самоопределения выделяется наличие/отсутствие у студентов широкого спектра личностно значимых позитивных ценностей.

Список литературы

1. Дидковская Я. В. Профессиональное самоопределение студенчества: современные проблемы: дисертация ... кандидата социологических наук / Я. В. Дидковская. Екатеринбург, 2000. 141 с.
2. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие / Э. Ф. Зеер. 2-е изд., перераб. и доп. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. 280 с.
3. Миронова С. П. Современные инновационные технологии формирования профессионального сознания в системе высшего образования: учебное пособие / С. П. Миронова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2015. 179 с.
4. Мудрик А. В. Социальная педагогика: учебник для студентов педагогических вузов / А. В. Мудрик; под ред. В. А. Сластенина. 4-е изд., доп. Москва: Академия, 2003. 200 с.

П. А. Назарова

P. A. Nazarova

*ЧОУ ВО «Русско-Британский институт управления», Челябинск
Russian-British Institute of Management, Chelyabinsk
p.nazarova@gmail.com*

**ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ МЕХАНИЗМ
РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ
СРЕДСТВАМИ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**PSYCHOLOGICAL MECHANISM OF THE DEVELOPMENT OF MANAGERIAL
THINKING BY MEANS OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE**

Аннотация. Рассматривается связь изучения иностранного языка и развития управленческого мышления бакалавров-менеджеров, предлагается авторский спецкурс как средство целенаправленного развития управленческого мышления.

Abstract. The article describes the link of foreign language learning and the development of managerial thinking of management bachelors, the author suggests the authorial course as a means of targeted development of managerial thinking.

Ключевые слова: управленческое мышление, мыслительные операции, авторский спецкурс.

Keywords: managerial thinking, mental operations, authorial course.

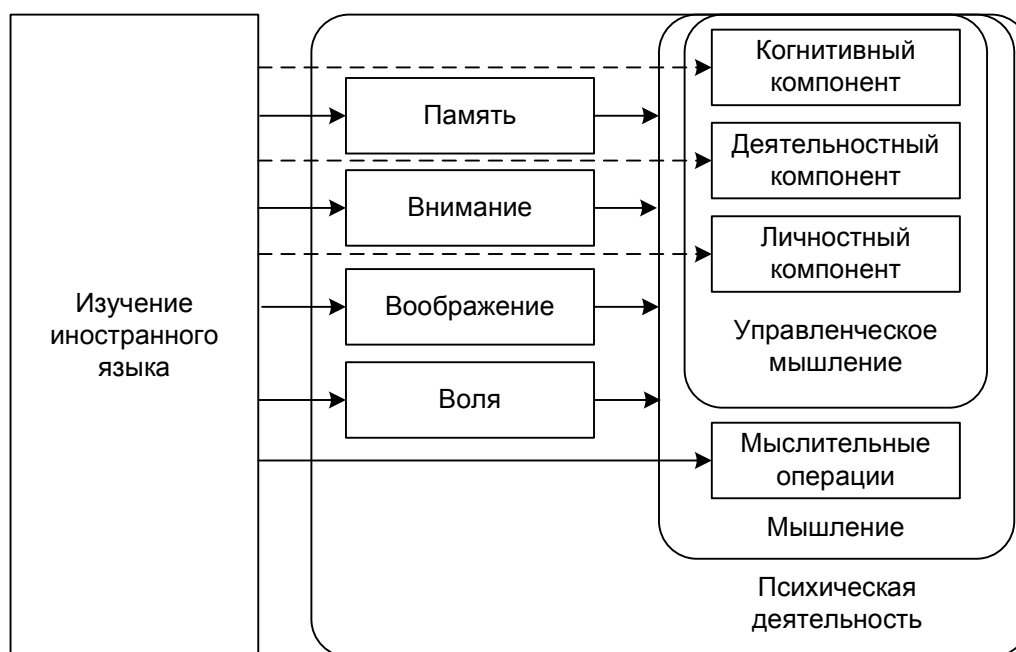
Современное высшее образование столкнулось с необходимостью повышения качества подготовки выпускников. Открытым остается вопрос, какими средствами можно повысить уровень компетентности бакалавров без увеличения количества часов, выделяемых на аудиторную и внеаудиторную работу по профильным дисциплинам. В нашей работе рассматривается развитие управленческого мышления у бакалавров-менеджеров как одного из их профессионально важных качеств.

Под управленческим мышлением понимается когнитивный процесс, представляющий собой высший уровень познавательной, в том числе творческой, активности человека, связанной с решением разнообразных теоретических и практических задач в управленческой деятельности.

Для развития управленческого мышления следует совершенствовать мыслительные операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, конкретизация, классификация и систематизация), что реализуется через развитие неспецифических психических процессов, таких как память, внимание, воображение и воля. Р. Аткинсон, Т. Канонир, Р. К. Миньяр-Белоручева, Ch. Wanjek и др. полагают, что именно иностранный язык является одним из способов развития памяти и мнемотехнических процессов [1, 4, 6, 11]. В процессе изучения иностранного языка максимально задействованы внимание и волевые усилия человека, поскольку стремление обучаемого как к овладению иностранным языком, так и к повышению уровня владения им является его личным выбором, личным желанием и демонстрацией его индивидуальных способностей и возможностей. Выполнение продуктивных упражнений (в отличие от репродуктивных) на иностранном языке задействует воображение, позволяя создавать новый языковой продукт.

Исследования последних лет доказывают влияние изучения иностранного языка на повышение уровня аналитического мышления, гибкости, ясности, четкости, избирательности мышления, творческого потенциала личности [2, 3, 7, 8, 9, 10].

Принимая во внимание вышеизложенное, утверждаем, что использование средств изучения иностранного языка способствует развитию управленческого мышления бакалавров-менеджеров, что можно представить схематично (рисунок). Как видно из рисунка, изучение иностранного языка непосредственно влияет на мышление через мыслительные операции, а также опосредованно через развитие памяти, внимания, воображения, воли.



Механизм влияния изучения иностранного языка на развитие управленческого мышления

На рисунке пунктиром обозначено возможное усиление влияния иностранного языка при создании определенных условий. Мы разделяем мнение Л. В. Львова относительно того, что изменение внутренних условий как внутриличностных ресурсов возможно только при создании внешних условий как результата разрешения противоречия с внешне заданными факторами [5]. Другими словами, использование средств изучения иностранного языка (например, во время изучения специально разработанного авторского спецкурса «Межкультурные коммуникации в управлении»), позволяет влиять не только на развитие мышления в целом, но и на специфику содержания компонентов управленческого мышления бакалавров-менеджеров (таблица).

Влияние авторского спецкурса «Межкультурные коммуникации в управлении» на развитие управленческого мышления бакалавров-менеджеров

Влияние	Средство влияния, предлагаемое в рамках спецкурса
1	2
Повышение уровня мышления за счет развития психических процессов	Процесс изучения иностранного языка как средства коммуникации, оказывающий развивающее влияние на познавательные, эмоциональные и волевые процессы

1	2
Повышение уровня мышления за счет совершенствования мыслительных операций	Задания, направленные на развитие определенных мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, абстракция, обобщение, конкретизация, классификация, систематизация)
Повышение уровня управленческого мышления за счет повышения уровня развития составляющих управленческого мышления	Задания, направленные на развитие составляющих управленческого мышления: – когнитивный компонент (знание основ и анализ понятий менеджмента (общего, персонального, тайм-менеджмента, стресс-менеджмента) на английском и русском языках); – деятельностный компонент (практические умения по применению знаний в области основ менеджмента на занятиях по английскому языку и общепрофессиональным дисциплинам в заданном масштабе времени: планирование, организация личной деятельности и взаимодействия в группе, самомотивация, самоконтроль); – личностный компонент (качества, необходимые для взаимодействия в преобразовательной деятельности: готовность к взаимодействию в группе, сформированность логических операций, ответственность, решительность, стрессовая устойчивость, минимизация временных потерь)

Таким образом, для развития управленческого мышления бакалавров-менеджеров при изучении иностранного языка необходимо целенаправленное воздействие на компоненты, составляющие данное мышление, что возможно, по нашему мнению, в рамках авторского спецкурса «Межкультурные коммуникации в управлении».

Список литературы

1. *Аткинсон Р.* Человеческая память и процесс обучения / Р. Аткинсон. Москва: Прогресс, 1980. 526 с.
2. *Бакурадзе А. Б.* Ресурсные ценности управления / А. Б. Бакурадзе // Образование и наука. 2013. № 9. С. 43–55.
3. *Вигель Н. Л.* Процесс моделирования языка у монолингвов и билингвов / Н. Л. Вигель // В мире науки и искусства: вопросы филологии, искусствоведения и культурологии. 2014. № 38. С. 12–15.
4. *Канонир Т.* Вербальное понимание и рабочая память билингвальных подростков с родным русским и вторым латышским языком [Электронный ресурс] / Т. Канонир. Режим доступа: <http://scr.hse.ru/news/140224552.html>.
5. *Львов Л. В.* Образовательно-профессиональная среда как комплекс условий повышения эффективности проектируемой педагогической системы / Л. В. Львов // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2014. № 2. С. 162–172.
6. *Миньяр-Белоручев Р. К.* Методика обучения французскому языку: учебное пособие для студентов педагогических институтов / Р. К. Миньяр-Белоручев. Москва: Альянс, 2012. 224 с.
7. *Borrelli L.* Bilingualism And Brain Health: Learning A Second Language Boosts Cognitive Function, Even At Old Age [Electronic resource] / L. Borrelli // Medical Daily. 2015. Access mode: <http://www.medicaldaily.com/pulse/bilingualism-and-brain-health-learning-second-language-boosts-cognitive-function-even-343132>.
8. *Cody C.* Delistraty For a Better Brain, Learn Another Language The cognitive benefits of multilingualism [Electronic resource] / C. Cody. Access mode: <http://www.theatlantic.com/health/archive/2014/10/more-languages-better-brain/381193/>.

9. *Growth of language-related brain areas after foreign language learning* [Electronic resource] / J. Mårtensson [et al.] // Science Daily. NeuroImage. 2012. № 63 (1). P. 240. Access mode: http://www.researchgate.net/publication/228102241_Growth_of_language-related_brain_areas_after_foreign_language_learning.

10. *Munoz M. A. Does being bilingual make you smarter?* [Electronic resource] / M. A. Munoz. Access mode: <http://www.britishcouncil.org/voices-magazine/does-being-bilingual-make-you-smarter>.

11. *Wanjek Ch. Learning a New Language at Any Age Helps the Brain* [Electronic resource] / Ch. Wanjek. Access mode: <http://www.livescience.com/46048-learning-new-language-brain.html>.

УДК 371.152

Т. В. Носакова, А. Н. Русских

T. V. Nosakova, A. N. Russkich

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

ЭТИКЕТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБЩЕНИЯ И ЕГО РОЛЬ В ФОРМИРОВАНИИ НРАВСТВЕННЫХ УСТАНОВОК ОБУЧАЮЩИХСЯ

ETIQUETTE OF PROFESSIONAL PEDAGOGICAL COMMUNICATION AND ITS ROLE IN SHAPING THE MORAL ATTITUDES OF STUDENTS

Аннотация. Выявлена актуальность проблемы профессионально-педагогического общения. Обозначена роль этической компетентности педагога в процессе формирования нравственных установок обучающихся. Предложены условия повышения эффективности данного процесса.

Abstract. In the article reveals the actuality of the problem of professional pedagogical communication. Presents role of ethical competence of the teacher in the process of forming moral attitudes of pupils. The effective conditions of this process are in the article.

Ключевые слова: профессионально-педагогическое общение, этическая компетентность, нравственные установки.

Keywords: professional and pedagogical communication, ethical competence, moral principles.

В последние годы в связи с проводящимися в России реформами системы образования большое внимание уделяется вопросам совершенствования деятельности педагогов российской школы. В частности, много говорится о необходимости повышения качества преподавания учебных предметов, формирования конкурентной системы оплаты труда, модернизации и улучшения технического оснащения школ. Однако за всем этим в качестве ключевой задачи реформирования системы образования в стране стоит необходимость повышения уровня профессионального мастерства педагогов.

Одним из показателей качества педагогических кадров является уровень этической компетентности педагогов, и это не случайно, ведь педагогическая деятельность носит особенный характер: ее можно рассматривать в качестве особого вида духовного производства человека как высочайшей ценности культуры [3]. Под этической компе-

тентностью педагогов понимают «...сложное социально-педагогическое образование на основе интеграции педагогических знаний, практических умений в области этики и определенного набора личностных качеств, обуславливающее готовность к этически адекватному поведению в социуме в ситуациях морального выбора» [2, с. 15].

Этическая компетентность педагога складывается из целого ряда морально-психологических, мотивационных, поведенческих и других составляющих. Уровень этической компетентности педагогических работников в конечном итоге предопределяет характер их взаимоотношений с учениками, студентами, слушателями, а также напрямую влияет на этикет общения в профессиональной педагогической среде и на взаимоотношения внутри педагогического коллектива.

Какие элементы должны входить в этикет профессионального общения современного педагога и быть звеньями его этической компетентности? На сегодняшний день это вопрос дискуссионный. Исследователи по-разному решают данный вопрос, однако в одном все специалисты сходятся: этикет современного педагога должен основываться на безусловно уважительном отношении как к ученикам, так и к их родителям и коллегам по педагогическому цеху. Неизменной этической ценностью в поведении педагогического работника признается соблюдение общепринятых правил поведения в обществе и сознательный отказ от их публичной дискредитации. Это требует от педагогов особой выдержки и стойкости характера, поскольку сегодня школа подчас очень болезненно сталкивается с последствиями негативного влияния на поведение детей таких социальных факторов, как средства массовой информации, интернет, молодежные субкультуры и пр.

Чтобы показывать ученикам возможность и реальность нравственного противостояния разрушительным влияниям, каждый педагог должен обладать внутренним этическим стержнем, который позволит ему в этически сложных ситуациях делать правильный нравственный выбор и демонстрировать вежливое, корректное обращение, выдержанность, беспристрастность, принципиальное стремление глубоко разобраться в существе вопроса, умение спокойно выслушать и понять иную позицию, равное отношение ко всем, взвешенность, обоснованность и аргументированность высказываний и принимаемых решений [2, с. 24].

Уважение к себе и к личности ученика, каким бы ни был последний, – это базис профессионального этикета современного педагога. Без уважения к ученику невозможно воспитать его личностью сделать из него человека [1, 4].

Из принципа уважительного отношения к ученику, себе и коллегам по педагогическому цеху вытекает другой нравственный императив, определяющий этикет профессионально-педагогического общения, – сознательный отказ от дискриминации, в какой бы форме она ни выражалась: в иронии по отношению к ученику, в насмешке, в необоснованной жалости, в принижении умственных и физических достоинств ребенка, в оскорблении и т. д. Всего этого современный педагог должен избегать, ибо то, что некогда было нормой школьной жизни, сегодня не приемлется ни обществом в целом, ни учениками.

Признание уникальности и ценности личности каждого ребенка должно предопределять характер общения педагога с учениками. И такое признание не должно быть формальным: каждый педагог должен стремиться увидеть и развить в ребенке его индивидуальность. А для этого необходимо признать и принять как самостоятельную ценность личность другого человека, что не всегда просто, особенно если этот человек еще мал и не всегда разумен. Но именно через этот нравственный труд формируется еще одна важнейшая составляющая этикета профессионального общения современного

педагога – его ценностная установка на признание ученика как самодостаточной и самоценной единицы, как полноправного субъекта педагогического общения [3, с. 87].

Безусловно, о высокой этической компетентности педагога, о его профессиональном этикете невозможно говорить, не упоминая об активной жизненной позиции. Современный педагог, вступая в сферу профессионально-педагогического общения с широким кругом социальных субъектов, должен не только демонстрировать высокую нравственность и этичность поведения, но и активно стремиться к искоренению и нейтрализации таких негативных явлений в образовательном процессе, как грубость, неуважительное отношение к окружающим, воспитанникам, коллегам, неоправданный эгоизм, немотивированная амбициозность, равнодушие, личная нескромность, неразборчивость в выборе методов обучения и злоупотребление правами [2, с. 35].

Современный педагог должен уметь противопоставить негативным и разрушительным социальным влияниям положительные примеры нравственной чистоты, поддержки, человеческого достоинства, милосердия, доброты, отзывчивости и пр.

Важнейшим фактором положительного поведенческого воздействия на учеников, определяющим уровень профессиональной этики и этикета современного педагога, является его искренняя увлеченность своим делом. Формальное выполнение педагогических обязанностей неумолимо деформирует его профессионально-педагогическое общение с учениками, родителями учеников и коллегами-педагогами, обедняя его эмоционально и духовно, выхолащивая складывающиеся отношения, делая их сугубо функциональными, утилитарными.

С учетом вышесказанного можно отметить, что в современных условиях динамично развивающегося общества, испытывающего множество негативных социальных влияний как изнутри, так и извне, формированию этикета профессионально-педагогического общения педагога должно уделяться повышенное внимание, ведь именно в школе, где дети проводят значительную часть своего времени, формируются их личности, складываются характеры, созревают нравственные установки и ценности, которые в дальнейшем будут предопределять их поведение в жизни.

Высокая этическая компетентность педагогов и развитый этикет педагогического общения могут служить своего рода «прививкой» против разрушительных социальных воздействий на детей со стороны общества. Поддерживая свой личный нравственный этикет на высоком уровне, педагог тем самым способствует формированию прочной этической и нравственной культуры своих учеников – того нового поколения, от которого в дальнейшем будет зависеть жизнь нашей страны.

Список литературы

1. *Акимова О. Б.* Великодушие педагога как основа педагогического противодействия ожесточению молодежных нравов / О. Б. Акимова, А. С. Франц // *Образование и наука.* 2012. № 1. С. 137–145.
2. *Курбатов В. В.* Методика формирования этической компетентности социального педагога / В. В. Курбатов. Москва: Изд-во МПГУ, 2014. 42 с.
3. *Пураева А. В.* Нравственное содержание педагогической деятельности / А. В. Пураева // *Вестник Томского государственного университета.* 2009. № 323. С. 85–88.
4. *Франц А. С.* Активизация нравственного самовоспитания обучающихся в процессе этико-культурологического просвещения / А. С. Франц, О. П. Белкина // *Образование и наука.* 2014. № 1 (1). С. 145–158.

И. А. Панкратова

I. A. Pankratova

ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет», Ростов-на-Дону

South federal university, Rostov-on-Don

ckags_student@mail.ru

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ МОТИВАЦИИ УЧИТЕЛЕЙ С ПОМОЩЬЮ ТЕХНОЛОГИИ КОУЧИНГА

FORMATION OF PROFESSIONAL MOTIVATION OF TEACHERS COACHING TECHNOLOGY

Аннотация. Рассматривается использование коучинга в сфере образования. Раскрываются особенности профессиональной мотивации учителей. Актуализируется необходимость исследования мотивации учителей и технологий ее повышения.

Abstract. The article describes the coaching and its use in education. The peculiarities of professional motivation of teachers. Actualizes the need to study the motivation of teachers and technologies to improve it.

Ключевые слова: коучинг, профессиональная мотивация, учитель, образование.

Keywords: coaching, professional motivation, teacher, education.

Современное российское образование претерпевает значительные изменения. К учителю предъявляются новые требования: он должен быть разносторонней личностью, не только знать свой предмет, но и быть ориентированным на процесс обучения, на результат, уметь заинтересовать ребенка предметом, уметь мотивировать учеников обучаться. Но таким учитель может стать, только если он сам профессионально мотивирован.

Изучение особенностей профессиональной мотивации в педагогических коллективах важно по трем причинам. Во-первых, ни для кого не секрет, что треть сознательной жизни человека проходит на работе. И то, в каких условиях протекает трудовая деятельность, какова общая психологическая обстановка в коллективе, каковы деловые и личные взаимоотношения, оказывает огромное влияние на результаты труда и жизнь человека. Во-вторых, любой человек рано или поздно становится «потребителем» трудовых услуг, т. е. может стать «жертвой» человека, не удовлетворенного своей работой и в связи с этим некачественно ее выполняющим. В-третьих, необходимость изучения мотивации обусловлена тем, что она является одним из методов управления личностью, воздействия на ее потребности и желания. В последнее время в различных организациях происходят положительные изменения, позволяющие сотрудникам раскрыть свой творческий потенциал, быть активными участниками инновационных процессов. Директорам школ необходимо изучать и использовать мотивацию в качестве процесса побуждения учителей к деятельности для достижения как личных целей сотрудников, так и целей всей организации.

В современных условиях динамично меняющейся внешней организационной среды жизнеспособными оказываются те организации, которые нацелены на постоянное развитие персонала, раскрытие потенциала сотрудников. Одной из современных технологий, способствующих раскрытию потенциала, повышению мотивации учителей, является коучинг. Это система принципов и приемов, способствующих развитию

потенциала личности и группы совместно работающих людей, а также обеспечивающих максимальное раскрытие и эффективную реализацию этого потенциала [2].

Считается, что коучинг зародился в спорте. Педагог-теоретик Гарвардского университета и знаток тенниса Тимоти Голви (Timothy Galhvey) исследовал возможности улучшения игры в теннис, гольф и катания на лыжах, а затем перенес выведенные им принципы и технологии в бизнес. В 70-х гг. XX в. им были написаны книги об использовании метода «внутренней игры», в которых он раскрыл технологии коучинга применительно к различным видам спорта и бизнесу.

Целью коуча является развитие ответственности и уверенности в себе у клиента. Это достигается с помощью «эффективных вопросов», которые требуют постоянной концентрации, не наносят ущерб самолюбию и создают возможность продуктивной обратной связи [4]. Успешность коучинга обусловливает взаимная поддержка коуча и его подопечного, используемые ими средства и стиль общения [3].

Дж. Уитмор считает, что в эпоху глобализации, повышения социальной ответственности корпораций, переживания некоего кризиса смысла в организациях следует обучить основам коучинга каждого члена коллектива, исполняющего какую-либо контрольную функцию, а рядовым работникам необходимо объяснить и продемонстрировать принципы коучинга, чтобы их не смущали изменения в поведении менеджеров. В условиях коучинга перестают существовать такие привычные формы обратной связи и оценки, как персональная критика, оценочные комментарии, менеджеры не дают конкретного руководства к действию, ограничивающего инициативу, а, напротив, передают инициативу исполнителю, повышая персональную ответственность за принятое решение [4]. Это отдаленно напоминает обучение по методу проектов, разработанное американским педагогом Дж. Дьюи и его учеником У. Х. Килпатриком, согласно которому учащиеся сами выбирают интересующую их тему, разрабатывают проект и представляют его другим, беря большую ответственность за свое обучение на себя [1].

Техники, используемые в коучинге

Этап коучинга	Техники коучинга
Постановка цели	«Постановка мотивирующей цели» «Логические уровни мышления» «Шкалирование» «Формат конечного результата»
Анализ реальности	«Круг жизненного баланса» «Колесо критериев выбора» «Плюсы и минусы» «Трансформация убеждений» «Определение вашей уникальности» «Раскрытие своих сильных сторон»
Поиск возможностей	«Шляпа мышления» «Временной сдвиг» «Взгляд с другой точки зрения (экспертной)» «Мозговой штурм» «Информационный сдвиг» «Стол менторов» (или «Волшебные вопросы») «Письмо-визуализация» «Люди, которыми вы восхищаетесь»
Принятие решения	«Декартовы координаты» (или «Картезианский квадрат»)

Для формирования профессиональной мотивации учителей с помощью технологии коучинга могут быть использованы различные техники (таблица).

Техники «Определение вашей уникальности», «Раскрытие своих сильных сторон», «Люди, которыми вы восхищаетесь» позволят найти ресурсы, опору для собственного развития в рамках профессии. Наметить стороны, требующие развития, поможет техника «Развитие качеств, способностей, умений». Найти возможные варианты решения задачи, достижения цели, а также яснее представить конечный результат помогут техники «Шляпа мышления», «Временной сдвиг», «Взгляд с другой точки зрения (экспертной)», «Мозговой штурм», «Информационный сдвиг», «Стол менторов» (или «Волшебные вопросы»), «Письмо-визуализация».

Таким образом, технология коучинга представляет собой процесс недирективного обучения, при котором клиент (работник, менеджер, руководитель) самостоятельно совершает осознанный выбор и берет ответственность на себя, раскрывает свой потенциал, получая удовольствие от максимально эффективного достижения своих целей, а также целей организации, находя в них пользу для себя, осознавая свое призвание.

Список литературы

1. *Дьюи Дж.* От ребенка – к миру, от мира – к ребенку / Дж. Дьюи. Москва: Карапуз, 2009. 352 с.
2. *Парслоу Э.* Коучинг в обучении: практические методы и техники / Э. Парслоу, М. Рей. Санкт-Петербург: Питер, 2003. 204 с.
3. *Уитмор Дж.* Внутренняя сила лидера. Коучинг как метод управления персоналом / Дж. Уитмор. Москва: Альпина Паблишер, 2012. 312 с.
4. *Уитмор Дж.* Коучинг высокой эффективности. Новый стиль менеджмента, развитие людей, высокая эффективность / Дж. Уитмор. Москва: Изд-во Междунар. акад. корпоратив. упр. и бизнеса, 2005. 168 с.

УДК 378.015.324.2

Т. А. Парникова, М. С. Иванов, В. П. Гуляев, Ж. А. Иванова

T. A. Parnikova, M. S. Ivanov, V. P. Gulyaev, G. A. Ivanova

ФГБОУ ВО «Якутская государственная сельскохозяйственная академия», Якутск

Yakut state agricultural academy, Yakutsk

tatyana-parnikov@mail.ru

УСИЛЕНИЕ ЛАТЕНТНОЙ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТОВ К ОБУЧЕНИЮ

ENHANCING THE LATENT OF STUDENTS' MOTIVATION TO LEARN

Аннотация. Рассмотрены вопросы мотивации личности при выборе специальности. Представлены результаты анкетирования студентов различных курсов по поводу отношения к будущей специальности.

Abstract. The paper considers the questions of motivation of the individual student in choosing the profession. Presents the results of a survey of students in relation to the choice of future profession.

Ключевые слова: латентная мотивация личности, социальный уклад, специальность, трудности профессионального образования, технологическое обучение.

Keywords: the latent motivation of the individual, social structure, specialization, constraints of professional education, technological training.

Система непрерывного профессионального образования должна обеспечивать подготовку компетентных, саморазвивающихся, самоактуализирующихся личностей. Особую остроту проблема качественного кадрового обеспечения имеет применительно к аграрному сектору экономики. В сельской местности Республики Саха (Якутия) продолжается снижение числа работающих специалистов с высшим образованием, не улучшается их качественный состав и не повышается профессиональный уровень. Известный уровень жизнедеятельности человека в данном секторе экономики значительно снижает мотивацию студентов аграрного профиля к качественному освоению теоретических и практических знаний, к осмыслению общественной значимости эффективного труда по выбранному направлению подготовки.

Формирование устойчивого положительного отношения к выбранной специальности – один из актуальных вопросов аграрного образования. В современных условиях динамичного развития профессиональных знаний в силу предъявляемых к личности требований разработка указанной проблемы приобретает все большую значимость. Поэтому в течение ряда лет на инженерном факультете Якутской государственной сельскохозяйственной академии (ЯГСХА) ведутся исследования, главной целью которых является разработка практических рекомендаций по интенсификации процессов адаптации студентов к требованиям профессиональных стандартов подготовки и переподготовки специалистов в условиях изменяющегося рынка труда на основе современных методологических теорий и инновационных моделей.

Согласно теориям мотивации личности, осмысленное поведение человека мотивируется стремлением к удовлетворению его насущных потребностей [2, 4]. При изучении мотивированного поведения человека выделяются и анализируются элементарные свойства, или категории, модели: потребность (цель), траектория поведения (директриса), оценка достигнутого (удовлетворение).

Проблема воспитания мотивации молодежи к серьезному деятельному труду или к самостоятельной учебной работе выходит далеко за рамки только системы образования [1, 3, 5]. Одним из существенных недостатков системы формирования личности является представление о «престижных» и «непрестижных» направлениях деятельности человека.

Социально-экономические условия жизни на селе существенно влияют на мотивы выбора молодыми людьми будущей специальности. Доминировавший ранее такой мотив выбора специальности, как продолжение семейных традиций, уступает место другим мотивам. Целью мотивированного поведения абитуриента, вероятно, первоначально становится получение государственного диплома о высшем образовании. Таким образом, формальное (неосознанное) выполнение системных требований образовательного стандарта становится определяющим для приобретения формального признака (атрибута) через установленный период времени.

В Якутской государственной сельскохозяйственной академии создается и развивается принципиально новая образовательная среда, в которой естественно и позитивно принимаются и оцениваются общественно и личностно значимые внутренние качества и возможности студента с целью максимально полной реализации его творческого потенциала. Конструирование образовательной среды осуществляется с целью закрепления первоначального выбора студента и дальнейшего его мотивирования на решение трудных, но необходимых в данной отрасли задач. Начальные условия конструирования индивидуально ориентированной образовательной среды вуза определяются результатами анкетирования студентов, оценкой ими инновационных изменений в окружающей среде.

Исследование социально-психологических характеристик первокурсников нацелено на установление их персонального отношения к выбранному направлению будущей профессиональной деятельности. В числе важной информации, характеризующей необходимость внесения корректировок в текущую образовательную среду, находятся сведения о социальном статусе абитуриентов и студентов первого курса. Ежегодное анкетирование показывает стабильное распределение контингента по социальным категориям: родители большей части студентов (59–64 %) являются служащими, родители остальных студентов – наемными рабочими или крестьянами. На протяжении ряда лет почти половина абитуриентов, поступающих на первый курс по техническим программам подготовки, из неполных семей. Эти социально-психологические, социально-экономические характеристики учитываются в ходе конструирования образовательной среды вуза. Подавляющее большинство студентов (от 54 до 77 % в разные годы) осознанно выбирают подготовку по программам инженерно-технических направлений. В ответах и сочинениях студентов встречаются утверждения о стремлении заниматься ремонтом автомобилей и бытовой техники, совершенствовать приобретенные навыки управления, эксплуатации сельскохозяйственных машин и т. п.

Латентная мотивация студента раскрывается и поддерживается активным применением методов деятельностного и предметно-ориентированного подходов в образовательном процессе. Расчетно-графические работы, курсовые проекты выполняются с выездом на предприятия сельских товаропроизводителей. Из года в год наблюдается рост количества тем выпускных квалификационных работ, направленных на модернизацию или реконструкцию машин, механизмов, технологий, используемых сельскими предприятиями.

Использование новых форм работы и педагогических технологий оказывает положительное влияние на повышение мотивации студентов к овладению знаниями и компетенциями по выбранным программам подготовки. По результатам мониторинга удовлетворенность студентов выбором будущих областей деятельности в сельской местности возрастает от 45–54 % на 1-м курсе до 78–83 % на 4-м, 5-м курсах.

Характеризуя положительные стороны созданной и постоянно совершенствуемой образовательной среды, выпускники ЯГСХА отмечают: «В выпускной год, как и большинство моих одноклассников, я не имел четкого представления о выборе профессии, но после проведенных пяти лет в уже родных стенах я с уверенностью могу сказать, что они были замечательными и волнительными». «Учили нас не только по специальности, но и учили жизни: твердо стоять на ногах, быть уверенными в себе и заниматься тем, что любишь. Появилось чувство долга и ответственности»; «Прививается дух патриотизма. Студенты старших курсов параллельно учатся быть наставниками, создается передача опыта со старших курсов к младшему составу. Культурно-массовые мероприятия развивают человеческие качества».

Список литературы

1. *Богданов Ю. В.* Мотивация студента к обучению: теория и практика / Ю. В. Богданов // *Тerra economicus*. 2013. Т. 11, № 4, ч. 3. С. 253–257.
2. *Гершунский Б. С.* Философия образования / Б. С. Гершунский. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1998. 432 с.
3. *Изучение* мотивационной сферы студентов-первокурсников / Е. Л. Бережковская [и др.] // *Вестник РГГУ. Серия: Психология. Педагогика. Образование*. 2014. № 20 (142). С. 111–132.

4. Маслоу А. Х. Мотивация и личность: перевод с английского / А. Х. Маслоу. 3-е изд. Санкт-Петербург: Питер, 2011. 352 с.

5. Сагеева Е. Р. Мотивационная готовность студентов к будущей профессиональной деятельности и проблемы ее изучения / Е. Р. Сагеева, О. А. Аникиенок // Казанский педагогический журнал. 2011. № 3. С. 78–83.

УДК 159.937.5:78

Е. В. Прокопенко

E. V. Prokopenko

ФГБОУ ВПО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск
South Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk
katya.prokopenko.1991@mail.ru

ВЛИЯНИЕ МУЗЫКИ НА КОГНИТИВНЫЕ ПРОЦЕССЫ ЧЕЛОВЕКА

THE IMPACT OF MUSIC ON COGNITIVE PROCESSES

Аннотация. Рассматривается влияние музыки на человека и его жизнедеятельность. Раскрывается механизм восприятия музыкальной информации разными областями головного мозга человека. Отмечается зависимость предпочтения жанров музыки от типа темперамента.

Abstract. The article discusses the work of authors studying the impact of music on people and their livelihoods. Studied work according to the mechanism of perception of music information in different areas of the human brain. It is noted the dependence of the preferences of music genres from the type of temperament.

Ключевые слова: восприятие музыкальной информации, аналитическое мышление, специализация полушарий головного мозга.

Keywords: perception of musical information, analytical thinking, specialization of the hemispheres of the brain.

Музыка всегда существовала рядом с человеком. Музыкальные композиции сопровождали человека в разных жизненных событиях, начиная от рождения, свадьбы, праздников и заканчивая смертью. Музыка стала национальным достоянием. Каждый народ хранит традиционную музыку, так как это часть его истории и культуры.

В современном обществе появляются новые музыкальные направления, которые востребованы людьми. Люди слушают музыку в социальных сетях, при занятиях аэробикой и физических нагрузках. Музыка сопровождает спортсменов на показательных выступлениях на конкурсах и олимпиадах. Но как влияет музыка на организм человека? Поиском ответа на этот вопрос занимался еще древний ученый Аристотель. Он считал музыку средством воздействия на психику человека, способом его гармонизации с общественной жизнью [4].

Музыка занимает немаловажное место в нашей жизни. При этом она не только предназначена для развлечения и воспитания, но и обладает способностью оказывать заметное воздействие на психоэмоциональное и физическое состояние человека [6]. Человек воспринимает звуковую информацию с помощью слухового анализатора. Каждый анализатор представляет собой единую целостно функционирующую систему, состоящую из трех отделов: 1) периферического, или рецепторного; 2) среднего, или проводникового, с промежуточными нервными центрами; 3) центрального, или коркового [9]. Выявление мозговой ак-

тивности при определенной деятельности осуществляется с помощью позитронно-эмиссионной томографии (ПЭТ). Установлено, что локализация активации в полушарии при прослушивании музыкальных произведений зависит от музыкальной грамотности слушателя [3]. Существует специализация полушарий в обеспечении музыкальной деятельности. Правое полушарие отвечает за мелодические аспекты, анализ высоты тонов, длительность интервалов, интенсивность, тембр; левое – за восприятие ритма и «профессиональный» анализ музыки. При этом цельное впечатление от музыки дает только интеграция специализированных когнитивных и эмоциональных процессов, протекающих в обоих полушариях [10]. Если музыка способствует работе обоих полушарий и всего головного мозга, то, следовательно, она может быть полезной для человека. Более образованные в музыкальном отношении испытуемые, использующие аналитическую стратегию и умеющие обнаруживать сходство и различие звуков в аккордах, по данным ПЭТ, показывают большее потребление глюкозы левым полушарием. У лиц, не имеющих музыкального образования, прослушивание музыки усиливало метаболическую активацию (по глюкозе), особенно в теменных и затылочно-височных областях правого полушария [8].

Изучением активации полушарий головного мозга занималась группа иностранных ученых (Koelshch et al., 2005), которая с помощью метода функционального магнитного резонанса провела сравнение активности мозга у музыкантов, немусыкантов и детей, занимающихся музыкой. При прослушивании музыки у взрослых испытуемых наблюдалась активация нижней лобной извилины, передней части верхней височной извилины и задней половины верхней височной борозды. У музыкантов наблюдалась более сильная активация фронтальной коры, особенно в левом полушарии, в передней части верхней височной извилины, в надкраевой извилине теменной доли и в задней височной области [10, 14]. Такие результаты свидетельствуют об активации разных полушарий у людей, занимающихся музыкой, и у тех, кто предпочитает только слушать ее. Поэтому для повышения работоспособности мозга необходимо не только слушать, но и исполнять музыкальные композиции.

Музыка способна оказывать влияние на когнитивные процессы человека, об этом свидетельствуют работы многих авторов [2, 5, 11, 13]. Так, А. Е. Павлов отмечает, что в ходе проведения когнитивных тестов при сравнении ритмов и мелодий наблюдалась активация верхней височной извилины билатерально, причем в правом полушарии верхняя височная извилина активировалась больше при сравнении мелодий, а в левом при сравнении ритмов [10]. Исследования А. Е. Павлова свидетельствуют об активации полушарий при проведении когнитивных тестов. Работа отделов головного мозга влияет на мыслительные процессы, внимание и речь. Следовательно, музыкальная деятельность, как исполнительская, так и потребительская, позволяет добиваться улучшения межполушарного взаимодействия, объединяя различные способы обработки информации и развивая творческие способности человека [8].

Музыка способствует формированию аналитических мыслительных навыков. Д. К. Кирнарская указывает на связь музыки и речи: их структура опирается на линейные последовательности элементов, организованные в соответствии с выработанными правилами [7, 8]. Вероятно, предпочтение музыки зависит от типа темперамента. Английский психолог Г. Айзенк, используя предложенную К. Г. Юнгом шкалу экстравертности – интровертности, построил следующую классификацию темпераментов с различной устойчивостью нервной системы: холерик – экстраверт, эмоционально неустойчивый; флегматик – интроверт, эмоционально устойчивый; сангвиник – экстраверт, эмоционально устойчивый; меланхолик – интроверт, эмоционально неустойчивый [1].

Различным типам темперамента подходят разные жанры музыки. Холерики предпочитают рок, рэп, металл и совсем не слушают блюз. Сангвиники и флегматики тоже слуша-

ют рок, но не так часто, как холерики. Флегматики могут слушать классическую музыку. Сангвиники склоняются к популярной музыке. Меланхолики предпочитают блюз и джаз [1].

И. А. Скиртач изучала психофизиологические корреляты музыкального творчества (на примере импровизации), и в результате исследования выяснилось, что большая часть музыкантов-любителей пользуются унитарно-образной стратегией сочинения музыки [12]. Согласно выводам работы И. А. Скиртач, у музыкантов ярче выражена способность к творческому мышлению и импровизации. Вероятно, это связано с улучшением межполушарного взаимодействия и объединением способов обработки музыкальной информации. Исследование работ многих авторов показало, что музыка влияет на отделы головного мозга, благоприятствуя развитию когнитивных способностей и улучшая психоэмоциональное состояние человека.

В заключение следует отметить, что музыка способствует творческому мышлению, повышению работоспособности при занятиях физическими нагрузками. Музыкальное сопровождение усиливает работу головного мозга, способствует развитию аналитического мышления и речи.

Список литературы

1. *Барабаш И. А.* Взаимосвязь музыкальных предпочтений и типа темперамента человека / И. А. Барабаш, А. Г. Бердникова // Весенний школьный марафон: материалы 2-й Международной научно-практической конференции школьников / под ред. О. Н. Широкова [и др.]. Чебоксары: Интерактив плюс, 2015. С. 96–98.
2. *Березина Г. А.* Использование цветовых и музыкальных воздействий с целью оптимизации работоспособности при выполнении умственной деятельности / Г. А. Березина // Психологические проблемы повышения эффективности и качества труда: тезисы докладов 5-го Всесоюзного съезда психологов СССР, Москва, 27 июня – 2 июля 1977 г.: в 2 частях / гл. ред. К. М. Гуревич, О. А. Конопкин. Москва: Изд-во АПН СССР, 1977. Ч. 1. С. 4–5.
3. *Грюссер П.* Функциональная асимметрия мозга и ее значение для искусства, эстетического восприятия и художественного творчества / П. Грюссер, А. Зепке, Т. Цинда // Красота и мозг / под ред. И. Фенчлера, Б. Херцбергер, Д. Эпстайна. Москва, 1995. Гл. 11. С. 265–269.
4. *Долгушина М. Ю.* Музыка как феномен художественной культуры / М. Ю. Долгушина // Аналитика культурологии. 2009. № 14. С. 242–249.
5. *Захарова Н. Н.* Функциональные изменения ЦНС при восприятии музыки / Н. Н. Захарова, В. М. Авдеев // Журнал высшей нервной деятельности. 1982. Т. 32, вып. 5. С. 915–929.
6. *Кайгородова Н. З.* ЭЭГ-корреляты особенностей реагирования на музыку разных стилей в контексте индивидуальных особенностей личности / Н. З. Кайгородова, М. В. Яценко, Н. И. Афанасьев // Известия Алтайского государственного университета. 2013. Т. 2, № 2 (78). С. 63–67.
7. *Кирнарская Д. К.* Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д. К. Кирнарская. Москва: Таланты – XXI век, 2004. 496 с.
8. *Муртазина Л. Э.* Роль музыкальной информации в развитии коммуникационных возможностей человеческого мышления / Л. Э. Муртазина // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. 2012. № 20. С. 174–177.
9. *Нейман Л. В.* Анатомия, физиология и патология органов слуха и речи: учебник для вузов / Л. В. Нейман, М. Р. Богомильский; ред. В. И. Селиверстова. Москва: ВЛАДОС, 2001. 224 с.

10. Павлов А. Е. Музыкальная деятельность и ее мозговая организация / А. Е. Павлов // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. 2007. № 4. С. 92–98.

11. Павлыгина Р. А. Распознавание зрительных образов в сенсорно обогащенной среде: музыкальное сопровождение / Р. А. Павлыгина, М. В. Фролов, В. И. Давыдов // Журнал высшей нервной деятельности. 1998. Т. 48, вып. 1. С. 19–29.

12. Скиртач И. А. Психофизиологические корреляты музыкального творчества (на примере импровизации): диссертация ... кандидата психологических наук / И. А. Скиртач. Ростов-на-Дону, 2015. 195 с.

13. Уэйнбергер Н. Музыка и мозг / Н. Уэйнбергер // В мире науки. 2005. № 2. С. 70–77.

14. Adults and children processing music: an fMRI study / S.Koelshch [et al.] // Neuroimage. 2005. Vol. 25.

УДК 378.042–055

Г. П. Селиверстова

G. P. Seliverstova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
physiology2@mail.ru*

ПРОБЛЕМА ГЕНДЕРА

В СОВРЕМЕННОМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

THE PROBLEM OF GENDER IN MODERN VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются проблема гендерного подхода в современном профессиональном образовании и его возможности в формировании компетентной, социально и профессионально мобильной личности выпускника.

Abstract. The article discusses the problem of gender approach in modern professional education and its possibilities in the formation competent, of socio-professional mobile personality of the graduate.

Ключевые слова: образование, гендер, учащиеся, андрогиния.

Keywords: education, gender, students, androgyny.

Гендер как социальный конструкт пола отражает процесс социализации личности. Пол человека проявляется в каждом действии: биологическом, социальном, культурном [1, с. 25]. Существующая сегодня проблема нарушения социальной адаптации личности в большой степени обусловлена гендерной безграмотностью учащихся и выпускников образовательных организаций. Современная система образования не выполняет функцию гендерного обучения, вследствие чего страдает профессиональная ориентация, наблюдается кризис развития творческого потенциала молодых людей, сопровождающийся безработицей и преступностью. Гендерное направление в образовании должно формировать эталитарное сознание обучаемых, социокультурную, гендерно-компетентную личность на основе разрушения патриархальных гендерных представлений [5, с. 107]. К таким представлениям относятся гендерный дисплей – совокупность проявлений культурных составляющих лиц женского и мужского пола, предписанных обществом [3, с. 35]; гендерный контракт как набор социально сконструированных ожиданий (стереотипов), представлений о социальных ролях мужчин и женщин, вложен-

ных в сознание людей; гендерная идентичность, выражающаяся в соответствии человека определенного пола социальной роли, которая определяется соотношением составляющих гендерного дисплея и гендерного контракта.

Процесс формирования гендерной идентичности эффективно протекает в гендерной системе, которая представляет собой форму организации гендерной культуры, основанную на специально разработанной системе норм, правил, инструкций для выполнения социальных ролей индивидуумами мужского и женского пола. Гендерная культура в российском социуме до сих пор создается совокупностью стереотипов поведения, порожденных обществом и вложенных в сознание людей, т. е. совокупностью гендерных контрактов, и множеством проявлений культурных составляющих пола (гендерных дисплеев), определяющих соотношение мужественности и женственности в современной культуре. Гендерные стереотипы сказываются на выборе учащимися профессии [4, с. 29]. Поскольку образование призвано формировать полноценную социально и профессионально мобильную личность, оно обязано в процессе подготовки выпускников не только учитывать явление гендера, но и обеспечивать его теоретико-методологическое обоснование.

Образование, включающее в себя процессы обучения и воспитания, основанные на коммуникативном взаимодействии его участников, требует разработки и внедрения в образовательный процесс инновационного гендерного подхода, гендерных программ коммуникации. Цель современного гендерного подхода заключается в переосмыслении традиционных культурных ограничений развития природного потенциала личности в зависимости от пола и создании условий для максимальной самореализации учащихся женского и мужского пола с присущими им индивидуальными особенностями освоения социального опыта, обеспечивающего успешную социализацию в обществе [8, с. 42]. Для достижения указанной цели необходимо разработать новые способы обучения, отличающиеся от традиционных по качеству и методике организации учебного процесса. В настоящее время в этом направлении предпринимаются первые шаги, выражающиеся в локальном включении элементов гендерной теории в программу обучения, проведении экспертизы учебной литературы, разработке и внедрении курсов гендерного просвещения преподавателей и учащихся. Экспертиза учебной литературы и программной документации выявила наличие «скрытого учебного плана», основанного на стереотипных представлениях о месте и роли мужчин и женщин в обществе, демонстрирующего гендерную стратификацию профессии педагога, содержание и стиль преподавания без учета гендера, поддерживающего гендерное неравенство в системе образования [10]. Приведенные данные отражают актуальность проблемы гендерного образования и свидетельствуют о том, что оно должно проходить через всю жизнь на основе преемственности дошкольного, школьного образования и далее образования на уровне вуза и факультета повышения квалификации [6]. Это позволит создать эффективно действующую систему гендерного образования населения в России.

С учетом бисексуальной природы человека и современного социально-экономического этапа развития общества сегодня на первый план выходит новый аспект педагогической гендерной культуры, основанный на понятии полоролевой сенситивности, вводится новый параметр поведения человека – андрогиния – умение гибко управлять своими феминными и маскулинными паттернами поведения в процессе социализации и социальной адаптации [11, с. 181]. Понять сущность андрогинии можно только при наличии гендерной компетенции, сформированной в процессе гендерного образования. Несмотря на скептическое отношение ряда ученых, сомневающихся в возможности практической реализации андрогинии, нам представляется, что формирование андрогинии следует рассматривать в качестве

идеологической основы гендерного подхода к воспитанию. Мы разделяем точку зрения о том, что человеческий вид, представленный взаимодополняющими друг друга мужчинами и женщинами, – один из наиболее совершенных в биологическом плане. Поэтому андрогинный тип гендера наиболее рационален для выживания. Это положение подтверждают результаты исследований, свидетельствующие о том, что учащиеся с отчетливо проявляющейся андрогинией отличаются от лиц феминного типа более выраженной ориентацией на развитие, свободу, творчество, для них характерны ценности аккуратности, образованности и эффективности в делах. От группы с явной маскулинностью лица андрогинного типа отличаются более выраженными ценностями творчества, аккуратности, воспитанности, образованности, терпимости, честности [7, с. 196]. В подростковом и юношеском возрасте высокий уровень профессионального самоопределения также связан с высоким уровнем развития андрогинных качеств испытуемых [9, с. 66]. Результаты наших исследований совпадают с представленными в литературе данными о том, что в процессе онтогенеза современные девушки и юноши предпочитают культивировать в себе андрогинные черты личности, выбирающие все лучшее из обеих половых ролей, и гибко используют их в зависимости от динамично развивающихся условий.

Главная функция образования заключается не только в обучении и воспитании, но и социально адаптировать учащихся и выпускников. Приобретенные современные гендерные знания позволят обучаемым занимать активную жизненную позицию, проявлять глубокую социальную сознательность и ответственность перед обществом, соблюдать социальную справедливость. Учитывая свою гендерную принадлежность, траекторию развития, анализируя и сопоставляя свои возможности и способности, гендерно образованный человек правильно выберет профессию, определит ориентиры, перспективы своего роста. В связи с этим помимо дисциплин общекультурного и профессионального циклов в учебных планах вузов должны быть дисциплины, позволяющие студенту профессионального вуза научиться анализировать свою роль и место в социальных процессах, видеть перспективы своего развития. В образовании нужно позиционировать гендер не в целях борьбы с дискриминацией женщин, а для формирования стратегии гражданского общества по созданию гармоничных отношений между девочками, мальчиками, девушками, юношами, женщинами и мужчинами. Гендерный подход в профессиональном образовании в сочетании с личностно ориентированным, деятельностным, компетентностным подходами позволит сформировать социально и профессионально компетентную личность, способную успешно адаптироваться в различных жизненных ситуациях. Особого внимания заслуживает инновационная система гендерного образования, основанная на формировании андрогинных качеств личности, позволяющая выработать у обучаемых способность проектировать будущее, отвечать за него, верить в себя, в свои профессиональные способности, влиять на развитие социума [2, с. 136]. Однако существующая методологическая проблема гендеризации образования затрудняет формирование гендерной компетенции обучаемых. Восполнение методологических пробелов гендерного подхода в системе профессионального образования будет способствовать повышению уровня социального и профессионального развития выпускников.

Список литературы

1. Бранд Г. Гендерные исследования в России: особенности и проблемы / Г. Бранд // Гендерные отношения в современной России: исследования 1990-х годов: сборник научных статей / под ред. Л. Н. Попковой, И. Н. Тартаковской. Самара: Изд-во Самар. гос. ун-та, 2003. С. 23–30.

2. Буланова-Топоркова М. В. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / М. В. Буланова-Топоркова. Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. 544 с.
3. Гофман И. Гендерный дисплей. Введение в гендерные исследования / И. Гофман. Москва: Наука, 2001. 206 с.
4. Кобазова Ю. В. Гендерная социализация в процессе профессионального самоопределения старших школьников: диссертация ... кандидата психологических наук / Ю. В. Кобазова. Москва, 2009. 262 с.
5. Лукинская Л. А. Преодоление гендерных противоречий в системе высшего профессионального образования / Л. А. Лукинская, В. А. Чупина // Образование и наука. 2012. № 1. С. 106–114.
6. Окулова Л. П. Гендер в системе отечественного образования [Электронный ресурс] / Л. П. Окулова // Грани познания: электронный научно-образовательный журнал ВГПУ. 2010. № 2 (7). Режим доступа: www.granl.uspu.ru.
7. Сазонова М. А. Ценностная обусловленность проявлений феминности и маскулинности девушек-студенток / М. А. Сазонова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 192–197.
8. Тельтефская Н. В. Гендерный подход к обучению школьников / Н. В. Тельтефская. Саратов: Наука, 2009. 120 с.
9. Чекалина А. А. Гендерные особенности профессионального развития девушек и юношей / А. А. Чекалина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2009. № 105. С. 65–67.
10. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план / Е. Р. Ярская-Смирнова // Одежда для Адама и Евы: очерки гендерных исследований / ИНИОН. Москва, 2001. С. 93–111.
11. Ben S. Androgyny and gender schema theory: A conceptual and empirical integration / S. Ben. Lincoln: University of Nebraska Press, 1985.

УДК 371.14:159.98

Т. Ю. Скибо

T. Y. Skibo

Военный учебно-научный центр военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н. Е. Жуковского и Ю. А. Гагарина», Воронеж
Military Training and Research Center of the «Air Force Academy named after professor N.E Zhukovsky and Y. Gagarin», Voronezh
 tatskibo@yandex.ru

ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕФОРМАЦИИ ПЕДАГОГОВ В УСЛОВИЯХ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

DIAGNOSTICS AND CORRECTION OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEFORMATION DURING THE RETRAINING

Аннотация. Представлен опыт работы по профилактике и коррекции профессиональной деформации педагогов в процессе их профессиональной переподготовки.

Abstract. In the article author presents some experience of prevention and correction of teacher's professional deformation during the process of professional retraining.

Ключевые слова: профессиональная деформация педагога, диагностика и коррекция профессиональной деформации.

Keywords: teacher's professional deformation, diagnostics and correction of professional deformation.

Освоение профессии всегда особым образом сказывается на формировании личности, усиливая развитие отдельных ее сторон и свойств, наиболее востребованных данной деятельностью, и подавляя структуры, не участвующие в ней или не определяющие ее качество. Если эти изменения ведут к нарушению сбалансированности и целостности личностных структур, они расцениваются как негативные и классифицируются как профессиональные деформации.

Проблема профессиональной деформации педагогов сегодня приобретает особую актуальность, поскольку в условиях реформирования всех ступеней образования учителя, воспитатели, педагоги дополнительного образования находятся в состоянии стресса и повышенной эмоциональной напряженности. Освоение и реализация новых требований к организации и содержанию профессионально-педагогической деятельности не всегда положительно мотивированы как изнутри, так и извне, что вызывает у педагогов агрессию, чувство растерянности, неудовлетворенности результатами своего труда, утрату ценностных профессиональных ориентиров и другие негативные реакции на необходимость изменений и отказа от профессиональных стереотипов [4].

Эмоциональное выгорание, которое также может стать следствием переутомления и перегрузок в педагогической деятельности, ведет к редукции личных достижений, изменению эмоциональных реакций, нарушению коммуникации с коллегами и близкими.

Признаками профессиональной деформации личности в педагогической деятельности, по мнению О. С. Ноженкиной, являются властолюбие и стремление манипулировать людьми, авторитарность и безапелляционность наряду с ригидностью и не критичностью, которые могут проявляться и на фоне высокого профессионального мастерства [2]. Другие исследователи выделяют в качестве основных черт профессиональной деформации цинизм, духовную опустошенность педагога, склонность к агрессивному поведению, монологичность, категоричность, формализованность коммуникации наряду с потребностью в одобрении окружающих, демонстративность, которые снижают творческий потенциал педагога, заменяя его самоутверждением [3].

Как правило, признаки деформации и дальнейшей стагнации педагогами не рефлексируются и могут восприниматься как позитивный опыт. Вследствие этого призывы к преодолению нарушений часто рассматриваются педагогическими работниками как посягательство на достигнутое, как угроза профессиональному статусу и личностной целостности, поэтому вызывают открытое сопротивление или запускают защитные механизмы на психологическом уровне [1].

Очевидно, что профилактика и коррекция названных изменений являются важной стороной профессиональной переподготовки и повышения квалификации педагогов. В рамках программы переподготовки «Образование и педагогика» нами предусмотрена организация коррекционно-развивающей работы, которая включает в себя диагностический и практический блоки. Для диагностики эмоциональных состояний слушателей нами используются шкала Спилбергера – Ханина на определение ситуативной и личностной тревожности, методика САН, диагностика депрессивного состояния А. Бека; диагностика эмоционального выгорания как комплекса профессиональных

нарушений осуществляется по методике В. В. Бойко; диагностика профессиональной дезадаптации проводится на основе опросника О. Н. Родиной.

Существенным дополнением к этой батарее тестов является самоанализ профессиональной деформации педагогов, которая рассматривается ими на общепедагогическом, типологическом, предметном и индивидуальном уровнях. *Общепедагогические* деформации характерны для всех представителей педагогической профессии и обусловлены ее спецификой. Это тяготение к авторитаризму, догматизму, назидательности, отсутствие гибкости, завышенная самооценка и т. п. *Типологические* деформации связаны с предпочтением отдельных функций педагогической деятельности и акцентуациями характера. Они могут быть описаны в рамках четырех наиболее выраженных ролей: предметник, коммуникатор, организатор, интеллигент. *Предметные* (специфические) деформации обусловлены особенностями преподаваемого предмета, а *индивидуальные* – личностными особенностями и направленностью педагога.

Самоанализ и коллективное обсуждение отдельных сторон педагогической деятельности проводятся как на основе развернутых характеристик названных уровней, так и в процессе работы с картой «Педагогические способности» (А. К. Маркова), в ходе выполнения задания на определение педагогической центрации (А. Б. Орлов) и мотивационного комплекса личности (методика К. Замфир в модификации А. А. Реана). По итогам диагностической работы формулируется вывод о качестве профессиональной Я-концепции педагога, определяются желаемые направления самоизменения и развития.

Диагностика наличия и выраженности профессиональных деформаций педагога позволяет перейти к практическому блоку, состоящему в определении причин и условий, существенно влияющих на развитие синдрома эмоционального выгорания и других профессиональных и личностных деформаций педагогов, и конкретизации направлений коррекционной работы по изменению самоотношения и установок профессиональной деятельности.

Практический блок строится исходя из конкретных групповых и индивидуальных запросов. Опыт работы в данном направлении позволяет выделить несколько наиболее типичных затруднений и потребностей слушателей. Прежде всего, это проблема *профессиональной идентичности* – конкретизация профессионального образа Я и самоотношения. С этой целью используются проективные методики-упражнения и игры, не только позволяющие ответить на вопросы «Кто я в профессии?» и «Как я к этому отношусь?», но и развивающие рефлексивные навыки педагогов. Это игровые и визуально-рефлексивные упражнения «Моя профессиональная роль», «Что я чувствую?», «Публичное интервью», «Призвание», «План моего будущего», проективные рисунки и символические задания по Р. Зиллеру, Б. Лонгу и Р. Хендерсону на выявление социального Я.

Второе генеральное направление работы – *профессиональная компетентность* (прежде всего в вопросе снижения эмоционального напряжения, повышения стрессоустойчивости, рефлексии собственных профессиональных потребностей). С этой целью используются упражнения «Намного лучше», «Пустая комната», «Творческие успехи», «5 шагов», обучение самопринятию по В. Г. Маралову и элементам аутогенной тренировки по И. Шульцу.

Третья проблема, которая характерна для молодых педагогов и тех, кто кардинально меняет траекторию своего профессионального пути, встречается реже, но также заслуживает внимания. Это проблема *профессиональной адаптации*. В данном случае слушателям предлагаются упражнения «Песчинка или камень», «Портрет моей работы», «Потеря времени», «Ловушки и капканы» и игровое проектирование «Путь к самоопределению».

Проведение коррекционной работы в указанных направлениях является важной стороной профессиональной переподготовки педагогических кадров. Она не только способствует созданию условий для преодоления барьеров самопознания и саморазвития педагогов, но и позволяет переосмыслить цели и результаты своей педагогической деятельности, актуализировать процессы личностного и профессионального роста, оптимизировать эмоциональное состояние.

Список литературы

1. Митина Л. М. Поиск смысла жизни в многомерном пространстве – времени педагогического труда [Электронный ресурс] / Л. М. Митина. Режим доступа: <http://hpsy.ru/public/x2726.htm>.
2. Ноженкина О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. Смоленск: Универсум, 2012. 222 с.
3. Панова Н. В. Профессиональная жизнь педагога: монография / Н. В. Панова. Санкт-Петербург: ИПКСПО, 2007. 244 с.
4. Сапего Е. И. Влияние типа организационной культуры образовательного учреждения на уровень профессиональной деформации педагогов / Е. И. Сапего // Образование и наука. 2015. № 10. С. 38–50.

УДК 374.112.4:371.135

А. Н. Сопин

A. N. Sopin

*АОУ ДПО УР «Институт развития образования», Ижевск
Institute of education development, Izhevsk
sopin-leksejj@rambler.ru*

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

DEVELOPMENT OF CREATIVE ACTIVITY OF PEDAGOGICAL WORKERS OF THE SYSTEM OF ADDITIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассмотрена проблема развития творческой активности педагогических работников и возможный вариант ее решения.

Abstract. In the article the problem of development of creative activity of pedagogical workers and a possible variant of the decision of the given problem is considered.

Ключевые слова: творчество, педагог, дополнительное образование.

Keywords: creativity, teacher, additional education.

Развитие творческой активности педагогов приобретает особую важность на сегодняшний день. Профессия педагога ежегодно усложняется и становится многообразнее. Работа педагога не сводится к знанию своей деятельности и любви к подрастающему поколению. Он не обязан доводить до совершенства навыки или компетенции обучающихся, его задачей становится творческая организация учебного процесса, в ходе которого учащиеся не выучивают движения или способы работы, а обучаются творчески мыслить в процессе деятельности. Педагог постоянно находится во взаимодействии

с обучающимися, которые создают нестандартные ситуации, требующие творческого решения и реализации креативных задатков. Однако мало кто из педагогов целенаправленно их в себе развивает. Несмотря на большое количество научных работ по решению данной проблемы, большинство педагогических работников не применяют в своей деятельности эти труды. Повышение эффективности, креативности педагогического процесса в современных условиях имеет первостепенное значение. Решение данной проблемы мы видим через понимание основных компонентов процесса повышения творческой активности педагога и их развитие.

Одним из самых важных компонентов является *мотивация* педагога при организации творческого педагогического процесса [2, 6]. Именно целенаправленное воздействие на педагога через понимание его личных мотивов может повысить эффективность его деятельности. Такую систему можно создать на основе изучения современных подходов и практических способов, механизмов повышения мотивации, а также проведения тщательного анализа интересов конкретного педагога. В творческой деятельности мотивация состоит из внешних широких социальных мотивов (признание коллег, успешность своей деятельности) и узких социальных мотивов (место и статус в коллективе, повышение эффективности организации в целом с возможным дальнейшим продвижением по карьерной лестнице); материальных мотивов (премирование и получение наград); внутренних мотивов (развитие и демонстрация общечеловеческих ценностей с реализацией своих творческих идей и подходов) [3, с. 15–17]. Мотивацию к творческой активности можно считать сложным умственным процессом, так как в процессе творчества педагогу приходится регулярно выходить за рамки общепринятых норм и правил, обобщая личный опыт и опыт других, придумывать нечто новое. Мотивацию можно повысить через общение с коллегами, взаимодействие с ними в ходе профессиональной деятельности; разработку новых подходов в процессе решения творческих задач, на семинарах (в частности, для педагогов технической направленности актуальны семинары, на которых они делятся собственным опытом и своими достижениями). Еще одним способом повышения мотивации являются соревнования обучающихся. Любой педагог хочет, чтобы его обучающиеся были лучшими из лучших. По этой причине даже соревнования внутри учреждения могут повысить мотивацию к применению творческих методов в педагогическом процессе. Фактором повышения мотивации к творческой деятельности могут являться потребности в самопознании и собственном самовыражении. Для педагога дополнительного образования особо можно выделить не только мотив достижения, но и мотив созидания, стремление быть полезным и значимым в глазах работодателя и коллег [5].

Следующим компонентом процесса развития творческой активности педагога можно считать *умение управлять собственным психическим состоянием*. Наличие развитого интеллекта и высокой мотивации не гарантирует осуществление эффективного творческого педагогического процесса. Для этого необходимо развивать свои личные качества, а при взаимодействии с детьми педагогу важно уметь управлять своим эмоциональным и психическим состоянием. Внешнее состояние человека напрямую зависит от его внутренней регуляции. Умение контролировать свои эмоции позволяет сохранять ясность ума и тем самым поддерживать эффективность своей деятельности и здоровое психическое состояние. И. П. Павлов писал, что наша нервная система является в большой степени саморегулирующейся, способной себя поддерживать, восстанавливаться и самосовершенствоваться [4]. Но для этого необходимо проводить работу по трени-

ровке центральной нервной системы с помощью ряда упражнений. С этой целью используются:

– ситуации, способствующие психологической разрядке. Это могут быть прогулки, различные игры, особенно подвижные, увлечения, любые действия, не связанные с раздражителями, помогающие отвлечься и сменить вид деятельности;

– изменение темпа психических процессов. Одними из самых популярных упражнений в настоящее время являются дыхательные упражнения различного темпа в соответствии с состоянием человека;

– управление собственной мимикой. Используются упражнения, способствующие напряжению с последующим расслаблением определенных мышц лица;

– саморегуляция собственного эмоционального состояния – переключение внимания на проявление своего эмоционального состояния без акцента на причине, которая может усугубить ситуацию.

Еще один компонент процесса повышения творческой активности педагога – *развитие коммуникации и взаимодействия с профессиональным сообществом* [1]. Многие педагоги предпочитают работать самостоятельно, не советуясь и не общаясь с коллегами. Современный мир быстро меняется, и необходимо соответствовать реалиям, а без общения с коллегами, профессионалами в отдельных областях невозможно идти в ногу со временем, педагогу же необходимо время опережать, чтобы его знания, передаваемые обучающимся, не устаревали в момент передачи. Важно делиться собственным педагогическим и иным опытом, а также учиться у других. В настоящее время даже дети способны обучить педагога многим интересным и занимательным вещам, которые помогут в дальнейшем организовать педагогический процесс и повысить творческую активность педагога.

Большое значение имеет *постоянное профессиональное саморазвитие* посредством участия в педагогических конкурсах. Профессиональные конкурсы способствуют определению сильных и слабых сторон педагогической деятельности, а подготовка педагога к конкурсным мероприятиям и испытаниям активизирует его творческие возможности. Кроме того, во время конкурсов педагоги видят лучших из лучших в своей профессии и учатся у них, отмечают интересные педагогические подходы и решения.

В качестве последнего компонента можно назвать *поддержку администрации учреждения образовательной организации*. Для эффективной творческой деятельности педагогического коллектива администрации необходимо целенаправленно воздействовать на каждого педагога индивидуально. Оплата труда должна соответствовать проведенной работе и вкладу в конечный результат. Необходимо отмечать творческие успехи педагогов, присвоение званий, награждение грамотами, дипломами различного уровня путем организации мероприятий, в рамках которых особо выделившимся педагогам будет представлена возможность выступления с целью трансляции собственного опыта. Современное общество не приветствует уравнительную систему оплаты труда, особенно в сфере образования.

Таким образом, развитие творческой активности педагога в настоящее время является актуальной проблемой, которую возможно решить в рамках любой образовательной организации.

Список литературы

1. Акимова О. Б. Участие в научно-практических конференциях как фактор профессионального роста преподавателя / О. Б. Акимова, А. С. Франц // Научный диалог. 2014. № 3 (27). С. 107–114.

2. Зеер Э. Ф. влияние уровня креативности на преодоление барьеров профессионального развития педагогов / Э. Ф. Зеер, Л. С. Попова // Образование и наука. 2012. № 1. С. 94–106.

3. Кабаченко Т. С. Психология управления: учебное пособие / Т. С. Кабаченко. Москва: Педагогическое общество России, 2000. 384 с.

4. Маланов С. В. Методологические и теоретические основы психологии: учебное пособие / С. В. Маланов. Воронеж: МОДЭК, 2005. 336 с.

5. Маняхина О. В. Мотивация творческой деятельности в педагогическом коллективе / О. В. Маняхина // Молодой ученый. 2016. № 1. С. 733–735.

6. *Teacher's Labour as a Tool of Forming Human Capital of Higher School Graduates* / E. M. Dorozhkin [et al.] // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (7). P. 2773–2787.

УДК [378.22:378.14.015.62]:[159.923.2:331.101.3]

Л. Н. Степанова

L. N. Stepanova

Куйбышевский филиал ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Куйбышев
Kuibyshev branch of the Novosibirsk state pedagogical university, Kuibyshev
stepanovakaink@yandex.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ-БАКАЛАВРОВ

PROFESSIONAL IDENTITY OF GRADUATES-BACHELORS

Аннотация. Рассматривается роль двухуровневой системы высшего образования в становлении профессиональной идентичности студентов. Обосновывается предположение о том, что новый образовательный контекст способствует развитию профессиональной идентичности выпускников-бакалавров. Приводится эмпирическое исследование профессиональной идентичности студентов, обучающихся на разных уровнях подготовки (специалитет и бакалавриат).

Abstract. The article discusses the role of two-level system of higher education in the development of professional identity of students. Justifies the assumption that new educational context contributes to the development of professional identity of graduates-bachelors. Provides an empirical study of professional identity of students studying at different levels: «specialist» and «bachelor».

Ключевые слова: бакалавр, профессиональное развитие, профессиональная идентичность.

Keywords: bachelor's degree, professional development, professional identity.

Реформы, происходящие в сфере образования, повлекли за собой существенное изменение его целей и ценностей, изменение требований к организации учебного процесса. Модернизация высшего профессионального образования, переход к двухуровневой модели, реализующейся на базе компетентностного подхода, создают новый образовательный контекст и основания для исследования специфики профессиональной идентичности выпускников-бакалавров.

Сформированная профессиональная идентичность является показателем успешного освоения компетенций и готовности к их реализации в профессиональной деятельности, а также служит надежной системой координат для осмысления как профессионального, так и личностного развития студента.

Изучением феномена профессиональной идентичности занимались такие отечественные и зарубежные ученые, как Е. П. Ермолаева, Н. Л. Иванова, Е. В. Конева, Ч. Кули, Л. Г. Матвеева, Дж. Мид, Дж. Тернер, Х. Тэджфел, А. А. Шатохин, Л. Б. Шнейдер, В. А. Шпота, Э. Эриксон и др. Профессиональная идентичность – это динамическая структура, в процессе развития которой личность осознает свою принадлежность к определенной профессии и профессиональному сообществу, это комплекс представлений о себе как о профессионале, обеспечивающий последовательное и оптимальное прохождение всех стадий профессионального становления [1, 2, 4, 5].

Исследования Т. М. Буяка, С. Е. Дубровской, Е. П. Ермолаевой, Г. И. Лазаревой, Л. Г. Матвеевой, А. С. Назырова, Ю. П. Поваренного, У. С. Родыгиной, Е. Э. Смирновой и др. позволяют предположить, что уровень высшего профессионального образования влияет на процесс становления профессиональной идентичности студентов. Создание условий для самостоятельного выбора практико-ориентированных заданий, организация обучения на основе деятельностного подхода способствуют развитию профессиональной идентичности выпускников-бакалавров, становлению внутренней мотивации профессиональной деятельности [3, 6, 7, 8]. Это предположение стало основанием для построения эмпирического исследования.

Эмпирическое исследование проводилось в несколько этапов. Первый этап осуществлялся в апреле 2015 г. на базе Куйбышевского филиала ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет». Респондентами выступили студенты-специалисты 5-го курса факультета психологии в количестве 25 чел. Второй этап проводился в декабре 2016 г. на той же базе. Респондентами выступили студенты-бакалавры 1-го курса факультета психологии в количестве 25 чел. и студенты-бакалавры 4-го курса факультета психологии в количестве 25 чел.

Как видно из табл. 1, существуют статистически достоверные различия между группами испытуемых по показателю «внутренняя мотивация». Выпускники-бакалавры в отличие от первокурсников и выпускников специалитета имеют более сформированную внутреннюю мотивацию профессиональной деятельности, т. е. желание и готовность ее выполнять связаны с самим содержанием деятельности. Основными побуждающими мотивами учебно-профессиональной деятельности для них являются возможности реализации собственных способностей, общения с разными людьми, творческого самовыражения в профессии и т. д. Следовательно, активизация и индивидуализация учебно-познавательной деятельности студентов, увеличение объема самостоятельной работы, осуществление проектных и исследовательских заданий, выполняемых в рамках учебного процесса, способствуют развитию активной субъектной позиции и внутренней мотивации выпускников-бакалавров.

Изучение статусов профессиональной идентичности позволяет констатировать наличие значимых различий в группах по показателю «мораторий профессиональной идентичности». Выпускники специалитета в отличие от выпускников бакалавриата на завершающем этапе обучения в вузе переживают кризис профессиональной идентичности, связанный с исследованием альтернативных вариантов дальнейшего профессионального развития, и активно пытаются выйти из этого состояния, приняв осмысленное решение о своем будущем. Эти юноши и девушки размышляют о возможных вариантах профессионального развития, примеряют на себя различные профессиональные роли, стремятся как можно больше узнать о разных местах работы. Как правило, большая часть молодых людей после кризиса выбора переходит к состоянию сформированной

идентичности. Данный эмпирический факт можно объяснить тем, что к концу обучения студенты-специалисты в большей степени, чем первокурсники и выпускники-бакалавры, осознают вариативность перспектив своего профессионального развития, стремятся принять осмысленное решение по поводу профессионального будущего, что демонстрирует субъектную позицию в отношении собственной профессиональной биографии.

Таблица 1

Результаты расчета показателей методик
«Мотивация профессиональной деятельности» (К. Замфир, модификация А. А. Реана),
«Изучение статусов профессиональной идентичности» (А. А. Азбель)

Показатель	X	Y	Z	χ^2
<i>Мотивация профессиональной деятельности</i>				
Внутренняя мотивация	25,2	39,1	36,2	6,46*
Внешняя положительная мотивация	37,1	33,7	29,7	1,65
Внешняя отрицательная мотивация	38,9	32,9	28,7	4,18
<i>Профессиональная идентичность</i>				
Неопределенная профессиональная идентичность	38,0	30,6	31,9	1,83
Навязанная профессиональная идентичность	30,5	31,5	38,5	2,31
Мораторий профессиональной идентичности	27,0	33,7	39,9	5,99*
Сформированная профессиональная идентичность	34,2	38,0	28,3	2,87

Примечания:

1. X – студенты-бакалавры 1-го курса, Y – студенты-бакалавры 4-го курса, Z – студенты-специалисты 5-го курса.

$$2. N_{\text{крит}} = \begin{cases} 5,99 & \text{при } p \leq 0,05^*, \\ 9,21 & \text{при } p \leq 0,01. \end{cases}$$

Анализ идентификационных характеристик показал, что учебно-профессиональная ролевая позиция («студент», «учусь в институте», «будущий психолог», «специалист») в большей степени фиксируется у студентов-специалистов 5-го курса, т. е. к завершающему этапу обучения выпускники специалитета демонстрируют достаточно высокий уровень знаний о себе как о будущих профессионале, в их сознании в наибольшей степени репрезентирована профессиональная реальность. Наличие значительного тождества между Я студента и профессиональной ролью у выпускников специалитета может рассматриваться как показатель сформированной профессиональной идентичности (табл. 2).

Таблица 2

Результаты применения ϕ -критерия Фишера при сравнении учебно-профессиональной ролевой позиции по методике «Кто Я?» (М. Кун, Т. Макпартленд; модификация Т. В. Румянцевой)

Сравниваемые курсы	$\phi_{\text{эмп}}$
1-й и 4-й	0
1-й и 5-й	1,56
4-й и 5-й	1,73*

Примечание. $\phi_{\text{крит}} = \begin{cases} 1,64 & \text{при } p \leq 0,05^*, \\ 2,31 & \text{при } p \leq 0,01. \end{cases}$

Таким образом, полученные результаты частично подтверждают наше предположение. Эмпирически доказано, что уровень высшего образования влияет на специфику профессиональной идентичности выпускников. Характер этого влияния сложно оценить однозначно, достоверных различий по показателю «сформированная профессиональная идентичность» между выпускниками специалитета и бакалавриата не выявлено. Более выраженная учебно-профессиональная позиция при описании своего Я, вопреки нашим предположениям, отмечается у выпускников специалитета. Мораторий профессиональной идентичности как показатель ситуации, связанной с активным поиском оптимальных вариантов дальнейшего профессионального развития, также в большей степени характерен для выборки студентов-специалистов. Выпускники-бакалавры характеризуются преобладанием внутренней мотивации профессиональной деятельности.

Полученные нами результаты демонстрируют неоднозначность влияния нового образовательного контекста и необходимость дальнейшего изучения влияния двухуровневой подготовки на специфику профессиональной идентичности выпускников-бакалавров. Изменение направленности, целей и содержания образования, ориентация на творческую инициативу, самостоятельность, конкурентоспособность и мобильность будущих специалистов обуславливает необходимость целенаправленного повышения уровня профессиональной идентичности студентов в период вузовской подготовки.

Список литературы

1. *Бенин В. Л.* Социально-философские проблемы высшего профессионального образования в условиях кризиса культуры / В. Л. Бенин, О. В. Фролов // Образование и наука. 2014. № 2. С. 47–58.
2. *Коновалова О. В.* Формирование профессиональной идентичности у студентов, обучающихся по психологическим специальностям / О. В. Коновалова, Т. А. Пашкевич // Вестник Шадринского государственного педагогического института. 2013. № 2 (18). С. 23–27.
3. *Леонтьев Д. А.* Профессиональное самоопределение как построение образов возможного будущего / Д. А. Леонтьев, Е. В. Шелобанова // Вопросы психологии. 2001. № 1. С. 57–65.
4. *Озерина А. А.* Профессиональная идентичность студентов бакалавриата: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / А. А. Озерина. Ярославль, 2008. 26 с.
5. *Родыгина У. С.* Психологические особенности развития профессиональной идентичности студентов – будущих психологов: автореферат диссертации ... кандидата психологических наук / У. С. Родыгина. Киров, 2007. 21 с.
6. *Фокин В. А.* Об особенностях профессионализации студентов-психологов / В. А. Фокин // Вестник Московского университета. Серия 14, Психология. 2005. № 2. С. 33–44.
7. *Шнейдер Л. Б.* Профессиональная идентичность / Л. Б. Шнейдер. Москва: МОСУ, 2001. 272 с.
8. *Шпота В. А.* Профессиональная идентичность будущего специалиста: сущность, этапы формирования / В. А. Шпота // Научное обозрение. 2008. № 2. С. 117–120.

Т. Г. Сумина, А. В. Теребенкова

T. G. Sumina, A. V. Terebenkova

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

tsumina@mail.ru, terebenkova.anfisa@yandex.ru

**ВЫЯВЛЕНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
У БУДУЩИХ МАГИСТРОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

**DETECTION OF THE RESEARCH COMPETENCE OF FUTURE MASTERS
PROFESSIONAL TRAINING**

Аннотация. Рассматриваются результаты констатирующего эксперимента по выявлению уровня сформированности исследовательской компетентности у будущих магистров профессионального обучения.

Abstract. The results of the ascertaining experiment to detect of future vocational training masters's level of formation of research competence are considered in the article.

Ключевые слова: исследовательская компетентность, констатирующий эксперимент, профессиональное обучение.

Keywords: research competence, ascertaining experiment, professional education.

Несмотря на то что практически с самого начала обучения в магистратуре по направлению подготовки 44.04.04 магистранты включаются в научную деятельность, формирование исследовательской компетентности у них осуществляется не слишком легко. Данная компетентность предполагает умение выявлять сущность профессионального обучения и социально-профессионального воспитания, определять те факторы, которые обеспечивают педагогические условия, необходимые для становления личности обучающегося в условиях учебно-производственного процесса [1]. К таким факторам относятся все стороны образовательной деятельности, в том числе взаимодействие с работодателем.

Для выявления уровня сформированности исследовательской компетентности у будущих магистров профессионального обучения нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором участвовали три выборочных совокупности испытуемых: гр. мВПТ-101 (объем выборки – 5 чел.), гр. мЗПТ-103 (объем выборки – 11 чел.), гр. мЗПТ-202 (объем выборки – 14 чел.).

В качестве измерительного инструмента при выявлении уровня сформированности исследовательской компетентности использовался опросник, составленный в соответствии с ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) и профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [2, 5].

Данный опросник содержит признаки, полученные в результате построения модели формирования исследовательской компетентности будущих магистров профессионального обучения [4]. Степень проявления признака была представлена на четырех уровнях в виде ответов: «да» – 3 балла; «скорее да, чем нет» – 2 балла; «скорее нет, чем да» – 1 балл; «нет» – 0 баллов.

Кроме степени проявления признаков рассматривалась частота их проявления.

В результате проведения опроса в выборке гр. мЗПТ-202 было определено, что среднее частотное значение проявления признаков на уровне «да» составляет 43 %; на уровне «скорее да, чем нет» – 51; на уровне «скорее нет, чем да» – 6; на уровне «нет» – 0 % (рис. 1).

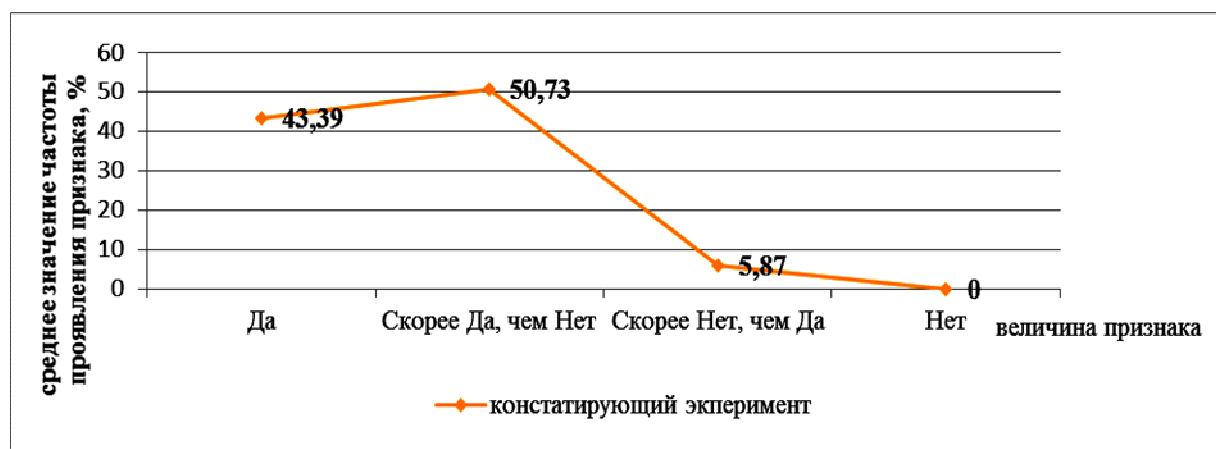


Рис. 1. Средняя частота проявления признаков сформированности исследовательской компетентности в гр. мЗПТ-202

В группе мВПТ-101 средняя частота проявления признаков на уровне «да» составила 34 %; на уровне «скорее да, чем нет» – 20; на уровне «скорее нет, чем да» – 19; на уровне «нет» – 27 % (рис. 2).

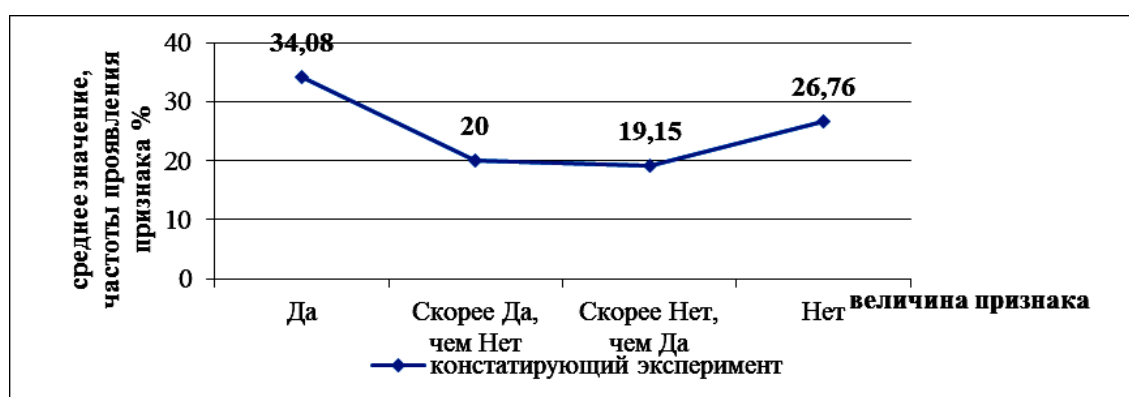


Рис. 2. Средняя частота проявления признаков сформированности исследовательской компетентности в гр. мВПТ-101

В группе мЗПТ-103 средняя частота проявления признаков на уровне «да» составила 32 %; на уровне «скорее да, чем нет» – 42; на уровне «скорее нет, чем да» – 20; на уровне «нет» – 6 % (рис. 3).

На основании данных констатирующего эксперимента можно сделать вывод о том, что у испытуемых уровень сформированности исследовательской компетентности не очень высокий, в том числе и у магистрантов из группы 2-го курса, хотя они на момент проведения констатирующего эксперимента проучились по основной профессиональной образовательной программе магистратуры почти полтора года.

В процессе работы с опросником затруднения были связаны с ответами на вопросы: «Можете ли Вы сформулировать основные проблемы современного профессионального образования?», «Умеете ли Вы выявлять противоречия в учебно-производст-

венном процессе?», «Умеете ли Вы соотносить инновационные процессы в образовании с конкретным педагогическим процессом?», «Владеете ли Вы приемами анализа условий профессионального становления личности?». Наибольшие трудности вызывали вопросы, касающиеся использования дескрипторного анализа компетенций для определения проблемных областей профессионального обучения и воспитания. Вопросы, связанные с выявлением взаимной обусловленности результатов учебно-воспитательной работы и способов реализации подходов к профессиональному обучению и социально-профессиональному воспитанию, также вызывали затруднения.

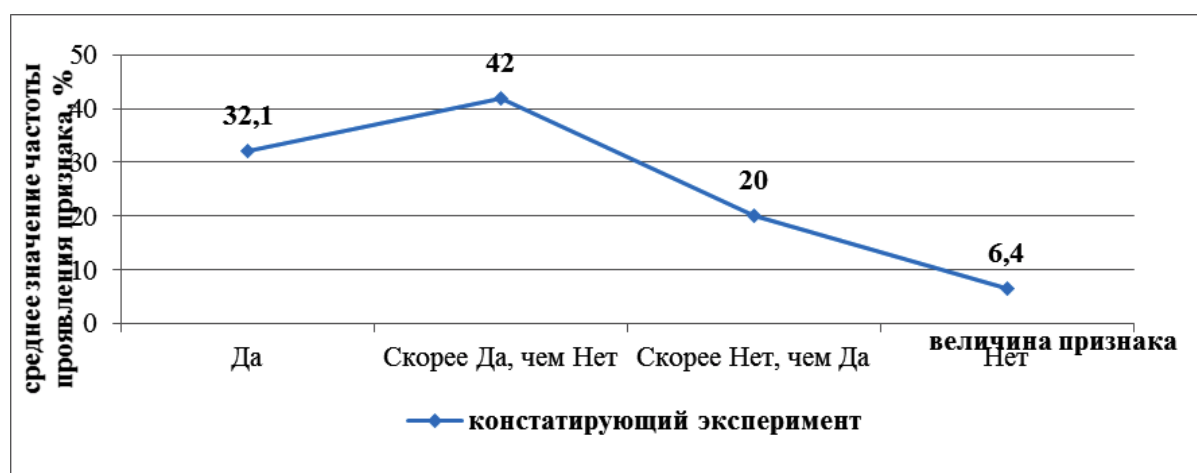


Рис. 3. Средняя частота проявления признаков сформированности исследовательской компетентности в гр. мЗПТ-103

Нельзя не обратить внимание на то, что все эти вопросы связаны с исследованием деятельностного поля педагога профессионального обучения, с выявлением тех факторов, которые обеспечивают педагогические условия, необходимые для становления личности обучающегося в рамках учебно-производственного процесса [1]. Если в процессе организации и проведения педагогического исследования эти вопросы не решаются или решаются некачественно, невозможно осуществить ту опытно-поисковую работу, которая позволит разрешить важную для исследователя проблему профессионального образования. В связи с тем что степень проявления признаков, характеризующих эту значимую сторону исследовательского процесса, оказалась невысокой, можно сделать вывод о необходимости использования дополнительных педагогических средств формирования исследовательской компетентности у будущих магистров профессионального обучения.

Результаты констатирующего эксперимента позволили подтвердить цель дальнейших этапов нашей опытно-поисковой работы – стимулировать активную исследовательскую деятельность магистрантов через анализ проблемных ситуаций, требующих принятия самостоятельных решений, связанных с выявлением сущности профессионального обучения и воспитания, с анализом различных видов обеспечения образовательного процесса, а также с анализом запросов современного производства.

Список литературы

1. Лукашенко С. Н. Модель развития исследовательской компетентности студентов вуза в условиях многоуровневого обучения (на примере изучения математических дисциплин) / С. Н. Лукашенко // Образование и наука. 2012. № 1. С. 73–85.

2. *Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс].* Режим доступа: <http://base.garant.ru/71202838/>.

3. *Способен ли преподаватель СПО, не имеющий профессионально-педагогического образования, решать задачи воспитания?* / Л. М. Андрюхина [и др.] // Педагогическое образование в России. 2017. № 1. С. 13–22.

4. *Теребенькова А. В.* Модель формирования исследовательской компетенции у будущего магистра направления подготовки 44.04.04 профессиональное обучение (по отраслям) / А. В. Теребенькова // The modern world: experience, problems and prospects: materials of the II international research and practice conference. Los Gatos: Professional science, 2016. P. 291–296.

5. *ФГОС ВО по направлению подготовки 44.04.04 Профессиональное обучение (по отраслям) (уровень магистратуры)* [Электронный ресурс] // Портал федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования: официальный сайт. Режим доступа: <http://fgosvo.ru>.

УДК 378.015.324.2:378.147

Е. Д. Трофимова

E. D. Trofimova

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

АКТИВИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

ACTIVATION OF EDUCATIONAL-COGNITIVE ACTIVITY OF STUDENTS

Аннотация. Рассматривается использование активных методов обучения в процессе музыкально-педагогической подготовки будущих педагогов ДОО. Дается краткая характеристика современных образовательных технологий, обладающих значительным дидактическим потенциалом, но пока не получивших распространения в музыкально-педагогической практике.

Abstract. The article is devoted to the problem of using active learning methods in the process of musical and pedagogical training of future teachers of preschool educational organizations. Brief characteristic of modern educational technologies with significant educational potentia is presented, but hasn't received distribution in musical-pedagogical practice.

Ключевые слова: образовательный процесс, методы активного обучения, технологии контекстного, проблемного, программированного обучения.

Keywords: the educational process, methods of active learning, technology of context, problem, programmed training.

Одной из позитивных тенденций современного вузовского образования является ориентация на активизацию учебно-познавательной деятельности студентов посредством совершенствования форм, методов и средств обучения.

Родоначальниками идеи активизации обучения считаются Я. А. Коменский, Ж.-Ж. Руссо, И. Г. Песталоцци, Ф. Фребель, А. Дистервег, Дж. Дьюи и др. Однако взгляды на ак-

тивную позицию ученика появились задолго до изложения их в научных работах перечисленных авторов.

Мыслитель античного периода Пифагор (VI в. до н. э.) считал, что правильно осуществляемое обучение должно происходить по обоюдному желанию учителя и ученика [2]. Древнеримский мыслитель Луций Анней Сенека (4 г. до н. э. – 65 г. н. э.) указывал, что образование должно формировать самостоятельную личность, при этом говорить должен сам ученик, а не его память.

Сторонником активной позиции ученика в процессе обучения был французский писатель и философ эпохи Возрождения, автор книги «Опыты» Мишель Эйкем де Монтень (1533–1592), который советовал, чтобы больше говорил ученик и больше слушал учитель.

Из числа отечественных ученых к проблеме активности учащегося в образовательном процессе в разное время обращались Б. Г. Ананьев, Н. А. Бердяев, Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А. С. Макаренко, С. Л. Рубинштейн, В. А. Сухомлинский, К. Д. Ушинский, Н. Г. Чернышевский и др.

В современной дидактике высшей школы под *активизацией учебно-познавательной деятельности обучающегося* понимается деятельность преподавателя, направленная на разработку и использование таких форм, содержания, методов, приемов и средств обучения, которые способствуют повышению интереса, самостоятельности, творческой активности студента в усвоении знаний [3].

Дидактическими предпосылками активного обучения считаются те педагогические технологии, которые в той или иной мере реализуют и развивают отдельные принципы его организации:

- технология проблемного обучения, развивающая подход к активизации творческой деятельности обучающихся посредством представления проблемно сформулированных заданий;

- технология программированного обучения, обеспечивающая индивидуализацию обучения на основе специально построенных учебных курсов индивидуального пользования, связанная с развитием компьютерных технологий и становлением дистанционного обучения;

- технология контекстного обучения, отталкивающаяся от теории деятельности, в соответствии с которой усвоение социального опыта осуществляется в результате активной деятельности субъекта;

- игровое обучение, основанное на использовании соревновательных, командных методов обучения.

Активное обучение обладает рядом отличительных особенностей, к которым относятся [5]:

- принудительная активизация мышления, когда обучаемый вынужден быть активным независимо от его желания;

- достаточно длительное время вовлеченности обучаемых в учебный процесс, поскольку их активность должна быть не кратковременной или эпизодической, а устойчивой и длительной (в течение всего занятия);

- самостоятельная творческая выработка решений, повышение степени мотивации и эмоциональности обучаемых;

- постоянное взаимодействие обучаемых и преподавателей посредством прямой и обратной связи.

По мнению В. Н. Кругликова, образовательный процесс активного типа должен основываться на следующих принципах [4]:

- индивидуализации – создания системы многоуровневой подготовки специалистов, учитывающей индивидуальные особенности студентов, позволяющей избежать уравниловки и предоставляющей каждому возможность максимального раскрытия способностей для получения соответствующего этим способностям образования;
- гибкости – сочетания вариативности подготовки, предусматривающей деление на специальности и специализации;
- элективности – предоставления студентам максимально возможной самостоятельности в выборе образовательных маршрутов – элективных курсов;
- контекстного подхода – подчинения содержания и логики изучения учебного материала интересам будущей профессиональной деятельности, в результате чего обучение приобретает осознанный, предметный, контекстный характер, способствует усилению познавательного интереса и познавательной активности;
- развития сотрудничества – оказания студентам помощи в организации учебной деятельности в сочетании с сохранением требований к ее результативности; повышения степени уважения, доверия к обучающемуся с предоставлением ему возможности для проявления самостоятельности, инициативы и индивидуальной ответственности за результат;
- использования методов активного обучения [5].

Под *методами активного обучения* понимается совокупность педагогических действий и приемов, направленных на организацию образовательного процесса и мотивирующих обучающихся к самостоятельному, инициативному и творческому освоению содержания учебного материала в процессе познавательной деятельности.

Анализ научно-методической литературы показывает, что в настоящее время существует несколько подходов к классификации методов активного обучения. Предпочтительной является их дифференциация в зависимости от характера учебно-познавательной деятельности. В этой классификации выделяют имитационные и неимитационные методы активного обучения (проблемная лекция, программированное обучение, выпускная квалификационная работа). Имитационные методы основываются на имитации профессиональной деятельности и подразделяются на игровые и неигровые. Группу игровых методов составляют деловые и дидактические игры, игровые ситуации и приемы, тренинги. К неигровым методам относят анализ конкретных (педагогических, жизненных) ситуаций, действия по инструкции [1].

Методы активного обучения, несмотря на их многообразие, обладают рядом общих признаков, к которым относятся:

- проблемность изучаемого материала;
- адекватность учебно-познавательной деятельности характеру будущих практических задач и функций обучаемого;
- взаимообучение (коллективная деятельность и дискуссионная форма обсуждения);
- индивидуализация обучения;
- непосредственность, самостоятельность взаимодействия обучающихся с учебной информацией;
- мотивация (к числу используемых мотивов относятся профессиональный интерес, творческий характер учебно-познавательной деятельности, состязательность, игровой характер проведения занятий, эмоциональное воздействие).

Использование методов активного обучения в образовательном процессе вуза в условиях значительного сокращения времени, отводимого на аудиторские занятия, становится проблематичным. В связи с этим актуальным является обращение к отдельным методическим приемам, которые будут активизировать традиционные формы обучения. Примерами использования приемов активного обучения являются лекция с запланированными ошибками, лекция вдвоем, проблемная лекция, реализующие принцип проблемности; лекция – пресс-конференция, лекция-дискуссия, лекция-беседа, основанные на принципе диалогового общения.

В деятельности преподавателей факультета психолого-педагогического образования Нижнетагильского государственного социально-педагогического института методы и приемы активного обучения находят достаточно широкое применение. Рассмотрим это на примере преподавания дисциплины «Технологии музыкального развития детей дошкольного возраста», которая входит в вариативную часть основной образовательной программы подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» в качестве дисциплины профиля «Дошкольное образование». Одна из задач этой дисциплины – развитие необходимого будущему педагогу научно-педагогического мышления, обеспечивающего успешную реализацию личностного потенциала в выбранной сфере профессиональной деятельности.

Развитие научно-педагогического мышления у студентов немислимо без применения форм, методов и приемов активного обучения. Поэтому в структуру дисциплины введены практические работы, на которых студенты «проигрывают» ситуации своей будущей профессиональной деятельности, анализируют и оценивают практический опыт ведения музыкальных занятий и использования музыки в различных режимных моментах дошкольных образовательных организаций, разрабатывают педагогические проекты. Для этого создана система научно обоснованных заданий-задач, ролевых игр, музыкально-педагогических тренингов, инструктажей по анализу и оценке представленных разработок (проектов).

Следуя основным положениям личностно ориентированного подхода в образовании, на лекционных и практических занятиях по технологии музыкального развития детей дошкольного возраста преподаватели:

- вовлекают студентов в критический анализ, отбор и конструирование содержания занятий, что позволяет добиваться преобладания личностного компонента содержания над когнитивным;
- предоставляют студентам необходимую свободу для творчества при подготовке и в процессе обсуждения учебного материала, принятия самостоятельных решений, выбора способов достижения поставленных целей;
- выстраивают педагогические отношения со студентами на основе взаимопонимания, сотворчества как наиболее высокой формы сотрудничества;
- широко используют диалоговые методы обучения: дискуссии, круглые столы, диспуты, в процессе проведения которых студенты из пассивных слушателей превращаются в активных участников педагогического процесса, а преподаватель занимает лидирующую, но не доминирующую позицию, выполняет функции режиссера, но не распорядителя.

При осмыслении музыкально-педагогических проблем студенты сталкиваются с противоречиями, которые используются в качестве предмета специального анализа на

групповых дискуссиях. В частности, в круг повышенного внимания попадают вопросы о влиянии музыки на здоровье ребенка, о воздействии музыкальных занятий на его речевое развитие и активизацию мыслительной деятельности.

Формированию у студентов знаний и умений в области музыкального развития дошкольников способствуют следующие методы активного обучения:

- метод конкретных ситуаций, предполагающий овладение знаниями на основе поиска выхода из конкретной практически значимой учебно-познавательной ситуации;
- метод инцидента, способствующий овладению знаниями на основе поиска выхода из профессионально важной ситуации в неблагоприятных условиях (дефицит времени, информации и др.);
- метод мозговой атаки (мозгового штурма, генерации идей), предусматривающий групповое решение учебно-познавательной задачи в ограниченное время путем выдвижения определенных гипотез без анализа их содержания;
- челночный метод, предполагающий решение учебной проблемы с одновременным выдвижением идеи и ее критическим анализом;
- ролевая игра, которая, являясь упрощенной разновидностью деловой игры, требует значительно меньше их затрат времени и средств для организации и проведения.

Как имитационный метод игра включает следующие этапы [6, 7]:

- целеполагание;
- распределение ролей между участниками игры;
- взаимодействие участников, в ходе которого каждый из них в соответствии со своей ролью может соглашаться или не соглашаться с мнением других участников, высказывать свое мнение;
- введение преподавателем корректирующих условий, которые необходимо учесть при решении поставленной задачи;
- оценка результатов обсуждения и подведение итогов игры преподавателем и студентами.

Перечисленные методы обучения существенно меняют формы взаимодействия студентов и преподавателей, способствуют повышению качества обучения, активизируют познавательную деятельность студентов и способствуют формированию интереса к изучению дисциплин музыкального цикла.

Список литературы

1. Браун А. Инновационные образовательные технологии (проблемы практического использования) / А. Браун, Дж. Бимроуз // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 98–100.
2. Жмудь Л. Я. Пифагор и его школа / Л. Я. Жмудь. Москва: Наука, 1990. 188 с.
3. Колмакова Л. А. Совершенствование учебно-познавательной деятельности учащихся профессиональной образовательной организации на основе технологии визуализации учебной информации / Л. А. Колмакова // Образование и наука. 2015. № 6. С. 50–62.
4. Кругликов В. Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект): диссертация ... доктора педагогических наук / В. Н. Кругликов. Санкт-Петербург, 2000. 424 с.

5. *Полат Е. С.* Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов педагогических вузов / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина, М. В. Моиссева. Москва: Академия, 2009. 272 с.

6. *Чапаев Н. К.* Философско-педагогические предпосылки и технология разработки метода восхождения от абстрактного к конкретному в дидактике В. В. Давыдова / Н. К. Чапаев // Образование и наука. 2013. № 9. С. 71–90.

7. *A model for the education of a student of a vocational pedagogical educational institution through the gaming simulation* / M. V. Fominykh [et al.] // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2814–2840.

УДК 316.624–053.6

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

ПРОФИЛАКТИКА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ

PREVENTION OF ANTISOCIAL BEHAVIOR ADOLESCENTS

Аннотация. Представлены методы профилактики и коррекции девиантного поведения подростков.

Abstract. The article presents methods of prevention and correction of deviant behavior of teenagers.

Ключевые слова: профилактика, асоциальность, подросток, девиантное поведение, культурно-досуговая деятельность.

Keywords: prevention, anti-social behaviour, adolescent, deviant behavior, cultural and leisure activities.

Значительное место в общей структуре правонарушений занимает преступность несовершеннолетних. Уровень подростковой преступности растет каждый день, что в значительной мере предопределяет будущую криминогенную ситуацию в России [6].

Увеличивается число подростков, неуспевающих в учебе, употребляющих алкоголь и наркотики, совершающих уголовные проступки и преступления. Все больше подростков втягивается в преступный бизнес, продажу наркотиков и др. [3, с. 75; 5, с. 88]. Все это заставляет задуматься, ведь от того чем занимается подросток в свободное время, как организовывает свой досуг, зависит дальнейшее формирование его личностных качеств, потребностей, ценностных ориентаций, мировоззренческих установок, что в целом предопределяет его положение в обществе [1, с. 67].

С подростками с отклоняющимся поведением ведется работа общеобразовательными культурно-досуговыми организациями, а также социальными реабилитационными центрами. Однако эта работа ведется не в полной мере и не всегда дает положительный результат. Потребность в совершенствовании воспитательного процесса в современных условиях предполагает поиск путей повышения эффективности педагогичес-

кого воздействия на личность подростка, способных обеспечить ее ресоциализацию. Одним из условий повышения эффективности воспитательной работы является деятельность, в задачи которой входит формирование позитивных индивидуальных интересов подростков. Такая деятельность предполагает наличие особого арсенала средств и методов педагогического воздействия на подростков с девиантным поведением. Этими средствами обладает культурно-досуговая деятельность [7, с. 286].

Опыт работы многих учреждений показывает, что такие сферы личности подростка, как интересы, ценностные ориентации в сфере досуга, творческие способности, часто остаются вне целенаправленного педагогического воздействия.

Культурно-досуговая деятельность является одним из важнейших средств развития сущностных сил человека и оптимизации социокультурной среды, окружающей его. Процесс функционирования культурно-досуговой деятельности можно представить как взаимодействие двух тенденций: социализации и индивидуализации. Если первая состоит в присвоении индивидом социальной сущности, то вторая – в выработке у него индивидуального способа жизнедеятельности, благодаря чему он получает возможность развиваться.

При рассмотрении культурно-досуговой деятельности как педагогического процесса, важное значение имеет определение наиболее эффективных форм и методов воздействия, составляющих в системе методике, которая позволяет достигнуть социально-педагогических целей в работе с подростками с отклоняющимся поведением.

Эффективность воспитательного воздействия культурно-досуговой деятельности на подростков во многом зависит от выбора форм как важных приемов выражения содержания деятельности. Форма – это сочетание способа и средств организации процесса культурно-досуговой деятельности, обусловленное его содержанием [4, с. 48]

Организационные формы работы с подростками должны быть направлены на развитие их познавательных интересов и способностей. Подростковый период развития характеризуется существенными изменениями психики, физиологии, взаимоотношений. Подросток субъективно вступает в отношения с миром взрослых. Поэтому только дифференцированный подход в выборе форм культурно-досуговой деятельности сможет обеспечить эффективность их воздействия. Одни из таких форм – художественная, просветительская, спортивная.

Таким образом, сложившиеся в настоящее время формы культурно-досуговой деятельности имеют целью прежде всего духовное развитие личности подростка, построенное на взаимоотношениях с социальной средой и обществом в целом.

Одним из основных направлений деятельности культурно-досуговых учреждений является гражданское воспитание, формирующее научное мировоззрение, развивающее гражданскую активность подростка. В гражданском воспитании можно использовать такие формы, как лекции, беседы, диспуты.

Другим важным направлением культурно-досуговой деятельности является трудовое воспитание. Цель трудового воспитания заключается в оказании содействия в профессиональной ориентации подростков. Большое значение имеют встречи с представителями различных профессий, экскурсии на производственные участки, занятия в технических кружках моделирования.

Следующее направление культурно-досуговой деятельности – формирование личности с высоким уровнем нравственного сознания и поведения – нравственное вос-

питание. Принцип нравственного воспитания – это принцип воспитания на положительных примерах. Нравственное воспитание осуществляется в сфере общения со сверстниками, через систему нравственного просвещения (этические беседы, диспуты, встречи с интересными людьми).

Развивая личность, важно учитывать ее способность правильно понимать прекрасное во всем многообразии его проявлений. Поэтому одной из основных сторон культурно-досуговой деятельности является эстетическое воспитание. Его цель – развитие способностей оценивать, воспринимать и утверждать прекрасное в жизни и в искусстве с общечеловеческих позиций духовного наследия. Педагогическая задача учреждений культуры состоит в том, чтобы вовлечь подростков в свою деятельность с помощью организации шоу-представлений, творческих конкурсов красоты («мисс-лето», «джентльмен-шоу»), встреч с музыкантами, модельерами, поэтами, посещения выставок и др.

Физическое воспитание направлено на развитие и укрепления здоровья, физических способностей детей и подростков. Одной из задач физического воспитания является воспитание воли и характера, моральных качеств и эстетического вкуса. Таким образом осуществляется связь физического воспитания с нравственным и эстетическим. Развитию данного направления способствует организация кружков, спортивных секций, встреч с людьми, которые имеют непосредственное отношение к спорту (тренеры, мастера спорта).

Все эти направления культурно-досуговой деятельности взаимосвязаны. В процессе направленного воспитания личности, с одной стороны, происходит ее духовное и нравственное развитие, с другой – идет своеобразная дифференциация способностей подростка, раскрываются его разнообразные интересы и потребности, т. е. осуществляется социализация, которая имеет положительную направленность [5, с. 117].

Список литературы

1. *Алиев М. Н.* Педагогические условия предупреждения и преодоления подростковой дезадаптации / М. Н. Алиев, Ш. А. Гаджиев // Педагогика. 2011. № 7. С. 67–70.
2. *Басова Н. Ф.* Социальная работа с молодежью: учебное пособие / Н. Ф. Басова. Москва: Дашков и К°, 2009. 328 с.
3. *Воробьева И. В.* Модель профилактики и предупреждения вандального поведения при деформациях и деструкциях ценностной сферы молодежи / И. В. Воробьева, О. В. Кружкова // Образование и наука. 2015. № 3. С. 71–86.
4. *Воробьева К. А.* Профилактика агрессивного и девиантного поведения подростков в образовательных учреждениях / К. А. Воробьева // Воспитание школьников. 2013. № 4. С. 45–49.
5. *Жулина Г. Н.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального самоопределения подростков, склонных к девиантному поведению / Г. Н. Жулина // Образование и наука. 2016. № 5. С. 83–96.
6. *Ковальчук М. А.* Девиантное поведение: профилактика, коррекция, реабилитация / М. А. Ковальчук, И. Ю. Тарханова. Москва: ВЛАДОС, 2013. 286 с.
7. *Социальная педагогика: курс лекций: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под общ. ред. М. А. Галагузовой.* Москва: ВЛАДОС, 2003. 416 с.

Л. П. Шкарлат

L. P. Shkarlat

Крымский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», Симферополь
Crimean branch of Russian state university of justice, Simferopol
likachirova@mail.ru

КОНЦЕПЦИЯ ДУХОВНОГО РАЗВИТИЯ МОЛОДЕЖИ В ТАВРИЧЕСКОЙ ГУБЕРНИИ ВО ВТОРОЙ ПОЛОВИНЕ XIX–НАЧАЛЕ XX ВЕКА

THE CONCEPT OF SPIRITUAL DEVELOPMENT OF YOUTH IN THE TAURIAN PROVINCE IN THE SECOND HALF OF XIX–EARLY IN XX CENTURY

Аннотация. Рассматривается организация духовного воспитания в учебных заведениях Таврии во второй половине XIX – начале XX в., что представляет интерес при реформировании современной системы образования Крыма.

Abstract. The article discusses the organization of spiritual education in the educational institutions of Tauris in the second half of the XIX-early XX century, which is of interest in the reform of the modern education system of the Crimea.

Ключевые слова: епархиальные учебные заведения, духовно-нравственное воспитание, съезд законоучителей, меры взыскания и поощрения, школьные библиотеки.

Keywords: Diocesan educational establishments, spiritual and moral education, Congress of teachers of God's law, measures of penalties and encouragements, school libraries.

Воспитание и обучение молодежи в любой стране являются важнейшими государственными функциями. В настоящее время нравственные ориентиры размыты: наблюдаются бездуховность, агрессивность подростков, участились случаи детской преступности. В связи с этим современное российское общество нуждается в тщательном изучении опыта Православной церкви в области духовно-нравственного воспитания подрастающего поколения.

Вопросам православной антропологии и духовного воспитания посвящены труды представителей церкви епископа Гермогена, епископа Алексия, епископа Гурия, краеведов Г. А. Фальброка и В. К. Чарнолуцкого, историков Ф. В. Благовидова, А. И. Маркевича, С. В. Рождественского, педагога Н. В. Чехова, а также современных ученых С. Ю. Дивногорцевой, Е. А. Плеханова, Л. И. Редькиной.

Однако в указанных исследованиях недостаточно полно рассмотрен вопрос о духовно-нравственном воспитании молодежи в Таврической губернии, в частности в Крыму, что и обусловило актуальность данной статьи.

Важное место Православная церковь в Крыму отводила духовно-нравственному воспитанию подрастающего поколения. Епархиальные учебные заведения, находившиеся под управлением Таврической и Симферопольской епархии во второй половине XIX – начале XX в. входили в единую образовательно-культурную систему государства и выполняли по решению царского правительства функции центров воспитания и образования многонационального населения Крыма.

Все архиереи, занимавшие Симферопольскую кафедру в период 1859 – 1917 гг., отличались прекрасным образованием, многие из них владели иностранными языками

и были известны своими богословскими, гемолитическими и историческими трудами. Все они уделяли большое внимание духовному развитию молодежи. Епископ Николай в своей беседе с воспитанниками Симферопольской мужской гимназии говорил о страстях, «...которые являются самыми опасными врагами для нашего духовного бытия. Юноша, отдающийся влечению похоти и сладострастия – становится чужд всему идеальному, возвышенному. И внешне грязный, неопрятный, циник, – он и внутренне постепенно опускается в таком же направлении. Он становится подозрителен, мрачен, вечно в угнетенном состоянии духа, – слаболоен, дрябл – и телом и душой. Часто такие юноши кончают или сумасшествием, или самоубийством» [1, с. 13].

Вопросы духовно-нравственного воспитания выносились на повестку дня на съездах законоучителей светских средних учебных заведений. Так, 20–26 июня 1913 г. подготовительной комиссией при учебном комитете были предложены для предварительного обсуждения на местных законоучительских съездах следующие вопросы: 1) духовно-нравственное воспитание учащихся средних светских учебных заведений; 2) пути повышения нравственного воспитания учащихся тех же учебных заведений; 3) книги и журналы, статьи богословского, религиозно-нравственного и церковно-исторического содержания, полезные для чтения учащихся с целью их духовного просвещения и назидания [4, с. 577].

С целью развития духовно-нравственного воспитания учащейся молодежи большое внимание обращалось не только на образовательный ценз репетиторов и их умение преподавать учебный предмет, но и на их религиозно-нравственное настроение. Поэтому родители приглашали к своим детям репетиторов с ведома и согласия учебного начальства. Квартиры, в которых проживали учащиеся, должны были не только отвечать требованиям гигиены, но и находиться в руках лиц вполне благонадежных как в нравственном, так и в религиозном отношении.

Одним из важнейших направлений образовательной деятельности Таврической и Симферопольской епархии была издательская деятельность, а именно издание учебников для образовательных учреждений всех уровней, газет и журналов, в которых рассматривались проблемы семейного воспитания, деятельность духовно-образовательных учреждений и другие проблемы педагогики.

При всех церковно-приходских школах и школах грамоты Таврической епархии имелись школьные библиотеки, в которых были собраны учебники и учебные пособия для бесплатного пользования ими учащимися, а также книги, предназначенные для внеклассного чтения. Самая большая библиотека с книгами для внеклассного чтения была создана при Алуштинской двухклассной церковно-приходской школе благодаря выделенным на нее средствам попечителя Н. Стахеева. В Алуште было две библиотеки – общественная и народная. В первой выдавали книги за небольшую плату, а во второй – бесплатно [2].

На съезде законоучителей был рассмотрен вопрос, об учреждении обществ трезвости. Такое общество существовало при Евпаторийской гимназии. Оно было открыто законоучителем В. Бошановским и оказывало благотворное влияние не только на учащихся – членов общества, но и на их товарищей и даже на родственников [5, с. 640].

Таврический епархиальный наблюдатель в своем отчете о состоянии церковных школ в 1903/04 уч. г. писал, что «лучшим и важнейшим условием правильного развития детей и успешности занятий учителя в школе считается дисциплина [6, с. 221]». В церковных школах применялись следующие меры взыскания: выговор, внушение, при-

стыжение, лишение прогулки, стояние у двери или у стены класса, в крайних случаях – приглашение родителей к участию в исправлении поведения ученика. Запрещались становление на колени, дранье за уши, лишение обеда, телесные наказания. В случаях упорного неповиновения кого-либо из учащихся в известность ставились родители. Крайней мерой наказания было исключение из школы.

С 1887 г. проводились курсы повышения квалификации учителей по вопросам обмена опытом в воспитательно-образовательной деятельности, а 4 июня 1902 г. епископ Таврический Николай открыл на базе Таврической духовной семинарии временные педагогические курсы.

Таким образом, духовно-нравственное воспитание занимало важное место в епархиальных учебных заведениях Крымского полуострова. Учащимся прививалась любовь к Отечеству, православию, славянской культуре. Дети воспитывались в духе христианской морали, их учили быть добрыми, кроткими, отзывчивыми, справедливыми, честными, терпеливыми; огромное внимание обращалось на то, чтобы учащиеся с любовью относились к родителям и родным людям, уважали старших.

Список литературы

1. *Беседы*, поучения, слова и речи преосвященного Николая, епископа Таврического и Симферопольского (1899–1901 гг.). Симферополь, 1902. 242 с.
2. *Викторовский П.* Симферопольское духовное училище: исторические материалы / П. Викторовский // Таврические епархиальные ведомости. 1901. № 12. С. 1012–1020.
3. *Отчет* по народному образованию Симферопольского городского правления за 1909–1910 и 1910–1911 учебные годы. Симферополь, 1912. 75 с.
4. *Постановление* третьего съезда законоучителей светских средних учебных заведений Таврической епархии, извлеченных из журналов съезда, доклады законоучителей по вопросам, подлежавшим обсуждению законоучительского съезда (20–26 июня 1913 г.) // Таврические епархиальные ведомости. 1913. № 31. С. 561–600.
5. *Постановление* третьего съезда законоучителей светских средних учебных заведений Таврической епархии, извлеченных из журналов съезда, доклады законоучителей по вопросам, подлежавшим обсуждению законоучительского съезда (20–26 июня 1913 г.) // Таврические епархиальные ведомости. 1913. № 33. С. 629–654.
6. *Таврический* епархиальный наблюдатель о состоянии церковных школ Таврической епархии в 1903–1904 учебном году // Таврические епархиальные ведомости. 1905. № 4. С. 217–229.

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

УДК 378.14:005.6

**А. М. Абдыров, С. С. Алдабергенова,
А. С. Алдабергенова, Г. М. Мауина**

**A. M. Abdyrov, S. S. Aldabergenova,
A. S. Aldabergenova, G. M. Mauina**

*Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Астана, Казахстан
S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Astana, Kazakhstan
abdyrov@rambler.ru, ass_1982@mail.ru, Arinov_1982@mail.ru, alema85@mail.ru*

УПРАВЛЕНИЕ КАЧЕСТВОМ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В ВУЗАХ

QUALITY MANAGEMENT OF EDUCATIONAL PROCESS IN UNIVERSITIES

Аннотация. Проведен анализ исследований ученых в области обеспечения качества учебного процесса в вузе. Рассмотрены вопросы применения системы менеджмента качества. Представлены основные преимущества и недостатки применения стандартов ИСО 9001 в системе высшего образования.

Abstract. The article contains an analysis of the research of scientists in the field of the concept of quality assurance of the educational process in the university, the application of the quality management system. The authors present the main advantages and disadvantages of applying ISO 9001 in the higher education system.

Ключевые слова: качество, управление качеством учебного процесса, система менеджмента качества, высшее образование.

Keywords: quality, quality management of the educational process, quality management system, higher education.

В связи со значительным влиянием глобализации на экономику государства обострилась проблема обеспечения качества высшего образования. Массовость высшего образования ассоциируется с более низким качеством оказания образовательных услуг. Однако следует учитывать, что качество образования является относительным и его сложно оценить.

Ряд исследований обращены к сущности понятия «качество образования» (В. И. Блинов, А. Г. Кислов, В. П. Панасюк), вопросам развития системы качества образования (Е. М. Дорожкин, Г. Д. Закирова, Б. Т. Жамагулов, С. С. Котова, О. Н. Ткачева, В. А. Федоров [1–4, 6, 9, 14–16]). Исследователями проводится сравнительный анализ оценки качества образования в различных странах (В. А. Болотов, А. К. Кусаинов, С. Ж. Пралиев [7, 11, 12]).

В «Толковом словаре русского языка» приводятся следующие определения качества [8]:

1. Качество – это совокупность существенных признаков, свойств, особенностей, отличающих предмет или явление от других и придающих ему определенность.

2. Качество – это то или иное свойство, признак, определяющий достоинство чего-либо.

Качество образования – категория системная. Его сущность как целого складывается из частных: качества подготовки абитуриентов и студентов, качества образовательных программ и средств обучения, качества инфраструктуры, качества нравственно-психологической атмосферы в вузе, качества отношений с внешней средой, качества управления вузом как единым целым и его частями, качества педагогического персонала и др. [13].

На основе анализа исследований ученых можно прийти к заключению, что качество образования представляет собой комплексное понятие, определяемое рядом требований, показателей и свойств в системе образования, выполнение которых обеспечивается на основе согласования с заинтересованными сторонами.

Управление качеством образования является первоочередной задачей любого высшего учебного заведения. Для этого необходимо определить основные инструменты и методы обеспечения качества высшего образования. В настоящее время в вузах Казахстана механизмами управления качеством выступают система менеджмента качества, институциональная аккредитация и аккредитация образовательных программ.

Обострение проблемы обеспечения качества высшего образования и широкое внедрение общего управления качеством в индустрии послужили причиной трансформации производственного менеджмента в сферу образования.

Тотальное управление качеством (ТУК) в индустрии основано на систематическом контроле процессов производства с целью достижения максимального качества конечного продукта. В сферу высшего образования ТУК пришло через технические университеты, которые имеют тесные контакты с промышленностью и лучше осведомлены об управленческих подходах. Применение системы ТУК в образовательной сфере вызывает неоднозначную реакцию. Стандарты серии ISO 9000 не учитывают специфики образования; с их помощью нельзя оценить эффективность деятельности вуза как социального института. Результативность системы менеджмента качества (СМК) вуза должна оцениваться с точки зрения соответствия уровня подготовки выпускника последним достижениям науки и техники, а также требованиям потребителя [12].

По своей сущности стандарт ISO 9001:2015 (и его модификации) – это стандарт, ориентированный на создание системы менеджмента качества организации (вуза), в которой используется подход, направленный на обеспечение и совершенствование качества конечного продукта или услуги [5].

Одно из требований стандарта ISO 9001:2015 заключается в полном документировании процессов. С одной стороны, это обеспечивает контроль и определенность деятельности каждого структурного подразделения вуза, с другой – расставляет рамки и ограничения для сотрудников университета, строго регламентируя процедуры. В Казахском агротехническом университете им. С. Сейфуллина функционирует порядка 300 внутренних нормативных документов. Если в первые годы после внедрения СМК ставилась задача документирования учебного процесса, то в последние годы регламентируются процессы, обслуживающие учебный процесс, среди которых оплата труда, управление оргтехникой, обеспечение безопасности и сохранности материальных ценностей университета и др. В качестве одного из важных моментов СМК вуза следует отметить обеспечение прозрачности всех процедур: доступность документов обеспечивается размещением их электронной версии в системе электронного документооборота, куда имеют доступ руководители

всех подразделений вуза. В целях сохранности информации документы СМК кодируются и имеют уникальный идентификационный номер.

Однако внедрение СМК в вузе не в полной мере обеспечивает управление качеством образования, имеются и недочеты:

– документирование процессов в университете ограничивает творческое развитие преподавателей;

– система менеджмента качества в большей степени ориентирована на производственные предприятия, поскольку под «качеством понимается качество продукции или услуги.

Таким образом, для управления качеством учебного процесса в высшем учебном заведении необходимо использовать элементы системы менеджмента качества, такие как планирование, лидерство руководства, управление документацией.

Список литературы

1. *Блинов В. И.* Национальная рамка квалификаций и качество профессионального образования / В. И. Блинов // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2006. № 10. С. 10–13.

2. *Жамагулов Б. Т.* Качество образования для нас важнее всего / С. С. Жамагулов // Высшая школа Казахстана. 2013. № 1. С. 5–9.

3. *Закирова Г. Д.* Обеспечение качества образования и интернационализация: процессы и результаты / Г. Д. Закирова // Высшая школа Казахстана. 2014. № 1. С. 85–89.

4. *Кислов А. Г.* О менеджменте качества высшего образования / А. Г. Кислов // Образование и наука. 2012. № 1 (7). С. 98–112.

5. *Коротков М. А.* Системный подход к качеству высшего профессионального образования / М. А. Коротков // Аккредитация в сфере высшего профессионального образования России: состояние и перспективы: материалы 1-й Всероссийской электронной научно-практической конференции экспертов в области качества профессионального образования / под ред. Г. Н. Мотовой. Москва, 2010. С. 129–133.

6. *Котова С. С.* Качество образовательного процесса в университете глазами студентов / С. С. Котова, И. И. Хасанова // Образование и наука. 2016. № 9. С. 43–61.

7. *Кусаинов А. К.* Качество образования в мире и в Казахстане: монография / А. К. Кусаинов. Алматы: Изд-во Акад. пед. наук Казахстана, 2013. 196 с.

8. *Ожегов С. И.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. 4-е изд., доп. Москва: Азбуковник, 1997. 944 с.

9. *Панасюк В. П.* Актуальные проблемы теории качества / В. П. Панасюк, А. Лымарь // Образование и наука. 2016. № 4. С. 19–32.

10. *Попов О.* Креативность в высшем образовании (проект ассоциации европейских университетов) / О. Попов // Alma mater. 2007. № 10. С. 48–56.

11. *Пралиев С. Ж.* Взаимосвязь и взаимообусловленность социокультурных условий развития общества и системы образования / С. Ж. Пралиев, С. Т. Иманбаева, А. Е. Берикханова // Педагогическое образование и наука. 2014. № 2. С. 109–114.

12. *Российская система оценки качества образования: главные уроки* // В. А. Болотов [и др.] // Качество образования в Евразии. 2013. № 1. С. 85–121.

13. *Системы менеджмента качества организаций высшего профессионального образования: теория и практика* / Ж. А. Кулекеев [и др.]. Караганда: Изд-во КарГТУ, 2004. 356 с.

14. *Dorozhkin E. M.* Innovative process development in the framework of scientific educational network: management model / E. M. Dorozhkin, N. N. Davydova, V. A. Fedorov // *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2016. № 5. P. 157–163.

15. *Fedorov V. A.* Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2015. № 6 (150). P. 134–143.

16. *Tkacheva O. N.* The Model of Quality Assessment of a Scientific and Educational Network Performance / O. N. Tkacheva, M. V. Simonova, Y. V. Matveev // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (8). P. 2871–2883.

УДК [378.014+378.1]:001.895

М. С. Алексеева, В. С. Третьякова

M. S. Alekseeva, V. S. Tretyakova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
marin.alexeeva2016@yandex.ru, tretyakova65@gmail.com*

**ИННОВАЦИОННОЕ РАЗВИТИЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ:
УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

**INNOVATIVE DEVELOPMENT PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION:
MANAGERIAL ASPECTS**

Аннотация. Анализируются проблемы повышения уровня инновационности российского профессионального образования, которые ставятся в современных исследованиях ученых. Авторы, выделяя сильные и слабые стороны происходящих в образовании инновационных процессов, формулируют рекомендации организационно-управленческого плана по решению сложившихся проблем.

Abstract. The article analyzes the problem of increasing the level of innovation of the Russian vocational training, are put in contemporary studies of scientists. The authors, highlighting the strengths and weaknesses of ongoing innovation processes in education, formulate recommendations to the organizational and management plan to address the existing problems.

Ключевые слова: инновации в образовании, инновационный процесс, качество профессионального образования, эффективность инноваций, управление инновациями.

Keywords: innovation in education, innovation process, the quality of vocational training, the effectiveness of innovation, management innovation.

Одной из ключевых идей современного образовательного процесса является повышение уровня инновационности его содержания. Критерии оценки инноваций в образовании должны соответствовать ведущим тенденциям современного образования: гуманизации, фундаментализации, глобализации, технологизации, компьютеризации, стандартизации. Важную роль играет создание условий для развития синхронного и опережающего образования. Если речь идет об инновационности образовательной организации, то следует помнить, что нельзя брать за обеспечение инновационности по мно-

гим направлениям. Инновационное развитие образовательной организации даже по двум-трем направлениям – это уже непросто, поскольку сложна, разнообразна и неповторима сама педагогическая действительность. В реализации тенденций современного образования в отечественной педагогике главная роль отводится концепции системно-деятельностного подхода, предполагающей усовершенствование процесса получения образования и наличие соответствующей социальной потребности. После коренного изменения общественных отношений, произошедшего в 1990-е гг., потребовалась новая образовательная модель, которая позволила бы подготовить поколение специалистов, способных адаптироваться к не свойственной России капиталистической экономике. Специалист нового поколения должен уметь самостоятельно извлекать знания из окружающей среды и постоянно проявлять инициативу в своей сфере деятельности, ориентируясь на изменчивую обстановку.

Качественные изменения образовательного процесса, необходимые для подготовки полноценных специалистов, способных осуществлять свою трудовую функцию в текущих условиях, и есть инновации в широком смысле этого слова. Теперь, спустя два с половиной десятилетия после начала инновационного процесса в образовании, можно начинать подводить итоги. По ряду объективных и субъективных критериев качество профессионального образования на современном этапе по сравнению с 1990-ми гг. действительно возросло, Болонская система, явившаяся главной организационно-сущностной инновацией, успешно себя зарекомендовала, однако преодоление постперестроечного кризиса и внедрение ключевых нововведений организационно-структурного плана тормозятся, на наш взгляд, из-за отсутствия ясной и точной концепции образовательного процесса, которая воспринималась бы в полном объеме педагогическим сообществом, а также из-за несовершенства организационных начал на уровне конкретных университетов.

Сегодня в литературе обсуждается большое число различных инновационных предложений, часть из которых успешно реализуется [3, 4]. Так, коллектив авторов, рассматривая педагогические инновации в современном высшем образовании, отмечает вовлеченность педагогов-практиков в научную деятельность, использование педагогами различных инновационных технологий, актуализацию содержательной стороны учебных занятий [10]. Действительно, можно говорить о том, что многие педагоги принимают инновации и заинтересованы в совершенствовании качества образовательного процесса.

Вместе с тем, как показывает анализ научно-педагогических источников, проблема качества профессионального образования на сегодняшний день не может считаться достаточно изученной [6, 8, 11, 12, 14]. Результативность некоторых положительных начинаний существенно уменьшается ввиду следующих причин:

– отсутствие целостного осознания миссии образовательного процесса. Миссия должна быть ясной и конкретной, однако со всех трибун звучат лишь образные выражения, лишённые конкретной смысловой нагрузки, вроде «подготовки социально ответственных высокогуманных специалистов» или «вращения ценностно ориентированных молодых людей, которые построят светлое будущее»;

– децентрализация инновационного процесса. Профессиональные учебные заведения в плане построения учебного процесса имеют большее количество свободы, чем они могут освоить. Система, при которой на основе общего в рамках каждого направления подготовки ФГОСа вуз самостоятельно разрабатывает учебные программы, ис-

ходя из своей специфики, профессорско-преподавательского состава, доступной для студентов учебной и научной литературы, приводит к разрушению связей между различными дисциплинами, программы которых регулярно «актуализируются»;

– чрезвычайная загруженность делопроизводства образовательных организаций излишней документацией.

На наш взгляд, для достижения цели инновационного процесса, а именно для перехода от информационно-знаниевой парадигмы к смыслодеятельностной [2, с. 85], необходимо выстроить систему централизованного управления образовательным процессом, имеющую следующие ключевые особенности:

– принятие единой программы инновационного развития, содержащей комплекс мер и критерии оценки их эффективности, что позволит сделать инновационный процесс целенаправленным;

– принятие базовых методических рекомендаций, содержащих перечни инновационных образовательных технологий с указанием особенностей их применения;

– утверждение общих рабочих программ с возможностью введения по усмотрению образовательной организации авторских спецкурсов;

– управление образовательными организациями лицами, компетентными в управленческих процессах, что должно подтверждаться наличием соответствующего образования и опыта управленческой деятельности;

– налаживание взаимодействия образовательных организаций с рынком труда, чтобы студенты старших курсов устанавливали связи с потенциальными работодателями.

Представляется проблематичным вопрос об оценке эффективности инновационного процесса. Применение методик, при использовании которых педагоги конкретного учебного заведения отвечают на оценочные вопросы о внедрении инноваций по месту их работы [5, с. 16], обоснованным не является, поскольку отражает лишь групповое мнение заинтересованного в положительных результатах исследования коллектива. Наиболее объективным было бы изучение успехов учебной и дальнейшей трудовой деятельности обучающихся.

Сложным является вопрос о соотношении инновационного процесса и эксперимента в контексте социологического подхода, подразумевающего применение методологии эксперимента, и подхода юридического, в рамках которого осуществляется учет прав и обязанностей участников эксперимента. Является ли инновационный процесс экспериментом со всеми вытекающими отсюда последствиями в виде различных форм социальной ответственности – вопрос дискуссионный [9, с. 5–7].

Одной из существенных слабостей современного инновационного образовательного процесса является недостаток внимания к личности педагога. Мало кто задумывается о том, что для формирования специалиста нового поколения нужно не только применять различные технологии, совершенствовать рабочие программы, улучшать техническое оснащение, но и комплектовать штат педагогических работников людьми, которые если и не принимают, то хотя бы осознают современные мировоззренческие устои. Инновационный процесс должен оказывать воздействие как на студентов, так и на педагогов. Педагог должен быть готов внедрять инновации, для чего ему нужно о них узнать, что возможно сделать в рамках дополнительного профессионального образования, которое является одним из основополагающих элементов инновационного потенциала [1, с. 63]. Однако повышение уровня компетентности педагогов посредством дополнительного образования носит эпизодический характер, тогда как «ведущим компонентом профессионального самосо-

вершенствования и самовоспитания педагога является самообразование» [13, с. 11]. Педагог должен учиться вместе со своими учениками, что происходит в двух аспектах: опыт работы повышает профессиональный уровень педагога, а для грамотной организации занятий необходимо постоянно обновлять как специальные знания по предмету, так и знания общепедагогические. Развитие мировоззрения и профессионально-ценностных ориентаций педагога имеет большое значение [7, с. 50].

Таким образом, основным недостатком современного инновационного образовательного процесса является слабость его организационной составляющей, в результате преодоления которой можно рассчитывать на переход на качественно более высокий образовательный уровень.

Список литературы

1. *Березина О. Л.* Организационно-педагогические основы развития инноваций в региональной системе дополнительного профессионального образования / О. Л. Березина // Вестник Ленинградского государственного университета им. А. С. Пушкина. 2011. № 4. С. 61–71.

2. *Бондаревская Е. В.* Образовательно-профессиональный стандарт как инструмент инновационного развития педагогического образования в федеральном университете / Е. В. Бондаревская // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2015. № 3. С. 81–91.

3. *Загвязинский В. И.* Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова // Образование и наука. 2014. № 1 (3). С. 3–21.

4. *Зеер Э. Ф.* Дискуссионные аспекты инновационного развития профессионально-педагогического образования / Э. Ф. Зеер. Образование и наука. 2013. № 1 (5). С. 67–83.

5. *Зейналов Г. Г.* Социальное управление инновациями в сфере профессионального образования (из опыта работы Мордовского государственного педагогического института им. М. Е. Евсевьева) / Г. Г. Зейналов, Л. В. Стародубцева // Интеграция образования. 2013. № 4. С. 15–19.

6. *Кислов А. Г.* О менеджменте качества высшего образования / А. Г. Кислов // Образование и наука. 2012. № 1 (7). С. 98–112.

7. *Козаева Г. Р.* Эффективная методическая работа педагога как один из показателей инновационности образовательного учреждения / Г. Р. Козаева // Среднее профессиональное образование. 2015. № 1. С. 49–51.

8. *Котова С. С.* Качество образовательного процесса в университете глазами студентов / С. С. Котова, И. И. Хасанова // Образование и наука. 2016. № 9. С. 43–61.

9. *Пастухова И. П.* Экспериментальная деятельность в профессиональном образовании: быть или не быть? / И. П. Пастухова // Среднее профессиональное образование. 2015. № 2. С. 3–7.

10. *Педагогические инновации в современном высшем профессиональном образовании [Электронный ресурс] / А. Ю. Мисаилов [и др.] // Наукovedenie: интернет-журнал. 2014. Вып. 6. Режим доступа: <http://naukovedenie.ru/index.php?=-issue-6-14>.*

11. *Романов В. А.* Система подготовки будущих специалистов: управление качеством / В. А. Романов, В. Н. Кормакова, Е. Н. Мусаелян // Образование и наука. 2015. № 7. С. 44–61.

12. Федоров В. А. Профессиоанно-педагогическое образование в России: историко-логическая периодизация / В. А. Федоров, Н. В. Третьякова // Образование и наука. 2017. № 3. С. 93–119.

13. Халяпина Л. П. Инновационное непрерывное профессиональное самосовершенствование педагогических кадров в условиях модернизации образования / Л. П. Халяпина // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2012. № 8. С. 10–17.

14. Fedorov V. A. The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

УДК [378.016:802/809]: 378.147.22

Н. В. Альбрехт

N. V. Albrecht

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
kafin07@mail.ru*

ЗАДАНИЯ КАК ОСНОВНОЙ ФАКТОР ОРГАНИЗАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИНОЯЗЫЧНОМ ОБРАЗОВАНИИ

TASKS AS A MAJOR FACTOR IN THE ORGANIZATION OF STUDENT, INDEPENDENT WORK IN FOREIGN LANGUAGE EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются характеристики системы заданий, позитивно влияющих на результат процесса обучения. Обосновывается целесообразность их учета при проектировании заданий.

Abstract. The article deals with the characteristics of the tasks system, which positively influence the result of the learning process. The author substantiates the expediency of considering them when designing tasks.

Ключевые слова: система заданий, эффект личностной вовлеченности, эффект успешности, эффект интеллектуальной напряженности, речевые стандартные конструкции, иноязычное монологическое высказывание.

Keywords: system tasks, the effect of personal involvement, the effect of success, the effect of intellectual tension, speech standard design, foreign language monologic statement.

В соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов организация самостоятельной работы обучающихся в иноязычном образовании уровня магистратуры направлена на осознание ими своего социального статуса и связанного с ним поведения как формы реализации профессиональной деятельности, а также на повышение их ответственности за результаты своей профессиональной деятельности. В достижении данной цели основную роль предполагается отвести заданиям.

Вопросы организации упражнений / заданий при обучении иностранному языку всесторонне анализировались в работах многих методистов (И. Л. Бим, Е. В. Борзова, Н. И. Гез, Б. А. Лapidус, Е. И. Пассов, Е. Н. Соловова и др.). И. Л. Бим утверждает, что

ведущим средством обучения считается упражнение: «Вся учебная деятельность учащихся условно рассматривается как упражнения» [2, с. 115]. Посредством упражнений обучающий управляет освоением различных способов и средств деятельности, а учащиеся овладевают ими.

В последнее время наблюдается тенденция использования термина «задание» не как эквивалента упражнения вообще, а именно как коммуникативного упражнения. D. Nutan отмечает, что задания вовлекают обучающихся в иноязычные действия, востребованные вне класса, в реальной жизни [7, с. 40], концентрируя внимание на содержании [7, с. 10]. Таким образом, упражнение подразумевает узкоучебную задачу с высокой степенью управления действиями обучающихся, задание же предполагает высокую степень самостоятельности обучающихся в плане выбора средств, способов, содержания и решения [4, с. 48–49].

В образовательном процессе система заданий выступает как своего рода каркас, определяющий вектор деятельности обучающего и обучающихся при проектировании цикла занятий по теме [3, с. 10]. «Чем более в обогащенную предметную... среду погружен обучающийся... и чем активнее он с этой средой взаимодействует, тем выше будет уровень интеллектуальных способностей» [3, с. 10], да и всех других личностных ресурсов в целом.

Полагаем, что задача преподавателя – посредством определенной системы заданий добиться эффектов, позитивно влияющих на результат процесса.

Эффект новизны может достигаться за счет варьирования установок ситуаций, проблем, содержания речевой деятельности, источников информации, средств обучения и т. п., интегрирующих с учебными, проблемными, информационными, проектными, исследовательскими, творческими, игровыми, обучающе-контролирующими действиями.

Эффект личностной вовлеченности связан с осознанием каждым обучающимся личностного смысла как овладения иностранным языком, так и его использования в процессе жизнедеятельности [6, с. 20]. Здесь важно стимулирование самостоятельного поиска информации, формулирования проблем, вопросов, исследования реальных объектов.

Эффект успешности собственных действий достигается за счет конструирования обучения по спирали, предусматривающего поэтапность развития иноязычной компетенции; ориентации на индивидуальный уровень достижений, обеспечения дальнейшего продвижения к получению интегративных результатов, развития самоконтроля.

Важность *эффекта интеллектуальной напряженности* обоснована А. А. Леонтьевым: «...чем более многосторонней будет психическая деятельность, которую учащийся способен производить с опорой на иностранный язык, тем более свободным и адекватным будет процесс общения на этом языке» [6, с. 21]. Это предполагает задания на поиск дополнительной информации и различных точек зрения; анализ (планирование, выдвижение гипотез, комментирование; проектирование); доказательство, обоснование (выбор своей позиции и ее объяснение, убеждение других); обобщение (составление вариантов высказываний; формулирование выводов, принятие окончательного решения). «Именно создание эффекта интеллектуальной напряженности обеспечивает принятие обучающимся позиции субъекта иноязычной коммуникативной деятельности, расширяя спектр речевых и универсальных действий, которые он способен осуществлять, пользуясь при этом иностранным языком» [3, с. 13].

В цепочке заданий желательно по-разному комбинировать переменные условия, учитывая их возможные эффекты. Приведем пример варианта заданий (уровень образования – магистратура):

1. *Эффект новизны*: работа с текстом, чтение с извлечением нужной либо интересующей читателя информации (просмотровое). Проверяются быстрота и правильность выбора запрашиваемой информации и ее извлечения из профессионально ориентированного текста; использования приемов, направленных на понимание читаемого (смысловую догадку, анализ); проведения его устного реферирования на русском языке [1, с. 15].

2. *Эффект интеллектуальной напряженности*: самостоятельное внеаудиторное ознакомительное чтение, рекомендуемое с целью углубления знаний по изучаемой магистерской программе, расширения речевой практики и творческих способностей студентов, т. е. самостоятельное чтение аутентичной профессионально ориентированной литературы с целью поиска заданной информации, ее смысловой обработки и фиксации в виде аннотации [1, с. 21].

3. *Эффекты новизны и личностной вовлеченности*: анализ аутентичного профессионального текста на иностранном языке на содержание в нем устойчивых словосочетаний, которые могут использоваться в аналогичных контекстах определенного профессионального содержания. Данное задание предполагает поиск учащимися речевых стандартных конструкций (РСК) для составления связных текстов на иностранном языке по интересующей тематике и их анализ в соответствии со схемой типичной модели, предложенной преподавателем.

4. *Эффект интеллектуальной напряженности*: освоив профессиональное монологическое высказывание на иностранном языке в рамках модели РСК, обучающийся овладевает способностью не только продуцировать высказывание, но и воспринимать иноязычные лекции по профессиональным дисциплинам, широко представленные в Интернете.

5. *Эффект успешности и личностной вовлеченности*: Устное высказывание о планировании своей научной работы, самостоятельно подготовленное обучающимся на основе РСК и опор.

В заключение следует отметить, что РСК-метод при обучении иноязычному монологическому высказыванию конкретизирует область изучения иностранного языка, что, с одной стороны, повышает эффективность формирования способности учащегося производить мотивированные речевые акты на иностранном языке, а с другой стороны, способствует накоплению необходимого опыта построения логически законченных речевых произведений на родном языке [5, с. 26].

При данной системе проектирования заданий коммуникативно компетентный субъект способен осуществлять целостный акт деятельности, начиная с мотивационно-потребностной фазы и заканчивая самоконтролем и рефлексией, интегрируя как предметные (иноязычные речевые), так и универсальные действия, осознанно пользуясь своими ресурсами и проявляя при этом свои личностные характеристики.

Список литературы

1. Альбрехт Н. В. Фонд оценочных средств по дисциплине «Иностранный язык» (немецкий) / Н. В. Альбрехт, А. В. Иванов; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2017. 37 с.
2. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. Москва: Русский язык, 1977. 288 с.

3. Борзова Е. В. Упражнения и задания как главный фактор организации деятельности учащихся в иноязычном образовании / Е. В. Борзова // Иностранные языки в школе. 2015. № 7. С. 7–14.

4. Колесникова И. Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков / И. Л. Колесникова, О. А. Долгина. Санкт-Петербург: Блиц, 2001. 224 с.

5. Комочкина Е. А. Обучение иноязычному монологическому высказыванию при помощи речевых стандартных конструкций / Е. А. Комочкина // Иностранные языки в школе. 2015. № 3. С. 21–27.

6. Леонтьев А. А. Психология общения: учебник / А. А. Леонтьев. 3-е изд. Москва: Смысл, 1999. 365 с.

7. Numan D. Designing Tasks for the Communicative Classroom / D. Numan. Cambridge: Cambridge University Press, 1999. 211 p.

УДК 378.14.015.62:331.53

А. В. Беляев

A. V. Belyayev

ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», Ставрополь
North-Caucasian federal university, Stavropol
andis-1@yandex.ru

ТРУДОУСТРОЙСТВО ВЫПУСКНИКОВ УНИВЕРСИТЕТА

JOB PLACEMENT OF THE GRADUATES OF THE UNIVERSITY

Аннотация. Рассматриваются условия, факторы, определяющие востребованность выпускников университета на рынке труда, проблема соответствия их профессиональной подготовки требованиям работодателя.

Abstract. Are examined the conditions, the factors, which determine vostrebovannost of the graduates of university on the labor market, the problem of correspondence of their professional preparation to the demands of employer.

Ключевые слова: трудовые ресурсы, работодатели, профессиональные компетенции.

Keywords: labor resources, the labor market, employers, professional scopes.

Трудоустройство выпускников – один из самых важных показателей востребованности вуза. Барьеры при трудоустройстве, возрастающая безработица среди молодежи – источники усиления процессов деквалификации и депрофессионализации населения. Депрофессионализация экономически активного населения обусловлена низким качеством образования. Деквалификация связана с массовыми сокращениями работников. В итоге немалое количество людей, имеющих высшее образование, работают в сферах, не требующих высокого уровня квалификации.

По данным Общественной палаты РФ, четверть всех безработных в стране составляют недавние выпускники вузов. Проблема избытка специалистов была особенно актуальна в 2015 г. По данным Минобрнауки, в 2015 г. удельный вес выпускников, которые не смогли трудоустроиться, в Южном федеральном округе составил 6,8 %; в Уральском федеральном округе – 7 %; в Северо-Кавказском федеральном округе – 20,3 %.

Количество выпускников вузов с каждым годом возрастает, но только половина из них могут найти работу, причем немалая часть из них работают не по профилю. По сведениям Росстата, доля безработных граждан в мае 2016 г. составила 5,6 %, т. е. среди экономически активного населения страны (76,5 млн чел.) не имеют работы 4,303 млн чел. В итоге происходит снижение профессионального потенциала трудовых ресурсов.

На Северном Кавказе сложился профицит специалистов экономического, юридического, психолого-педагогического профилей, а также специалистов в области медиасферы. На одну вакансию экономиста претендуют 20 чел., юриста – 50 чел., журналиста – 8 чел. В медиасфере, например, наиболее востребованы журналисты, владеющие иностранным языком, имеющие дополнительные компетенции – умения и навыки копирайтера, маркетолога, глубокие знания в какой-либо области профессиональной деятельности.

Проектирование процесса подготовки специалистов должно учитывать требования потенциальных работодателей к общим и профессиональным компетенциям выпускника вуза [4]. По оценкам представителей предприятий, чтобы устроиться в перспективную компанию, а затем удержаться в ней, молодой специалист должен обладать наряду с профессиональными компетенциями такими качествами, как способность к длительной концентрированной и последовательной работе, желание и умение трудиться в команде, оперативно осваивать технические прикладные операции. Работодатель главное внимание обращает на профессиональные компетенции, предпочитает получить такого специалиста, на которого не надо тратить время, ресурсы для дополнительного обучения. Аналитики рекрутингового портала Superjob отмечают, что российские работодатели стараются нанимать лучших сотрудников, а действующих все чаще ставят в условия «развивайся или уходи».

Однако в процессе подготовки специалиста в высшей школе складывается парадоксальная ситуация: преподаватель-теоретик вынужден обучать студентов основам инновационной практики, о которой сам имеет весьма общее представление. Вряд ли в процессе преимущественно теоретического изучения учебной дисциплины у студентов будут формироваться профессиональные компетенции.

В настоящее время на университетских кафедрах работают по совместительству представители бизнеса, специалисты-практики, административные работники образовательных организаций. Предполагалось, что включение работодателей, представителей бизнеса в работу экзаменационных и аттестационных комиссий, в работу кафедр по проектированию учебных планов, разработку стандартов будет способствовать усилению практической направленности обучения, его связи с жизнью, потребностями производства. Однако работодатели не проявляют активности в этих областях. Более того, их способность внести что-либо новое и полезное в данные области вызывает большие сомнения [1]. Еще большие сомнения вызывает реальный вклад работодателей в трудоустройство выпускников (в ставропольских школах, например, учительских вакансий давно уже нет).

Мониторинг трудоустройства выпускников вузов, проведенный Минобрнауки России в 2015 г. (обработаны данные об 1 млн 172 тыс. выпускников), показал, что средний процент трудоустройства составил 75 %. Средний размер заработной платы выпускников за первый год их работы составил 30 600 р. в месяц. Более высокий процент трудоустройства (80–90 %) у выпускников, окончивших учебные заведения по инженерным и медицинским направлениям подготовки (например, по таким направлениям и специальностям, как ядерная

энергетика и технологии, сестринское дело, фармацевция, электро- и теплоэнергетика, химические технологии). Наиболее низкие показатели у представителей экономических и юридических направлений (20 и 40 % соответственно). Наиболее высокий показатель средней ежемесячной заработной платы у выпускников-инженеров [2].

Кто еще в ближайшей перспективе будет востребован на рынке труда? Работодателям понадобятся HR-директора по персоналу, аналитики с техническим бэкграундом, специалисты по внутреннему обучению, мобильные разработчики, веб-разработчики, специалисты по информационной защите и кибербезопасности, специалисты в области IT-технологий, специалисты по промышленной робототехнике, а также по изготовлению композитных материалов. Работодатели будут использовать мобильные платформы для создания вакансий, сервисы, которые позволяют оперативно искать и анализировать информацию о кандидатах в деловых социальных сетях.

Представители ведущих хантинговых ресурсов России отмечают, что наши студенты в сравнении с их зарубежными сверстниками совершенно не умеют учиться (значительная часть российских студентов редко посещают университетские библиотеки). Большинство вузов, по мнению экспертов, просто «вбивают» в головы студентов большой объем важных, но не актуальных для компаний знаний, не развивают адаптивные навыки, умения находить нужные знания, не учат реальному бизнесу не формируют готовность открыть собственное дело. Зачастую у абитуриентов и их родителей нет достоверной информации о востребованных профессиях, о связи образования с будущими карьерными возможностями. По этой причине у некоторых выпускников происходит разочарование в выбранной профессии.

Вместе с тем, отмечают эксперты, «у наших выпускников нет навыков самопрезентации. Они не могут хорошо себя продать работодателю, не могут грамотно презентовать свои первые проекты» [3].

По данным крупных рекрутинговых агентств, в том числе HH и Superjob, в 2015–2016 гг. произошло сокращение числа вакансий на 30 %. Под влиянием кризиса закрылись многие малые и средние предприятия. В Северо-Кавказском федеральном округе не имеют работы 45 % молодых людей в возрасте до 29 лет.

Резюмируя сказанное выше, важно подчеркнуть, что регионам следует больше внимания уделять разработке программ переобучения кадров, а не поиску средств для выплаты пособий по безработице.

Список литературы

1. *Ендовицкий Е. А.* Компетенции и востребованность выпускника: кто нужен работодателю? / Е. А. Ендовицкий, В. Т. Титов // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 3–9.
2. *Мониторинг* трудоустройства выпускников [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф/новости/8441>.
3. *Семенец А.* Российские студенты не умеют учиться [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rosbalt.ru/moscow/2017/01/16/1583447.html>.
4. *Fedorov V. A.* The Development of Vocational Pedagogical Education in Russia (Organizational and Pedagogical Aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

Л. В. Богословская, А. А. Шестакова

L. V. Bogoslovskaja, A. A. Shestakova

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный
медицинский университет» Минздрава России, Екатеринбург*

Ural state medical university, Ekaterinburg

practice@usma.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ У СТУДЕНТОВ
ЛЕЧЕБНО-ПРОФИЛАКТИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА ГОТОВНОСТИ
К ВЫПОЛНЕНИЮ ТРУДОВЫХ ФУНКЦИЙ ВРАЧА-ТЕРАПЕВТА
НА ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКЕ**

**FORMATION OF STUDENTS OF THE MEDICAL-PREVENTIVE FACULTY
OF READINESS TO IMPLEMENTATION OF LABOR FUNCTIONS
OF THE DOCTOR-THERAPEUTIC AT THE PRODUCTION PRACTICE**

Аннотация. Представлены мнения студентов о практике в Уральском государственном медицинском университете.

Abstract. The results of students' opinions about practical training in the Ural state medical university.

Ключевые слова: производственная практика, мониторинг, удовлетворенность, способность, готовность.

Keywords: practical training, monitoring, satisfaction, ability, readiness.

Одним из важнейших направлений деятельности любого государства является организация медицинского обслуживания населения. Требования к подготовке врача-терапевта строго регламентированы Федеральным законом «Об основах охраны здоровья граждан в Российской Федерации» от 21.11.2011 г. № 323-ФЗ, на основании которого право на осуществление медицинской деятельности имеют лица, получившие квалификацию «врач общей практики» по специальности «Лечебное дело» и свидетельство об аккредитации специалиста по специальности «Терапия». В настоящее время разработан проект нового профессионального стандарта врача-терапевта, видом профессиональной деятельности которого является врачебная практика в области терапии.

Задача вуза – подготовить выпускников к реализации основной цели вида профессиональной деятельности – профилактики, диагностики, лечения заболеваний внутренних органов человека, реабилитации пациентов, а значит, к выполнению трудовых функций специалистов, входящих в профессиональный стандарт. Одна из трудовых функций – оказание медицинской терапевтической помощи взрослому населению. Трудовые действия персонала, к которым должен быть готов врач общей практики, включают в себя оказание медицинской помощи при неотложных состояниях, для чего необходимы знания в области выполнения реанимационных мероприятий при остановке сердечной и дыхательной деятельности (методы очистки верхних дыхательных путей при аспирационной асфиксии, искусственное дыхание «рот в рот», «рот в нос»; непрямой массаж сердца; дефибрилляция; трахеостомия, плевральная пункция)

С перечисленными профессиональными требованиями совпадают и профессиональные компетенции, указанные в Федеральном государственном образовательном

стандарте высшего образования по специальности 31.05.01 Лечебное дело, согласно которому студент должен обладать:

– готовностью к оказанию медицинской помощи при внезапных острых заболеваниях, состояниях, обострении хронических заболеваний, не сопровождающихся угрозой жизни пациента и не требующих экстренной медицинской помощи;

– готовностью к участию в оказании скорой медицинской помощи при состояниях, требующих срочного медицинского вмешательства;

– готовностью к участию в оказании медицинской помощи при чрезвычайных ситуациях, в том числе к участию в медицинской эвакуации.

При подготовке врача общей практики важную роль играет производственная практика обучающихся, которая проводится в целях получения профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности [2]. Но современное законодательство не позволяет получить все необходимые умения в профессиональной среде [1]. В ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет» Минздрава России студенты имеют возможность освоить сложные медицинские манипуляции в учебно-научном центре «Практика» (ЦПН), где специально оборудованные симуляторами и манекенами кабинеты полностью соответствуют станциям при проведении аккредитации специалистов. Так, станции «Сердечно-легочная реанимация», «Экстренная медицинская помощь», «Неотложная медицинская помощь» позволяют обучающимся в рамках производственной практики помощника врача амбулаторно-поликлинического учреждения сформировать необходимые профессиональные компетенции, а затем сравнить свои умения с действиями специалиста на базе практики.

С целью изучения мнения студентов о практической подготовке в ЦПН руководители практики проводят мониторинг формирования компетенций в формате анкетирования студентов пятого курса лечебно-профилактического факультета, прошедших обучение. В 2015 г. в анкетировании принял участие 121 студент, в 2016 г. – 137 студентов. Согласно результатам анкетирования, часть обучающихся уверены, что смогут самостоятельно выполнить манипуляции, отработанные в ЦПН (рис. 1).

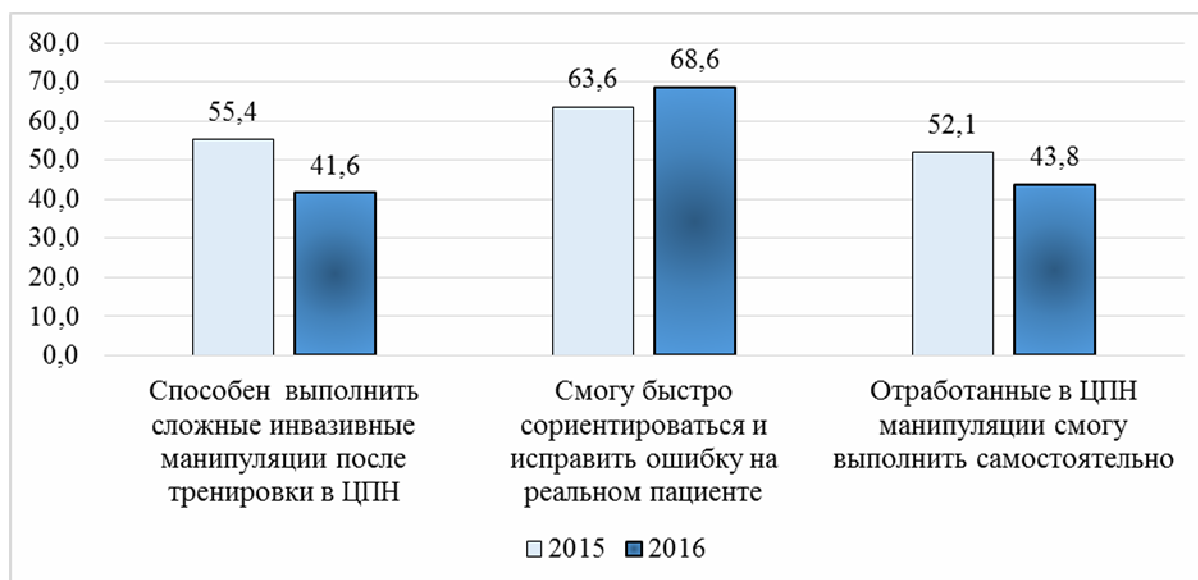


Рис. 1. Распределение ответов на вопрос «Способны ли Вы выполнить сложные инвазивные манипуляции после тренировки в ЦПН», %

На вопрос «Способны ли Вы выполнить сложные инвазивные манипуляции после тренировки в ЦПН?» в 2015 г. 55 % респондентов дали утвердительный ответ, в 2016 г. – 42 %. В 2015 г. 52 % студентов отметили, что при выполнении манипуляций, отработанных в ЦПН, смогут обходиться без помощи других, в 2016 г. такой уверенностью обладали только 44 %. Отрицательная динамика, возможно, объясняется более объективной оценкой студентами своей готовности к действиям. Больше половины студентов отметили, что, допустив ошибку при оказании помощи реальному пациенту, они смогут быстро сориентироваться и исправить ее (в 2015 г. – 64 % респондентов, в 2016 г. – 67 %).

Студентам также было предложено проанализировать свою готовность выполнять манипуляции до и после практики по трехбалльной шкале (1 балл – полностью готов, 3 балла – полностью не готов). Результаты анкетирования показали, что после практики готовность к самостоятельному выполнению манипуляций повышается (рис. 2).

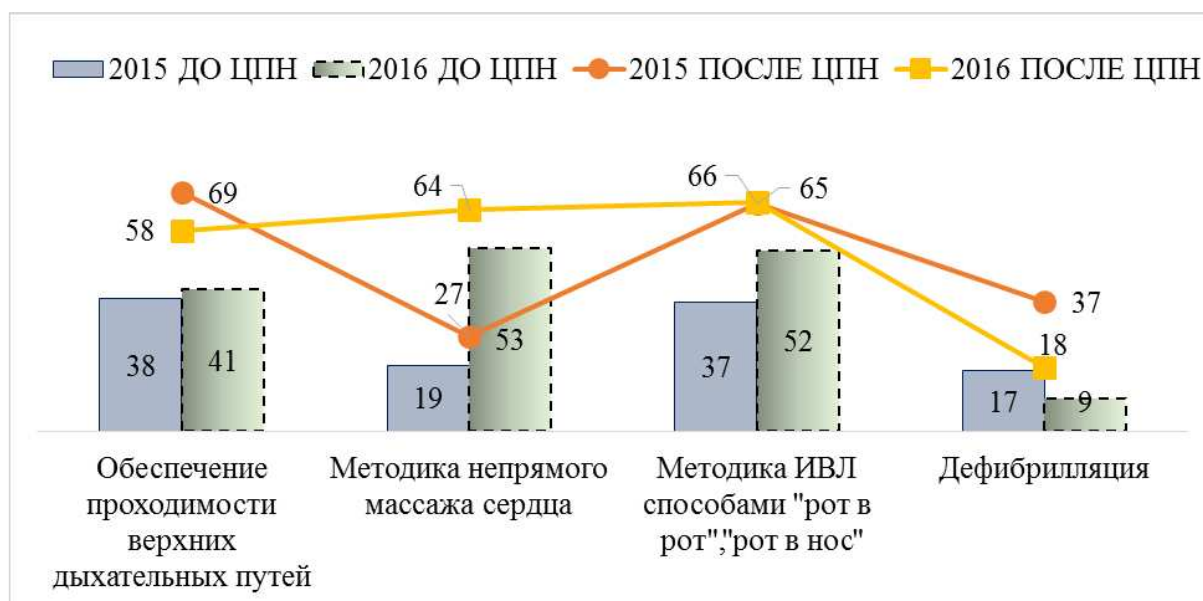


Рис. 2. Готовность студентов к самостоятельному выполнению манипуляций до и после занятий в ЦПН, % ответов «полностью готов»

Проведенные исследования позволяют увидеть, что работа со специалистом при включении в программу практики работы студентов с симуляторами повышает уровень владения обучающимися профессиональными знаниями и умениями. Многократное выполнение протоколов простых и сложных медицинских манипуляций на симуляторе или манекене, а затем участие в действиях персонала лечебного учреждения готовят обучающихся к выполнению требований государственной итоговой аттестации выпускников и профессионального стандарта, прохождению аккредитации специалиста, а значит, повышают качество подготовки врача общей практики.

Список литературы

1. Гельман В. Я. Компетентностный подход в преподавании фундаментальных дисциплин в медицинском вузе / В. Я. Гельман, Н. М. Хмельницкая // Образование и наука. 2016. № 4. С. 33–46.
2. Чапаев Н. К. К вопросу о разработке «теории практики» / Н. К. Чапаев, А. В. Ефанов // Образование и наука. 2013. № 2. С. 51–60.

Н. А. Бологова

N. A. Bologova

*ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж», Шадринск
Shadrinsk Polytechnic College, Shadrinsk
nbologova@mail.ru*

**ТЕХНОЛОГИЯ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
В РАМКАХ РЕГИОНАЛЬНОГО МЕЖВЕДОМСТВЕННОГО ПРОЕКТА
«ЗАУРАЛЬСКИЙ НАВИГАТОР»**

**THE TECHNOLOGY OF CAREER GUIDANCE ACTIVITY WITHIN
INTERREGIONAL INTERDEPARTMENTAL PROJECT
«TRANS – URAL NAVIGATOR»**

Аннотация. Рассматриваются современные технологии профориентационной деятельности, уделяется внимание профориентационному ресурсу чемпионатов Worldskills.

Abstract. The article tells about modern technologies of career guidance activity, pays attention to career guidance resource of Worldskills.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, самоопределение, чемпионат Worldskills.

Keywords: vocational guidance, self-determination, championship Worldskills.

Проблема подготовки школьников к профессиональному самоопределению в современных социально-экономических условиях становится все более актуальной. Появляются новые технологии профориентационной работы, которые, несомненно, представляют особую ценность.

С 2014 г. в Курганской области действует уникальный профориентационный проект «Зауральский навигатор», основной целью которого является создание интегрированной системы профессиональной ориентации и психологической поддержки учащихся, молодежи, отвечающей требованиям регионального рынка труда на основе межведомственного взаимодействия органов власти, организаций системы образования и работодателей, ведомственных служб и учреждений, общественных организаций [1].

Проект «Зауральский навигатор» позволил существенно изменить подходы к управлению профориентационной работой, эффективно выстроить индивидуально-групповую траекторию профессионального самоопределения, включающую различные виды деятельности: пробы, профтуры и др. [2].

С 2014 г. Шадринский политехнический колледж является координатором сетевого проекта «Промышленный навигатор», а с 2016 г. – проектов «Агробизнесобразование», «Строительный навигатор».

Шадринский политехнический колледж – многопрофильная образовательная организация, осуществляющая подготовку специалистов среднего звена (по 27 программам) и квалифицированных рабочих, поэтому был разработан профессиональный тур «Мир колледжа», в рамках которого учащиеся школ Курганской области могли познакомиться со всем спектром специальностей и профессий. При подготовке программы профессионального тура «Мир колледжа» акцент был сделан на стимулировании интереса обучающихся к многообразному миру профессий и навигации их самоопределения. Задача преподавателей заключалась в том, чтобы интересно, наглядно и емко продемонстрировать профессию и вызвать от-

клик у школьников. Все преподаватели подошли к этому процессу творчески: были подготовлены методические материалы, презентации, по проекту «Агробизнесобразование» разработана обучающая программа по профессии «тракторист-машинист», для наглядности использовались различные тренажеры (виртуальная сварка, тренажер по профессии «водитель» и др.). Была разработана анкета, которая позволила выявить предпочтения потенциальных абитуриентов и более точно смоделировать группы на профессиональные пробы.

На сегодняшний день 1684 учащихся 8–9-х классов школ Курганской области посетили экскурсионные туры и профессиональные пробы, на которых ознакомились с современными условиями труда и лабораториями по следующим профессиям: оператор станков с программным управлением, сварщик, автомеханик, слесарь по ремонту и обслуживанию газового оборудования, повар, программист, водитель, строитель и др. Поработав на тренажерах, школьники смогли точнее сориентироваться в профессиональном выборе, общение с профессионалами помогло определить жизненные перспективы и возможности. Сложно сломать укоренившийся в нашем обществе стереотип о том, что только высшее образование позволяет стать успешным и реализовать себя в жизни. Для многих учителей и учащихся школ технический рывок, который совершили организации среднего профессионального образования благодаря участию в региональных и федеральных программах, стал открытием, что повысило их привлекательность для абитуриентов.

Учащимся школ были продемонстрированы возможности студентов колледжа повышать профессиональное мастерство и выстраивать собственную профессиональную траекторию. Студенческий отряд колледжа в течение двух лет успешно работает на объектах компании ООО «Стройнефтегазальянс» (Москва) по проектам «Установка комплексной подготовки газа» и «Площадка строительства объектов Новоуренгойского газохимического комплекса». За время учебы студенты колледжа могут получить дополнительно 2–3 рабочих профессии в рамках Многофункционального центра профессиональных квалификаций ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж», который лицензирован по 37 рабочим профессиям. В колледже развито техническое творчество: создан и результативно работает студенческий клуб «АвтоМИГ», в который активно вовлекаются школьники как потенциальные абитуриенты.

Показателем высокого качества подготовки стало успешное участие студентов, преподавателей и мастеров производственного обучения колледжа в движениях «Славим человека труда», WorldSkills. Преподаватели и мастера производственного обучения стали сертифицированными экспертами WorldSkills.

WorldSkills International (WSI) – международное движение, целью которого является популяризация рабочих профессий, повышение статуса и стандартов профессиональной подготовки и квалификации по всему миру [3].

Каждые два года под эгидой WSI проходит чемпионат мира по профессиональному мастерству. Со времени проведения первого конкурса в 1946 г. количество участников увеличилось до 1500. Соревнования WorldSkills по всему миру посещают тысячи учащихся школ, колледжей и студентов вузов, что делает движение мощнейшим механизмом профориентации молодежи.

Победители областных чемпионатов имеют возможность в составе сборной принять участие в национальном чемпионате WorldSkills Russia. По итогам национального чемпионата формируется национальная сборная, которая представляет Россию на европейском чемпионате WorldSkills Europe и мировом чемпионате WorldSkills International [3]. Три студента ГБПОУ «Шадринский политехнический колледж» вошли в состав национальной сборной WorldSkills,

успешно выступили на международных соревнованиях: на чемпионате WorldSkills в Финляндии заняли – 1-е место, на чемпионате WorldSkills в Белоруссии – 2-е место.

Такие успехи усиливают мотивацию студентов к повышению уровня профессионализма, и вызывают мощнейший всплеск интереса абитуриентов к той или иной профессии. Встречи потенциальных абитуриентов и студентов, добившихся высоких результатов на чемпионате Worldskills, повышают привлекательность колледжа, о чем свидетельствует возросший конкурс на такие специальности, как «Техническое обслуживание и ремонт автомобильного транспорта», «Сварочное производство» и др.

Подводя итоги, можно сделать вывод, что участие в реализации регионального межведомственного проекта «Зауральский навигатор» позволило Шадринскому политехническому колледжу:

- повысить эффективность и системность профориентационной работы;
- обеспечить творческий подход к организации профессиональных туров и профессиональных проб, что актуализировало заинтересованность потенциальных абитуриентов;
- укрепить связи с базовыми предприятиями.

Список литературы

1. *Проект «Зауральский навигатор»* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://школа-профориентация.рф/practice/35-starshie-shkolniki/256-zauralskij-navigator.html>.

2. *Профориентационный технопарк «Зауральский навигатор»* [Электронный ресурс]. Режим доступа <http://www.45profor.ru/proekty/zauralskij-navigator>.

3. *WorldSkills International (WSI)* [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.worldskills.org/>.

УДК 373/378:001.895

З. М. Большакова, Н. Н. Тулькибаева

Z. M. Bolshakova, N. N. Tulkibaeva

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск
Southern Ural state humanitarian and pedagogical university, Chelyabinsk
zmb25@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС КАК СРЕДСТВО УПРАВЛЕНИЯ НЕПРЕРЫВНЫМ ОБРАЗОВАНИЕМ

INNOVATIVE PROCESS AS CONDITION OF DEVELOPMENT OF CONTINUOUS EDUCATION

Аннотация. Оцениваются взаимосвязи между понятиями «непрерывное образование» и «инновационный процесс», их роль в осуществлении непрерывного в прерывном явлении.

Abstract. The article evaluates the interrelations between the concepts of «continuous education» and «innovation process», their role in the implementation of a continuous in discontinuous phenomenon.

Ключевые слова: непрерывное образование, аспекты непрерывного образования, механизм непрерывных изменений, инновационный процесс.

Keywords: continuous education, aspects of continuous education, mechanism of continuous changes, innovative process.

Инновационное явление – обязательный атрибут непрерывного образования. Непрерывное образование – система организации современного процесса образования, которая определяет смысл образовательной системы начала XXI в. и отражает социальный заказ общества [5, 6, 7]. Уточним основные перспективы развития его смысла как социального явления [4]:

– развитие содержания образования, создающее условия для развития личности через осознанное принятие научно-технологической направленности образования, которое видится в развитии личности через осознание себя субъектом собственной деятельности;

– организация непрерывного образования как механизма перспективной, продуктивной педагогической идеи современного мирового развития, обеспечивающей многоуровневый подход к осмыслению качества образования и перспектив восхождения к профессиональному мастерству;

– отказ от традиционной организации образовательной системы и от ориентации на образование на всю жизнь; рождение потребности личности в познании себя и окружающего мира посредством образования через всю жизнь; возникновение потребности в осознании иных способов саморазвития, иного понимания субъекта деятельности – субъекта собственной деятельности.

Перед педагогической практикой возникла проблема уточнения содержания понятия непрерывного образования, его конкретизации для различных уровней через выделение существенных признаков и уточнение объема понятия на разных уровнях. Итак, появляется смысл *стратегического* понятия содержания непрерывного образования и происходит его расщепление по уровням образования. Принятие обобщенного определения понятия и уровней его расщепления определяет *тактическое* управление реализацией непрерывного образования, операционный механизм каждого уровня.

Достоянием начала XXI в. является не только знание смысла понятия непрерывности образования, но и понимание признаков системы непрерывного образования как сложной открытой системы, в состав которой входят подсистемы современного глобального и национального аспектов образования, и присутствия непознанных глубинных процессов, происходящих в образовательной системе; понимание необходимости уточнения методологических оснований, выделения важнейших признаков непрерывного образования, создания удовлетворяющей педагогическую практику педагогической парадигмы непрерывного образования; выделение сущности непрерывного образования как ценности для каждого человека, живущего на нашей планете; поиск тех глубинных смыслов, которые определяют взаимосвязи педагогического опыта и науки согласно утверждению «учиться, чтобы жить» (приобретаемый новый личностный опыт позволяет ставить и решать проблемы изменения способа бытия человека в новых условиях).

Видение незнания, непонимания многих явлений выдвигает на первый план наиболее важные проблемы, к которым, по нашему утверждению, относится создание *педагогике непрерывного образования* с четким обоснованием ее методологии. Необходимо понимание смысла функционирования непрерывного образования, закономерностей изменений в системе образования (содержания непрерывного образования и отношения к его смыслу). Рассматривая непрерывное образование как социально-педагогическую среду, назовем создание национальной идеи как необходимый принцип развития этой среды, который в настоящее время осуществляется посредством патриотического воспитания, отражающего сущность государственной политики; признаки социальной среды, определяющие изменения социального заказа общества в системе образования.

На данном этапе созданная открытая система непрерывного образования устойчиво развивается средствами инновационных процессов.

Понятие инновационного процесса имеет солидную историю, выполняя свое предназначение на различных этапах модернизации системы образования. Важным условием нам видится точное использование понятийного аппарата, определяющего смысл инновационного процесса. К нему отнесем понятия «новое», «новизна», «новшество», «инновация», «инновационный процесс» («инновационная деятельность»). Необходимо четкое оперирование смыслом каждого из названных понятий: *новое* – инфильтрация (проникновение, просачивание); *новизна* – уровень нового, степень нового; *новшество* – идея, сущность метода, способа – процесса изменения; *инновация* – введение нового; *инновационный процесс* (инновационная деятельность) – процесс создания, освоения и распространения инноваций.

Разделяя точку зрения о том, что непрерывное образование есть единство прерывного и непрерывного, мы рассматриваем инновационные процессы как смысловое содержание непрерывного образования (образование на протяжении всей жизни). Непрерывность выступает проявлением постоянства изменений содержания образования (заказ общества на новое содержание образования, принятие новой парадигмы образования, определяющей иные цели, характер и результаты образования). Механизмом перехода к новой парадигме выступают инновационные процессы поиска нового, создания новых структур, моделей, технологий, методик и т. д.

Анализ результатов педагогической практики и развития педагогической науки позволил выделить формы реализации парадигмальных изменений:

– модернизация образования (изменение предназначения образования, его уровней, структуры и содержания образования и отдельных его составляющих). Имели место следующие модели образования: воспитание; образование и воспитание; обучение и воспитание; воспитание и обучение;

– трансформация образования – преобразование образования исходя из конкретно поставленной цели. Такой целью может выступать средство вхождения в параметры глобального мира. Как правило, принимаемая парадигма задает параметры успешности образования (учебный план, программы). Такими параметрами выступают время на освоение новых дисциплин, формы организации образовательного процесса, компетенции и др. Обобщенным параметром принят результат образования. Таким результатом в Российской Федерации в настоящее время является совокупность компетенций, в Республике Казахстан – функциональные знания. Глобальный результат образования определяется эффективностью функционирования принятой модели образования в развивающемся режиме.

Инновационные процессы обеспечивают управление достижением заданного результата на принятых условиях и могут быть представлены социальным заказом, педагогической парадигмой, педагогической теорией, педагогической технологией, алгоритмом, эвристикой.

Наше видение педагогической среды как пространства происходящих инновационных процессов заключается в следующем:

– реальный опыт осуществления педагогического процесса выступает ведущим фактором возникновения потребностей в изменениях (например, учителя-новаторы изменяют статус участников педагогического процесса [2]). Педагогическая наука выяв-

ляет сущность происходящих изменений при появлении нового типа взаимодействия между обучающим и обучающимся, который есть суть взаимодействия между субъектами ($C \leftrightarrow C$);

– принять результаты изменений можно только на основе анализа и научного объяснения;

– необходимо прогнозирование и психолого-педагогическое объяснение возможных типов взаимодействия (субъект – личность ($C \leftrightarrow Л$), личностно ориентированное обучение; личность – личность ($Л \leftrightarrow Л$), личностно-развивающее обучение). Взаимодействие может быть оптимальным условием для профессиональной школы, где преподаватель увеличивает объем понятия референтного коллектива;

– социальный заказ общества является ведущим фактором в определенный период прогнозирования направленности инновационных процессов, выступающих механизмом изменений.

Инновационные процессы выполняют сложную функцию механизма перевода образовательной системы в новое пространство через принятие новой парадигмы, изменяющей отдельные признаки (или обобщенный показатель) достижения результата. Уникальность инновационных процессов определяется возможностью иметь неограниченное количество траекторий движения к результату.

Итак, инновационные процессы по сути выступают механизмом изменений существующего процесса (различных уровней и потребностей). Сложность их проявляется в управлении глобальными процессами, к которым мы относим непрерывное образование.

Список литературы

1. *Давыдова Н. Н.* Научно-образовательные сети: теория, практика: монография / Н. Н. Давыдова, Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров; под науч. ред. В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2016. 481 с.

2. *Днепров Э. Д.* Новейшая политическая история российского образования: опыт и уроки / Э. Д. Днепров. Москва: Мариос, 2011. 456 с.

3. *Зайцева О. В.* Непрерывное образование: основные понятия и определения / О. В. Зайцева // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2009. № 7. С. 106–109.

4. *Инновационные процессы в обучении: учебное пособие для студентов педвузов* / Н. Н. Тулькибаева [и др.]. Москва: Восток, 2002. 256 с.

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

6. *Fedorov V. A.* The development of vocational pedagogical education in Russia (organizational and pedagogical aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

7. *Modern requirements to preparation of professional and pedagogical personnel* / N. I. Zyryanova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 8800–8810.

Н. Ю. Большакова, Н. Н. Тулькибаева

N. Yu. Bolshakova, N. N. Tulkibaeva

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск
Southern Ural state humanitarian and pedagogical university, Chelyabinsk
tulkubaevann@mail.ru

УПРАВЛЕНИЕ ОСВОЕНИЕМ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО РЕШЕНИЮ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ЗАДАЧ

MANAGEMENT OF DEVELOPMENT OF ACTIVITIES FOR THE SOLUTION OF PEDAGOGICAL TASKS

Аннотация. Рассмотрено управление освоением обучающимися деятельности по решению педагогических задач на основе принятия циклической структуры процесса решения задач, классификации действий и операций деятельности на реализующие и управляющие, учета соотношения между ними.

Abstract. In article management of development trained in activities for the solution of pedagogical tasks on the basis of acceptance of cyclic structure of process of the solution of tasks, classifications of actions and operations of activity on realizing and operating, the accounting of a ratio between them is considered.

Ключевые слова: деятельность, педагогическая задача, решение, структура деятельности, циклическая структура.

Keywords: activity, pedagogical task, decision, structure of activity, cyclic structure.

Процесс освоения специальных знаний предполагает организацию самостоятельной познавательной деятельности обучающихся. При этом происходит осознание структуры деятельности и ее содержания. Нами принимается позиция осознания познавательной деятельности через реализацию системно-деятельностного подхода. Следовательно, примем структуру познавательной деятельности, описанную через выделение действий, которые реализуют систему целей, при этом каждое действие осуществляется комплексом операций.

При освоении деятельности по решению педагогических задач встает проблема выявления структуры и ее усвоения как любой познавательной деятельности.

Алгоритм решения педагогической задачи (учебной, методической) представим в виде матрицы, где отражены действия и операции процесса познавательной деятельности (таблица).

Матрица, описывающая деятельность по решению педагогических задач, является одной из форм представления алгоритма, который обладает свойствами массовости, детерминированности, результативности и отражает циклическую структуру деятельности.

Содержание задачи будем понимать как совокупность двух подсистем: задачной и решающей [1, 2]. Задачная подсистема представляет содержание задачи: предметом, условием и требованием. Между элементами задачной подсистемы существуют определенные отношения. С одной стороны, они определены самим содержанием задачи, с другой стороны, конкретную форму этих отношений необходимо установить, что и составляет содержание требования задачи. Функциональной основой обнаружения отношений выступают предметные знания, их использование в конкретной ситуации. Применение обоб-

ценных предметных знаний к решению конкретной задачи происходит успешнее, если обучающимся усвоена операционная сторона отношений между частями содержания задачи. Операционная сторона деятельности раскрывается через осознание методов, способов и средств решения задачи. Они могут быть соотнесены с оператором задачи. Поэтому процесс обучения решению задач направлен на овладение знанием содержания задачной и решающей подсистем, знанием структуры процесса решения задачи. Структура решения задачи определяется структурой учебного алгоритма, которая состоит из четырех действий и совокупности операций по реализации каждого из них.

Алгоритм решения педагогической задачи

Действия	Операции			
	Ориентировка	Планирование	Исполнение	Контроль
Ознакомление с задачами	Ориентировка в предложенной задаче	Планирование восприятия задачи	Восприятие задачи	Контроль уровня восприятия задачи через понимание процесса моделирования ее
Составление плана решения задачи	Ориентировка в воспринятой задаче	Определение подхода, метода решения	Составление плана решения на основе выделенного метода	Проверка целесообразности решения данным методом. Рефлексия полученного смысла задачи
Осуществление решения задачи	Ориентировка в составленном плане	Запись основного уравнения, суждений	Решение уравнений, построение умозаключения	Проверка решения в общем виде
Проверка полученного результата, его рефлексия и анализ процесса решения	Ориентировка в содержании полученного результата	Планирование метода проверки результата	Осуществление процесса проверки результата	Определение возможности получения результата другими методами. Выявление нового в понимании результата

Первое действие предполагает восприятие конкретной информации, содержащейся в задаче. Эта информация становится началом преобразования задачи. Успех преобразования определяется точностью восприятия задачи. Такое содержание данного действия делает его целеполагающим, и, следовательно, выполнение действия может быть описано строго заданными операциями. Первоначальный (предварительный) анализ содержания задачи позволяет отыскать путь и форму ее восприятия, окончательный анализ завершается сличением воспринятого содержания задачи с заданным.

Выделенные операции по осуществлению действия по ознакомлению с задачей (в обобщенной форме) обеспечивают выполнение и всех остальных действий. При этом в разных действиях одни и те же операции осуществляются с различным содержанием. Операционная структура каждого действия остается постоянной, но функциональное содержание изменяется от действия к действию. При такой иерархической структуре процесса решения задачи встает вопрос о выделении главного звена каждого действия и всего процесса в целом.

Вначале усваиваются реализующие действия через раскрытие их содержания реализующими операциями. Затем идет усвоение такого содержания действия процесса решения задачи, которое дает наиболее ощутимо улучшает обученность решать различные задачи.

Основными элементами знаний, из которых складывается процесс обучения студентов решению задач, вначале учебных, затем методических, а далее педагогических, являются знание задачной подсистемы, знание содержания решающей подсистемы, знание структуры выполнения деятельности. Главным является последний элемент, соединенный со знанием методов и способов решения.

Итак, программа освоения обучающимися решения педагогических задач построена на основе реализации системно-деятельностного подхода, который позволяет выделить структуру деятельности, ее основные элементы, функции каждого элемента, что и определяет содержание трудовых действий.

Процесс обучения студентов решению учебных и методических задач осуществляется на основе усвоения в первую очередь реализующих действий через содержание реализующих операций (назовем их основными). Раскрытие реализующих действий через основные операции дает возможность выделить содержательную сторону действий. Накопление основного содержания действий, усвоение различных их видов позволяют поставить проблему оценки необходимости выполнения того или иного вида действия и проверки результатов каждого действия. Так возникает необходимость управлять выполнением действия. Поэтому в реализующие действия включаются управляющие операции. Затем выделяются как самостоятельные элементы процесса решения управляющие действия, которые включаются в деятельность основными операциями. И только после усвоения выполнения управляющих действий реализующими операциями ставится задача овладения обучающимися всеми операциями деятельности по решению задач. Учебная деятельность как вид познавательной деятельности обязательно включает средства управления ею.

Выделение этапов обучения студентов решению педагогических задач опирается на следующие основные положения:

- принятие циклической структуры процесса решения задач;
- классификация действий и операций деятельности по решению задач на реализующие процесс решения и управляющие им;
- усвоение в первую очередь тех действий и операций, которые обеспечивают более быстрые темпы обучения.

Структура процесса усвоения обучающимися умения решать задачи:

1. Усвоение основных операций реализующих действий.
2. Полное (или частично полное) усвоение реализующих действий, т. е. наряду с усвоением содержания основных операций реализующих действий овладение содержанием управляющих операций.
3. Наряду с полным усвоением операций реализующих действий включение основных операций управляющих действий.
4. Полное усвоение структуры решения задачи.
5. Применение усвоенной структуры к решению задач других видов, наполнение ее новым содержанием за счет овладения неизвестными методами и способами решения.

Выше выделены принципиальные особенности обучения решению задач: цикличность процесса и деление действий и операций на два класса. Структура процесса решения задач обуславливается составом элементов системы и взаимным их расположением: выделением двух подсистем (реализующей и управляющей) с определенным расположением элементов в каждой из них.

Названные положения позволили определить содержание дидактической системы, обеспечивающей поэтапное формирование у обучающихся умения решать задачи на основе

овладения обобщенной структурой. При этом должно быть осуществлено опережающее усвоение реализующих процесс решения действий и операций. Формирование у обучающихся управляющих действий и операций происходит в органическом единстве с овладением реализующими. Только сочетание реализующих и управляющих действий и операций обеспечивает формирование завершенной деятельности по решению учебных задач. Структура данного вида учебной деятельности носит обобщенный характер, приемлемый для любого вида учебной деятельности. Она обеспечивает развитие особого типа мышления – кибернетического, позволяющего учитывать особенности научного и социального прогресса, обуславливающего формирование у обучающихся умения работать с компьютерной техникой и осваивать информационно-коммуникативные технологии.

Список литературы

1. *Тулькибаева Н. Н.* Теория и практика обучения учащихся решению задач: монография / Н. Н. Тулькибаева. Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. 239 с.
2. *Учебный материал и учебные ситуации: психологические аспекты* / под ред. Г. С. Костюка, Г. А. Балла. Киев: Радянська школа, 1986. 144 с.

УДК 373.25:[371.7+371.037.1:793]

Н. С. Борисова

N. S. Borisova

МБДОУ «Детский сад № 341», Екатеринбург

MBDOU «Detskij sad № 341», Ekaterinburg

mdou-341@yandex.ru

ГОРИЗОНТАЛЬНЫЙ ПЛАСТИЧЕСКИЙ БАЛЕТ – ТЕХНОЛОГИЯ ОЗДОРОВИТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ДЕТЬМИ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

HORIZONTAL PLASTIC BALLET – TECHNOLOGY RELAXATION WORK WITH CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

Аннотация. Описано влияние нетрадиционных форм оздоровления, в частности горизонтального пластического балета, на эмоциональное и физическое развитие воспитанников. Отмечено его благоприятное воздействие на воспитанников, имеющих низкий уровень физического развития, которые принимают противотуберкулезные лекарственные препараты.

Abstract. Describes the impact of non-traditional forms of healing, particularly the «Horizontal plastic ballet» on the emotional and physical development of pupils. Describes its favorable impact on pupils having low level of physical development that take anti-TB drugs.

Ключевые слова: горизонтальный пластический балет, технологии оздоровления.

Keywords: horizontal plastic ballet, technology recovery.

Среди новых форм физкультурно-оздоровительной работы [5, 6] вызывает интерес программа Н. Н. Ефименко «Театр физического развития и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста», а именно ее раздел «Горизонтальный пластический балет» [1]. Определение «горизонтальный» означает, что все или практически все движения выполняются лежа на полу. Слово «балет» предполагает связь с ис-

кусством и хореографией, приобщение к миру прекрасного. То, что балет пластичский, отражает характер движений: они не должны быть резкими и отрывистыми. Плавные взмахи руками, изящные повороты и мягкие изгибы напоминают грацию кошки. Это своеобразный танец на полу, соединяющий в себе определенную физическую нагрузку и философию движений. Во время танца ребенок переживает некую историю, превращается в какую-либо вещь или животное и раскрывает созданный образ. Можно вообразить себя листьями на ветру, животным, русалкой, снежинкой. Горизонтальный пластический балет – это уникальная эстетико-оздоровительная система, комплекс простых упражнений для людей любого возраста и уровня физической подготовки, направленный на восстановление жизненной энергии [1, 2].

В детский сад № 341 Екатеринбурга приходят дети с туберкулезной интоксикацией. Прием противотуберкулезных препаратов оказывает негативное побочное воздействие на их психическое и физическое состояние: дети заторможены, их внимание рассеянно, уровень работоспособности и выносливости низкий. Многие отстают в физическом развитии. Все они нуждаются в оздоровлении организма [3]. На детей с бронхолегочной патологией благотворно влияет горизонтальный пластический балет, потому что при выполнении упражнений, деятельность сердечно-сосудистой и дыхательной систем проходит в щадящем режиме. Данная система как нельзя лучше подходит для работы с ослабленными детьми, так как режим горизонтальных поз обеспечивает естественную последовательность движений: от положения лежа на спине – к положению стоя на высоких коленях, при этом позвоночник находится в расслабленном положении. Выполняемые в горизонтальных позах упражнения позволяют естественно и плавно переходить от одного вида нагрузок к другому. Такие занятия отличаются высоким эмоциональным фоном. Они сопутствуют развитию воображения, эмоционально-двигательной сферы, творческих способностей.

Программа «Горизонтальный пластический балет» позволяет решать следующие задачи:

- укрепление здоровья детей, повышение функциональных и адаптационных возможностей организма, умственной и физической работоспособности;
- эмоциональное развитие;
- гармоничное развитие всех звеньев опорно-двигательного аппарата;
- формирование правильной осанки;
- совершенствование двигательных навыков, воспитание двигательных качеств;
- формирование и потребности в систематических занятиях физическими упражнениями.

Задачи программы «Горизонтальный пластический балет» соответствуют целевым ориентирам на этапе завершения дошкольного образования, отражены в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования:

- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности;
- у ребенка развита крупная и мелкая моторика; он подвижен, вынослив, владеет основными движениями, может контролировать свои движения и управлять ими;
- ребенок способен к волевым усилиям;
- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру.

Программа «Горизонтальный пластический балет» опирается на объективные законы развития человеческого организма. При ее реализации необходимо придерживаться заповедей [4]:

- следовать логике природы (педагогика должна быть естественной);
- осуществлять физическое воспитание дошкольников по развивающейся спирали;
- играя – оздоравливать, воспитывать, развивать, обучать;
- посредством физического воспитания заряжать детей положительными эмоциями;
- через движение и игру осуществлять воспитание человека будущего.

Существуют три ступени сложности программы: на первой – педагог показывает, как должны выполняться все движения; на второй – дети выполняют движения по голосовым командам педагога; на третьей ребенок сам, без помощи взрослого создает свой образ.

Например, упражнение «Пробуждение природы» – организованная деятельность, в которой нет инвентаря. Оно подходит для всех детей и взрослых, которые раньше не занимались спортом, а также для тех, кому противопоказаны интенсивные физические нагрузки. Дети представляют себя различными животными, которые просыпаются, потягиваются и радуются новому дню. Действие происходит под спокойную расслабляющую музыку.

Огромную роль в физкультурно-оздоровительной работе играет взаимодействие с родителями. Кроме совместной организации и проведения спортивных мероприятий активно используются информационные компьютерные технологии: проводятся сетевое консультирование родителей по теме «Нетрадиционная физкультура в семье», интернет-собрания «Танцуем лежа» и т. д. Это очень важный рычаг для повышения родительской активности.

Подводя итоги, следует отметить, что горизонтальный пластический балет – это интересное и перспективное направление, позволяющее осуществлять и физическое, и духовное развитие; тренировать свое тело, не травмируясь и не перенапрягаясь; самовыражаться и развивать воображение.

Список литературы

1. *Ефименко Н. Н.* Театр физического развития и оздоровления детей дошкольного и младшего школьного возраста / Н. Н. Ефименко. Москва: Липка-Пресс, 1999. 256 с.
2. *Ефименко Н. Н.* Физкультурные сказки / Н. Н. Ефименко. Москва: Перспектива, 2004. 64 с.
3. *Кетриш Е. В.* О проблеме инклюзивного образования в сфере физической культуры / Е. В. Кетриш // Сибирский педагогический журнал. 2015. № 3. С. 121–124.
4. *Моргунова О. Н.* Физкультурно-оздоровительная работа в ДОУ / О. Н. Моргунова. Москва: Учитель, 2005. 127 с.
5. *Наскалов В. М.* Оздоровительно-реабилитационная программа физического воспитания студентов вузов / В. М. Наскалов // Образование и наука. 2013. № 1. С. 85–93.
6. *Третьякова Н. В.* Теория и методика оздоровительной физической культуры: учебное пособие / Н. В. Третьякова, Т. В. Андрюхина, Е. В. Кетриш; под общ. ред. Н. В. Третьяковой. Москва: Спорт, 2016. 280 с.

МЕЖВЕДОМСТВЕННОЕ СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ – ФУНДАМЕНТ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

INTERMEDIATE NETWORK INTERACTION – THE FOUNDATION OF CONTEMPORARY EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются возможности межведомственного сетевого взаимодействия в процессе формирования профессиональных компетенций будущих специалистов.

Abstract. The article considers the possibilities of inter-agency network interaction in the process of forming professional competencies of future specialists.

Ключевые слова: межведомственное сетевое взаимодействие, профессиональные компетенции.

Keywords: interdepartmental networking, professional competences.

В настоящее время на государственном уровне образование рассматривается как стратегический ресурс развития российского общества.

Современное образование – это многоуровневая социально-педагогическая образовательная система, функционирующая на основе социального заказа общества [3]. Сетевое взаимодействие в образовании – сложный механизм, благодаря которому происходит вовлечение сразу нескольких организаций в учебный или внеурочный процесс. Сетевое взаимодействие организаций образования предполагает особое социальное партнерство. Между всеми участниками такого взаимодействия возникают неформальные и формальные контакты [1, 4, 5, 7]. Понятие «сеть» предполагает совокупность учреждений, имеющих общие цели, ресурсы для их достижения и единый центр управления [6].

Под *сетевым взаимодействием* понимается способ деятельности участников сети по совместному использованию информационных, кадровых, материально-технических и иных ресурсов для решения основных задач подготовки специалистов.

Сетевое взаимодействие может развиваться внутри любой образовательной организации, когда объединяются усилия разных специалистов (педагоги-предметники, педагоги-психологи, социальные педагоги, работодатели и др.) [2].

Сетевое взаимодействие может функционировать на уровне муниципальной образовательной системы, что позволяет знакомиться с опытом коллег из других образовательных организаций, пропагандировать и развивать его через ресурсные центры.

На более высоком организационном уровне формируется межведомственное сетевое взаимодействие, когда объединяются усилия учреждений различных ведомств системы социального управления муниципального образования для решения задач подготовки высококвалифицированных специалистов.

В Муравленковском многопрофильном колледже сетевое межведомственное взаимодействие осуществляется со следующими организациями:

1. *Работодатели:* Филиал «Газпромнефть-Муравленко» АО «Газпромнефть-Ноябрьскнефтегаз», ООО «Нефтесервис», ООО «Ноябрьское УПНП», ООО «Ямал», ООО «Муравленковская транспортная компания», АО «Ямалкоммунэнерго», ООО «Ноябрьскэнергонефть», ООО «НСХ Азия Дрилинг», МУП «МПГЭС», ООО «Ноябрьсктеплонефть», ООО «Ноябрьскнефтеспецстрой», АО «СибурТюменьГаз», ООО «Борец-Муравленко».

2. *Образовательные организации:* Ставангерский морской технический колледж (г. Ставангер, Норвегия), ЧПОУ «Газпром техникум Новый Уренгой», Когалымский политехнический колледж, Ноябрьский колледж профессиональных и информационных технологий, Новоуренгойский многопрофильный колледж, Ямальский многопрофильный колледж, Тарко-Салинский профессиональный колледж, Надымский профессиональный колледж.

3. *Научные организации:* Федеральный институт развития образования (Москва), Институт повышения квалификации специалистов профессионального образования (Санкт-Петербург), Региональный институт развития образования Ямало-Ненецкого автономного округа (Салехард), Ноябрьский институт нефти и газа (филиал) Тюменского индустриального университета, Тюменский индустриальный университет.

4. *Социальные организации и управления:* Управление культуры, спорта и молодежной политики, Управление социальной защиты населения, Управление образования, Молодежный ресурсный центр г. Муравленко.

9 февраля 2017 г. в колледже произошло радостное и давно ожидаемое событие – открытие Корпоративного ресурсного учебного центра (КРУЦ). Этот проект – результат сотрудничества правительства автономного округа, администрации города и основного инвестора – ПАО «Газпромнефть». Основная цель КРУЦ – подготовка и переподготовка кадров по перспективным профессиям, связанным с особым уровнем квалификации при освоении Арктики.

Учебный центр рассчитан на обучение 600 чел. в год. Передовое оснащение и учебные возможности КРУЦ позволяют осуществлять подготовку будущих специалистов, повышение уровня технических компетенций сотрудников филиала «Газпромнефть-Муравленко» и предприятий ПАО «Газпромнефть». Оборудованы лекционно-тренинговая и учебно-тренажерная аудитории. Основой лаборатории является полифункциональный тренажер, представляющий собой полномасштабную конфигурацию действующего оборудования по добыче нефти и газа.

Совместное использование учебного центра филиалом «Газпромнефть-Муравленко» и колледжем даст возможность готовить специалистов в соответствии с требованиями корпоративных и международных стандартов. Открытие КРУЦ создает новые возможности и перспективы развития межведомственного сетевого взаимодействия для решения задач подготовки высококвалифицированных конкурентоспособных специалистов.

Список литературы

1. *Давыдова Н. Н.* Реализация системно-синергетического подхода в практике управления развитием научно-образовательной сети / Н. Н. Давыдова // Образование и наука. 2013. № 7. С. 67–85.

2. *Сетевое взаимодействие в системе образования: технология организации инновационной деятельности* / С. И. Ануфриев [и др.]; под ред. А. М. Соломатина. Москва: Академкнига, 2014. 86 с.

3. *Шерешева М. Ю.* Формы сетевого взаимодействия: курс лекций / М. Ю. Шерешева. Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2010. 48 с.

4. *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. P. 157–163.

5. *Dorozhkin E. M.* Management of a network interaction of educational organisations oriented to innovation development / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin // *Indian Journal of Science and Technology*. 2016. № 9 (29).

6. *Research and educational network: development management* / N. N. Davydova [et al.] // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (7). P. 2651–2665.

7. *Fedorov V. A.* Control of the research and education network development in modern socio-pedagogical conditions / V. A. Fedorov, N. N. Davydova // *Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu*. 2014. № 2. P. 126–132.

УДК 37:001.895

Н. С. Бутурлин

N. S. Buturlin

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

Lokis23@yandex.ru

СОВРЕМЕННЫЕ ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ

MODERN INNOVATIONS IN EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются современные инновации в сфере образования. Инновации в образовании связаны с изменениями в системе финансирования, учебных планах и программах, учебно-методическом обеспечении, деятельности ученика и учителя. Актуальной задачей становится необходимость оптимизации образования и его совершенствования.

Abstract. The article considers modern innovations in the field of education. Innovations in the education system are associated with such changes as: the funding system, the curriculum and curriculum, the teaching and methodological support, the activities of the student and the teacher. There are many problems in modern Russian pedagogical education, where the urgent need is to optimize education and improve it.

Ключевые слова: инновации в обучении, развитие инноваций, образование.

Keywords: innovation in education, development of innovation, education.

Главной целью современных педагогических технологий и педагогических инноваций в образовании является подготовка человека к жизни в постоянно меняющемся мире. Инновационные технологии обучения следует рассматривать как средство, с помощью которого новая образовательная система может быть реализована в жизнь. Образование должно позволять находить творческие способы решения жизненно важных проблем [3, 6].

Целью инновационной деятельности педагога является качественное изменение личности учащегося. Это становится возможным благодаря внедрению в профессию-

нальную деятельность не известных практике дидактических и воспитательных программ, с помощью которых будет пройден кризис в образовании. Основные цели современной образовательной инновационной деятельности – развитие умения находить мотивацию своих действий, самостоятельно ориентироваться в получаемой информации, формирование творческого мышления, развитие детей за счет максимального раскрытия их способностей с использованием новейших достижений науки и практики [4].

Известны следующие образовательные инновации:

1. Организация деятельности без разрушения классно-урочной системы. Это подразумевает создание профориентированных школ, профильных классов и внедрение в образовательный процесс игровых методик (например, викторины).

2. Организация деятельности с разрушением классно-урочной системы. Данная методика включает в себя внедрение метода проектов, где усвоение знаний происходит на основании вовлечения ученика в процесс исследования, создание схем сетевого дистанционного взаимодействия и разработку индивидуальных образовательных траекторий.

3. Представление, передача и усвоение содержания образования, т. е. овладение универсальными научными методами обучения, использование фундаментальных сигналов при блочном изучении предмета, организация межпредметных уроков, внедрение информационно-коммуникационных технологий в учебно-воспитательный процесс, введение профильного образования, проблемное обучение, организация исследовательских работ с учащимися.

4. Методы оценивания образовательного результата. Используются расширение балльной шкалы, рейтинговая оценка и создание портфолио [2].

Проблемы введения современных инновационных технологий в образование:

1. Учителя, которые привыкли работать по известным образовательным программам, не хотят что-либо менять в системе образования, учиться новому, развиваться и расширять свой кругозор. Они не принимают нововведения в образовательной системе.

2. Из-за нежелания развиваться, показаться смешными в глазах других педагоги отказываются принимать необычные и новые педагогические решения.

3. Из-за неуверенности в себе, в своих способностях, силах, заниженной самооценки, боязни высказывать свое мнение открыто многие учителя сопротивляются любым изменениям в образовательной системе.

4. Педагоги старой школы считают свое мнение единственным, окончательным и не подлежащим пересмотру. Они не стремятся к приобретению новых знаний, навыков, отрицательно относятся к новым средствам в современной образовательной системе, не пытаются саморазвиваться.

В современном образовании применяют самые различные педагогические инновации. Например, можно выделить следующие наиболее характерные инновационные технологии:

1. Информационно-коммуникационные технологии. Их введение в содержание процесса обучения предполагает объединение различных предметных областей с информатикой, что ведет к информатизации понимания учащихся. Также важное значение имеет процесс информатизации школы: здесь от освоения школьниками начальных сведений по информатике переходят к использованию компьютерных программных средств при изучении образовательных предметов. В результате в школьной методической образовательной системе появляются новые информационные технологии, а выпускники школ уже подготовлены к использованию этих технологий в будущей трудо-

вой деятельности. Данное направление реализуется путем включения в учебный план новых предметов, которые направлены на изучение информатики и информационных технологий [2].

Как показывает практика, информационная среда школы, включающая различные формы дистанционного образования, мотивирует учеников к изучению дисциплин. Информатизация обучения притягательна для ученика, так как снимается психологический стресс школьного общения путем перехода от субъективных отношений к объективным, что повышает эффективность ученического труда и расширяет возможности получения дополнительного образования по предмету в школе.

2. Личностные технологии. Они ставят в центр школьной образовательной системы личность ребенка, обеспечение комфортных и безопасных условий его развития, реализацию его возможностей. Личность ребенка является целью образовательной системы, а не средством достижения какой-либо цели. Она проявляется в освоении учащимися индивидуальных образовательных программ в соответствии с их возможностями и потребностями.

3. Наблюдение интеллектуального развития, т. е. анализ, наблюдение, контроль и диагностика качества обучения каждого учащегося при помощи тестирования и построения плана успеваемости.

4. Воспитательные технологии. Они реализуются путем вовлечения учащихся в дополнительные формы развития личности, такие как участие в культурных мероприятиях, посещение музеев, театров, центров детского творчества и др.

5. Дидактические технологии. Это такие технологии, как самостоятельная работа с помощью учебной книги, учебного пособия, игра, защита проектов, обучение с помощью аудиовизуальных средств, дифференцированные способы обучения и др. [1].

Существуют факторы, которые тормозят внедрение в образовательный процесс инноваций. К таким факторам относятся:

1. Недостаточное оснащение компьютерной техникой, аудиовизуальными средствами учебных заведений (например, плохое установление связи с Интернетом, малое количество электронных пособий, учебно-методических рекомендаций для выполнения лабораторных работ).

2. Низкая квалификация преподавателей в области информационно-коммуникационных технологий.

3. Непонимание руководством учебных заведений необходимости применения в процессе образования инновационных технологий.

Чтобы решить данные проблемы, следует проводить переподготовку преподавателей, видеоконференции, вебинары, семинары, курсы, создавать мультимедийные кабинеты. Одним из оптимальных вариантов внедрения инноваций в систему образования является дистанционное обучение. Помимо дистанционной сдачи вступительных экзаменов можно общаться с преподавателями из других городов, слушать лекции, участвовать в семинарах [5].

Современные педагогические инновации, которые внедряются в образовательных организациях России, помогают воспитывать у обучающихся чувства патриотизма, гражданской ответственности, любви к родному краю, уважение к народным традициям. Информационно-коммуникационные технологии стали привычными в детских садах, школах, академиях, университетах. Применяя инновационные технологии в образовании, педагог делает процесс обучения развернутым, познавательным, глубоким и интересным.

Список литературы

1. Габбасова Л. З. Инновационные технологии в образовательном процессе / Л. З. Габбасова // Инновационные педагогические технологии: материалы 5-й Международной научной конференции. Казань: Бук, 2016. С. 61–63.
2. Дебердеева Т. Х. Новые ценности образования в условиях информационного общества / Т. Х. Дебердеева // Инновации в образовании. 2005. № 3. С. 5–12.
3. Иванченко В. Н. Инновации в образовании: общее и дополнительное образование детей: учебно-методическое пособие / В. Н. Иванченко. Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. 341 с.
4. Ильин Г. Л. Инновации в образовании: учебное пособие / Г. Л. Ильин. Москва: Прометей, 2015. 425 с.
5. Клименко Т. К. Инновационное образование как фактор становления будущего учителя: диссертация ... доктора педагогических наук / Т. К. Клименко. Хабаровск, 2000. 428 с.
6. Колюткин Ю. Н. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю. Н. Колюткин, И. В. Муштавинская. Санкт-Петербург: Изд-во СПбГУПМ, 2002. 48 с.

УДК 378.037.1:378.17/.18

О. А. Веденина

O. A. Vedenina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
vo_74@mail.ru*

К ВОПРОСУ О ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА К САМОСТОЯТЕЛЬНЫМ ЗАНЯТИЯМ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРОЙ ВО ВНЕУЧЕБНОЕ ВРЕМЯ

ON THE ISSUE OF READINESS OF UNIVERSITY STUDENTS TO SELF-DIRECTED PRACTICE OF PHYSICAL ACTIVITY DURING THE EXTRACURRICULAR TIME

Аннотация. Рассматриваются подходы к обучению студентов университета проведению самостоятельных занятий физической культурой.

Abstract. The article considers several approaches to teaching university students about how to organize self-directed practice of physical activity.

Ключевые слова: самостоятельные занятия, физическая культура, преподаватель, студенты, внеучебное время.

Keywords: self-directed practice, physical education, teacher, students, extracurricular time.

Когда речь идет о системе физического воспитания студентов, необходимо выделять: физическое воспитание в учебное и во внеучебное время, имеющие свои особенности.

Учебное время в университете характеризуется высокой степенью регламентации: имеется утвержденное расписание занятий, при проведении которых должны со-

блюдаться установленные требования (в том числе гигиенические условия их проведения), предусмотрены режим и структура питания, организованы физкультурно-спортивные тренировки и т. д.

Обычно то, как использовать внеучебное время, студенты решают самостоятельно: в идеальном случае имеют место дополнительные занятия по учебным предметам, тренировки в спортивных секциях, иные виды физической активности, выполнение домашних заданий и т. д. Между тем потенциал использования внеучебного времени для формирования привычки к ведению здорового образа жизни в настоящее время далеко не исчерпан [2].

К сожалению, приходится констатировать, что во многих университетах отсутствуют необходимые условия (в том числе соответствующая материальная база) для занятий физической культурой и спортом во внеучебное время. В связи с этим особое значение приобретает обучение студентов проведению самостоятельных занятий физической культурой.

Одной из основных задач, стоящих перед преподавателем физического воспитания в университете, является формирование у студентов сознательного отношения к ведению здорового образа жизни [5, 6]. При этом особенно важно привить обучающимся навыки правильного проведения самостоятельных занятий физической культурой во внеучебное время. Преподаватель должен так построить работу со студентом, чтобы у последнего появилось желание к самосовершенствованию.

Многие ученые констатируют особую роль самостоятельной работы в формировании готовности осуществлять ту или иную деятельность (неважно, идет ли речь о профессиональной деятельности или о самообразовании) [4, 7]. У исследователей существуют различные подходы к определению термина «готовность». Так, В. В. Давыдов, Н. Д. Левитов, А. Ф. Линенко, А. А. Понукалин понимают готовность как психическое и психологическое состояние личности; А. С. Белых и М. И. Дьяченко – как условие выполнения деятельности; М. В. Левченко – как установку личности; В. А. Ядов – как уровень личностной ориентации; Л. А. Кандыбович, М. А. Котик – как синтез качеств личности, мотивов и ситуаций [1, с. 4].

Однако одной готовности самостоятельно выполнять физические упражнения явно недостаточно. Студент во время обучения должен получить необходимые знания, а также овладеть механизмом их правильного применения.

Представляется, что студент университета в процессе обучения должен освоить навыки самостоятельной работы (это в полной мере относится и к самостоятельным занятиям физической культурой) и быть готовым решать поставленные перед ним задачи. Только в этом случае можно констатировать достаточный уровень подготовки выпускника.

Но данную проблему невозможно решить увеличением количества часов, предусмотренных учебным планом для самостоятельной работы, т. е. повышением количественного показателя. Для достижения нужного эффекта необходимо качественное изменение подхода к самостоятельной работе студентов, соответствующая система действий при ее организации и планировании.

В рамках существующих подходов к формированию навыков самостоятельных занятий физическими упражнениями принято выделять три этапа процесса обучения [3].

Первый этап традиционно связывается с теоретической подготовкой студентов, что вполне оправданно. В рамках данного этапа обучаемые получают общие знания о построении самостоятельных занятий физической культурой, о соответствующих

учебных планах (если таковые имеются), о способах и критериях самооценки физического состояния, о спортивной физиологии и т. д.

Следующий этап посвящается изучению методики проведения самостоятельных занятий с учетом режима дня, обучению подходам к установлению тех физических качеств, которые студент желает или должен развить, а также выбору необходимых для этого упражнений.

На завершающем этапе студенты знакомятся с методикой развития физических качеств, обучаются выполнению комплексов упражнений на самостоятельно проводимых занятиях.

Итогом обучения должен быть осознанный подход студента к самостоятельному выполнению физических упражнений. С одной стороны, при самостоятельной работе обучающийся построит занятия таким образом, чтобы достичь запланированных желаемых результатов. С другой стороны, правильно применяя полученные знания, студент способен предотвратить возможный вред своему здоровью, который мог бы быть причинен, если бы студент не обладал соответствующей информацией, в том числе теоретической подготовкой.

Насколько обучающиеся освоили теоретические знания и способны ли они их применить на практике, преподаватель может выяснить путем предложения тому или иному студенту составить комплекс упражнений для конкретного человека, о здоровье и физических качествах которого студент имеет соответствующую информацию (например, для одnogруппника). Также обучаемому может быть предложено провести часть занятия в рамках учебного процесса (обычно разминку или завершающую часть). При этом преподаватель имеет возможность указать студенту на те или иные недочеты при выполнении задания.

Список литературы

1. *Инкина О. Н.* Формирование самообразовательной деятельности студентов вуза в процессе обучения как условие повышения качества их подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук / О. Н. Инкина. Новосибирск, 2003. 200 с.
2. *Сальников В. А.* Индивидуальность личности в системе инновационного физического воспитания / В. А. Сальников, Е. М. Ревенко, С. Е. Бебинов // *Образование и наука*. 2012. № 8. С. 153–164.
3. *Третьякова Н. В.* Теория и методика оздоровительной физической культуры: учебное пособие / Н. В. Третьякова, Т. В. Андрухина, Е. В. Кетриш; под общ. ред. Н. В. Третьяковой. Москва: Спорт, 2016. 280 с.
4. *Algorithmic presentation of the independent work of the students of the vocational pedagogical university in the conditions of the synchronous pedagogical control* / S. A. Dneprov [et al.] // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (8). P. 2884–2902.
5. *Educational institution health service management: key aspects of communication and interaction within the team* / N. V. Tretyakova [et al.] // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (8). P. 2841–2857.
6. *Student readiness formation for activities oriented to health saving* / N. V. Tretyakova [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (15). P. 8281–8292.
7. *Time management and professional identity of students of pedagogical universities* / E. V. Lebedeva [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (14). P. 6913–6924.

Е. П. Веретенникова, С. О. Лукашева

E. P. Veretennikova, S. O. Lukasheva

СПб ГБПОУ «Петровский колледж», Санкт-Петербург

Petrovsky College, Saint Petersburg

e.veretennikova@petrocollege.ru, s.lukasheva@petrocollege.ru

ПРОЦЕССНЫЙ ПОДХОД – ОСНОВА ПРИНЯТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ РЕШЕНИЙ PROCESS APPROACH AS THE BASIS OF MANAGEMENT DECISION MAKING

Аннотация. Рассматриваются преимущества использования процессного подхода в деятельности образовательной организации, в том числе при проведении мониторинга.

Abstract. This article reviews benefits of the process approach in the activity of an educational institution including process of its monitoring.

Ключевые слова: система менеджмента качества, процессный подход.

Keywords: quality management system, process approach.

В настоящее время усилен контроль государственных структур за работой образовательных организаций, в том числе за работой директоров. Для того чтобы грамотно управлять учебным заведением, принимать обоснованные управленческие решения, необходимо внедрять современные технологии управления. Одной из таких технологий является управление на основе стандартов ИСО серии 9000.

28 августа 2015 г. утвержден и введен в действие приказом Федерального агентства по техническому регулированию и метрологии национальный стандарт РФ ГОСТ Р ИСО 9001–2015 «Системы менеджмента качества. Требования» [2]. В нем усилено внимание к процессному подходу.

Понимание и менеджмент взаимосвязанных процессов как системы способствуют повышению и эффективности организации в достижении намеченных результатов. Процессный подход позволяет организации управлять взаимосвязями и взаимозависимостями процессов системы, вследствие чего общие результаты ее деятельности могут быть улучшены. Данный подход включает в себя систематическое определение и менеджмент процессов и их взаимодействия таким образом, чтобы достигать намеченных результатов в соответствии с Политикой в области качества и стратегическим направлением деятельности организации. Менеджмент процессов и системы как единого целого возможен при использовании цикла PDCA (планирование – Plan, реализация – Do, проверка и анализ – Check, действие – Act) и уделении особого внимания риск-ориентированному мышлению, нацеленных на реализацию возможностей и предотвращение нежелательных результатов.

Применение процессного подхода в системе менеджмента качества позволяет:

- понимать и постоянно выполнять требования;
- рассматривать процессы с точки зрения добавления ими ценности;
- достигать результативного функционирования процессов;
- улучшать процессы на основе оценивания данных и информации.

Любая организация, в том числе образовательная, должна разрабатывать, внедрять, поддерживать и постоянно улучшать систему менеджмента качества. Необходи-

мо строгое описание процессов и их взаимодействия в соответствии с требованиями ГОСТ Р ИСО 9001–2015.

Для описания процессов следует:

- определить требуемые входы и ожидаемые выходы процессов;
- установить последовательность и взаимодействие процессов;
- определить критерии и методы, необходимые для обеспечения результативного функционирования процессов и управления ими;
- выявить ресурсы, необходимые для осуществления процессов, и обеспечить их доступность;
- распределить обязанности, ответственность и полномочия в отношении этих процессов;
- учесть риски и возможности;
- оценить процессы и в дальнейшем вносить любые изменения, необходимые для обеспечения того, чтобы они позволяли достигать намеченных результатов.

Для образовательной организации очень важно использовать принципы процессного подхода [1], так как следование им позволяет сформировать целостное представление о ее деятельности у потребителей и заинтересованных сторон.

СПб ГБПОУ «Петровский колледж» является одной из передовых образовательных организаций среднего профессионального образования. Его вклад в систему образования Российской Федерации достаточно внушительный:

- Петровский колледж – инновационный центр распространения опыта в области образования в России и на международном уровне (организация и методическое сопровождение внедрения ФГОСов по 50 приоритетным направлениям подготовки на уровне Санкт-Петербургского региона, апробация методики проведения демонстрационных экзаменов;
- колледж является базой проведения всероссийских олимпиад с 2008 г. по специальностям СПО «Сварочное производство», «Туризм», «Гостиничный сервис»;
- колледж определен в качестве базы совета регионального УМО в Санкт-Петербурге;
- специалисты Петровского колледжа – руководители рабочих групп ФУМО по укрупненной группе профессий и специальностей «Сервис и туризм» (Петровский колледж – член ФУМО по укрупненной группе профессий и специальностей «Сервис и туризм»);
- в колледже 5000 чел. обучаются по основным и дополнительным образовательным программам в течение года;
- колледж – ежегодный участник 54 олимпиад и конкурсов для студентов регионального, федерального и международного уровней;
- в течение 10 лет работники колледжа становятся лауреатами премии правительства Санкт-Петербурга за выдающиеся достижения в области профессионального образования в различных номинациях;
- в 2016 г. колледж отмечен благодарностью Президента РФ «За качественную подготовку специалистов».

Все это достигнуто в том числе и благодаря тому, что методологической базой системы управления колледжем является процессный подход. Главный результат применения процессного подхода в деятельности колледжа – проведение мониторинга в соответствии с показателями процессов. Данные мониторинга ложатся в основу анализа результативности и эффективности деятельности колледжа и принятия управленческих решений.

20 июня 2016 г. Министерством образования и науки Российской Федерации была утверждена система критериев и показателей мониторинга качества подготовки кадров. В соответствии с ней все процессы в Петровском колледже были актуализированы. Результаты мониторинга процессов представлены в таблице.

Данные мониторинга

Показатель процесса	План на 2015/16 уч. г.	Фактические данные за 2015/16 уч. г.	Отклонение
Доля выпускников, прошедших государственную итоговую аттестацию (ГИА) и получивших оценки «хорошо» и «отлично», в общей численности выпускников, %	90	95,9	+5,9
Доля студентов очной формы обучения, получающих государственную академическую стипендию, в общей численности студентов, %	60	65,5	+5,5
Удельный вес победителей и призеров региональных чемпионатов профессионального мастерства WorldSkills Russia, а также получивших «медаль профессионализма», в общей численности студентов, участвовавших в региональных чемпионатах профессионального мастерства WorldSkills Russia, %	–	100	–
Средний балл, набранный студентами на региональных чемпионатах профессионального мастерства WorldSkills Russia (по 100-балльной шкале)	–	51,2	–
Средний балл обучавшихся по программам СПО выпускников, набранный при прохождении ГИА в форме демонстрационного экзамена с учетом заданий конкурсов профессионального мастерства WorldSkills (по 100-балльной шкале)	–	0	–
Удельный вес обучавшихся по программам СПО выпускников, набравших не менее 50 баллов (по 100-балльной шкале), в общей численности обучавшихся по программам СПО выпускников, прошедших ГИА в форме демонстрационного экзамена с учетом заданий конкурсов профессионального мастерства WorldSkills, %	–	0	–
Удельный вес обучавшихся по программам СПО выпускников, набравших не менее 80 баллов (по 100-балльной шкале), в общей численности обучавшихся по программам СПО выпускников, прошедших ГИА в форме демонстрационного экзамена с учетом конкурсных заданий конкурсов профессионального мастерства WorldSkills, %	–	0	–

На основании анализа показателей процесса проведение демонстрационного экзамена введено в учебный план на 2016/17 уч. г.

Таким образом, проводя мониторинг по процессам, руководители разного уровня получают полную информацию в динамике о деятельности образовательной организации и могут контролировать и корректировать показатели, в том числе в зависимости от состояния внешней и внутренней среды.

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. С. 40–56.

2. Системы менеджмента качества. Требования: ГОСТ Р ИСО 9001–2015. Москва: Стандартинформ, 2015. 15 с.

УДК 377.087.4

А. А. Воронина

A. A. Voronina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
vesna.59@mail.ru*

К ПРОБЛЕМЕ МАТЕРИАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ ТРУДА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ СПО

TO THE PROBLEM OF THE MATERIAL ENCOURAGEMENT OF THE LABOR OF PEDAGOGICAL WORKERS SECONDARY VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются вопросы материального стимулирования труда педагогических работников организаций СПО. Дается анализ реального состояния оплаты труда с приведением результатов социологического исследования по рассматриваемой проблеме.

Abstract. In the article questions of the material encouragement of the labor of the pedagogical workers of organizations SPO are examined. Is carried out the analysis of the real state of the remuneration for labor with bringing of the results of a sociological study on the problem in question.

Ключевые слова: заработная плата, материальное стимулирование труда, эффективный контракт.

Keywords: wages, the material encouragement of labor, effective contract.

Труд педагогических работников представляет собой достаточно сложную по форме и содержанию деятельность. В связи с многолетними реформами в системе образования требования к педагогическим работникам постоянно растут, ставятся все новые и новые задачи, в результате чего, с одной стороны, повышается уровень преподавания, с другой стороны, усложняется процесс труда педагогов, возрастает его интенсивность [2]. Однако повышение степени сложности труда не находит должного отражения в оплате труда педагогических работников, в том числе и в организациях СПО [6].

По данным социологического исследования, проведенного в рамках выполнения госзадания Министерства образования и науки Российской Федерации № 2.76.2016/НМ от 04.02.2016 г. «Научно-методическая, организационная и информационная поддержка

реализации концепции кадрового обеспечения системы среднего профессионального образования», 18,8 % опрошенных преподавателей организаций СПО имеют заработную плату в размере 10–15 тыс. р.; 30,0 – 16–20 тыс. р.; 26,0 – 21–25 тыс. р.; 11,7 – 26–30 тыс. р.; 3,3 – 31–35 тыс. р.; 4,5 – 36–40 тыс. р.; 5,7 % – более 40 тыс. р. Таким образом, 85,5 % опрошенных не получают даже средней заработной платы по стране. Не удивительно, что полностью удовлетворены своей заработной платой только 9,0 % опрошенных; скорее удовлетворены 31,6; совершенно не удовлетворены 19,2; скорее не удовлетворены 37,8; затруднились с ответом 2,4 %.

Кроме того, опрос показал, что 54,9 % опрошенных работают на 1,5 ставки; 32,6 – на 1 ставку; 2,9 – на 0,75 ставки; 3,2 – на 0,5 ставки, 1,0 % – на 0,25 ставки. Таким образом получается, что основная масса педагогических работников СПО имеют полную занятость, причем больше половины из них работают на 1,5 ставки, но при этом не получают должной оплаты труда. Несмотря на это, 87,0 % педагогов, по результатам опроса, планируют продолжать работать в системе СПО и только 3,0 % хотят уйти в другую сферу; 1,2 % планируют выйти на пенсию и не работать; 2,8 % хотят перейти в другую образовательную организацию. Полученные данные свидетельствуют о том, что в системе СПО продолжают трудиться заинтересованные в работе педагоги. Это является гарантией стабильности кадрового обеспечения организаций СПО.

В связи с острой нехваткой квалифицированных рабочих кадров в экономике система СПО стала привлекать внимание не только Министерства образования и науки РФ, но и Правительства РФ, которое издало распоряжение от 03.03.2015 г. № 349-р «Об утверждении комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы» [5].

В связи с этим одними из важнейших вопросов кадрового обеспечения системы СПО видятся вопросы, связанные со стимулированием труда работников этой образовательной сферы.

Под стимулированием труда понимается совокупность методов, способов и средств, направленных на повышение эффективности труда работников, их заинтересованности в конечных результатах своего труда. Основными методами стимулирования труда работников являются материальные и нематериальные. Материальные стимулы включают в себя не только непосредственно заработную плату, но и премии. Размер премии является значимым, поскольку он определяет связь результатов труда с увеличением размера поощрения [3]. Размер заработной платы в постоянной (окладной) части является гарантированной составляющей, а премия зависит от результатов труда не только отдельного работника, но и коллектива в целом.

Для работников приоритетными являются материальные стимулы. Так, опрос педагогических работников СПО показал, что наиболее эффективным методом стимулирования труда для 40,9 % из них является зависимость зарплаты от достижений педагога (материальный стимул); 27,8 % в качестве стимула видят предоставление социальных льгот за определенные достижения (материальный стимул); прием на работу на основе эффективного контракта (материальный стимул) назвали 19,6 % опрошенных; оценка профессионального сообщества (нематериальный стимул) значима для 5,2 %.

С работниками системы образования с целью стимулирования их труда и повышения эффективности работы по достижению целей, стоящих перед системой образования, в связи с Указом Президента РФ от 07.05.2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» [4] постепенно стали за-

ключатся так называемые эффективные контракты. Переход на заключение эффективных контрактов можно отнести к организационному стимулированию труда работников [1], поскольку в этом процессе отражается связь материальных и нематериальных стимулов, направленных на творческую реализацию и развитие профессиональной составляющей личности педагога. Данный вид стимулирования содержит элементы новизны для образовательных организаций.

Однако внедрение эффективных контрактов существенно не изменило положения педагогических работников. Так, по полученным данным, 48,7 % опрошенных работают в организациях, в которых заключается эффективный контракт; 29,8 % работают в организациях, в которых эффективный контракт не заключается; 21,5 % опрошенных не знают о заключении таких контрактов. С 55,3 % участвовавших в опросе был заключен эффективный контракт, а 44,7 % опрошенных эффективный контракт не заключали.

Заключение эффективного контракта отразилось на заработной плате работников следующим образом: она стала выше у 27,8 %, ниже – у 8,4 %, у 63,7 % осталась без изменений. Фактически происходит перераспределение денежных средств между работниками в рамках установленного или определенного фонда оплаты труда. Но при этом резко повысился уровень конкурентной борьбы внутри педагогических коллективов, что нельзя назвать положительным моментом, а также существенно возросла интенсивность труда. Педагоги за ту же или даже за меньшую заработную плату вынуждены работать значительно больше. При провозглашении необходимости повышения заработной платы педагогических работников на государственном уровне не произошло финансирование этого процесса. В связи с тем, что в настоящее время процесс финансирования любого управленческого решения вызывает затруднения, можно предположить, что в ближайшее время этот вопрос так и не будет решен.

Кроме финансовых причин затягивания перехода на эффективный контракт можно назвать и организационные, такие как неясность в установлении показателей эффективности. Проблемой видится не только определение конкретных показателей эффективности работы педагогов, но и то, что этот вопрос по содержанию отдан на откуп образовательной организации. К сожалению, нередко на практике предоставленная работодателю свобода приводит к нарушению прав работников. Это может быть установление требований к работнику, которые не входят в его круг обязанностей, либо повышенных количественных показателей, что приводит к еще большему повышению интенсивности труда и, как следствие, негативно отражается на основной деятельности образовательной организации.

Таким образом, на сегодняшний день вопрос материального стимулирования труда педагогических работников СПО остается актуальным. Внедрение эффективных контрактов не является достаточным стимулом к труду; заработная плата педагогов остается крайне низкой. Без реального финансирования государством процесса повышения заработной платы педагогических работников организаций СПО достижение поставленных целей по обеспечению экономики высококвалифицированными рабочими кадрами представляется невозможным.

Список литературы

1. *Артюхова И. В.* Методы организационного стимулирования труда персонала / И. В. Артюхова, Л. О. Гаврилов // *Инновационная наука.* 2015. № 7–1 (7). С. 76–79.

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

3. Косинцева Т. Д. Основные методы стимулирования труда / Т. Д. Косинцева, В. Курило // Экономика и управление народного хозяйства: сборник статей 5-й Международной научно-практической конференции. Пенза, 2014. С. 190–193.

4. *О мерах* по реализации государственной политики в области образования и науки: Указ Президента РФ от 07.05.2012 г. № 599 // Российская газета. 2012. 9 мая.

5. *Об утверждении* комплекса мер, направленных на совершенствование системы среднего профессионального образования, на 2015–2020 годы: распоряжение Правительства РФ от 03.03.2015 г. № 349-р // Собрание законодательства РФ. 2015. № 11. Ст. 1629.

6. *Assessment problems and ensuring of decent work in the Russian regions* / M. V. Simonova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 7608–7626.

УДК 371.13/14

Е. Н. Воронина

E. N. Voronina

ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск
South ural state humanitarian pedagogical university, Chelyabinsk
evgeniaforjob@gmail.com

ТЕНДЕНЦИИ В РАЗВИТИИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ПЕДАГОГА

TENDENCIES IN DEVELOPMENT OF TEACHER'S CONTINUOUS EDUCATION

Аннотация. Обозначены изменения в системе непрерывного образования.

Abstract. The article describes the changes of the continuous education system.

Ключевые слова: непрерывное образование, образование через всю жизнь.

Keywords: continuing education, lifelong education.

Стратегия государственной политики ставит перед системой образования глобальную задачу – формирование личности, способной развиваться в стремительно меняющемся мире. Одним из ключевых факторов, гарантом успешности выполнения данной задачи становится учитель. Требования к профессиональной компетентности педагога в связи с этим возрастают [8]. Для качественного выполнения педагогической, проектной, исследовательской, культурно-просветительской функций учителю необходимо постоянно повышать свою квалификацию.

В течение двух десятилетий со времени введения Закона РФ «Об образовании» в 1992 г. механизмы работы с педагогом по повышению уровня его профессионального мастерства не менялись. Отсутствие развития стало причиной недостаточной эффективности системы повышения квалификации: предлагаемые институтами переподготовки и повышения квалификации педагогических работников образовательные программы не обновлялись по содержанию, не отличались разнообразием форм обучения. Вместе с тем рынок услуг дополнительного профессионального образования был мо-

нополизован, а сами эти услуги ориентированы на некий обобщенный объект, а не на субъект. Такое понимание повышения квалификации несовместимо с дифференцированным подходом к педагогическому сообществу.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273 от 29.12.2012 г. регламентирует право образовательной организации на «создание условий и организацию дополнительного профессионального образования работников» [5, с. 44], а также нормативно закрепляет право педагога «на дополнительное профессиональное образование по профилю педагогической деятельности не реже чем один раз в три года» [5, с. 77] и «обязанность систематически повышать свой профессиональный уровень» [5, с. 79].

Государственная программа «Развитие образования» на 2013–2020 гг. ставит задачу формирования гибкой, подотчетной обществу системы непрерывного образования, развивающей человеческий потенциал, обеспечивающей текущие и перспективные потребности социально-экономического развития Российской Федерации для повышения уровня квалификации преподавательских кадров. Обновление профессиональных компетенций и повышение уровня подготовки управленческого и педагогического корпуса требуют большей мобильности и гибкости системы повышения квалификации [7].

Следуя за обновлением законодательства, с 2013 г. система дополнительного профессионального образования претерпевает значительные изменения. Инновационные тенденции в развитии образования проецируются с обучающегося на педагога: стремление к накоплению суммы знаний и приоритетность дифференцированного обучения уступают лидерство компетентностному подходу, который в реалиях настоящего отошел на второй план в сравнении с системно-деятельностным подходом. Роль педагога в системе обучения также эволюционирует от объекта обучения, а затем субъекта этого процесса до личности, способной не просто существовать в системе, а «настраивать» ее в соответствии со своими потребностями [9].

Следствием происходящих изменений является модернизация организаций, предоставляющих услуги дополнительного профессионального образования педагогическим работникам, что проявляется, во-первых, в формах обучения (от очной до дистанционной), во-вторых, в содержании программ повышения квалификации (отказ от шаблонности программ в пользу вариативности, ориентированной на персональные запросы педагогов и образовательных организаций).

Функционирование организаций дополнительного профессионального образования в условиях конкурентного рынка порождают еще одну актуальную тенденцию в развитии системы повышения квалификации – демонополизацию образовательных услуг. Сетевые и дистанционные формы обучения, отсутствие ограничений по географическому признаку, гибкий график времени обучения – вот те базовые условия, которые способствуют качественному непрерывному образованию педагога [1–3].

Непрерывное образование понимается как «процесс развития образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных институтов и соответствующий потребностям личности и общества» [4, с. 168]. основополагающим фактором непрерывного образования является потребность социума в постоянном развитии личности, обусловленная динамикой социального и научно-технического прогресса, переменами в содержании и характере труда и общественной деятельности людей. Эффективность непрерывного образования возрастает при условии рационального сочетания множества его

форм (в организациях и вне организаций, очно и дистанционно, вебинар и коучинг, инвариантное содержание и эмоционально привлекательные модули) [2, 3].

Современная образовательная организация значительное внимание уделяет вопросам кадровой политики. Педагог как ключевая фигура образовательной системы получает неограниченные возможности для развития [3]. Известны и достаточно распространены различные формы для прогнозирования профессионального роста учителя и определения необходимых условий для удовлетворения его профессиональных интересов, преодоления имеющихся профессиональных затруднений: индивидуальный образовательный маршрут, перспективный план повышения квалификации, персонифицированная программа повышения квалификации и др. Создание этих документов обусловлено необходимостью осуществлять адресную помощь каждому педагогу в профессиональном развитии по заданному вектору.

Изменение подходов к непрерывному образованию учителя будет продолжаться. Разработка профессиональных стандартов «Педагог», «Педагог дополнительного образования», «Педагог-психолог» определяет иные трудовые функции, трудовые действия, профессиональные умения и знания, требующие качественно новой подготовки учителя [6].

Для современного педагога непрерывное образование – средство формирования и удовлетворения познавательных запросов и духовных потребностей, развития профессиональных компетенций, в том числе путем самообразования. Для государства оно является ведущей сферой социальной политики по обеспечению благоприятных условий профессионального развития личности каждого человека, а для общества в целом – механизмом расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условием социально-экономического прогресса. Для мирового сообщества непрерывное образование выступает способом сохранения, развития и взаимообогащения национальных культур и общечеловеческих ценностей, важным фактором и условием международного сотрудничества в сфере образования и решения глобальных задач современности [4, с. 168]. Подтверждением актуальности тенденций развития непрерывного образования на мировом уровне служит возникновение и массовое распространение понятий «continuing education», «lifelong education», «lifelong learning».

Список литературы

1. *Дорожкин Е. М.* Научно-образовательная панорама модернизации подготовки педагогов непрерывного профессионального образования / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер, В. Я. Шевченко // Образование и наука. 2017. № 1. С.63–81.

2. *Жуков Г. Н.* Разработка и практическая реализация системы непрерывного профессионально-педагогического образования / Г. Н. Жуков // Образование и наука. 2013. № 4. С. 58–76.

3. *Загвязинский В. И.* Педагогическое образование в России и стратегия его возможного развития / В. И. Загвязинский, Л. Д. Плотников, Л. М. Волосникова // Образование и наука. 2013. № 4. С. 3–18.

4. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бим-Бад; ред. колл: М. М. Безруких [и др.]. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.

5. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273: текст с изменениями на 2017 г. Москва: Эксмо, 2017. 224 с.

6. *Об утверждении* профессионального стандарта «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего обще-

го образования) (воспитатель, учитель)» [Электронный ресурс]: приказ Минтруда РФ от 18.10.2013 г. № 544 н. Режим доступа: <http://profstandart.rosmintrud.ru>.

7. *Об утверждении государственной программы Российской Федерации «Развитие образования на 2013–2020 годы»* [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 15.04.2014 г. № 295. Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru>.

8. *Modern requirements to preparation of professional and pedagogical personnel* / N. I. Zyryanova [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (16). P. 8800–8810.

9. *Particular features of interrelation of motivation, values and sense of life's meaning as subjective factors of individualizing trajectory in the system of continuous education* / D. P. Zavodchikov [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (15). P. 8252–8268.

УДК 378.036.5:[378.167.1:53]

М. А. Дубик

M. A. Dubik

ФГБОУ ВО «Тюменский индустриальный университет», Тюмень
Tyumen Industrial University, Tyumen
MariyaDubik@yandex.ru

РОЛЬ УЧЕБНИКА ПО ФИЗИКЕ В РАЗВИТИИ ТЕОРЕТИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА

THE ROLE OF THE TEXTBOOK ON PHYSICS IN THE DEVELOPMENT OF THEORETICAL CREATIVITY OF TECHNICAL UNIVERSITY STUDENTS

Аннотация. Рассмотрена роль учебника по физике в развитии теоретического творчества студентов технического вуза. Показано превращение чужого опыта в личностное знание в процессе информационного переноса. Выявлены и обоснованы дидактические условия развития теоретического творчества студентов в процессе самостоятельной работы с учебником по физике.

Abstract. The paper describes the question of the role of the textbook on physics in the development of theoretical creativity of students. The paper describes of the formation of personal knowledge of student in the process of independent work with the textbook on physics.

Ключевые слова: информация, информационная грамотность, самостоятельная работа, теоретическое творчество, учебник по физике.

Keywords: the information, the Information literacy, the independent work, the theoretical creativity, the textbook on physics.

На рубеже XX–XXI вв. информационный взрыв и информационный кризис ввели человечество в информационное общество. В высокотехнологичном обществе люди оказались вовлеченными в информационное взаимодействие. Главная проблема в таком обществе состоит не в получении информации, а в расширении информационной грамотности. Информационно грамотный человек способен распознать, когда информация нужна, может найти ее, оценить и эффективно использовать.

В условиях большого объема информации навыки информационной грамотности облегчают обучение и вносят свой вклад в образование на протяжении всей жизни. Вектор модернизации содержания российского образования в целом и технического образования в частности должен быть направлен на переход от знаниевого образования к образованию понимания [8, 9], а именно: на переход от передачи научных фактов студентам технического вуза и оценки их знаний по объему усвоенной информации к обучению навыкам добывания знаний и применения их на практике и оценке результатов самостоятельной работы с учебной, научной и технической информацией [8].

В вузе учебник (в техническом вузе учебник по физике [1]) играет основную роль в системе средств обучения. Физик-ученый совершает научное открытие. Результат научной деятельности ученого – описание научного открытия в форме научного издания (монографии). Учебник по физике должен обеспечить подготовку студента к самостоятельному отбору информации и ее пониманию. Автор учебника по физике осуществляет информационный перенос, который заключается в трансляции информации из области физики, где она получена, в другую область знания – в область педагогики – с последующим закреплением в новом контексте. В процессе трансляции информации автор учебника испытывает трудности, во-первых, обусловленные тем, что ему приходится иметь дело с разными областями знания (физика и методика обучения физике); во-вторых, с разными уровнями одного и того же знания при условии, что автор учебника не физик-ученый, совершивший научное открытие. Результат научной деятельности автора учебника – вузовский учебник по физике, который отражает принципы, положенные в основу содержания физического образования. Адресован он некоему абстрактному студенту технического вуза. В большинстве случаев авторский учебник по физике для студентов технических вузов по типу учебника-монографии представляет собой консpekt научной монографии.

Знания, излагаемые в учебнике, являются готовыми продуктами чужого опыта. Чтобы их усвоить, необходимо обладать определенными средствами усвоения. Студент, обладающий такими средствами усвоения, может знания присвоить (А. Н. Леонтьев), т. е. слить продукты чужого опыта с показаниями собственного (И. М. Сеченов). Только в этих условиях знания приобретают личностный смысл и значение для отдельно взятого студента [10].

Какой вузовский курс физики (учебник) лучший для самостоятельного изучения в целях глубокого понимания его научного содержания? С таким вопросом студент Александр Ф. обратился к аудитории в сети Интернет. С июля 2011 г. по июнь 2016 г. в обсуждении данного вопроса приняли участие 173 чел. В основном это были студенты и преподаватели физики ведущих технических вузов страны. Респонденты признали лучшим вузовским курсом физики:

1. Фейнмановские лекции по физике – 58 чел. (33,5 %).
2. Ландау Л. Д., Лифшиц Е. М. Курс теоретической физики: учебное пособие – 53 чел. (30,6 %).
3. Сивухин Д. В. Курс общей физики: учебное пособие – 41 чел. (23,7 %).
4. Савельев И. В. Курс общей физики: учебное пособие – 17 чел. (9,8 %).
5. Берклеевский курс физики – 4 чел. (2,3 %) [6].

На первой лекции П. Л. Капица давал советы студентам первого курса Московского физико-технического института. Каждый человек представляет и воспринимает физику по-разному: один лучше мыслит математическими символами, другой склонен

к модельному мышлению. Каков будет метод восприятия физики – это не так важно; важно уметь применять все те знания, которые этим методом получены. Исходя из этого, следует подбирать учебники. Разные авторы пишут учебники по общей физике, излагая предмет таким путем, каким он понятен им самим. Следует подобрать учебник, который больше всего по душе [5, с. 7].

Физика – фундамент для усвоения технических дисциплин студентом технического вуза. Авторский учебник по физике не привязан к конкретной специализации (направлению). Учебник физики автора-преподавателя представляет собой конспект авторского учебника физики (чаще всего это конспект лекций).

Текст учебника должен быть простым и одновременно не упрощать предмета, должен давать максимум сведений и не быть перегруженным. Однако текст авторского учебника, а также учебника автора-преподавателя, как правило, оставаясь научным по содержанию, нередко является недоступным по форме для отдельно взятого студента.

Как в этих условиях добраться до личности отдельно взятого студента (условие, без которого невозможно эффективное обучение и воспитание) и как может способствовать решению этой задачи вузовский учебник по физике? Ни авторский вузовский учебник, ни авторы-преподаватели не учитывают и не могут учитывать не только способности, но и уровень готовности к усвоению физики отдельно взятым студентом. Необходим вузовский учебник по физике, в котором бы были учтены [2]:

1) уровень готовности студента (я знаю и могу). Знания будут весьма поверхностными, если не будут опираться на опыт студента. Никакие объяснения не могут заменить субъективного опыта личности;

2) индивидуальные различия студентов (я хочу знать и уметь). Важна вера в свою успешность;

3) возможность самостоятельной работы с учебным, техническим и научным текстом и информацией в сети Интернет (я узнал и смогу создавать новое для себя).

Автором такого вузовского учебника по физике может быть только автор-студент. Автор-студент осуществляет информационный перенос, который заключается в трансляции информации из области, где она была получена, в другую область с последующим закреплением в новом контексте. В процессе трансляции информации (содержания учебника по курсу общей физики, конспекта лекций, научно-технической литературы) автор-студент испытывает трудности, обусловленные разными областями знания, различными уровнями одного и того же знания.

Пути преодоления трудностей при освоении курса физики в техническом вузе мы связываем с «получением» студентов, научившихся понимать новое знание в процессе самостоятельной работы с учебником по физике [3].

Вузовский учебник в целом и по курсу общей физики в частности в условиях, когда 98 % выпускников общеобразовательных школ Российской Федерации становятся студентами вузов, должен быть интересным. Быть интересным – значит быть понятным, быть понятным – значит быть доступным для студентов с высоким, средним и низким уровнем способностей к обучению физике и математике.

В связи с этим у нас возникла идея перевода студента в ситуацию теоретического творчества с демонстрацией того, на что способен вузовский учебник по курсу общей физики и на что способен сам студент. Автор-студент создает свой продукт – лично ориентированный модуль учебника-конструкции, лично ориентированный преемственный учебник по физике. Под лично ориентированным преемственным

учебником мы понимаем учебник-конструкцию, который состоит из отдельных учебников: базового, преемственного и лично ориентированного. Учебники, в свою очередь, состоят из отдельных модулей. Отдельные модули «сшиты» в тематический блок [1].

В лично ориентированном модуле учебника-конструкции автор-студент продукты чужого опыта (автора курса общей физики и автора-преподавателя курса лекций по физике) трансформирует в свой субъективный опыт личности. Субъективный опыт личности, по Э. Ф. Зееру, включает в себя жизненный опыт человека, образовательный опыт обучаемого, профессиональный опыт специалиста. Включение в содержание образования ведущих компонентов субъективного опыта личности: знаний, умений, навыков – приводит к образованию лично ориентированного учебного материала [4, с. 21]. Следовательно, содержание лично ориентированного модуля учебника-конструкции автора-студента представляет собой лично ориентированный учебный материал.

Н. Н. Тулькибаева рассматривает процесс развития знания как достаточно плотный поток информации, который зарождается на фундаментальных знаниях. Инновация (создание и внедрение различного рода новшеств, порождающих значимые изменения в социальной практике) появляется как личностное знание, созданное из имеющегося потока информации. Затем личностное знание, являющееся ей инновация в сопоставлении с личностным знанием других людей (в нашем случае автора курса общей физики, автора-преподавателя курса лекций по физике)) рождает новое знание [7]. Следовательно, лично ориентированный учебный материал есть новое знание отдельно взятого студента.

При обучении студента физике по «собственному» учебнику на выходе из вуза мы имеем возможность получить как инженера-ученого, так и инженера-конструктора и инженера-изобретателя в зависимости от уровня овладения студентом профессиональными компетенциями и его готовности к выполнению профессиональной деятельности.

Таким образом, в период, когда необходимость понимания все возрастающего объема информации вступает в противоречие с ограниченным временем, которое отводится на усвоение этой информации, возрастает роль учебника по физике в развитии теоретического творчества студентов технического вуза.

Список литературы

1. *Дубик М. А.* Лично ориентированный преемственный учебник (учебник физики нового поколения для студентов технического вуза) / М. А. Дубик. Тюмень: ТГНГУ, 2012. 116 с.
2. *Дубик М. А.* Механика: учебное пособие / М. А. Дубик. Тюмень: ТГНГУ, 2010. 124 с.
3. *Дубик М. А.* Теория и практика организации самостоятельной работы студента вуза с учебником физики / М. А. Дубик. Тюмень: ТГНГУ, 2014. 136 с.
4. *Зеер Э. Ф.* Лично ориентированное содержание образования / Э. Ф. Зеер // Инновационные процессы в образовании: материалы 8-й Международной научно-практической конференции, Челябинск, 22–23 апр. 2004 г.: в 3 частях. Челябинск: Образование, 2004. Ч. 1. С. 20–23.
5. *Капица П. Л.* Как следует изучать физику: [по материалам лекций 1947 и 1949 гг.] / П. Л. Капица. Москва: Изд-во МФТИ, 2016. 20 с.
6. *Лучший курс физики* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://vk.com/topic-28600_24740970?post=34527.

7. Тулькибаева Н. Н. Проблема инновационной деятельности / Н. Н. Тулькибаева // Инновационные процессы в образовании: материалы 8-й Международной научно-практической конференции, Челябинск, 22–23 апр. 2004 г.: в 3 частях. Челябинск: Образование, 2004. Ч. 1. С. 3–7.

8. Федорова М. А. Диагностика готовности студентов технического вуза к научно-исследовательской деятельности / М. А. Федорова, А. М. Завьялов // Образование и наука. 2014. № 1. С. 132–145.

9. Черниговская Т. В. Творчество как предназначение мозга [Электронный ресурс] / Т. В. Черниговская // Человек в мире знания. Режим доступа: <http://monocler.ru/videolektoiy-7-lektsiy-tatyanyi-chernigovskoy-o-mozge-i-yazyike/>.

10. Якиманская И. С. Психолого-педагогические проблемы создания и использования учебника (круглый стол) / И. С. Якиманская // Вопросы психологии. 1983. № 5. С. 69–71.

УДК 378.146.1

**Е. А. Дубровская, С. Г. Купцов, В. П. Плещев,
Р. С. Магомедова, Е. А. Никоненко**

**E. A. Dubrovskaya, S. G. Kuptsov, V. P. Pleshchyov,
R. S. Magomedova, E. A. Nikonenko**

*ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург
Ural Federal University, Ekaterinburg
Dubrovka63@list.ru*

УЧЕТ МОТИВАТОРОВ И ДЕМОТИВАТОРОВ ПРИ ВНЕДРЕНИИ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ

ACCOUNTING OF MOTIVATORS AND DEMOTIVATORS UNDER INTRODUCTION OF THE BRC SYSTEM

Аннотация. Рассматривается необходимость учета демотиваторов при работе с балльно-рейтинговой системой оценивания.

Abstract. The article considers the need to take into account demotivators when working with the BRS system.

Ключевые слова: обновление образования, комплексный учет, методология, стандарт, управление образовательной политикой.

Keywords: renewal of education, comprehensive accounting, methodology, standard, management of educational policy.

Балльно-рейтинговая система оценивания (БРС) распространена в высших учебных заведениях многих развитых стран мира, что позволяет осуществлять комплексный учет успеваемости каждого студента как по отдельным предметам, так и в целом, а также в сравнении с остальными обучающимися [1, 3, 4]. Для этого были сформированы системы контроля и оценки качества обучения, соответствующие европейским стандартам. Цель данного нововведения – управление проводимой образовательной политикой. Причинами перехода к балльно-рейтинговой системе в российских вузах

является не только унификация систем оценки в рамках присоединения к Болонскому процессу и перехода на систему бакалавриата, но также и необходимость повышения эффективности образовательного процесса.

Однако в процессе внедрения элементов БРС некоторые аспекты, касающиеся правил, могут оказывать демотивирующее воздействие на обучающихся. Ряд этих проблем необходимо учитывать при переходе вузов к БРС. В первую очередь, проблемы возникают в связи с фиксированным количеством баллов, которое студент может набрать по данной дисциплине. Ограничение количества баллов приводит к тому, что студенты стремятся набрать фиксированное количество, необходимое для получения желательного результата, после чего перестают работать. Также в процессе набора баллов студентами преподаватель может столкнуться и с проблемой отрицательного влияния общей массы студентов на студента-лидера рейтинга. Подобная ситуация возникает, как правило, в конце семестра незадолго до зачетной недели. Вероятность возникновения такой ситуации, конечно, во многом зависит от морально-этической обстановки, сложившейся в группе, тем не менее, предоставление студентам дополнительных возможностей для набора рейтинга за счет дополнительной учебной или научно-исследовательской деятельности во многом может смягчить обстановку и мотивировать студентов не на давление на лидера, а на личные усилия по набору баллов.

В некоторых случаях при введении элементов БРС, по мнению авторов, преподавателям необходимо проставлять высший балл, предусмотренный по исследовательскому виду деятельности, так как в настоящее время наука приобретает высокий рейтинг. Исследование, которое студент сам проводит, можно оформить в виде статьи, что в дальнейшем при трудоустройстве станет дополнительным бонусом. Также можно 100 баллов установить за определенное количество докладов, например пять, или за решение определенного количества задач. Однако такая система оценивания не позволяет определить реальный уровень работы студента. Это обусловлено тем, что значительная масса студентов не занимается самостоятельным решением задач на практических занятиях, предпочитая списывать уже решенные задачи у одноклассников. Таким образом, студенты получают возможность набирать баллы, фактически не работая, что обеспечивает как несправедливость распределения оценок, так и демотивирует студентов к самостоятельной работе. В связи с этим, для более адекватной системы оценивания реальных знаний студента больше применимо начисление баллов за индивидуально выполненную работу. Такой работой может быть работа студента по решению задачи у доски, первое правильное решение предложенной группе задачи. В этих случаях студенты прямо заинтересованы в личном решении задачи и списывание готовых решений во многом теряет свою ценность для накручивания рейтинга.

В условиях тотальной фиксированности в технологической карте всех используемых в течение прочтения курса видов лекционной и практической работы, а также фиксированного количества баллов по каждому виду деятельности преподаватель лишается возможности применять новые образовательные технологии и отказываться от способов, показавших в данной группе свою неэффективность. Успешная преподавательская деятельность во многом обусловлена творческим подходом к преподаванию дисциплины. От преподавателя требуется обновление способов проведения контрольных и домашних работ. В некоторых случаях студенты также могут предложить определенные варианты проведения аудиторных или домашних работ, обнаружив интересный кейс или разработав (или узнав в Интернете) сценарий деловой игры, что может

являться дополнительным фактором, стимулирующим у студентов интерес к учебе и самостоятельному поиску, анализу новой информации. Соответственно, если же определенный вид работ не позволяет студентам раскрыть свои способности в течение освоения курса, его необходимо заменить более эффективным видом работ. Если же замена вида работы будет происходить после окончания курса данной группой студентов и проводиться через листы изменений в расчете на последующие группы, то для данной группы нововведение потеряет свою эффективность. При этом ранее используемые преподавателем задания могут не подойти для следующих групп и потому, что решения заданий могут быть выложены в Интернете. И если это сделано, например, в закрытых от посторонних пользователей группах или блогах, преподаватель не в состоянии обнаружить утечку информации и неэффективность применяемых им заданий. Кроме того, активное использование студентами средств мобильной связи с выходом в Интернет на контрольных работах позволяет скопировать и решать контрольные задания за пределами аудитории. Единственным критерием, позволяющим преподавателю судить о предполагаемой утечке правильных ответов к заданиям, может являться слишком равномерный набор студентами высоких баллов за выполнение задания. В связи с этим у преподавателя при обнаружении такой утечки должна быть возможность отмены результатов контрольных работ, тестов, домашних заданий для последующей замены заданий. Наличие такой возможности позволит оперативно корректировать учебный процесс в течение изучения курса, добавляя или убирая по согласованию с кафедрой определенные виды работ. Также подобное фиксирование при обучении БРС делает невозможным использование индивидуального подхода к удовлетворению возможностей и потребностей студентов, прежде всего, студентов-инвалидов, иностранных студентов и студентов-спортсменов. Отсутствие возможности стабильного посещения занятий ставит таких студентов в неравное и заведомо проигрышное положение по сравнению с основной массой обучающегося контингента.

Не менее важным для поддержания высокого качества образования является и обеспечение эффективных условий работы для преподавателей. Происходит увеличение фактической нагрузки преподавателей и обеспечения преподавателей техническими средствами для ведения рейтинговой документации. Как правило, количество компьютеров на кафедре ограничено, и преподаватель сам решает эту проблему. Гораздо более удобным средством учета стало бы ведение преподавателями текущего учета посредством электронных таблиц типа «Microsoft excel» с функцией импорта данных во внутривузовскую систему учета, но это требует оснащения преподавателей портативными компьютерами, что повлечет за собой дополнительные финансовые затраты для вузов.

Подводя итоги, мы можем констатировать, что реализация БРС поможет выявить и описать понятие «качество образования» через отбор показателей и критериев оценки, выявить уровень самоорганизации студентов, проанализировать и упорядочить результаты. В конечном счете, БРС направлена на выявление результатов образования. Одна из первоочередных задач внедрения БРС состоит в том, что мы стараемся ввести совокупную оценку работы студента за семестр, а не оценивать лишь результат экзамена (часто случайная переменная). Оцениваются разные виды работы студентов: от посещаемости до активного участия на лекциях и семинарах. Чем больше мы хотим активировать студента для систематической работы, тем большую часть баллов мы должны давать за научные и исследовательские виды работ (с последующим оформлением в ви-

де статей). Прозрачная информация о степени вклада студента в течении семестра позволяет более объективно оценивать результаты деятельности. Повышается объективность оценки труда студента со стороны преподавателя. Самостоятельные работы, те, что без плагиата, могут быть оценены на большее количество баллов. Однако при подведении итогов – анализе ответов преподавателей о данной системе – выяснилось, что многие считают, что БРС меняет соотношение значимости лекционных и практических занятий (с точки зрения набора рейтинговых баллов лекции оказываются самой «бесполезной» формой учебной работы), нагромождает процедуры «текущего» и «рубежного» контроля, нагружает преподавателей, ведущих практические занятия.

Для большей эффективности развития БРС необходимо проработать следующие вопросы: для наполнения этой системы необходимо создать информационно-методическое обеспечение; могут быть разработаны методические электронные комплексы, которые включали бы в себя расширенные задания, разбитые по модулям, и с указанием литературных источников; для выполнения контрольных, расчетно-графических работ, рефератов нужно привести методику их выполнения с примерами расчетов, дать справочный материал и варианты заданий студентам; для самоконтроля студентов необходимо привести тестовые задания по главам теоретического курса. В комплект можно включить методическое обеспечение цикла лабораторных работ, рабочие программы и аттестационные билеты. Студенты должны иметь возможность использовать учебный и методический материал в электронном виде и на бумажном носителе в любое удобное для них время (в том числе иметь возможность выполнить самостоятельно лабораторные работы на компьютере). Также необходимы создание и распространение среди студентов электронных учебников и пособий на электронных носителях с элементами тестирования и вопросами самостоятельной подготовки.

Студенты воспринимают данную систему оценки как более объективную, но еще не совершенную. По мнению студентов, 100-балльная рейтинговая оценка более дифференцированно отражает успеваемость учащихся вузов, совпадает с их субъективными ощущениями относительно места конкретных студентов в общем рейтинге. Фиксация результатов рейтинга в электронном виде и публикация на сайте позволяет студентам лучше контролировать свой учебный процесс. Электронный вид учета успеваемости при БРС в целом позволяет легко анализировать суммарные результаты, например, с целью оценки качества работы отдельных преподавателей, уровня сложности существующей программы и т. п. Решение возникших проблем возможно путем пересмотра основных пунктов положения о БРС, определения большей степени свободы для кафедр и факультетов в распределении баллов, в определении количества контрольных точек аттестации, работа с неуспевающими студентами и т. д. Преподаватель информирует студентов о результатах каждого контрольного среза, о достигнутом уровне успеваемости (в процентах) по предмету на разных этапах семестра. Итоговый рейтинг определяется суммой набранных баллов по всем видам деятельности.

Список литературы

1. *Колегова Е. Д.* Оценка качества подготовки обучающихся в вузе: европейский подход / Е. Д. Колегова // Акмеология профессионального образования: материалы 11-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 13–14 марта 2014 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург. 2014. С. 68–74.

2. Сазонов Б. А. Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний: особенности российской практики / Б. А. Сазонов // Образование и наука. 2012. № 9. С. 15–34.

3. Федоров В. А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учебное пособие / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. Москва: Академия, 2008. 208 с.

4. Dorozhkin E. M. Innovative approaches to increasing the student assessment procedures effectiveness / E. M. Dorozhkin [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 7129–7144.

УДК 378.147.1

Л. Н. Жарко

L. N. Zharko

*Крымский филиал ФГБОУ ВО «Российский государственный университет правосудия», Симферополь
Crimean branch of Russian state university of justice, Simferopol
luda041@yandex.ru*

ВНЕДРЕНИЕ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМ ОБУЧЕНИЯ – ОДНО ИЗ ВАЖНЕЙШИХ НАПРАВЛЕНИЙ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ

INTRODUCTION OF INTERACTIVE EDUCATION FORMS IS ONE OF THE MOST IMPORTANT DIRECTIONS OF IMPROVING STUDENTS' TRAINING

Аннотация. Обосновывается необходимость широкого внедрения интерактивных форм обучения при подготовке студентов на современном этапе, так как у значительной части студентов отсутствуют коммуникативные умения и навыки самостоятельной работы с учебными и научными источниками.

Abstract. The article discusses the necessity for widespread introduction of interactive forms of education while training students at the present stage, as a great majority of students have no both communicative skills and skills of independent work with educational and scientific sources.

Ключевые слова: технологии активного обучения, интерактивное обучение, учебно-познавательный процесс.

Keywords: active learning technologies, interactive teaching, learning and cognitive interest.

Процесс модернизации коснулся всех сфер нашей жизни, и образование не стоит особняком в современном обществе. Проводятся постепенное введение образовательных стандартов третьего поколения, компьютеризация, инновационная деятельность, обновление содержания предметных областей. Одним из требований образовательных стандартов является широкое использование в учебном процессе активных и интерактивных методов проведения занятий в сочетании с внеаудиторной работой с целью формирования и развития профессиональных навыков обучающихся. В зависимости от направления подготовки, особенностей контингента обучающихся, содержания конкретных дисциплин, удельный вес таких занятий в учебном процессе должен составлять 20–30 % аудиторных занятий [5].

На фоне смены мировоззренческих ориентиров у студентов просматриваются пессимистические, а иногда даже нигилистические установки в оценке научно-гумани-

тарного знания, обнаруживается ярко выраженный прагматический подход к овладению информацией в процессе обучения. Для значительной части студентов характерно отсутствие коммуникативных умений и навыков самостоятельной работы с учебными и научными текстами, самостоятельности в принятии решений в повседневной жизни.

Университетское образование, в котором ведущую роль продолжает играть преподаватель, характеризуется не только пассивной подчиненностью студента, но и его ленью, безразличием, отсутствием инициативы. Для студента учеба выступает прообразом будущей профессиональной деятельности, поэтому может возникнуть опасность закрепления негативных стереотипов коммуникации и в так называемой взрослой жизни выпускника университета.

Современная педагогическая наука по-новому рассматривает содержание образования. Объективные потребности общества делают актуальной проблему широкого внедрения развивающих и личностно ориентированных технологий. Модернизация российского образования направлена не только на изменение содержания изучаемых предметов, но и на изменение подходов к методикам преподавания, расширение набора методических приемов, активизацию деятельности обучающихся в ходе занятия, сближение изучаемых тем с реалиями жизни через рассмотрение ситуаций и поиск путей решения общественных проблем. Важно, чтобы студент не был пассивным объектом воздействия, а мог самостоятельно найти нужную информацию, обменяться мнением по определенной теме как с преподавателем, так и со своими сверстниками, участвовать в дискуссии, находить аргументы, выполнять разнообразные роли. Необходимость развивать общую культуру студентов продиктована самой жизнью, тем социальным заказом, который предъявляет современное общество к подготовке специалистов. Этот заказ заключается в формировании социально активной, инициативной, творческой личности, с развитием природных задатков, склонностей и индивидуальности каждого студента [6, 7, 9]. Поэтому необходимо выявить наиболее оптимальные формы обучения, методы и приемы на основе индивидуального и дифференцированного подходов.

Интерактивное обучение – это специальная форма организации познавательной деятельности, когда учебный процесс протекает таким образом, что все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания, они имеют возможность осознавать, анализировать, размышлять, спорить, высказывать свое мнение по поводу того, что они знают и думают [6]. Совместная деятельность в процессе познания, освоения учебного материала означает, что каждый вносит свою лепту, идет обмен знаниями, идеями, видами деятельности [8]. Организуется индивидуальная, парная и групповая работа, используются проектирование, ролевые игры, осуществляется работа с документами и другими источниками информации. Интерактивные методы основаны на принципах взаимодействия, активности обучаемых, опоре на групповой опыт, обязательной обратной связи. Создается среда образовательного общения, которая характеризуется открытостью, взаимодействием участников, равенством их аргументов, накоплением совместного знания, возможностью взаимной оценки и контроля [1]. Происходит это в атмосфере доброжелательности и взаимной поддержки, что позволяет не только получать новое знание, но и развивать коммуникативные умения: умение слушать и слышать мнение другого, взвешивать и оценивать различные точки зрения, принимать участие в дискуссии, вырабатывать совместное решение. Следовательно, интерактивное обучение – это, прежде всего, диалоговое обучение. Диалог возможен и при традиционных методах обучения, но лишь на линиях «преподаватель – студент» или «преподаватель –

группа (аудитория)». При интерактивном обучении диалог строится также на линиях «студент – студент» (работа в парах), «студент – группа» (работа в группах), «студент – аудитория» или «группа – аудитория» (презентация работы в группах), «студент – компьютер» и т. д. [4].

Понятие интерактивности возникло в символическом интеракционизме (Г. Блумберг, Дж. Г. Мид, Р. Сире), где взаимодействие людей рассматривалось как непрерывный диалог, в процессе которого они наблюдают, осмысливают намерения друг друга и реагируют на них.

В исследованиях Л. Н. Вавиловой, В. А. Вакуленко, О. А. Голубковой, В. В. Гузеева, В. К. Дьяченко, Д. С. Ермаковой, Е. В. Коротаевой, Г. Б. Корнетова, В. В. Николиной, О. В. Петунина, С. А. Шмакова, А. В. Хуторского и других нашла отражение проблема освоения и использования интерактивных методов обучения. В настоящее время понятие «интерактивные методы обучения» наполняется новым содержанием, и приоритетная роль в нем отводится взаимодействию (Б. Ц. Бадмаев, П. Д. Гаджиева, Д. И. Кавтарадзе, М. В. Кларин), развитию навыков общения личности (Л. К. Гейхман, Л. В. Зарецкая, Д. А. Махотин), развитию и осуществлению социального опыта людей (Л. Н. Куликова), учебно-педагогическому сотрудничеству участников образовательного процесса (Е. В. Коротаева, А. Ю. Прилепо, Н. Е. Щуркова и др.).

Интерактивное обучение требует использования специальных форм организации познавательной деятельности и ставит вполне конкретные и прогнозируемые цели, например, создание комфортных условий обучения и постоянная занятость студентов, что делает продуктивным и сам процесс обучения.

В свою очередь, студенты непосредственно ощущают результаты собственного обучения. Оценка знаний не выносится на конец семестра, а осуществляется непрерывно, при этом она носит публичный характер и определяется на основе формирования навыков и умений студента.

Учебная среда существенно трансформирует мотивацию учения: проявляется такие стимулы, как качественные и количественные характеристики результатов, публичность оценки, стремление проявить качества лидера, добиться личного признания не только преподавателя, но и экспертной группы студентов.

Что же дает интерактивное обучение участникам образовательного процесса? Преподаватель нешаблонно относится к организации образовательного процесса, формирует готовность к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и иных ситуациях. У студента повышается познавательная активность, развиваются навыки общения, вырабатывается субъектная позиция в учебной деятельности и умение ее отстаивать при общепринятых правилах совместной деятельности и нравственных нормах [2, 3].

Все вышеперечисленное положительно влияет на формирование учебной группы как коллектива единомышленников, повышение познавательного интереса, и в конечном счете, повышает уровень успеваемости.

Внедрение интерактивных форм обучения – одно из важнейших направлений совершенствования подготовки студентов в современном вузе. Для преподавателя уже недостаточно быть компетентным в области своей специальности и просто передавать знания студентам. Вместе с передачей новых знаний преподаватель ведет участников обучения к самостоятельному поиску, создает условия для проявления их инициативы. Активность преподавателя уступает место активности студентов.

Список литературы

1. *Интерактивные* методы обучения [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://nenuda.ru>.
2. Карасева С. Интерактивные методы обучения в вузе [Электронный ресурс] / С. Карасева. Режим доступа: <http://fb.ru/article/44274/interaktivnyie-metodyi-obucheniya-v-vuze>.
3. Клепалова Н. Н. Современные формы и методы организации учебного процесса [Электронный ресурс] / Н. Н. Клепалова. Режим доступа: <http://gigabaza.ru/doc/79587.html>.
4. Кокоева Н. В. Инновационные технологии в подготовке будущих специалистов: монография / Н. В. Кокоева, И. А. Юрловская, А. Г. Джаганян. [Б. Г]: LAMBERT Academic Publishing, 2013. 74 с.
5. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ // Российская Федерация. Законы. Москва. 2015. 141 с.
6. Сикорская Г. П. Интерактивный режим обучения студентов в компетентностной парадигме образования / Г. П. Сикорская, Т. В. Савельева // Образование и наука. 2012. № 6. С. 74–92.
7. Хаматнуров Ф. Т. Развитие одаренности учащейся молодежи: сетевое взаимодействие организаций общего и высшего профессионального образования / М. М. Дудина, Ф. Т. Хаматнуров // Гуманитарные науки и образование. 2015. № 2 (22). С. 9–13.
8. Юрловская И. А. Исследование теоретико-методических интерактивных форм высшей школы / И. А. Юрловская // Мир науки. 2014. № 1. С. 1–6.
9. Krayukhina O. E. Activation of learning and creative activity of the vocational pedagogical university students / O. E. Krayukhina [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 8311–8322.

УДК 378.126

Д. А. Жаров, Б. А. Ускова

D. A. Zharov, B. A. Uskova

*Преподаватель английского языка, Париж, Франция
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Teacher of English, Paris, France
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
bouskova@mail.ru*

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

IMPROVEMENT OF THE PEDAGOGICAL TRAINING OF HIGHER SCHOOL TEACHERS

Аннотация. Рассматривается вопрос педагогической подготовки преподавателей высшей школы в современной практике преподавания в вузе. Определяются некоторые возможности совершенствования педагогической подготовки преподавателей высшей школы.

Abstract. Pedagogical training of higher school teachers in the modern practice of teaching in the university is described in this article. Some possible improvements of the pedagogical training of high school teachers are identified.

Ключевые слова: профессиональное образование, студент, современный университет, педагогическая подготовка.

Keywords: vocational education, student, modern university, pedagogical training.

Universities must prepare and produce qualified professionals, competent teachers and experts in educational theory and research [4]. Thus, universities should take pedagogical training (research and theory along with practice teaching) seriously.

The problem is what should be taught in schools (cultural literacy) and why. What is the essence of subjects? What kind of knowledge should be taught? How do teachers select learning content, tools and teaching methods? How do teachers respond to new, specialized knowledge and new ways of cognition? What kind of knowledge is necessary to teachers? How modern must knowledge of the beginning teacher be? How can we organize continuous education of qualified teachers?

The problem of the relationship of what and how; the problems of various roles of the teaching profession: the teacher as expert or as a communicator. Universities emphasize the importance of preparing teachers who know their subject well. The colleges emphasize the importance of preparing teachers who are skilled in the practice.

In teacher training the importance of the curriculum should be discussed. This discussion considers the problems of «studying the subject» (the academic study of the subject taken on the level and depth appropriate to a certain level of education), «studying the curriculum» (including studies for what and how to teach the subject in secondary education; subjects in schools are different from the subject of specialization of the students) and special attention to the «applicability of the subject» (the study of the applicability of the subject of specialization for teaching, assessment and learning in schools). When considering the analysis of interaction in teaching, the main question is: how can the content of the subject be transformed into the pedagogical content of the subject?

In recent years, there was a discussion emphasizing either teaching methods or the content of the subject. In the late sixties and in the seventies special emphasis was laid on the introduction of pedocentric methods, as a reaction to traditional teaching methods that emphasized reading lectures about the content. Today, under the influence of the movement «back to basics», the principles of traditional education are enhanced again, thus denying the important successes achieved by the reformatory movement. Education could, however, extract the maximum profit from the constructive combination of the achievements taking place both from the traditional and progressive movements.

The whole issue of content is also influenced by discussions on longitudinal and transverse aspects, a multicultural and interdisciplinary perspective of teaching school subjects.

With regard to the content of teacher preparation, the following questions are discussed: what constitutes the professional knowledge of teachers? On what grounds do teachers base this knowledge? How can practice and theory be integrated?

Teachers who prepare teachers and qualified teachers find research in education too theoretical, insufficiently linked to «their» realities of teaching. Very often teachers have a preference to subject didactics (the courses of the curricula). There is a strong need to integrate theory and practice.

Therefore, research of pedagogical practices of teachers is required. It's not enough that the work of teachers has been studied; teachers need to study it themselves. They need a critical understanding of professional knowledge and activities. As professionals, they should be actively involved in the data collection process, including analysis and evaluation of their

lessons. They must also be encouraged to develop hypotheses and to test the suggested improvements and educational reforms (a teacher as a researcher, a reflective practitioner).

Future teachers and qualified teachers must know the scope of their professional interests, their complicated structure.

The quality of teacher education depends on the quality of higher school teachers. Teacher training in universities should be «academic arena of secondary importance», but get paramount importance. University professors should develop research to create reliable knowledge that can be used for students' education and to give young teachers the necessary knowledge for work. Therefore, lecturers need appropriate training and qualification.

The higher school teachers need the opportunity to work together with colleagues from other universities and colleges. The collaboration should have an impact on their competence as teachers of the University.

In the aspect of integration of theory and practice a number of actual problems should be solved: How can specialized knowledge (psychology of education, sociology, philosophy and history) and the practical needs of teachers be integrated? How can pedagogy, theory of education, theory of educational planning, didactics, the art of teaching as a «system of activities» be integrated? How can we stimulate the transition from theory to practice? How can we apply innovations in education and teaching practice?

A special problem is how to attract capable students to the teaching profession. Many students become teachers as a result of the second or even third alternative. In addition to this, the teaching profession suffers from a bad image: social status is low, wages are not increasing, the workload is high, «burn-out syndrome» is too well known. All this means that the teaching profession does not attract the best students, and this affects the quality of the work of a teacher and that of the educational system [1; 2; 3].

Many teachers also note the lack of prospects for professional growth: making a career implies leaving the teaching profession.

On the research agenda the following issues are relevant:

1. The influence of pedagogical training compared with the powerful influence of the trainee's own learning and on-the-job experience.

2. The importance of «practical knowledge» for teachers: it is necessary to base theory directly on the realities experienced by those whose understanding of their professional role or whose practical activity should be improved.

3. «The professional» status of University teachers. What constitutes their expertise? How are teachers trained? How do they see themselves in the role of teachers?

Very often, students of teacher training institutions need flexible organization of training. They also need a flexible system of training to adequately cope with changing roles in a changing context.

In addition to these requirements, taken from the profession of a teacher, the fact that education is a diverse and complex sector (general, technical, vocational, artistic, adult) is also stressed. Skills developed in pedagogical training can also be used in other professions. The new curriculum should be focused on the broader educational and professional context.

References

1. *Fominykh M. V.* A model for the education of a student of a vocational pedagogical educational institution through the gaming simulation / M. V. Fominykh [et al.] // *IEJME-Mathematics Education*. 2016. № 11 (8). P. 2814–2840.

2. *Levitan K. M.* Training of teachers of vocational schools in Belgium and the Netherlands / K. M. Levitan, B. A. Uskova // The Education and science journal. 2000. № 1 (3). P. 233–244.

3. *Nayn A. Y.* Humanization of continuous professional education: the variant of the concept, models / A. Y. Nayn, L. M. Kustov. Chelyabinsk: CHSIPC, 1994. 76 p.

4. *Zyryanova N. I.* Modern requirements to preparation of professional and pedagogical personnel / N. I. Zyryanova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 8800–8810.

УДК 348.147:001.895

Т. Б. Загоруля

T. B. Zagorulya

ФГБОУ ВО «Уральский государственный экономический университет», Екатеринбург
Ural state economic university, Ekaterinburg
tatbor.07@mail.ru

К ВОПРОСУ О СОЗДАНИИ ФОНДА ИННОВАЦИОННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

THE QUESTION CREATION OF FUND INNOVATIVE PEDAGOGICAL OF TECHNOLOGIES IN HIGHER EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются инновации в отношениях преемственности и взаимосвязи с традициями в контексте применения инновационных педагогических технологий в высшем образовании. В работе представлен фонд инновационных педагогических технологий, разработанный на основе классификации нововведений А. И. Пригожина, банка инновационных технологий профессиональной деятельности психолога В. И. Долговой. Применение фонда инновационных педагогических технологий в высшем образовании способствует развитию студентов и преподавателей.

Abstract. In this article the author examines innovations in the relationship and continuity of the relationship with the traditions in the context of the application of innovative pedagogical technologies in higher education. The paper presents the Fund for Innovative pedagogical technologies developed on the basis of classification of innovations A. I. Prigogin, «Bank of innovative technologies of professional activity psychologist» V. I. Dolgova. The use of the Fund's innovative pedagogical technologies in higher education contributes to the development of students and teachers.

Ключевые слова: инновации, традиции, фонд инновационных педагогических технологий, групповая работа, тренинг.

Keywords: innovation, tradition, the Fund for Innovative pedagogical technologies, group work, training.

В современном образовании в условиях происходящих изменений, связанных с модернизацией российской образовательной системы, вузовской образовательной среды, значимыми являются критическое отношение к традициям и инновациям, рассмотрение их пользы (прагматический аспект) [4].

Инновационный подход в образовании требует пересмотра учебных программ, разработки спецкурсов и семинаров, предполагающих инновационное предметное содержание дисциплин, использование дидактических инновационных технологий, включающих контрольно-оценочную деятельность преподавателей, самооценку студентов [2, 3, 6].

В целом же происходит обогащение понятийно-категориального аппарата изучаемых дисциплин, интегрирующего традиционные технологии, наполняющиеся новым содержанием, некогда утраченные и сейчас возвращающиеся, инновационные, осваиваемые научной теорией и практикой, возможно, воспринимаемые как чуждые, пришедшие из других областей науки (психологии, социологии, культурологии, менеджмента и др.). Их освоение и реализация в высшем образовании дает более целостное представление о субъектах образования как носителях инновационной культуры.

Проводя исследование, мы создали фонд инновационных педагогических технологий, использование которого в высшем образовании содействует актуализации личности студентов как носителей инновационной культуры. При этом использовали классификацию А. И. Пригожина, в которой нововведения рассматриваются по 10 критериям [5, с. 41]. Такой же подход пропагандирует В. И. Долгова, создавшая банк инновационных технологий профессиональной деятельности психолога. Еще ее банк включает и перспективные идеи по обучению и воспитанию, которые могут перерасти в новшества и нововведения. Такая уровневая структура обеспечивает инновационный характер образовательного процесса, организуемого педагогическим коллективом образовательного учреждения. Более того, автор считает, что перечисленные технологии профессиональной деятельности психолога не являются исчерпывающими, однако демонстрируют их разнообразие и целеподчиненность. Критериями же эффективности инновационных технологий в практике современного образования психолог считает целевую ориентацию технологии, теоретическую обоснованность ее освоения, конструктивность, оригинальность, логическую строгость, целостность, соответствие специфике функций психолога, а также креативность, перспективы внедрения в практику [1].

Наше отличие состоит в использовании нововведений по 5 критериям (наиболее значимым в контексте нашей темы исследования): *по инновационному потенциалу*: радикальные (базовые); комбинаторные (использование различных сочетаний конструктивного соединения элементов); модифицирующие (улучшающие, дополняющие базовые новшества); *по принципу отношения к своему предшественнику*: замещающие – полное вытеснение устаревшего средства, обеспечение большей эффективности (например, замена бланков тестирования компьютерным тестированием); отменяющие – исключение выполнения какой-то операции без замены новой (например, отмена домашних заданий); возвратные – после некоторого использования новшества обнаруживается его несостоятельность или несоответствие новым условиям, происходит возврат к его предшественнику; открывающие – не имеющие аналогов у предшественников (например, компьютеризация и переход к новым информационным технологиям); ретровведения – воспроизведение на современном уровне «ретро» – методов, форм, средств и т. д. (например, изучение курсов риторики, религий и т. д.); *по объему применения*: «точечные» (отдельные приспособления, правила); системные (технологические и организационные системы); стратегические (принципы производства и управления); *по назначению, т. е. направленные*: на получение конкурентных преимуществ; получение новых факторов успеха; эффективность производства; улучшение условий труда; обогащение содержания труда; повышение управляемости организации; повышение качества продукции и т. д.; *по результативности*: внедренные и полностью используемые; внедренные и слабо используемые; не внедренные. Приведенная классификация кроме теоретической ценности имеет и практическую, ориентирующую каждого преподавателя на разработку в своем учебном предмете блока используемых иннова-

ционных технологий. Это внедренные материалы и новые разработки, технологии, методики и т. д., несущие в себе потенциал нововведения (таблица).

Фонд инновационных педагогических технологий в высшем образовании (фрагмент)

Инновация	По инновационному потенциалу	По принципу отношения к своему предшественнику	По объему применения	По назначению, т. е. направленные	По результативности
Кейс-технологии: – кейс-иллюстрация; – кейс-принятие решений; – видеокейс	Комбинаторная	Открывающие	Точечная	Получение новых факторов успеха; обогащение содержания труда	Внедренные и полностью используемые
Деловая игра: – «Флэш-опрос»; – «Коммуникации в организации»	Комбинаторная	Открывающие	Точечная	Получение новых факторов успеха; улучшение условий труда	Внедренные и полностью используемые
Ролевая игра: – «Тьютор-ревьюер-ученик»; – «Профессор-ассистент»	Комбинаторная	Открывающие	Точечная	Получение новых факторов успеха; эффективность производства	Внедренные и полностью используемые
Проектная технология: – «Презентация компании»; – «Организация моей мечты»	Модифицирующая	Открывающие	Точечная	Получение новых факторов успеха; повышение качества продукции; эффективность производства	Внедренные и полностью используемые
Диалог (полилог)	Комбинаторная	Ретровведения	Точечная	Получение новых факторов успеха; эффективность производства	Внедренные и полностью используемые
Дебаты	Комбинаторная	Ретровведения	Точечная	Получение новых факторов успеха; повышение качества продукции	Внедренные и полностью используемые

Конкретизируем дидактический смысл использования инновационных технологий. *Кейс-технология* нацелена на применение теоретических знаний на практике, в частности, при анализе имевших место конкретных ситуаций, реальных событий. Так обогащается содержание образования и происходит овладение умениями, соответствующими компетенциями. *Деловая игра* способствует развитию таких свойств лично-

сти студентов – носителей инновационной культуры, как креативность, толерантность, ответственность, открытость к инновациям. *Ролевая игра* способствует развитию культуровосприимчивости, ассертивности, толерантности, ответственности. *Проектная технология* позволяет студентам учиться в соответствии со способностями, помогает реализации креативности на основе сотрудничества между студентами и преподавателем. Используется на практических, семинарских занятиях и при выполнении самостоятельной работы. *Диалог (полилог)* способствует развитию всех названных свойств личности студентов как носителей инновационной культуры. *Дебаты* способствуют развитию речевой активности и речевой культуры студентов, креативности, толерантности, ответственности. *Групповая работа* является формой педагогической фасилитации в малой группе студентов, где больше возможностей развивать ассертивность. *Компьютерное тестирование* используется как замещающая технология проверки уровня теоретических знаний студентов, что дает возможность наметить индивидуальный подход. *Мультимедиа-технологии* способствуют преодолению пространственно-временных барьеров в коммуникационном процессе, давая возможность оперативно получать информацию. *Тренинги* непосредственно нацелены на педагогическую фасилитацию студентов (тренинг ассертивности, общения, разрешения конфликтных ситуаций и др.). *Балльно-рейтинговая система оценивания* предполагает ранжирование студентов по результатам кумулятивной (накопленной) оценки персональных достижений в учебной деятельности. Этим способствует повышению мотивации студентов к активной и равномерной учебной работе в течение всего семестра по усвоению фундаментальных основ научных знаний и умений, приобретению профессиональных компетенций; вырабатывает единые требования к оценке учебных достижений студентов в рамках каждой отдельной учебной дисциплины или групп дисциплин. *Авторские курсы* разрабатываются как факультативные дисциплины и курсы по выбору вариативной части ФГОС ВО. Как правило, также нацелены на развитие мотивации студентов, их познавательных интересов, возможности проявить себя в ассертивном поведении, что совпадает и с научными интересами преподавателя.

Фонд инновационных педагогических технологий в высшем образовании помогает всем участникам образовательного процесса (как преподавателям, так и студентам) реализоваться и самосовершенствоваться в личностном и профессиональном плане.

Список литературы

1. Долгова В. И. Инновационные технологии профессиональной деятельности психолога [Электронный ресурс] / В. И. Долгова. Режим доступа: <http://gisap.eu/ru/node/75770>.
2. Дудина М. Н. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям / М. Н. Дудина. Екатеринбург: Изд-во Урал. федер. ун-та, 2015. 152 с.
3. Загоруля Т. Б. Вопросы теории и практики использования инновационных педагогических технологий в высшем образовании / Т. Б. Загоруля. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. гор. ун-та, 2015. 164 с.
4. Мотышина М. С. Особенности рисков инновационной деятельности вузов / М. С. Мотышина, О. Г. Шарипа // Образование и наука. 2014. № 4. С. 31–43.
5. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия / А. И. Пригожин // Социальные проблемы инноватики. Москва: Политиздат, 1989. 270 с.
6. Слостенин В. А. Педагогика: инновационная деятельность / В. А. Слостенин, Л. С. Подымова. Москва: Магистр, 1997. 224 с.

М. А. Капшутарь

М. А. Kapshutar

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет, Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
marina-kapshutar@mail.ru*

**ПОДГОТОВКА АСПИРАНТОВ И РЫНОК ТРУДА:
ПРОБЛЕМА СООТВЕТСТВИЯ**

**TRAINING OF GRADUATE STUDENTS AND THE LABOUR MARKET:
THE PROBLEM OF COMPLIANCE**

Аннотация. Анализируется состояние подготовки кадров высшей квалификации в аспирантуре. Рассматриваются современные рынки труда для выпускников аспирантуры и компетенции, которыми они должны владеть. Предлагается принцип универсальности в формировании образовательных программ аспирантуры.

Abstract. The article is concerned with the state of training top-qualification personnel within the framework of postgraduate studies. The modern labor markets for graduates of a postgraduate study and competences, necessary for them, are considered. The principle of universality in forming of educational programs of a postgraduate study is offered.

Ключевые слова: аспирантура, федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования, компетенция, рынок труда, универсальность образовательной программы.

Keywords: postgraduate studies, Federal state educational standards for higher education, competence, labor market, universality of the educational program.

Система образования является одной из важнейших составляющих инновационного потенциала развития экономики. А подготовка кадров высшей квалификации становится серьезным фактором ее дальнейшего инновационного развития [5]. Сама деятельность аспирантов в части проведения научных исследований и подготовки диссертационной работы представляет собой особую форму реализации технологий инновационной деятельности.

Законодательное изменение статуса аспирантуры, связанное с трансформацией ее в третью ступень высшего образования, вызывает достаточно неоднозначные оценки. Проблемы ее деятельности не только не сгладились, но и обострились. Во многом это связано с самим феноменом аспирантуры, функционирующей на стыке образовательной и научной деятельности. И если образовательная составляющая подготовки аспирантов в новой модели аспирантуры значительно усилилась (за счет отнесения ее к основным профессиональным образовательным программам высшего образования в качестве третьего его уровня, принятия федеральных государственных образовательных стандартов, полноценного учебного процесса с выполнением учебного плана, обязательным прохождением промежуточной аттестации, практик, государственной итоговой аттестации и пр.), то ее научная составляющая заметно ослабела на фоне принятых новых нормативно-правовых актов.

Исследователи говорят о «выхолащивании исследовательской составляющей» как внутри самой аспирантуры, так и на входе и выходе из нее [1, 6, 7]. Так, уже на этапе приема в аспирантуру можно констатировать, что Правила приема аспирантов прак-

тически идентичны правилам приема студентов на уровень бакалавриата. Достижения абитуриента в научной деятельности являются лишь дополнительными преимуществами при равенстве баллов, набранных при прохождении вступительных испытаний, и не являются определяющим фактором при зачислении аспирантов. Это, несомненно, приводит к появлению такого явления, как «балласт» в аспирантской среде, дающего впоследствии высокий процент «отсева», значительно снижает научно-исследовательский задел и искажает мотивацию к обучению, также вызывает вопрос об итогах обучения в аспирантуре. Если предыдущий нормативно-правовой акт – «Федеральные государственные требования к структуре основной профессиональной образовательной программы послевузовского профессионального образования (аспирантура)» однозначно включал в программу аспирантской подготовки модуль «Подготовка к защите диссертации», то ныне действующие федеральные государственные образовательные стандарты (ФГОС) аспирантуры не содержат такого модуля (как и модуля «Кандидатские экзамены») и определяют в качестве цели аспирантской подготовки формирование определенного набора компетенций: универсальных, общепрофессиональных и профессиональных. Таким образом, подготовка и защита диссертации не являются обязательной задачей аспиранта. Для получения документа об освоении третьего уровня высшего образования – диплома об окончании аспирантуры с присвоением двойной квалификации «Исследователь. Преподаватель-исследователь» – ему нужно сдать государственный экзамен и представить научный доклад о результатах выполненной научно-квалификационной работы (диссертации), при этом представлять саму диссертацию не требуется.

Для кого же готовит кадры современная аспирантура? Исследователи составили рейтинг значимости рынков труда для выпускников аспирантуры. На первом месте в этом рейтинге – профессорско-преподавательский состав (ППС) вузов, на втором – научные сотрудники вузов и научно-исследовательских институтов, на третьем – руководители и менеджеры образовательных и научных организаций. Каждый из названных рынков труда требует сформированности значимых именно для него компетенций. Так, для рынка труда ППС наиболее значимыми являются компетенции в сфере применения методов и технологий образовательной деятельности; научно-исследовательские компетенции; компетенции в сфере саморазвития; этические и коммуникативные компетенции. Для рынка труда научных сотрудников – научно-исследовательские компетенции; компетенции в сфере саморазвития; этические, коммуникативные и информационно-технологические; компетенции в сфере экспертно-аналитической деятельности. Для рынка труда руководителей и менеджеров образовательных и научных организаций – компетенции в сфере саморазвития; этические, правовые, проектные и организационно-управленческие; компетенции в сфере экономической и фандрайзинговой деятельности; коммуникативные компетенции [4].

Безусловно, основным рынком труда, на который ориентирована подготовка аспирантов, является пополнение профессорско-преподавательского состава вузов. Необходимо отметить, что на данном рынке труда в последние годы складывается достаточно неблагоприятная ситуация для выпускников аспирантуры. Анализ статистических данных [3, с. 229–230] показывает тенденцию сокращения количества рабочих мест преподавателей как в целом (таблица), так и по отдельным должностям профессорско-преподавательского состава.

Данное обстоятельство, с одной стороны, порождает проблему трудоустройства выпускников, а с другой – повышает конкуренцию на рынке труда, особенно с учетом роста выпуска аспирантов по социально-гуманитарным специальностям, и вновь актуализирует проблему качества подготовки в аспирантуре.

Решение проблемы недостаточной ориентированности образовательных программ аспирантуры на требования значимых рынков труда, возможно, заключается в разработке образовательных программ по профилям, которые не только соответствуют номенклатуре специальностей научных работников, но и учитывают целевую ориентацию на ключевые рынки труда и предъявляемые ими требования к компетенциям выпускников [4]. Мы разделяем точку зрения Б. И. Бедного о необходимости разносторонней образовательной программы аспирантской подготовки, направленной на развитие универсальных навыков выпускников аспирантуры вне зависимости от научного профиля их подготовки [6]. Кроме того, представляется интересным опыт разработки и апробации универсально-ориентированной образовательной программы подготовки аспирантов [2].

**Численность профессорско-преподавательского состава
организаций высшего образования**

Учебный год	Численность ППС, тыс. чел.
2005/06	358,9
2010/11	356,8
2011/12	348,2
2012/13	342,0
2013/14	319,3
2014/15	299,8

Таким образом, актуальной остается проблема разработки и внедрения инноваций в содержание подготовки, в учебно-методическое обеспечение образовательных программ, в систему аттестации (промежуточной и итоговой), а также в критерии и показатели эффективности научной работы аспиранта с целью ориентации аспирантской подготовки на значимые рынки труда.

Список литературы

1. *Васильев И. А.* Научно-исследовательская деятельность преподавателей вуза: направления, результаты, перспектива. социологический контент / И. А. Васильев // Образование и наука. 2016. № 4. С. 4–18.
2. *Гвильдис Т. Ю.* Опыт и результаты апробации универсально-ориентированной образовательной программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре / Т. Ю. Гвильдис // Ученые записки. 2015. № 2 (120). С. 38–43.
3. *Индикаторы образования: 2016: статистический сборник* / Л. М. Гохберг [и др.]; НИУ ВШЭ. Москва, 2016. 320 с.
4. *Направления совершенствования программ аспирантуры по укрупненной группе специальностей и направлений «Образование и педагогические науки»: результаты экспертного опроса* / В. Д. Нечаев [и др.] // Ценности и смыслы. 2016. № 5 (45). С. 10–32.
5. *Ронжина Н. В.* Экономические законы общественного развития как детерминанты формирования компетентно развитой личности XXI века / Н. В. Ронжина // Образование и наука. 2013. № 6. С. 33–47.
6. *Современная аспирантура и судьба института повышения квалификации: круглый стол* // Высшее образование в России. 2014. № 7. С. 71–85.
7. *Строкова Т. А.* Нужен ли современной школе учитель-исследователь? / Т. А. Строкова // Образование и наука. 2016. № 7. С. 11–25.

А. В. Киселева, Е. В. Штифанова

A. V. Kiseleva, E. V. Shtifanova

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный
архитектурно-художественный университет», Екатеринбург*

Ural state university of architecture and art, Ekaterinburg

kav.7311@mail.ru, eshtifanova@k66.ru

МУЗЕЙНОЕ ПРОСТРАНСТВО КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕСУРС

MUSEUM SPACE AS AN EDUCATIONAL RESOURCE

Аннотация. Рассматривается проблема создания эффективного музейного пространства, включенного в современную образовательную систему.

Abstract. The article is devoted to the problem of creating an effective museum space, included into the modern educational system.

Ключевые слова: музейная коммуникация, понимающее музееведение, музейные сценарии, музейная экспозиция, творческие индустрии.

Keywords: museum communication, understanding museology, museum scenarios, museum exposition, creative industries.

Музей как символ культуры и как образовательное учреждение играет важную роль в воспитании молодых людей. Имея своей целью сохранение и трансляцию материальных свидетельств опыта творческой деятельности, культурных эталонов, музей, создав уникальное художественно-временное пространство, «погружает» воспитуемого в культуру прошлого. При грамотном использовании своего потенциала музеям удастся сохранять актуальность для современности, они становятся источником образования, развития и творческого подхода к будущему. Находясь в этом уникальном пространстве, можно не только испытать эмоциональный подъем, но и, прикоснувшись к минувшим эпохам, почувствовать свое место в культурном потоке, чего не могут дать другие образовательные институты. Музейные предметы могут оказывать разнообразное воздействие на личность, а именно, удивлять, устрашать, заинтересовывать, веселить, вызывать сочувствие, познавательный интерес, желания, например, сохранить, запомнить и т. д. Таким образом, налицо их воспитательный потенциал, который может быть использован педагогом в образовательном процессе.

Сейчас музеям необходимо добиваться баланса между консервацией общезначимых ценностей, просветительской деятельностью и развлечением. В связи с этим остро ставится вопрос о реорганизации музейного пространства. Музей, нацеленный на соучастие и партнерство, существует в среде, где информации слишком много, а в дефиците оказываются способности к синтезу, навигации, продуктивной кооперации и порождению оригинальных идей [2, с. 149]. Неизвестно, какие именно знания будут существенными в непредсказуемо развивающемся мире. Поэтому концепция личностного образования предлагает перенести центр усилий с передачи знаний на развитие навыков и компетенций, которые позволяют существовать в среде, где невозможны точные прогнозы и заранее заданы образцы действия [4, с. 19].

Развитие образовательных технологий протекает в русле выявления музейной коммуникации. Применительно к музею понятие коммуникации ввел в 60-е гг. XX в. канадский ученый, занимающийся проблемами музейной коммуникации, Д. Камерон.

Главный акцент теории сделан на визуальном и пространственном характере музейной коммуникации, которая есть не что иное, как процесс общения посетителя с музейными экспонатами, представляющими собой «реальные вещи». В основе этого общения лежит, с одной стороны, способность посетителя понимать «язык вещей», с другой – способность музейных специалистов выстраивать с помощью экспозиции особые невербальные «пространственные высказывания». Соединение музееведения и новой образовательной парадигмы формирует принципиально новый коммуникационный подход, который является антропоцентрическим (ставит во главу угла не предмет, а человека), культурологическим (исходит из предположения, что используемые в процессе коммуникации знаки и символы существуют в определенном поле культурных значений и включенные в коммуникацию субъекты выступают как представители культурных позиций, а предметно-пространственные «послания» – как культурные или метакультурные тексты), диалогическим (рассматриваются структуры с учетом, как минимум, двух субъектов, различающихся по своей культурной позиции), аксиологическим (ценностный аспект музейной коммуникации выступает как ведущее средство обучения) [5, с. 42].

На основе понятия музейной коммуникации возникает методология «понимающего музееведения». Ее отличительной особенностью является исходная уравниленность позиций всех участников акта музейной коммуникации – посетителей, профессионалов, создателей и владельцев музейных предметов, равное внимание к их взглядам на вещи, на пересечении которых рождается нагруженное множеством смыслов музейное собрание. Включение в число участников людей, которые жили в прошлом или живут сегодня, но отделены от посетителя культурным барьером, позволяет рассматривать посещение музея как ритуал, творимый в особом, ограниченном от повседневности пространстве, обладающий собственным кодом пространственно-временных соответствий и дающий возможность транслировать разнообразное культурно-историческое содержание. Формой творческого использования понятия музейной коммуникации при проектировании экспозиции является создание музейных сценариев [5, с. 77].

Важным средством педагогического взаимодействия является специально организованная предметно-пространственная среда – музейная экспозиция. Новая организация музейного пространства дает возможность ознакомиться с большей частью коллекции или по-другому интерпретировать ее. Примерами выставок, в таком ключе использующих музейное пространство в образовательных целях, могут быть:

- «постижение смысла», где исследуются аспекты отдельной картины;
- «попутчики» – передвижные выставки двух взаимодополняющих или контрастирующих произведений искусства;
- «темы и вариации» – произведение искусства можно представить в тематическом контексте, увязав его со злободневными аспектами современной жизни.

Для организации таких выставок требуется лишь ряд перестановок экспозиции и новые этикетки, чтобы расставить нужные акценты. Критериями отбора предметов из музейного собрания служат экспозиционный замысел и коммуникативные свойства будущих экспонатов, информативность, аттрактивность (привлекательность, в основном естественное состояние чего-либо, не вызывающее раздражение) и экспрессивность музейного предмета при учете возможности обеспечения его сохранности. «Лаборатории открытий» представляют собой небольшие музейные хранилища, доступные широкой публике. Их сотрудниками являются «благожелательные хранители» или инструкторы-добровольцы, которые проводят практические занятия и обучают навыкам, необходимым при ведении документации и консервации музейных предметов. Результат – процесс совместной работы с музейными

экспонатами, создание экспозиции, которую следует перманентно дополнять. Сюда же относятся такие виды деятельности, как создание кинофильмов, специальные семейные маршруты и археологические раскопки. Все это включает музей в реальную жизнь, позволяет расширить формы интерпретации коллекций и пробуждает заинтересованность у посетителей разных возрастов [3, с. 50–52].

Каждая новая эпоха задает свои способы интерпретации культурного предания, и посредством музеев эта интерпретация приобретает социально приемлемую форму, фундирующую понятийные механизмы в обществе [1, с. 5].

Залогом успеха реализации образовательной стратегии может стать формирование музейного пространства, в основе которого лежит развитие культуры в комплексе с другими видами деятельности, базирующимися на знаниях и информации. Так называемые творческие индустрии – дизайн, мода, издательское дело, пресса, музыка, мультимедиа, радио, телевидение – ключевые элементы постиндустриальной экономики, в которой ведущая роль принадлежит потребителю. Для многих компаний, работающих в этих областях, музейные коллекции служат источником информации. Музеи, в свою очередь, формируют у публики умение ценить качество [3, с. 25–27]. Музей эпохи просвещения – это, прежде всего, банк знаний, информации. Музей в постиндустриальном обществе – банк идей.

Список литературы

1. *Боуэн Д.* Только подключайтесь / Д. Боуэн // *Museum*. 2000. № 2. С. 5–10.
2. *Колокольникова З. У.* Формирование культурно-просветительской компетентности будущего учителя посредством музейной педагогики / З. У. Колокольникова, О. Б. Лобанова, Е. Н. Яковлева // *Образование и наука*. 2013. № 2. С. 147–156.
3. *Музеи.* Маркетинг. Менеджмент: практическое пособие / сост. В. Ю. Дукельский. Москва: Культура, 2001. 340 с.
4. *Музей как пространство образования: игра, диалог, культура участия.* / отв. ред. А. Щербакова; сост. Н. Копелянская. Москва: Музейные решения, 2012. 176 с.
5. *Троянская С. Л.* Музейная педагогика и ее образовательные возможности в развитии общекультурной компетентности: учебное пособие / С. Л. Троянская. Ижевск: Научная книга, 2007. 140 с.

УДК 331.362.2

С. В. Климан

S. V. Kliman

*АО «НПК Уралвагонзавод», Нижний Тагил
JSC «RPC Uralvagonzavod», Nizhny Tagil
kliman.swetlana@yandex.ru*

НЕОБХОДИМОСТЬ И ОСОБЕННОСТЬ КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

THE NEED AND FEATURE CORPORATE TRAINING

Аннотация. Рассматриваются особенности внутрифирменного обучения и приводится сравнительная характеристика типов внутрифирменного обучения на различных этапах социального развития общества.

Abstract. The article discusses the features of in-house training and comparative characteristics of types of in-house training at various stages of social development.

Ключевые слова: корпоративное обучение, компетентность, развитие человеческого потенциала.

Keywords: corporate training, competency, development of human potential.

Кадровый потенциал является важнейшим стратегическим фактором, определяющим успешное развитие экономики любой отрасли. Особенностью современного производства является потребность в технически грамотном специалисте, владеющем новыми профессиональными компетенциями, способном планировать и координировать работу коллектива с целью достижения максимального экономического эффекта. Современные технологии требуют комплексного применения знаний по различным дисциплинам. Как показывает опыт, сложившаяся система профессионального образования не в полной мере обеспечивает быструю адаптацию выпускников образовательных организаций на производстве в силу отсутствия определенных условий, в первую очередь, несоответствия материально-технической базы, применяемой в образовательном процессе, оборудованию, используемому на реальном производстве [1, 2].

Корпоративное (внутрифирменное) обучение, организованное на промышленном предприятии, компенсирует расхождение между требуемой и существующей компетентностью персонала [4, 8].

Внутрифирменное обучение обладает рядом особенностей по сравнению с другими видами профессионального образования [9]:

1. Субъект обучения:

– программы производственного обучения разрабатываются широким кругом лиц, в первую очередь, экспертным сообществом, т. е. профессионалами в определенной деятельности;

– субъектом обучения выступают не только профессиональные педагоги, но и квалифицированные специалисты (в случае наставничества);

– финансирование корпоративного обучения осуществляется предприятием-работодателем (либо же затраты разделяются между работодателем и работником).

2. Управляемый субъект (учащийся):

– обучаемые являются не только учениками, но и работниками предприятия;

– программы производственного обучения ориентированы на обучение взрослых людей, как правило, уже имеющих определенный опыт работы;

– наличие у обучающегося четкой цели и мотивации (повысить квалификацию, продолжить трудовую деятельность, получить повышение и т. д.) делает процесс внутрифирменного обучения более эффективным по сравнению с другими видами обучения, где цель обучения может быть весьма размытой.

3. Процесс обучения:

– производственное обучение, как правило, проходит без отрыва от работы;

– тесное взаимодействие субъекта и управляемого субъекта в процессе обучения;

– доступность для работников организации;

– преимущественная бесплатность обучения (в отдельных случаях часть затрат несет обучающийся либо на него возлагается обязанность компенсировать организации затраты на обучение в случае увольнения);

– конкретное, предметное практико-ориентированное обучение, а не получение общих знаний и навыков;

– возможность для транслирования корпоративных ценностей организации;

– наличие возможности сразу либо в определенном временном промежутке применить полученные знания на практике;

– длительность процесса внутрифирменного обучения, как правило, не очень велика (от нескольких дней до нескольких месяцев), но в то же время в развитых организациях является непрерывным.

4. Цели производственного обучения:

– производственное обучение направлено на формирование компетенций, востребованных в определенной отрасли, на конкретном предприятии;

– решение практических задач, стоящих перед предприятием на конкретном этапе жизненного цикла организации.

При переходе от индустриального общества к постиндустриальному растет осознание значимости корпоративного (внутрифирменного) обучения персонала и одновременно меняется подход к управлению организацией: так во главу угла становится не обучение персонала для достижения целей организации, а развитие организации и выход ее на новый уровень конкурентоспособности на основании всестороннего развития человеческого потенциала [3].

Современное корпоративное обучение претерпевает определенные изменения с момента перехода общества к постиндустриальному типу [5, 6, 7].

В таблице приведена сравнительная характеристика типов внутрифирменного обучения на различных этапах социального развития.

Сравнительная характеристика корпоративного образования в индустриальном и постиндустриальном обществе

Критерий сравнения	Внутрифирменное обучение в индустриальном обществе	Внутрифирменное обучение в постиндустриальном обществе
1	2	3
<i>Цели обучения</i>		
Основная цель обучения	Обучение работника с целью обеспечения стабильности производственного процесса	Обучение работника с целью повышения эффективности его деятельности, мотивации на работу и самореализацию
Субъект целеполагания	Отдел обучения персонала по согласованию с руководством	Руководство организации (в процессе разработки стратегии компании) Работники (процесс адаптации, наставничество, самообучение)
<i>Субъект обучения</i>		
Инициация процесса обучения	Отдел обучения персонала в соответствии с графиком обязательного обучения	Система обучения персонала коррелирует со стратегическими целями организации Поощрение самообучения работников
Основные функции субъекта обучения	Формирование графиков обучения Инициация процесса обучения в соответствии с утвержденными графиками	Формирование системы обучения в соответствии со стратегией организации на всех этапах работы с персоналом (адаптация, развитие и т. д.) Организация процесса обучения Создание условий для самообучения работников Контроль эффективности внутрифирменного обучения
Основная подготовка кадров	Приоритетность национальной системы обучения, на пред-	Сочетание знаний, получаемых в учебных заведениях, со знаниями, полу-

	приятнях работник получает только самые необходимые знания в рамках обязательных курсов обучения	чаемыми в процессе внутрифирменного обучения дает возможность сформировать требуемый набор компетенций, необходимых для всестороннего развития работника и организации
<i>Управляемый субъект (обучающийся)</i>		
Мотивация	Образование – это обязанность каждого работника	Работник заинтересован в получении образования, в результатах обучения так же, как и организация
Обучение персонала в зависимости от занимаемой должности	Приоритет обязательного обучения, дополнительное обучение – для руководителей и узкоквалифицированных специалистов	Обучение персонала организации вне зависимости от уровня занимаемой должности
<i>Процесс обучения</i>		
Сроки обучения	Получение образования один раз и на всю жизнь	Всю жизнь (Life Long learning)
Формы обучения	Классические формы обучения (курсы повышения квалификации, обязательное обучение)	Приоритет интерактивных форм обучения, поощрение самообучения
Контроль и оценка обучения	Производится преподавателем	Самооценка и самоконтроль обучающихся, оценка со стороны работников отдела управления персоналом с целью определения эффективности курсов обучения
Источник информации для обучающихся	Книги	Книги, информационно-коммуникационные системы, СМИ
Структура учебных дисциплин	Стабильная	Динамичная
Взаимодействие участников образовательного процесса	Преподаватель передает знания. Тип взаимодействия – иерархичный	Преподаватель создает условия для самостоятельного обучения учеников. Тип взаимодействия – партнерство

Таким образом, можно сделать вывод о том, что под воздействием макроэкономических факторов меняется цель, суть и значимость корпоративного обучения.

Обучение персонала является не только инструментом формирования соответствующих компетенций у персонала, но и выступает в качестве одного из координационных механизмов деятельности организации.

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. *Зайцева С. П.* Развитие корпоративной культуры нефтегазовой компании на основе использования ресурсов учебного центра профессионального образования (на примере ОАО «Сургутнефтегаз») / С. П. Зайцева // Образование и наука. 2016. № 8. С. 38–51.
3. *Караман Е. В.* Институционализация корпоративного образования в современной России: диссертация ... кандидата социологических наук / Е. В. Караман. Екатеринбург, 2009. 173 с.
4. *Менеджмент качества.* Руководящие указания по обучению [Электронный ресурс]: международный стандарт ИСО 10015:1999. Режим доступа: www.nrap.ru/pub401511342.html.

5. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон РФ № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/.

6. *Сабуров Е.* Экономический подход к образованию [Электронный ресурс] / Е. Сабуров. Режим доступа: http://www.saburov.org/articles/education/economicheskij_podhod_k_probleme.

7. *Солодова Н. Г.* К вопросу об оценке внутрифирменного обучения / Н. Г. Солодова, Г. Н. Прядунец // *Baikal research journal*. 2012. № 4. С. 13.

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. *Шаталова Н. И.* Корпоративное обучение персонала организации: монография / Н. И. Шаталова, Г. Б. Кораблева, В. И. Столяров; под ред. Н. И. Шаталовой. Екатеринбург: Изд-во УрГУПС, 2010. 280 с.

УДК 378.011.33:37

Н. В. Кузнецова, М. В. Фоминых

N. V. Kuznetsova, M. V. Fominykh

Высшая Школа Мельбурна, Австралия

The University of Melbourne, Australia

ФГАОУ ВО «Российский государственный

профессионально-педагогический университет», Екатеринбург

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

kuzzn@gmail.com, Fominykh.maria12@yandex.ru

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ БАЗОВОЙ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТОВ

THE DEVELOPMENT OF TRENDS IN BASIC STUDENTS' TRAINING AT UNIVERSITIES

Аннотация. Рассматривается вопрос совершенствования базовой подготовки студентов в педагогических и профессионально-педагогических вузах. Определяются основные положения непрерывного педагогического образования. Выделяются качества, которые делают будущего педагога в современных экономических условиях конкурентным, а систему обучения, способную обеспечить их формирование, пригодной. Рассматриваются профессионально-педагогические и педагогические высшие учебные заведения России. Предлагаются направления совершенствования базовой подготовки студентов в педагогических и профессионально-педагогических вузах.

Abstract. The issue of improving the basic training of students in pedagogical higher education institutions vocational educational institution is discussed in this article. The basic positions of continuing pedagogical education are presented. Qualities that make the future teacher competitive in the contemporary economic conditions and training system capable of ensuring their development is suitable is discussed. The vocational-pedagogical and pedagogical higher educational institutions of Russia are analyzed in terms of popularity and effectiveness. The directions of the improvement of the basic training of students in pedagogic and vocational pedagogical institutions are suggested.

Ключевые слова: базовая подготовка, профессионально-педагогический вуз, педагогическая специальность, проблемно-модельное обучение.

Keywords: basic training, vocational educational institution, the teaching profession, problem-model training.

The development of students' ability to love their pupils with all their flaws, the wish of finding the contact with the people of different age, the aspiration to qualitative work and constant self-perfection are the features of education in Russian pedagogical and professional pedagogical universities. In addition, a proper educational specialist must be able to keep audience's attention and have an interesting personality. The basement of future pedagogical career begins to set in during the study at university. Education at university gives not only the opportunity of professional competence's rising, but also, the skills of self-diagnostics and correction of professional and personal qualities, orientation at educational area and acquirement of friendly and professional relations [6, 7].

In the contexts of modern society, the significant change of demands, presenting to a modern specialist for the successful and productive activity at the professional sphere, was changed significantly. They should have a versatile knowledge, a high level of competence, should adapt for new situations quickly, orient in the modern professional area easily, solve professional problems correctly and with responsibility, fulfil their potential (knowledge, skills, experience, personal qualities, etc.), use up-to-date achievements of science and technology possess responsibility for the results of their activity. These qualities make a competitive, in modern economical context, prospective educational specialist and the educational system that is useful to provide these qualities.

The main goal of academic activity at pedagogical universities is the qualitative familiarization of the content of particular subjects. Student's activity is determined by the studying of phenomena and regular patterns of the subject area that is under studying (pedagogical science, psychology, teaching methods of different subjects). A student has to learn how to solve pedagogical tasks, analyse decisions (situations) and take information from continuous areas of knowledge.

According to I. V. Bogomaz, this lets to teach student not only to solve pedagogical tasks, but also formulate the problem, depending on what is one's knowledge and what is need to be defined, analyse if the decision is possible and whether is the only one decision or not, etc.; and also go to another more broad task, in which there are more possibilities to get rational decision.

It is necessary to teach student not only to analyse, but also to synthesize, actively subordinate the decision to the intended effect [1].

On the basement of modern concept of the continuous pedagogical education, it is possible to distinguish following provisions:

1. Primary fundamental pedagogical education (college, institute, university).
2. Adaptation period. In Russia it is accepted to name this period – tutorship, when young and not very experienced teacher is attached to the teacher with great teaching experience. In the UK, the first year work is called – tutoring, in the USA – mentoring.
3. Further training (short-term and long-term courses).
4. Professional development through self-education.

It should be noted that the practical training is prevalent in the United States and England, in Russia the theoretical training of future professionals is predominant in the universities. In Russia it focuses on the special training – as a percentage it is almost 2 times more than in Britain and the United States. At the same time, it spends two and a half times less on the psychological and pedagogical subjects, and finally teaching practice given time is three times less. It is considered that a thorough, fundamental studying of all disciplines makes up for a lack of professional training [6].

For the modern society the content of learning cannot be viewed separately from the educational process. The content and the results is the process of changing the properties and qualities of the person. The path of knowledge is no less important than the result [2, 3, 6].

Referring to I. Y. Lerner, I. V. Bogomaz determine the content of training as the transfer of social experience. It means that training allows the student to get [1, 5]:

- the system of knowledge about the nature, society, thinking, techniques and methods of activity, the assimilation of which ensures the formation of basis of purposeful people's activity;
- the system of common intellectual and practical skills, which are the basis plurality of concrete kinds of activity and that provide the ability of younger generation to culture preservation;
- the experience of creative activity, providing the capacity for further development of culture;
- the experience of emotional and volitional interpersonal relationships, which are the basis of formation of outlook.

So, on the basis of all existing researches in this area, we had defined that the following positions can run out like ways of improving the basic training of students in pedagogical high schools:

1. The creation of unified system of basic professionally directed training of students.
2. The integration of the education, the science and the manufacture. The relationship of the solidity and professional orientation of knowledge have to become the main component of this integration.
3. It is need to connect the training of students with the problem-modular methods that directed to skills formation carrying out training and search-analytical activities.
4. The expansion of training objectives, providing the integration of basic and applied knowledge, the elaboration of methods, forms and means of education and the conduct of trainings on the basis of the problem-modular method.
5. The modularity of studied basic educational disciplines.
6. The methodological support of general scientific, scientific and profiling disciplines should comply with interdisciplinary contacts.
7. The inseparable from the learning process, educational activities should be provided like the professional practice.

The modern requirements to the fundamental preparation of students can be provided by the use of fundamentally new training and organizational-management means and methods of the education that are implemented on the basis of the problem-modeling method.

References

1. *Bogomaz I. V.* Organization of independent work of students of correspondence courses on the basis of modern pedagogical technologies / I. V. Bogomaz // *Pedagogical Informatics*. 2004. № 3. P. 201–205.
2. *Chupina V. A.* Methodological and Pedagogical Potential of Reflection in Development of Contemporary Didactics / V. A. Chupina, A. Y. Pleshakova, M. E. Konovalova // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (14). P. 6988–6998.
3. *Gromyko V. V.* State policy in the sphere of education in the UK (review) / V. V. Gromyko // *The state and education: experience of Western countries*. Moscow: RAE, 1992. P. 89–92.
4. *Hearing on education funding: Hearing before the Comm. education a labor, house of representatives, 101st Congr., 2ndsess. hearing held in Washington, DC, Febr. 28, 1990.* Wash.: Gov. print. off. 90 p.

5. *Lerner I. Y.* Methods of teaching / I. Y. Lerner, M. N. Skatkin // *Sov. Pedagogy*. 1965. № 3. P. 218.

6. *Reznichenko M. G.* Introduction to teaching activities / M. G. Reznichenko. Samara: Publishing house SSPU, 2003. 132 p.

7. *Zyryanova N. I.* Modern requirements to preparation of professional and pedagogical personnel / N. I. Zyryanova [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (16). P. 8800–8810.

УДК 7.091.4:316.7

Р. Р. Латкина-Камалова, Н. И. Буторина

R. R. Latkina-Kamalova, N. I. Butorina

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

Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg

kamalova_28_01@mail.ru, nainnrgppu@mail.ru

ФЕСТИВАЛЬ КАК ФОРМА СОЦИОКУЛЬТУРНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ

FESTIVAL AS A FORM OF SOCIO-CULTURAL DESIGN

Аннотация. Рассматриваются факторы социального проектирования, раскрываются их особенности и способы реализации. В качестве примера типового социокультурного проектирования рассматривается такая форма, как фестиваль, который имеет ряд этапов и четких правил проведения.

Abstract. The article deals with factors of social design, reveals their features and ways of implementation. As an example of a typical socio-cultural design, a form is considered as a festival that has a number of stages and clear rules for conducting.

Ключевые слова: социокультура, социальное проектирование, социальный заказ, фестиваль.

Keywords: social culture, social design, social demand, festival.

Социокультура – сложное многоплановое понятие. Его можно рассматривать в широком и в узком смысле. В широком смысле это проникновение культуры в экономику, политику, социальную сферу. В узком смысле это синтез социальных отношений и культуры, проявление социальной сущности культуры. Социокультура выступает как системное качество, включающее в себя духовные ценности, устойчивые традиции, социальный опыт, правила и нормы поведения. В социокультуре отражена мера владения культурным богатством общества и применения его в социальной деятельности отдельного индивида, конкретной социально-профессиональной группы и общества в целом. Следовательно, социокультура – это не только состояние культуры, но и процесс деятельности, через который реализуются социальные силы субъектов.

Термин «*проектирование*» (от лат. *projectus* – брошенный вперед) означает процесс создания прототипа, прообраза предполагаемого или возможного объекта, состояния, специфической деятельности, результатом которого является научно-теоретическое и практически обоснованное определение вариантов прогнозируемого и планового развития новых процессов и явлений [3]. Проектирование – составная часть управления, которая позволяет обеспечить осуществление управляемости и регулируемости некоторого процесса [1, с. 34].

При этом проектирование означает определение версий, вариантов развития или изменения того или иного явления, происходящего в социуме. В свою очередь, выявление вариантов развития или изменения объекта дает возможность выбирать тактику и стратегию взаимодействия с этим объектом, управления объектом, выработки технологии воздействия на него, выбора путей планомерного введения новаций. Осмысление указанных понятий, этапности их достижения и методов реализации и представляет собой суть проектирования [7, с. 121].

Социальное проектирование – это проектирование социальных объектов, социальных качеств, социальных процессов и отношений. В отличие от проектирования таких объектов, при изменении которых не учитывается субъективный фактор, при проектировании социальных объектов этот фактор должен учитываться. Его учет во многом предопределяет специфику социального проектирования. При этом в основании социального проектирования, как указывает Г. М. Бирженюк, должны быть заложены следующие *параметры*: противоречивость социального объекта; многовекторность развития социального объекта; невозможность описания социального объекта конечным числом терминов любой социальной теории (принципиальная неформализуемость); многофакторность бытия социального объекта; наличие множества субъективных составляющих, определяющих соотношение должного и сущего в отношении развития социального объекта; субъективные факторы формирования социального ожидания, социального прогноза и социального проектирования; факторы, определяющие разные критерии оценки зрелости развития социального объекта [1, с. 56].

Перечисленные выше параметры не являются единственными факторами, определяющими специфику социального проектирования. Они лишь являются системой параметров, характеризующих проектирование социальных объектов.

Социальное проектирование позволяет оценить аргументированность прогноза, разработать научно обоснованный план социального развития, предположить возможность неудачного эксперимента по проверке идей. При получении так называемого отрицательного результата требуется тщательный анализ причин, вызвавших несоответствие в решении поставленных задач.

Основная цель социального проектирования как специфической управленческой деятельности – создание социальных проектов. Каждый из них, как отмечает О. Я. Гойхман, представляет собой систему специально подобранных знаков, особым образом расположенных и связанных определенной зависимостью сознательно разработанных научно обоснованных характеристик. Эти характеристики дают конкретные знания о будущем желаемом состоянии социальной системы или процесса. Кроме того, автор работы «Организация и проведение мероприятий» подчеркивает, что социальный проект представляет собой предписывающую модель. Это выражается в том, что в проекте отражено будущее желаемое состояние системы, возникающее при определенных действиях людей, наличии определенных финансовых, трудовых, материальных, топливно-энергетических и других ресурсов, в том числе интеллектуальных, творческих, познавательных, эвристических и ценностных [2, с. 31].

В качестве примера типового социокультурного проектирования можно рассмотреть такую форму, как фестиваль.

Единственное определение этого термина дает словарь С. И. Ожегова: «Фестиваль – широкая общественная, праздничная встреча, сопровождаемая просмотром достижений каких-нибудь видов искусств» [6, с. 374]. Безусловно, это определение несет

в себе отпечаток понимания значения фестиваля, прежде всего, как общественно-политической, а не художественной акции, характерной для культурной политики советского времени.

Художественный контекст, который является для любого фестиваля доминирующим, во времена нормативного, идеологизированного управления художественными процессами оказывался едва ли не второстепенным и вспомогательным по отношению к политическим установкам на создание видимости реальности, интернациональности, народности и партийности советской многонациональной культуры [4, 5]. Современные художественные задачи фестивальной практики значительно более многообразны, чем банальное обрамление тех или иных политических задач, поэтому приведенное определение для современной культурной жизни является совершенно недостаточным.

Если рассмотреть особенности фестиваля как формы организации художественной жизни в области исполнительских искусств, можно выделить следующие его характеристики: четкие календарные сроки проведения; фестивальные мероприятия проводятся в единстве заранее установленного пространства страны, региона, города, концертного или театрального зала; фестиваль как культурная акция предполагает наличие своей аудитории, на которую ориентирована его художественная концепция.

Фестиваль как явление художественной жизни отличается особой атмосферой праздника, ориентацией на показ лучших художественных коллективов и исполнителей, оригинальностью репертуарного предложения, отличного от репертуара стационарных коллективов. Основная задача фестиваля – внести свежую струю в культурную жизнь страны, региона, города, создать максимально широкое поле притяжения как для профессионалов в области театра и музыки, так и для рядовых зрителей и слушателей.

Список литературы

1. *Бирженюк Г. М.* Основы региональной культурной политики и формирование культурно-досуговых программ: монография / Г. М. Бирженюк, А. П. Марков. Санкт-Петербург: Невский курьер, 1999. 128 с.
2. *Гойхман О. Я.* Организация и проведение мероприятий / О. Я. Гойхман. Москва: ИНФРА-М, 2010. 120 с.
3. *Ефремова Т. Ф.* Новый словарь русского языка: толково-словообразовательный [Электронный ресурс] / Т. Ф. Ефремова. Москва: Русский язык, 2000. Режим доступа: <http://www.efremova.info/>
4. *Каверина Е. А.* Создание событий в современном социокультурном пространстве: диссертация ... доктора философских наук: 24.00.01 / Е. А. Каверина. Санкт-Петербург, 2012. 320 с.
5. *Меньшиков А. А.* Фестиваль как социокультурный феномен современного театрального процесса / А. А. Меньшиков. Москва: Высшая школа, 2004. 248 с.
6. *Ожегов С. И.* Словарь русского языка / под общ. ред. Л. И. Скворцовой. 24-е изд., испр. Москва: Оникс: Мир и Образование, 2007. 1200 с.
7. *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.

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ПРОГНОЗИРОВАНИЕ КАК ИНСТРУМЕНТ УПРАВЛЕНИЯ FORECASTING AS A TOOL OF PEDAGOGICAL MANAGEMENT

Аннотация. Рассматриваются вопросы зависимости результата педагогического управления профессионально-образовательным процессом от качества педагогического прогнозирования.

Abstract. This article questions the result of pedagogical management of professional and educational processes while considering the quality of pedagogical forecasting.

Ключевые слова: профессионально-образовательный процесс, педагогическое проектирование, педагогическое прогнозирование.

Keywords: professional and educational process, pedagogical designing, pedagogical forecasting.

Важность прогностической функции педагогической науки постоянно подчеркивалась ведущими учеными (Б. С. Гершунский, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, В. В. Краевский, А. Я. Найн, А. М. Новиков, А. Ф. Присяжная, Г. М. Романцев, В. А. Слостенин, В. А. Федоров). Так, значимой нам представляется позиция А. Я. Найна, утверждающего о необходимости еще большего усиления прогностической функции науки: «...именно наука должна просчитывать последствия тех или иных нововведений» [7, с. 10].

В ходе исследования закономерностей эффективности управления образовательными системами, в частности и педагогического управления профессионально-образовательным процессом, мы констатировали обусловленность результатов управления качеством педагогического прогнозирования, являющегося в таком случае фактором, который определяет общую эффективность управления [6].

Сущность педагогического прогнозирования в развитии личности профессионала отражена в работах Д. П. Заводчикова, Э. Ф. Зеера, Э. Э. Сыманюк и др. Э. Ф. Зеер, характеризуя профессиональное будущее подрастающего поколения, утверждает: «...чревато непредсказуемостью, неопределенностью и отсутствием перспектив максимально реализовать, выполнить себя в профессиональной жизни» [4, с. 113].

В современных условиях, подчеркивают Т. К. Говорушина и Г. А. Федотова, «при усилении несоответствия между уровнем задач, очерчиваемых проектами в образовании, и недостаточной готовностью педагогов к их решению, педагогическое прогнозирование превращается в необходимую и важнейшую профессиональную функцию педагога, которая предопределяет успех его деятельности» [9].

По нашему мнению, весьма большое значение педагогическое прогнозирование имеет на этапе концептуализации и на этапе моделирования, как при проектировании образовательной системы, так и системы педагогического управления в частности, как ее подсистемы. Особое значение для нашего исследования имеет фундаментальное исследование Б. С. Гершунского [1]. В работе автором рассмотрены теоретико-методологические и практико-методические аспекты проблемы образовательно-педагогической прогностики, обобщен значительный опыт исследований автора и его школы в области образовательно-педагогического прогнозирования.

Большинство авторов рассматривают сложившуюся ситуацию поиска оптимальных способов и средств (инструментов) как педагогических условий повышения эффективности профессионального обучения и дальнейшего успешного бытия в профессионально-образовательной среде [1, 2, 3, 6, 7, 8, 10].

В то же время остался ряд не до конца исследованных вопросов, которые могут быть отражены в противоречии между потребностью в эффективном инструментарии прогнозирования и недостаточностью разработанности теоретико-методологических и методико-практических аспектов прогностического видения хода и результатов управления образовательной системой.

Теоретической основой прогнозирования социальных систем является такая область науки, как прогностика, она изучает закономерности процесса разработки прогнозов, сущность ее заключается в том, что она на основе своей методологии анализа явлений вскрывает тенденции развития и предлагает альтернативы реализации этих решений в будущем [9].

Под *педагогическим прогнозированием* подразумевается специально организованный комплекс научных исследований, направленных на получение достоверной опережающей информации о развитии педагогических объектов [1]. Следовательно, конечными целями педагогического прогнозирования является оптимизация содержания, методов и средств, форм организации образовательного процесса.

Большинством ученых образовательно-педагогическое прогнозирование трактуется как специально организованное системное исследование, результаты которого могут и должны быть использованы при разработке образовательной политики, стратегии развития образовательных систем, методов управления качеством педагогической деятельности на разных ступенях образования [5].

Отметим ряд результатов предыдущих наших исследований [6]:

1. Управление мы рассматриваем в отношении развивающегося вуза, под которым понимается образовательная организация, ориентированная в условиях изменяющейся профессионально-образовательной среды на повышение эффективности путем изыскания и использования новых возможностей в реализации целевых установок опережающего уровня. Под опережающим уровнем образования нами понимается уровень сформированности компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и корпоративных) и профессионально значимых личностных качеств, обеспечивающий как конкурентоспособность, так и социально-профессиональную мобильность в период первичной профессиональной адаптации

2. Безусловно, опережающий уровень деятельности может быть достигнут и обеспечена способность и готовность выпускников работать в будущем мире, если он основывается на оптимизации управления профессионально-образовательным процессом развивающегося вуза.

Обобщение изложенных позиций и их проекция на предмет исследования позволили нам следующим образом сформулировать дефиницию «педагогическое прогнозирование управления профессионально-образовательным процессом» – это исследование, направленное на получение достоверной опережающей информации о развитии объектов управления и его результатов (прогноз), которые могут быть использованы в целях оптимизации при проектировании и реализации функций управления.

Педагогический прогноз (результат прогнозирования) представляет собой научно обоснованное суждение о возможном состоянии объекта управления в будущем при выполнении определенного алгоритма управленческих действий субъектом управле-

ния. В качестве объекта управления мы рассматриваем обучающихся, линейные и функциональные подразделения. В качестве субъектов управления – менеджеров образования (педагогов, руководителей линейных и функциональных подразделений), а также обучающихся в отношении самоуправления своей учебной деятельностью.

Метод прогнозирования нами рассматривается как способ исследования педагогического объекта прогнозирования, направленный на разработку прогноза. Обобщение наработок ученых [1, 9] и наш собственный опыт позволяют классифицировать методы педагогического прогнозирования следующим образом: экстраполяция, экспертная оценка, разработка сценариев или анализ альтернативных путей развития системы и оценка возможных последствий (рисков) управленческих решений.

Метод экстраполяции – это перенос закономерностей или тенденций, наблюдавшихся в определенном временном (базовом) интервале, на другой временной интервал (прогнозный), осуществляемый на основе статистически установленных тенденций изменения количественных характеристик прогнозируемого педагогического объекта.

Однако применение данного метода не может дать должного эффекта, если объекты прогнозирования и управления полностью или частично не поддаются формализации. В этих случаях предпочтение отдается методам экспертных оценок, которые основаны на использовании знаний, интуиции и опыта группы квалифицированных специалистов – методах коллективных экспертных оценок. Метод основывается на суждении о возможном будущем состоянии объекта как результате обобщения различных индивидуальных мнений экспертов.

Список литературы

1. *Гершунский Б. С.* Образовательно-педагогическая прогностика: теория, методология, практика: учебное пособие / Б. С. Гершунский. Москва: Флинта, 2003. 764 с.
2. *Дорожкин Е. М.* Методология профессионально-педагогического образования: теория и практика (теоретико-методологические основания профессионально-педагогического образования) / Е. М. Дорожкин, Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2014. № 9. С. 4–20.
3. *Дорожкин Е. М.* Тенденции развития профессионального образования в условиях социально-экономических преобразований / Е. М. Дорожкин, Е. Ю. Щербина // Образование и наука. 2013. № 6. С. 65–74.
4. *Зеер Э. Ф.* Актуальные проблемы непрерывного профессионального образования в постиндустриальном обществе: монография / Э. Ф. Зеер, Д. П. Заводчиков и [др.]. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. 146 с.
5. *Леутина А. Л.* Социальное и педагогическое прогнозирование в процессе социализации детей / А. Л. Леутина // Образование и наука. 2015. № 1. С. 43–55.
6. *Львов Л. В.* Проблемы моделирования профессионально-образовательной деятельности опережающего уровня / Л. В. Львов // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2016. № 1. С. 75–88.
7. *Найн А. Я.* Высшей школе нужна большая открытость, понятные механизмы, стимулирующие подготовку профессионалов, востребованных на рынке труда / А. Я. Найн // Педагогическая наука и образование: тематический сборник научных трудов / отв. ред. А. Я. Найн. Челябинск: УралГУФК, 2016. Вып. 16. С. 7–22.
8. *Романцев Г. М.* Теория и практика профессионально-педагогического образования: монография / Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 3. 308 с.

9. Федотова Г. А. Педагогическое прогнозирование инноваций в управлении дополнительным образованием детей и взрослых сверхкрупного города / Г. А. Федотова, Т. К. Говорушина // Современные проблемы науки и образования. 2013. № 3. С. 234.

10. 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, 20–24 September 2015. Firenze, 2015, P. 725–728.

УДК [373.2/373.5]:373.55

М. Р. Марянинова

M. R. Maryaninova

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

**КОНЦЕПТУАЛЬНАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕХНОЛОГИИ
ПО РЕАЛИЗАЦИИ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
С МЛАДШИМ И СРЕДНИМ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМИ УРОВНЯМИ**

**CONCEPTUAL BASES OF PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES FOR
REALIZATION OF CONTINUITY PRESCHOOL EDUCATION WITH
THE JUNIOR AND MIDDLE LEVEL OF GENERAL EDUCATION**

Аннотация. Раскрываются локальные задачи, стоящие перед конкретной образовательной организацией. Среди них – достижение преемственности дошкольного образования с уровнем начальной школы, затем начальной школы со средней.

Abstract. In the article author puts the local tasks facing a particular educational organization. Among such local tasks, the main one is the achievement of continuity of pre-school education with the level of primary school, then of primary school and secondary school.

Ключевые слова: преемственность, педагогическая технология, эффективное управление.

Keywords: continuity, pedagogical technology, effective management.

В «Послании Президента Федеральному собранию» 2016 г. В. В. Путин отметил следующие ключевые задачи российского образования: «давать знания и воспитывать нравственно-го человека, каждого ребенка необходимо рассматривать как одаренного, сохранить глубину и фундаментальность отечественного образования. Кроме того, необходимо быть аккуратнее с экспериментами в школьном образовании» [10]. Эти тезисы должны быть положены в основу планирования инновационного развития частных образовательных организаций.

Частная образовательная школа «Чудо-радуга» предоставляет услуги в рамках деятельности дошкольного учреждения и младших классов средней школы. Для дальнейшего развития данной образовательной организации необходимо создание средней школы с устойчивой и эффективной преемственностью каждого образовательного звена с последующим.

Под преемственностью понимается последовательный переход от одной ступени образования к другой, выражающийся в сохранении и постепенном изменении содержания, форм, методов, технологий обучения и воспитания [1, 3, 5]. Достижение преемственности образовательных ступеней достигается с помощью эффективных педагогических технологий, под которыми понимаются содержательная техника реализации учебного процесса [2], описание процесса достижения планируемых результатов обучения [6].

Одним из современных авторов, исследующих педагогические технологии, может быть назван В. В. Мелешко, который отмечал, что современная педагогическая технология представляет собой синтез достижений педагогической науки и практики, сочетание традиционных элементов приобретенного опыта и инновационного, рожденного в процессе развития педагогической системы учебного заведения [7], т. е. традиции и новации должны находиться в оптимальном сочетании. Основная цель современной школы состоит в создании такой системы обучения, которая удовлетворяла бы образовательные потребности каждого ученика в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями, особенно на этапе профильного обучения в старшей школе [7], таким образом, необходим индивидуализированный подход к каждому учащемуся как специфически талантливому ребенку.

Эффективность реализации технологии определяется при наличии таких признаков, как действия учащихся, демонстрирующие запланированный уровень не только знаний, но и собственной индивидуальности. Исследователи полагают, что для этого учащиеся могут демонстрировать умения соотнести свой опыт с опытом педагога и сверстников, актуализировать собственные ценностные ориентации, установить приоритеты в учении, осмысленно предъявить свои жизненные и учебные цели, самостоятельно осуществлять выбор содержания и форм учебно-познавательной деятельности, быть самостоятельными в суждениях, осуществлять самодиагностику сфер психики и определение уровней их развития, составлять для себя программу развития индивидуальности и определять способы ее реализации, оценивать собственные достижения, рефлексировать, выявлять резервы и перспективы своего развития [4]. В этом и может выразиться реализация первой из указанных Президентом РФ задач современного образования – давать знания и воспитывать нравственного человека [10].

В образовательной школе «Чудо-радуга» предполагается разработка такой педагогической технологии, которая одновременно решала бы поставленные Президентом РФ фундаментальные задачи и задачи локальные, стоящие перед данной образовательной организацией. Среди таких локальных задач основная – достижение преемственности дошкольного образования с уровнем начальной школы, затем, начальной школы со средней. Для этого необходимо создание концепции как руководящей идеи такой педагогической технологии. Для образовательной школы «Чудо-радуга» концепция педагогической технологии включает в себя три идеи, исходящие из задач, поставленных В. В. Путиным перед современными российскими образовательными организациями.

Реализация этих идей может быть результативной при обязательности такого условия, как эффективное управление, осуществляемое одним компетентным лицом. Им может быть как руководитель образовательной школы «Чудо-радуга», так и его заместитель, являющиеся профессионалами одновременно в сфере образования и воспитания детей трех указанных возрастных групп, а также в области взаимодействия с внутренней и внешней средой школы, особенно с родителями. Родителей обязательно нужно включить в число субъектов современного образовательного процесса, призванного раскрыть и развить способности каждого ребенка.

Основываясь на вышесказанном, можно вывести комплексное определение педагогической технологии: это алгоритмизированный деятельностно-инструментальный педагогический процесс, упорядоченная совокупность форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных и образовательных средств, реализуемых педагогом, воспитанником (учащимся), его родителями (законными представителями) в целях обеспечения запланированного образовательного и воспитательного результата. Согласно нормативным документам, содержание педагогической деятельности есть условно неизменная составляющая профессии; содержание

педагогического управления определяется набором компонентов управленческой компетенции, которые могут находиться в различной зависимости друг от друга и разного уровня требованности при реализации указанной компетенции [9].

Таким образом, руководитель (его заместитель) образовательной школы должен быть одновременно педагогом и менеджером, сочетать в себе профессиональные компетенции в сфере дошкольной, младше- и среднешкольной педагогики; психологии соответствующих возрастов и социальной психологии; менеджмента и экономики образования. Без овладения данными компетенциями руководитель (заместитель) образовательного учреждения не сможет обеспечить обучение и воспитание нравственного человека. Знание образовательных технологий, креативное использование их элементов, а также умение подбирать профессиональный педагогический состав образовательной школы как единомышленников преемственности образовательного и воспитательного процесса – все это необходимо руководителю (его заместителю) для сохранения глубины и фундаментальности отечественного образования.

Для воплощения идеи обучения и воспитания каждого ребенка как одаренного необходимо выявление особых способностей каждого воспитанника (учащегося). Так, их выявление должно начинаться в младшей и средней группах дошкольного учреждения, т. е. в том возрасте, когда способности и таланты уже могут быть достаточно достоверно диагностированы. Далее необходимы мониторинг специфических особенностей каждого ребенка, группировка детей по признаку способностей, развитие этих способностей во внешкольном образовании: секции, кружки, курсы и т. д. В основном системе внешкольного образования по развитию и реализации способностей детей должна формировать сама школа. Но если полноценное выполнение этой функции будет невозможно (например, ребенок окажется музыкально одаренным, или только один ребенок в школе демонстрирует способности к шахматам и т. д.), образовательная школа должна будет взаимодействовать с другими учреждениями дополнительного образования, например, с детской музыкальной школой или секцией шахмат в другой общеобразовательной школе (лицее, гимназии, колледже). Главное – выявление способностей каждого ребенка, планирование их развития, мониторинг результатов.

Для того чтобы «быть аккуратнее с экспериментами в школьном образовании», необходимо концептуальное осознание необходимости инноваций как совершенствования традиций в целях повышения их результативности. Новации во имя новаций – известный тупиковый путь в любой общественной сфере, а в педагогике он еще и опасен.

Одним из способов профилактики неоправданных самоцельных экспериментов в частных школах должно стать доведение до сведения и совместное обсуждение с родителями предстоящих новаций. Для школы «Чудо-радуга» это традиция, основанная на политике максимальной открытости конструктивной информации. Современные организаторы образования сходятся на том, что каждой школе необходимо саморазвитие как непрерывный процесс развития за счет активизации внутренних факторов [8]. В образовательной школе «Чудо-радуга» одним из таких факторов рассматривается именно максимальная вовлеченность родителей при одновременной методической помощи школы им в вопросах семейного воспитания.

Таким образом, концептуальной основой педагогической технологии, способствующей преемственности дошкольного образования с младшим и средним общеобразовательными уровнями могут выступать идеи, вытекающие из задач, поставленных Президентом РФ перед современным образованием. Решение этих задач в практической плоскости есть одновременно развитие соответствующих идей и их последовательное воплощение в конкретных психолого-педагогических условиях образовательной школы «Чудо-радуга».

Список литературы

1. Бабинова Н. В. Теоретико-методологические аспекты формирования предпосылок к учебной деятельности у детей старшего дошкольного возраста / Н. В. Бабинова, Л. В. Воронина // Образование и наука. 2015. № 5. С. 166–178.
2. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. Москва: Педагогика, 1989. 192 с.
3. Горский В. А. Преемственность общего и дополнительного образования / В. А. Горский // Инновационные науки. 2015. № 10. С. 33–36.
4. Гребенюк Т. Б. Технология развития индивидуальности школьника в образовательном процессе / Т. Б. Гребенюк, Н. В. Тамарская // Педагогические технологии в условиях модернизации образования: материалы Международной научно-практической конференции, Ярославль, 24–25 сент. 2015 г. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2015. 474 с.
5. Жиналиева С. Б. Консультации для педагогов по переходу из детского сада в начальную школу / С. Б. Жиналиева // Проблемы педагогики. 2016. № 11. С. 22–25.
6. Лихачев Б. Т. Педагогика: курс лекций / Б. Т. Лихачев. Москва: Педагогика, 2010. 647 с.
7. Мелешко В. В. Понятие и формы педагогической технологии / В. В. Мелешко // Пробелы в российском законодательстве. 2017. № 1. С. 234–238.
8. Моисеев А. М. Компетентность школы в сфере саморазвития / А. М. Моисеев // Практика административной работы в школе. 2017. № 2. С. 26–30.
9. Павлова Л. К. Педагогическое управление и педагогическая деятельность: содержание и реализация / Л. К. Павлова // Казанский педагогический журнал. 2012. № 3. С. 93–119.
10. Послание Президента Федеральному собранию [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kremlin.ru/events/president/news/53379>.

УДК [377.3:334.712]:37.01

А. В. Моисеев, А. В. Ефанов

A. V. Moiseev, A. V. Efanov

*ГБПОУ СО «Нижнетагильский педагогический колледж № 1», Нижний Тагил
Nizhny Tagil Pedagogical College № 1, Nizhny Tagil
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian State Vocational Pedagogical University, Ekaterinburg
moiseev.andrey.2011@mail.ru, efanov.prof@mail.ru*

К ВОПРОСУ О КУЛЬТУРНО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКОМ КОДЕ РОССИЙСКОГО РЕМЕСЛЕННОСТВА В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

TO THE QUESTION OF THE CULTURAL-ANTHROPOLOGICAL CODE OF RUSSIAN CRAFTSMANSHIP IN THE SYSTEM OF PROFESSIONAL EDUCATION

Аннотация. Осуществляется попытка декодирования ценностно-смыслового содержания, присущего российскому ремесленничеству, и перевода его в плоскость практического использования в современной профессиональной школе.

Abstract. The article attempts to decode the value-semantic content inherent in Russian artisanship and transfer it to the practical application in a modern vocational school.

Ключевые слова: культурно-антропологический код, ремесленничество, ремесленное образование, профессиональная школа.

Keywords: a cultural-anthropological code, handicraft, handicraft education, a professional school.

На протяжении всей истории человечества ремесленничество играло ведущую роль в хозяйственной, социальной и духовно-репродуктивной сферах деятельности, стало питательной средой для появления целого ряда профессий, а ремесленная мастерская – первой организационной формой подготовки работников, фактически прообразом современной профессиональной школы.

Исторический опыт многих стран свидетельствует о том, что ремесленники всегда относились к числу наиболее устойчивых, экономически благополучных социальных групп. Прежде всего, это связано с тем, что ремесленное производство базировалось на определенной хозяйственно-правовой основе, включавшей в себя исторически сложившиеся регулятивные устои, нормативно оформленные процедуры функционирования, развитые формы бытования, передовые для своего времени производственные технологии.

Деятельность ремесленника опосредованно включала в себя и определенную духовно-практическую константу, обладающую устойчивыми признаками в пространственно-временном измерении и сохраняющую потенциал коммуникативности как на уровне индивидуального восприятия, так и социально-культурных практик – *культурно-антропологический код* [5, с. 157]. Ее основные конституирующие характеристики обуславливают природу и характер не только ремесленной деятельности, но и особенности профессиональной подготовки ее субъектов.

В последние годы в России идут процессы возрождения и развития как собственно ремесленного дела, так и нового (по причине утраты в предыдущие десятилетия) вида образования, направленного на подготовку мастеров индивидуального стиля деятельности – профессионального ремесленного образования. 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. В ближайшие годы в России, участвующей в процессах мирового экономического развития, это потребует корректировки нормативно-правовых регуляторов и в сфере ремесленничества, создания адекватной изменениям системы подготовки ремесленных кадров [4, с. 5].

Поэтому проблема выявления и идентификации такого культурно-исторического феномена, как ремесленничество, исследование его трансформации и адаптации к условиям постиндустриального общества, применение норм, ценностей и ремесленных технологий в профессиональной подготовке представляют научный интерес и практическую значимость.

Можно говорить о широком и узком аспекте рассмотрения данного вопроса. В широком смысле его постановка предполагает исследование развития ремесленного образования как относительно самостоятельного вида профессионального образования с присущими ему целями, ценностями, принципами, методами обучения. В узком смысле представляется возможность не-

посредственного изучения духовно-практических основ ремесленничества как актуального педагогического наследия для современной системы профессионального образования.

Считаем, что за основу нашего исследования может быть взята гипотеза, сформулированная следующим образом: *смыслообразующим ядром культурно-антропологического кода ремесленничества является важная человекотворящая функция, которая реализуется за счет сплава системы знаний, практического и духовного опыта, возрождение и реинтеграция которых в современное профессиональное образование позволит создать необходимые условия для профессионального развития и социализации значительной части молодого поколения* [2, с. 6].

Анализ исторического опыта ремесленной деятельности и ремесленного образования в России позволил выделить четыре составляющих их педагогического наследия: целевой, аксиологический, регулятивный и технологический компоненты.

Целевой компонент педагогического наследия ремесленного образования базируется на идее организации подготовки как единого целого, состоящего из ремесленного производства и ремесленного обучения, обеспечивая, с одной стороны, формирование «целостного человека», с другой стороны, воспроизводство человека «продуктивной ориентации», способного осуществлять профессиональную деятельность как выражение «экзистенциальной полноты бытия» [1, с. 183].

Аксиологический компонент включает в себя ряд признаков, раскрывающих ценностные аспекты ремесленного образования. Во-первых, ремесленное образование выполняет «человекотворящую функцию», так как в сфере ремесленной подготовки происходит вхождение человека в целостную учебно-профессиональную деятельность. Во-вторых, система ремесленного образования обеспечивает естественную преемственность поколений через накопление, сохранение и передачу социально-культурного опыта и профессионального мастерства. В-третьих, сфера ремесленного образования, несмотря на наличие в ремесленной деятельности элементов редукации, наделена мощным креативно-антропологическим содержанием, необходимым для творческого развития человека.

Регулятивный компонент включает в себя нормативно оформленные процедуры функционирования ремесленной подготовки (законодательные акты, образовательные программы, квалификационные требования и др.) и нормативно не оформленные процедуры (традиции, устои, обычаи, образцы поведения и пр.). Например, возникший в традиционных обществах обряд посвящения в профессию, нашел новое звучание в ремесленных школах прошлых столетий. С точки зрения психологии развития сегодня обряд профессиональной инициации не утратил своей актуальности.

Технологический компонент педагогического наследия ремесленного образования охватывает ряд дидактических и эвристических оснований, определяющих подбор методического инструментария и средств ремесленного обучения. Например, предоставление обучающимся возможности последовательного многократного опытно-пробного изготовления образца ремесленного изделия вплоть до его полного воспроизведения, создание условий для постижения свойств новых материалов и освоения новых технологических приемов ремесленного мастерства и др. [3, с. 111–112].

Теоретическое осмысление прошлого и современного состояния ремесленного образования в России позволило сопоставить структурные компоненты педагогического наследия сферы ремесленничества прошлых веков с современными моделями подготовки работников индивидуального труда. В данное сравнение включены также прогностические оценки развития системы ремесленного образования в России (таблица).

Сравнительная характеристика структуры и содержания педагогического наследия ремесленничества, современного состояния и прогнозируемого развития системы ремесленного образования в России [2, с. 128–129]

Историко-педагогическое наследие ремесленного образования	Современное состояние ремесленного образования	Прогнозируемое развитие ремесленного образования
<i>Целевой компонент</i>		
Образовательные программы направлены на получение обучающимися необходимых знаний и практических навыков по ремесленным профессиям, востребованным в хозяйственной сфере	Экспериментальные образовательные программы по нескольким ремесленным профессиям направлены на освоение обучающимися родственных рабочих профессий, получение актуальных производственно-технологических и организационно-экономических знаний и практических навыков	Система ремесленного образования обеспечивает подготовленность выпускников к профессиональной деятельности по широкому спектру ремесленных профессий с получением необходимых производственно-технологических знаний и прикладных компетенций в области предпринимательства
<i>Аксиологический компонент</i>		
Многолетнее обучение в ремесленных мастерских выполняет «человекотворящую функцию», обеспечивает полноценное вхождение обучающихся в целостную учебно-профессиональную деятельность, которая по своим условиям и содержанию приближена к реальной ремесленной деятельности	Существующая экспериментальная модель ремесленного образования, в целом опираясь на принципы ремесленного обучения, несет на себе отпечаток производственно-индустриального типа подготовки рабочих кадров (массовость обучения, избыточная теоретизированность обучения, слабая связь с практикой)	Многоуровневое ремесленное образование будет наделено креативно-антропологическим содержанием, необходимым для профессионального и творческого саморазвития человека, элементы «дуального обучения» обеспечат воспроизводство человека «продуктивной ориентации»
<i>Регулятивный компонент</i>		
Ремесленное образование как вид профессионального образования нормативно закреплено и представлено различными типами ремесленных мастерских и учебных заведений, реализующих образовательные программы по ремесленным профессиям. Ремесленное учебное заведение (мастерская) – низший тип профессиональных учебных заведений	Осуществляется подготовка по экспериментальным образовательным программам в отдельных учебных заведениях начального и среднего профессионального образования. Ремесленное образование как самостоятельный вид подготовки в структуре профессионального образования на данном этапе не выделяется	Создана нормативная база для функционирования многоуровневой системы ремесленного образования (программы среднего, высшего и дополнительного образования), позволяющая в рамках одной ремесленной профессии получать профессиональное образование более высокого уровня
<i>Технологический компонент</i>		
Ремесленное обучение и ремесленное производство представляют собой единое учебно-производственное целое, обеспечивая достаточную степень подготовленности выпускников к самостоятельной трудовой деятельности в рамках одной ремесленной профессии	Существующий временной и пространственный разрыв процессов ремесленного обучения и ремесленного производства удлинняет сроки освоения образовательных программ и снижает качество подготовки по ремесленным профессиям	Организационно-технологическая модель ремесленного образования является «живым» учебно-воспитательным процессом, в результате которого формируется профессионально компетентная и социально ответственная личность, обладающая профессиональной мобильностью и конкурентоспособностью на рынке труда

На наш взгляд, выделенные структурные компоненты педагогического наследия сферы ремесленничества можно использовать в качестве методологической платформы для разработки культурно-антропологического кода российского ремесленничества.

Список литературы

1. *Гончаров С. З.* Логико-категориальное мышление: в 3 частях / С. З. Гончаров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. Ч. 2: Объективная основа возникновения и развития мысли. 344 с.
2. *Моисеев А. В.* Развитие ремесленного образования на Урале в XVII – начале XX вв. (историко-педагогический аспект): диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.01 / А. В. Моисеев. Екатеринбург, 2015. 151 с.
3. *Моисеев А. В.* Становление институциональных форм ремесленного обучения в уральском регионе в XVII–XVIII вв. / А. В. Моисеев, А. В. Ефанов // Образование и наука. 2014. № 7. С. 103–114.
4. *Проблемы становления профессионального ремесленного образования в России: монография* / Г. М. Романцев [и др.]; под ред. Г. М. Романцева. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 233 с.
5. *Симбирцева Н. А.* «Код культуры» как культурологическая категория / Н. А. Симбирцева // Знание. Понимание. Умение. 2016. № 1. С. 157–167.

УДК 378.015.6:378.1

А. Г. Мокроносов, И. Н. Маврина

A. G. Mokronosov, I. N. Mavrina

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург
Ural Federal University, Ekaterinburg
AMokronosov@mail.ru*

РАЗВИТИЕ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСТВА В СФЕРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

ENTREPRENEURSHIP DEVELOPMENT IN VOCATIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Аннотация. Рассмотрены теоретико-прикладные аспекты предпринимательского вектора развития вуза профессионально-педагогического профиля, обоснована необходимость развития его стратегического партнерства с профессиональными образовательными организациями.

Abstract. The article considers theoretical and applied aspects of business development of University vocational teacher profile, the necessity of the development of its strategic partnerships with professional educational organizations.

Ключевые слова: вузовское предпринимательство, профессиональное образование, конкурентоспособность, стратегия.

Keywords: university entrepreneurship, vocational education, competitiveness, strategy.

Вузовское предпринимательство является закономерным процессом, обусловленным кардинальными переменами в социально-экономическом развитии общества, переходом к постиндустриальной экономике, процессами ее интеллектуализации, что ориентирует вузы на инновационный вектор развития, составляющий смысловое содержание предпринимательства. Предпринимательский вектор развития вуза – синтез его творческой, инновационной и коммерческой деятельности на рынке научно-образовательных услуг, инноваций в производстве, а также на рынке труда. В профессиональном образовании предпринимательская деятельность проявляет себя в форме институциональных структур – «квазирынков», существующих на принципах конкурентного взаимодействия его субъектов, при этом одним из субъектов выступает государство как регулятор рыночных отношений.

Анализ предпринимательского потенциала вуза предполагает исследование его предпринимательских компетенций, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке научно-образовательных услуг и рынке труда за счет повышения внешней «гибкости» вуза, позволяющей ему адекватно отвечать на вызовы внешней среды, а также на основе внутренней «гибкости», расширяющей предельные возможности ресурсов внутренней среды. Его оценка должна осуществляться на основе системы показателей в разрезе основных видов деятельности: научно-исследовательской, образовательной, инновационной, а также иной приносящей доход деятельности, что позволяет исследовать предпринимательство вуза в соответствии с фазами жизненного цикла знания (генерация, трансфер в образование, внедрение в производство) с учетом различных видов эффектов его проявления [2].

Предпринимательская стратегия вуза должна базироваться на методологии существующих научных подходов (поведенческий, структурный, функциональный, ценностно-сетевой) к исследованию социально-экономической сущности конкуренции, адаптируя их к «квазирыночным» особенностям научно-образовательных услуг.

На примере Российского профессионально-педагогического университета (РГППУ) нами исследованы возможности предпринимательской модели развития профессионально-педагогического образования. В качестве ведущих методов исследования проблем развития университетского предпринимательства и наращивания его потенциала использовались теоретическое моделирование и эмпирическое обобщение практики российских и зарубежных университетов, позволившие системно и комплексно рассмотреть становление этого феномена. Выявлено, что решение существующей проблемы недостаточной обеспеченности потребности российской экономики в квалифицированных рабочих кадрах и специалистах среднего звена осложняется вследствие сохранения неудовлетворительной структуры кадрового состава педагогов профессионального обучения [3]. Процесс широкого распространения и ускорения технологических инноваций на предприятиях предъявляет качественно новые требования к предпринимательским компетенциям как обязательным элементам квалификации профессионально-педагогических кадров.

РГППУ, миссия которого состоит в опережающем обеспечении педагогами профессионального обучения запросов российской экономики и рынка труда – один из первых вузов страны, перешедший на автономный статус, приобрел необходимый опыт предпринимательской адаптации к новым вызовам внешней среды. Предпринимательский вектор развития вуза находит наиболее яркое отражение по направлению подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)», что обусловлено уникальностью его научно-образовательного потенциала, которая заключается в синтезе и равноценности трех составляющих в подготовке педагогов: психолого-педагогической, отраслевой и обучению рабочей профессии [1]. Осуществляемая в образовательном процессе

данная технология обеспечивает выпускникам весомые конкурентные преимущества на рынке труда и расширяет возможности для повышения их социально-профессиональной мобильности и трудоустройства.

Новые вызовы внешней среды РГППУ обуславливают необходимость корректировки стратегии его конкурентоспособного развития. В качестве эталона организационной формы развития предпринимательства, по мнению авторов, для РГППУ является модель предпринимательского университета, имеющая ярко выраженную социальную направленность. Данная модель предполагает предпринимательское поведение и инициативу преподавателей, административных работников и студентов, а также поэтапную структурно-институциональную интеграцию университета в региональную предпринимательскую среду. Накопленный предпринимательский потенциал РГППУ позволяет ему оказывать существенное влияние на успешную адаптацию профессионального и профессионально-педагогического образования к рыночной среде, на обеспечение нового, более высокого, качества социально-экономического развития региона.

Цели и приоритеты предпринимательской стратегии РГППУ нужно формировать исходя из основных положений концепции «корневых компетенций». Применительно к РГППУ в качестве источника (корня) продуктовых, технологических, организационных инноваций, обеспечивающих его устойчивую конкурентоспособность, возможно рассматривать совокупность уникальных знаний, умений и навыков, реализуемых в рамках направления подготовки «Профессиональное обучение (по отраслям)». Научно-образовательный потенциал вуза именно по данному направлению подготовки наиболее ярко проявляет свою уникальность в форме органичного сочетания психолого-педагогической и отраслевой составляющих в подготовке специалистов, вносит наибольший вклад в цепочку воспринимаемых внешней средой его ценностей, имеет наиболее благоприятные условия для расширенного воспроизводства и увеличения спектра научно-образовательных продуктов. Накопленные в результате целенаправленных усилий менеджмента и профессионально-педагогических кадров нематериальные активы вуза, в том числе его имидж и репутация, являются основанием для отнесения данного образовательного сегмента к важнейшему стратегическому направлению развития. Вместе с тем, реализация данного приоритета не должна принижать значимость других направлений подготовки, повышающих качество и конкурентоспособность образовательного процесса университета. В частности, это относится к таким направлениям, как «Экономика» и «Менеджмент», обеспечивающим необходимый уровень экономических знаний, составляющих основу формирования предпринимательских компетенций, а также сохраняющих возможность привлечения внебюджетных средств.

В рамках данной модели конкурентное преимущество образовательных технологий вуза все больше дополняется предпринимательским компонентом. Предпринимательские компетенции в деятельности РГППУ должны обеспечить развитие интрапренерства (внутривузовского предпринимательства), повышение конкурентоспособности и профессиональной мобильности выпускников на рынке труда, конкурентоспособное позиционирование научно-образовательной деятельности с учетом закономерностей, отраслевых и территориальных тенденций развития рынка рабочих мест, рынка рабочей силы и рынка образовательных услуг. Ориентируясь на социально-предпринимательский вектор развития, университет выступает в роли инициатора и активного участника процессов кластеризации в регионе, сетевого посредника между субъектами региональных и локальных рынков рабочих мест и рабочей силы, профессиональным образованием и производством.

Социально ориентированная предпринимательская стратегия вуза предполагает реализацию системы мероприятий, в том числе ускорение внедрения в учебный процесс информационно-коммуникационных технологий и средств телекоммуникации; приоритетное развитие магистерских и дополнительных образовательных программ, направленных на подготовку управленческих команд и формирование кадрового резерва профессиональных образовательных организаций; привлечение работодателей к решению задач подготовки высококвалифицированных специалистов; интеграцию в международное научное сообщество на основе совместных научно-методологических, методических разработок в области подготовки рабочих кадров высшей квалификации; увеличение бюджета развития за счет роста объема и качества научно-образовательных услуг, инновационной деятельности; увеличение географических границ рынка научно-образовательных услуг вуза на основе сетевого взаимодействия с профессиональными образовательными организациями и использования экономических механизмов государственно-частного и муниципально-частного партнерства.

Список литературы

1. Мокроносов А. Г. Предпринимательство как фактор конкурентоспособного развития профессионально-педагогического образования: теория и практика / А. Г. Мокроносов, И. Н. Маврина // Образование и наука. 2013. № 5. С. 17–35.
2. Мокроносов А. Г. Развитие предпринимательства в стратегическом управлении автономным вузом / А. Г. Мокроносов, И. Н. Маврина // Дискуссия. 2012. № 1. С. 58–64.
3. Мокроносов А. Г. Состояние развития сферы отечественного профессионального образования / А. Г. Мокроносов, А. А. Вершинин, И. Н. Маврина // Россия в ВТО: год после вступления: монография. Москва: Экономика, 2014. Т. 2, ч. 2. С. 281–297.

УДК 378.064.1:378.034

С. М. Морданова

S. M. Mordanova

*Костанайский филиал ФГБОУ ВО «Челябинский
государственный университет», Костанай, Казахстан
Kostanay branch of Chelyabinsk State University, Kostanay, Kazakhstan
smordanova@inbox.ru*

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО СОСТАВА И РОДИТЕЛЕЙ В СИСТЕМЕ УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ВОПРОСУ ФОРМИРОВАНИЯ НРАВСТВЕННЫХ КАЧЕСТВ EFFICIENCY OF THE INTERACTION OF TEACHING STAFF AND PARENTS IN THE EDUCATIONAL PROCESS IN THE ISSUE OF THE FORMATION OF MORAL QUALITIES

Аннотация. Рассматриваются эффективные методы воздействия на родителей обучающихся с целью эффективного сотрудничества с педагогическим составом образовательного учреждения в аспекте формирования нравственных качеств студентов средствами этнопедагогики.

Abstract. The article considers effective methods of impact on parents with the purpose of effective cooperation with the pedagogical staff of the educational institution in the aspect of forming moral qualities.

Ключевые слова: условие, формирование нравственных качеств, учебно-воспитательный процесс.

Keywords: condition, formation of moral qualities, educational process.

Педагогическое условие реализации экспериментальной области в учебно-воспитательной деятельности по формированию нравственных качеств студентов средствами этнопедагогики заключается в образовании среды, способной повысить эффективность рассматриваемого вопроса, описание которой позволяет раскрыть авторское видение решения изучаемой проблемы, определяет ее место в образовательном процессе и связано с анализируемым состоянием и представлением сочетания условий, непосредственно влияющих на эффективное использование потенциала исследуемого педагогического феномена.

Для более полного раскрытия сущности и содержания педагогических условий, обеспечивающих эффективное функционирование модели формирования нравственных качеств у студентов средствами этнопедагогики, обратимся к рассмотрению понятия «условие». Термин «условие» трактуется в словаре С. И. Ожегова, во-первых, как «обстоятельство, от которого что-либо зависит», во-вторых, как «требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон», и, в-третьих, как «правила, установленные в какой-либо области жизнедеятельности, и требования, из которых следует исходить» [1, с. 671]. Анализ литературы позволяет сделать вывод, что для проводимого исследования необходимо употреблять понятие «условие» в значении совокупности обстоятельств, среды, в которой исследуемый процесс эффективно функционирует. Процесс формирования нравственных качеств является сложной системой, реализация которой возможна в сознательно созданных условиях, в связи с этим определение данных понятий является основным путем достижения результата.

Соглашаясь с И. Н. Полинской в необходимости реализации следующих аспектов: 1) включение в содержание учебного материала средств этнопедагогики; 2) вовлечение обучаемых в разнообразные виды внеклассной деятельности [2], мы определили взаимодействие преподавательского состава и родителей в системе учебно-воспитательного процесса как одно из результативных условий. Рассмотрим подробнее сущность выделенной позиции.

Проблема взаимодействия семьи и образовательного учреждения – активно развиваемая проблема в педагогике. Развитие студента в семье и вузе осуществляется в единстве – преподаватели и родители воспитывают одних и тех же детей, решая общие цели и задачи в процессе обучения. Партнерские отношения, оформленные в сотрудничество, позволяют составить индивидуальную карту студента, включающую анализ поведенческих реакций, отношения к окружающим, определения роли в образовательном процессе, и помогают понять индивидуальные особенности, оказать коррекционную помощь в преодолении отрицательных действий, формировании нравственных качеств. Следует отметить, что в последнее время влияние преподавательского состава и семьи отмечается разноплановым характером, что приводит к дезадаптации студента, негативному отношению к учебному процессу, к взаимному неприятию к учебному учреждению родителей, уменьшению результативности воспитательных воздействий вуза и семьи. Изменения в социально-политической обстановке не лучшим образом отразились на взаимодействии образовательного учреждения и семьи. Главным аспектом интереса родителей в учебно-воспитательном процессе является предотвращение откло-

нений в поведении. И, как следствие, практика построения взаимодействия педагогического состава и семьи на данном этапе обнаружила ряд противоречий:

- между повышающимися требованиями к родителям в образовательном процессе и снижением уровня ответственности родителей за воспитание своих детей;
- между потребностью взаимодействия учебного учреждения и семьи в процессе воспитания и пассивностью сторон при его осуществлении.

На наш взгляд, создание единой образовательной среды устранит противоречия и решит задачу данного условия: окажет содействие в вопросе формирования нравственных качеств у студентов. Необходимо указать, что взаимодействие «студент – родители – преподаватель (куратор)» создает положительное отношение к образовательному процессу, что, бесспорно, дает основу успешной реализации программы формирования нравственных качеств.

Таким образом, задачей взаимодействия педагогического состава и родителей является обеспечение условий для получения качественного образования студентом, включающего формирование нравственных качеств, в частности, патриотизма, межэтнической толерантности и ответственности.

Решение данной задачи предполагает следующие этапы включения в деятельность родителей:

- актуализация у родителей понимания роли в воспитании ребенка;
- осознание понимания значимости сотрудничества с учебным заведением, своей роли в формировании уважительных отношений между родителями и детьми;
- активизация участия в образовательном процессе.

Для кураторов и преподавателей по-прежнему самой распространенной формой взаимодействия педагогов и родителей остается собрание, которое предлагает широкий спектр видов взаимодействия: лекторий, конференцию по обмену опытом, вечер вопросов и ответов, диспут-размышление по вопросам воспитания, встречу с администрацией, преподавателями.

На наш взгляд, особенно результативными становятся совместные дела, мероприятия. Беседа, душевный разговор, консультация, совместный поиск решения проблемы позволяют расширить сферу взаимодействия с родителями и влияния педагогов в рамках учебно-воспитательного процесса. Учитывая сказанное, охарактеризуем деятельность каждого субъекта взаимодействия.

Родители, участвуя в образовательном процессе, выступают в качестве помощника в организации мероприятий (конкурсов, выставок, фестивалей с национальным уклоном), организатора условий для формирования нравственных качеств в этническом аспекте.

Педагогу отводится роль организатора учебно-воспитательного процесса, координатора взаимодействия «студент – родители – преподаватели (кураторы)», исследователя оценки родителей и студентов в системе социальных отношений.

Необходимо отметить, что студенты выступают в качестве субъектов, овладевающих системой ценностей, исследователей социальных отношений.

Активизация взаимодействия педагогического состава и родителей обеспечивает организацию процесса формирования нравственных качеств у студентов в определенных видах деятельности. Соответственно, пребывание студента в образовательной организации дает возможность установить контакт с семьей, изучить ее воспитательный потенциал и при организации взаимодействия создает единую положительную среду в учебно-воспитательном процессе, что результативно решает задачу формирования нравственных качеств у студентов.

Список литературы

1. Ожегов С. И. Словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. Москва: А ТЕМП, 2004. 944 с.
2. Польшкая И. Н. Воспитательный потенциал этнохудожественного образования школьников в условиях поликультурного образовательного пространства / И. Н. Польшкая // Образование и наука. 2009. № 7. С. 104–115.

УДК 377.13:001.895

Н. В. Никулина

N. V. Nikulina

ГБПОУ ЯНАО «Новоуренгойский многопрофильный колледж», Новый Уренгой
GBPO Yamal «Novy Urengoy multidisciplinary college», Novy Urengoy
Natali7376@mail.ru

ИННОВАЦИОННЫЕ ПОДХОДЫ К ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ТЕХНОЛОГИЯМ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

INNOVATIVE APPROACHES TO EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN VOCATIONAL EDUCATION

Аннотация. Рассматриваются инновационные образовательные технологии, используемые при обучении, повышении квалификации и переподготовке по рабочим профессиям.

Abstract. This article discusses the innovative educational technology in training, skills upgrading and retraining working professions.

Ключевые слова: образовательные технологии, программа обучения, целевое обучение.

Keywords: educational technology, curriculum, targeted training.

Изменяющаяся социально-экономическая ситуация в современной России обусловила необходимость модернизации образования, переосмысления теоретических подходов и накопившейся практики работы учебных заведений.

Концепцией модернизации образования и Программой среднего профессионального образования предусмотрены такие приоритеты образования, как доступность, качество, эффективность.

Реализации этих приоритетных требований способствуют педагогические инновации. Инновации в образовательной деятельности – это использование новых знаний, приемов, подходов, технологий для получения результата в виде образовательных услуг, отличающихся социальной и рыночной востребованностью. Изучение инновационного опыта показывает, что большинство нововведений посвящены разработке технологий [2, с. 51].

С целью повышения качества подготовки специалистов, активизации познавательной деятельности учащихся, раскрытия творческого потенциала, организации учебного процесса с высоким уровнем самостоятельности преподаватели Учебного центра профессиональной квалификации ГБПОУ ЯНАО «Новоуренгойский многопрофильный колледж» применяют в работе следующие образовательные методы и технологии: лично ориентированное обучение, тестовые формы контроля знаний, блочно-модульное обучение, метод проектов, обучение в сотрудничестве, разноуровневое обучение, дистанционное обучение [1, с. 1].

Преимущества применения образовательных технологий:

1. Меняются функции преподавателя и учащегося: преподаватель становится консультантом-координатором (а не выполняет информирующе-контролирующую функ-

цию), а учащимся предоставляется большая самостоятельность в выборе путей усвоения учебного материала.

2. Образовательные технологии предоставляют широкие возможности для дифференциации и индивидуализации учебной деятельности.

3. Результат применения образовательных технологий в меньшей степени зависит от мастерства преподавателя, он определяется всей совокупностью ее компонентов [6].

Образовательные технологии связаны с повышением эффективности обучения и воспитания и направлены на конечный результат образовательного процесса – это подготовка высококвалифицированных специалистов.

При возникновении новых требований на рынке труда работодатели самостоятельно или совместно с правительством принимают непосредственное участие в планировании, реализации, контроле, а иногда и финансировании профессионального образования. В рамках этой модели профессионального образования уделяется большое внимание внутрифирменному обучению, а также обучению на рабочем месте.

Разработка учебных программ, квалификационных требований, сертификатов об образовании осуществляется на государственном уровне.

В современных условиях в России важно, чтобы подготовка кадров удовлетворяла такому требованию к рабочей силе, как профессиональная мобильность, т. е. способность быстро осваивать технические новшества и новые специальности [4, 5, 7, 8, 9, 10].

Одним из таких направлений является разработка нового перечня специальностей, специализаций, квалификаций. В его основу положен принцип укрупнения специальностей, объединение их в ряд ведущих направлений подготовки квалифицированных рабочих, что позволяет выпускникам расширить возможности трудоустройства, смены профессий и переквалификации. Интеграция существующих специальностей и специализаций осуществляется исходя из реально складывающихся потребностей предприятий [3].

В учебном центре профессиональной квалификации Новоуренгойского многопрофильного колледжа ведется подготовка квалифицированных рабочих кадров с учетом потребности каждого региона и пожеланий учащихся получить избранную специальность по месту жительства.

Профессиональная подготовка представляет собой целевое обучение, конечная цель которого – обеспечение предприятий достаточным количеством работников, чьи профессиональные качества в полной мере соответствуют производственно-коммерческим целям организаций.

Целью профессиональной переподготовки специалистов является получение ими дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологии, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности. Профессиональная переподготовка осуществляется с целью расширения квалификации специалистов, их адаптации к новым экономическим и социальным условиям и ведения новой профессиональной деятельности, в том числе с учетом международных требований и стандартов.

Целью повышения квалификации является обновление теоретических и практических знаний специалистов в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения современных методов решения профессиональных задач.

Целью производственной практики (стажировки) обучающихся в Учебном центре повышения квалификации является получение практических навыков. Стажировка проводится на предприятиях, организациях как непрерывным циклом, так и путем чередования

с получением теоретических знаний. Благодаря тесному социальному партнерству с ведущими предприятиями города мы имеем возможность направлять к ним своих учащихся на ознакомительные экскурсии и производственную практику. Мастерами производственного обучения Учебного центра разработаны тематические и поурочно-тематические планы производственного обучения. На основании разработанных планов составлены стажировочные листы для прохождения производственной практики.

Если рассматривать профессиональное образование как систему, то в ней необходимо выделить два этапа: 1) собственно профессиональная подготовка, 2) последующие усилия, предпринимаемые для углубления, расширения и дополнения ранее приобретенной квалификации.

При этом в зависимости от преследуемых целей приобретенная ранее квалификация должна быть сохранена, приведена в соответствие с изменившейся обстановкой или использована для профессионального продвижения по службе. Данный подход к повышению квалификации непосредственно вытекает из концепции непрерывного образования. В настоящее время нет всесторонне обоснованных соображений по срокам переподготовки. Организуя эту работу, мы исходим из того, что за средний период своей трудовой деятельности (40–45 лет) квалифицированный работник должен 4–5 раз пройти переподготовку и повысить свою квалификацию. В промышленности, особенно в нефтяной и газовой, обновлять свою квалификацию для освоения новой техники приходится сегодня в среднем 6–8 раз, меняя при этом 3–4 раза профессию.

Поэтому значение повышения профессиональной квалификации возрастает. Отрезки времени, когда преобладает учеба, сменяются временем с преобладанием практического применения, и наоборот. Работа и учеба постоянно становятся все более неотделимыми друг от друга.

Список литературы

1. *Гаранина И. Ю.* Профессионально-личностное обучение студентов технологических специальностей системы СПО / И. Ю. Гаранина // Среднее профессиональное образование. 2008. № 1. С. 49–51.
2. *Гитман Е. К.* Оптимизация региональной системы профессионального образования / Е. К. Гитман // Педагогическое образование и наука. 2010. № 2. С. 51–53.
3. *Зеер Э. Ф.* Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. 2011. № 8. С. 3 – 16.
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. *Кислов А. Г.* О подготовке мастеров профобучения в условиях растущей социально-профессиональной мобильности / А. Г. Кислов // Образование и наука. 2014. № 7. С. 47–64.
6. *Курсканов С. Г.* Основные подходы к развитию профессионализма педагогов в системе муниципального образования / С. Г. Курсканов, Г. Г. Игнатьева // Методист. 2009. № 4. С. 20–28.
7. *Сергеева Т. Б.* Личностная и профессиональная мобильность: проблема сопряженности / Т. Б. Сергеева // Образование и наука. 2015. № 8. С. 81–96.
8. *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.

9. Fedorov V. A. The development of vocational pedagogical education in Russia (organizational and pedagogical aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

10. Zyryanova N. I. Modern requirements to preparation of professional and pedagogical personnel / N. I. Zyryanova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 8800–8810.

УДК 371.1:[005.334:316.6]

Д. И. Останин, В. С. Третьякова

D. I. Ostanin, V. S. Tretyakova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
zamspr@mail.ru, tretyakova65@gmail.com*

УПРАВЛЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ РИСКАМИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

MANAGEMENT OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL RISKS IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Аннотация. Выявляется сущность социального и психологического риска. Анализируются особенности рисков в образовательной среде. Представлены результаты исследования социально-психологических рисков в образовательной среде СПО и предложены основные направления по управлению рисками, которые стали приоритетными в образовательной среде агропромышленного техникума.

Abstract. The article is devoted to revealing the essence of the concept of social and psychological risk. The features of the risks in the educational environment. The results of the study of social and psychological risks in the educational environment of open source software and the basic directions of risk management, which has become a priority in the educational environment of agro-industrial technical school.

Ключевые слова: образовательная среда, социальные риски, психологические риски, управление рисками.

Keywords: educational environment, social risks, psychological risks, and risk management.

Образовательная среда – часть жизненной среды человека. Образовательные организации как социальный институт общества являются субъектами безопасности, и важность изучения социально-психологической безопасности личности в образовательной среде определяется тем, что образовательные организации, включая в себя подрастающее поколение, взрослых и семью, способны строить свою локальную (частную) систему безопасности как через обучение и воспитание, так и через решение задач развития [4, 5, 8].

Актуальность рассматриваемой темы определяется отсутствием конкретных разработок и программ деятельности по управлению рисками в образовательной среде средних специальных учебных заведений.

В данной статье представлен анализ социально-психологической безопасности образовательной среды на примере Каменск-Уральского агропромышленного техникума, осуществленный с целью выявления социально-психологических рисков, присущих конкретной образовательной организации, и формирование управленческих функций для минимизации социально-психологических опасностей в образовательной среде.

Для достижения поставленной цели был проведен ряд организационных мероприятий, направленных на теоретическое изучение основных понятий психологической безопасности в образовательной среде и исследование приоритетных рисков в образовательной среде агропромышленного техникума.

Одна из значимых задач образовательной организации, отмеченная в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», – «...создавать безопасные условия обучения, воспитания обучающихся, присмотра и ухода за обучающимися, их содержание в соответствии с установленными нормами, обеспечивающими жизнь и здоровье обучающихся, работников образовательной организации» [9]. Этой проблеме в настоящее время уделяется все больше внимания.

Общие вопросы теории и методологии риска нашли отражение как в трудах зарубежных ученых, так и в работах таких отечественных исследователей, как И. А. Баева [1], Е. В. Величко [2], Е. Б. Лактионова [6] и др.

Изучение данного вопроса позволило нам отметить, что социальные риски представляют собой сложнейшее явление, требующее междисциплинарного анализа [3, 7, 10, 11].

Какова реальность социальных и психологических рисков образовательной среды в системе среднего профессионального образования? Рассмотрим это на примере Каменск-Уральского агропромышленного техникума.

Для выявления социально-психологических рисков в образовательной среде агропромышленного техникума была составлена анкета. В исследовании приняли участие представители администрации техникума, весь педагогический состав, родители и обучающиеся. Объективность исследования обеспечивалась значительным охватом респондентов, включенностью в него всех категорий участников образовательного процесса.

В результате проведенного исследования были выявлены следующие социально-психологические риски образовательной среды агропромышленного техникума, представленные в таблице.

Такие результаты исследования можно объяснить рядом объективно существующих причин. На проявление внешних рисков повлияли следующие факторы.

В период с 2014 г. по 2016 г. наблюдалось ежегодное снижение бюджетного финансирования в среднем на 10–15 % из-за общей экономической ситуации в стране. Влияние оказывает и сложившаяся демографическая ситуация в г. Каменске-Уральском и Каменском городском округе, обусловившая снижение контрольных цифр приема и уменьшение контингента обучающихся техникума.

Следующим по значимости объективным фактором является низкий уровень подготовки абитуриентов, который связан зачастую с тем, что в техникум поступают в основном школьники, окончившие 9 классов и по разным причинам не пожелавшие продолжить обучение в 10–11-х классах (низкий средний балл аттестата, побоялись сдавать ЕГЭ, неосознанный выбор профессии и т. д.) и принявшие решение обучаться на уровне СПО. При этом на сегодняшний день ощущается дефицит абитуриентов, в результате чего руководство техникума вынуждено принимать всех, у кого есть на руках аттестат о среднем общем образовании, без вступительных испытаний.

Отсутствие поддержки со стороны родителей обусловлено максимально потребительским отношением к ССУЗу как ступеньке самостоятельности подростка. Многие родители считают 16-летнего подростка способным к самостоятельной жизни, принятию ответственных решений и не думают о том, что ему и педагогам техникума нужны помощь и контроль со стороны родителей.

Бюрократия как фактор риска для образовательной организации заключается, прежде всего, в максимальной загруженности педагогических работников разработкой

и корректировкой программ, методического обеспечения образовательного процесса, составлением планов и отчетов, что, естественно, означает сокращение времени и снижение концентрации внимания на самом процессе обучения и, как следствие, ухудшение качества подготовки будущих специалистов. Одной из ключевых проблем управления является взаимосвязь целенаправленного управления и спонтанно возникающих процессов управления и самоуправления.

Социально-психологические риски образовательной среды
агропромышленного техникума

Тип риска	Вид риска	Число ответивших, %
Внешние	Уменьшение бюджетной составляющей финансирования	17
	Экономический кризис	15
	Бюрократия	14
	Низкий уровень подготовки (образованности, воспитанности) абитуриентов	13
	Отсутствие поддержки со стороны родителей	13
	Конкуренция на рынке образовательных услуг	12
	Несоответствие предлагаемого набора услуг требованиям рынка труда	9
	Неэффективное использование средств от приносящей доход деятельности	7
Внутренние	Низкий уровень заработной платы	9
	Низкий уровень мотивации педагогов	9
	Отсутствие сплоченной команды	9
	Отсутствие общей идеи	9
	Эмоциональное выгорание (профессиональные деформации)	8
	Неэффективная кадровая политика	7
	Необеспечение должного уровня качества образовательных услуг	7
	Большой объем учебной нагрузки	7
	Неадекватность и несоответствие предъявляемых требований возможностям педагогического коллектива	7
	Некомпетентность педагогического коллектива	6
	Структура управления образовательной организации	6
	Личностные особенности и авторитаризм директора	6
	Управленческая некомпетентность администрации	5
Отсутствие команды единомышленников в администрации	5	

Одним из важнейших объективных рисков является конкуренция на рынке образовательных услуг, которая обусловлена, в первую очередь, территориальной составляющей. В г. Каменск-Уральском расположено 9 образовательных организаций системы СПО. По четырем специальностям из шести, реализуемым в агропромышленном техникуме, осуществляется подготовка специалистов и в других образовательных организациях СПО города, и только две специальности – «Механизация сельского хозяйства» и «Техническое обслуживание и ремонт машинно-транспортного парка» – уникальны для техникума.

На проявление внутренних рисков повлияли следующие факторы.

Низкий уровень заработной платы закономерен при проявлении внешних рисков, связанных с уменьшением субсидий и общей экономической ситуацией.

Низкая мотивация педагогов является, на наш взгляд, самым тревожным риском образовательной среды агропромышленного техникума и требует незамедлительного вмешательства со стороны администрации техникума. 50 % педагогов, принявших участие в исследовании, имеют общий профессиональный стаж свыше 5–6 лет, а значит подвержены про-

фессиональным деформациям и синдрому «эмоционального выгорания» или «хронической усталости». Такие психологические состояния связаны со спецификой педагогической деятельности, которая по своей природе является творческой, требует постоянного напряжения, что обусловлено необходимостью внутренней настройки на определенное поведение, мобилизации всех сил на активные и целесообразные действия, многофункциональной социально-ответственной деятельностью в условиях информационных перегрузок. Деятельность педагога – это постоянное нахождение в состоянии повышенной ответственности за учеников; потребность держать под контролем несколько компонентов учебно-воспитательного процесса, таких как дисциплина в классе, процесс усвоения знаний различными учениками, динамика работоспособности и т. д. Необходимая работа выполняется, но эмоциональный вклад, который превращает задачу в творческую форму, отсутствует.

На проявление риска «Отсутствие общей идеи», скорее всего, повлиял ряд объективных причин, присущих техникуму, связанных с достаточно молодой командой администрации техникума, которая находится на пути становления. На сегодняшний день миссия образовательного учреждения не определена окончательно, осуществляется работа по созданию новой концепции развития техникума на 2016–2020 гг. Надеемся, что этот риск будет минимизирован.

Проведенный анализ позволяет сделать вывод, что образовательная среда – это сложная, целостная система, которая включает в себя многочисленные риски, и поэтому управленческая деятельность в сфере образования не может ограничиваться управлением только некоторыми из них и отвергать другие.

В связи с этим управление в образовании можно определить как деятельность управляющей подсистемы, направленную на создание прогностических, педагогических, психологических, кадровых, материально-финансовых, организационных, правовых, эргономических, медицинских условий, необходимых для нормального функционирования и развития учебно-воспитательного процесса и реализации целей образовательной организации.

Вышеизложенные данные подтверждают актуальность рассмотренного вопроса и требуют от руководства агропромышленного техникума комплексности, гибкости и оперативности в управлении с целью минимизации социально-психологических рисков в образовательной среде.

Список литературы

1. *Баева И. А.* Психологическая безопасность в образовании: монография / И. А. Баева. Санкт-Петербург: Союз, 2002. 271 с.

2. *Величко Е. В.* Управление психологической безопасностью образовательной среды колледжа / Е. В. Величко // Психология в России и за рубежом: материалы Международной научной конференции, Санкт-Петербург, октябрь 2011 г. Санкт-Петербург: Реноме, 2011. С. 72–75.

3. *Кашник О. И.* Социальная безопасность: теоретические аспекты / О. И. Кашник, А. А. Брызгалина // Образование и наука. 2013. № 1 (3). С. 98–110.

4. *Коджаспирова Г. М.* Психолого-педагогическая культура педагога как ведущий фактор безопасности образовательной среды / Г. М. Коджаспирова // Безопасность образовательной среды: сборник статей / отв. ред. и сост. Г. М. Коджаспирова. Москва: Экон-Информ, 2008. С. 20–24.

5. *Коренкова А. Ю.* Психологическая безопасность образовательной среды [Электронный ресурс] / А. Ю. Коренкова. Режим доступа: <http://www.rae.ru/forum2012/pdf/1450.pdf>.

6. *Лактионова Е. Б.* Психологическая экспертиза образовательной среды: автореферат диссертации ... доктора психологических наук / Е. Б. Лактионова. Санкт-Петербург, 2013. 24 с.

7. *Леутина А. Л.* Социальное и педагогическое прогнозирование в процессе социализации детей / А. Л. Леутина. Образование и наука. 2015. № 1 (1). С. 43–55.

8. *Марчук Н. Ю.* Социально-профессиональные риски в образовательной среде / Н. Ю. Марчук, И. В. Пестова // Управление рисками, влияющими на уровень социальной безопасности детства: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Екатеринбург: Изд-во УрФУ, 2015. С. 41–47.

9. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ. Режим доступа: http://base.garant.ru/70291362/1/#block_2.

10. *Hasanova I. I.* Modern interactive technologies of professional self-determination under the conditions of overcoming conflicting realities / I. I. Hasanova, S. S. Kotova, E. A. Kandrashina // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 6976–6987.

11. *Psychological predictors of human hardiness formation* / E. F. Zeer [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (14). P. 7035–7044.

УДК 377.35

А. Ю. Петров, А. В. Лапшова, Л. М. Сорокина

A. Yu. Petrov, A. V. Lapshova, L. M. Sorokina

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород

ФГБОУ ВО «Московская государственная юридическая академия им. О. Е. Кутафина», Москва

Nizhny Novgorod Institute Development of education, Nizhny Novgorod

Nizhny Novgorod State University Pedagogical University. K. Minin, Nizhny Novgorod

Moscow State Law Academy them O. E. Kutafina, Moscow

dr.ajpetrov@yandex.ru, any19.10@mail.ru, srkinaljuba@rambler.ru

**ОРГАНИЗАЦИЯ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СРЕДЫ ПРИ ДУАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ**

**ORGANIZATION OF THE EDUCATIONAL AND PRODUCTION ENVIRONMENT
FOR THE DUAL TRAINING OF STUDENTS OF A PROFESSIONAL
EDUCATIONAL ORGANIZATION**

Аннотация. Рассматриваются возможности использования дуальной системы образования при подготовке квалифицированных специалистов в условиях социального партнерства.

Abstract. The article deals with the possibilities of using the dual system of education in the training of qualified specialists in the conditions of social partnership.

Ключевые слова: учебно-производственная среда, дуальная система обучения, качество профессиональной подготовки, социальное партнерство.

Keywords: educational and production environment, dual training system, quality of vocational training, social partnership.

В современных социально-экономических условиях деятельность профессиональных образовательных организаций, которые осуществляют подготовку кадров для современных ведущих направлений экономики, связана с решением ряда проблем. Преодоление трудностей предполагается на основе интеграции профессионального образования и производства, включая дуальную форму подготовки квалифицированных рабочих [3].

Несмотря на хорошие результаты, система дуального образования пока используется лишь частично, поскольку новые федеральные государственные образовательные стандарты были ориентированы на существенное превышение теоретического обучения по отношению к производственному: теория занимала 70 % времени обучения, практика – 30 %. А при подготовке рабочих кадров для высокотехнологичных производств куда ценнее оказывается обратное соотношение, которое и предполагается при дуальной образовательной системе [5]. В связи с внесением изменений во ФГОСы это соотношение изменено в сторону увеличения доли практического обучения, что позволит более широко использовать дуальное обучение при подготовке квалифицированных рабочих. Эта форма возможна только при хорошо отлаженном механизме социального партнерства.

Социальное партнерство в профессиональном образовании – это особый тип взаимодействия профессиональной образовательной организации с различными институтами рынка труда, т. е. с предприятиями-работодателями, департаментом службы труда и занятости населения, общественными организациями [2]. Дуальная система образования включает две различные учебно-производственные среды – предприятия и государственного образовательного учреждения, осуществляющие взаимодействие и имеющие общую цель: повышение качества профессиональной подготовки обучающихся [1].

Предприятиям предоставляется возможность подготовки рабочих кадров непосредственно под свое производство, свои производственные технологии и оборудование. Это обеспечивает максимальное соответствие интересам производства, экономии времени и средств на поиск и подбор рабочих, их переобучение и адаптацию к условиям конкретного предприятия.

Образовательная организация также заинтересована в социальном партнерстве с производством, так как получает доступ к оперативной информации о текущем состоянии производственных процессов, а это позволяет внести коррективы в обучающие программы и актуализировать определенные дисциплины [4].

В ГБОУ СПО «Нижегородский политехнический колледж» реализуется принцип дуальной системы через социальное партнерство. Обучающиеся по специальности 15.02.08 Технология машиностроения теоретические знания получают от высококвалифицированных специалистов на занятиях в колледже. За время освоения образовательной программы по специальности обучающиеся проходят учебную практику и практику по профилю специальности, которые могут реализовываться как концентрированно в несколько периодов, так и рассредоточенно, чередуясь с теоретическими знаниями. Часть учебной нагрузки реализуется преподавателями непосредственно в профессиональной образовательной организации, а вторая часть – мастерами производственного обучения и наставниками на предприятии.

Обучающиеся в ходе прохождения практик получают первичные навыки работы на оборудовании, изготовления деталей по чертежам и т. д. под руководством мастера производственного обучения и наставника на предприятии.

В этом случае оценивание качества подготовки обучающихся и выпускников будет осуществляться в двух основных направлениях: оценка уровня освоения дисциплин

лин и оценка приобретенных компетенций. Для аттестации обучающихся создаются фонды оценочных средств, позволяющие оценить знания, умения и уровень освоения компетенций. Фонды оценочных средств для промежуточной аттестации разрабатываются и утверждаются образовательной организацией самостоятельно.

Взаимодействие между ГБОУ СПО «Нижегородский политехнический колледж» и ОАО «Завод “Красное Сормово”», ОАО «Машиностроительный завод», АО «Концерн ВКО Алмаз-Антей» осуществляется на основе принципов комплексности, ответственности, открытости, гибкости, социального партнерства.

Результативность внедрения дуальной формы профессионального образования определяется по ряду критериев:

- наличие единой нормативно-правовой основы функционирования производственно-образовательной среды;
- повышение качества профессиональной подготовки обучающихся;
- совершенствование технологий профессиональной подготовки обучающихся;
- модернизация материально-технической базы профессиональной образовательной организации в соответствии с требованиями ФГОС СПО;
- создание условий для качественной реализации образовательной программы по профессиям;
- обеспечение гарантированного трудоустройства выпускников на предприятии;
- наличие единой системы мониторинга качества подготовки обучающихся.

На сегодняшний день дуальное обучение становится одной из форм, организующих учебно-производственную работу всей образовательной организации; эффективным способом развития личностных качеств обучающихся, раскрытия их интеллектуального и творческого потенциала, повышения мотивации к учебно-производственной деятельности. Дуальное обучение – это компонент, который может эффективно дополнять любые другие методы в вариативной системе обучения и позволяет оптимизировать образовательный процесс.

Список литературы

1. *Бармин Н. Ю.* Управление качеством проектного обучения и работоспособностью обучающихся в модели открытой образовательной системы / Н. Ю. Бармин, Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева // Человек и образование. 2016. № 4 (49). С. 112–116.
2. *Булаева М. Н.* Методика профессионального обучения: практикум: учебно-методическое пособие / М. Н. Булаева. Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. гос. пед. ун-та им. К. Минина, 2016. 89 с.
3. *Листвин А. А.* Дуальное обучение в России: от концепции к практике / А. А. Листвин // Образование и наука. 2016. № 3. С. 44–56.
4. *Петров Ю. Н.* Механизм управления инновационным процессом развития профессиональной организации / Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева, М. В. Гринина // Инновации в профессиональном и профессионального педагогическом образовании: материалы 20-й Всероссийской научно-практической конференции. 2015. С. 127–130.
5. *Ханнелоре К.* Старая дама в очень современном интернациональном платье (немецкая дуальная система профессионального образования и обучения в Германии и в мире) / К. Ханнелоре, Е. Ю. Есенина // Образование и наука. 2015. № 8. С. 34–49.

Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева, Л. М. Сорокина

Yu. N. Petrov, M. N. Bulaeva, L. M. Sorokina

ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», Нижний Новгород

ФГБОУ ВО «Нижегородский государственный педагогический университет им. К. Минина», Нижний Новгород

ФГБОУ ВО «Московская государственная юридическая академия им. О. Е. Кутафина», Москва

Nizhny Novgorod Institute Development of education, Nizhny Novgorod

Nizhny Novgorod State University Pedagogical University. K. Minin, Nizhny Novgorod

Moscow State Law Academy them O. E. Kutafina, Moscow

petrov.43@mail.ru, bulaevamarina@mail.ru, srkinaljuba@rambler.ru

УПРАВЛЕНИЕ УЧЕБНО-ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ СРЕДОЙ ПРЕДПРИЯТИЯ ПРИ ДУАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ

MANAGEMENT OF THE EDUCATIONAL AND PRODUCTION ENVIRONMENT OF THE ENTERPRISE IN THE DUAL PREPARATION OF STUDENTS

Аннотация. Рассматривается учебно-производственная среда предприятия, реализуемая в виде наставничества при дуальной подготовке обучающихся.

Abstract. The article examines the educational and production environment of the enterprise, which is implemented in the form of mentoring with dual training of students.

Ключевые слова: дуальная система подготовки, учебно-производственная среда, наставничество, обучающиеся.

Keywords: dual system of preparation, training and production environment, mentoring, students.

На современном этапе развития рынка труда требуются специалисты с высоким уровнем подготовки, способные профессионально решать поставленные перед ними задачи с полной ответственностью за результат, однако углубленные знания специалиста вовсе не дают гарантии его успешной профессиональной деятельности. Для того, чтобы будущие специалисты среднего звена могли конкурировать на рынке труда, им необходимо уметь применять полученные знания на практике и иметь навык их использования.

Особенно актуальным становится вопрос о подготовке рабочих кадров и специалистов среднего звена в профессиональных образовательных организациях, отвечающих запросам регионального рынка труда, в связи с тем, что данные образовательные организации имеют возможность максимально приблизиться к требованиям работодателей.

В нашем исследовании мы рассматриваем управление учебно-производственной средой предприятия при дуальной подготовке обучающихся. Дуальное обучение предполагает такую систему подготовки обучающихся, при которой передача знаний происходит непосредственно на рабочем месте, когда более опытный сотрудник передает свои навыки обучающемуся [3, с. 45]. Мы считаем, что для реализации учебно-производственной среды на предприятии необходимо совершенствовать практику взаимодействия профессиональных образовательных организаций и предприятий, где обучающиеся могли бы осуществлять свою трудовую деятельность под руководством наставника от предприятия. Большинство наших исследований по оценке эффективности дуального обучения говорит в его пользу: наставничество считается залогом успешной карьеры.

Этот способ обучения и воспитания известен человечеству с незапамятных времен. Система наставничества является одним из возможных и одним из наиболее эффективных вариантов сохранения и развития обучающихся, при котором ответственность за рост обучающихся передается непосредственно педагогу [1, с. 74].

Внедрение такой дуальной системы позволяет не только системно влиять на профессиональный рост обучающихся, но и готовить себе лучших специалистов и сокращать «текучку» персонала. Особую актуальность тема дуального обучения приобретает в связи с развитием и становлением понятия обучающейся организации. «Обучающаяся организация – это та, которая эффективно отвечает на вызов изменений бизнес-среды путем создания новых технологий, овладения новыми знаниями и умениями. Она в кратчайшие сроки интегрирует новые знания и умения для преобразования своей основной деятельности. В связи с этим персоналу необходимо постоянно повышать свою квалификацию и профессионализм» [4, с. 150].

Дуальная система обучения будущих рабочих и специалистов среднего звена решает следующие задачи:

- повышение качества подготовки и квалификации обучающихся;
- развитие у обучающихся позитивного отношения к работе, возможность быстрее достичь рабочих показателей, необходимых профессиональной образовательной организации (ПОО);
- предоставление наставникам опыта управления и возможности карьерного роста, поощрение за хорошую работу, признание их заслуг перед ПОО;
- снижение «текучки» педагогов, уменьшение количества педагогов за счет наставников предприятия.

В ГБОУ СПО «Нижегородский политехнический колледж имени Героя Советского Союза Руднева А. П.» реализуется дуальная система обучения в виде наставничества на предприятиях-партнерах: ПАО «Завод “Красное Сормово”», ПАО «Нижегородский машиностроительный завод», ОАО «Центральное Конструкторское бюро по судам на подводных крыльях имени Р. Е. Алексеева», ООО «Электротехническая промышленная компания» и др.

Обучающиеся по специальности 15.02.08 Технология машиностроения получают теоретические и первоначальные практические знания на занятиях в колледже при освоении обучающимися профессиональных компетенций в рамках профессиональных модулей (теоретические знания под руководством высококвалифицированных педагогов, практические знания – при прохождении учебной практики в учебно-производственных мастерских). На предприятиях-партнерах обучающиеся проходят производственную практику по профилю специальности и производственную преддипломную практику, где к ним прикрепляются наставники от предприятия. В рамках основной профессиональной образовательной программы СПО обучающиеся осваивают рабочую профессию 18809 Станочник широкого профиля.

При формировании вариативной части программы подготовки специалистов среднего звена по запросу работодателей были введены общепрофессиональные дисциплины «Гидравлические и пневматические системы» и «Приводы металлорежущего оборудования», изучение которых должно повысить уровень подготовленности обучающихся и обобщить и классифицировать профессиональные компетенции, реализованные на практиках на предприятиях-партнерах.

Оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух направлениях: оценка уровня освоения дисциплин и оценка приобретенных компетенций.

Дуальная система является самым важным и успешным методом, способствующим развитию профессионала [2, с. 31]. Кроме того, эффективность семинаров, тренингов, проходящих внутри предприятия, возрастает, когда они дополняются наставничеством.

Итак, дуальная система имеет много положительных моментов.

В результате применения данного метода обучения наставник глубоко осознает свою ответственность, он полностью причастен к делам организации, развивается сам и тем самым развивает обучающихся.

Результатами внедрения дуальной системы подготовки обучающихся в учебно-производственную среду предприятия в виде наставничества являются:

- подготовленный к действиям в любых непредвиденных ситуациях персонал;
- персонал, разделяющий корпоративную культуру и ценности;
- резерв специалистов и руководителей среднего звена;
- готовый и обученный персонал в ситуациях интенсивного роста;
- обучающиеся с опережающей квалификацией.

Список литературы

1. Колдина М. И. Сетевое взаимодействие в условиях инновационного развития образовательных организаций / М. И. Колдина, А. В. Лапшова // Инициативы XXI века. 2016. № 1. С. 73–75.

2. Лапшова А. В. Критерии и показатели профессионализма педагога в системе дополнительного образования / А. В. Лапшова // Вестник Мининского университета. 2014. № 4 (8). С. 31.

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

4. Петров А. Ю. Практико-ориентированный подход при дуальной подготовке квалифицированных кадров в профессиональной образовательной организации: учебно-методическое пособие / А. Ю. Петров, Ю. Н. Петров, М. Н. Булаева. Нижний Новгород: Изд-во Нижегород. ин-та развития образования, 2016. 214 с.

УДК 373.55:377:378(470.5)

А. В. Пивоваров

A. V. Pivovarov

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

**ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ИНТЕГРИРОВАННОЙ БАЗОВОЙ КАФЕДРЫ,
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ И СИСТЕМЫ СПО КАК ФАКТОР
ФОРМИРОВАНИЯ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ (К ПОСТАНОВКЕ
ПРОБЛЕМЫ; НА ПРИМЕРЕ ГОРОДСКОГО ОКРУГА ПЕРВОУРАЛЬСК)**

**INTERACTION OF THE INTEGRATED RSVPU BASIC DEPARTMENT,
GENERAL EDUCATION SCHOOL AND SECONDARY VOCATIONAL
EDUCATION AS A FACTOR IN THE FORMATION OF THE SCIENTIFIC AND
PEDAGOGICAL ENVIRONMENT IN THE CITY DISTRICT OF PERVOURALSK
(TO THE FORMULATION OF THE PROBLEM)**

Аннотация. Рассматриваются вопросы взаимодействия базовых кафедр профессионально-педагогического вуза с общеобразовательной школой и учреждениями системы СПО по вопросам формирования научно-педагогической среды в регионах, удаленных от университет-

ских центров. Показана интегрирующая роль базовых кафедр в развитии общего и среднего специального образования на местах.

Abstract. This article deals with the interaction of the basic chairs of Professional Education of the university with secondary schools and institutions of the ACT on the formation of scientific and pedagogical environment in the regions remote from the university centers. Showing integrating role-based departments in the development of general and secondary special education in the field. We study the trends and prospects of activity of the departments on the formation of scientific and pedagogical environment.

Ключевые слова: базовая кафедра, интеграция, социальное партнерство, общеобразовательная школа, СПО, научно-педагогическая среда.

Keywords: base chair, integration, social partnership, secondary school, ACT, scientific and pedagogical environment.

На современном этапе одной из важнейших функций образования является подготовка подрастающего поколения и молодежи к различным формам, разновидностям и уровням труда, вхождению в многогранную систему социальных связей. Именно от состояния образования зависят показатели уровня развития общества, его экономики и социальной сферы.

Однако развитие образования в наше время невозможно без формирования и освоения современного социокультурного образовательного пространства, направленного на формирование ценностных ориентаций личности. Сегодня это важная проблема, стоящая перед образованием и полностью вытекающая из основных положений Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» [2], проекта современной модели российского образования [4]. Необходимость ее разрешения является очевидной из-за существующего противоречия между поставленными задачами организации данной работы как на государственном [2, 4], так и на общественном и научном уровне [1, 3, 5] и требованием активизации и изучения опыта ее практической реализации в регионах страны и на местах.

На наш взгляд, это, в первую очередь, предполагает организацию взаимодействия вузов, организации системы СПО и общеобразовательной школы по вопросам создания необходимых предпосылок для развития и функционирования научно-педагогической среды в удаленных от университетских центров регионах.

Поэтому целью данной работы является рассмотрение основных направлений создания научно-педагогической среды на уровне отдельно взятого городского округа и ее влияния на процесс формирования ценностных ориентаций современной молодежи, ее социализацию.

Большое значение здесь имеет систематизация опыта общеобразовательной школы и заведений системы СПО в разработке данной проблемы через развитие различных форм социального партнерства с предприятиями и высшими учебными заведениями на региональном уровне.

Следует подчеркнуть, что научно-педагогическая среда – специально, сообразно с научно-педагогическими целями организованная система межличностных отношений и отношений к миру, способствующая формированию методологической культуры педагогов и учащихся и направленная на повышение качества образования.

Организация научно-педагогической среды в регионах является инновационным направлением, способствующим развитию профориентационной, научно-методической и образовательной деятельности на местах. Необходимость этого особенно остро ощущается в таких промышленно развитых городах, одним из которых является Первоуральск.

Следует подчеркнуть, что разработка данной проблематики в России находится на начальной стадии. В свою очередь, развитие научно-педагогической среды на местах создает условия для обучения, повышения квалификации и профессионального уровня кадров, осуществляющих профессиональную деятельность в образовании, промышленности и социальной сфере, через развитие академического образования в городском округе.

Значимую роль в формировании научно-педагогической среды на местах можно отвести интегрированным базовым кафедрам. С одной стороны, они являются представителями университетского образования в городских округах. С другой – могут играть важную роль в жизни городского сообщества, способствуя развитию общего, среднего профессионального и высшего образования, подготовке и переподготовке кадров для промышленности, образования и социальной сферы на региональном уровне.

Выделим лишь несколько возможных направлений интегрирующей деятельности базовых университетских кафедр на местах:

1. Развитие социального партнерства кафедры с общеобразовательной школой, СПО и предприятиями города.

2. Проведение профориентационной работы, способствующей привлечению к обучению на кафедре молодежи из школ, колледжей, социальных учреждений и предприятий города. Именно они должны стать основой кадрового потенциала в образовательной, социальной и производственной сферах городского округа, быть заинтересованными в его развитии.

3. Содействие формированию кадрового потенциала общеобразовательных школ, СПО, социальной сферы и предприятий города, повышение квалификации, подготовка и переподготовка соответствующих профессионалов.

4. Способствование формированию и развитию методологической и профессиональной культуры педагога, образовательных и исследовательских компетенций учащейся молодежи.

Проводимая интегрированной базовой кафедрой Российского государственного профессионально-педагогического университета (РГППУ) работа по данным направлениям в городском округе Первоуральск имеет целью расширение социокультурного образовательного пространства, поиск путей духовно-нравственного развития личности, повышение уровня исследований педагогов и учащихся школ и колледжей городского округа. Проводится определенная работа по совершенствованию профессиональной подготовленности педагогических кадров, работников социальной и производственной сферы через содействие в организации курсов повышения квалификации, подготовки и переподготовки кадров, привлечение студенческой молодежи школ и колледжей города к обучению в РГППУ, магистратуре и аспирантуре.

Значимую работу кафедра проводит по вопросам диссеминации ресурсов педагогов общеобразовательной школы и СПО, редакционно-издательской деятельности и повышению статуса печатных изданий.

Так, за все годы существования как в статусе филиала РГППУ в г. Первоуральске, так и в статусе интегрированной базовой кафедры было проведено 8 всероссийских и международных научно-практических конференций, 3 международных студенческих круглых веб-стола, 3 региональные студенческие конференции на английском языке и т. д. По итогам данных мероприятий публиковались сборники научных материалов. Среди публикуемых авторов – профессорско-преподавательский состав кафедры, РГППУ, вузов и учреждений СПО России и стран СНГ, студенты кафедры и РГППУ, вузов России

и СНГ, педагоги и воспитанники школ и колледжей городского округа Первоуральск. Следует подчеркнуть, что последние научные издания кафедры были размещены в РИНЦ.

Значимым результатом сотрудничества кафедры с общеобразовательными школами, учреждениями системы СПО, предприятиями города в рамках создания в городском округе научно-педагогической среды и развития академического образования за последнее время стало проведение совместных мероприятий, реализация обучающих программ по повышению уровня профессиональной подготовки педагогических и производственных кадров.

Так, на базе кафедры с 2016 г. проводится городская интеллектуальная игра для старшеклассников «Соболенок». С целью ознакомления с деятельностью кафедры проводятся учебно-познавательные экскурсии для старшеклассников школ города и студентов учреждений СПО.

В результате проводимой работы реализуется процесс многогранного проявления творческого потенциала педагогов, воспитанников школ и учреждений СПО, сотрудников предприятий и повышения качественного уровня кадровых ресурсов.

Таким образом, развитие академического образования в городском округе Первоуральск, объединяющей основой которого должна быть и является таковой на сегодня интегрированная базовая кафедра РГППУ, способствует повышению качества образования, формированию основных компетенций личности и является важным фактором создания научно-педагогической среды в городском округе.

Поэтому как сегодня, так и в перспективе деятельность интегрированной базовой кафедры вуза должна заключаться в подготовке современных конкурентоспособных специалистов, востребованных государством, общеобразовательной школой, учреждениями среднего специального образования, бизнес-сообществом. Она должна быть направлена на формирование профессиональных и социальных компетенций личности на основе сочетания фундаментального университетского образования с производственной практикой в подготовке будущих кадров.

Стабильности развития, устойчивости доверия и поддержки со стороны общества и государства, на наш взгляд, можно достичь только через инициирование и активное участие в формировании научно-педагогической и социальной среды в регионе, способствующей объединению усилий государственных структур, общественности и бизнеса, направленных на восстановление, сохранение и развитие человеческого и культурного потенциала, формирование социально устойчивой личности, обладающей современными общекультурными, общечеловеческими и профессиональными компетенциями.

Для достижения положительных результатов деятельности интегрированной базовой кафедры университета необходимо:

- создать условия для превращения кафедры в ведущий научно-образовательный, профессионально-педагогический и культурный центр Западного управленческого округа Свердловской области;

- гарантировать получение качественного современного образования и профессиональную подготовку, отвечающую современным международным и российским стандартам, на основе внедрения в учебный процесс и практику инновационных технологий и научных разработок в области обучения и образования;

- способствовать востребованности высшего, общего и среднего профессионального образования и влиять на заинтересованность в его развитии со стороны государства, общества и бизнеса в условиях региона;

– содействовать созданию условий для подготовки и повышения квалификации специалистов, востребованных бизнес-сообществом и инновационной экономикой, общеобразовательной школой и системой СПО.

Следует отметить, что категория «образование» рассматривается нами как систематический процесс, включающий в себя следующие элементы: обучение как механизм передачи и приобретения профессиональных знаний, умений, владений, опыта и адаптацию выпускников к требованиям рынка труда.

Поэтому в своей деятельности кафедре необходимо заниматься реализацией через комплексный подход следующих направлений:

1. Развитие партнерских отношений с предприятиями, органами управления образованием, общеобразовательными и средними специальными учебными заведениями для совместного решения задач в области подготовки конкурентоспособного специалиста.

2. Развитие на кафедре системы менеджмента качества подготовки конкурентоспособных специалистов.

3. Совершенствование процесса управления ресурсами.

4. Совершенствование механизмов управления, обеспечивающих согласованность во взаимодействии структурных подразделений кафедры.

5. Разработка и внедрение системы измерения, анализа данных для принятия эффективных решений, основанных на фактах.

6. Установление устойчивых взаимовыгодных связей со всеми заинтересованными в образовательной деятельности сторонами и выполнение требований и ожиданий всех потребителей образовательных услуг: абитуриентов, обучающихся (студентов), преподавателей, работодателей, общества и государства.

7. Предоставление обучающимся широких возможностей для самореализации в профессиональной деятельности, содействие их профессиональной востребованности и успешной карьере.

Таким образом, координация усилий вузов, общеобразовательной школы, заведений системы СПО на местном уровне в работе по данным направлениям будет способствовать системному формированию научно-педагогической среды. Это, в свою очередь, будет содействовать созданию условий на уровне как образовательной организации, так и общества в целом для становления образованной, высококультурной личности, что является важным фактором формирования ее ценностных ориентаций.

Список литературы

1. *Лазутина Т. В.* Современное видение роли и места филиалов вузов в развитии социального партнерства по формированию научно-образовательной среды и профессиональной социализации молодежи на региональном уровне / Т. В. Лазутина, А. В. Пивоваров // *Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы 6-й Всероссийской научно-практической конференции*, Екатеринбург, 11–14 ноября 2013 г. / науч. ред. Е. М. Дорожкин, В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2013. Т. 2. С. 232–234.

2. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ. Москва: Проспект, 2013. 160 с.

3. *Погорелов С. Т.* Социокультурные смыслы традиций отечественной культуры в духовно-нравственном воспитании современных школьников / С. Т. Погорелов // *Социокультурный подход в современном образовании: опыт реализации регионального*

образовательного проекта «Урал. Человек. Истоки»: материалы научно-практической конференции, 21–22 апр. 2009 г. Екатеринбург: Раритет, 2009. С. 7–18.

4. *Современная модель образования, ориентированная на решение задач инновационного развития экономики [Электронный ресурс].* Режим доступа: gov.sar.ru.

5. *Штинова Г. Н.* Образовательное пространство как интеграционный феномен и методологическое понятие / Г. Н. Штинова // *Понятийный аппарат педагогики и образования: сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова.* Москва: ВЛАДОС, 2007. Вып. 5. С. 98–104.

УДК 378.146.1

**В. П. Плещёв, С. Г. Купцов, Е. А. Дубровская,
О. А. Коняева, Р. С. Магомедова**

**V. P. Pleshchyov, S. G. Kuptsov, E. A. Dubrovskaya,
O. A. Konyaeva, R. S. Magomedova**

*ФГАОУ ВО «Уральский федеральный университет
имени первого Президента России Б. Н. Ельцина», Екатеринбург
Ural Federal University, Ekaterinburg
v.p.pleshchev@urfu.ru*

ПРОВЕРКА ЗНАНИЙ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ БАЛЛЬНО-РЕЙТИНГОВОЙ СИСТЕМЫ ОЦЕНИВАНИЯ И НЕЗАВИСИМОГО ТЕСТОВОГО КОНТРОЛЯ

CHECK OF KNOWLEADGE USING SCORE-RATING SYSTEM AND INDEPENDENT TEST CONTROL

Аннотация. Анализируется проблема дублирования балльно-рейтинговой системы оценивания и независимого тестового контроля в системе подготовки специалистов. Предложены мероприятия по устранению недостатков.

Abstract. In article it is told about duplication of score-rating system and independent test control in training system of specialists. Actions for elimination of shortcomings are offered.

Ключевые слова: контроль, методы, компьютерное тестирование, случайный результат, анализ, корреляция.

Keywords: control, methods, computer testing, casual result, analysis, correlation.

Ориентируясь на современные требования к подготовке специалистов различных направлений и специализаций, Уральский федеральный университет имени первого Президента России Б. Н. Ельцина (УрФУ) применяет различные методы контроля и тестирования с целью теоретической и практической подготовки студентов к будущей профессии.

Опыт работы в балльно-рейтинговой системе оценивания (БРС) подтверждает ее достоинства [1, 2, 3, 4, 5].

БРС на большинстве общеобразовательных и выпускающих кафедр УрФУ функционирует с 2012/13 уч. г. Каждый преподаватель имеет доступ к локальной сети университета. Результаты текущей аттестации каждого обучаемого преподаватель своевременно заносит в БРС с учетом баллов, полученных по каждому контрольному мероприятию, ссылаясь на согласованную технологическую карту. Обучаемые имеют возможность просмотра и самооценки результатов текущей, а затем и промежуточной аттестации.

Классическая форма промежуточной аттестации (курсовая работа, зачет, экзамен) существовала еще 2 учебных года, результаты текущей аттестации (контрольные, лабораторные, расчетно-графические работы) заносятся в БРС, а итоговая аттестация была комплексной.

В БРС установлены уровни оценок обеих аттестаций (текущей и промежуточной) по 100-балльной шкале: менее 40 баллов – «неудовлетворительно», 40–59 баллов – «удовлетворительно», 60–79 баллов – «хорошо», 80–100 баллов – «отлично».

Обозначим некоторые позитивные моменты применения БРС:

- улучшение дисциплины, посещаемости занятий;
- улучшение (укрепление) деловых контактов между преподавателем и студентом;
- ориентация на выявление наиболее трудноусваиваемых разделов курса, а также уровня освоения каждым студентом как раздела, так и всего курса;
- повышение успеваемости;
- возможность сохранить результаты аттестаций обучаемых за все годы обучения.

Однако следует заметить, что подход к проверке, а следовательно, и оценке знаний меняется в сторону послабления требований к обучаемым – раньше критерием допуска к промежуточной аттестации были сданные в установленные сроки все контрольные мероприятия, при этом результат должен был быть не менее 40 баллов. Следующим немаловажным ходом со стороны группы поддержки БРС была жесткая невозможность изменения весовых коэффициентов по лекционным и практическим занятиям с помощью надстроечного программного обеспечения. Это препятствие легко было устранимо, искусственно вмешиваясь в результаты текущей и промежуточной аттестаций с целью достижения объективного результата, заслуженного проверяемыми.

Сегодня у обучаемых есть возможность быть допущенными к сдаче промежуточной аттестации не набрав даже 40 баллов.

К настоящему моменту приказом по университету принято положение, на основании которого корректировка проставленных ранее баллов возможна лишь в сторону их повышения, а снижение количества баллов защищено программными методами.

Бытует мнение, что балльно-рейтинговую систему можно сделать весьма гибкой, если очень грамотно составить технологические карты, однако эта мысль уже подвергнута сомнению.

В УрФУ ежегодно проводят Всероссийский студенческий форум по качеству образования, в 2016 г. был третий, на котором участники обменивались мнениями, давали свои предложения. Относительно работы БРС были высказаны довольно резкие мнения, в частности, говорили об ее отмене, о том, что студенты приходят не за знаниями, а лишь за получением необходимых баллов, а значит, приемлемой итоговой оценки. По мнению авторов, все это дает пищу для размышлений о целесообразности применения БРС в процессе обучения.

Следует отметить, что коллектив, поддерживающий функционирование балльно-рейтинговой системы, не стоит на месте: банк задач и упражнений постоянно пополняется с учетом требований стандартов Российской Федерации и стран Евро-Азиатского региона, меняется пользовательский интерфейс.

Независимый тестовый контроль имеет как преимущества, так и недостатки. Компьютерное тестирование как промежуточная аттестация подразумевает случайный результат вне зависимости от теории вероятностей или уровня подготовки обучающихся, следствием чего на некоторых кафедрах используется комбинированный способ

проверки знаний студентов, применяются классические формы контроля знаний (сдача зачетов и экзаменов в устной либо письменной формах) и внедренный в университете независимый тестовый контроль (НТК). Такой подход уже практиковался, но все же был отменен, и компьютерное тестирование получило прерогативу.

Независимый тестовый контроль подразумевает невмешательство лектора или преподавателя, проводившего лабораторные работы и практические занятия, что имеет свои плюсы.

Необходимо отметить, что БРС и НТК в большой степени дублируют друг друга, что ведет к непроизводительной затрате времени преподавателя, так как приходится вводить информацию по обоим составляющим. Более того, часто их результаты остаются некоррелируемыми между собой: слабо работая в течение семестра или года, но успешно сдав НТК, обучаемый получает как минимум положительную оценку.

В этой связи коллектив авторов предлагает:

- корректно составить рейтинг общеобразовательных и узкоспециальных дисциплин в зависимости от заинтересованности студентов;
- сопоставить важность каждого изучаемого курса с требованиями производственной отрасли и интересами студентов;
- определить разумность существующего деления курсов на теоретическую и практическую части;
- проанализировать длительность, места прохождения, формы защиты производственной практики.

По каждому из предлагаемых пунктов, которые являются взаимосвязанными, необходимы комментарии. Возможно, что заинтересованность обучаемых в общеобразовательных дисциплинах, а значит, по их мнению, и целесообразность освоения невысока, но это основа основ, без которой дальнейшее развитие может привести как минимум к плачевному результату. Узкоспециальные дисциплины становятся актуальными либо по призванию, либо после некоторой переориентации, учитывая пропорции теоретической и практической частей освоения того или иного курса.

Возникает вопрос о том, кто займется реализацией указанных предложений. Необходимо тесная связь обучаемых с производителями и разработчиками банка тестовых заданий, т. е. нужна компетентная комиссия и требуются реализаторы совместных решений.

Создание подобного рода банка заданий позволит эффективно использовать балльно-рейтинговую систему и независимый тестовый контроль в процессе переподготовки или повышения квалификации уже сформировавшихся специалистов.

Список литературы

1. *Колегова Е. Д.* О подходе к оценке учебных достижений студентов в условиях реализации ФГОС / Е. Д. Колегова // Акмеология профессионального образования: материалы 12-й Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 12–13 марта 2015 г. / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. С. 197–210.
2. *Сазонов Б. А.* Балльно-рейтинговые системы оценивания знаний: особенности российской практики / Б. Е. Сазонов // Образование и наука. 2012. № 9. С. 15–34.
3. *Федоров В. А.* Педагогические технологии управления качеством профессионального образования: учебное пособие / В. А. Федоров, Е. Д. Колегова. Москва: Академия, 2008. 208 с.

4. Хеннер Е. К. Оценка прочности знаний на основе сопоставления результатов различных видов тестирования / Е. К. Хеннер, Т. С. Ознобихина // Образование и наука. 2012. № 1. С. 17–25.

5. *Innovative approaches to increasing the student assessment procedures effectiveness* / E. M. Dorozhkin [et al.] // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (14). P. 7129–7144.

УДК 371.2:37.01

Л. М. Пустовалова

L. M. Pustovalova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
Larisa.pustovalova@bk.ru*

ЛОГИСТИКА И ПРИНЦИПЫ ЛОГИСТИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ

PRINCIPLES OF LOGISTICS AND LOGISTICS SYSTEM

Аннотация. Рассматриваются принципы логистической системы для организации рационального процесса движения образовательных услуг.

Abstract. The article examines the principles of logistics system for the organization of rational process of the movement of educational services.

Ключевые слова: логистика, образование, логистические принципы.

Keywords: logistics, education, logistics principles.

Сегодня образовательная среда нуждается в структурированном подходе к передаче знаний, сущность которого заключается в организации рационального процесса движения образовательных услуг от преподавателя к обучающемуся в соответствии с требованиями новой образовательной парадигмы. Она может быть реализована в учебно-воспитательной практике на основе логистических принципов. В последнее время управлением потоковыми процессами занимается логистика; будучи универсальной, она показала свою эффективность во многих отраслях как в сфере экономики и производства, так и в образовании.

Логистика – это наука об управлении материальными потоками, связанной с ними информацией, финансами, сервисом в микро-, мезо- или макроэкономической системе для достижения поставленных перед ней целей с оптимальными затратами ресурсов. Инструментарий логистики – это инструментарий интегрированного управления материальными и связанными с ними финансовыми, информационными, сервисными потоками, способствующий достижению целей организации бизнеса с оптимальными затратами ресурсов [2].

Логистическая система – адаптивная система с обратной связью, выполняющая логистические функции; состоит из нескольких подсистем и имеет развитые связи с внешней средой [2].

Принцип логистики – это обобщенные опытные данные, закон явлений, выведенный из наблюдений экспертов по логистике [3].

Знание некоторых принципов экспертами по логистике позволяет легко возмещать неопределенность некоторых факторов внешней среды. При формировании логистических систем могут быть допущены ошибки лишь потому, что не были вскрыты преимущества и недостатки отдельных принципов логистики.

1. Принцип рациональности. Характерной чертой развития логистической системы предприятия является выбор наиболее подходящего варианта логистической системы. Выбираются такие управленческие решения, которые являются лучшими (оптимальными) по комплексу показателей для заданных условий. Задача заключается не в том, чтобы найти решение лучше существующего, а в том, чтобы найти самое лучшее решение из всех возможных. С точки зрения рациональности можно оценивать не только уровень качества принимаемых решений (оптимальное решение задачи, оптимальный план, оптимальное управление), но и состояние логистической системы или ее поведение (оптимальная траектория, оптимальное распределение ресурсов, оптимальное функционирование складской системы).

Всеобщий принцип оптимизации: решение принимается всегда таким образом, чтобы благодаря выбранному варианту, т. е. благодаря выбранному соотношению затрат и достигнутого результата, осуществлялось рациональное достижение поставленных целей логистической системы предприятия.

2. Принцип эмерджентности. Чем крупнее логистическая система предприятия и чем больше различие в размерах между частью и целым, тем выше вероятность того, что свойства целого могут сильно отличаться от свойств частей. Возможно несоответствие локальных оптимумов целей отдельных частей с глобальным оптимумом цели логистической системы предприятия. Любая логистическая система должна рассматриваться сначала на макроуровне, т. е. во взаимодействии с окружающей средой, а затем уже на микроуровне.

Сумма оптимальных решений, принимаемых сотрудниками отдельных структурных функциональных подразделений предприятия, не гарантирует оптимизации логистической системы предприятия в целом. Таким образом, эмерджентность (целостность) – это свойство логистической системы, позволяющее выполнять заданную целевую функцию, реализуемую только системой в целом, а не отдельными ее элементами.

3. Принцип системности. Чтобы действительно знать предмет, надо охватить, изучить все его стороны и все связи. Принцип системности предполагает подход к логистической системе как к объекту, представленному совокупностью взаимосвязанных частных элементов (функций), реализация которых обеспечивает достижение нужного эффекта в требуемые сроки при необходимых трудовых, финансовых и материальных затратах, с минимальным ущербом для окружающей среды. Принцип системности предполагает исследование логистического объекта, с одной стороны, как единого целого, а с другой стороны, как части более крупной системы, в которой анализируемый объект находится в определенных отношениях с остальными системами. Таким образом, принцип системности охватывает все стороны объекта и предмета в пространстве и во времени.

4. Принцип иерархии. Иерархия – это порядок подчинения нижестоящих элементов вышестоящим по строго определенным ступеням (иерархическая лестница) и переход от низшего уровня к высшему уровню. Иерархия есть тип структурных отношений в сложных многоуровневых логистических системах, характеризующихся упорядоченностью и организованностью взаимодействий между отдельными уровнями по вертикали. Иерархические отношения имеют место во многих логистических системах, для которых характерна как структурная, так и функциональная дифференциация, т. е. способность к реализации

определенного круга логистических функций. Причем на более высоких уровнях осуществляются функции интеграции и согласования (координации).

Иерархическое построение логистических систем обуславливается тем, что управление в них связано с использованием и обработкой значительных массивов данных. На нижележащих уровнях используется более детальная и конкретная информация, охватывающая лишь отдельные аспекты функционирования логистической системы. На более высокие уровни поступает обобщенная информация, характеризующая условия функционирования всей логистической системы; на этих уровнях принимаются решения относительно логистической системы в целом. Иерархическая структура логистических систем не бывает абсолютно жесткой. Это связано с тем, что иерархия сочетается с большей или меньшей автономией нижележащих уровней по отношению к вышележащим. В управлении логистическими системами используются присущие каждому уровню возможности самоорганизации.

5. Принцип интеграции. Интеграция означает объединение в целое каких-либо частей или свойств. Принцип интеграции подразумевает изучение интегративных свойств и закономерностей в логистических системах. Интегративные свойства проявляются в результате совмещения элементов до целого, совмещения функций во времени и в пространстве. Логистическая система как упорядоченная совокупность элементов с определенными связями обладает особыми системными свойствами, не присущими отдельным элементам и позволяющими получить синергический эффект.

6. Принцип формализации. Формализация предполагает получение количественных и качественных характеристик функционирования логистической системы предприятия.

Принципы системного анализа применительно к логистике постоянно развиваются, причем в различных направлениях [4].

Характер педагогической деятельности, качественное усложнение социально-педагогических требований к профессионально-педагогическому образованию требуют от педагога принципиально иного типа мышления, более широкого комплекса знаний, умений и навыков в сочетании с высоко развитыми профессионально важными качествами, что в итоге составляет фундаментальную основу логистических принципов в системе профессионально-педагогической подготовки обучающихся.

В целом следует отметить, что особых успехов в области реформирования образования пока не достигнуто. Основная проблема состоит в том, что провозглашенные цели не подкрепляются работоспособным механизмом их реализации [1]. В области экономики и бизнеса таким универсальным механизмом является логистика. Но совершенно нереально создавать подразделения логистики при учебных заведениях, детских дошкольных учреждениях и пр. Для этого нет ни средств, ни кадров, ни инфосистем.

Подводя итог, можно отметить, что в качестве необходимого признака управленческой деятельности следует рассматривать принятие обоснованных управленческих решений, обязательных для исполнения определенным кругом лиц и организаций, советами образовательных учреждений, управляющими советами, ресурсными центрами профессионального образования и др.

Список литературы

1. *Беляева М. А.* Почему научно-исследовательская работа преподавателя вуза – это «хромая лошадь» современной науки? / М. А. Беляева // *Образование и наука.* 2015. № 3. С. 130–143.

2. Кирилова Г. И. Принципы информационно-средового подхода к модернизации профессионального образования / Г. И. Кирилова // Казанский педагогический журнал. 2008. № 8. С. 46–54.

3. Складорова Н. Ю. Логистическое управление качеством обучения / Н. Ф. Ефремова, Н. Ю. Складорова // Развитие личности в образовательных системах: сборник трудов XXXII Международных психолого-педагогических чтений. Ростов-на-Дону, 2013. С. 175–181.

4. Складорова Н. Ю. Образовательная логистика как механизм оптимизации работы центров довузовской подготовки / Н. Ю. Складорова // Развитие студенческих научных обществ и молодежных инновационных центров для решения задач регионального социально-экономического развития: сборник трудов Всероссийской молодежной конференции. Ростов-на-Дону, 2012. С. 159–162.

УДК 373.035.6

И. С. Пьянкова

I. S. Pyankova

*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», Челябинск
South Ural state humanitarian-pedagogical university, Chelyabinsk
pyankova-2015@mail.ru*

АКТУАЛЬНОСТЬ СОЗДАНИЯ ЭТНОКУЛЬТУРНОГО ЦЕНТРА НА БАЗЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

THE RELEVANCE OF THE ETHNO-CULTURAL CENTER ON THE BASIS OF SECONDARY SCHOOL

Аннотация. Рассматриваются актуальные аспекты создания этнокультурного центра на базе общеобразовательной школы

Abstract. The article deals with actual aspects of creation of ethno-cultural center at secondary school.

Ключевые слова: этнопедагогика, этнокультурный центр.

Keywords: ethnopedagogy, ethnic cultural center.

Российское общество вступило в новый этап своего развития, связанный с переосмыслением прошлого, поиском общенациональной идеи, изменением ценностных ориентаций, нравственных устоев, активизацией этнических факторов. В связи с этим проблема поликультурного воспитания молодежи приобретает особое значение.

Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» открыл новую эру взаимоотношений в области обучения подрастающего поколения и взрослых граждан. Он дает право на образование в Российской Федерации независимо от пола, расы, национальности, языка; право получать знания об основах духовно-нравственной культуры народов Российской Федерации, о нравственных принципах, об исторических и культурных традициях [4].

В постановлении Правительства Российской Федерации «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» говорится о том, что система образования

призвана обеспечить историческую преемственность поколений, сохранение, распространение и развитие национальной культуры, воспитание бережного отношения к историческому и культурному наследию народов России [3].

Система образования на современном этапе стоит на пути модернизации и инновационного развития, что нашло свое отражение в федеральных государственных образовательных стандартах, где обрисован портрета выпускника: любящий свой край и свое Отечество, знающий русский и родной язык, уважающий свой народ, его культуру и духовные традиции [7, 8].

Этническая культура – это совокупность черт культуры, касающихся преимущественно быденной жизнедеятельности, бытовой культуры этноса. В широком значении этническая культура – это присущие этносу способности жизнедеятельности, необходимые для сохранения и развития этноса. Без определения себя как части своего народа, своей культуры невозможно образование этнической культуры. Воспитание этнической культуры – непреложное условие суверенитета и государственности любого народа [5].

Общие закономерности становления и развития традиционного народного воспитания определенного этноса и возможности использования его потенциала в современном образовании детей и молодежи являются предметом изучения в этнопедагогике. Начальные этнопедагогические мысли получили развитие в глубокой древности. По мере накопления родоплеменными общностями опыта воспитания формировалась народная педагогика. До появления письменности народный опыт воспитания детей и молодежи обобщался, сохранялся и передавался новым поколениям при помощи фольклора, обычаев, традиций, обрядов, ритуалов, церемоний и др.

Воспитательный этнопедагогический процесс (через воспитание в семье) – неотъемлемая часть и важная составляющая педагогического процесса [1].

Ребенок рождается и растет в уникальной природной среде богатого родного края. Первые представления о мире ребенок получает из рассказов своих близких в семье, собственных наблюдений, общения со сверстниками; далее в школе на уроках и во внеурочной деятельности обогащает свои познания.

В процессе обучения ребенок воспринимает теоретические знания, но не всегда присваивает их [2]. На наш взгляд, интерес детей, их осознанное отношение, умение ценить окружающую природу, национальную культуру можно формировать при условии организации такой деятельности, при которой ребенок сам будет желать дальше и глубже познавать тайны своего края. Организация такой деятельности должна быть связана с интересами и увлечениями детей.

В Законе «Об образовании в Российской Федерации» говорится о защите национально-культурных интересов народов Российской Федерации в сфере образования и восстановлении этнокультурных и этносоциальных функций школы. Поэтому именно школа играет большую роль в развитии национальных культур и региональных культурных традиций [4].

Этнокультурные центры – форма самоорганизации этнической группы, проживающей в полиэтническом окружении. Этнокультурные центры создаются с целью сохранения и развития этнических традиций и языков народов России [6].

Воспитательный, образовательный и социально-культурный потенциал этнокультурных объединений значителен. Исследования показывают, что в настоящее время на территории России действует более 6000 этнокультурных центров, негосударственных этнопедагогических центров, детских этнокультурных объединений, молодежных этнокуль-

турных клубов, которые отличаются по своему названию, характеру деятельности, но всегда имеют целью сохранение культурного наследия этнической группы [6].

Работа этнокультурного центра «Наследники традиций» в МАОУ «СОШ № 43 г. Челябинска» ведется по комплексу направлений (образовательная и воспитательная деятельность) и позволяет создать единое интегрированное этнокультурное пространство, в котором наблюдается организационное и содержательное единство основных концептуальных идей, обеспечивающих развитие учреждения в целом.

Для эффективной работы центра создана материально-техническая база. Функционирует этнографический музей «Русская изба», реализуется ряд программ дополнительного образования художественно-эстетической и историко-краеведческой направленности.

По итогам исследований, проведенных в школе, за последние пять лет количество детей, вовлеченных в работу этнокультурного центра, возросло с 15 до 70 %, наблюдается положительная динамика. Важно отметить и высокую заинтересованность родительской общественности в существовании центра на базе школы. Анализ деятельности образовательной организации в данном направлении определяет задачу повышения качества работы центра: совершенствование материально-технической базы; расширение круга социального взаимодействия; организация обмена опытом; непрерывное повышение квалификации кадрового состава и т. д.

Этнокультурный центр на базе общеобразовательной школы является пространством для выполнения государственного и социального заказа на воспитание и формирование личности гражданина с развитым национальным самосознанием и одновременно поликультурным мышлением.

Список литературы

1. *Бережнова Л. Н.* Этнопедагогика: учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования / Л. Н. Бережнова, И. Л. Набок, В. И. Щеглов. 3-е изд., перераб. и доп. Москва: Академия, 2013. 240 с.
2. *Закирова А. Ф.* Формирование российской национальной идентичности студентов вуза: герменевтический подход / А. Ф. Закирова, Л. А. Семенова // Образование и наука. 2015. № 7. С. 165–180.
3. *О национальной доктрине образования в Российской Федерации* [Электронный ресурс]: постановление Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751. Режим доступа: <https://rg.ru/2000/10/11/doktrina-dok.html>.
4. *Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон: текст с изменениями на 2017 год.* Москва: Эксмо, 2017. 224 с.
5. *Педагогический энциклопедический словарь* / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва: Большая Российская энциклопедия, 2002. 528 с.
6. *Солодухин В. И.* Деятельность этнокультурных центров в регионах России по приобщению молодежи к народной культуре [Электронный ресурс] / В. И. Солодухин № 96. Режим доступа: http://sociosphera.com/publication/conference/2015/96/deyatelnost_etnokulturnyh_centrov_v_regionah_rossii_po_priobweniyu_molodezhi_k_narodnoj_kulture/.
7. *Федеральный государственный стандарт начального общего образования* (утвержден Приказом Министерства образования и науки РФ от 6 октября 2009 г. № 373) [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=193503&rnd=244973.2485912265#0>.

8. *Федеральный* государственный стандарт основного общего образования (утв. Приказом Министерства образования и науки РФ от 17 декабря 2010 г. № 1897) [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi? req=doc&base=LAW&n=193504&rnd=244973.106131968#0](http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc&base=LAW&n=193504&rnd=244973.106131968#0).

УДК [37.037+37.016:796]:005.6

А. Р. Рафикова

A. R. Rafikova

Академия управления при Президенте Республики Беларусь, Минск, Беларусь

*The Academy of Public Administration under the Aegis
of the President of the Republic of Belarus, Minsk, Belarus*

r_alena@rambler.ru

К ВОПРОСУ О МЕНЕДЖМЕНТЕ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ

THE QUESTION OF QUALITY MANAGEMENT OF PROCESS ON PHYSICAL EDUCATION

Аннотация. В дискуссионном формате рассматривается проблема критериев качества образовательного процесса по физическому воспитанию в профильных (нефизкультурных) учреждениях образования.

Abstract. The discussion article about problem the quality criteria of the process for physical education in unspecialized (non-physical) educational institutions.

Ключевые слова: критерии, качество, управление.

Keywords: criteria, quality, management.

В современных условиях реализации стандартов менеджмента качества образовательного процесса вопрос критериев его оценки по физическому воспитанию остается самым провокационным и требующим погружения в специфику самого процесса [1]. Логично полагать, что самым важным критерием эффективности процесса является его результат. Что принять за результат процесса физического воспитания в непрофильных (нефизкультурных) учреждениях образования, как раз и является предметом острой дискуссии [2, 3, 4].

Общество традиционно соотносит качество физического воспитания обучающихся с состоянием их здоровья, показателями которого являются физическое развитие, состояние функциональных систем организма, количество и тяжесть соматических заболеваний, поскольку эти показатели обеспечивают успешную адаптацию и полноценное выполнение биологических и социальных ролей. При этом процессуальность феномена здоровья, его динамичность и многофакторность хорошо известны. Выделение *абсолютного здоровья*, когда у индивидуума исключаются клинические и морфологические признаки всех известных заболеваний, перечень которых постоянно расширяется, невозможно. Более того, представление о здоровье как о неизменяющемся состоянии, когда все процессы протекают в точном соответствии с закономерностями, давно подвергается критике. Очень сложно судить, улучшилось или ухудшилось состояние здоровья занимающихся в процессе физического воспитания в период учебы, если учесть, что

именно эта относительность понимания здоровья и некоторая настороженность со стороны медиков в отношении физических нагрузок позволяют обучающемуся при желании «уговорить» врача и переместиться из основной группы «практически здоровых» в подготовительную, специальную медицинскую с ограничением физических нагрузок по здоровью, а то и вообще получить полное от них освобождение. Чему на практике примеров масса. При этом эффект оздоровления, которого так ждут, может наступить только в результате систематических регулярных занятий с достаточной физической нагрузкой. Получается, что главенствующая задача образовательного процесса по дисциплине «Физическая культура» – оздоровительная, позиционируемая в нормативных документах, заложенная в целевое предназначение физического воспитания человека априори, реализуется только при определенных условиях, а значит, ее решение не может в полной мере служить объективным критерием качества образовательного процесса по физической культуре.

Часто в учебных программах по дисциплине «Физическая культура» в качестве критерия оценки качества образовательного процесса выдвигается выполнение нормативных требований по физической подготовке обучающихся. Однако с учетом современных возможностей медицины такой мощный эволюционный фактор, как естественный биологический отбор, существенно нивелирован, что, по оценкам специалистов, сократило неприкосновенный запас резерва репродуктивной прочности популяции на 25 %. Сегодня любой специалист в области физической культуры и спорта скажет, что физические кондиции современной молодежи год от года становятся все хуже и хуже, каждое молодое поколение оказывается слабее предыдущего.

Например, проведенное нами сравнение средних показателей выносливости юношей и девушек в беге на 3000 и 1500 м с нормативными требованиями к уровню физической выносливости данной возрастной группы (закрепленные в приложениях 3 и 4 «Государственного физкультурно-оздоровительного комплекса Республики Беларусь» 2008 г.) показало, что у 100 % выборки юношей и девушек показатели выносливости ни на одном из курсов обучения не соответствуют даже минимальному уровню нормативных требований. При сравнении с требованиями испытаний VI ступени для мужчин 18–29 лет Всероссийского физкультурно-спортивного комплекса «Готов к труду и обороне» (ГТО) «Горжусь тобой, Отечество», утвержденного постановлением Правительства Российской Федерации № 540 в 2014 г., полученные показатели юношей-студентов в беге на 3000 метров также оказались ниже указанных требований. Сниженные возможности физической работоспособности современной молодежи не позволяют соответствовать уровню подготовленности нормативным требованиям, характеризующим должные величины как нормальные. Почему нормальные? Если обратиться к истории, то первые попытки установить физкультурные нормативы были осуществлены в 1927 г. Тогда предусматривались присвоение значков «Нормальный физкультурник», «Нормальный атлет». Слово «нормальный» в данном случае означало, что человек, выполнивший все нормативы, имеет оптимальный уровень физического развития, он нормальный гражданин страны, способный защищать ее и трудиться. Сегодня следует также отметить рост числа студентов, которые, несмотря на отсутствие отклонений в состоянии здоровья (I группа здоровья), ввиду своего функционального состояния вообще не могут преодолеть данные кроссовые дистанции и вынуждены отказаться от выполнения теста. Если в 2010/11 уч. г. таких студентов было в среднем не более 5 %, то в 2013/14 уч. г. их было уже 10,6 %. Поскольку ретроспективный анализ показателей

уровня физической подготовленности молодежи подтверждает вышеприведенное утверждение, следует признать, что качество процесса физического воспитания, очевидно, ухудшилось, раз уровень физической подготовленности стал ниже. Также возникают дополнительные вопросы, связанные с уровнем мотивации обучаемых к проявлению своих максимальных физических возможностей при сдаче нормативов, с качеством самой процедуры тестирования физической подготовленности, с обоснованностью принятия нормативных (должных) значений показателей за эталонные.

Если обратиться к общей и специальной педагогике, то можно увидеть, что в качестве основного показателя результативности образования часто выступают знания обучающегося. Но объем требований к теоретическим знаниям в такой практической дисциплине, как «Физическая культура», обозначен в учебной программе лишь рамочно, тематикой. С точки зрения органов госуправления, которые декларируют свое отношение к данному вопросу в соответствующих нормативных документах, критерием качества образования является освоение перечня двигательных умений и навыков, обозначенных в образовательной программе. Однако в различных учреждениях подходы к организации процесса физического воспитания весьма разнятся. При организации занятий физкультурой «по выбору» обучающиеся ограничиваются освоением двигательных умений и навыков из избранного вида спорта. При модульно-блочном обучении спектр осваиваемых двигательных умений и навыков расширяется, но лимитирован возможностями материально-технической базы учреждения образования. К тому же трудно соотнести факторы, влияющие на освоение разных двигательных навыков: врожденные способности, предрасположенность, исходный уровень готовности к освоению, координационная структура двигательного навыка и пр.

Если исходить из концепции TQM («Total quality management» – «Тотальное (всеобщее) управление качеством»), то современное управление качеством – это управление будущим (организации в целом, какого-то сегмента или процесса). В этом смысле глобальность подхода будет состоять в оценке качества процесса физического воспитания на основе критерия сформированности физической культуры личности обучаемого, которая в будущем позволит ему стать здоровым специалистом с развитыми профессионально значимыми и социально-личностными компетенциями, нравственно зрелым, способным самостоятельно управлять своей работоспособностью на основе владения здоровьесберегающими технологиями [2, 3]. В некотором роде данный критерий выступает одновременно критерием конкурентоспособности будущего специалиста на рынке труда. А управление конкурентоспособностью есть управление качеством. Но тогда возникает вопрос о критериях сформированности физической культуры личности. Систематическое посещение занятий и отсутствие пропусков без уважительной причины? Активное участие в спортивно-массовых мероприятиях? Или это моменты, искусственно стимулируемые отметкой «зачтено», рейтинговой оценкой по дисциплине, дополнительными бонусами в виде снижения оплаты за обучение, заселения в общежитие и т. д.?

Очевидно, что процесс обозначения в нашем достаточно конкретно-цифровом мире жестких и четких критериев оценки качества процесса физического воспитания обучающихся в учреждениях образования пока не завершен. Понятие «качество процесса физического воспитания» само по себе не может быть конечным результатом. Это, скорее, мониторинговый элемент, который лишь выявляет степень соответствия конечного продукта (например, физической культуры личности) или услуги (например, процесса физического воспитания) стандарту или установленным требованиям.

Список литературы

1. Третьякова Н. В. Качество здоровьесберегающей деятельности образовательных учреждений: понятийный аспект / Н. В. Третьякова, В. А. Федоров // Образование и наука. 2013. № 4. С. 112–132.
2. *Educational institution health service management: key aspects of communication and interaction within the team* / N. V. Tretyakova [et al.] // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2841–2857.
3. *Fedorov V. A. Quality management of educational institutions in protecting students' health: conceptual and structural-functional innovations* / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universytetu. 2015. № 6 (150). P. 134–143.
4. *Student readiness formation for activities oriented to health saving* / N. V. Tretyakova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 8281–8292.

УДК [378.147.1:004.771]+378.147.82

Л. А. Сарапульцева

L. A. Sarapultseva

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg
sarly@yandex.ru*

ДИСТАНЦИОННОЕ ОБУЧЕНИЕ И СИТУАЦИОННО-РОЛЕВЫЕ ИГРЫ

DISTANCE LEARNING AND SITUATIONAL ROLE PLAYING

Аннотация. Рассматривается актуальность дистанционного обучения как одного из средств формирования у студентов инновационного мышления. Использование ситуационных и ролевых игр при дистанционном обучении способствует формированию навыков самостоятельной исследовательской деятельности, принятия ответственных решений и коммуникативной культуры.

Abstract. The article discusses the relevance of distance learning as a means of formation of students' innovative thinking. The use of situational role-playing games in distance education forms the skills of independent research activities, responsible decision-making and communication culture.

Ключевые слова: инновации, дистанционное обучение, ситуационные и ролевые игры.

Keywords: innovation, distance learning, and situational role-playing.

Современная образовательная система переходит к такой концепции образования, которая позволила бы сформировать у человека систему творческого мышления и воспитать потребность в повышении уровня знаний, причем не только в профессиональной сфере, но и в других областях, что может способствовать генерации нестандартных идей и воплощению их в жизнь. В этом и состоит инновационность в образовании – это комплексный процесс создания, распространения и использования нового практического средства для формирования у обучающегося инновационного мышления [6].

Для решения данной задачи был выработан, зачастую эмпирически, ряд наиболее эффективных методов и технологий обучения, обеспечивающих процесс формиро-

вания у студентов профессиональных компетенций и инновационной культуры. Предложено было много вариантов. В первую очередь – активное использование возможностей и ресурсов Интернета. Так, например, в 2011 г. профессор Стэнфордского университета Себастиан Трун начал читать открытый онлайн-курс по искусственному интеллекту, на который записались 160 тыс. студентов, однако из них закончили курс и получили сертификаты только 23 тыс. Эстафету принял Массачусетский технологический институт, запустив в 2012 г. полностью автоматизированный курс по электронике, который закончили с сертификатами около 7 % студентов из 120 тыс. записавшихся из разных стран мира. Многие незакончившие эти курсы продолжали свое обучение по избранному направлению в других вузах [2]. Необходимо отметить, что интерес к подобным онлайн-курсам был высок и у студентов, обучавшихся очно – эти курсы дополняли обычное очное обучение, повышали уровень знаний, знакомили с другими преподавателями и студентами, так как была принята практика ответов на вопросы, которые задавались студентами после каждой темы. Студенты включались в своеобразное интеллектуальное соревнование, вопросы ранжировались по сложности, и лучшие вопросы, заданные студентами, поднимались в верхнюю часть списка. Конечно, при реализации такого вида обучения неизбежно возникает ряд трудностей: строгое расписание лекций и сроков сдачи контрольных работ, идентификация студента и его работы.

В системе высшего профессионального образования одной из проблем является отрыв теории от практики. Действенный способ решения данной проблемы – контекстное обучение [3]. Процесс обучения в данном случае приобретает другие характеристики: на теоретические знания, полученные на лекциях и семинарах, накладывается квазипрофессиональная практика в виде деловой игры с разным распределением ролей, решения конкретных ситуационных задач. В данном случае обучающийся, опираясь на теоретические знания, личный и профессиональный опыт, самостоятельно или в группе находит то или иное решение. Все это мотивирует на поиски новой актуальной информации, вызывает определенные переживания, которые придают большую достоверность и значимость выбранному решению, так как эмоции оказывают влияние на процессы, задействованные в обучении, причем оптимальную мотивацию к познанию нового вызывают задачи умеренной сложности.

При использовании ситуационных задач различного уровня, различных моделей педагог добивается того, что студент начинает мыслить, анализировать и делать самостоятельные выводы о достаточности или недостаточности имеющихся условий в задаче для решения данной проблемы и осознает пробелы в своих познаниях. Формируются навык быстро, рационально и правильно добывать недостающие необходимые исходные данные, умение грамотно трактовать добытую информацию. К тому же некий соревновательный характер работы в группе стимулирует творческий подход к решению поставленной задачи и, учитывая групповой анализ ситуации, вынуждает ясно, логично и аргументированно формулировать свою собственную точку зрения. Последующее обсуждение результатов и альтернативных решений участниками деловой или ролевой игры не только позволяет отточить профессиональные навыки, но и способствует формированию необходимой коммуникативной культуры [1, 4]. В сфере высшего профессионального образования этот компонент является важной составляющей, именно в ходе деловых и ролевых игр студент осваивает и совершенствует способы общения, проявляет инициативу, овладевает навыками адаптации своей речи к возможностям слушающего, приемами корректно отстаивать свою точку зрения, эмоционально откликаться на состояние партнеров по общению, предотвращать возникновение конфликтных ситуаций [5, 7, 8].

Педагог, в свою очередь, имеет возможность оценить уровень подготовленности студентов, их познания в смежных дисциплинах, способность интегрировать на практике полученные теоретические знания. Ролевые игры возможно использовать для успешной адаптации студентов в вузе, например, отработка вариантов поведения во время защиты курсовой работы, презентации какой-либо разработки, решение конфликта с однокурсниками. Обучающиеся приобретают навык принятия ответственных и безопасных решений в учебной ситуации [5].

Использование рассмотренных в статье интерактивных методов обучения направлено прежде всего на повышение студенческой активности, мотивации студентов к учебно-профессиональной деятельности и позволяет перейти от пассивного усвоения знаний студентами к их активному применению в модельных или реальных ситуациях профессиональной деятельности, что, безусловно, повышает качество подготовки будущих специалистов.

Таким образом, игра как метод интерактивного обучения предоставляет следующие возможности:

- формирование мотивации на обучение (эффективно на начальной стадии обучения);
- оценка уровня подготовленности студентов (на начальной стадии обучения может быть использована для входного контроля, на стадии завершения – для итогового контроля эффективности обучения);
- оценка степени овладения материалом и перевод его из пассивного состояния (знания) в активное (умения).

Широкое внедрение в образование дистанционной формы обучения поневоле требует применения разнообразных форм общения преподавателей и студентов, студентов между собой, и при сочетании технических возможностей сети Интернет с традиционными лекциями, контрольными заданиями вполне перспективно использовать режим видеоконференций для создания виртуальных групп для проведения ситуационно-ролевых игр.

Подобная форма дистанционного обучения может стимулировать познавательный интерес, развить навыки самостоятельной исследовательской деятельности студентов и актуализировать уже полученные знания, тем самым способствуя постепенному переводу обучающегося в позицию самообучающегося.

Список литературы

1. *Беляева Л. А.* Игра как способ конструирования личностной идентичности / Л. А. Беляева, О. Н. Новикова // Образование и наука. 2012. № 5. С. 73–82.
2. *Богданова Д. А.* Большой прорыв: от открытых образовательных ресурсов – к массовым открытым онлайн-курсам / Д. А. Богданова // Дистанционное и виртуальное обучение. 2013. № 4. С. 35–47.
3. *Вербицкий А. А.* Контекстное образование: проблемы и перспективы / А. А. Вербицкий // Педагогика. 2014. № 9. С. 3–14.
4. *Надолинская Т. В.* Игра в контексте истории философии, культуры и педагогики. Т. В. Надолинская // Образование и наука. 2013. № 7. С. 139–153.
5. *Пафифова Б. К.* Ситуационно-ролевые игры как одна из форм интерактивных методов обучения в высшей школе / Б. К. Пафифова // Вестник Майкопского государственного технологического университета. 2015. № 1. С. 110–116.
6. *Самохин В. Ф.* Педагогические инновации в системе профессионального образования: цели и сущность / В. Ф. Самохина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. 2007. Т. 13, № 36. С. 234–238.

7. *A model for the education of a student of a vocational pedagogical educational institution through the gaming simulation* / M. V. Fominykh [et al.] // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2814–2840.

8. *Formation of Future Specialists' Communicative Competence in Language Disciplines Through Modeling in Game of Professional Situations* / M. V. Sturikova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 7826–7835.

УДК 378.011.32–054.6:378.064.2

И. Е. Сафронович

I. E. Safronovich

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg
isafronovich@bk.ru*

**МЕХАНИЗМЫ РЕШЕНИЯ ПРОБЛЕМ, С КОТОРЫМИ СТАЛКИВАЕТСЯ
ПЕДАГОГ ПРИ РАБОТЕ С ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ
В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ**

**TEACHER'S PROBLEMS WHILE WORKING WITH FOREIGN STUDENTS
IN RUSSIAN UNIVERSITIES**

Аннотация. Рассматриваются механизмы работы российских вузов с иностранными студентами; выявлены основные проблемы, с которыми сталкивается российский преподаватель высшего учебного заведения при работе с иностранными студентами.

Abstract. The article describes the Russian University's mechanism of working with foreign students, reveals most important teacher's problems in work with foreign students.

Ключевые слова: механизмы работы, российские вузы, иностранные студенты, иностранные граждане.

Keywords: mechanism of working with foreign students, most important teacher's problems in work with foreign students.

Изменения в развитии межкультурных, социальных и политических контактов, произошедшие в современном обществе, а также взаимодействие мировых стран в экономической сфере позволяют сделать вывод о расширении образовательных границ. В результате того, что многие страны вступили в единое европейское образовательное пространство, стали налаживаться контакты с ведущими зарубежными образовательными учреждениями высшего образования [5, с. 164]. При этом большое значение придается разработке и внедрению новых подходов к обучению, обеспечивающих наряду с соблюдением требований федеральных государственных образовательных стандартов развитие коммуникативных, творческих и профессиональных компетенций студентов. Развитие в образовательной системе предъявляет повышенные требования к квалифицированной подготовке дипломированного выпускника. Кроме того, актуальной становится подготовка выпускника вуза в условиях иной культуры, предполагающая активную адаптацию к системе культурно-детерминированных ценностей, традиций, норм поведения и общения.

Благодаря новым тенденциям в образовательной системе у студентов появляется интерес к получению образования за рубежом. Результатом чего является рост количества иностранных студентов в вузах России. Это связано с тем, что Россия – страна, где фундаментальные научные знания являются основой вузовского образования. В Россию едут обучаться из разных стран мира: Китая, Вьетнама, Монголии, Казахстана, стран Прибалтики, Туркмении и др. Актуальными вопросами в условиях интенсивно развивающихся и крепнущих межгосударственных контактов являются как вопросы приспособления иностранных студентов к образовательному пространству и их адаптация к новой социокультурной среде, представленной новым городом, новыми культурными и социальными ценностями, новой историей и многим другим, так и вопросы приспособления педагогов к этой категории студентов.

Изучению проблемы адаптации обучаемого посвящено много научных трудов [1, с. 117]. Например, особенности процесса приспособления человека к новой этнокультурной среде изучались В. Г. Крысько, А. Р. Лурия и другими исследователями.

Проблеме адаптации студента с позиций социальной психологии посвящены работы В. С. Агеева, Л. С. Выготского и других ученых [2, с. 6]. Результаты данных исследований определили наиболее важные направления в изучении представленного явления и позволили обозначить особенности взаимодействия личности и группы с социальной средой.

Педагогический аспект адаптации нашел отражение в работах Н. Н. Бояринцевой, В. Н. Соловьева, П. И. Третьякова и других авторов. Роль и место адаптивной образовательной системы в процессе приспособления к новой среде показаны М. И. Витковской, А. В. Карповым [3, с. 39].

Факторы, условия, принципы, критерии адаптации иностранных студентов в вузе и вынужденных мигрантов рассматривались М. А. Ивановой, Г. Г. Павловец и другими исследователями. Адаптацию китайских студентов в вузах России освещали Вэй Син, Т. С. Петровская и др. [2, с. 5].

Во многих научных трудах описываются проблемы, с которыми сталкивается иностранный студент, но мало кто рассматривает проблемы педагога в данной ситуации. Ведь преподаватель тоже должен пройти своего рода процесс адаптации к особой категории граждан.

Проблемы педагога при обучении иностранных студентов зависят от структуры и способа работы с данными категориями студентов, принятыми в определенных высших образовательных учреждениях [6, с. 41]. В процессе сбора материала для статьи мы выделили три способа работы в российских университетах с иностранными студентами:

1. Когда иностранные студенты до поступления в высшее учебное заведение проходят дополнительные курсы, в которые входит обучение языку, основам предметов, которые важны для поступления.

2. Когда иностранные студенты сразу поступают в высшее учебное заведение, но первых два года обучаются в отдельно сформированных группах для иностранцев, а затем на третьем курсе их присоединяют к русским студентам.

3. Когда иностранные студенты поступают в высшее учебное заведение совместно с русскими студентами и дополнительно проходят обучение языку.

Из вышеперечисленных трех способов вырисовываются проблемы обучения иностранных студентов. Главная проблема, с которой сталкиваются и иностранный

студент, и преподаватель, который будет с ним работать, – это языковой барьер [2, с. 3]. Фундаментом, от прочности которого зависит успешность получения иностранными студентами полноценного образования, является уровень владения русским языком. Преподавателю труднее читать классические лекции иностранным студентам первого курса, чем русским, так как педагогу приходится больше работать с визуальными, материальными средствами. Например, больше писать на доске, больше показывать схем, картинок в презентациях для лучшего усвоения материала иностранными студентами. По истечении некоторого времени обучающиеся из других стран осваивают навыки консервирования устной речи преподавателя, что стимулирует у самих студентов развитие не только письменной, но и устной речи. На практических занятиях у иностранного студента должно вырабатываться умение выразить свои мысли, пользуясь специфической терминологией, которая присутствует во всех изучаемых в вузе предметах.

Вторая проблема, с которой сталкивается педагог при обучении иностранных студентов, – взаимодействие преподавателя русского языка и педагога-предметника [2, с. 4]. Ведь для быстрого освоения предмета необходимо владение наиболее значимыми для него словами, словосочетаниями, терминами, выражениями. Преподаватель – его опыт, компетентность, грамотность, лояльность, объективность и коммуникабельность – имеет огромное значение для обучения иностранных студентов, ведь они в короткие сроки изучили русский язык, немного ознакомились с терминологией, а также с русскими обычаями, для них все ново и все трудно [6, с. 42]. Преподаватель должен научить студента не только решать задачи, писать формулы, но и выражать свои мысли на русском языке, формулировать законы, описывать словесно свойства, принципы, быстро искать синонимы, а это непосредственно связано с преподаванием и усвоением иностранцем русского языка.

Третья проблема – степень освоения предмета на предыдущем уровне образования в другой стране [3, с. 40]. То есть преподавателю нужно определить, какой уровень подготовленности у студента. Ведь в каждой стране разные рабочие программы, учебные планы и стандарты изучения предмета.

Еще одна проблема – это особое комплексное методическое обеспечение курса [3, с. 41]. То есть помимо рабочих программ по дисциплине и учебно-методических пособий для русских студентов нужны еще пособия и курсы лекций, адаптированные для иностранных, а это занимает немало времени и требует усилий.

Педагог, обучающий иностранных студентов, должен чаще применять свои знания психологии, так как он призван помочь обучающимся из другой страны адаптироваться в российском обществе, пройти процесс социальной ассимиляции, т. е. помочь влиться в коллектив, в группу, объяснить новые для иностранца нормы и правила поведения, по возможности рассказать об истории, культуре, традициях и обычаях нового социума, новой страны.

Существует большое количество проблем, с которыми сталкивается педагог при обучении иностранных студентов в русских университетах, но так как тенденция развития экономических международных связей увеличивает свое значение, то и количество иностранных студентов тоже будет возрастать. Для этого нужно выявлять как можно больше проблем и находить пути их разрешения, возможно, разработать такую модель обучения иностранных студентов, которая позволит выйти на новый, более востребованный, уровень на международном рынке.

Список литературы

1. Аркадьева Т. Г. Направления организации учебно-профессиональной адаптации иностранных студентов в российском вузе / Т. Г. Аркадьева, С. С. Владимирова, Н. С. Федотова // Образование и наука. 2012. № 5 (94). С. 116–129.
2. Гребенникова И. А. Педагогическое содержание адаптации иностранных студентов в российском вузе / И. А. Гребенникова. Биробиджан: Изд-во ДВГСГА. 2010. С. 3–6.
3. Князева Е. М. Особенности обучения иностранных студентов / Е. М. Князева, Л. Н. Курина // Современные проблемы науки и образования. 2010. № 6. С. 39–48.
4. Козулина А. П. Современные проблемы подготовки иностранных студентов к обучению в российских вузах [Электронный ресурс] / А. П. Козулина // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 5. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article>.
5. Красильникова Н. В. Интернационализация высшего образования в Европе: опыт Болонского университета / Н. В. Красильникова // Образование и наука. 2015. № 8 (127). С. 163–175.
6. Пригожина К. Б. Развитие профессионального образования в условиях мировых интеграционных процессов / К. Б. Пригожина // Образование и наука. 2016. № 10 (139). С. 39–50.

УДК 378.1:005.6

С. А. Седов

S. A. Sedov

*Елабужский институт (филиал)
ФГАОУ ВО «Казанский федеральный университет», Елабуга
Elabuga Institute (branch) of Kazan (Volga Region) Federal University, Elabuga
SASedov@kpfu.ru*

О ПОНЯТИИ «КУЛЬТУРА КАЧЕСТВА» ПРИМЕНИТЕЛЬНО К ВЫСШЕМУ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

ON THE NOTION OF «QUALITY CULTURE» IN RELATION TO HIGHER PROFESSIONAL PEDAGOGICAL EDUCATION

Аннотация. Приведена позиция автора в отношении понятий «качество высшего профессионально-педагогического образования», «культура качества высшего профессионально-педагогического образования».

Abstract. «Quality of education» and «culture of quality» are considered in relation to the training of teachers of vocational education.

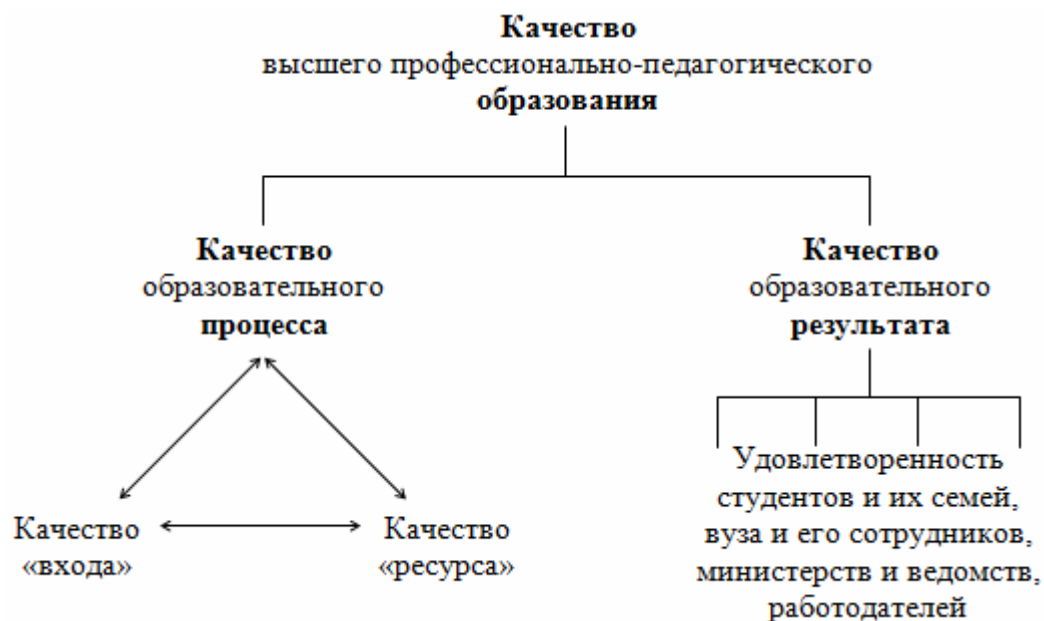
Ключевые слова: качество образования, культура качества, педагог профессионального обучения.

Keywords: quality of education, quality culture, teachers of vocational training.

В трудах ученых приводятся самые различные интерпретации сущности понятий «качество образования», «качество профессионального образования», «качество профессионально-педагогического образования». Однако в структурном отношении взгляды исследователей схожи: качество процесса и качество результата – слагаемые качества образования. Так, например, в статье В. П. Панасюк и А. Лымарь представлен анализ места и роли научной категории и прикладного понятия «качество», квалитологии как триединой науки о ка-

честве, управлении качеством, оценке качества в современных глобальных процессах, а также в процессе принятия конкретных управленческих решений [6]. А. Г. Кислов рассматривает проблемы внедрения и применения систем менеджмента качества в сфере высшего образования России [2]. В статье О. Н. Ткачевой представлена модель оценки качества деятельности организаций научно-образовательной сети в форме внешнего аудита [9]. Э. М. Коротков качество образования описывает через качество процесса образования, качество результата образования и качество потенциала образования (потенциал рассмотрен в категориях «преподаватель», «методический опыт», «материально-техническая база», «информационный потенциал») [3, с. 78]. Г. А. Шабанов, описывая составляющие качества образования в вузе, выделяет качество образовательного процесса и качество достигнутого результата [8, с. 18]. А. Г. Бермус качество профессионально-педагогического образования рассматривает через качество образовательных результатов, качество образовательных процессов, качество образовательной системы и качество управления образовательной системой [1, с. 13]. В. А. Федоров термин «качество профессионально-педагогического образования» раскрывает через категории «качество выпускника вуза», «качество образовательной системы» (под образовательной системой понимается учебное заведение), «качество частей и элементов, ее составляющих» [7, с. 191]. Отметим, что качество потенциала образования, образовательной системы и ее составляющих, управления образовательной системой – это, в действительности, следствие декомпозиции понятия «качество процесса», точнее «ресурсы» (вуз, сотрудники и пр.) и «вход» (зачисленные в вуз), необходимых для процесса.

Качество высшего профессионально-педагогического образования из приведенного контекста представляет собой кумулятивный показатель, критерии которого должны быть описаны применительно к процессу (его входу и ресурсам) и его выходу, отражая степень удовлетворенности интересов участников отношений в сфере образования. На рисунке отражены партитивные и ассоциативные связи между показателями, образующими качество высшего профессионально-педагогического образования.



Схематичное представление сущности качества высшего профессионально-педагогического образования

Организации высшего профессионально-педагогического образования в своей работе ориентированы на постоянное совершенствование качества «процесса» и «ре-

зультата» в соответствии с изменениями во внутренней и внешней среде организации. Следовательно, рассматриваемое качество – это динамичный показатель, составляющие и критерии которого изменяются по мере обновления социального заказа образованию. Сказанное справедливо отнести к причинам того, что содержание понятия «качество высшего профессионально-педагогического образования» разнится в работах исследователей.

Отметим, что развитие образования в направлении выполнения требований всех заинтересованных сторон к его качеству, на наш взгляд, необходимо рассматривать в контексте понятия «культура качества».

Отступая немного, отметим некоторые реализованные проекты, посвященные культуре качества. В период 2002–2006 гг. Европейской ассоциацией университетов выполнен проект «Развитие внутренней культуры качества в европейских университетах», в котором приняли участие 134 вуза. Продолжением его стал проект «Исследование культуры качества в вузах (EQC)», выполненный под эгидой Европейской ассоциации университетов (EUA) совместно с конференцией ректоров ФРГ и Агентством по обеспечению качества Шотландии (2010–2012 гг.). В нем принял участие и российский представитель – Высшая школа экономики. В материалах проектов прослеживается четкая взаимосвязь развития культуры качества и гарантии качества в образовательном учреждении.

Одни из первых документов, в которых упоминается понятие «культура качества», – это стандарты и рекомендации ENQA, например, где развитие культуры качества представлено как один из базовых принципов гарантии качества в европейском образовательном пространстве. В отечественной педагогике термин «культура качества» встречается преимущественно в переведенных материалах и работах, посвященных исследованию зарубежного опыта. Термин «культура качества» передает смысл «качества как разделяемой ценности и коллективной ответственности всех участников образовательного процесса в вузе» [4, с. 116]. Культура качества – это «постоянный совместный поиск инновационных механизмов поддержки качества преподавания, соответствующих целям профессионального и личностного роста самого преподавателя, потребностям студентов, стратегии развития учреждения СПО в целом и в конечном счете обеспечивающих высокое качество образовательных результатов» [4, с. 133].

Словосочетание «культура качества» в трудах российских ученых не представлено еще в каком-либо значении, отличном от европейского смысла. А работы по культуре качества отечественного образования представляют проекцию исходного толкования на российских примерах.

В связи с этим изложим авторское понимание понятия «культура качества высшего профессионально-педагогического образования». Среди значений слова «культура», приведенных в большинстве проанализированных словарей, отметим такие распространенные, как «совокупность производственных, общественных духовных достижений людей», «высокий уровень чего-нибудь» [5, с. 313]. Резюмируя изложенное выше, под культурой качества высшего профессионально-педагогического образования мы будем понимать совокупность ценностей, норм, правил поведения, посредством которых в вузе обеспечивается высокий уровень соответствия такого образования требованиям к образовательному процессу (его входу и ресурсам) и результату всех участников отношений в сфере образования. Данный обзор – лишь иллюстрация работы, масштаб которой еще только предстоит оценить. Приглашаем к сотрудничеству всех интересующихся проблемой качества высшего профессионально-педагогического образования.

Список литературы

1. Бермус А. Г. Управление качеством профессионально-педагогического образования: диссертация ... доктора педагогических наук / А. Г. Бермус. Ростов-на-Дону, 2003. 430 с.
2. Кислов А. Г. О менеджменте качества высшего образования / А. Г. Кислов // Образование и наука. 2012. № 1 (7). С. 98–112.
3. Коротков Э. М. Управление качеством образования: учебное пособие для вузов / Э. М. Коротков. 2-е изд. Москва: Академический проект, 2007. 320 с.
4. Мешкова Т. А. Качество преподавания как неотъемлемая часть культуры качества в вузе / Т. А. Мешкова // Вопросы образования. 2010. № 3. С. 115–134.
5. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / С. И. Ожегов; Рос. акад. наук, Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова. Москва: А ТЕМП, 2010. 874 с.
6. Панасюк В. П. Актуальные проблемы теории качества / В. П. Панасюк, А. Лымарь // Образование и наука. 2016. № 4. С. 19–32.
7. Федоров В. А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.
8. Шабанов Г. А. Педагогическое обеспечение качества образования в вузе: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / Г. А. Шабанов. Москва, 2006. 44 с.
9. Tkacheva O. N. The model of quality assessment of a scientific and educational network performance / O. N. Tkacheva, M. V. Simonova, Y. V. Matveev // IEJME-Mathematics Education. 2016. № 11 (8). P. 2871–2883.

УДК 377.1–056.266

Л. С. Симченко

L. S. Simchenko

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical University, Ekaterinburg
larisska@mail.ru*

ПРАКТИКА ОРГАНИЗАЦИИ СОПРОВОЖДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ

PRACTICE OF ASSOCIATION OF PROFESSIONAL TRAINING OF PERSONS WITH LIMITED HEALTH OPPORTUNITIES

Аннотация. Рассматривается практика организации комплексного сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья в период получения профессионального образования в профессиональной образовательной организации.

Abstract. The article deals with the practice of organizing complex support of persons during with disabilities the period of receiving professional education in a professional educational organization.

Ключевые слова: профессиональное обучение, профессиональная подготовка, лица с ограниченными возможностями здоровья, комплексное сопровождение обучения.

Keywords: vocational training, vocational training, persons with disabilities, integrated training support.

Система образования до недавнего времени полноценно принимала в себя только тех, кто отвечает ее определенным требованиям – обучающихся со стандартными возможностями, способными обучаться по общей для всех программе и показывать качественные результаты обучения, нормальные для всех. В результате нередко получалось, что обучающиеся с особыми образовательными потребностями оказывались изолированными от своих здоровых сверстников и выпадали из общего образовательного процесса, так как педагогический состав профессиональных образовательных учреждений не обладал необходимыми знаниями в области коррекционной и специальной педагогики. Как следствие, такие дети выпадали и из экономики страны и человеческого капитала [4].

В настоящее время около 8 % подростков в России относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям [7]. Но, к сожалению, в настоящее время в нашей стране рынок образовательных услуг для лиц с ОВЗ чрезвычайно узок [3].

Государственное автономное профессиональное образовательное учреждение Свердловской области «Каменск-Уральский техникум строительства и жилищно-коммунального хозяйства» (ГАПОУ СО «КУТС И ЖКХ») осуществляет интегрированное обучение лиц с ОВЗ с 2001 г., когда проблемы инклюзивного образования не поднимались в принципе. В настоящее время работа по обучению студентов с ОВЗ является одним из приоритетных направлений его деятельности.

ГАПОУ СО «КУТС И ЖКХ» с точки зрения контингента обучающихся является уникальным. Из числа обучающихся по программам подготовки строительным профессиям и специальностям 63 % закончили 9–11 классов в общеобразовательных школах, а 37 % – выпускники специализированных школ для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Важно отметить, что профессиональная образовательная организация в данном случае выступает в качестве агента инклюзии. Необходимым условием при подготовке такого контингента обучающихся выступает разработка системы методических рекомендаций для различных служб сопровождения инклюзивного обучения в образовательных организациях и непосредственно инклюзивных образовательных учреждений для различных звеньев инклюзивной образовательной вертикали в рамках выполнения требования включения данной категории населения в человеческий потенциал страны.

Для повышения эффективности обучения студентов с ОВЗ в условиях инклюзии должна быть создана комплексная система сопровождения инклюзивного образования, для реализации которой должен быть задействован весь имеющийся кадровый потенциал образовательной организации [8].

В настоящее время в ГАПОУ СО «КУТС И ЖКХ» создан и активно реализуется комплекс мероприятий по сопровождению обучения лиц с ОВЗ. Для студентов разработаны учебные пособия в электронном виде, методический и раздаточный материал, проводятся занятия, направленные на повышение уровня адаптивных способностей, консультации педагогов-психологов для родителей, детей с ОВЗ и преподавателей по вопросам организации учебного процесса. В рамках деятельности сопровождения инклюзивных процессов разработана система мониторинга качества обученности учащихся с ОВЗ и уровня социально-психологической комфортности всех субъектов образовательной среды, включенных в инклюзию.

Для успешной социализации решаются следующие задачи:

- методическое обеспечение построения образовательного процесса с учетом особых образовательных потребностей и уровня социализации каждого обучающегося с ОВЗ;
- системная консультативная помощь родителям;
- формирование толерантности у обучающихся и родителей для организации совместного профессионального обучения;
- психолого-педагогическая подготовка педагогических кадров для исключения профессионального и психологического дискомфорта при работе с обучающимися с нормальным и нарушенным развитием в условиях инклюзии;
- организация доступной среды образовательного учреждения;
- привлечение социальных партнеров к организации практического обучения с дальнейшим трудоустройством выпускников.

Для обеспечения качества образования при подготовке квалифицированных рабочих и служащих необходимо согласованное взаимодействие мастеров производственного обучения, психолога и преподавателей. Основой взаимодействия является карта мониторинга сформированности общих и профессиональных компетенций, которая включает уровни деятельности согласно требованиям ФГОС по основным профессиональным образовательным программам.

Проводятся входная диагностика и контроль освоенных общеучебных навыков поступивших на первый курс. По результатам входного контроля разрабатывается программа психолого-педагогического сопровождения, цель которой – раскрытие специфики психологических особенностей обучающихся для дальнейшего прогнозирования их поведения и нравственного развития.

В образовательной организации разработана и внедряется программа внеучебной деятельности с целью формирования и развития общих компетенций, которая включает пакет целевых программ («Родники жизни», «Студия слова», «Творите, выдумывайте, пробуйте», «Клуб знаменитых авторов», «Стоп-кадр», «Декупаж», «Уральская домовая роспись», «Зеленый интерьер» и др.), кружки, секции и факультативы. Несмотря на особенности контингента обучающихся, конфликтных ситуаций, разногласий между обучающимися как в стенах образовательной организации, так и за ее пределами, не возникает.

Тесное сотрудничество мастера, преподавателя, психолога, социального педагога способствует сплочению коллектива, выявлению одаренных обучающихся, своевременной коррекции социального поведения, что необходимо для их успешной социальной и профессиональной адаптации в обществе. Это подтверждается результатами итоговой аттестации и мониторингом успешности индивидуальной социально-профессиональной траектории выпускников.

Психолого-педагогическое сопровождение распространяется и на педагогов через проведение психолого-педагогических совещаний, семинаров, на которых озвучиваются результаты работы. Также преподавателям и мастерам производственного обучения даются рекомендации по работе с обучающимися.

Таким образом, согласованные действия мастеров производственного обучения, психологов и преподавателей обеспечивают успешное психолого-педагогическое сопровождение обучающихся в период обучения и последующей адаптации выпускников в социальной и профессиональной среде.

Несмотря на трудности работы с данной категорией обучающихся, в образовательном учреждении создаются условия для участия в движениях «WorldSkills» и «Абилимпикс», где

обучающиеся демонстрируют достаточно высокий уровень сформированности компетенций. По завершении обучения большинство из них успешно трудоустраиваются [1, 2, 5].

Одним из показателей эффективности реализации инклюзивного процесса в рамках одного образовательного учреждения становится положительная динамика развития обучающегося, его полное включение в коллектив, стремление и желание идти в образовательное учреждение; благоприятная, доброжелательная атмосфера, в которой проходит образовательный процесс, включенность в него всех обучающихся и педагогов, отношения сотрудничества и участия; удовлетворенность родителей качеством работы педагогического коллектива, поддержка всех начинаний, предлагаемых в образовательной организации [6].

Работа с обучающимися, имеющими отклонения в здоровье, составляющими 37 % от общего контингента, накладывает отпечаток на показатели деятельности всего образовательного учреждения. Данный контингент не принимается во внимание в большинстве мониторинговых исследований. Что снижает рейтинг образовательного учреждения.

Как следствие, образовательное учреждение не может на равных конкурировать с другими образовательными организациями. Эту и множество других проблем в профессиональном образовании призвано решить инклюзивное образование, которому в последнее время уделяется повышенное внимание, особенно со сменой образовательной парадигмы и новым управленческим подходом в сфере образования России. Инклюзивное образование само по себе организовать невозможно, оно связано с изменениями на ценностном, нравственном уровне.

Список литературы

1. *Ангелова И. А.* Развитие профессионализма педагога в области организации инклюзивного образования в школе (опыт России и Болгарии) / И. А. Ангелова, Т. Н. Леван, А. И. Мантарова // Образование и наука. 2016. № 6. С. 168–186.
2. *Зайцев Д. В.* Социальная интеграция детей-инвалидов в современной России / Д. В. Зайцев. Саратов: Научная книга, 2003. 255 с.
3. *Кетриш Е. В.* Эволюция отношения общества к детям с нарушениями в развитии / Е. В. Кетриш // Научный диалог. 2015. № 7 (43). С. 8–26.
4. *Кобелло С.* Каково будущее людей с ограниченными возможностями в постиндустриальном обществе? / С. Кобелло // Образование и наука. 2016. № 9. С. 153–165.
5. *Митрофанова М. И.* Инклюзивное образование в стране и за рубежом [Электронный ресурс] / М. И. Митрофанова. Режим доступа: http://www.tceek.ru/2013-04-09-05-32-28/486-2013-04-11-09-27-45.html?template=access_15.
6. *Сулейманов Ф. А.* Индивидуально адаптированный куррикулум для инклюзивного образования / Ф. А. Сулейманов // Образование и наука. 2015. № 10. С. 80–93.
7. *Тюмасева З. И.* Онтогенетические основы специального (коррекционного) образования детей с ограниченными возможностями здоровья [Электронный ресурс] / З. И. Тюмасева, Н. В. Третьякова. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/article/view?id=26148>.
8. *Building of projecting competence among future teachers in the conditions of introduction of inclusive education* / E. V. Ketrish [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (15). P. 8237–8251.

Е. А. Синкина, О. В. Тарасюк

E. A. Sinkina, O. V. Tarasyuk

*ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский
политехнический университет», Пермь
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Perm National Research Polytechnic University, Perm
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
ellisuss@mail.ru, olga.tarasyuk@rsvpu.ru*

СОЗДАНИЕ ЕДИНОГО РЕСУРСНОГО ПРОСТРАНСТВА ВУЗА И ПРЕДПРИЯТИЯ КАК МЕХАНИЗМ РАЗВИТИЯ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

CREATION OF UNIFORM RESOURCE SPACE OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION AND INDUSTRIAL ENTERPRISE AS EDUCATIONAL PROCESS DEVELOPMENT MECHANISM

Аннотация. Рассмотрены предпосылки создания единого ресурсного пространства технических вузов и предприятий машиностроительного профиля за счет внедрения в учебный процесс сетевого взаимодействия.

Abstract. The article considers the preconditions of creating a unified resource space between technical universities and enterprises of machine-building profile through the introduction and realization of network interaction in the learning process.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, проектирование содержания, ресурсное пространство, качество образования.

Keywords: networking, designing the content, resource space, the quality of education.

Вопросам подготовки инженерных кадров в настоящее время посвящаются многие мероприятия, организованные Общероссийской общественной организацией «Союз машиностроителей России», ведущими техническими университетами России, общественными и некоммерческими организациями [2]. Это связано с возросшей потребностью в специалистах нового профиля, работниках новых профессий, появляющихся в процессе модернизации оборудования и технологий, расширением объемов производства и номенклатуры выпускаемой продукции, освоением новых рынков, в том числе зарубежных. Сегодня вузы и промышленные предприятия не находятся в интегрированной системе. Предприятия недовольны подготавливаемыми кадрами, высшие учебные заведения либо не в полной мере знают задачи производства, либо по разным причинам не могут обеспечить их решение. Ситуация усугубляется тем, что инженерно-технические профессии не считаются престижными и, следовательно, все больше абитуриентов поступают на гуманитарные специальности.

Для исправления ситуации необходимо создание системы мотиваций человеческого потенциала, предполагающей взаимодействие между высшей школой, промышленностью, наукой, активизацию участия этих организаций в жизни вузов путем проведения мастер-классов, семинаров, экскурсий на производство, тренингов и т. д. В стране имеется мощный образовательный потенциал, но подготовка инженеров должна носить комплексный характер.

При решении проблемы подготовки бакалавров машиностроительного профиля нового уровня необходимо опираться на потребности машиностроительных предприятий в условиях рыночной экономики. Большое внимание в системе подготовки инженерно-технических кадров должно уделяться сближению профессионального образования с реальным производством, переориентации структуры процесса образования в технических вузах, практической составляющей обучения.

В результате теоретического анализа становления и развития данной проблемы мы пришли к выводу о том, что в современном обществе востребован бакалавр с высоким уровнем инженерной подготовки, в то время как в технических вузах сегодня недостаточно внимания уделяется профессиональному развитию бакалавров машиностроительного профиля, а следовательно, сложившаяся практика подготовки бакалавров не позволяет в полном объеме удовлетворить требования работодателей. Решение проблемы успешного приближения структуры подготовки бакалавров машиностроительного профиля к реальным запросам производства предполагает внесение значительных изменений в содержание подготовки.

Для подготовки качественного бакалавра в вузе и воспитания конкурентоспособной личности современная педагогика обращается к проектировочной деятельности, т. е. к предварительной разработке основных деталей предстоящей деятельности обучающегося и преподавателя [3]. Технология проектирования, которая в настоящее время становится универсальной компонентой современной профессиональной деятельности в различных сферах, требует эффективного творческого самовыражения. Процесс проектирования только тогда результативен, когда проектировщику присущи ориентация на новизну, стремление выйти за рамки известных концепций. Такие ученые, как Н. А. Алексеев, П. И. Балабанов, В. С. Безрукова, В. П. Беспалько, А. А. Вербицкий, В. И. Загвязинский, Э. Ф. Зеер, В. А. Сластенин, анализировали и раскрывали понятие «педагогическое проектирование», определяли его место в педагогической науке, рассматривали его функции и выделяли основные этапы реализации отдельных образовательных систем и технологий обучения.

В контексте нашего исследования педагогическое проектирование понимается как процесс образования новых форм взаимодействия преподавателя и обучающегося, нового содержания и разработки способов педагогической деятельности. Содержание учебных дисциплин должно включать в себя аспекты современного производства и профессиональной деятельности, отражать характер будущей профессиональной деятельности. При проектировании содержания дисциплин немаловажным является определение существующих связей между профессиональным обучением и производством, отражение в содержании учебного материала новых разработок современного производства. При проектировании структуры дисциплины важно заложить конечный результат, которым является формирование у студентов знаний, умений и навыков в изучаемой области, способности к применению полученных знаний в смежных областях. Решение этой сложной задачи возможно при обеспечении современной образовательной среды, которую можно создать вузу при организации сетевых форм обучения, способствующих перестройке образовательного процесса, пересмотру предметного содержания учебных дисциплин и изменению образовательных технологий [1, 4, 5, 6].

Единство ресурсного пространства необходимо для создания условий, обеспечивающих доступное, качественное непрерывное образование бакалавров, способствующее развитию их осознанного личностного и профессионального самоопределения.

Научно-методические и содержательно-технологические ресурсы обеспечивают успешность инновационных преобразований. В вузе как никогда востребованы высококвалифицированные кадры, способные руководить инновациями. Сетевое взаимодействие позволит привлечь как профессорско-преподавательские, так и производственные кадры для организации научно-исследовательской деятельности и непосредственно для проведения занятий по профильным предметам.

Для обеспечения полноты и глубины не только теоретических знаний, но и практических навыков вузам и предприятиям машиностроительной отрасли необходимо создавать центры инновационного образования, учебные научно-производственные лаборатории, в которых представленное современное оборудование будет обеспечивать базу для практического обучения бакалавров машиностроительного профиля, а также давать возможность на практике осуществлять обучение и демонстрировать весь комплекс работ по подготовке производства. На этой базе должны проводиться семинары и презентации, что позволит повысить уровень учебной и профессиональной деятельности через обмен опытом.

Основой для создания таких площадок является стабильное обеспечение учебного процесса, проведение лабораторных и практических работ бакалавров с целью подготовки квалифицированных специалистов для предприятий машиностроительного комплекса и научно-педагогических кадров для высшей школы.

В процессе проведения учебных занятий в центрах инновационного образования и в научно-производственных лабораториях организуется более эффективная передача знаний от преподавателя студентам. Такое сетевое взаимодействие позволяет использовать современные ресурсы, формировать и закреплять на практике профессиональные компетенции, полученные в результате изучения дисциплин, приобретать определенный профессиональный опыт в осуществлении трудовых функций видов профессиональной деятельности.

Подводя итог, можно сказать, что сегодня, создавая и развивая единое ресурсное пространство технических вузов и предприятий машиностроительного комплекса, мы создаем единые цели в образовательном пространстве для повышения качества образования, что обеспечивает решение приоритетных задач, развитие промышленности и обучение бакалавров, готовых без дополнительной подготовки включиться в деятельность предприятий машиностроительного комплекса.

Список литературы

1. *Кетриш Е. В.* Проектировочная компетенция: методика формирования в процессе непрерывной педагогической практики / Е. В. Кетриш // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет им. В. П. Горячкина». 2014. № 4. С. 115–119.

2. *Литвинцева Г. П.* Подготовка инженерно-технических кадров с учетом достижений современной экономической науки / Г. П. Литвинцева, Н. Г. Низовкина, Н. А. Гахова // Образование и наука. 2017. № 2. С. 101–123.

3. *Синкина Е. А.* Проектирование компетентностно-ориентированного содержания профессиональных дисциплин для подготовки бакалавров технических вузов [Электронный ресурс] / Е. А. Синкина // Современные проблемы науки и образования. 2014. № 6. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/120-15911>.

4. Ханов А. М. Формирование профессиональных компетенций бакалавров технических вузов в условиях сетевого взаимодействия [Электронный ресурс] / А. М. Ханов, О. В. Тарасюк, Е. А. Синкина // Современные проблемы науки и образования. 2015. № 2. Режим доступа: <http://www.science-education.ru/122-20454>.

5. Dorozhkin E. M. Management of a network interaction of educational organisations oriented to innovation development / E. M. Dorozhkin, N. N. Davydova // Indian Journal of Science and Technology. 2016. № 9 (29).

6. 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. P. 157–163.

УДК 377.44:656.2

Е. А. Скоряева

Е. А. Skoraeva

*ФГБОУ ВО «Уральский государственный
университет путей сообщения», Екатеринбург
Ural State University of Railway Transport, Ekaterinburg
ESkoraeva@usurt.ru*

АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ РАБОТНИКОВ ЖЕЛЕЗНОДОРОЖНОГО ТРАНСПОРТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

TOPICAL ISSUES OF RAILWAY EMPLOYEES' PROFESSIONAL DEVELOPMENT UNDER CURRENT CONDITIONS

Аннотация. Рассматриваются проблемы и причины их появления в системе повышения квалификации в условиях отраслевых требований железнодорожного транспорта.

Abstract. The article considers the problems and their causes in the system of professional development under conditions of railway transport branch requirements.

Ключевые слова: дополнительное профессиональное образование, повышение квалификации, железнодорожный транспорт, образовательная программа.

Keywords: additional professional education, increase qualification, railway transport, educational programs.

В настоящее время дополнительное профессиональное образование (ДПО), как и образование в России в целом, претерпевает различные изменения, вектор направления которых определен прежде всего принятием нового закона об образовании, введением профессиональных стандартов, изменениями социально-экономической политики государства. В соответствии с современными требованиями ДПО направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессионального развития человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды. ДПО осуществляется посредством реализации дополнительных профессиональных программ, одним из видов которых являются программы повышения квалификации, направленные на совершенствование, получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [2].

Интерес к проблемам ДПО в целом и к проблемам повышения квалификации в частности обусловлен современными преобразованиями системы профессионального образования, требованиями к работникам определенных видов экономической деятельности.

Холдинг ОАО «Российские железные дороги» (ОАО «РЖД») 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 транспортным комплексом масштабные цели:

- формирование единого транспортного пространства России на базе сбалансированного опережающего развития эффективной транспортной инфраструктуры;
- повышение уровня безопасности транспортной системы;
- снижение негативного воздействия транспортной системы на окружающую среду;
- обеспечение доступности и качества транспортно-логистических услуг в области грузовых и пассажирских перевозок на уровне потребностей развития экономики страны [6].

Выполнение поставленных целей невозможно без сформированной системы ДПО для работников железнодорожной отрасли. Элементами такой системы являются нормативные требования и организационные основы, изложенные в корпоративных и руководящих документах ОАО «РЖД», а также центры ДПО, реализующие программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки при взаимодействии со службами управления персоналом в подразделениях ОАО «РЖД», выступающими в роли заказчиков обучения работников [3]. Отраслевую систему ДПО следует рассматривать как динамичную педагогическую систему, направленную на совершенствование профессиональных компетенций в процессе повышения квалификации [1]. В границы такой системы входят также педагогические технологии и методики, наиболее эффективные для данного уровня образования.

Наиболее востребованной у руководителей и специалистов транспортной отрасли является траектория дополнительного образования при реализации образовательных программ повышения квалификации для уже работающего персонала, направленная на совершенствование и (или) получение новой компетенции, необходимой для профессиональной деятельности, и (или) повышение профессионального уровня в рамках имеющейся квалификации [2]. К преимуществам программ повышения квалификации, в отличие от дополнительных профессиональных программ переподготовки, следует отнести непродолжительный период реализации при достижении результата, подбор целевой аудитории слушателей по выявленной необходимости в повышении профессиональной квалификации, управление качеством разработки таких программ. Образование по программам повышения квалификации, получаемое дополнительно к уже имеющемуся среднему профессиональному или высшему, должно удовлетворять интересам работника и потребностям отрасли с учетом современных технологий производства и обслуживания железнодорожного транспорта.

Названные элементы отраслевой системы ДПО должны максимально отражать потребности в совершенствовании знаний и компетенций работников, являться факторами создания условий для непрерывного образования на протяжении всего периода выполнения трудовых обязанностей (Н. И. Булаев, Г. Г. Гранатов, Т. Я. Кузнецова).

Сложившаяся система ДПО ориентирована на специфику особенностей трудовой деятельности персонала, которая определяет содержание программ повышения квалификации:

1. Многообразие производственных высокотехнических процессов на железнодорожном транспорте требует привлечения для их реализации работников различных специальностей, а следовательно, спектр предлагаемых образовательных программ достаточно обширен.

2. Наличие элементов риска и опасностей в работе, таких как выполнение операций в зоне движения подвижного состава при высоком электрическом напряжении, повышенная ответственность работников.

3. Установленные корпоративные требования ОАО «РЖД» к компетентности руководителей и специалистов направлены, как правило, на выполнение приоритетной задачи отрасли – обеспечение безопасности грузоперевозок и поддерживающих процессов.

4. Выполнение основных бизнес-процессов компании основано на интеграции требований разных видов производства, связанных с нормативными требованиями к качеству.

На основе изученных нормативных материалов, социологических и собственных исследований в области повышения квалификации работников отрасли мы выделили два наиболее критичных направления. Актуален вопрос о противоречии между предприятиями ОАО «РЖД» и центрами ДПО, порожденный недостаточностью проработки образовательных программ на соответствие требованиям современной политики развития железнодорожного транспорта и практико-ориентированного обучения, поскольку учебный материал в большей степени представляет собой теоретическое изложение [5].

Образовательная программа повышения квалификации, реализуемая в центрах ДПО, как правило, «статична». Она мало подвергается пересмотру и изменениям, внесению актуальных дополнений в зависимости от изменяющихся требований производства, не всегда учитывает особенности профильных отраслевых хозяйств. Ведь в нормативных требованиях к ДПО определена самостоятельность образовательных организаций к содержанию, формам, результатам реализации дополнительной профессиональной программы [4]. Как следствие, сегодня следует говорить об отставании, возможно существенном, уровня программ повышения квалификации от реальных темпов развития и поставленных перед железнодорожным транспортом технических задач.

Вторая наиболее существенная проблема в области повышения квалификации работников и специалистов железнодорожного транспорта – отсутствие единого инструментария оценки качества разработки образовательных программ и мониторинга результатов их реализации. Не установлены на отраслевом уровне критерии такой оценки и порядок накопления данных обратной связи от предприятий ОАО «РЖД» для принятия решений по управлению программами повышения квалификации.

В нормативных требованиях ОАО «РЖД» определены механизмы контроля качества реализации программ ДПО.

Критические замечания руководителей и специалистов холдинга ОАО «РЖД», прошедших обучение по программам дополнительного профессионального и бизнес-образования, по поводу невыполнения условий договоров об оказании образовательных услуг рассматриваются службой управления персоналом подразделения холдинга ОАО «РЖД», заключившей этот договор.

Работники Департамента (службы, отдела) управления персоналом не реже одного раза в квартал проводят проверку качества оказываемых организациями ДПО образовательных услуг [3].

Оценка качества освоения дополнительных профессиональных программ проводится в следующих формах:

- 1) внутренний мониторинг качества образования;
- 2) внешняя независимая оценка качества образования.

Организация ДПО самостоятельно устанавливает виды и формы внутренней оценки качества реализации дополнительных профессиональных программ и их результатов [4]. Следовательно, каждый отдельный центр ДПО, которыми являются транспортные вузы России или служба управления персоналом любого подразделения ОАО «РЖД», вправе установить свои критерии оценки и способы мониторинга качества реализации образовательных программ. Но в большинстве случаев такая панель инструментов измерения качества не определена [5]. Критерием оценки качества, как правило, является выполнение требований договора об оказании образовательных услуг в установленный срок и *удовлетворенность* услугой со стороны слушателя. Об оценке эффективности применения компетенций, полученных при повышении квалификации, речи нет, такой показатель не определяется.

Прямой причиной названных выше проблем, по мнению автора, является отсутствие прямых корпоративных требований ОАО «РЖД» к ресурсным возможностям, методическому обеспечению и критериям оценки реализации программ повышения квалификации. Конкурентная среда отраслевых центров ДПО не поддерживается рейтингами и определением преимуществ каждого отдельного центра.

Итак, наиболее существенными и формирующими особенностью системы повышения квалификации работников железнодорожного транспорта следует считать проблемы недостаточной гибкости образовательных программ и непроработанность механизмов сбора данных, по оценке качества и эффективности их реализации. Мы видим, что эти проблемы взаимосвязаны, поскольку в обоих случаях присутствует недостающее звено системы – механизмы оценки и влияния со стороны предприятий ОАО «РЖД» как заказчика и потребителя повышения квалификации работников отрасли.

Список литературы

1. *Мухина Т. Г.* История становления и развития дополнительного высшего профессионального образования в России / Т. Г. Мухина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. 2011. Т. 13, № 2 (5). С. 1116–1119.
2. *Об образовании* в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (в редакции от 02.03.2016 г.). Режим доступа: <http://www.consultant.ru>.
3. *Об утверждении Положения о дополнительном профессиональном и бизнес-образовании руководителей и специалистов холдинга «РЖД»* [Электронный ресурс]: распоряжение ОАО «РЖД» от 16.01.2012 г. № 42-р. Режим доступа: <http://www.garant.ru>.
4. *Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам* [Электронный ресурс]: приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 г. № 499. Режим доступа: <http://минобрнауки.рф>.
5. *Система* повышения квалификации руководителей и специалистов ОАО «РЖД» [Электронный ресурс]: отчет о результатах социологического исследования / Департамент упр. персоналом. Москва, 2017. Режим доступа: <http://www.rzd.ru>.
6. *Стратегия* развития холдинга «РЖД» на период до 2030 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rzd.ru>.

К ВОПРОСУ ПОВЫШЕНИЯ ЛОЯЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ К ВУЗУ

INCREASE IN LOYALTY OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Аннотация. Рассматриваются факторы и инструменты, а также конкретные способы повышения лояльности студентов к вузу, в котором они обучаются.

Abstract. In article factors and tools, as well as concrete ways of increase in loyalty of students of higher education institution are considered.

Ключевые слова: лояльность, факторы, студенты, способы, инструменты.

Keywords: loyalty, factors, students, ways, tools.

Лояльность (в контексте образовательной организации) – это благожелательное, корректное, уважительное отношение к вузу, его руководству или преподавателям, соблюдение существующих правил, норм, предписаний даже при несогласии с ними [1, 3].

Лояльность студентов зависит от следующих факторов:

1. Курс, на котором учится студент, и его возраст. Необходимо привлекать школьников к участию в конкурсах и конференциях, проводимых вузом (ценными призами, дипломами, возможностью получения дополнительных баллов при поступлении в вуз).

2. Совпадение целей студентов с целью вуза. Это является также средством повышения конкурентоспособности вуза.

3. Поддержка администрации вуза. Лояльность студентов тем выше, чем активнее ректор вуза (или директор института, декан факультета) поддерживает своих студентов.

4. Справедливость администрации. Студенты должны чувствовать и видеть, что администрация вуза справедливо относится к каждому из них.

Чтобы выработать лояльность у студентов вуза, необходимо применять соответствующие стимулирующие ее инструменты.

Автором на основании анализа литературы выделены следующие инструменты повышения лояльности [2, 4, 5]:

1. Соответствие результата обучения желанию студента. В частности, любой студент должен получить желаемую должность в ведущей компании.

2. Система кураторства в вузе. К каждой группе должен быть прикреплен опытный куратор для того, чтобы студенты смогли максимально быстро адаптироваться в новой для них ситуации.

3. Вуз должен иметь уже сложившуюся корпоративную культуру. Именно при развитой, грамотной корпоративной культуре студент понимает свою роль в вузе и старается способствовать повышению ее конкурентоспособности.

Возможно ввести в систему какие-то способы поощрения:

- за соблюдение устава вуза;
- соблюдение инструкций по охране труда и санитарных правил;
- качественную уборку помещений и территории;
- активное участие в праздниках, массовых мероприятиях, субботниках;
- создание условий для качественного обучения, содействие и помощь в осуществлении основной деятельности вуза;
- личный вклад студента в выполнение задач, поставленных перед группой;
- своевременную и качественную подготовку студентами курсовых работ;
- высокое качество обучения;
- реализацию программы развития компании;
- личный творческий вклад в деятельность вуза;
- пропаганду новых технологий, постоянный творческий поиск и новаторство в деятельности;
- представление опыта работы студентам других вузов и участие в иных мероприятиях по распространению опыта;
- разработку и реализацию инновационной деятельности;
- выполнение иных особо важных заданий и поручений;
- привлечение хорошо показавшего себя студента в качестве наставника для первокурсника вуза;
- воплощение творческих идей студента по улучшению деятельности.

Возможны также словесное поощрение и устная благодарность студенту от руководства на общем собрании вуза.

Резюмируя вышесказанное, можно сделать вывод, что только учитывая все факторы и грамотно используя инструменты и способы повышения лояльности студентов, возможно укрепить конкурентоспособность вуза.

Список литературы

1. Губина О. Н. Лояльность студентов как фактор продвижения образовательных услуг вуза / О. Н. Губкина // Приоритетные направления развития науки и образования. 2014. № 3. С. 240–241.
2. Дремина М. А. Влияние корпоративной культуры вуза на адорнацию компетенций выпускников / М. А. Дремина, Г. А. Горбунова, В. А. Копнов // Образование и наука. 2015. № 5. С. 39–57.
3. Марковская И. М. Лояльность к организации / И. М. Марковская // Психическая и социально-психологическая адаптация: проблемы теории и практики. Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2004. С. 48–56.
4. Спирина Н. А. Мультисенсорный брэндинг как инструмент формирования положительного образа высшего учебного заведения / Н. А. Спирина // Образование и наука. 2015. № 1 (4). С. 37–51.
5. *The experience of positioning the university at the educational services market* / E. M. Dorozhkin, O. V. Akimova [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. 2016. № 11 (16). P. 9328–9338.

А. Спасич, Б. А. Ускова

A. Spasich, B. A. Uskova

*Экономическо-торговый колледж, Вранье, Сербия
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Economic-commercial college, Vranje, Serbia
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
bouskova@mail.ru*

**ПЕРСПЕКТИВНЫЕ ЛИНИИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
ПОДГОТОВКИ В РОССИИ И ЕВРОСОЮЗЕ**
**PROBLEM MODELING IN THE SYSTEM OF INNOVATIVE
APPROACHES TO LEARNING**

Аннотация. Рассматривается вопрос педагогической подготовки преподавателей высшей школы в России и Евросоюзе. Классифицированы основные перспективные линии совершенствования общепедагогической подготовки студентов профессионально-педагогических вузов.

Abstract. The issue of higher schools teacher training in Russia and in the European Union is discussed in this article. The main prospective lines of improving general pedagogical training of students of vocational educational institutions are classified.

Ключевые слова: педагогическая подготовка, профессиональное образование, студент, современный университет.

Keywords: pedagogical training, vocational education, student, modern university.

Pedagogical universities are far from similarities in structure, style, curriculum, etc. in Russia and the European Union. Awareness of the importance and complexity of the integration of European standards in teaching and teacher training increases. The development of a European standard should be considered as part of the necessary international perspective in teacher training. University professors are linked by a common professional concern: the preparation of qualified teachers.

Special attention should be given to structural problems and «language problems», especially to languages of minorities and cultures of minorities. Some important issues need to be considered from different perspectives:

Subject perspective:

- national intellectual cultures play their part in what is appropriate and how it is taught;
- various curricula;
- different (academic) levels;
- various objectives of achievement;
- problems of integrating a European perspective in subject training, curriculum (special problems for teaching history, literature, art, etc.).

Teacher training (perspective of profession):

- in some countries teacher training is organized at various levels;
- the differences in the timeline, the structures of the programs of pedagogical education;
- the differences in the curriculum of teacher training (goals of achievement, the organization of in-service training: special problems of the activity of University professors);

- special problems with the transfer of grades and degrees (ECTS – European credit transfer system);
- problems of European integration in pedagogical training;
- recognition of diplomas;
- the different national roles of teachers and pedagogical cultures.

Socio-cultural perspective:

- various cultural training, cultural differences (ethnic minorities);
- a particular problem: the language problem.

To solve these problems the following measures are proposed. Teacher education needs fundamental reorganization: more time and money should be given to pedagogical training. At the University level more training practice (and professional feedback) and the best research focused on the problems of teachers should be introduced. In colleges the quality of «practical recommendations» should be improved (they should be accompanied by theoretical reflection and empirical research, and the depth of «case studies» must correspond to a certain level of education).

Teachers must provide their own professional plans in which theory and practice, research and practical requirements, etc. must be balanced. Through theoretical reflection, empirical research, participation in public discussions University professors and teachers can earn respect (in public opinion, from colleagues, at the government level). This respect will influence the level of resources required for long-term innovations on which improvement depends. Governments should stimulate research on the teaching profession and teacher training. Universities need to attract teachers and professors to doctoral programs [1, 2, 3, 4].

It should be stressed that pedagogical training can be described as a border area in which interdisciplinary teaching and research projects are essential. Improvement of teacher training in universities depends on the breaking of traditional boundaries between faculties and cooperation between colleagues and universities.

Thus, the main prospective lines of the improvement of general pedagogical training can be classified as follows:

1. Modernization of the content of general pedagogical training. The most important issues here are: what constitutes the professional knowledge of teachers? On what grounds do teachers base this knowledge? How should theory and practice be integrated? How can one integrate knowledge of psychology, sociology, philosophy and history in the content of general pedagogical training? How can one actually integrate pedagogical knowledge, theory of education, theory of educational planning and didactics, the art of teaching as a «system of activities»? The answer to these questions could be the creation of the concept of integration of general pedagogical knowledge based on meeting the needs of pedagogical and non-pedagogical reality: the skills generated in pedagogical training can be used in other professions. Accordingly, new curricula must be oriented to the broader educational and professional context.

2. Technological prospects for general pedagogical education. Here there is a competition between two trends – the reformist and the traditionalist (back to basics). In the first case we speak about pedocentric, reflexological; interdisciplinary and project methodologies. More significant positions are occupied by dialogue methods of teaching pedagogy, acting situations, microteaching, etc. In the second case classical pedagogical forms – lectures, seminars, and appropriate types of control dominate.

3. Upgrading the teaching profession. It can be achieved by solving a series of problems: the problem of various roles of the teaching profession – the teacher as an expert or a

communicator, employee, or «teacher»; the problem of raising the professional status of the teacher, which can be achieved in particular by the extension of professional practice and teacher identity; issues of professional development of teachers, improving his qualification; the problems of developing clear professional and pedagogical standards.

4. Building a vertical structure of the system of professional pedagogical education through the cooperation between the pedagogical universities and teacher training colleges; the creation of a single continuous «chain» of teacher training.

5. Socio-cultural perspective, considered as a way of bringing together teachers with different mental-ethnic traditions: to prepare future teachers with broad outlook and a focus on other cultures and traditions of teaching to participate in international education.

A graduate of today needs to meet the requirements of the modern labor market. He must be willing to work in changing conditions, in the tasks that are put before the society, to have deep knowledge, practical skills and modern skills, be able to efficiently use the knowledge in practice.

References

1. *Davydova N. N.* Management of a Network Interaction of Educational Organisations Oriented to Innovation Development / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin // *Indian Journal of Science and Technology*. 2016. № 9 (29).

2. *Dorozhkin E. M.* Development trends of vocational education in the context of socio-economic changes / E. M. Dorozhkin, Y. Y. Shcherbina // *The Education and science journal*. 2013. № 6. P. 65–74.

3. *Fedorov V. A.* The development of vocational pedagogical education in Russia (organizational and pedagogical aspect) / V. A. Fedorov, N. V. Tretyakova // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (17). P. 9803–9818.

4. *Fominykh M. V.* Review of the state of modern pedagogical education in Russia / M. V. Fominykh // *Higher education today*. 2016. № 3. P. 2–3.

УДК 378.663:378.14

Ж. М. Ташкенбаева, А. М. Абдыров

Zh. M. Tashkenbaeva, A. M. Abdyrov

Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина, Астана, Казахстан

S. Seifullin Kazakh Agrotechnical University, Astana, Kazakhstan

Zhulduzka-88@mail.ru

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ В ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ АГРАРНОГО ПРОФИЛЯ PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN THE RESEARCH UNIVERSITY OF AGRICULTURAL PROFILE

Аннотация. Раскрыта сущность понятия «исследовательский университет». Проведен анализ структуры и особенностей профессиональной подготовки специалистов в исследовательских университетах мирового уровня.

Abstract. The essence of the term «research university» is disclosed. The analysis of activity, structure and features of professional training of experts in research universities of world level is carried out.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, исследовательский аграрный университет.

Keywords: vocational training, research agrarian university.

Основным системным недостатком в области научного и кадрового обеспечения аграрного профиля сегодня является то, что в Казахстане в отрыве друг от друга функционируют три направления: подготовка кадров для агропромышленного комплекса (АПК), проведение научных исследований в сфере АПК, внедрение новых технологий. Необходимо создавать все условия (организационные, финансовые) для взаимодействия этих направлений, являющихся неотъемлемой частью единого процесса непрерывного технологического развития отрасли.

В противном случае внедрение отечественных неконкурентоспособных разработок и деятельность специалистов, не владеющих передовыми знаниями и навыками, будут неэффективны. В поисках необходимых разработок субъекты АПК вынуждены обращаться к зарубежным организациям, заинтересованность субъектов АПК в сотрудничестве с отечественной аграрной наукой снижается, что не стимулирует ориентацию науки на потребности бизнеса и повышение качества научных разработок.

Решение указанных проблем возможно путем создания организационных и финансовых условий для интеграции на базе образования научных исследований и внедрения научных результатов в практику. Оптимальной формой такой интеграции является исследовательский университет.

В Законе Республики Казахстан «Об образовании» исследовательский университет определяется как высшее учебное заведение, реализующее утвержденную Правительством Республики Казахстан программу развития на пять лет и самостоятельно разработанные образовательные учебные программы высшего и послевузовского образования по трем и более группам специальностей, использующее результаты фундаментальных и прикладных научных исследований для генерации и трансфера новых знаний [2].

Практически во всех развитых странах исследовательские университеты сельскохозяйственного профиля играют важнейшую роль в поддержании конкурентоспособности АПК на региональном, национальном и международном уровне. Например, в США одним из главных факторов роста сельскохозяйственного производства исторически считается государственная поддержка аграрного образования и НИОКР, проводимых в системе лэнд-грант в университетах. Сегодня в США большая часть государственного финансирования аграрных исследований направляется в исследовательские университеты типа лэнд-грант, три из которых входят в десятку ведущих в мире сельскохозяйственных исследовательских систем.

В Нидерландах создателем «экономического чуда» в АПК является университет и исследовательский центр Вагенингена (WUR) – ядро знаменитой Продовольственной долины (FoodValley).

Эффективность исследовательских университетов в экономическом развитии АПК обусловлена способностью совмещать подготовку кадров, проводить актуальные научные исследования и продвигать научные достижения в отрасли (outreach). При этом мировое лидерство занимают те университеты, которым удается поддерживать высокое качество и результативность в каждом из указанных направлений [1].

Очевидно, что простое количественное удовлетворение потребности села в кадрах не позволит сделать серьезный прорыв в сельскохозяйственной отрасли. Нужны современные креативные специалисты, прошедшие подготовку на очень высоком уровне, соответствующие международным стандартам. Поэтому очень важно обеспечить качественную подготовку кадров для АПК в университетах.

Что сегодня происходит в вузах и что нужно сделать для качественной подготовки кадров?

Во-первых, в большинстве вузов зачастую готовят специалистов по устаревшим образовательным программам, не соответствующим требованиям производства. Эти программы требуют коренных преобразований и изменений с учетом опыта ведущих зарубежных вузов и требований работодателей. Например, в Казахском агротехническом университете им. С. Сейфуллина (КАТУ) разработанные совместно с зарубежным вузом-партнером – университетом UC Davis и работодателями магистерские программы после включения новых инновационных дисциплин и усиления их практической направленности кардинально изменились по своему содержанию на 70 %.

Во-вторых, слабая практическая подготовка бакалавров, магистрантов и докторантов не позволяет формировать соответствующие компетенции. В существующих образовательных стандартах продолжительность практики составляет около 3-х месяцев. За этот период студент не в состоянии увидеть весь цикл работ, например, от посева до уборки урожая. Поэтому необходимо увеличить продолжительность практики до 7–8 месяцев и местом ее проведения выбрать передовые хозяйства, определив их в качестве практических баз. Вместе с тем у каждого вуза должна быть собственная учебно-практическая база. По рекомендации университета UC Davis в КАТУ создан кампус (учебное хозяйство) площадью 1156 га, организовываются 9 технологических платформ – экспериментальных лабораторий, где студенты будут получать практические навыки, а ученые проводить свои научные исследования. По этой аналогии во всех аграрных вузах необходимо создавать подобную практическую базу обучения [3].

Что касается подготовки научных кадров, то для аграрных НИИ нужны ученые, владеющие современными методами исследований. К сожалению, оторванность научных исследований от реального производства, когда результаты, полученные устаревшими методами исследования, не востребованы производством, не позволяет аграрным НИИ выполнять свою основную миссию – создание научно-инновационной основы развития АПК. Если по существующей системе на базе таких НИИ, где потеряны даже целые научные школы, будет осуществляться и дальше подготовка научных кадров, то вряд ли мы получим специалистов, соответствующих современным требованиям проведения научных исследований.

Именно в этом формате сейчас развиваются мировая наука и образование, создаются уникальные условия для интеграции науки, образования и производства. Считаем, что аграрные исследования в основном должны представлять собой крупные междисциплинарные программы с обязательным участием ведущих зарубежных ученых, где будут проводиться современные научные разработки, формироваться новые компетенции и одновременно на их базе будут обучаться современным методам исследований магистранты и докторанты.

Список литературы

1. *Абдыров А. М.* Формирование исследовательских университетов и их роль в инновационном развитии Республики Казахстан / А. М. Абдыров, К. А. Сарбасова, Ж. М. Ташкенбаева // *Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований.* 2015. № 6. С. 496–500.
2. *Об образовании* [Электронный ресурс]: Закон Республики Казахстан. Режим доступа: www.online.zakon.kz.
3. *Программа развития АО «Казахский агротехнический университет им. С. Сейфуллина» на 2015–2019 годы.* Астана: Изд-во Каз. агротехн. ун-та им. С. Сейфуллина, 2015.

Н. В. Третьякова

N. V. Tretyakova

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

УЧЕТ ПОТРЕБНОСТЕЙ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБРАЗОВАНИЯ

THE NEEDS OF ACTORS OF THE EDUCATIONAL PROCESS IN QUALITY MANAGEMENT EDUCATION

Аннотация. Представлены интерпретации теорий А. Маслоу и Ф. Герцберга применительно к проблеме удовлетворения требований потребителей – субъектов образовательного процесса, описывающие виды и взаимоотношения потребностей, на основании которых можно повысить эффективность деятельности образовательных организаций.

Abstract. Presents interpretations of the theories of A. Maslow and F. Herzberg in relation to meet consumers' requirements – actors of the educational process, describe the types and relationship needs, on the basis of which it is possible to achieve good results of the activities of educational institutions.

Ключевые слова: качество образования, удовлетворение требований потребителей, теория А. Маслоу, теория Ф. Герцберга, управление качеством образования.

Keywords: the quality of education, consumer satisfaction, theory of A. Maslow, theory of F. Herzberg, quality management education.

Современное учение о качестве образования основано на принципе наиболее полного удовлетворения требований и пожеланий потребителей, прежде всего обучающихся, их родителей и педагогических работников [4], и этот принцип должен являться базовым для образовательных организаций [3].

Сегодня можно выделить ряд теорий, которые описывают виды и взаимоотношения потребностей субъектов деятельности, на основании которых можно действовать и добиваться существенных результатов: 1) теория иерархии потребностей А. Маслоу; 2) теория справедливости С. Адамса; 3) мотивационная модель Л. Портера и Э. Лоулера; 4) теория приобретенных потребностей Д. Макклелланда; 5) теория двух факторов Ф. Герцберга и другие теории.

Применительно к проблеме удовлетворения требований потребителей – субъектов образовательной деятельности – целесообразно использовать теории А. Маслоу и Ф. Герцберга [3]. Рассмотрим их основные положения.

Теория А. Маслоу основана на трех принципах [1]:

- 1) *принцип иерархии потребностей*: наличие пяти уровней потребностей:
 - 1-й уровень – основные (физиологические) потребности: обеспечение пищей, одеждой, жильем;
 - 2-й уровень – потребности в защищенности: стремление к безопасности и защите от риска;
 - 3-й уровень – социальные потребности: стремление к общению и контактам;
 - 4-й уровень – потребности признания (потребности «Я»): стремление к престижу и уважению;
 - 5-й уровень – потребности развития: стремление к самовыражению.

Каждый из уровней связан с возможностью удовлетворения потребностей предыдущего уровня, в частности, потребности в защищенности от болезни, инвалидности могут нарушить возможность удовлетворения потребностей предыдущего уровня – физиологических потребностей;

2) *принцип дефицита*: потребность есть ощущение дефицита, сопровождаемое стремление этот дефицит ликвидировать;

3) *принцип прогрессии*: все виды потребностей удовлетворяются последовательно, от нижнего иерархического уровня к более высоким уровням, при этом установлено, что переход к потребности более высокого уровня происходит, если потребность удовлетворена примерно на 70 %.

В соответствии с теорией А. Маслоу допустимо осознанно выстраивать систему управления человеком на основе анализа степени удовлетворенности его потребностей. Сегодня это является важным инструментом в управлении качеством любой деятельности. При этом необходимо иметь в виду, что иерархия потребностей каждого конкретного человека в большинстве своем определяется уровнем развития его психики, меняется от человека к человеку, различна у одного человека в различные периоды его жизни. Поэтому в управлении качеством образования следует регулярно выявлять уровень удовлетворенности потребностей как каждого субъекта образовательного процесса, так и всей группы потребителей (обучающихся, родителей, педагогических работников). Полученные данные необходимо использовать не только как ориентиры для улучшения основных направлений деятельности образовательных организаций, но и с целью повышения уровня мотивации субъектов образовательного процесса [3].

Более применима к использованию мотивации сотрудников образовательной организации двухфакторная теория Ф. Герцберга. Ученый определил факторы, которые, с одной стороны, способствуют удовлетворенности человека работой, а с другой стороны, могут вызвать его неудовлетворенность [2].

Ф. Герцберг предложил рассматривать отношения удовлетворенности и неудовлетворенности отдельно друг от друга и обнаружил, что факторы, вызывающие наибольшую неудовлетворенность, преимущественно связаны с внешними по отношению к работнику моментами, на которые он в действительности не в силах повлиять. К таким факторам относятся гигиенические, или факторы здоровья (условия труда, политика администрации организации, межличностные отношения с руководителями, коллегами и подчиненными, степень непосредственного контроля за работой, статус работника). Недостаточная степень присутствия или отсутствия данной группы факторов порождают неудовлетворение человека работой, которую он выполняет. Если же гигиенические факторы проявляются в полной мере, то сами по себе они не вызывают удовлетворения работой и не могут выступать стимулами к каким-либо действиям. Тем не менее их наличие в определенной степени вызывает удовлетворение работников и мотивирует их на повышение эффективности труда.

Другая группа факторов – «мотиваторы». Благоприятное изменение данных факторов увеличивает степень удовлетворенности работника, соответственно, неблагоприятное – снижает ее, при этом почти не вызывает неудовлетворенность. К «мотиваторам» относятся профессиональный рост, признание и одобрение результатов работы, продвижение по служебной лестнице, высокая степень ответственности за выполняемое дело, возможность творческого роста, самореализация. Данные факторы определяются содержанием работы, то есть являются внутренними по отношению к работнику, следовательно, он может на них влиять. «Мотиваторы» предполагают, что каждый человек может мотивированно работать, когда видит цель и считает возможным ее достижение.

И теория Ф. Герцберга, и теория А. Маслоу схожи между собой. Так, гигиенические факторы отвечают физиологическим потребностям человека, потребностям в защищенности, в свою очередь, факторы мотивации связаны с потребностями человека в признании и развитии. Несмотря на общность, между теориями наблюдаются и различия. В частности, А. Маслоу рассматривает факторы, соответствующие гигиеническим, как факторы, которые определяют линию поведения человека. Например, если руководитель предоставляет работнику возможности для удовлетворения потребностей, то последний будет лучше работать. По теории Ф. Герцберга, работник станет обращать внимание на гигиенические факторы только тогда, когда посчитает их реализацию неадекватной или же несправедливой. Результативное применение теории Ф. Герцберга предполагает самостоятельность работников в определении и выборе гигиенических факторов и факторов мотивации.

Применение вышеназванных теорий в практике управления качеством образования возможно продемонстрировать схемой зависимости факторов удовлетворенности и неудовлетворенности от уровня образования (наличия квалификационных категорий) и профессионального стажа работников на примере одной из общеобразовательных организаций Свердловской области (число обучающихся – 716 человек, число педагогических работников – 65 человек) [3].

Результаты изучения зависимости факторов удовлетворенности («мотиваторов») и неудовлетворенности (гигиенических) от уровня профессионального стажа педагогических работников показали, что у лиц, имеющих небольшой стаж работы (как правило, это люди молодого возраста, стаж работы которых не превышает 6 лет), факторы неудовлетворенности (гигиенические факторы) превышают факторы мотивационные. Следует предположить, что будет довольно затруднительным подвигнуть данных лиц на инновационную деятельность, требующую более существенных затрат и ресурсов. В данном случае разумно последовательно изменять каждую группу факторов, входящих в состав гигиенических, и следить за их воздействием на сотрудников данной категории. В противном случае останется ждать, когда сотрудник пройдет 25-летний рубеж, влекущий, как правило, за собой рост социальной ответственности.

Результаты исследования зависимости факторов удовлетворенности («мотиваторов») и неудовлетворенности (гигиенических) от уровня образования (в общеобразовательной школе – от наличия квалификационных категорий) педагогических работников показали преобладание факторов неудовлетворенности у тех сотрудников, которые не имеют квалификационной категории, эти факторы значительно отстают от «мотиваторов» у работников с высшей и второй квалификационной категорией.

В данной ситуации нужно обратить внимание на сотрудников, не имеющих квалификационных категорий, их следует мотивировать, направляя на курсы повышения квалификации, на обучение по программам магистратуры (аспирантуры), стимулируя проведение научно-исследовательской и научно-методической деятельности. При этом важное значение следует придавать изменению социального статуса сотрудников и складывающимся межличностным отношениям с руководством организации.

По результатам проводимых исследований в образовательных организациях разрабатываются предупреждающие и корректирующие действия по устранению негативного влияния обнаруженных факторов и повышению уровня удовлетворенности педагогических работников выполняемой работой. В целом по результатам проводимого исследования следует отметить, что в педагогическом коллективе общеобразовательной школы доминируют факторы удовлетворенности («мотиваторы»). Тем не менее доля факторов неудовлетворенности достаточно существенна, чтобы обращать на себя

внимание руководства организации, в частности, важно поддерживать отвечающие современным требованиям условия труда, обеспечивающие в том числе социально-психологический климат в коллективе. Важно также отметить, что в образовательных учреждениях с высоким уровнем материального стимулирования сотрудников руководству следует быть более внимательным к своим работникам, понимать их потребности, чтобы обеспечить влияние других мотивационных факторов на повышение эффективности труда. Это позволит установить в коллективе соответствующий социально-нравственный климат, который будет содействовать максимальному удовлетворению работников выполняемой работой и, как следствие, влиять на ее качество [3].

Таким образом, применение теорий А. Маслоу и Ф. Герцберга позволяет своевременно выявлять потребности субъектов образовательного процесса с целью удовлетворения требований и пожеланий потребителей образовательной деятельности.

Список литературы

1. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу; пер. с англ. А. М. Татлыбаевой. Санкт-Петербург: Речь, 2003. 350 с.
2. Мескон М. Х. Основы менеджмента: перевод с английского / М. Х. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедуори. Москва: Дело ЛТД, 1994. 702 с.
3. Третьякова Н. В. Потребности субъектов образовательного процесса как элемент в управлении качеством здоровьесберегающей деятельности / Н. В. Третьякова // Проблемы качества физкультурно-оздоровительной и здоровьесберегающей деятельности образовательных организаций: сборник статей 6-й Международной научно-практической конференции / под общ. ред. Н. В. Третьяковой; Рос. гос. проф.-пед ун-т. Екатеринбург, 2016. С. 134–139.
4. Шапоренкова Г. А. Интегративно-целевое управление качеством образования: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. А. Шапоренкова. Челябинск, 2010. 410 с.

УДК 371.13/.14:373.55

Н. В. Уварина

N. V. Uvarina

*ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, Челябинск
Southern Ural state humanitarian and pedagogical university, Chelyabinsk
unv@cspu.ru*

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ СЕТЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE TEACHER IN CONDITIONS OF NETWORK INTERACTION OF EDUCATIONAL ORGANIZATIONS

Аннотация. Рассматриваются современные возможности использования ресурсов сетевого взаимодействия образовательных организаций для профессионального развития педагога. Также автором представлена модель сетевого взаимодействия.

Abstract. The article considers modern possibilities of using the resources of the network interaction of educational organizations for the professional development of the teacher. The author also presents a model of the use of network interaction resources by subjects.

Ключевые слова: сетевое взаимодействие, профессиональное развитие педагога, модель сетевого взаимодействия.

Keywords: network interaction, professional development of the teacher, model of network interaction.

Образование является той сферой жизни общества, которая никогда в полной мере не соответствовала ожиданиям социума. Даже в самые благополучные периоды общество требовало повышения качества образования, которое, конечно, проецировалось на профессиональную подготовку учителя – ключевую фигуру образовательного процесса, обеспечивающую удовлетворение этих требований.

Укрепление педагогического сообщества, профессиональное развитие педагога являются первоочередными государственными задачами, обозначенными в национальной образовательной инициативе «Наша новая школа», приоритетном национальном проекте «Образование», национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. и других документах. Актуальность реализации сетевого взаимодействия в сфере образования находит подтверждение в ст. 15, п. 1 ФЗ № 273 «Об образовании в Российской Федерации», во ФГОСах, в профессиональных стандартах и др.

В педагогической практике идея сетевого взаимодействия образовательных учреждений возникла в конце 1990-х г. Несомненная заслуга в этом принадлежит А. И. Адамскому [1], создавшему образовательную сеть «Эврика», которая рассматривается как совокупность субъектов образовательной деятельности, предоставляющих друг другу собственные образовательные ресурсы с целью повышения результативности и качества образования.

На современном этапе развития образования можно выделить три направления сетевого подхода, активно развиваемых в настоящее время [2, 3]:

- сетевое взаимодействие как результат развития информационных сетевых технологий;
- сетевое взаимодействие как способ адаптации организаций к конкуренции в информационном обществе;
- сетевое взаимодействие как формат коммуникации.

Мы рассматриваем *сетевое взаимодействие* как систему связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному сообществу инновационные модели содержания образования и управления системой образования, как способ деятельности по совместному использованию информационных, инновационно-методических, кадровых, материально-технических ресурсов.

Данный вид взаимодействия возможен только между теми элементами сети, которые обладают автономностью и не подчинены заданному сверху регламенту взаимоотношений [2, 3, 5]. Для его организации необходимо не менее двух участников, заинтересованных в решении общей проблемы и обладающих соответствующими ресурсами, а основными формами участия в сетевом взаимодействии являются профессиональные ассоциации, союзы, объединения и др. Отметим, что сообщества такого рода не могут быть специально спроектированы, организованы или созданы в приказном порядке. Преимущества сетевого сообщества заключаются в том, что оно предполагает простые действия участников, дает возможность обмениваться сообщениями и предоставляет социальные сервисы. Использование в образовательной практике сетевых сообществ способствует формированию таких умений и качеств личности, как совместное мышление (переход от эгоцентрической позиции к пониманию роли и знаниям других людей), толерантность, освоение децентрализованных моделей, критичность мышления и др.

В настоящее время наибольшее распространение получили две основные модели сетевого взаимодействия:

- концентрированная с ресурсным центром, предполагающая наличие головного учреждения;

- распределенная, предполагающая паритетную кооперацию – равноправное партнерство субъектов профессиональной среды [5, 8, 9].

Как один из видов сетевых формирований сетевое профессиональное взаимодействие в сфере образования строится на следующих принципах: единства цели и деятельности, добровольности связей и отношений в сети, независимости и лидерства ее членов, гибкости и открытости сетевой структуры, вариативности уровней взаимодействия и др.

Разнообразие направлений деятельности и задач, для решения которых создаются сетевые сообщества, определяет разнообразие их видов. Так, в современной литературе сетевые структуры классифицируют:

- по основному целевому признаку формирования сети – образовательные, инновационные, инфраструктурные, интеграционные;

- структуре сети – внутренние, внешние;

- типу интеграции – вертикальные, горизонтальные, диагональные;

- степени однородности входящих субъектов – однородные, неоднородные;

- времени существования – динамичные, стабильные;

- масштабу сети – глобальные, региональные, национальные.

Следует отметить, что сетевое взаимодействие специалистов сферы образования – новообразование не сегодняшнего дня: оно существовало всегда, когда имело место коллективное решение проблемы через взаимовыгодное сотрудничество, обмен идеями, информацией и т. д. [4]. Традиционными технологиями сетевого взаимодействия, как известно, являются семинары, круглые столы, конференции, дискуссии, встречи по обмену опытом и др.

Однако к настоящему времени сетевое взаимодействие приобретает принципиально новые черты. Его продуктивная реализация сегодня не требует территориального закрепления для непосредственных контактов, пространственно-временные ограничения полностью устранены, а значит, субъекты могут взаимодействовать, дистанцируясь друг от друга, находясь в любом месте. Любой профессионал, вступая в определенное взаимодействие с сетью, обменивается с другими участниками информацией, необходимой для решения проблем, а также имеющимся продуктивным опытом профессиональной деятельности [4, 6, 7, 9].

Такое объединение становится посредником между педагогами и образовательными системами разного уровня. При этом эффективность функционирования субъекта в условиях сетевого взаимодействия зависит от степени сформированности у него целого комплекса характеристик:

- мотивированности и готовности к взаимодействию в сети;

- коммуникативной компетентности;

- способности работать с информацией;

- открытости инновациям;

- ориентации на профессиональное творчество и др.

Объединение субъектов (образовательных учреждений, отдельных педагогов, микро-сообществ, ассоциаций и др.) в сетевое сообщество позволяет ему выполнять следующие функции: *гностическую* (познание сущности профессиональных проблем и способов их решения), *диагностическую* (выявление сущностных характеристик явления или объекта и их оценка для решения возникающих проблем), *инновационную* (выработка новых способов профессиональной деятельности), *информационную* (накопление, преобразование и передача сведений, необходимых субъектам для взаимодействия), *исследовательскую* (изучение явлений профессиональной сферы с целью совершенствования их функционирования), *коммуникативную* (организация общения между субъектами по решению проблем), *компенсационную* (возмещение недостающих ресурсов для решения проблем), *консультативную* (оказание помощи в решении возникающих проблем), *контролирующую* (наблюдение за корректностью решения профессиональных проблем), *координационную* (упорядочение взаимодействия субъектов), *коррекционную* (устранение недостатков сетевого взаимодействия), *мотивационную* (побуждение субъектов сетевого взаимодействия к совместному решению профессиональных проблем), *трансляционную* (распространение опыта решения возникающих профессиональных проблем) и др.

Объединение учреждений, относящихся к одному типу деятельности, находящихся на разных стадиях развития, различно организованных, реализующих различные стратегии, имеющие различные стартовые истории, позволяет реализовать преимущества сети и достичь высоких результатов в следующих направлениях:

1) в повышении эффективности совместной работы участников сети:

– появляются новые возможности для открытого доступа к новым ресурсам – идеям, информации, знаниям, программам, методикам и технологиям обучения. Информационный обмен, передача знаний и опыта приводят к взаимному ресурсному, кадровому и методическому совершенствованию;

– достигается высокая эффективность в организации и проведении научно-исследовательских работ;

2) в повышении академической мобильности:

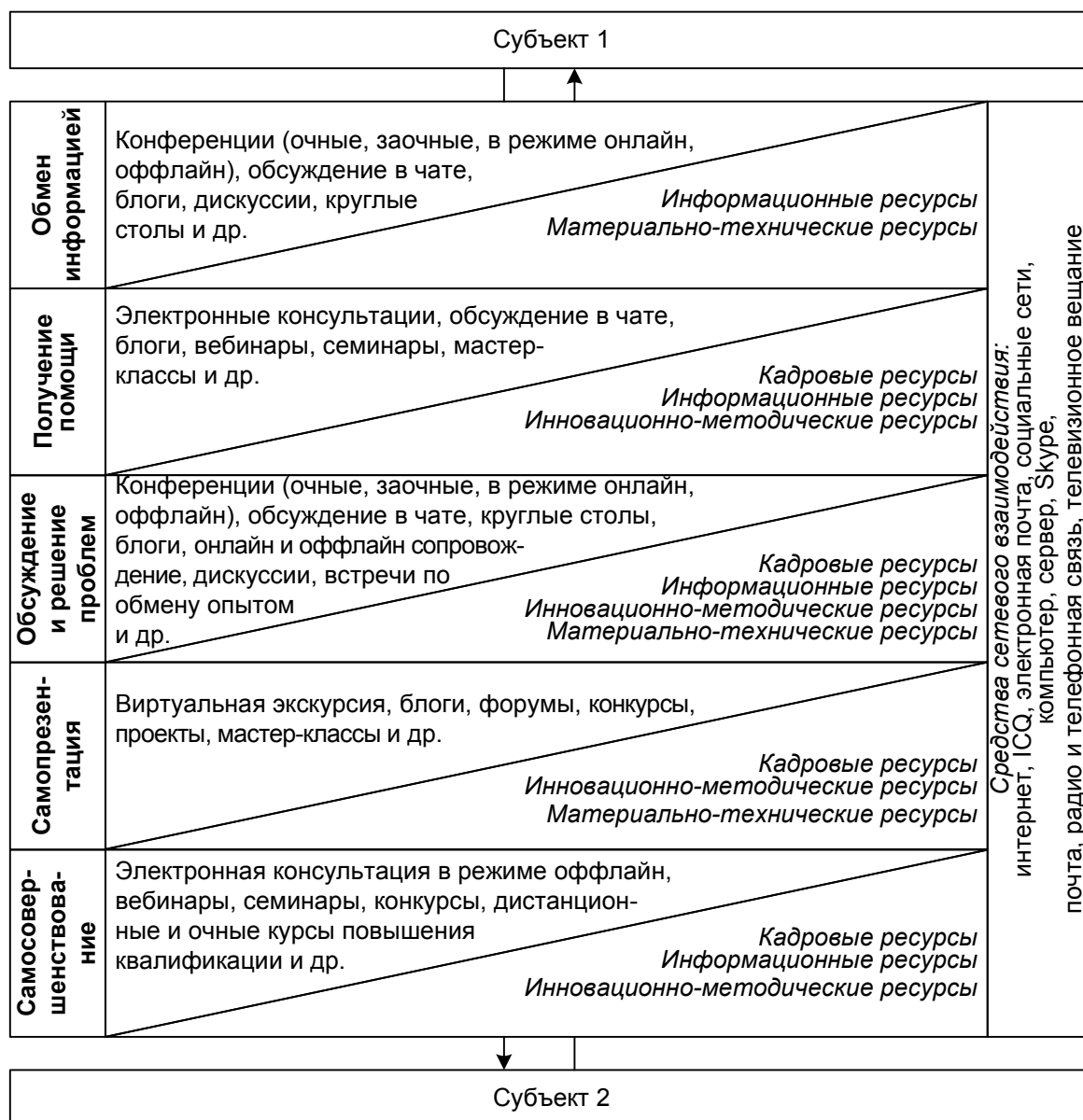
– создаются условия для более масштабной мобильности студентов и лучших преподавателей, повышения статуса ученых;

– возрастает мотивация к самосовершенствованию преподавателей, ответственность за качество их работы.

Отметим, что взаимодействие педагогов в сети инициируется, как правило, для решения определенных задач, которые могут быть положены в основу разработки модели сетевого взаимодействия. К таким задачам следует отнести обмен информацией, получение профессиональной помощи, обсуждение и решение проблем, самопрезентацию, самосовершенствование и др.

С учетом указанных задач, видов используемых ресурсов, технологий и средств модель сетевого взаимодействия [7] имеет следующий вид (рисунок).

Таким образом, профессиональное развитие педагогов в условиях их сетевого взаимодействия является ключевым фактором в создании единого научно-образовательного пространства и приводит к резкому усилению эффективности их совместной деятельности, опережающему характеру исследований и образовательных программ, ускорению внедрения результатов работ, достижению положительных социальных эффектов, совершенствованию учебно-методической базы образовательной среды.



Модель использования субъектами ресурсов сетевого взаимодействия

Список литературы

1. *Адамский А. И.* Модель сетевого взаимодействия / А. И. Адамский // Управление школой. 2002. № 4. С. 23–27.
2. *Бугрова Н. С.* Сетевое взаимодействие в системе повышения квалификации педагогических кадров: диссертация ... кандидата педагогических наук / Н. С. Бугрова. Омск, 2009. 178 с.
3. *Будникова Г. А.* Сетевое педагогическое взаимодействие как условие непрерывного образования / Г. А. Будникова // Образование Астраханской области: информационно-методический журнал. 2009. № 3 (11). С. 74–80.
4. *Дмитриева Е. А.* Из опыта обучения сетевому взаимодействию педагогов и студентов педагогического вуза / Е. А. Дмитриева // Образование и наука. 2015. № 6. С. 77–89.
5. *Дорожкин Е. М.* Развитие ОУ в ходе сетевого взаимодействия / Е. М. Дорожкин, Н. Н. Давыдова // Высшее образование в России. 2013. № 11. С. 11–17

6. *Игнатьева Г. А.* Образовательный коворкинг как новый формат организации образовательного пространства дополнительного профессионального образования / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, А. С. Мольков // Образование и наука. 2016. № 5. С. 139–157.

7. *Патент 99142* Российская Федерация. Схема «Модель сетевого взаимодействия» / Н. О. Яковлева [и др.]; заявл. 30.06.15; опубл. 16.07.16.

8. *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. P. 157–163.

9. *Davydova N. N.* Management of a network interaction of educational organisations oriented to innovation development / N. N. Davydova, E. M. Dorozhkin // *Indian Journal of Science and Technology*. 2016. № 9 (29).

УДК 378.14:004

О. А. Федоренко

O. A. Fedorenko

ФГАОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)», филиал в Нижневартовске
South-Ural State University (National Research University), Nizhnevartovsk Branch
feola-box@mail.ru

**УПРАВЛЕНИЕ ЗНАНИЯМИ
В ИНФОРМАЦИОННО-ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ ВУЗА
KNOWLEDGE MANAGEMENT
IN INFORMATION-EDUCATIONAL HIGHER SCHOOL ENVIRONMENT**

Аннотация. Представлено авторское видение педагогического явления «информационно-образовательная среда вуза», определены роль и цель управления знаниями, проанализированы образовательные возможности управления знаниями.

Abstract. In this article, the author's vision of pedagogic phenomenon of «higher school information-educational environment» is formulated, the role and purpose of knowledge management are determined, educational opportunities of knowledge management are analyzed.

Ключевые слова: информационно-образовательная среда, управление знаниями, анализ эффективности знаний.

Keywords: information-educational environment, knowledge management, knowledge efficiency analysis.

Знание, безусловно, имеет социальное значение, поскольку является информационным ресурсом общества. Как никогда ранее активизация информационного ресурса становится условием эффективного управления и развития общества.

В XXI в. происходят стремительные изменения традиционных социальных отношений на всех уровнях и во всех сферах жизни. Человек нуждается в доступе к различной информации по мере роста своих потребностей, изменения стиля жизни, образа мышления, мировосприятия. Влияние информационной и коммуникационной среды на развитие отдельной личности и общества в целом существенно возрастает. Этот процесс, естественно, вызывает необходимость научной рефлексии, его осмысления. Понимание сущностных аспектов феноменологии личности в современных условиях уже

трудно представить без учета увеличивающихся информационных взаимодействий современного человека в культуре и социуме [4].

Если говорить об информационно-образовательной среде, то она представляется как совокупность элементов сферы образования, имеющих общественно важное, социальное значение [1, 2, 3, 5, 6]. И это не просто окружающее образовательное пространство, а средство осуществления коммуникации и обмена знаниями. Управление знаниями в образовании всегда имело место, хотя как термин ранее использовалось достаточно редко. Оно включает предметную организацию знаний, образовательные стандарты, рабочие планы и программы учебных курсов, систему, технологии и методы передачи (трансляции) знаний при обучении.

Глобальный социальный процесс информатизации и компьютеризации общества стал мощнейшим стимулом общественного развития и средством повышения эффективности и результативности всех сфер деятельности, где одним из важнейших факторов выступают современные информационные и коммуникационные технологии, направленные на создание, сохранение, переработку и обеспечение эффективных способов представления информации потребителю, актуализирующих проблему подготовки профессиональных кадров, соответствующих требованиям социального заказа [3].

Однако в динамично развивающейся социальной среде статичные стандарты перестают выполнять функцию управления. При этом личностные знания специалистов, если они не систематизированы и не представлены в общедоступном виде (в виде учебных пособий, методических материалов к курсам, вспомогательных обучающих программ на различных носителях и т. п.), перестают выполнять функцию информационного ресурса учебного заведения.

Как склад не является системой управления запасами, так и библиотека или база данных компьютера, даже если они хранят разнородную информацию по дисциплинам, это еще не система управления информацией и знаниями. Поскольку знания – единственный вид имущества, который не поддается быстрому тиражированию, то необходимо выделить собственно предмет знаний и отработать процессы использования знаний и управления ими. Управление знаниями – это концепция, при которой информация превращается в практические знания и делает их легкодоступными в удобной форме для людей, которые могут их применить.

В системе управления знаниями в вузе, предметом знаний, например, по иностранному языку можно считать теоретические знания о том или ином языке, приемы и методы формирования языковых и коммуникативных умений и навыков, способы применения знаний во внешней среде. Эта информация представлена в учебных программах, рабочих планах и методических материалах, требующих постоянного обновления. Сами знания должны быть представлены в традиционной или электронной форме, пригодной для хранения и последующего распространения, доступной для целевой аудитории, разбиты на так называемые знаниевые единицы (юниты). Это могут быть учебники и учебные пособия, методические указания, аудио- и видеоматериалы, мультимедийные презентации, изображения и графические материалы [7].

Кроме того, необходим полный набор информации о субъекте обучения – студенте, содержащий сведения о его возрасте, системе ценностей, сфере и предмете будущей деятельности, начальном уровне знаний и т. п. Требуется также подобный портрет среды применения знаний, поскольку именно быстроменяющаяся среда формирует потребность в пополнении знаний и совершенствовании процессов их трансформации и передачи.

Переходя к разговору о процессах использования знаний, прежде всего следует подчеркнуть, что к ним относятся как на уровне организации, так и на уровне личности формирование – сохранение – обновление – передача – трансформирование – оценка – применение знаний. Самый высокий уровень знаний – интеллект преподавателей, представляющий интеллектуальный совокупный потенциал кафедры. Именно поэтому так необходима система коллективного и личного управления знаниями: регулярное повышение квалификации по секциям, программам, направлениям деятельности, курсам, специальностям и т. д., саморазвитие посредством участия в исследовательских проектах, симпозиумах, различного уровня конференциях, семинарах вне вуза, сдачи квалификационных экзаменов, аттестации преподавателей. Развитие каждого преподавателя становится не столько его личным делом, сколько ответственностью и первостепенной задачей кафедры и вуза в целом.

На таком же высоком уровне, но в зеркальном отражении находятся те, кто является получателем знаний от преподавателей. Студент, будучи объектом воздействия и получателем информации от преподавателей, является, с одной стороны, элементом процесса управления знаниями, а с другой – сам становится носителем изменений окружающей среды, поскольку, применяя знания в открытой среде, он ее тем самым трансформирует.

Таким образом, цель управления знаниями в вузе – формирование на базе переданных знаний такого набора компетенций у студентов, которые позволили бы им успешно выполнять после окончания вуза свои профессиональные и социальные функции в реальной деловой среде.

Выделяют четыре «кита» управления знаниями:

- мониторинг и классификация знаний;
- оценка и определение ценности знаний как конкурентного преимущества;
- синтезирование активных реальных действий на основе полученных знаний;
- оценка полученного результата – ответная реакция внешней среды.

Управление знаниями включает:

1) определение совокупного потенциала знаний как ресурса:

- где находятся знания;
- в какой форме они существуют;
- что они содержат;
- как их можно применить;
- насколько они доступны;

2) анализ материальной эффективности управления знаниями:

- каковы возможности для использования знаний;
- какова будет экономическая эффективность их применения;
- какие препятствия существуют на пути получения экономического эффекта;
- что это даст носителю знаний;

3) анализ результатов применения знаний:

- имеет ли место ожидаемый эффект;
- как сохранить приемы управления знаниями и сами знания, которые дали максимальный эффект;
- создает ли применение знаний новые возможности для студента, преподавателей, кафедры и вуза в целом.

Таким образом, системный подход к управлению информацией для обеспечения непрерывного потока знаний к нужным людям в нужное время позволяет эффективно и действенно принимать решения как в повседневном процессе обучения, так и в будущей профессиональной деятельности выпускников.

Список литературы

1. *Дорожкин Е. М.* Психолого-педагогические проблемы использования электронного обучения / Е. М. Дорожкин, М. Д. Щербин // Научный диалог. 2016. № 5 (53). С. 199–213.
2. *Иванова Е. О.* Электронный учебник – предметная информационно-образовательная среда самостоятельной работы учащихся / Е. О. Иванова // Образование и наука. 2015. № 5. С. 118–128.
3. *Никитина Е. Ю.* Информационно-образовательное пространство вуза как фактор подготовки компетентного выпускника / Е. Ю. Никитина, С. А. Курносова // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2012. № 4. С. 148–162.
4. *Новикова В. А.* Информационное образовательное пространство вуза как фактор формирования информационной профессиональной культуры будущего специалиста: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / В. А. Новикова. Рязань, 2009. 22 с.
5. *Хеннер Е. К.* Высокоразвитая информационно-образовательная среда вуза как условие реформирования образования / Е. К. Хеннер // Образование и наука. 2014. № 1 (1). С. 54–72.
6. *Электронный учебный курс как элемент образовательной среды подготовки мастеров производственного обучения / Е. М. Дорожкин [и др.] // Вестник Томского государственного педагогического университета. 2016. № 9 (174). С. 80–85.*
7. *Kimiz Dalkir.* Knowledge management in theory and practice [Электронный ресурс] / Dalkir Kimiz. Режим доступа: <https://dianabarbosa.files.wordpress.com/2009/03/knowledge-management-kimiz-dalkir.pdf>.

УДК 378.147:001.895

М. В. Фоминых

M. V. Fominykh

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
Fominykh.maria12@yandex.ru*

ПРОБЛЕМНОЕ МОДЕЛИРОВАНИЕ В СИСТЕМЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПОДХОДОВ К ОБУЧЕНИЮ

PROBLEM MODELING IN THE SYSTEM OF INNOVATIVE APPROACHES TO LEARNING

Аннотация. Рассматриваются возможности применения технологий проблемного моделирования, определяются роль и место проблемного моделирования в системе инновационных подходов к обучению.

Abstract. The potential of the problem modeling training technologies for the education is described in this article. The problem modeling's role and place in the system of innovative approaches are determined.

Ключевые слова: инновации, профессиональное образование, проблемное моделирование, инновационные подходы к обучению.

Keywords: innovations, vocational education, problem modeling, innovative approaches in education.

Современная образовательная система испытывает на себе существенные изменения. Многие современные образовательные технологии и подходы направлены на достижение нового качества образования. Стратегия модернизации образования определяет основные приоритетные направления данных изменений: обновление целей и содержания образования, методов и технологий обучения на основе современных достижений педагогической науки и инновационных подходов к его совершенствованию [2, 9, 11].

Согласно многим авторитетным ученым, приоритетным направлением современной педагогической науки являются инновационные подходы в обучении [3, 5, 12]. Так, принято считать, что инновации – это нововведения и результат передового педагогического опыта. Вследствие этого инновации можно считать наиболее оптимальным средством повышения эффективности образования. «Инновация означает новшество, новизну, изменение; применительно к педагогическому процессу – это введение нового во все компоненты педагогической системы – цели, содержание, методы, средства и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащихся, их методическое обеспечение» [2, с. 31].

Инновационная деятельность – деятельность, направленная на освоение в образовательных учреждениях новшеств, которые могут вести к изменению состояния функционирования и проектированию развития образовательной системы, ее подсистем и звеньев.

Инновационный подход к обучению означает введение и использование в образовательном процессе учебного заведения педагогических инноваций адекватно современным требованиям меняющейся образовательной среды.

Следует отметить, что инновационные процессы в образовании существуют не изолированно друг от друга, а взаимодействуют между собой. Эта тенденция обусловлена интеграционными процессами в науке, в формировании современного стиля научного мышления человека и интеграционными процессами в самом образовании. В этих условиях обновляемые профессионально-педагогические знания и умения преподавателя, получаемые в ходе освоения инновационных подходов к совершенствованию образования, также должны быть интегрированы [4, 6, 7, 9, 10].

Определим *проблемное моделирование* в обучении как подход, стимулирующий инновационное обучение на основе продуктивной и репродуктивной деятельности обучающихся, ориентирующий на организацию данной деятельности при помощи построения собственно разработанных моделей в процессе возникновения проблемных ситуаций при осуществлении или моделировании профессиональной деятельности.

Следует отметить, что проблемное моделирование можно считать некой разновидностью проблемно-модельного подхода. Выделяют следующие функции технологий проблемно-модельного подхода: развитие познавательной, социальной и профессиональной активности обучающегося, студента, усвоение навыков участия в деловых играх, профессионального общения и решения ситуативных проблемных задач, усвоение навыков управленческой деятельности. Учебный материал представлен в вербальной форме в виде вводной информации, проблем и других источников. Доминирующие *формы* организации – деловая и имитационная игра, основные *методы* – диалогический, информационные и поисковые методы обучения. Применяется проблемно-модельный подход для подготовки специалистов в средней специальной и высшей школе [1, 8, 10].

Проблемно-модельное обучение возникло на почве вузовской практики применения деловых и имитационных игр, в основе которых тоже лежат проблемы и проблемные ситуации. Суть идеи заключается в том, что в разных типах игр моделируется реальная познавательная или практическая деятельность студента по изучаемой специальности.

В американской педагогике разработана технология такого обучения в начальной школе: игровое обучение связано с моделированием деятельности продавца, парикмахера, полицейского, регулировщика дорожного движения, учителя начальных классов и т. п.

В современных социально-экономических условиях целесообразно рассматривать профессиональное развитие человека как свободного субъекта рынка труда, способного изменять род профессиональной деятельности, содержание и качество своего труда в течение жизни, акцент профессиональной подготовки необходимо сместить в сторону профессионального потенциала как основы для освоения новых профессий и видов деятельности, адаптации к новым условиям труда.

В свою очередь, выделяют следующие признаки проблемного моделирования:

- 1) наличие диагностично заданной цели как ожидаемого результата;
- 2) представление изучаемого содержания материала в виде системы познавательных и практических задач, без ориентировочной основы их решения;
- 3) отсутствие жесткой последовательности определенных этапов усвоения материала;
- 4) самостоятельный выбор способов взаимодействия участников учебного процесса;
- 5) мотивационное обеспечение деятельности педагогов и студентов, основанное на реализации их личностных потребностей в этом процессе;
- 6) отсутствие указания границ правилосообразной и творческой деятельности педагога;
- 7) реализация усвоенных при обучении знаний, умений, навыков уже не в качестве предмета учебной деятельности, а в качестве средств профессиональной деятельности;
- 8) допустимое отступление от однообразных правил образовательного процесса;
- 9) апробация различных моделей на практике.

Реализация проблемного моделирования связана с удовлетворением потребности человека в профессиональном образовании, обогащающей возможности его осуществления, формированием стратегий личностного и профессионального развития. Именно такой подход позволяет обеспечить конкурентоспособность специалистов, что достигается в результате решения следующих задач:

- мотивирования личностного и профессионального развития;
- формирования профессиональной компетентности;
- освоения социально-коммуникативных, общепрофессиональных и специальных профессиональных компетенций;
- развития метапрофессиональных качеств;
- формирования индивидуального стиля профессиональной деятельности;
- проектирования альтернативных сценариев своего профессионального будущего;
- развития педагогических способностей.

Как отмечают Н. К. Чапаев, М. А. Чошанов, в современный период весьма велика ценность и необходимость внедрения в педагогический процесс на основе идей проблематизации обучения образовательных форм моделирования профессиональной деятельности [10]. Образовательная синхрония, достигаемая при осуществлении проблемно-модельного обучения, создает условия для реализации задач интеграции образова-

тельной и профессиональной деятельности, ему способствуют следующие признаки проблемно-модельного обучения:

1) диалектичность. Ядро проблемного моделирования – проблемно-модельная ситуация – отражает объективные противоречия реальной действительности;

2) деятельностная природа. При осуществлении проблемно-модельного обучения знания в значительной мере не передаются в готовом виде, а приобретаются студентами в процессе самостоятельной деятельности в условиях проблемно-модельной ситуации. Деятельностная природа проблемно-модельного обучения не просто усиливает его объединительный потенциал, но служит сильнейшим катализатором процессов междеятельностной интеграции, в том числе образовательной и профессиональной деятельности;

3) технологичность, отражающаяся в построении методов обучения. Технологический характер проблемно-модельного обучения служит условием сближения его технологий с производственными технологиями, успешному профессиональному становлению личности.

Таким образом, вышеприведенный анализ позволяет сделать вывод о том, что проблемно-модельное обучение обладает значительным инновационным потенциалом. Он обнаруживается в таких характеристиках проблемно-модельного обучения, как личностно-субъектная направленность, практико-ориентированный характер, «креативность», выражаемая в необходимости творческого решения интеллектуальных или прикладных задач-ситуаций, открытость – способность быть «восприимчивым» к трансформациям, происходящим в мире, отвечать на порождаемые новыми временем запросы, инструментальность – способность порождать новые дидактические концепции и системы.

Выделены следующие достоинства проблемного моделирования – прямые следствия принципов его организации:

- 1) умение свободно ориентироваться в профессии;
- 2) возможность совершенствоваться профессионально в процессе обучения;
- 3) возможность свободной реализации самостоятельно принятых решений;
- 4) возможность анализа и прогнозирования нештатной ситуации;
- 5) эффект опережения профессиональной действительности.

Мотивация и успешность обучения студентов во многом определяются самой концепцией проблемного моделирования. Студент не просто сможет учиться, он совместно с преподавателем будет участвовать в разработке и развитии самой методической системы обучения по профильным предметам. Внимание студентов сосредотачивается на компетенциях, которые они могут приобрести, выполняя ту или иную учебную деятельность. Безусловно, эта деятельность должна быть построена на основе реформирования содержания учебных предметов, средств проблемного моделирования, изменения статуса студента и функции преподавателя.

Список литературы

1. *Арстанов М. И.* Проблемно-модельное обучение: вопросы теории и технологии: проблемы изучения в вузе / М. И. Арстанов, П. И. Пидкасистый, Ж. С. Хайдаров. Алма-Ата: Мектеп, 1980. 207 с.

2. *Артерчук В. Д.* К вопросу обеспечения качества образования в вузах / В. Д. Артерчук, Л. А. Туровец // Современные проблемы науки и образования. 2006. № 1. С. 30–31.

3. *Загвязинский В. И.* Сопротивление инновациям: сущность, способы профилактики и преодоления / В. И. Загвязинский, Т. А. Строкова // Образование и наука. 2014. № 1 (3). С. 3–21.

4. Засыпкин В. П. Модернизация высшего педагогического образования в регионе: социологический анализ / В. П. Засыпкин // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 129–137.

5. Зеер Э. Ф. Дискуссионные аспекты инновационного развития профессионально-педагогического образования / Э. Ф. Зеер. Образование и наука // 2013. № 1 (5). С. 67–83..

6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. Москва: Высшая школа, 1990. 119 с.

7. Литвиненко М. В. Проектирование результатов подготовки специалистов в условиях модульной системы обучения: методическое пособие / М. В. Литвиненко. Москва: Изд-во Моск. гос. ун-та геодезии и картографии, 2006. 60 с.

8. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М. И. Махмутов. Москва: Педагогика, 1972. 368 с.

9. Хуторской А. В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика / А. В. Хуторской. Москва: Изд-во УНЦ ДО, 2005. 222 с.

10. Чапаев Н. К. Креативная педагогика: проблемы, противоречия, пути их решения / Н. К. Чапаев, М. А. Чошанов // Образование и наука. 2011. № 10 (69). С. 3–27.

11. Чернилевский Д. В. Креативная педагогика и психология / Д. В. Чернилевский, А. В. Морозов. Москва: Изд-во Моск. гуманитар.-техн. акад., 2001. 301 с.

12. Dorozhkin E. M. Innovative process development in the framework of scientific educational network: management model / E. M. Dorozhkin, N. N. Davydova, V. A. Fedorov // Naukovyi Visnyk Natsionalnoho Hirnychoho Universitetu. 2016. № 5. P. 157–163.

УДК 378.1:001.895

Е. Р. Хайрутдинова

E. R. Khairuydinova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
lena.music@mail.ru*

ИННОВАЦИОННЫЕ МЕТОДЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

INNOVATIVE METHODS OF VOCATIONAL EDUCATION IN RUSSIA

Аннотация. Раскрывается актуальность инновационного развития в системе высшего образования. Подчеркивается, что инновационные технологии в профессиональном образовании повышают эффективность обучения и воспитания личности и направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов. С целью улучшения качества высшего образования предлагается внедрение инновационных методов: портфолио, проблемного изложения, метода проектов, проблемно-поисковых методов обучения. Выявлены особенности реализации современных подходов, перспективных методов, форм и инновационных технологий в системе высшего образования.

Abstract. This article reveals the topicality of innovative development in higher education. It is emphasized that innovative technologies in professional education increase the effectiveness of the training and education of the individual and aimed at preparing highly qualified professionals who

have the fundamental and applied knowledge. As a key factor in improving the quality of higher education available introduction of innovative methods: portfolio, problem statement, project method, problem-search training methods. Outlines the key features of implementation of modern approaches, promising practices, innovative forms and technologies in higher education.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, инновационные технологии, педагогические инновации, образование.

Keywords: innovation, innovative activity, innovative technologies, pedagogical innovation, education.

Современный этап развития образования характеризуется интенсивным поиском нового в теории и практике. Этот процесс обусловлен рядом противоречий, главное из которых – несоответствие традиционных методов и форм обучения и воспитания новым тенденциям развития системы образования в современных социально-экономических условиях развития общества, породивших целый ряд объективных инновационных процессов.

Изменился социальный заказ общества по отношению к образованию: необходимо формирование личности, способной к творческому, сознательному, самостоятельному определению своей деятельности, к саморегулированию, которое обеспечивает достижение этой цели. Соответственно, назрела необходимость в разрешении противоречия между необходимостью активного внедрения инноваций в педагогическую практику и структурой и содержанием организации инновационной деятельности в системе высшего образования.

Инновационная деятельность – это освоение в образовательных учреждениях новшеств, которые могут вести к изменению состояния функционирования и проектированию развития образовательной системы, ее подсистем и звеньев. Под педагогическими инновациями подразумевают нововведения в педагогической системе, улучшающие течение и результаты учебно-воспитательного процесса, однако нововведения могут и ухудшить систему [5].

Существующая в современной педагогической науке проблема эффективности инновационной деятельности – это во многом следствие непонимания, искажения сущности самого термина «инновация».

Инновации – это многостороннее понятие. В переводе с латинского языка «инновация» означает введение чего-либо нового, нововведенная вещь, модернизация, реформа [4]. С экономической точки зрения инновация – это вложение средств в новую технологию, новые формы организации труда и управления, охватывающие не только отдельное предприятие, но и их совокупность, целую отрасль. С лингвистической точки зрения инновация – это новообразование, новое явление в языке, обычно в области морфологии, возникшее в данном языке в более позднюю эпоху его развития [6].

А. В. Хуторской в учебном пособии «Педагогическая инноватика» дает следующую трактовку понятия «инновация». Инновация – это изменения внутри системы, идеи, и процессы, и средства, и результаты, взятые в единстве качественного совершенствования педагогической системы [7].

На сегодняшний день особое внимание уделяется развитию инновационного потенциала системы высшего образования. Инновационные образовательные технологии подразумевают целенаправленное, осмысленное изменение педагогической деятельности (и управления этой деятельностью) через разработку и введение в образовательных организациях педагогических и управленческих новшеств: нового содержания обучения, воспитания, управления, новых способов работы, новых средств, организационных форм [2].

Педагогическая инноватика как отрасль науки изучает процессы обновления педагогической деятельности в совокупности и различных ее системных компонентах: принципообразующем, законосообразном, методологическом, методическом, технологическом и др. Являясь научной отраслью педагогики, инноватика векторно ориентирована на новизну в многовариантных ее проявлениях.

Инновация – это новое, призванное обеспечить постепенное развитие, усовершенствование системы, переход ее в качественно новое состояние в существующих условиях. Инновации осуществляются за счет ресурсов самой системы и направлены на ее полное изменение – в этом их принципиальное значение. Они не исчерпываются только отрицанием старого, общепринятого, консервативного, предполагая целенаправленный характер нововведений и их ориентацию на стабильность.

Сейчас инновации в высших учебных заведениях становятся все более и более необходимыми, являясь важным инструментом конкурентоспособности среди вузов. Это происходит из-за характера их продукции, поскольку они готовят новых специалистов для различных секторов экономики. В основе современного вуза аккумулируется система формирования новых идей, нацеленная на улучшение адаптивной способности к быстрому изменению условий окружающей среды, создания инновационной институциональной структуры, конкурентоспособной, высококачественной и активно взаимодействующей с внутренними и внешними партнерами.

В своем исследовании под педагогическими инновациями мы будем понимать нововведения в области педагогики, целенаправленное прогрессивное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики как отдельных ее компонентов, так и самой образовательной системы в целом. Педагогические инновации могут осуществляться как за счет собственных ресурсов образовательной системы (интенсивный путь развития), так и за счет привлечения дополнительных мощностей (инвестиций) – новых средств, оборудования, технологий, капитальных вложений и т. п. (экстенсивный путь развития).

Инновационные изменения происходят в следующих областях:

- формирование новых учебных планов;
- развитие и внедрение новых технологий обучения;
- применение методов разработки инструментов новых программ;
- создание условий для самопознания в процессе обучения;
- изменения в деятельности и образе мыслей и преподавателей, и студентов, изменение отношений между ними, создание и развитие инновационных творческих групп.

Инновационные технологии, ориентирующие педагога на создание и использование таких форм организации учебной деятельности обучающихся, при которых акцент делается на вынужденную активность обучающихся и познание преимущественно через деятельность, заставляют обучающегося в процессе познавательной деятельности проходить все четыре этапа восприятия информации. При таком типе обучения преподаватель перестает быть единственным инициативно действующим лицом. Его активность переходит в сферу организации познавательной деятельности обучающихся самостоятельно и/или в группе с преподавателем или без него. Некоторая активность преподавателя из непосредственно образовательного процесса переходит на этап подготовки занятий [3].

Можно сделать вывод, что инновации в деятельности системы профессионального образования – это совокупность новых знаний, подходов и технологий для получения результата в виде образовательных услуг. Попробуем разобраться, какие же инновационные технологии в профессиональном образовании применяются в настоящее время.

К инновационным технологиям в образовании можно отнести:

- личностно-ориентированное обучение;
- проблемное обучение;
- блочно-модульное обучение и тестовые формы итогового контроля знаний;
- метод проектов и кредитно-модульную систему оценки знаний;
- дистанционные технологии обучения.

Инновационные технологии в профессиональном образовании повышают эффективность обучения и воспитания личности и направлены на подготовку высококвалифицированных специалистов, получивших фундаментальные и прикладные знания.

Проанализировав труды отечественных и зарубежных ученых, мы пришли к выводу, что наиболее эффективными в процессе обучения являются следующие инновационные методы:

1. Метод портфолио (Performance Portfolio or Portfolioc Assessment) – современная образовательная технология, основой которой является метод аутентичного оценивания результатов образовательной и профессиональной деятельности. Данный метод чаще всего соотносят со сферой образования, хотя в широком смысле этого понятия он применим для любой практико-результативной деятельности.

2. Метод проблемного изложения – метод, при котором педагог, используя самые различные источники и средства, прежде чем излагать материал, ставит проблему, формулирует познавательную задачу, а затем, раскрывая систему доказательств, сравнивая точки зрения, различные подходы, показывает способ решения поставленной задачи. Студенты как бы становятся свидетелями и соучастниками научного поиска.

3. Метод проектов – система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий-проектов.

4. Проблемно-поисковые методы обучения (усвоение знаний, выработка умений и навыков) осуществляются в процессе частично поисковой или исследовательской деятельности, реализуются через словесные, наглядные и практические методы обучения, интерпретированные в ключе постановки и разрешения проблемной ситуации.

Особо обращает внимание на себя тот факт, что инновационные дидактические технологии обладают следующими особенностями:

1) позволяют организовать самостоятельную деятельность студентов по освоению содержания высшего образования (технология модульно-рейтингового обучения);

2) способствуют включению студентов в различные виды активной деятельности (технология проектной деятельности, творческой и научно-исследовательской);

3) предоставляют возможность работы с различными источниками информации (информационно-коммуникативные технологии, технологии дистанционного обучения, технология развития критического мышления, технология проблемного обучения);

4) ориентируют на групповое взаимодействие (технология модерирования групповой работы, технология организации дискуссии и др.);

5) создают условия для реализации субъектной позиции студентов (игровые технологии, технология рефлексивного обучения, технология портфолио, технология самоконтроля, технология самообразовательной деятельности);

6) позволяют формировать целостную структуру будущей профессиональной деятельности студентов (технологии контекстного обучения, технология анализа конкретных ситуаций, технология кейс-метода, технология организации имитационных игр).

Образование как главный инструмент социального и нравственного развития личности должно изменяться со временем, подстраиваясь под запросы современного общества. И это неоспоримый факт. Однако ввод инноваций в современную педагогику очень труден из-за твердых устоявшихся понятий и принципов обучения. Для того чтобы понять, насколько успешны те или иные новые методы и формы обучения, должно пройти немало времени. Очевидно, что современное общество не может обучать молодежь по устаревшим схемам. Но до сих пор в практике общеобразовательных и профессиональных учебных заведений присутствуют лишь элементы педагогических инноваций. Поэтому вопрос инноваций в образовании остается острым и актуальным и в настоящее время.

Список литературы

1. *Гайдукова И. Б.* Формирование инновационного образовательного пространства как условие развития общества / И. Б. Гайдукова // Российская наука и образование сегодня: проблемы и перспективы. 2015. № 1 (4). С. 15–19.
2. *Зеер Э. Ф.* Компетентностный подход как фактор реализации инновационного образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука. 2011. № 8. С. 3–16.
3. *Инновационная деятельность в образовании* [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://arbir.ru/articles/a_2964.htm.
4. *Кванина В. В.* Инновации: определимся с понятиями / В. В. Кванина // Администратор образования. 2007. № 1. С. 75–83.
5. *Полонский В. М.* Инновации в образовании (методологический анализ) / В. М. Полонский // Инновации в образовании. 2007. № 3. С. 36–40.
6. *Словари и энциклопедии* [Электронный ресурс] // Академик.ру. Режим доступа: <http://dic.academic.ru>.
7. *Хуторской А. В.* Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / А. В. Хуторской. Москва: Академия, 2008. 256 с.

УДК 377.041:377.138.8

А. С. Чибиков

A. S. Chibakov

*КОГПОАУ «Яранский технологический техникум», Яранск
Yaransk technological College, Yaransk
chas375@yandex.ru*

СТАНОВЛЕНИЕ ОСНОВ САМООРГАНИЗАЦИИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧАЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ КВАЛИФИЦИРОВАННЫХ РАБОЧИХ, СЛУЖАЩИХ И СПЕЦИАЛИСТОВ

THE FORMATION OF THE FOUNDATIONS OF SELF-ORGANIZING THE ACTIVITIES OF LEARNERS IN THE CONDITIONS OF VOCATIONAL EDUCATION OF QUALIFIED WORKERS, EMPLOYEES AND SPECIALISTS

Аннотация. Статья посвящена организационно-педагогическим и методическим аспектам становления у обучающихся учреждений СПО основ самоорганизации учебно-производственной деятельности при овладении профессией или специальностью, что побуждает к саморазвитию, фор-

мирует компетентность и мобильность, способствует в будущем их успешному профессиональному самовыражению в качестве рабочих, служащих или специалистов среднего звена.

Abstract. The article is devoted to organizational-pedagogical and methodical aspects of formation of learners College the foundations of self-organizing of training and production activities in mastering a profession or specialty that encourages self-development, creates competence and mobility, contributes to the future success of professional self-expression as workers, employees or mid-level professionals.

Ключевые слова: профессиональное обучение, самоорганизация учебно-производственной деятельности, показатели самоорганизации.

Keywords: vocational training, organization of training and production activities, indicators of self-organization.

Уровень развития современного технологичного производства и сферы услуг, инновационные процессы и конкуренция на рынке труда предъявляют высокие требования к качеству профессионального обучения квалифицированных рабочих, служащих и специалистов среднего звена в учреждениях среднего профессионального образования. Становление профессиональной компетентности является актуальной педагогической проблемой. Отметим, что разные аспекты подготовки обучающихся к самостоятельной профессиональной деятельности активно исследуют ученые и практики, научные организации и творческие коллективы учебных заведений [1, 2, 3, 5].

Потенциалом для развития личностных качеств и формирования опыта самоорганизации профессиональной деятельности обладают учебные и производственные практики. С этой целью эффективны звеньевая или бригадная формы организации учебно-производственного труда учащихся по выполнению комплексных заданий. Например, на завершающем этапе освоения каждого профессионального модуля обучающимся по профессии 08.01.08 Мастер отделочных строительных работ мы предлагаем учебные задания по выполнению соответствующих видов ремонтных работ в помещениях. При этом наряду с соблюдением технологии, обеспечением качества и выполнением нормативов выработки профессиональный интерес у мастера производственного обучения вызывают психолого-педагогические аспекты самоорганизации деятельности учащихся: а) рациональность планирования; б) своевременность внесения корректив в процесс; в) аргументация принимаемых решений; г) взаимовыручка и взаимопомощь внутри звена и между звеньями; д) принципиальность в сочетании с нормами делового общения; е) коллективная ответственность за общий результат; ж) лидерство внутри звена и эффективность самоуправления [4]. За педагогом сохраняются функции прогнозирования учебно-производственного процесса, осуществления педагогического менеджмента и оценки выполнения заданий.

Раскроем сущность самоорганизации учебно-производственной деятельности учащихся при коллективном (звеньевом, бригадном) выполнении комплексных заданий.

Коэффициент эффективного использования времени (k^B) определяет рациональность использования времени учебно-производственного процесса для непосредственной деятельности по выполнению задания, рассчитывается по формулам. Для отдельного (i -го) обучающегося:

$$k_i^B = \frac{T_i^D}{T_i^П} = \frac{T_i^П - T_i^H}{T_i^П} = 1 - \frac{T_i^H}{T_i^П},$$

где T_i^D – время деятельности по выполнению задания, включая подготовительный, основной и заключительный этапы;

$T_i^П$ – общее время процесса (кратно количеству занятий);

T_i^H – время простоев и неоправданных потерь на затягивание выполнения операций и работ.

Для звена (бригады) учащих из n человек:

$$k_3^B = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n k_i^B.$$

Коэффициент учета индивидуальной производительности труда (k^I) свидетельствует об эффективности использования потенциала членов звена (бригады) в учебно-профессиональной деятельности. Для отдельного обучающегося, выполнившего m операций:

$$k_i^I = \frac{1}{m} \sum_{p=1}^m \frac{\Pi_p}{\Pi_p^I},$$

где Π_p – производительность труда учащегося по отдельной (m -й) операции;
 Π_p^I – лучший показатель производительности труда среди членов звена (бригады) по m -й операции.

Для звена (бригады) показатель k_3^I определяется аналогично с предыдущим коэффициентом. Если $k_3^I > 0,8$, то звену (группе) удалось оптимально распределить обязанности и эффективно использовать потенциал своих членов. При $0,6 < k_3^I > 0,8$ распределение обязанностей и использование потенциала удовлетворительное. В случае, когда $k_3^I < 0,6$, решения внутри звена (бригады) заслуживает оценки «неудовлетворительно».

Коэффициент равномерности выполнения работ (k^P) характеризует относительное постоянство производительности труда в течение времени выполнения операции или вида работы, т. е. $k_i^P \approx \text{const}$. Невыполнение условия часто является причиной снижения качества производимых работ и отражается на коэффициенте эффективного использования времени (k^B). Для звена (бригады) k^P находится отношением:

$$k_3^P = \frac{n^P}{n},$$

где n^P – количество учащихся в звене (бригаде), соблюдающих условие равномерности выполнения работ.

Коэффициент использования возможностей совмещения операций (k^C) показывает, насколько реализованы представлявшиеся возможности по совмещенному (параллельному) выполнению операций и работ. Определяется для звена (группы) зависимостью:

$$k_i^C = \frac{T_i^T}{T_i^I},$$

где T_i^T – теоретическое время на выполнение объема произведенных за общее время процесса (T_i^I) работ с учетом возможностей параллельного осуществления операций и работ.

Коэффициент оптимальности размещения оборудования и материалов (k^O) характеризует геометрическую рациональность выбора места расположения используемого инвентаря, инструментов, оборудования и материалов. Оценивается качественно для звена (бригады) по трехбалльной шкале: размещение оптимальное, $k^O = 1$; размещение недостаточно оптимальное, $k^O = 0,5$; размещение неоптимальное, $k^O = 0$.

Количество нарушений требований охраны труда (k^H) устанавливается общим числом отступлений от установленных правил как для отдельного учащегося (k_i^H), так и для звена (бригады) в целом (k_3^H). При этом важным является соотношение по критерию «гру-

бые-негрубые» нарушения, а также распределение внутри звена (бригады) по данному показателю (кто не допустил отступлений, а кто часто нарушал правила охраны труда).

На основе данных показателей производится анализ труда обучающихся. Отмечаются положительные стороны и недостатки (нарушения), формулируются выводы. Возможно также сравнение звеньев (бригад) между собой и с предыдущим показателями для выявления динамики формирования опыта самоорганизации профессиональной деятельности в условиях учебного коллектива.

Положительные результаты формирования опыта самоорганизации учебно-производственной деятельности в практической подготовке рабочих, служащих и специалистов на основе применения перечисленных показателей рациональной организации обучения подтверждаются оценкой качества профессионального обучения с помощью разработанной нами аналитической модели [3, 5].

Список литературы

1. *Качество* профессиональной подготовки специалистов в колледже: теория и опыт реализации: коллективная монография / под общ. ред. М. А. Емельяновой. Москва: ВЛАДОС, 2012. 200 с.

2. *Полякова Е. А.* Организационно-педагогические условия подготовки рабочих кадров в системе среднего профессионального образования / Е. А. Полякова // Среднее профессиональное образование. 2011. № 1. С. 14–16.

3. *Чибиков А. С.* К оценке качества профессионального обучения: методический аспект / А. С. Чибиков // Профессиональное образование. Столица. 2016. № 3. С. 41–44.

4. *Чибиков А. С.* Формирование опыта коллективной самоорганизации профессиональной деятельности в практической подготовке квалифицированных рабочих / А. С. Чибиков // Научное мнение. 2016. № 12. С. 130–133.

5. *Masalimova A. R.* Experimental analytical model of conditions and quality control of vocational training of workers and specialists / A. R. Masalimova, A. S. Chibakov // IJEME-Mathematics Education. 2016. № 11 (6). P. 1796–1808.

УДК 378.4:371.15

В. А. Чупина, Т. А. Шаламова

V. A. Chupina, T. A. Shalamova

*ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет», Екатеринбург
Russian state vocational pedagogical university, Ekaterinburg
style@tehno.com, shalamova_tanechka@mail.ru*

КОРПОРАТИВНАЯ КУЛЬТУРА КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ УНИВЕРСИТЕТА

CORPORATE CULTURE AS A TOOL FOR DEVELOPMENT OF THE UNIVERSITY

Аннотация. Рассматриваются вопросы управления корпоративной культурой университета, которая в условиях перемен может стать эффективным инструментом его развития.

Abstract. The article actualizes the problem of ensuring the management of the corporate culture of the university, which, under conditions of change, can become an effective tool for its development.

Ключевые слова: корпоративная культура, ценности, нормы.

Keywords: corporate culture, values, norms.

Успешными на рынке образовательных услуг в настоящее время являются университеты, имеющие четкую стратегию социально-экономического развития, ориентированную на обеспечение высокого качества подготовки специалистов и создание позитивного имиджа как образовательного учреждения, так и его выпускников. При этом рынок диктует свои условия, согласно которым качество профессиональной подготовки должно соответствовать не только требованиям федеральных государственных стандартов, но и потребностям общества и рынка труда.

Формирующиеся в российской образовательной среде новые экономические и социальные отношения предполагают использование применительно к вузу таких характеристик, как корпоративная культура, имидж организации, нравственная культура. Обращение к проблеме корпоративной культуры вуза – это теоретическая и практическая необходимость, отвечающая современным реалиям. Вместе с тем это и стратегический поворот, связанный с формированием принципиально новых условий жизнедеятельности вуза как самостоятельной конкурентоспособной организации, реализующей комплексный подход к использованию ресурсов, образовательных услуг и полученных доходов с целью достижения современного качества подготовки специалистов [1, 3].

Использование понятия «корпоративная культура» применительно к образовательным организациям обусловлено сегодня тем, что в условиях рынка, когда значительная часть социальных и профессиональных сообществ строит свою деятельность на основе корпоративных отношений, система образования должна использовать корпоративные отношения как инструмент собственного развития и формировать у будущих специалистов-профессионалов готовность к деятельности в условиях достижения корпоративных целей и интересов. Сейчас вузы, получившие значительные права и относительную экономическую самостоятельность, являются субъектами конкуренции, отстаивающими свои частные интересы на рынке образовательных услуг.

Структура университета, как и структура любой организации, явление динамичное, особенно в условиях переходного периода. Это обусловлено двумя основными обстоятельствами. Во-первых, расширились возможности вузов, что зафиксировано таким нормативным актом, как ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», создающим правовую основу самостоятельности вуза в решении вопросов стратегического развития и структурных преобразований. Во-вторых, изменились требования общества к уровню образовательных и научно-исследовательских услуг и работ.

Успех деятельности организации в значительной степени зависит от того, насколько ее сотрудники объединены общими целями и общим отношением к своему труду. Мощным стратегическим инструментом, позволяющим ориентировать все подразделения и отдельных лиц на единые цели, мобилизовать инициативу сотрудников, обеспечить и облегчить их общение, является корпоративная культура. Именно она делает организацию уникальной, формирует ее историю и организационную структуру, правила коммуникации и принятия решений, внутренние ритуалы и легенды [4, 6].

Если определять корпоративную культуру как способ существования организации от внешнего вида до образа мыслей, то станет ясно, что она будет меняться вместе со сменой внешних условий существования и изменением мышления, ценностей и общей профессиональной культуры сотрудников [6]. Именно это обстоятельство служит причиной тому, что вопрос формирования корпоративной культуры становится все более актуальным для выс-

шей школы, ведь именно рамки корпоративных отношений еще могут сдерживать тот разрушительный процесс, который вносит система менеджмента в некоторых университетах.

Корпоративная культура – комплекс разделяемых всеми членами организации ценностей, представлений, понятий и убеждений, а также поведенческих норм и артефактов, которые создает организация по мере преодоления препятствий внутреннего и внешнего характера на пути к успеху и процветанию. Корпоративная культура становится атрибутом современной организации, обретает функциональную направленность, которая предопределяет совпадение ценностей организации и работника, качественное улучшение их совместной жизнедеятельности. Современная корпоративная культура выполняет следующие функции формирует морально-этические ценности и установки жизнедеятельности корпорации, мобилизует потенциал духовной и интеллектуальной энергии человеческих ресурсов на эффективную реализацию ее миссии. Под непосредственным влиянием корпоративной культуры происходит упрочение связей (социальное партнерство и сетевое взаимодействие) работников, объединение (солидарность) работников всех уровней на основе ценностей, норм и традиций организации, повышение их ответственности за качество деятельности. Корпоративная культура организует работу и распоряжается человеческими ресурсами таким образом, чтобы деятельность университета обеспечивала высокую мобильность, обогащение, социальную защиту тех, кто в нем работает. Чрезвычайно важна роль корпоративной культуры в создании фирменного стиля, направленного на развитие культуры качества, процветания организации, стимулирование удовлетворенности трудом и повышение социального вклада в общество.

В целом коллектив, обладающий эффективной корпоративной культурой, отличается слаженностью, взаимодействием (командный дух), удовлетворение работой и гордость за ее результаты, преданность организации и готовность соответствовать ее высоким стандартам, высокая требовательность к качеству труда, готовность к переменам, вызванным требованиями прогресса и конкурентной борьбой.

Особая роль в этом процессе принадлежит руководству университета и, в частности, его первому лицу как носителю ценностей и смыслов образования, которые воплощаются в его деятельности [5].

Особенности корпоративной культуры вуза проявляются прежде всего в социально-ценностной направленности на удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии на обеспечение условий для творческой деятельности научно-педагогических кадров и студентов, на формирование у студентов гражданской позиции, их способности к эффективному труду и конкурентоспособности, сохранение и развитие нравственных, культурных и научных ценностей. Для корпоративной культуры вуза характерна двойственная природа, проявляющаяся, с одной стороны, в достижении интересов на рынке образовательных услуг, с другой – в сохранении и приращении гуманистических ценностей образования. Именно сбалансированные корпоративные отношения способны преодолеть эту двойственность [3]. Основными факторами успеха высших учебных заведений, обеспечивающими их конкурентоспособность и рентабельность, становятся гибкость, адаптивность и готовность к постоянному развитию.

Формирование или изменение корпоративной культуры – это, как правило, сложный, длительный и зачастую болезненный процесс. Начинается он с формулирования основных целей и задач организации, с создания стратегического плана развития и других основополагающих документов [2]. Только в этом случае корпоративная культура будет выполнять свое предназначение и способствовать внедрению целей и задач организации в жизнь. На основе этих базовых документов строится каркас корпоративной культуры, включая описание норм и стандартов поведения членов организации, создание или поддержание ее традиций и символики.

Для того чтобы обеспечить успешное внедрение корпоративных изменений в университете и максимизировать ценность человеческого капитала, необходимо целенаправленное управление корпоративной культурой. Способность управлять корпоративной культурой должна стать обязательной компетенцией руководителей, так как правильное управление является существенным фактором успеха организации. Ценности организации определяются прежде всего целями и миссией, и, если такие цели поставлены, организация становится устойчивой развивающейся системой, эффективно взаимодействующей с окружающей средой.

Список литературы

1. *Дремина М. А.* Влияние корпоративной культуры вуза на адорнацию компетенций выпускников / М. А. Дремина, Г. А. Горбунова, В. А. Копнов // Образование и наука. 2015. № 5. С. 39–57.
2. *Кузнецова И. С.* Корпоративная культура как элемент управления предприятием / И. С. Кузнецова // Российское предпринимательство. 2007. № 5 (2). С. 43–47.
3. *Леньков Р. В.* Корпоративная культура как фактор эффективности вуза / Р. В. Леньков, Е. И. Боровлева // Науковедение: интернет-журнал. 2013. № 5. С. 1–6.
4. *Морозова Е. А.* Корпоративная культура в вузе: взгляд работников и студентов / Е. А. Морозова, А. В. Сухачева // Вестник Кемеровского государственного университета. 2014. № 4 (60). Т. 1. С. 115–122.
5. *Чупина В. А.* Имидж руководителя университета и его влияние на репутацию вуза / В. А. Чупина, Е. С. Пятакова // Перспективы, организационные формы и эффективность развития сотрудничества российских и зарубежных вузов: сборник трудов по материалам 3-й ежегодной Международной научно-практической конференции. Королев: Алькор Паблишерс: Изд-во Технолог. ун-та, 2015. С. 344–348.
6. *Чупина В. А.* Профессиональная культура управленческих кадров: учебное пособие / В. А. Чупина. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. экон. ун-та, 2012. 104 с.

УДК 378.141.214.115–056.266

Е. А. Югова

E. A. Yugova

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

РАЗРАБОТКА ИНДИВИДУАЛЬНЫХ ПЛАНОВ ДЛЯ СТУДЕНТОВ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ КАК ФАКТОР УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

DEVELOPMENT OF INDIVIDUAL PLANS FOR STUDENTS WITH DISABILITIES AS A FACTOR IN SUCCESSFUL UNIVERSITY EDUCATION

Аннотация. Определяется необходимость разработки индивидуальных планов обучения студентов с ограниченными возможностями здоровья, приводится нормативная документация, обеспечивающая реализацию этих планов, обосновываются педагогические подходы, используемые при организации процесса обучения.

Abstract. The article discusses the need to develop individual plans for students with disabilities health. Presented regulatory documentation ensuring their implementation. Suggests the pedagogical approaches used in the process.

Ключевые слова: индивидуальный план, здоровье студентов, социальная адаптация.

Keywords: individual plan, health students, social adaptation.

В Российской Федерации наблюдается тенденция к увеличению количества детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). В частности, в 2009 и 2010 гг. их число оставалось практически без изменений – 495,37 и 495,33 тыс. чел. соответственно. Затем в 2011 г. наметился рост (до 505,2 тыс. чел.), который отмечался также и в последующие годы: в 2012 – 510,9 тыс. чел., в 2013 – 521,6 тыс. чел., в 2014 – 540,8 тыс. чел. [6]. Подобная ситуация обуславливает необходимость решения вопроса обучения этих детей в общеобразовательных школах и в дальнейшем в вузах, а также их адаптации и социализации в современном обществе.

Введенные в действие образовательные стандарты нового поколения предоставляют широкие возможности в сфере инклюзивного образования, в частности, обучение лиц с ОВЗ по индивидуальному учебному плану, предусмотренному ФГОСами, в которых определяются сроки обучения, формы обучения и объемы учебных программ. Разработка и реализация индивидуальных планов, на наш взгляд, будет являться одним из факторов успешного обучения таких студентов в высшем учебном заведении.

Необходимость разработки такого документа обусловлена и наличием достаточной законодательной базы. Среди основных нормативных документов отметим Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (п. 1 ч. 5 ст. 108), в котором специальные (коррекционные) образовательные учреждения для обучающихся, воспитанников с ОВЗ переименованы в общеобразовательные организации, что подталкивает и высшие учебные заведения к ситуации, когда произойдет увеличение количества студентов с ОВЗ. Такая ситуация скорее всего приведет и к определенным сложностям в системе взаимодействия преподавателей и студентов с ОВЗ.

Выделим основные из них: во-первых, глубинные личностные установки (убеждения и страхи) педагогов относительно способностей, особенностей учащихся с ОВЗ; во-вторых, предубеждения студентов с нормальным психофизическим развитием по отношению к сверстникам с ОВЗ; в-третьих, нетолерантность к объединению групп обучающихся, которые составляют культурное меньшинство.

Для преодоления указанных трудностей и достижения успешного обучения студентов и будет необходима разработка и реализация индивидуального плана, который, на наш взгляд, должен представлять определенную образовательную программу, адаптированную для обучения лиц с ОВЗ, учитывающую особенности их психофизического развития, индивидуальные возможности и при необходимости обеспечивающую коррекцию нарушений развития и их социальную адаптацию [5].

Для успешной реализации индивидуального плана необходимо использовать в качестве основы для проектирования наиболее значимые подходы, существующие в современной образовательной теории и практике. В первую очередь отметим системно-деятельностный подход как ведущий в системе общего образования Российской Федерации [1]. Важным и необходимым акцентом данного подхода является тот факт, что учащийся – активный субъект педагогического процесса. При этом преподавателю важно сформировать самоопределение учащегося в процессе обучения. Это позволяет

пробудить у студента с ОВЗ интерес к предмету и процессу обучения, а также развить у него навыки самообразования. В конечном итоге подготовленный специалист будет придерживаться активной жизненной позиции не только в обучении, но и в жизни. Такой человек способен ставить перед собой цели, решать учебные и жизненные задачи и отвечать за результат своих действий. Учебная деятельность должна быть основана на принципах сотрудничества и взаимопонимания.

Предлагаемый подход позволяет решать следующие задачи:

- развитие и воспитание личности студента с ОВЗ в соответствии с требованиями современного информационного сообщества;
- развитие у обучающихся с ОВЗ способности самостоятельно получать и обрабатывать информацию по учебным вопросам;
- развитие у обучающихся с ОВЗ коммуникативных навыков.

Следующим важным подходом является компетентностный подход – один из возможных результатов оценки образования как «знания в действии» [2, 3]. Это подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования. Он необходим в силу того, что на сегодняшний день в образовании мы работаем в рамках компетентностной парадигмы. Компетенция – это способность применять знания, умения, успешно действовать на основе практического опыта при решении задач общего рода.

Весь смысл образования состоит в том, чтобы развить у обучаемых с ОВЗ способность к самостоятельному решению проблем в разных видах и сферах деятельности, используя социальный опыт, в который включен и их собственный опыт. Содержанием образования является дидактически адаптированный социальный опыт решения мировоззренческих, познавательных, политических, нравственных и других проблем. Смысл организации процесса обучения состоит в создании условий для формирования у студентов с ОВЗ опыта, необходимого для самостоятельного решения коммуникативных, познавательных, нравственных, организационных и прочих проблем, которые и составляют содержание образования. При оценке образовательных результатов необходим анализ уровней образованности, которые достигнуты выпускниками на определенном этапе обучения.

Обучение в вузе приходится на юношеский возраст, соответствующий становлению самосознания, что порождает стремление к самоутверждению, самовыражению, самовоспитанию. Основная задача этого возраста – самоопределение социальное, личностное, профессиональное, духовно-практическое. Соответственно, адекватными методами работы становятся методы, инициирующие самоанализ, самокритику, самоконтроль, самоограничение, самонаказание. К наиболее востребованным методам повседневного общения, делового, товарищеского, доверительного взаимодействия следует отнести те, которые предполагают уважение личности студента, обсуждение с ним самых разнообразных вопросов, его понимание, доверие, сочувствие к нему. Немаловажным становится диалог как метод и принцип полусубъектного и межличностного взаимодействия.

Рациональное применение предлагаемых педагогических подходов и методов к разработке индивидуальных планов студентов с ОВЗ можно рассматривать как фактор их успешного обучения в вузе.

Список литературы

1. *Асмолов А. Г.* Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

2. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход в образовании / Э. Ф. Зеер // Образование и наука. 2005. № 3 (33). С. 31.

3. Зимняя И. А. Интегративный подход к оценке единой социально-профессиональной компетентности выпускников вузов / И. А. Зимняя, Е. В. Земцова // Высшее образование сегодня. 2008. № 5. С. 14–19.

4. Положение инвалидов. [Электронный ресурс] // Федеральная служба государственной статистики: официальный сайт. Режим доступа: <http://www.gks.ru>.

5. 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>.

Научное издание

ИННОВАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ
И ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

Материалы
22-й Международной научно-практической конференции
18–20 апреля 2017 г., Екатеринбург

Редакторы: Т. В. Шептунова, О. Е. Мелкозерова, Е. А. Ушакова, Е. А. Морозова

Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 29.06.17. Формат 60×84/8. Бумага для множ. аппаратов. Печать плоская.
Усл. печ. л. 76,0. Уч.-изд. л. 79,0. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического универ-
ситета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
