Министерство образования и науки РФ
Международная академия наук педагогического образования
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Lifelong Education in the 21 century: problems, tendencies, development prospects

Материалы международной
научно-практической конференции
28 октября 2016

Часть II. Современная система образования: тенденции развития



Шадринск 2016

Министерство образования и науки РФ
Международная академия наук педагогического образования
Шадринский государственный педагогический университет

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

LIFELONG EDUCATION IN THE 21 CENTURY: PROBLEMS, TENDENCIES, DEVELOPMENT PROSPECTS

Материалы международной научно-практической конференции

28 октября 2016

Часть II. Современная система образования: тенденции развития

Шадринск
2016

УДК 37
ББК 74
Н537

Печатается по решению Редакционно-издательского совета Шадринского государственного педагогического университета от 26.12.2016 года, протокол № 10

Рецензенты:

Сморчкова В.П., доктор педагогических наук, профессор, ученый секретарь отделения социальной педагогики и социальной работы Международной академии наук педагогического образования, г.Москва

Котлярова И.О., доктор педагогических наук, профессор, директор Научно-образовательного центра «Педагогика непрерывного образования» ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный университет (НИУ)», г.Челябинск

Редколлегия:

Дзиов А.Р., и.о. ректора ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Скоробогатова Н.В., кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой коррекционной педагогики и специальной психологии, проректор по научной и инновационной работе ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Ипполитова Н.В., доктор педагогических наук, профессор кафедры профессионально-технического образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Суворова С.Л., доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой славяно-германской филологии ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Устинова Н.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры физико-математического и информационно-технологического образования ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет»

Ответственный редактор: Скоробогатова Н.В.
Компьютерная верстка: Устинова Н.Н.

Непрерывное образование в XXI веке: проблемы, тенденции, перспективы развития =
Н537 Lifelong education in the 21 century: problems, tendencies, development prospects. Ч. IV. Психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся на различных уровнях образования / Шадр. гос. пед. ун-т ; отв. ред. Н.В.Ипполитова, Н.В. Скоробогатова, С.Л.Суворова. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – 297 с.

ISBN 978-5-87818-521-9

В сборник материалов Международной научно-практической конференции вошли научные статьи ученых, научных сотрудников и преподавателей вузов, педагогов образовательных организаций СПО, методистов, руководителей и педагогов образовательных и специальных (коррекционных) образовательных учреждений, студентов, магистрантов и аспирантов; представителей общественных организаций и многих других. Географическое пространство конференции представлено участниками из России (Бийск, Екатеринбург, Казань, Каменск-Уральский, Красноярск, Курган, Москва, Нижнетагильск, Новосибирск, Сургут, Тюмень, Челябинск и многие другие), Германии (Оттерштадт, Гейдельберг, Шпайер), Республики Польши (Щецин) и Республики Казахстан (Костанай, Петропавловск).

Сборник состоит из четырех частей. Первая часть: Основные направления образования в современных условиях: теория и практика. Вторая часть: Современная система образования: тенденции развития. Третья часть: Современные проблемы образования: методико-технологический аспект. Четвертая часть: Психолого-педагогическое сопровождение развития обучающихся на различных уровнях образования.

Авторы несут ответственность за содержание и оригинальность текста статьи, за точность библиографических ссылок.

УДК 37
ББК 74

ISBN 978-5-87818-521-9

© ШГПУ, 2016

ОГЛАВЛЕНИЕ

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ…..……. 8

Артамонова Е.И. Формирование готовности будущего учителя к инновационной деятельности ……...……...….. 8

Матушак А.Ф., Сметанина М.Н. Исследование мнений студентов о способах повышения эффективности профессиональной подготовки в педагогическом вузе …… 14

Ипполитова Н.В. Принцип непрерывности и условия его реализации в профессиональном образовании ……...……..……..…….. 17

Stefano P. Student-centred learning or employability? The ehea ambiguous mediation…… 21

Krieger W. Das lernportfolio als methode moderner hochschuldidaktik…… 29

Götzelmann A. Bildung zwischen interkulturalität und religionsverlust……. 36

Kim N.P., Matveeva N.A Pedagogy of family as a content element of teacher education in Kazakhstan……. 39

Качалова Л.П. Формирование исследовательской компетенции студентов вуза на основе рефлексивной активности…… 42

Стерхова Н.С. Научная школа как форма организации научно-исследовательской деятельности преподавателей вуза……. 45

Осипов В.А., Осипова И.С. Технологизация и личностно-деятельностный подход в процессе формирования технического творчества студентов……. 53

Корчагин Е.А., Сафин Р.С. К вопросу определения качества профессиональной подготовки специалистов…… 58

Кириллова О.В., Савицкий С.К., Иванов А.Б., Кошкалов Е.С., Хабибулин Э.М. Личностно-ориентированное образование……. 61

Иванищева Н.А. Реализация социально-андрагогического подхода при проектировании учебных модулей гуманитарных дисциплин…… 66

Андриенко Е.В. Развитие профессиональных компетенций педагогов на начальном этапе их подготовки в системе высшего образования…….. 72

Муслумова Т.В. Образование как институт правовой социализации подрастающего поколения…….. 76

Сергеева М.Г. Понятие «Экономическая компетентность» в научно-педагогической литературе…… 81

Ибрагимов Г.И. Целеполагание в образовательном процессе: болевые точки……. 89

Качеев Д.А. Новые технологии обучения в высшем учебном заведении…… 93

Сорокина Е.Г. Современные проблемы, тенденции и перспективы развития образования…… 96

Субанов Т.Т. Совместная работа вузов и работодателей в условиях рыночных отношений - залог взаимовыгодного сотрудничества…… 100

Назарова П.А. Организационно-деятельностный блок модели развития 106

управленческого мышления бакалавров менеджеров……
Усынин М.В. Педагогическое управления адаптацией бакалавров менеджеров…… 114
Быков А.К. Нормы времени учебной и учебно-методической работы преподавателей вузов в системе дистанционного обучения……. 118
Русакова С.В. Личностно-ориентированный подход к работе с одаренными детьми в условиях общеобразовательной школы…….. 123
Ипполитова Н.В., Иванова Ю.М. Факторы социально-профессиональной адаптации студентов среднего профессионального образования…….. 126
Колесников М.А. Мировоззрение и информационные технологии воздействия на личность……. 129
Коркина П.С. Подготовка будущего учителя математики к работе по формированию у школьников познавательных интересов к предмету……. 132
Ланцевская Н.Ю. Проектная деятельность на уроках литературы как реализация требований ФГОС……. 137
Жанзакова А.К. Самообразование педагога как ключевое требование профессионального стандарта……. 139
Истомина С.В. Психолого-педагогические условия реализации основной общеобразовательной программы в современной школе……. 144
Соколова Н.В., Мокшев Д.П. Болонский процесс как катализатор изменений системы высшего образования России……. 151
Соколова Н.В., Подорванова Н.С. Роль правового образования в профессиональном обучении как одно из направлений повышения уровня правосознания молодёжи……. 155
Соколова Н.В., Бейсенова К.А. Болонский процесс: некоторые проблемные аспекты и направления их решения……. 157
Карпов Е.К., Карпова И.Е. Анализ состояния преподавания дисциплины «Черчение» как неотъемлемой части подготовки специалистов инженерно-технического профиля… 160
Коптелова И.Е. Формирование коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей…… 164
Макарова Е.А. Компетентность как интегральное качество личности…….. 168
Пяшкур Ю.С. Поведенческий компонент нравственного развития студенческой молодежи…… 172
Хильченко Т.В., Дубаков А.В. Методическое сопровождение начинающего учителя в условиях вуза…….. 176
Кольева Н.С., Лоренц С.А. Особенности организации учебного процесса в условиях уровневой дифференциации…….. 181
Кольева Н.С., Мунтинова А.Е. Формирование учебной мотивации учащихся посредством педагогического взаимодействия……. 185
Кольева Н.С., Молчанов А.А. Технология диалогового общения…… 187
Дмитриева О.В. Совершенствование системы многоуровневого непрерывного образования специалистов в области автоматизации и управления…… 190
Шевчук Е.В., Боговик А.С. Особенности создания полиязычного электронного 194

учебника по статистике…….
Шевчук Е.В., Отинова И.В. О формировании навыков научно-исследовательской и инновационной деятельности бакалавров педагогических специальностей…… 197
Отинова И.В. Исследование мотивации успеха и мотивации боязни неудачи у студентов……. 199
Кольева Н.С., Глушков Н.С. Коллаборативная среда – эффективная форма взаимодействия в учебном процессе…… 201
Смолина Т.А. Графическая подготовка будущих дизайнеров в свете требований ФГОС 204
Омуралиева Г.К., Джумагулова З.Д. Преемственность экологического воспитания и образования……. 207
Чиркова Е.В. Качество образования: философский подход……. 212
Едренкина М.В. Формирование профессиональных компетенций образовательно - проектировочной деятельности будущих педагогов профессионального образования…. 216
Желницких П.В. Содержательная характеристика понятия «Управленческая компетенция» …… 220
Оларь Ю.В. Интерактивные приемы в процессе формирования социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка…….. 223
Степанова Н.А. Модель взаимодействия дошкольной образовательной организации с начальной общеобразовательной школой…… 226
Скаредина Ю.В Специфика деятельности педагога-психолога ДОО в эпоху новых стандартов…….. 229
Расковалова О.С. Теоретический анализ понятия рефлексивно-педагогические приемы…… 233
Турчанинова Н.А. Сущность и способы реализации технологии модульного обучения в организации СПО…… 239
Маркуцкая С.Э. Взаимодействие организаций в обеспечении непрерывности образования и развития личности обучающихся…… 244
Белоконь О.В., Обухова О.В. Основные этапы, формы и способы взаимодействия образовательных учреждений с заказчиками образовательных услуг…… 247
Стерхова Н.С., Лыгалов М.А. Основные сферы деятельности мастера производственного обучения в организациях среднего профессионального образования и на предприятии…… 251
Журавлева М.В., Емельянова О.П. Поэтапная подготовка специалистов международного уровня в области нефтегазопереработки…… 257
Ершова Е.М. Терапевтическая фоторамка как средство развития личности студента 260
Полякова Е.Н., Дорофеева А.С. Формирование научно-исследовательской деятельности студентов на основе свободного доступа к научным публикациям……. 263
Степанова О.Г., Злодеева Л.А., Бякова Н.В. Взаимодействие общеобразовательного учреждения и промышленного предприятия как условие развития непрерывного профессионального образования…… 269
Верхотурцев Д.Е. Развитие технического творчества студентов по средствам изучения 273

специфики подготовки иностранных специалистов……..
Вакуленко О.В. Формирование толерантности будущих социальных педагогов вуза при изучении этнопедагогики в условиях многонационального коллектива…….. 278
Колмогорцева Н.Н. Организация работы с учащимися, имеющими повышенную мотивацию к учебно-познавательной деятельности…….. 281
Тиунов С.А. Использование стандартов при проектировании технологических процессов на транспорте……..……. 286
Бурнашева Э.П. Организация внутрифирменного обучения персонала с использованием принципов бережливого производства……..……. 287
Старцева М.А. Формирование способности будущих педагогов профессионального обучения проектировать учебный процесс на основе анализа нормативно-правовых документов……..…… 290
Евтушенко Н.С. Состояние и тенденции модернизации высшего образования в условиях развития рыночной экономики……..…… 293
Горшков А.П. Взаимодействие вуза с работодателями: проблемы и опыт…… 296
Баландина И.В. Принципы формирования компетенции дидактической компьютерной визуализации у будущих бакалавров, обучающихся по направлению «Педагогическое образование» ……..…… 299

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБЩЕГО, СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Артамонова Екатерина Иосифовна, д.п. н., профессор, Президент Международной академии наук педагогического образования,
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области «Московский государственный областной университет», г. Москва

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В современном вузе подготовка педагога к инновационной деятельности является весьма актуальной темой. Формирование готовности к инновационной деятельности является в условиях модернизации отечественного образования важным направлением работы студентов, преподавателей, административных работников.

Понятия «инновационная компетентность», «инновационная деятельность», стали предметом повышенного внимания исследователей. Так по мнению исследователей Лазарева В.С., Мартиросяна Б.П., понятие «инновационная деятельность» служит для устранения несоответствия между желаемым и наличным, что требует определенных нововведений (новшеств, инновационных изменений). Инновационная деятельность отвечает своему назначению, если она выполняет определенные *функции* по отношению к образовательной деятельности: выявление актуальных потребностей (выявление проблем) изменений в педагогической системе (образовательных программах, технологиях, кадрах, материально-технической базе и др.); выявления существующих разработок, использование которых потенциально могло бы повысить качество образовательной деятельности на каких-то ее участках (выявление *возможностей развития* педагогической системы); самостоятельная разработка новшеств; проектирование желаемого будущего и движения к нему; проектирование частных нововведений; практическое осуществление нововведений [3].

В современных социально-экономических условиях профессиональная подготовка представляет собой организационно-оформленный логически-структурированный дидактический процесс, целью и результатом которого является «определенный тип самостоятельного человека – профессионала», подготовленного, на уровне соответствующих знаний, умений и опыта решения профессиональных задач, к включению в конкретную социально-культурную среду. Образование, действующее в режиме профессиональной подготовки, способно успешно (хотя и недостаточно быстро) реагировать на актуализацию в профессиональной реализации инновационной деятельности и появление на рынке труда новых профессий и специальностей. И, следовательно, - на внедрение новых технологий подготовки к профессиональной деятельности в образовательных учреждениях; на оперативное удовлетворение потребностей общества в переподготовке уже квалифицированных специалистов формируя готовность к инновациям.

Смысловой контекст терминов «подготовленный» и «подготовка» в этом случае приобретает особую значимость. По С.И. Ожегову, подготовка – это «запас знаний, полученный кем-то (специалистом)», а подготовить – значит, обучить, дать необходимые знания для чего-либо [6]. В. Даль толковал слово «готовый», по отношению к человеку, как собравшийся совсем, приспособившийся к чему-либо, могущий и желающий что-либо исполнить [2]. Для пояснения сущности и процесса профессиональной подготовки педагогов

к инновационной деятельности этимологический аспект рассматриваемых понятий очень важен, инновационная деятельность педагога выступает одновременно и как внешний, по отношению к личности будущего профессионала процесс передачи соответствующих знаний, умений и навыков, так и как внутренний процесс их присвоения, освоения и творческого использования.

Востребованным в реалиях XXI века становится образование, ориентированное на подготовку специалиста, который отличается *интересом ко всему новому, готовностью к изменениям, разнообразием взглядов, ориентацией на новую информацию, ответственным отношением ко времени и его измерению, планированием времени и собственной эффективности в нем, личным достоинством, оптимизмом* (В.В. Козловский, А.И. Уткин, В.Г. Федорова и др.). Уже сегодня обозначенные учеными перспективы профессионального образования требуют его серьезной перестройки. Указанное обстоятельство нашло свое отражение в Конституции РФ, Федеральном Законе «Об образовании в РФ», Национальной доктрине образования в РФ на период до 2025 года.

На инновационное развитие образования в настоящее время принципиально ориентирует нормативная база, регламентирующая функционирование современного профессионального образования. Такое развитие предполагает:

– поддержку региональных комплексных программ профессионального образования, направленных на достижение стратегических целей инновационного развития и стимулирование взаимодействия организаций науки, высшего, среднего и начального профессионального образования, российских и зарубежных компаний в рамках проектов и программ развития;

– подготовку кадров по приоритетным направлениям модернизации технологического развития России;

– оснащение современным учебно-производственным, компьютерным оборудованием и программным обеспечением образовательных учреждений профессионального образования, внедряющих современные образовательные программы и обучающие технологии, организацию стажировок и обучение специалистов в ведущих российских и зарубежных образовательных центрах;

– повышение показателей академической мобильности студентов и преподавателей;

– кооперирование учреждений профессионального образования с внешней средой для формирования устойчивых всесторонних связей по трудоустройству выпускников и поддержанию процессов непрерывного образования для сотрудников предприятий.

Создание обновленной системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации педагогов обеспечивает программа модернизации педагогического образования [5].

Педагогизация общественной жизни активизировала работу будущих педагогов уже со студенческой скамьи. Они приобретают социальный опыт профессиональной деятельности, оказывают населению реальную практическую помощь, например, через участие в волонтерском движении.

Концептуальными основами модернизации образования в РФ является идея преемственности гуманистических традиций мирового и отечественного образования. По мнению В.А. Сластенина, современная Россия нуждается в обновленной системе образования. Эта система должна быть открытой, гибкой, способной к саморазвитию, при этом соотносимой с развитыми мировыми моделями и учитывающей «опыт русского просветительства». Иными словами, образование, обновляясь, должно реализовать функцию сохранения и воспроизводства гуманистических традиций в культуре. Стратегия

современного образования строится на методологии, обосновывающей ведущее значение ценностной ориентации образования на развитие культуры и духовности общества, на формирование социальных умений человека активно действовать в условиях выбора, не бояться брать ответственность за выбор и при этом быть профессионалом, руководствующимся принципом «Не навреди!» в непрерывно изменяющемся обществе и его системе образования.

Подготовка квалифицированного работника к инновационной деятельности, которая соответствует необходимому уровню и определенному профилю профессиональной готовности, выступает основной целью современного профессионального образования. Готовность к инновационной деятельности позволяет специалисту быть *конкурентоспособным* на рынке труда, *компетентным,* т.е. *свободно владеющим своей профессией* и одновременно *ориентированным в смежных областях деятельности*. Такого специалиста отличают *ответственность*, *способность к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту, социальная и профессиональная мобильность*.

Наиболее целесообразным признается *изучение структурных особенностей* инновационной компетентности будущего педагога с точки зрения реализации некоторых *инновационных стратегий*, применяемых для достижения определенной цели инновационной деятельности. Важнейший компонент инновационной компетентности педагога – *инновационные умения*. Они рассматриваются как важный структурный компонент личности педагога, определяющий особенности его поведения в ситуации внедрения педагогической инноватики.

Инновационная компетентность будущего учителя, как уже было отмечено, рассматривается как результат формирования инновационной деятельности. Инновационная компетентность образует систему внутренних потенциалов регуляции инновационной деятельности, необходимых для эффективного процесса реализации новшеств, в том числе:

– *личностные качества*: психологическая готовность, мотивированность на инновационную деятельность, познавательная активность, самопознание, саморегуляция, самоорганизация, самореализация в разработке и внедрении новшеств; целеустремленность в практическом осуществлении нововведений;

– *объем знаний,* дающий возможность как владеть информацией о педагогических инновациях – средством инновационной деятельности, так и обладать умением преодолевать трудности инновационного характера и готовности к самостоятельной разработке новшеств; знать основы проектирования и моделирования нововведений и в целом желаемого будущего и управлять движением к нему; знать основы практической их реализации. Тем самым – добиваться поставленных целей в профессиональном саморазвитии и профессиональной деятельности. Здесь важным является приобретение *устойчивых умений*, основанных на знании успешных *стратегий инновационной деятельности;*

– *рефлексия* как способность человека оценить свою позицию в соответствии с новшеством требованиями и интересами партнеров (в условиях массового образования) по его реализации. При этом именно владение совокупностью рефлексивных умений, включающих способность выделять новшество и устанавливать связь с ним, анализировать его функциональность, адекватно реагировать, умело пользуясь вербальной и невербальной коммуникацией, умение брать ответственность на себя и умение организовать работу с новшеством представляет собой *фундамент* инновационной компетентности будущего педагога.

По уровню сформированности инновационной компетентности можно выделить: низкий уровень (предполагает наличие инновационных умений педагога и его личностных качеств как средства – информативного характера – использования педагогических инноваций); средний уровень (наличие инновационных умений педагога и его личностных качеств используются для формирования позиции педагога по взаимодействию с новшеством, отработка авторской методики); высокий уровень (наличие инновационных умений педагога и его личностных качеств используется для организации образовательной среды, взаимодействия партнеров, по творческому взаимодействию с новшеством).

Именно разработка успешных *инновационных стратегий* может служить основой эффективной инновационной деятельности будущего педагога. Выделенные особенности позволили уточнить основные характеристики понятия «инновационная компетентность будущего педагога», которую следует понимать как достижение им определенного уровня личностной и профессиональной готовности взаимодействия с новшеством, основанного на умениях: пользоваться приобретенными знаниями о выделении новшества и взаимодействии с новшеством; оперировать педагогическими средствами инновационной деятельности в соответствии с конкретной педагогической задачей; использовать определенную инновационную стратегию для самостоятельной разработки новшеств; проектировать желаемое будущее; умение организовать движение к нему с опорой на использование новшеств; проектировать частные нововведения; проявлять желание и готовность к практическому осуществлению нововведений.

Вместе с тем, в современной системе высшего профессионального образования существуют определенные проблемы, которые влияют на качество и результаты подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности. *Во-первых*, изменения в социально-воспитательной практике происходят быстрее, чем преобразования в профессиональном образовании. Так эффективные школы, являющиеся экспериментальными площадками Российской академии образования, отмечают неготовность выпускников педагогических вузов к инновационной деятельности в школах. *Во-вторых*, государственное регулирование подготовки специалистов к инновационной деятельности слабо ориентировано на потребности рынка труда. Педагогическое образование пока не перешло на рыночные отношения. *В-третьих,* существует разрыв между знаниями, умениями и навыками студентов и стремительно меняющимися требованиями реальной жизни (образование на практике не ориентировано должным образом на будущее).

Особо следует отметить влияние науки на образование, помощь науки в подготовке педагога к инновационной деятельности. Наука в XXI веке интенсивно интегрируется с педагогическим образованием, которое ориентируется на те знания, которые многоотраслевая наука генерирует в процессе перехода к грядущему постиндустриальному обществу. Учитывая национальные и культурные различия разных стран, было признано необходимым корректно отнестись к уже сложившимся в тех или иных странах терминам, обозначающим инновационную деятельность, новый вид деятельности.

Исследователи отмечают, что одним из наиболее оптимальных путей выхода из сложившейся ситуации – обеспечение участия России в интеграционных процессах формирования общеевропейского пространства высшего профессионального образования. Российское образование, испытывая на себе влияние общеевропейских и мировых тенденций, требует инновационной деятельности педагога.

Эффективным инструментом повышения качества подготовки специалиста к инновационной деятельности правомерно называют развитие академической мобильности, которая, при определенных условиях, обеспечивает студенту необходимый уровень

образования. Развитие академической мобильности студентов и преподавателей российских вузов требует соответствующей нормативно-правовой основы для перезачета периодов обучения, сопоставимости учебно-научных траекторий образования, модернизации программ подготовки специалистов определенного профиля. При оптимально выстроенных педагогических условиях подготовка педагогов к инновационной деятельности может быть существенно обновлена за счет академической мобильности студентов России, стран СНГ, Евросоюза. Особенно ценным является взаимодействие с новой научной школой, в которой стажер перенимает социальный опыт исследовательской деятельности в инновациях в образовании. Это весьма ценно и потому, что информация о российских научных педагогических школах распространяется весьма неэффективно. Бытует мнение о том, что в России нет педагогических школ международного уровня.

Для оценки состояния дел по формированию инновационной компетентности в отечественном высшем педагогическом образовании сотрудниками лаборатории анализа инновационных процессов в профессиональном образовании ФГНУ «Институт инновационной деятельности в образовании» РАО проведен опрос 52 экспертов (30 – докторов педагогических наук, профессоров и 22 – кандидатов педагогических наук, доцентов) работающих в области подготовки педагогических кадров (16 вузов России). Они едины в признании необходимости специально готовить будущих педагогов к инновационной деятельности. 69% экспертов, оценивая состояние сложившейся в настоящее время системы подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности, отметили только частичное ее соответствие современным требованиям. Как отметили 54% экспертов, меньшая часть выпускников педагогического профиля выходит из вуза подготовленной к инновационной деятельности и имеют сформированные компетенции ее обеспечивающие.

Основные недостатки подготовки будущих педагогов к инновационной деятельности связывают:

– *во-первых*, с содержанием реализуемых в системе подготовки педагогических кадров программ, не обеспечивающих формирование у будущих педагогов инновационной компетенции. 54% экспертов считает, что содержание программ требует значительных изменений; 31% – только локальных изменений; 8% – содержание необходимо формировать «с нуля». При этом 58% экспертов отмечают значительные возможности общепрофессиональных дисциплин, 54% – специальных, 65% гуманитарного циклов, элективных курсов (50%);

– *во-вторых*, с отсутствием у студентов готовности к обсуждению проблем совершенствования образования отметили 50% респондентов, к профессиональному саморазвитию и совершенствованию – 19%;

– *в третьих*, недостаточным уровнем организации педагогической практики. Эксперты отметили ряд недостатков: отсутствие в программах педагогической практики задач участия студентов в инновационной деятельности образовательного учреждения – 73%; отсутствие необходимых условий для включения практикантов в инновационную деятельность образовательного учреждения – 65%; отсутствие информации по актуальным проблемам деятельности образовательного учреждения – 42%; затруднения практикантов в налаживании творческого взаимодействия с педагогическим коллективом образовательного учреждения – 31%; задания, предусмотренные программой педагогической практики, не ориентированы на анализ результатов развития образовательного учреждения (включая оценку просчетов и неудачных решений) – 54%; регламент педагогической практики не способствует приобретению студентами опыта инновационной деятельности в сфере образования – 50%; слабая мотивация практикантов на решение задач совершенствования

образовательного процесса – 50%; руководители педагогической практики недостаточно подготовлены к планированию и организации инновационной деятельности студентов в условиях педагогической практики – 12%; руководители образовательных учреждений (на базе которых проводится практика) не стремятся включать практикантов в инновационную деятельность – 69%;

– *в четвертых*, недостаточным использованием возможностей научно-исследовательской деятельности студентов: возможности НИРС задействованы полностью- 19%; возможности НИРС задействованы лишь частично – 31%, возможности НИРС фактически не задействованы – 8%.

Все вышеназванное характерно для большинства вузов признают 69% экспертов. При этом называют ряд других причин: в государственном стандарте высшего педагогического образования нечетко определены требования к такой подготовке – 35%; руководители вузов не видят необходимости такой подготовки при обучении в вузе – 15%; профессорско-преподавательский состав вузов не обладает для этого нужной готовностью – 27%; содержание образовательных программ не обеспечивает формирования необходимых компетенций – 35%; *отсутствие* в учебных планах вузов специальных дисциплин по формированию у студентов инновационной компетентности – 54%; *отсутствие* специальных образовательных технологий– 27%, четких показателей и критериев готовности – 69%, системы оценки- 38%, дидактических средств– 19%; перегруженность учебных программ – 19%; неэффективное использование потенциала преподавателей и работников вуза– 27%; слабая скоординированность взаимодействия кафедр – 50%.

Таким образом, в настоящее время формируется общественная потребность эффективно использовать инновационную деятельность. Педагогическая организация инновационной деятельности, как новый вид профессиональной деятельности имеет серьезные нормативные предписания, требующие от педагога решения профессионально-педагогических задач разного уровня сложности, а также предполагает наличие у него определенных способностей, связанных с личностными качествами, которые нуждаются в постоянном развитии для его эффективного осуществления своих профессиональных функций в изменяющихся условиях.

Список использованных источников:

1. Артамонова, Е.И. Инновационная компетентность в становлении профессионализма будущего педагога / Е.И. Артамонова // Профессионализм педагога: сущность, содержание, перспективы развития. – М. : МАНПО, 2014. – С. 3-13.

2. Даль, В.И. Толковый словарь живого великорусского языка : в 4 т. / В.И. Даль. – СПб. : Диамант, 1997.

3. Лазарев, В.С., Мартиросян Б.П. Педагогическая инноватика. – М., 2006.

4. Лазарев В.С. Модернизация механизмов инновационной деятельности образовательных учреждений //Педагогическое образование и наука.- 2013, №5. – С.6-17.

5. Новикова, Г.П. Модернизация механизмов инновационной деятельности дошкольных образовательных организаций : монография / Г.П. Новикова, Т.П. Афанасьева. – Ярославль : М. : Канцлер, 2016. – 388 с.

6. О Концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011–2015 годы // Бюллетень Министерства образования и науки Российской Федерации. Высшее и среднее профессиональное образование. – 2011. – № 4. – С. 28–34.

7. Сластенин, В.А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных / В.А. Сластенин. — М. : Школа-Пресс, 1997.

Матушак Алла Федоровна, д.п.н., профессор
Щецинская высшая школа Collegium Balticum, г. Щецин, Республика Польша
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск
Сметанина Мария Николаевна, к.филол.н., доцент
Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск

ИССЛЕДОВАНИЕ МНЕНИЙ СТУДЕНТОВ О СПОСОБАХ ПОВЫШЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

В последние годы большое внимание в образовании уделяется качеству подготовки специалиста. Это, в свою очередь, требует эффективной организации обучения студентов в вузе. Особенно остро стоит вопрос в подготовке студентов педагогических специальностей, поскольку по окончании вуза они будут транслировать полученные компетенции в системе образования на всех ее уровнях.

Под эффективностью в данной работе мы понимаем действенность [4, с. 902]. Для повышения эффективности обучения педагогами используются информационные образовательные технологии, смешанное обучение [3, с. 1063], самостоятельная работа, опора на общеучебные умения [7].

Целью нашего исследования является выявление мнения студентов о том, как эффективно организовать их профессиональную подготовку в вузе. Респондентами исследования выступили студенты бакалавриата, обучающиеся по педагогическим направлениям. Для реализации поставленной цели мы провели опрос студентов с первого по четвертый курс бакалавриата (86 человек) как гуманитарных, так и естественно-научных направлений.

Планируя исследование, особенно его прогностический аспект, мы опирались на работы авторов [1; 2; 5; 6]. Мы задавали студентам следующие вопросы.

1. Какие формы организации работы являются наиболее эффективными?
2. Может ли процесс обучения быть эффективным без преподавателя сегодня и в будущем?
3. Какова доля работы, для которой в вузовском обучении нужна помощь преподавателя? Как она измениться в будущем?
4. Что бы Вы хотели изменить в организации обучения в вузе?

Нами были получены следующие результаты.

1. При ответе на первый вопрос в качестве *форм организации работы* мы предложили выбор из следующих вариантов: аудиторные занятия, самостоятельная работа, учебные исследования, практика.

Результаты исследования среди студентов первого курса

90% студентов отметили, что аудиторные занятия повышают эффективность обучения. 10% отметили необходимость самостоятельной работы, 20% поставили ее на третье место по значимости из четырех составляющих. 60% студентов отметили значимость практики. Но только 30% респондентов поставили ее по значимости на второе место после аудиторных занятий. Лишь 10% студентов отметили эффективность учебных исследований. Эти результаты свидетельствуют о том, что первокурсники весьма консервативны в отношении организации профессиональной подготовки. Наиболее эффективный вариант они видят в традиционном варианте обучения.

Результаты исследования среди студентов второго курса

Среди второкурсников 30% студентов считают эффективными аудиторные занятия. 30% отдают большую роль учебным исследованиям. 30% считают, что хорошие результаты приносит практика. Только 10% отмечают роль самостоятельной работы. Таким образом, второкурсники, хотя и отходят от традиционной классно-урочной системы, тем не менее, предпочитают, чтобы главную роль в организации учебного процесса играл преподаватель.

Результаты исследования среди студентов третьего курса

Студенты третьего курса на первое место поставили практику (80%). Половина из них поставили на один уровень с практикой учебные исследования. И только 20% выбрали аудиторное занятие. Самостоятельную работу не выбрал никто. Таким образом, к третьему курсу студенты выделили практику как самую эффективную форму обучения.

Результаты исследования среди студентов четвертого курса

Четверокурсники отдали 100% предпочтения практике. Они мотивировали свою точку зрения тем, что хотят найти практическое применение полученным теоретическим знаниям, а также подготовиться к работе в школе.

Как видно из полученных результатов, студенты первого года обучения находятся еще под влиянием школы с ее классно-урочной системой обучения, в то время как по мере взросления студенты начинают делать иной выбор, думать о будущей профессиональной деятельности.

Следующий вопрос предполагал *выбор студента между обучением под руководством преподавателя или без него*. Относительно того, нужен ли преподаватель в обучении, студенты дали следующие ответы.

Результаты исследования среди студентов первого курса

Первокурсники на 90% ответили, что процесс обучения не может проходить без преподавателя. Таким образом, преподаватель в вузе, по ответам студентов «очень нужен». 10% студентов склоняются к мнению, что теоретически процесс обучения может проходить без преподавателя, но студентам при этом будет очень трудно. При этом 30% допускают, что в будущем преподавателя учебный процесс будет проходить без преподавателя.

Результаты исследования среди студентов второго курса

Второкурсники дали похожие ответы: 90% считают, что процесс обучения сегодня без преподавателя невозможен. 10% считают, что это возможно, при этом не дают оговорок и пояснений. 40% допускают, что в будущем вузовское обучение можно организовать без преподавателя.

Результаты исследования среди студентов третьего курса

Третьекурсники посчитали на 100%, что сегодня преподаватель нужен, а студенты младших курсов просто не могут без него обойтись. В будущем 50% студентов предполагают возможность организации обучения без преподавателя, но при этом они пишут, что это все же неправильно, поскольку студенту нужен наставник.

Результаты исследования среди студентов четвертого курса

Студенты четвертого курса также считают, что сегодня преподаватель необходим для эффективности учебного процесса. В будущем его определяющая роль в вузе признается ими так: 50% верят в необходимость организации обучения преподавателем, 50% полагают, что обучения будет проходить без преподавателя.

На *вопрос о доле работы, которую в учебном процессе невозможно выполнить без руководства преподавателем*, были получены следующие ответы.

Результаты исследования среди студентов первого курса

Первокурсники на 70% считают, что преподаватель нужен во всем процессе обучении. Они затрудняются представить себе ситуацию, в которой могли бы обойтись без преподавателя. 10% считают, что преподаватель нужен им в 90% ситуаций, 10% - что преподаватель нужен в 80% ситуаций и еще 10% считают, что не могут эффективно функционировать без помощи преподавателя в 70% ситуаций. В будущем они допускают возможность построения процесса обучения без преподавателя, при этом определяют долю работ без помощи преподавателя от 40% до 80%.

Результаты исследования среди студентов второго курса

По мнению студентов второго курса, преподаватель в учебном процессе нужен на 100% (мнение 80% студентов). 20% студентов определили долю работы с преподавателем для эффективного обучения как 70%. Интересно, что в будущем все студенты определили эту долю как 70%.

Результаты исследования среди студентов третьего курса

Треть первокурсников считает, что преподаватель нужен им на 60%. Треть считает, что на 50%. Остальные студенты написали от 75% до 80%. Таким образом, первокурсники нуждаются в помощи преподавателя в значительной степени. В будущем все студенты считают, что помощь преподавателя для эффективного обучения будет нужна в 50% случаев.

Результаты исследования среди студентов четвертого курса

Четверокурсники показали, что нуждаются в преподавателе на 60%. Прогноз на будущее, по их мнению, также предполагает увеличение доли работ без руководства и помощи преподавателя до 50%.

На вопрос *«Что бы Вы хотели изменить в организации обучения в вузе?»* студенты ответили следующим образом.

Результаты исследования среди студентов первого курса

70% студентов не хотят ничего менять в системе вузовской подготовки. 30% отметили, что не справляются с объемом заданий для самоподготовки.

Результаты исследования среди студентов второго курса

Второкурсники не считают нужным что-либо менять. 100% студентов считают сложившуюся в вузе систему работы оптимальной для их эффективной подготовки.

Результаты исследования среди студентов третьего курса

Студент третьего курса хотели бы перераспределить часы, так чтобы оба профиля подготовки были представлены равноценно (80%). Ничего не хотели бы менять 20%.

Результаты исследования среди студентов четвертого курса

Четверокурсники обращают внимание на качество преподаваемых предметов. Их предложения касаются методических аспектов построения занятия.

Выводы

1. Студенты первого курса в своих ответах показывают зависимость от классно-урочной системы, в то время как старшекурсники начинают предлагать иные варианты повышения эффективности обучения.

2. Студенты всех курсов считают роль преподавателя важной в обеспечении эффективной профессиональной подготовки.

Список использованных источников:

1. Матушак, А. Прогнозирование и методы прогнозирования в учебном процессе : монография / А. Матушак, З. Матушак. – Челябинск : Центр научного сотрудничества, 2011. – 140 с.

2. Матушак, А.Ф. Этапы формирования понятия речевой компетенции у студентов / А.Ф. Матушак, М.Н. Сметанина // Методология и методика формирования научных понятий

у учащихся школ и студентов вузов : материалы Международной научно-практической конференции. – Челябинск, 2005. – С. 116-118.

3. Мельченкова, Н.В. Использование смешанного обучения иностранному языку в неязыковом вузе для повышения эффективности учебного процесса / Н.В. Мельченкова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2015. – Т.17. – № 1-5. – С. 1063-1066.

4. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова ; Российская АН; Российский фонд культуры. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : АЗЪ, 1995. – 928 с.

5. Присяжная, А.Ф. Реализация акмеологического подхода к разработке концепции формирования прогностической компетентности будущих педагогов : монография / А.Ф. Присяжная. – М. : Моск. пед. гос. ун-т, 2006. – 153 с.

6. Присяжная, А.Ф. Формирование основ прогностической компетентности школьников : монография / А.Ф. Присяжная. – Челябинск : Образование, 2005. – 144 с.

7. Яковлева, В.Н. Актуальные проблемы повышения эффективности управления самостоятельной учебной деятельностью студентов в процессе их иноязычной подготовки в вузе / В.Н. Яковлева // Россия и Европа: связь культуры и экономики : материалы XV Международной научно-практической конференции. – Прага, 2016. – С. 172-174.

Ипполитова Наталья Викторовна, д.п.н., профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ПРИНЦИП НЕПРЕРЫВНОСТИ И УСЛОВИЯ ЕГО РЕАЛИЗАЦИИ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Проблема реализации постулата «образование через всю жизнь» приобретает особую актуальность в современных условиях в связи с изменениями во всех сферах жизни общества. Данный феномен имеет особую значимость и для государства, и для общества, и для каждого человека.

Для государства непрерывное образование представляет собой одну из приоритетных сфера социальной политики по обеспечению благоприятных условий социального и профессионального развития личности каждого гражданина. Это закреплено в современных нормативных документах, где в качестве одного из основных принципов государственной политики в сфере образования заявляется «обеспечение права на образование в течение всей жизни в соответствии с потребностями личности, адаптивность системы образования к уровню подготовки, особенностям развития, способностям и интересам человека» [9, Ст. 3].

Для общества непрерывное образование представляет механизм расширенного воспроизводства его профессионального и культурного потенциала, условие развития общественного производства, ускорения социально-экономического прогресса страны [5, с.168].

Для личности данный феномен выступает как продолжающийся всю жизнь процесс, направленный на формирование и удовлетворение познавательных запросов и духовных потребностей человека, развития его задатков и способностей как в образовательных организациях, так и путем самообразования. Важную роль в этом играет интеграция как индивидуальных, так и социальных аспектов человеческой личности и ее деятельности [11].

В концепции непрерывного образования ключевым понятием является

«непрерывность», которое в философском плане наряду с категорией «дискретность» (прерывность) характеризует структуру материи и процесс ее развития, и выражает единство, взаимосвязь и взаимообусловленность элементов, составляющих ту или иную систему. Важно отметить, что прерывность основывается на делимости и определенной степени внутренней дифференцированности материи в ее развитии и на относительно самостоятельном существовании составляющих ее устойчивых элементов, а непрерывность - на относительной устойчивости и неделимости объекта как качественно определенного целого [10, с.169]. Кроме того, единство прерывности и непрерывности характеризует и процесс развития различных явлений, систем. При этом непрерывность в развитии системы выражает ее относительную устойчивость, а прерывность выражает переход системы в новое качество.

В педагогическом аспекте принцип непрерывности трактуется как «единство познавательной и преобразовательной, обучающей и учебной деятельности, постоянное обновление процесса образования» [1, с.135] и выражает сущность новой концепции образования, соответствующей современным требованиям.

С учетом данных положений непрерывное образование рассматривается как процесс роста образовательного (общего и профессионального) потенциала личности в течение жизни, организационно обеспеченный системой государственных и общественных институтов и соответствующий потребностям личности и общества [5, с.168]. Данный процесс реализуется в рамках особой системы, которая представляет собой сложную, динамическую, открытую социально-педагогическую структуру, включающую совокупность средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, профессиональной компетентности, культуры, воспитания гражданской и нравственной зрелости [4, с.122]. Целью данной системы выступает создание благоприятных условий для развития личности в различные периоды (физического и социально-психологического созревания, стабилизации жизненных сил и способностей, старения организма).

Особенно важным в современных условиях становится построение системы непрерывного профессионального образования, предусматривающей непрекращающееся профессиональное развитие человека, расчлененное на ряд последовательно связанных этапов, на каждом их которых создаются предпосылки для перехода на новый, более высокий уровень развития.

При построении системы непрерывного профессионального образования опора на принцип непрерывности дает возможность не только выделить структурные элементы данной системы и их функциональные взаимосвязи, определить этапы данного процесса, реализуемого в рамках существующей системы, но и определить место данной подсистемы в общей системе образования, выявить условия ее эффективного функционирования и развития, спрогнозировать основные направления ее совершенствования с учетом тенденций социально-экономического развития нашего общества и интеграции его в мировое образовательное и культурное пространство.

Личностный аспект проблемы непрерывности профессионального образования отражает процесс становления личности в виде последовательного продвижения человека ко все более высоким достижениям в своем образовательном уровне, что предполагает прохождение нескольких ступеней: грамотности, образованности, компетентности, культуры [2].

Применительно к процессу непрерывного профессионального образования эта идея раскрывается через несколько взаимосвязанных понятий, характеризующих различный уровень готовности человека к эффективной самостоятельной профессиональной

деятельности.

В профессиональном отношении грамотность характеризует степень владения теоретическим и практическим опытом, позволяющим выполнять свои профессиональные обязанности [6], а функциональная грамотность отражает активное овладение нормативным языком и запасом слов, отражающих реалии в сфере труда и других сферах общественной жизни, а также элементарными умениями, обеспечивающими профессиональную деятельность [8]. Таким образом, овладение грамотностью характеризует начальный, минимально необходимый уровень готовности личности к осуществлению самостоятельной деятельности в различных сферах жизни, в том числе в профессиональной.

Следующей ступенью в профессиональном развитии личности является ступень достижения образованности, на которой человек приобретает необходимые и достаточные знания об окружающем его мире и овладевает наиболее общими способами деятельности (навыками, умениями), направленными на познание и преобразование тех или иных объектов действительности [2]. Профессиональное образование как «вид образования, направленный на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере, предполагает развитие готовности личности к выполнению профессиональной деятельности по конкретной профессии или специальности. Образованность как результат профессионального образования характеризует более высокий уровень готовности личности к самостоятельной жизнедеятельности, в том числе и профессиональной.

Ступень профессиональной компетентности связана с формированием на базе общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника той или иной квалификации и профиля [2]. Трактовка компетентности как совокупности необходимых знаний и качеств личности, позволяющих профессионально подходить и эффективно решать вопросы в соответствующей области знаний, научной или практической деятельности [7, с.67] позволяет считать, что данный уровень развития личности связан с ее готовностью и возможностью самореализации в профессиональной сфере.

Ступень овладения профессиональной культурой предполагает, что человек не только осознает те материальные и духовные ценности, которые оставлены ему в наследство предшествующими поколениями, но и способен адекватно оценивать свое личное участие в развитии общества, готов вносить свой вклад в непрерывный культурообразующий процесс как собственного социума, так и цивилизации в целом [2]. Т.е. данная ступень характеризует высокий уровень готовности личности к эффективной деятельности во всех сферах жизни, в том числе и профессиональной.

Итак, восхождение человека ко все более высоким индивидуально-личностным культурно-образовательным приобретениям в профессиональном плане составляет сущность процесса непрерывного профессионального развития личности с учетом постулата - «образование через всю жизнь». Органическая взаимосвязь обозначенных выше ступеней позволяет выявить наиболее важные характеристики и параметры сферы образования и обусловливает необходимость построения целостной и, в то же время, вариативной системы непрерывного профессионального образования, обеспечивающей личностное развитие и профессиональное совершенствование человека в различные периоды его жизни.

Эффективное функционирование системы непрерывного профессионального образования обеспечивается совокупностью условий, которые понимаются как совокупность причин, обстоятельств, каких-либо объектов, влияющих на динамику и конечные результаты педагогических процессов [3].

В комплекс условий, позволяющих повысить эффективность системы непрерывного профессионального образования, входят различные группы условий, отражающих разнообразные связи данной системы.

Первую группу составляют внешние (объективные) условия, включающие социо-культурные (обеспечение взаимодействия обучающихся с референтными лицами - взрослыми, старшими товарищами и пр.; использование возможностей образовательных, культурных и др. организаций для освоения и расширения опыта самостоятельной профессиональной деятельности обучающихся и т.д.) и материальные (пространственное и предметное окружение).

Вторая группа – внутренние (субъективные) условия - включает *психолого-педагогические условия (*реализация психологической поддержки посредством психодиагностики, психологического консультирования; развитие интереса учащихся к профессиональному образованию на основе создания благоприятного психологического климата; обеспечения психолого-педагогической поддержки обучающихся и др.); *организационно-педагогические условия (*реализация преемственности обучения в образовательных организациях различного уровня (школа-колледж-вуз); обеспечение координации и консолидации деятельности субъектов профессионального образования); *дидактические условия (*обогащение содержания профессионального образования за счет введения дисциплин по выбору, интеграция общеучебных и специальных дисциплин; применение в образовательном процессе современных педагогических технологий (игровых, проблемных, личностно-ориентированных и др.).

Реализация данных групп условий в комплексе обеспечивает эффективность функционирования системы непрерывного профессионального образования.

Список использованных источников:

1. Большой энциклопедический словарь. В 2 т. Т. 2 [Текст] / гл. ред. А.М. Прохоров. – М. : Сов. энциклопедия, 1991. – 768 с.

2. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века [Текст] / Б.С. Гершунский. – М. : Совершенство, 1998. – 137 с.

3. Ипполитова, Н.В. Анализ понятия «педагогические условия»: сущность, классификация [Текст] / Н.В.Ипполитова, Н.С.Стерхова // General and Professional Education – 2012. – № 1 – С.8-15.

4. Педагогическая энциклопедия: актуальные понятия современной педагогики [Текст] / под ред. Н.Н. Тулькибаевой, Л.В. Трубайчук. – М. : Восток, 2003. – 274 с.

5. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Б.М. Бим- Бад. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.

6. Перминова, Л.М. Самоидентификация учителя: опыт дидактической рефлексии [Текст] / Л.М. Перминова. – СПб. : Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2004. – 387 с.

7. Полонский, В.М. Словарь по образованию и педагогике [Текст] / В.М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.

8. Российская педагогическая энциклопедия. В 2 т. Т. 2 [Текст]. – М. : Просвещение, 1999. – 265 с.

9. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации

[Электронный ресурс] : федеральный закон принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_166143/.

10. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Л.Ф. Ильичев, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалев, В.Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

11. Lengrand, P. Intoduction a' l'education pemanente [Text] / P. Lengrand. – P. : Unesco, 1970. – 100 p.

Stefano Polenta, Associate professor
University of Macerata (Italy)

STUDENT-CENTRED LEARNING OR EMPLOYABILITY? THE EHEA AMBIGUOUS MEDIATION

Aims of the paper. Hence, in this paper:

1. The concepts of employability and student-centred learning, as they are thouroughly analized in the EHEA documents, will be here briefly expounded;

2. These two concepts will be read as the opposite poles of an antinomy of the educational process which should not be reduced by means of a *linear* mediation to the detriment of the depth of the educational process. It will be in particular pointed out that the concept of *competence*, representing the theoretical connection between the student-centred learning and employability, is structurally ambiguous and incomplete as the appreciation of the subject is lacking;

3. It will also be pointed out that the EHEA documents, despite the emphasis on *student-centred learning paradigm*, lack an educational theory capable to contact the person and favour a vision of education apt to introduce the students into the labour world (*employability*).

1. Employability and student-centred learning in the EHEA documents

What is the *European Higher Education Area* (EHEA)? It is the result of the political will of 48 countries which, step by step during the last eighteen years, built an area using common tools. The first meeting (that gave start at the path) was held in (the city of) Bologna in 1999 (for this reason EHEA is also called *Bologna Process*) and it was later followed by other significant meetings (Prague 2001, Berlin 2003, Bergen 2005, London 2007, Leuven/Louvain 2009, Budapest/Vienna 2010). The EHEA is larger than the European Community (EU) and involves 48 countries, that implement reforms on higher education on the basis of common key values – such as freedom of expression, autonomy for institutions, independent students unions, academic freedom, free movement of students and staff. Through this process, countries, institutions and stakeholders of the European area continuously adapt their higher education systems making them more compatible and strengthening their quality assurance mechanisms. For all these countries, the main goal is to increase staff and students' mobility and to facilitate employability (http://www.ehea.info).

So, "employability has been one of the central goals of the *Bologna Process* from the very beginning" (*Bologna Process Implementation Report* 2012): "employability was and is one of the universal aspects that have been continuously worked on and developed". (http://www.ehea.info/pid34423/employability.html).

What is *employability*? It is "the ability to gain initial meaningful employment, or to become self-employed, to maintain employment, and to be able to move around within the labour market" (*Working Group on Employability* 2009) or "graduates' ability to sustainably hold one's own on the

labour market (in employed or independent work, with national or private institutions, at home or abroad)" (http://www.ehea.info/pid34423/employability.html).

But attention should be paid so that the concept may not be interpreted in a "too limited" way.

Employability in fact designates the ability of finding, fulfilling and keeping work […] Knowledge, skills and competences have to be maintained and refined in order to keep pace with the constantly changing outside world. The term might be used in the sense of "survivability" including cultural, intellectual, practical, societal and financial contentment.

To reach this contentment even with various or changing environments and requirements it is not enough to graduate with the knowledge and skills needed for a start in the individual professional life. The graduate should dispose as well of the ability to reflect on experiences, perspectives and to link those with the constant enhancement of her/his individual competences in order to progress and successfully cope with change throughout (working) life.

"Employability" is used for the ability to purposefully use all the different competences in order to fulfil given professional tasks and/or to reach own professional targets and to adapt these competences to new environments and requirements (http://www.ehea.info/pid34423/employability.html).

One's need to constantly adapt oneself to changes in the labour work means that learning should continue throughout one's life. Hence the emphasis on another main topic of EHEA: the *life-long learning* (LLL) (http://www.ehea.info/pid34427/lifelong-learning.html). "Lifelong learning is one of the important factors in meeting the needs of a changing labour market" (*Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, Bucharest Communiqué 2012). Implementing LLL implies: "widening access to higher education [that] is a precondition for societal progress and economic development"; "student-centred learning in higher education"; "quality assurance […,] essential for building trust"; a "developing qualifications frameworks": "strengthening mobility for better learning".

The s*tudent-centred learning* (SCL) is the other topic that will be taken into consideration in this paper, as, in my opinion, it is the (dialectical) opposite of *employability*. Even though "student-centred learning is not among the thematic areas that have been tackled directly in the Bologna Process from the onset" – initially privileging flexibility tools (such as ECTS, mobility, improved recognition, qualification frameworks and others) – from the Leuven/Louvain-la-Neuve ministerial conference of 2009 the SCL paradigm is crucial for the innovation of EHEA (http://www.ehea.info/pid34437/student-centred-learning.html). Starting from the year 2000, the *Tuning Project*, supported by the European Commission, has offered a contribution to implement the Bologna Process and to make programmes of studies comparable, on the basis of the *student-centred learning* paradigm.

The EHEA documents referring to SCL speak of a *paradigm shift*, because it allows the overcoming of the teacher-centred approach: in fact, if a teacher-centred learning paradigm focuses the goals of a course from the teacher's point of view, a SCL paradigm focuses the goals from the student's point of view. As we can read in Tuning project documents, "still today, many study programmes are staff centred, which means in practice that they are input oriented. They often reflect a combination of the fields of interest and expertise of the member of staff".

In order to express the student's experience, EHEA documents use the concepts of *learning outcomes* and *competences*. In particular:

– "*learning outcomes* are statements of what a learner is expected to know, understand and be able to demonstrate after completion of a learning experience […] a learning outcomes are expressed in terms of the level of competence to be obtained by the learner";

– "*competence* represent a dynamic combination of cognitive and meta-cognitive skills, knowledge and understanding, interpersonal, intellectual and practical skills, and ethical values" (1, p. 9).

Recently, in the Yerevan Communiqué (2015), the Ministers confirmed that "enhancing the quality and relevance of learning and teaching is the main mission of the EHEA" and they say:

We will encourage and support higher education institutions and staff in promoting pedagogical innovation in student-centred learning environments and in fully exploiting the potential benefits of digital technologies for learning and teaching.

2. Student centred learning paradigm and employability as opposite poles of an antinomy of the educational process

A pedagogical reflection will try to demonstrate that student centred learning paradigm and employability belong to two antithetical spheres of the educational process. The reconciliation of this contradiction occurs within a dialectical mediation that takes into account the context and the subjects of the educational process, without ever forgetting that the antinomy between the centrality of the subject and adaptability to the environment is radical. More precisely, the educational action must pursue two goals at the same time:

a) one goes back to (due) to the Latin word *educāre*, and can be translated with the verbs *to bring up, to nourish, to develop, to bring from a lower to a higher level*;

b) the other goes back to the verb *educĕre* (→ *ex-ducĕre*) that implies *to draw out, to take out*.

And so:

a) Educating from *educāre* means to conform the person to a system of values, knowledge, needs and ways of being that are typical of a particular society; and so it means: *to lead, to model, to acculturate* a person to conform him/her to the society, *to develop* him/her in a direction that is already established by the educator. In this sense, it must be clear, educating *engrains* something in the person that previously was not present in him/her. This is what it usually means to "educate" a person so much so that it is referred to as "not educated" someone who has not interiorized rules, culture, ways of behaviour, socialization, ability to act in real life and so on.

b) *Educĕre*, instead is the opposite of *educāre*, because it emphasizes bringing out what is potential in a person (that is resources, sensitivity and characteristics that are "inborn"). It embodies the *maieutical-Socratic* side of education, through which the subject is taken in his unique individuality, in his original creativity, in his own unique resources. Consequently, the educational process brings out the autonomy and *self-centering* of the subject (instead the educational process from *educāre*, ,brings out the *hetero-centering* of the subject).

Educāre and *educĕre* – uniqueness *versus* malleability of the person, autonomy *versus* heteronomy, self-centering *versus* hetero-centering – are the poles of an education *antinomy* that must be recognized in all its dialectical tension. Weakening this opposition in favour of a pole to the detriment of the other involves significant consequences for the education. In one case, we run into what we could call the *loss of the subject* (2, p. X) (enslavement and homologation of the person to the existing situation → *conformism*); in the other case, the *loss of the world* (refractoriness of the subject to acquire tools in order to be and to think of himself → *isolation, psychosis*)

This antinomy should be considered in all its radicality.

For instance, Leibniz had to create the controversial concept of *pre-established harmony* to ensure the monad autonomy, on one side, and the evidence that the monads mutually influence one another in a physical-mechanistic way on the other side. Owing to the intervention of the pre-established harmony as it is well known, self-determination and hetero-determination of the monad remain two different processes, yet miraculously reconciled.

Also psychoanalysts like E. Fromm, M. Mahler, W. R. Bion and D. Winnicott refer to a strong antinomy between subject and reality. They maintain that the socialization process never saturates the creative richness of the individual. Neither can subjectivity develop without a relational nature (relatedness). Winnicott, for instance, in an article he wrote in 1963 and had a very evocative title: *Communicating and not communicating leading to a study of certain opposites*, states that there is an insurmountable limit to the objectifiability and to the knowability of the Self and that there is a right of the true Self to not communicate, and not be discovered: "Althought healthy persons communicate and enjoy communicating, the other fact is equally true, that *each individual is isolate, permanently non-communicating, permanently unknown, in fact unfound*" (*italics* in the original).

We are facing a polarity of which the dialectic nature must be recognized. This means that educating can not be understood as a sum of *a bit 'of* acculturation and socialization, on the one hand, and *a bit 'of* respect for the uniqueness of the subject, on the other hand, because they both must be integrated in the educational theory-practice resulting from their intimate and inner connection. Mediation and integration between the two opposites is not *linear, arithmetic, merely summative,* but *dialectical, tensional, always in becoming*. They can/should be integrated in an Hegelian way, drawing from a higher synthesis, but without remaining repressed or weakened in it.

We can not here say how the educational theorists tried to reconcile this antinomy. We can just notice that some writers understood this dialectic in a substantial sense (G. W. F. Hegel and J. Dewey), as a real feature of the progress of experience, which includes gradually higher levels of integration between the subject and reality (ie the State in Hegel and Society in Dewey), while in others (the Italian school of G. M. Bertin *pedagogical problematicism*) it is understood in a more regulative way, as the integration of the polarity I-the world never takes definitively place but it remains a regulative transcendental idea.

Dewey, who inherited a dialectic way of thinking by Hegel, considers *experience* the place where this dialectical mediation takes place. In particular, when facing reality in every experience there is in the subject an unavoidable moment of *activity* and one of *passivity*. The subject *agency* is irreducible, as reality is. Going through the *fatigue* of experience the subject can dialectically find new and broader ways to adapt himself/herself to reality, fatigue which does not prevent the subject to express creativity and his/her ability to transform himself /herself and reality in experience. Dewey emphasizes an active individual present in flesh and blood who, with all his strength, reaches out towards the world; an individual who "suffers, desires and enjoys, sees, believes, imagines".

[Experience] includes *what* men do and suffer, what they strive for, love, believe and endure, and also *how* men act and are acted upon, the ways in which they do and suffer, desire and enjoy, see, believe, imagine in short, processes of *experiencing*. "Experience" denotes the planted field, the sowed seeds, the reaped harvests, the changes of night and day, spring and autumn, wet and dry, heat and cold, that are observed, feared, longed for; it also denotes the one who plants and reaps, who works and rejoices, hopes, fears, plans, invokes magic or chemistry to aid him, who is downcast or triumphant. It is "double-barrelled" in that it recognizes in its primary integrity no division between act and material, subject and object, but contains them both in an unanalyzed totality. (3, p. 8)

Dewey, maintains that imagination is a central concept (*imagination* and *fantasy* are two terms clearly distinguished in his work), because it enables one to foresee, thanks to a creative leap, what does not yet exist in reality. Subjectivity consists in leaning out: "anticipation is therefore more primary than recollection; projection than summoning of the past; the prospective than the retrospective".

And so imagination enriches reality by creating new configurations of meaning that previously did not exist. Thanks to his dialectic way of thinking, Dewey maintains that emotion and reason, subjectivity and objectivity, imagination and reality are not separate sectors. For this reason artistic and imaginative experience is the basis of scientific thought: "knowledge or science, as a work of art, like any other work of art, confers upon things traits and potentialities which did not previously belong to them" (3, p. 381). Therefore – as Dewey states in *Democracy and education* – it is important not to saturate the unknown with the known, the adventure of thought with already established patterns: "one of the weightiest problems with which the philosophy of education has to cope is the method of keeping a proper balance between the informal and the formal, the incidental and the intentional modes of education".

It is therefore important to stress the importance of constructive imagination and of respect due to the uncontrollable aspects of human thought and imagination, because they are radically creative. Art and science are not two separate realms, but in profound continuity, as it is increasingly stressed by many scientists. One has just to read the the book-manifesto *The new alliance* by I. Prigogine and I. Stengers (1979).

From these considerations, we should draw the lesson that the inalienable creative features of the subject, with the uncertainty that characterizes them, are at the service of reality. So, in addition to Bateson's memory *learning to learn* – which is likely, today, to get entangled in the narrows of the cybernetic mechanism – we have *to learn in order to live*, as Morin claimed in his book *The well-made head* conscious that "knowing and thinking do not consist in reaching an absolutely certain truth, but in dialoguing with uncertainty and with error".

The gradual adjustment of our knowledge according to the *feedback* cybernetic model, in fact, can not be the basis of creativity. A full involvement of the subject is needed. L. von Bertalanffy, in his too soon forgotten book *Robots, men and minds* (1967), points out that a person is an "active system" characterized by "spontaneous activity": "biological, neurophysiological, ethological and psychological evidence all indicate that spontaneous activity is primary, and stimulus-response […] is a regulative mechanism superimposed on it" (4, p. 89). The cybernetic feedback is not, in itself, an agent of creativity and spontaneity.

The cybernetic model is still "mechanistic" in the sense that it presupposes a "mechanism", that is structural […]. In behavioural parlance, the cybernetic model is the familiar S-R [stimulus-response] (or S-O-R) [stimulus-organism-response] scheme, with the feedback loop added to make the system self-regulating […] Consequently, "cybernetics" models particularly apply to "secondary" regulations" (4, p. 67).

Then we can say that feedback, becomes an element of innovation only in the dialectical tension between the living subject and reality, where new forms of self-organization can develop. Understood in this way, feedback should not just bring to perfection a certain existing scheme, but it becomes a force that dynamically and freely interacts with the energies of the subject, generating new meaningful emergencies. These new configurations can not develop without a full creative involvement of the subject and of all his potential. The term *competence* should indicate precisely the ability of the subject to know how to interact with the environment, dialectically and dynamically keeping the centrality both on his own Self and on Reality (not on one or the other separately). In the absence of such a perspective that also contemplates the subjectivity as the center, we can not understand how a knowledge-ability can penetrate deeply the personality and be used creatively.

Even in literature, the concept of competence is considered a very confused *status*:

[the concept of competencies] is actually an ill-defined concept with no clear content, thus allowing ample interpretations. This major vagueness is partly caused by the application of the

concept in various countries, different settings and for different purposes. Its vagueness is probably at the same time the explanation for its prominent status today but it makes it difficult to use the concept as a sound cornerstone for designing HRD [Human Resource Development] and educational practices (5).

Also for D. Kennedy, Á. Hyland and N. Ryan (6)

due to the lack of clarity of the concept of competence, assessment of competences can be very difficult. Some authors warn against associating competence exclusively with skills, others distinguish between the terms competence and competency whilst others treat these terms as being synonymous. The essential problem appears to be that these terms are liberally used as general terms to refer to various aspects of job performance without any attempt being made to give precise definitions of the terms. While various efforts have been made to arrive at a single definition of the term competence, no agreement has been reached and there is still wide variation of meaning between various cultures and between different professions. This is in contrast to the clear definition of the concept of learning outcomes found in the literature. It is recommended that if the term competence is being used, the definition of competence being used in the particular context should be stated and also that competences should be written using the vocabulary of learning outcomes.

Therefore Kennedy, Ryan and Hyland argue that, owing to the ambiguity, equivocation, of the term, the word *competence*, should be rather used in connection to the *learning outcomes*. But this is because the learning outcomes are more "objective". The concept of competence will be critically discussed later on in the third part of this paper. Here we want just to point out that the flattening of the concept of competence on that of *learning outcomes* weakens the subjective perspective.

To this regard it is interesting to notice that *Project Tuning* distinguishes three types of *general competences* (*instrumental*, *interpersonal* and *systemic competences*), that emphasize social and cognitive skills, also in a critical and self-critical sense, but in connection to work context or to the interaction with people/workers according to the perspective of the *Human Resource Development*, without mentioning properly personal dimensions such as self-knowledge and self-exploration, the development of creativity and imagination, artistic sensibility and so on.

3. *The EHEA documents lacking of an educational theory able to contact the person, favoring a vision of education in its placement function of the students in the labor market*

In the EHEA documents the antinomy, we referred to before, does not seem to have been properly focused and regarding the *student centred* we read: "the use of learning outcomes and competences is necessary in order to make study programmes and their units or modules student centred/output oriented" (1, p. 19).

As we can see, the *student-centred* and the *oriented output* are simply merged as if they were converging objectives. This result is achieved by using the concepts of *learning outcomes* and *competences*, the definition of which was briefly mentioned above. And so it becomes important to critically investigate what they really mean and from which perspectives they are developed.

The vague concept of competence hides the enhancement of *employability* to the detriment of the formation of the subject without which a pole of the antinomy, mentioned above, is lost, the educational process deteriorates and the subject tends to conform to the needs of the market and of the stakeholders, and the educational process deteriorates into a con-formation of the subject to market and to stakeholders needs.

The problem is really this: whether next to the pole relative to the economic factor, the marketability of the university degrees, their comparability, the ability of the students to adapt themselves to a constantly changing world and etc. also the other pole is present, the one centred on the uniqueness of the person, of his being the "centre of the world". Unless the *whole subject* is

emphasized, as stated above, the environmental stresses risk to produce feedback that will improve existing patterns, but will not bring true innovative changes. These will take place when reality, as experience, will put to the test the creative energies of the subject favouring, in this way, his adapting himself to the environment but without conforming to it.

Therefore, in the absence of a clear theory on the subject, the statements in the EHEA documents seem to privilege the role of knowledge as conformation to what is already existing, a labour market already there. In other words the formative attitude is lacking that, as Quaglino maintains, "should take the Self into consideration: a formation free from any definitions connected to the organizational context that goes to the heart of the personal development" (2, p. X).

Let us read the following statements from the EHEA documents regarding the centrality of employability

the role of higher education is to equip students with the knowledge, skills and competences that they need in the workplace and that employers require; and to ensure that people have more opportunities to maintain or renew those skills and attributes throughout their working lives (Working Group on Employability 2009, p. 5). (*The European Higher Education Area in 2012: Bologna Process Implementation Report*)

Trends V suggests that employability is a high priority in the reform of curricula in all cycles. […] higher education should be more responsive to the needs of a changing society and labour market. It indicates that one of the main challenges for the future is to strengthen dialogue with employers and other external stakeholders. (7, p. 6)

As for the link between *employability* and *student-centred learning* this is well described in the Tuning Project.

According to Tuning, the introduction of a three cycle system implies a change from a staff centred approach to a student oriented approach. It is the student that has to be prepared as well as possibile for his or her future role in society. (1, p. 9)

It is clear that professional placement and not the student's education as a person is the primary aim of the student-centred approach.

The same paradigm of the student centred learning is somewhat incomplete. Those looking for a serious study of the paradigm grounds will remain particularly disappointed: beyond the emphatic tones with which it is presented, there is no any seriously deep pedagogic-anthropological study. It remains no more than a rhetorical formula, less power to teachers, more power to students of which taking leading power from the teachers to transfer it to the students are the consequences:

Institutions are slowly moving away from a system of teacher-driven provision, and towards a student-centred concept of higher education. Thus the reforms are laying the foundations for a system adapted to respond to a growing variety of student needs. […] When achieved, it will enable students to become the engaged subjects of their own learning process, and also contribute to improving many issues of progression between cycles, institutions, sectors, the labour market and countries. (7, p. 8)

We are not saying that the student-centred learning is worthless, we are sure of the contrary, but it is an essential element of every authentic educational process only as a pole of the mentioned educational antinomy. The problem is how this concept developed. In the EHEA, as it was said before, the critical reading of the documents reveals a weakening of the autonomy of the university staff to which the Quality assurance systems (QA) are contributing. They are an integral part of the EHEA. Their lay out was included in the *Bologna Declaration* (1999) to guarantee the credibility and transparency of the systems of higher education in the many different countries. The quality system is an opportunity for the University but it is essential to understand how it is established. In Italy, for instance students can evaluate teachers and the quality of the didactics. In normal AQ

systems of industrial origin, such as ISO 9001, instead, the Control Agencies can not consult customers. In the Italian AQ students sit in the *Commissione paritetica* (an organism that evaluates personally and globally the performance of teachers) and these valuations go directly to the *University's Evaluation Unit* (*Nucleo di Valutazione*, in Italian) an organism that interacts directly with the National Agency of the University System - ANVUR - controlling the good work of the universities in terms of quality. In short, students can strongly influence the didactics (although, so far, they do not seem to have really understood it!).

It is essential to rethink the student-centred learning paradigm, anchoring it to credible pedagogical models (C. Rogers, J. Dewey, J. Piaget etc.) otherwise the key-instrument of the *student's learning freedom* (Rogers) will risk being crushed under the weight of the lack of work which is what the students fear at the end of the training course.

In this case students will turn towards skills useful in workplaces but to the detriment of their deep integration in the personality. And so the educational systems would risk to promote super-technical individuals functional to the labour market but unable to promote really alternative openings, and this would put students in competition with one another looking for a job ever more difficult to find and with decreasing wages.

Conclusions

There is a risk that the higher education system "drains" on the students the cost of the economic downturn that has been afflicting the eurozone for many years. Behind the emphasis on *student-centred learning paradigm* there is no convincing pedagogical models; the emphasis on the ambiguous key-concept of *competence* – which should integrate student-centred learning and employability – betrays, however, the lack of attention to the creative , imaginative, deeply personal energies which should be present in all authentic education systems.

The purpose of an education system that emerges from the EHEA documents is mainly that of *employability*, in a context where, however, there is less and less work. The transparency mechanisms, recognition of qualifications and quality assurance represent technical means higher education systems of the various countries must comply with without any true political decision.

Hence the value of education should be thought over again based an anthropological perspective and not just on economism.

References:

1. González J. Tuning Educational Structures in Europe. Universities' contribution to the Bologna Process / J. González, eds. R. Wagenaar. – 2nd Edition. – Bilbao : Publicationes de la Univesidad De Deusto. – 164 p. – Access mode: http://www.unideusto.org/ tuningeu/images/stories/ Publications/ENGLISH_BROCHURE_FOR_WEBSITE.pdf, accessed. – 28.10. 2015.

2. Quaglino, G. P. Fare formazione [Testo] / G. P. Quaglino. – Milano : Raffaello Cortina, 2005. – 252 p.

3. Dewey, J. Experience and nature [Text] / J. Dewey. – 2nd Edition. – London : George Allen & Unwin, 1929. – 444 p.

4. Bertalanffy, L.v. Robots, men and minds. Psychology in the modern world [Text] / L.v. Bertalanffy. – New York : Braziller, 1967. – 154 p.

5. Klink, M. R. der van, Boon, J. Competencies: The triumph of a fuzzy concept [Text] / van der M. R. Klink, J. Boon // International Journal of Human Resources, Development and Management. – 2003. – Vol. 3, No. 2. – P. 125-137.

6. Kennedy, D. Learning outcomes and competences / D. Kennedy, Á. Hyland, N. Ryan. – Bologna Handbook, Introducing Bologna objectives and tools, 2009.

7. Crosier, D. Trends V: Universities shaping the European Higher Education Area [Text] / D. Crosier, L. Purser, H. Smidt. – Brussels : EUA Publication, 2007. – 96 p. – Access mode: http://www.eua.be/Libraries/publications-homepage-list/ua_trends_v_for_web1b9364ca84b96a879ce5ff00009465c7.pdf, accessed. – 28.10.2015.

Krieger Wolfgang, Professor, Dr. phil
Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Deutschland

DAS LERNPORTFOLIO ALS METHODE MODERNER HOCHSCHULDIDAKTIK

Die Hochschuldidaktik steht heute vor der großen Herausforderung, dass sie Antworten finden muss, die für die großen Veränderungen der modernen digitalisierten Wissensgesellschaften angemessen sind. Wissen ist heute in einem Maße verfügbar und so schnell und für so viele Menschen zugleich verfügbar wie noch nie. Wissen wird fortlaufend erneuert und überarbeitet, unzählige Institutionen sind mit der Generierung von Wissen befasst, mit anderen Institutionen vernetzt und machen über das Internet ihr Wissen weltweit zugänglich. Die Hochschulen haben es mit Lernenden zu tun, die mehr und mehr bereits in die Routinen dieser Wissensgesellschaften eingewöhnt sind und deren Lerngeschichte von Formen des eigenständigen Lernens geprägt ist, die bereits die Ressourcen der Wissensgesellschaften nutzen. Diese Lernvoraussetzungen zu nutzen und die vorhandenen Routinen in die Praxis der Lehre in der Hochschule zu integrieren, bezeichnet die Herausforderung, um die es in der Gegenwart geht.

Neue Lernkultur

Die in Deutschland und der Schweiz noch vor der Jahrtausendwende entstandene Bewegung „Neue Lernkultur“ hat sich als praktische Folge aus der humanistischen Psychologie, der Gestaltpsychologie und aus der Entwicklung konstruktivistischer Lerntheorien ergeben. Insbesondere die neueren Erkenntnisse der kognitiven Psychologie und die Theorien des problemlösenden Lernens haben wichtige Neuorientierungen für die Revision des Lernbegriffs gegeben. Grundlegend war die Erkenntnis, dass Lernprozesse immer nur auf dem Wissen, dem Denkstil und den kreativen Potenzialen des Individuums aufbauen können und das Lerninhalte daher nicht von Subjekt zu Subjekt weitervermittelt werden können, sondern vielmehr stets vom Einzelnen auf der Grundlage seines eigenen Wissens (re)konstruiert werden müssen. Lernprozesse lassen sich daher nicht per Instruktion veranlassen oder gar in eine bestimmte Richtung lenken. Die herkömmliche Vorstellung, dass ein Lehrer sein Wissen den Schülern weitergeben könnte, wenn er es nur exakt, gut begründet und sprachlich verständlich zur Darstellung bringen würde, erweist sich aus dieser Sicht als ein Mythos.

Die neue Vorstellung von Lernen stellt sich vielmehr wie folgt dar:

- Lernen ist ein konstruktiver Prozess, der wesentlich auf Eigenaktivität beruht.
- Lerninhalte werden intensiver erfasst, wenn der Lerngegenstand mit verschiedenen Sinnen wahrgenommen werden kann.
- Lernen macht mehr Freude und ist produktiver, wenn der Lernprozess selbst gesteuert werden kann (Selbststeuerung).
- Lernen braucht einen Anlass, es muss seinen Anfang in einem Problem nehmen; der Lerninhalt muss sinnvoll erscheinen, d.h. nützlich für die Lösung eines Problems.
- Lernen vollzieht sich nicht nur in Seminarräumen, sondern auch und vor allem draußen in der alltäglichen Erfahrungswirklichkeit (informelles Lernen).
- Lernen ist umso nachhaltiger, je stärker es mit eigenen Erfahrungen verbunden ist.

- Lernen ist umso nachhaltiger, je stärker eigene Gestaltungsaktivitäten beim Lernprozess beteiligt waren.

Effektives Lernen heißt daher,

- Lernende sollen ihr Vorwissen und ihre Erfahrungen in den Gruppenprozess des Unterrichts einbringen.
- Lernende sollen ihren Lernprozess möglichst umfassend selbst steuern können.
- Lernende sollen außer in Seminaren auch an anderen Lernorten Erfahrungen sammeln und ihr Wissen erproben können.
- Lernende sollen Probleme bearbeiten und nicht Lösungen trainieren.

Aus diesem Verständnis des Lernens ergeben sich erhebliche Konsequenzen für das Selbstverständnis von Lehre und damit auch für die Rolle des Lehrers.

- Lehrende sind keine Wissensvermittler, sondern Moderatoren und Lernbegleiter.
- Lehrende determinieren nicht den Verlauf der Lernprozesse, sondern überlassen dies dem Lernenden.
- Lehrende präsentieren keine Lösungen, sondern lassen die Lernenden ihre eigenen Lösungen schaffen.
- Lehrende müssen eine Vielfalt von Lernwegen zulassen und auf die angedeuteten Lernstrategien der Lernenden konstruktiv reagieren.
- Lehrende setzen Impulse, präsentieren Probleme und Aufgaben, stellen Informationen bereit und ermöglichen den Lernenden eigene Erfahrungen.

Lehr-Lernprozesse haben daher eine experimentelle Qualität: Niemand kann voraussagen, was ein Subjekt lernt, und niemand kann wissen, mit welchen Mitteln ein bestimmter Lernerfolg erreicht werden kann.

Es wird an dieser kurzen Darstellung wohl schon erkennbar, dass eine solche Lernkultur von der klassischen Wissensvermittlung weit wegrückt und sich vornehmlich am Ziel der Wissensgenerierung orientiert. Es liegt auf der Hand, dass die Neue Lernkultur damit eine forschende Haltung bei den Lernenden fördert, und so auch einen Gewinn an Forschungskompetenz und ein höheres Engagement der eigenen Wissensgenerierung gegenüber erzeugt.

Selbstbestimmtes Lernen: Reflexive Lernprozesssteuerung

Die Neue Lernkultur setzt in hohem Maße auf die Erfolge eines selbstbestimmten und selbstgesteuerten Lernens. Eng mit der Selbststeuerung von Lernprozessen hängt die Notwendigkeit zusammen, die eigenen Lernstrategien zu reflektieren und die Lernschritte und die Wahl der Lernmittel begründen zu können. Zu begründen sind die Auswahl von Lernmaterialien, das Vorgehen bei der Recherche, die Entscheidung zu einem bestimmten Verarbeitungsprozess des Wissens und zu bestimmten Kriterien der Bewertung der Ergebnisse und die Entscheidung zu einem bestimmten Management der Präsentation. Es geht kurzum um die Notwendigkeit, das eigene Lernarrangement selbst zu verantworten. Dabei ist es auch ein Gewinn, „Fehlentscheidungen“ bzw. unergiebige Lernprozesse zu dokumentieren und auf die Gründe des Scheiterns hin zu untersuchen. Auch aus Fehlern lernt man. Ferner ist es sinnvoll, am Ende noch einmal darüber nachzudenken, was man bei einem zweiten Versuch anders machen würde.

Insgesamt lassen sich für das selbstbestimmte Lernen drei Hauptprinzipien feststellen:

- statt rezeptiver mehr aktivierende Methoden anzuwenden,
- statt individueller mehr gruppenbezogene Lernprozesse zu planen,
- statt fremdorganisierter Lernprozesse mehr eigenverantwortliches Lernen zu veranlassen.

Was versteht man unter einem Portfolio?

Zunächst kann der Begriff Portfolio als Sammlung von Dokumenten (Artefakten) verstanden werden. In der Tat wird heute der Begriff im öffentlichen Leben oft schlicht für eine Sammlung

oder Zusammenstellung von Texten oder Angeboten aller Art benutzt. Beispielsweise bezeichnen manche Unternehmen die Übersicht über ihre Produkte als Portfolio.

Im hochschuldidaktischen Bereich erwarten wir allerdings etwas mehr von einem Portfolio. Das Portfolio soll das Ergebnis der individuellen Recherche zu einem Thema und die eigene Lerngeschichte und den Lernfortschritt dokumentieren, es soll ferner reflexiv angelegt sein, d.h. die Gründe für das eigene Vorgehen und für die Bewertung der Materialien und der Lernergebnisse benennen. [6] Es geht damit weit über die bloße Zusammenstellung von Materialien hinaus und dokumentiert vor allem den persönlichen Lernprozess. [3]

„Ein Portfolio ist eine zielgerichtete Sammlung von Arbeiten, welche die individuellen Bemühungen, Fortschritte und Leistungen des Lernenden auf einem oder mehreren Gebieten zeigt. Die Sammlung muss die Beteiligung der/der Lernenden an der Auswahl der Inhalte, der Kriterien für die Auswahl, der Festlegung der Beurteilungskriterien sowie Hinweise auf die Selbstreflexion der/des Lernenden einschließen.“ [2, S. 36]

Das didaktische Ziel des Portfolios ist ein dreifaches:

1. Die Form des Portfolios soll dazu anregen, sich in eigenständiger Weise Informationen zu einem Thema zu beschaffen. Dabei gibt der Dozent möglichst wenig Strukturen vor, benennt aber präzise eine Aufgabe, eine Fragestellung oder ein Problem, welches bearbeitet werden soll. Eigenständigkeit, Kreativität und Ausdauer werden für die Portfolioarbeit eingefordert.
2. Aus den einzelnen Arbeitsschritten im Portfolio entstehen Ergebnisse, die anderen präsentiert, mit den Ergebnissen anderer verglichen und diskutiert werden können. Insofern diese Diskussionen selbst wiederum in das Portfolio eingehen können, stellt sich seine Entstehung als sozialer, im Diskurs fortschreitender Prozess dar.
3. Das Portfolio als fertige Sammlung muss darauf angelegt sein, den Dozierenden möglichst nachvollziehbar den eigenen Lernprozess zu dokumentieren. Neben den Materialien sollte das Portfolio daher möglichst für jeden der Arbeitsschritte, zumindest aber resümierend am Ende des Prozesses den eigenen Lerngewinn darstellen. Die Studierenden lernen so, ihren Lernfortschritt in Worte zu fassen und anderen verständlich zu machen, wie sie zu den Ergebnissen gekommen sind.

Was kann nun in einem Portfolio gesammelt werden?

1. Zunächst ist sicherlich wissenschaftliche Literatur eine zumeist unverzichtbare Quelle von Informationen und sie sollte in keinem Portfolio fehlen, welches als wissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Thema verstanden wird. Im Portfolio sollen allerdings nicht einfach wissenschaftliche Texte zusammengeheftet werden; vielmehr sollten Exzerpte, Ergebniszusammenfassungen und persönlich wichtige Erträge daraus gewonnen werden. Nur diese gehören in das Portfolio.
2. Daneben können auch Lehrveranstaltungsmaterialien und Notizen und Stundenreflexionen Aufschluss über den eigenen Lernprozess geben.
3. Eventuell kann der/die Studierende eingangs in einigen Thesen sein/ihr Vorwissen zum Thema, ihre Vermutungen über Zusammenhänge und wahrscheinliche Problemlösungen darstellen. Solches Vorwissen kann auch als Basis für eine wissenschaftliche Hypothese fungieren.
4. Ferner können Stellungnahmen von anderen Personen, insbesondere von Experten für das Thema, oder Interviewergebnisse mit eingeflochten werden. Allerdings sollte solche Daten auch summarisch ausgewertet werden.
5. Eigene Gedanken, insbesondere Verständnisversuche, Deutungen, Denkmodelle, Analogien, die der geistigen Durchdringung des Gegenstandes dienen, können formuliert werden.
6. Ein wichtiges Indiz für die reflexive Leistung der Studierenden sind die Begründungen für das eigene Vorgehen und die Evaluation zum Erfolg dieses Vorgehens. Hierüber sollten in einem

Portfolio Formulierungen zu finden sein, die verständlich machen, dass der Studierende sein eigenes Vorgehen und den Ertrag seines Vorgehens stets reflektiert hat.

7. Soweit ein Thema praktische Bezüge hat, können auch Ergebnisse von Praxiserfahrungen und Hospitationen in das Portfolio eingehen.

8. Auch Berichterstattungen und Kommentare von öffentlichen Medien (Zeitungen, Fernsehen, Internetforen etc.) können Teil des Portfolios werden. Auch für diese sollte eine Zusammenstellung der Hauptthesen oder Argumentationslinien herausgearbeitet werden.

9. Schließlich gehen in das Portfolio vielleicht auch die Stellungnahmen von Mitstudierenden zur Präsentation des Einzelnen mit ein, die Diskussionsbeiträge, Kritiken und Ergänzungsvorschläge der KommilitonInnen.

Man kann im Wesentlichen zwei Portfolioelemente unterscheiden: 1. Texte, die auf Lehrmaterialien, Literaturverwertung, Datensammlungen, Gespräche und Beobachtungen zurückgehen und 2. Reflexionen zu diesen Dokumenten und zum eigenen Vorgehen, sog. Metadokumente. Neben Texten können auch Bildmaterialien oder akustische Materialien im Portfolio berücksichtigt werden.

Formen des Portfolios: Papiergebundene Portfolios / E-Portfolios

Das Lernportfolio besteht in der Regel aus einer Sammlung von Texten, die kopiert, ausgeschnitten, ausgedruckt oder mit der Hand geschrieben werden. Was der Dozent erhält, ist also im Wesentlichen ein mehr oder minder umfangreicher Stapel Papier, geheftet, mit Deckblatt versehen und gebunden. [1]

Allerdings gibt es heute auch die Möglichkeit, Portfolios digital zusammenzustellen. Solche sog. E-Portfolios können aus Word-Texten, pdf-Dateien, eingescannten Vorlagen, Bildausdrucken oder auch Video- oder Sounddateien bestehen. Wird ein Portfolio als E-Portfolio vorgelegt, ist es umso wichtiger, dass eine Gesamtübersicht über die Materialien vorliegt, die es dem Leser gestattet, eine Reihenfolge herzustellen. Studierende sollten ihrem Portfolio eine Gesamtübersicht im Sinne eines Inhaltsverzeichnisses beilegen. Dadurch wird nicht nur die zeitliche Reihenfolge ersichtlich, sondern auch die systematische Erarbeitung der Ergebnisse. Ferner müssen unbedingt die Quellen bzw. Urheber aufgeführt werden, damit Eigenleistungen von Fremdtexten klar zu unterscheiden sind.

Für beide Formen muss gefordert werden, dass die zeitliche Struktur des Lernprozesses festgehalten wird. Am besten notiert der Studierende daher jeweils das Datum, an welchem er ein Material aufgenommen oder hergestellt hat, mit dem Material zusammen.

Es gibt einige Argumente für das E-Portfolio, aber auch ein paar Risiken. Da die Portfoliomethode mit hoher Wahrscheinlichkeit einen Anstieg des Papierverbrauchs erwarten lässt, dürfte sich im Laufe der Zeit bei Dozenten, die diese Methode häufiger zur Anwendung bringen, ein großer Berg Papier ansammeln. Dieses Problem löst das E-Portfolio. Ferner erlaubt es, durch die Anwendung von Suchfunktionen bestimmte Inhalte leichter aufzufinden und so vielleicht auch die Basis für Bewertungen leichter zur Verfügung zu stellen. Das E-Portfolio kann auch schon im Entstehen dazu genutzt werden, die Kommunikation mit anderen digital zu organisieren. Es kann auf einer E-learning-Plattform eingestellt und mit verschiedenen Lese- und Schreibrechten versehen werden. Dabei hat der „Eigentümer(in) die komplette Kontrolle darüber, wer, wann und wie viel Information aus dem Portfolio einsehen darf“[5]. Er oder sie kann also selbst entscheiden, was er anderen zugänglich machen will.

Ein Nachteil ist hingegen, dass es oftmals schwieriger ist, sich einen Überblick mit digitalen Texten zu verschaffen. Auch die Gefahr, dass Studierende sich einfach gegenseitig ihre Materialien zuschicken und so die abgegeben Portfolios nicht die Eigenleistung des Studierenden darstellen, dürfte beim E-Portfolio größer sein als bei Texten auf Papier, die doch immer ein gewisses

persönliches Moment noch enthalten. Auch die Unsicherheit, ob die E-Portfolios den Dozenten wirklich erreicht haben (und nicht im Spam-Ordner gelandet sind), stellt ein Risiko dar. Alle Risiken können aber durch entsprechende Maßnahmen verringert werden.

Portfolioarbeit – Einzelarbeit, Partnerarbeit oder Gruppenarbeit?

Es hat Tradition, dass Portfolios nicht oder zumindest nicht nur in Einzelarbeit entstehen. Da es für kreative und reflektierte Prozesse immer eine Hilfe ist, wenn auch von anderen Anregungen und Kommentare kommen, sollten auf Phasen der Einzelarbeit immer auch Phasen einer kommunikativen Auseinandersetzung folgen, in welchen die gefundenen oder hergestellten Materialien thematisiert werden. Dies kann nun geschehen, indem für die Entstehung des Portfolios jeweils für zwei Studierende Lernpartnerschaften gebildet werden oder indem die Ergebnisse in kleineren Arbeitsgruppen vorgestellt und diskutiert werden. Da der Reflexion eigener Lernprozesse doch eine gewisse Intimität zukommt, kann es sein, dass die reflexiven Anteile in Gruppen weniger offen artikuliert werden als gegenüber einem persönlichen Lernpartner. Aus diesem Grund wird häufig das Lernpartnermodell bei Lernportfolios bevorzugt. Man kann aber auch Lernpartnerschaften mit Arbeitsgruppen kombinieren und ihnen verschiedene Funktionen zuweisen. So kann möglicherweise die Erarbeitung von Materialien und ihre diskrete Diskussion in der Lernpartnerschaft besser vorankommen, eine Präsentation der Ergebnisse oder die Erörterung von Kontroversen vielleicht aber besser in der Arbeitsgruppe aufgehoben sein.

Einführung des Portfolios im Seminar: Welche Hilfen brauchen Studierende, um eine erfolgreiche Portfolioarbeit zu leisen?

Auch wenn das Lernportfolio vorwiegend eigenständig erarbeitet werden soll, sind gewisse Hilfen, wenn nicht eine gewisse Steuerung durch den Dozenten notwendig – insbesondere, wenn am Ende eine Bewertung erfolgen soll. Zugleich gibt es aufseiten der Studierenden einige Voraussetzungen für eine erfolgreiche Entwicklung des Portfolios und einen befriedigenden Umgang mit der Methode, die, wenn sie noch nicht vorhanden sind, erst noch geschaffen werden müssen.

1. Das erste didaktische Ziel, die Eigenständigkeit der Studierenden bei der Erarbeitung wissenschaftlicher Ergebnisse zu fördern, setzt voraus, dass die Studierenden bereits über fundamentale Methoden der wissenschaftlichen Recherche verfügen und dass sie in der Lage sind, vergleichend, prüfend und systematisierend wissenschaftliches (und anderes) Material zu verarbeiten. Sofern diese Fähigkeiten noch nicht vermittelt worden sind, müssen entsprechende Kurseinheiten zunächst belegt werden.

2. Eigenständig und produktiv können Studierende nur arbeiten, wenn sie in der Lage sind, offene Situation zu strukturieren, die Zugänge zu den Aufgaben zu variieren und nach einem Scheitern auch einen Neuanfang mit alternativen Prämissen zu initiieren. Studierende, die häufig auf die Hilfe und Führung durch andere angewiesen sind, sind hier benachteiligt. Sie brauchen Ermutigung und eine Unterstützung für ihr Selbstvertrauen, sei es durch den Dozenten, sei es durch ihren Lernpartner oder die Gruppe. Vieles, was man in der Pädagogischen Psychologie zum problemlösenden Lernen weiß, bezeichnet auch die Voraussetzungen für eine produktive Portfolioarbeit.

3. Der Fortschritt von Arbeitsschritt zu Arbeitsschritt kann ins Stocken kommen, entweder weil die Studierenden schon zu früh auf ein Ergebnis festgelegt sind und es nicht mehr hinterfragen, oder weil die Studierenden nicht mehr weiter wissen. Ersteres kann schlicht eine Folge mangelnden Eifers oder schierer Ungeduld sein oder auch die Folge nicht konstruktiver sozialer Prozesse in der Bearbeitung des Themas. Hier brauchen die Studierenden einen Impuls zur Verunsicherung ihres Ergebnisses oder ihrer Argumentationen. Zweiteres beruht oft darauf, dass sich aus einem Arbeitsschritt keine Anhaltspunkte für das weitere Vorgehen oder für eine neue Aufgabe ergeben

haben. Dies ist oft eine Folge zu schnellen oder zu oberflächlichen Vorgehens. Hier sollte der Dozent darauf drängen, dass geprüft wird, welche zu hinterfragenden Vorannahmen in den Ergebnissen der letzten Arbeitsschritte enthalten sind.

4. Um eine einigermaßen nachvollziehbare Bewertung leisten zu können, ist der/die DozentIn darauf angewiesen, dass die Studierenden nicht nur umfangreiches Material abgeben, sondern auch in einem gewissen Umfang Einblick in ihre Entscheidungen zu ihrem Vorgehen geben. Wie dies geschehen soll, muss der Dozierende vorher verdeutlichen, da von Anfang an reflexive Leistungen dokumentiert werden sollen. Wenn Studierende dies zum ersten Mal machen, brauchen sie Erläuterungen durch Regeln und entsprechend anschauliche Beispiele.

Aufbau des Portfolios

Es soll an dieser Stelle jetzt keine Rezeptur für ein ideales Portfolio beschrieben werden. Das wäre schon gegen den Geist des selbstorganisierten Lernens. Es ist aber möglich, im Dienste der Anschaulichkeit beispielhaft eine grobe Skizze vorzustellen, wie ein Portfolio aufgebaut sein kann [4].

1. In jedem Falle beginnt ein Portfolio mit einem Deckblatt, einer Titelseite, die Name des/der Autors/in, Veranstaltungsinformationen und den Zeitpunkt der Abgabe der Arbeit enthält.
2. An zweiter Stelle sollte ein Inhaltsverzeichnis stehen, welches zumindest die aufgenommenen Materialien benennt. Das Inhaltsverzeichnis kann dem zeitlichen Verlauf des Lernprozesses entlang verfasst werden oder nach einer systematisierenden Gliederung. Günstig wäre es, wenn explorative Leistungen und Reflexionsleistungen deutlich von einander geschieden wären.
3. Der eigentliche Sammlungsteil kann mit einer Übersicht über Fragen und Erkenntnisinteressen beginnen, die am Anfang des Lernprozesses standen oder während dessen noch entstanden sind.
4. Dann beginnt die Darstellung der explorativen Materialien. Diese sollte immer wieder mit einer Kommentarseite versehen werden, die den Ertrag und die Bedeutung des Materials skizziert.
5. Die Ergebnisse der Zusammenarbeit mit dem Lernpartner oder mit der Arbeitsgruppe oder gegebenenfalls auch die Impulse von Lehrpersonen sollten dem zeitlichen Verlauf nach dargestellt werden. Wenn es während des Seminars zu Präsentationen oder Gruppendiskussionen über Ergebnisse gekommen ist, dann sollten an dieser Stelle auch die Beurteilungen und Feedbacks durch die Gruppe dargestellt.
6. Rekonstruktiv sollte ein Überblick über die Begründungen für die Auswahl der Lernmaterialien, die Vorgehensweise im Lernprozess und die Beurteilung der Ergebnisse gegeben werden.
7. Am Ende des Portfolios sollte eine Gesamtskizze über die Lernfortschritte und ein Resümee der wichtigsten Lernerfolge (Ergebnisse) stehen.

Beurteilungskriterien

Im Unterschied zur Bewertung von Referaten, Hausarbeiten oder Klausuren muss die Bewertung von Portfolios in erster Linie darauf ausgerichtet sein, den Fleiß des Studierenden, die Gründlichkeit und Eigenständigkeit der explorativen Leistungen und die Qualität der reflexiven Leistung einzuschätzen. Im Zentrum des Lernportfolios steht das Gelingen eines selbstgesteuerten Lernprozesses. Daher sollte den reflexiven Leistungen (der Metadokumentation) mindestens dasselbe Gewicht beigemessen werden wie den explorativen Leistungen. [7]

Man kann eine Reihe von Leistungen unterscheiden, die im Einzelnen bewertet werden können:

1. die Rechercheleistungen, die Suche nach Literaturquellen ,
2. die vergleichende Lektüre und die Exzerption der wesentlichen Inhalte,

3. die wissenschaftliche Bewertung der Inhalte,
4. die Ableitung von Ergebnissen,
5. die Systematisierung der Ergebnisse und die Herstellung von Zusammenhängen,
6. die Begründung der eigenen Lernentscheidungen,
7. die Reflexion der eigenen Lernprozesse und Lernerfolge,
8. die Eigenständigkeit in den Lernarrangements.

Um das eigene Lernverhalten verbessern zu können, brauche die Studierenden ein differenziertes Feedback zu ihren Leistungen. Die Nennung einer Note kann hier nicht viel bewirken. Deshalb sollten Portfolios möglichst mittels einer Checkliste zu verschiedenen Leistungskriterien ausgewertet werden. Im Idealfall sollte ein Einzelgespräch mit dem Studierenden erfolgen.

Was fordert das Portfolio von den Lernenden?

Die Portfoliomethode fordert in besonderem Maße, dass sich die Lernenden als selbstorganisierte Lerner selbst in die Pflicht nehmen und Motivation, Selbstdisziplin und Durchhaltevermögen entwickeln. Wer von der Schule gewohnt ist, weitgehend fremdbestimmte Impulse für den Lernprozess nutzbar zu machen, dem kann es schwer fallen, die Offenheit der Lernsituation und des Lernprozesses zu akzeptieren und selbst Strukturen für den eigenen Lernprozess hervorzubringen. Denn für das Lernportfolio ist es notwendig, selbst oder mit anderen Strategien der Recherche und der Wissensverarbeitung zu entwickeln, die Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen und die eigenen Lernfortschritte, vielleicht auch das eigene Lernversagen zu reflektieren.

Was fordert das Portfolio von den Lehrenden?

Auch an die Lehrenden sind besondere Anforderungen gestellt. Sie müssen in der Lage sein, eine vertrauensvolle und optimistische Lernatmosphäre zu schaffen und eine motivierende Ausgangssituation für den Lernprozess zu schaffen, die die Lernenden in angemessenem Maße fordert, aber nicht überfordert. Sie müssen den Lernprozess in der Gruppe moderieren und Aufgaben verständlich formulieren können, sich zurückhalten können, ihr eigenes Wissen oder gar fertige Lösungen zu präsentieren. Sie finden sich wieder in der Rolle eines Lernbegleiters, der die Lernenden methodisch beraten können muss, ohne sie in der Eigenständigkeit ihrer Lernprozesse zu beeinträchtigen. Sie müssen den Austausch der Portfolio-Ergebnisse in der Gruppe produktiv anleiten können und sich Kriterien erarbeiten, um den Lernaufwand und die Komplexität des Lernprozesses angemessen beurteilen zu können.

Literaturverzeichnis:

1. Arter, J.A. Using portfolios of student work in instruction and assessment. A NCME Instructional Module [Text] / J.A. Arter, V. Spandel // Educational Measurement: Issues and Practices. – 1992. – № 11 (1). – P. 36-44.

2. Brenner, I. Das Handbuch Portfolioarbeit. Konzepte – Anregungen – Erfahrungen aus Schule und Lehrerbildung [Text] / I. Brenner, T. Haecker. – Bad Friedrich, Seelze-Velber, 2006.

3. Forgette-Giroux, R. Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage [Text] // R. Forgette-Giroux, M. Simon // Mesure et évaluation en education. – 1994. – № 16 (3-4). – P. 27-40.

4. LET — Lehrentwicklung und -technologie ETH Zürich. Internet: http://elbanet.ethz.ch/wikifarm/mas-hochschuldidaktik/index.php?n=EPortfolioPappa. EPortfolio (Abruf 01.03.2012).

5. Paulson, F.L. Portfolio in primary math [Text] / F.L. Paulson. – Portland : MSED Press, 1994.

6. Johner, R. Erlebnisse durch Ergebnisse. Und umgekehrt [Electronische Ressource] / R. Johner. – Verfügt unter: http://web29.webmind.ibone.ch/userfiles/file/ ToolsDownloads/Lernportfolio/Handout_Portfolio.pdf. – 01.03.2012.

7. Richter, A. Portfolios als alternative Form der Leistungsbewertung [Text] / A. Richter // Berendt, B. (Hrsg.) Neues Handbuch Hochschullehre. Lehren und lernen effizient gestalten. – Losebl. Ausg. – Berlin : Raabe, 2004. – S. 1-18.

Götzelmann Arnd, Professor, Dr. phil
Hochschule Ludwigshafen am Rhein, Deutschland

BILDUNG ZWISCHEN INTERKULTURALITÄT UND RELIGIONSVERLUST

In schulpädagogischen und sozialpädagogischen Diskursen wird Interkulturalität als wichtige gesellschaftliche und insbesondere auch pädagogische Bildungsaufgabe thematisiert. Mit Neugierde betrachtet man überall da, wo die Migrations- und Globalisierungsprozesse die Ethnien, Kulturen und Religionen gemischt haben, die unterschiedlichen kulturellen, sprachlichen und religiösen Gepflogenheiten, Sitten und Eigenheiten der verschiedenen ethnischen Gruppen. In deutschen Kindertageseinrichtungen wird mit den religiösen Festen und Traditionen der Kinder vielfältiger kultureller Hintergründe aktiv gearbeitet [vgl. 5]. Interkulturelle Bildung gehört von den ersten Lebensjahren an zum Erziehungsprogramm der elementarpädagogischen Einrichtungen.In Schulen versucht man, die verschiedenen Religionen kennen zu lernen, interessiert sich für die Spezifika anderer Kulturen, probiert miteinander religiöse Feste und Rituale aus und freut sich meist an der dadurch sichtbar werdenden Vielfalt und Buntheit. Kinder und Jugendliche lernen dabei etwas über ihre religiösen Traditionen und erleben sie oftmals neu und anders als in der Herkunftsfamilie.Lehrer lernen dabei auch viel von Ihren Schülerinnen und Schülern.Eltern lernen etwas von ihren Kindern [vgl. 1, 122f.]. Denn die neuen, interkulturellen Erfahrungen und Wissensbestände werden von den Schülerinnen und Schülern in die Familien getragen. Lebenslanges Lernen ist auch bezüglich interkulturellen Bildungsprozesses wichtig. Schließlich ist es für Menschen aller Altersgruppen in Gesellschaften mit verschiedenen Ethnien, Kulturen und Religionen wichtig, über die eigene Prägung und über die Prägung der anderen informiert zu sein. Nur so kann Toleranz und Respekt gedeihen. Das sind wichtige Bildungsprozesse und jede Kindertageseinrichtung, jede Institution der Kinder- und Jugendhilfe, jede Schule, jede Hochschule, jede Volkshochschule und jede andere Bildungsinstitution, auch für ältere Menschen, sollte etwas davon realisieren. Die interkulturelle Bildung ist in den vergangenen Jahren an vielen Stellen weitergekommen und hat erste Erfolge gezeitigt [vgl. 2].

Religionsfreiheit, Religionsverlust und Religion als Bildungsaufgabe

Gleichzeitig vollzieht sich aber – zumindest in der angestammten deutschen Gesellschaft und in anderen europäischen Gesellschaften ein Religionsverlust, ein Abbruch jüdisch-christlicher Tradition, der z.T. zu erheblicher Unkenntnis der eigenen Traditionen und mitunter zu groben Fehlinterpretation der eigenen kulturellen Wurzeln führt. Denn ohne biblisch-theologische Grundkenntnisse bleibt die europäische Literatur, Kunst und Philosophie weitgehend unverständlich. Ohne christliches Basiswissen und religiöse Handlungspraxis bleiben die hohen Feiertage in vielen europäischen Ländern obsolet. Ohne Thematisierung der jüdisch-christlichen Tradition in pädagogischen Kontexten bleiben viele Grundlagen unserer Gesellschaft, wie z.B. Moral, Rechts- und Sozialsystem, unverständlich. Religionsfreiheit bedeutet deshalb zugleich einerseits Freiheit zur Religion, zu ihrer Ausübung in einer gewissen kulturellen Vielfalt. Diese

positive Religionsfreiheit muss auch für religiöse Minderheiten und kleinere ethnische Gruppen gelten und darf nicht von der Mainstream-Religion der betreffenden Nation unterdrückt werden. Andererseits gilt in den meisten europäischen Ländern die Freiheit von Religion, im Sinne von weltanschaulicher Neutralität, die der Staat zu gewähren hat. Diese negative Religionsfreiheit darf jedoch nicht dazu führen, dass religiöse Wissensbestände und Traditionen prinzipiell aus den Bildungsinstitutionen und -plänen herausgehalten bzw. weiter entfernt werden. Auch ist die jüdisch-christliche Tradition nicht allein aus historisierender Perspektive zu verstehen und sozusagen unter Denkmalschutz zu stellen. Religion gibt auch heute noch gerade im Zeitalter des vermeintlichen Endes der großen Erzählungen, der Patchworkbiographien und Individualisierung, der Suche nach Sinn und Erfüllung Orientierung für ein gutes Leben. Deshalb ist Religion ein bleibendes Thema der Pädagogik und Bildungswissenschaften, Theologie mithin eine weiterhin unverzichtbare Disziplin an Hochschulen und Universitäten. Auch ein gutes Kinderleben wird ohne Religion nicht auskommen, denn Kinder konfrontieren sich und uns Erwachsene mit den großen Themen des Lebens und Sterbens, sie stellen metaphysische Fragen, auf die der moderne Säkularismus ebenso wenig Antwort findet wie der globalisierte Kapitalismus.

Jüdisch-christliche Tradition und moderner Staat

Die bleibende und zukünftig an Bedeutung zunehmende Bedeutung von Religion hat der Philosoph Jürgen Habermas, der sonst nicht unbedingt für seine Nähe zu Theologie und Kirche bekannt ist, erkannt [3, 174]: „Das Christentum ist für das normative Selbstverständnis der Moderne nicht nur eine Vorläufergestalt, oder ein Katalysator gewesen. Der egalitäre Universalismus, aus dem die Ideen von Freiheit und solidarischem Zusammenleben, von autonomer Lebensführung und Emanzipation, von individueller Gewissensmoral, Menschenrechten und Demokratie entsprungen sind, ist unmittelbar ein Erbe der jüdischen Gerechtigkeits- und der christlichen Liebesethik. In der Substanz unverändert, ist dieses Erbe immer wieder kritisch angeeignet und neu interpretiert worden.“ Der neue – auch pädagogisch relevante – Zugang zur Interkulturalität kommt also ohne Interreligiosität und diese nicht ohne die einzelnen Religionen aus. Denn Religion ist immer Teil von Kultur und die einzelnen Religionen in ihrem kommunikativen Austausch und in ihrer praktischen Kooperation bilden die Grundlage einer Gesellschaft, die den interreligiösen und interkulturellen Dialog fördert und somit zusammen halten kann. Zu diesem Dialog hat die christliche Religion und Theologie nach wie vor einen wesentlichen Beitrag beizusteuern, der innerhalb des Bildungssystems verankert bleiben bzw. neu implementiert werden muss. Denn mit Habermas gilt, dass der säkulare, liberale Staat sein Sinn- und Wertefundament nicht aus sich selbst heraus erzeugen und erhalten kann [4, 115]: „Im Gegensatz zur ethischen Enthaltsamkeit eines nachmetaphysischen Denkens, dem sich jeder generell verbindliche Begriff vom guten und exemplarischen Leben entzieht, sind in heiligen Schriften und religiösen Überlieferungen Intuitionen von Verfehlung und Erlösung, vom rettenden Ausgang aus einem als heillos erfahrenen Leben artikuliert, über Jahrtausende hinweg subtil ausbuchstabiert und hermeneutisch wach gehalten worden. Deshalb kann im Gemeindeleben der Religionsgemeinschaften, sofern sie nur Dogmatismus und Gewissenszwang vermeiden, etwas intakt bleiben, was andernorts verloren gegangen ist und mit dem professionellen Wissen von Experten allein auch nicht wiederhergestellt werden kann.“ Was Habermas auf die jüdisch-christliche Tradition bezieht, kann man gewiss mindestens auch auf die islamische Tradition übertragen, sofern sie sich – wie beispielsweise im mittelalterlichen Spanien – in einer toleranten, die anderen Religionen respektierenden Weise versteht und positioniert.

Religion als solidarisches Fundament der Gesellschaft

Nicht nur für das gute Leben von Kindern und ihren Familien, auch für die sozialen und pädagogischen Berufe ist das Christentum in unseren Breiten eine wesentliche Ressource, die nicht

durch eine moderne Religionslosigkeit und auch nicht durch eine religiöse Sprachunfähigkeit vernachlässigt werden darf. Habermas hat erläutert, warum der Staat gerade als Sozialstaat auf die religiösen Traditionen angewiesen ist. Der Staat benötige nämlich eine Solidarität, die durch Säkularisierung, d.h. Religionsverlust, zerstört zu werden drohe. Denn liberale Staats- und Gesellschaftsordnungen seien „auf die Solidarität ihrer Staatsbürger angewiesen…, deren Quellen könnten infolge einer ‚entgleisenden' Säkularisierung versiegen" [4, 106]. Religion versteht Habermas also als gemeinschafts- und solidaritätsstiftende Gegenbewegung zu dieser ‚entgleisenden' Säkularisierung. Wo mehrere Religionen auftreten, wie in den zunehmend multikulturellen Gesellschaften, können die Solidartraditionen der verschiedenen Religionsgemeinschaften gesellschaftlichen Zusammenhalt, soziale Teilhabe und eine tragende Solidarität schaffen helfen – vorausgesetzt sie üben untereinander und gegenüber den sich nicht als religiös verstehenden Menschen und Gruppierungen Toleranz, Respekt und Friedfertigkeit. Die Chancen und Grenzen der Aufklärung und der Religionen stoßen hier aneinander und befruchten sich hoffentlich gegenseitig.

Fazit: Religion als Bildungs- und Forschungsaufgabe

Wo sich verschiedene kulturelle und religiöse Traditionen unter den Bedingungen von Toleranz und Wertschätzung der Vielfalt begegnen, wird die Erziehung und Bildung von Kindern und Jugendlichen bunter, erfüllter und lebendiger. Interkulturalität in diesem Sinne benötigt auch weiterhin den Zugang zur jüdisch-christlichen Tradition die die westlich-abendländische Kultur lange geprägt hat. Erst durch Kenntnisse und Einübungsversuche in die eigene und in andere Religionen wird kulturelle Sensibilität möglich und kann Solidarität unter den Verschiedenen gestiftet werden. Radikale Säkularisierung und ungebildetes Schweigen über die traditionelle Religion Europas verhindern interkulturelle Begegnungen und Lernprozesse. In sozialen und pädagogischen Institutionen sollte deshalb Religion und Kultur zum Thema auf verschiedenen Ebenen werden: bei den Kindern und ihren Peergruppen, in den Familien und zwischen den Familien, in der Aus- und Fortbildung des pädagogischen Fachpersonals, in den Konzeptionen und Leitbildern der sozialpädagogischen und schulischen Institutionen sowie in der sozialpädagogischen, schulpädagogischen und Bildungs-Forschung. Wo Religion in ihrer Vielfalt zum Thema und auf der kognitiven wie affektiven Ebene angeeignet wird, werden die in diesem Beitrag genannten Widersprüche zwischen Religionsverlust und Interkulturalität zwar nicht aufgelöst, aber doch konstruktiv mitbearbeitet. So kann auch den Verfehlungen von Religion in Richtung Intoleranz, Dogmatismus, Fundamentalismus und Terrorismus pädagogisch begegnet werden.

Literaturverzeichnis:

1. Götzelmann, A. Kinder an die Macht!' Aufgaben und Chancen der Arbeit mit Kindern in der Kirchengemeinde [Text] / A. Götzelmann // Praktische Theologie : Zeitschrift für Religion, Gesellschaft und Kirche, 1996. – S. 116-139.

2. Götzelmann, A. Interkulturalität (Evangelische Hochschulperspektiven Band 2) [Text] / A. Götzelmann, W. Schwendemann, (Hg.). – Freiburg im Breisgau : Verlag Forschung – Entwicklung – Lehre, 2006.

3. Habermas, J. Die Zeit der Übergänge. Kleine politische Schriften IX [Text] / J. Habermas. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2001.

4. Habermas, J. Zwischen Naturalismus und Religion. Philosophische Aufsätze [Text] / J. Habermas. – Frankfurt am Main : Suhrkamp, 2005.

5. Schmidt, F. Der evangelische Kindergarten als Nachbarschaftszentrum in der Gemeinde [Text] : Dokumentation zum Modellprojekt des Diakonischen Werkes Pfalz / Friedrich Schmidt, Arnd Götzelmann (Hrsg.) // Diakoniewissenschaftliche Studien. – Heidelberg : DWI-Verlag, 1997.

– Bd. 9.

6. Thiersch, H. Bildung als Zukunftsprojekt der Sozialen Arbeit. Eine essayistische Skizze [Text] / Hans Thiersch // Bütow, B. Soziale Arbeit nach dem Sozialpädagogischen Jahrhundert / B. Bütow, K.A. Chassé, R. Hirt. – Opladen ; Farmington Hills : Barbara Budrich, 2008. – S. 107-125.

Kim Natalya Pavlovna, д.п.н., профессор
Matveeva Nadezhda Aleksandrovna, к.п.н., доцент
Костанайский государственный университет им. А. Байтурсынова, г.Косанай. Республика Казахстан

PEDAGOGY OF FAMILY AS A CONTENT ELEMENT OF TEACHER EDUCATION IN KAZAKHSTAN

An important element of the state social policy with regards to strengthening a family is the education system, designed to develop familistic culture of new generations [1]. In this situation, a particular significance is given to family-study activities of teachers, focused on family assistance, support and cooperation. The success of these activities depends on the conditions and the quality of familistic training at pedagogical universities. However, in the existing programs of higher pedagogical education not enough attention is paid to training future specialists to work with families and to the formation of familistic culture of a future teacher. From this perspective, current scientific research is aimed at developing and implementing the framework and content of familistic training as part of professional education of future teachers.

Profound study of modern family problems, family relations and family education will provide future teachers with the formation of specific professional skills based on current researches and social technologies, and will improve the pedagogical work with the family and parents. The result is the importance of Family Studies in professional education of future teachers.

In this regard the course “Pedagogy of Family” involving social-political, legal, educational and methodological aspects of family studies and family education was designed.

Course Strategy and Its Theoretical Basis

The strategy of the course “Pedagogy of Family” is to introduce students to the laboratory of sciences studying the family, its problems, modern relationships in the “parents - children – teachers” subsystem, state family policy, and social and pedagogical practices of working with family.

Theoretical basis for the development of the course strategy are the fundamental principles of family pedagogy of P.F. Kaptereva, A.S. Makarenko, V.A. Sukhomlinsky, etc. In the works that express the essence and the core idea of this science, by which the amount of empirical data and facts, takes the form of its own scientific system. In pedagogical aspects of family studies P.F. Kapterev defined goals and objectives of family education, methods and forms of organization of family and educational activities; outlined the main directions of family and social education interconnection. A.S. Makarenko and others created the basis for the study of family problems and pedagogical aspects of its functioning, the disclosure of its theoretical and methodological foundations [2].

Position of the Course

The current situation of development, characterized by the general dissatisfaction with the education of children in the family, decline of family values in the youth subculture, convinces of

the necessity for a comprehensive approach to solving these problems. The core of their solution is the pedagogical aspect of this branch of knowledge; i.e. not only family studies as a complex of integrated information about the family is important, but pedagogy of family, that points up the components, factors, characteristics and operating conditions of leading social institution that will help overcome its crisis state and improve pedagogical potential.

The course is aimed at the following competencies:

- to deepen and systematize the knowledge about the social factors that lead to general and special in the life of the family and its members, and pedagogical work with the family;
- to develop integrative complex approach to solving educational problems of modern family and implementation of its main functions, which is based on the principle of raising the status of the family in the education and upbringing of the individual;
- to contribute to the formation of family culture of future teachers personality, basing on the awareness of the value of family, the need of the person for approval in the individual life and the responsibility for the preservation and development of the spiritual and moral potential of his race;
- to know the features of family life and family education;
- to deepen the students' knowledge in the field of scientific foundations of family policies, its principles, and family pedagogy;
- to know the norms and rules of family law governing the protection of motherhood and childhood, the rights of minors that ensure their social protection.

Apart from comprehensive knowledge of social and political issues, students should acquire practical skills related to their future job. These include [3]:

- active independent work on the urgent problems of family pedagogy;
- skills to apply their own research and diagnostic methods in solving applied problems on family education;
- organization of pedagogical and mental support so as to ensure that children, adolescents and adults who need this kind of support have essential living conditions;
- supporting the cooperation of school and family based on active forms;
- improving the ability of families to solve their problems on their own;
- developing life skills of people who are socially maladjusted and unable to exist in the current times of rapid social and economic transformation;
- providing connection between the individual and the microenvironment, children and adults, families and schools;
- ability to establish pedagogically suitable relationships with parents of schoolchildren, involve them in the educational process of the school, to help them improve pedagogical culture and teaching skills.

Course Overview

Pedagogy of Family is a special science about the formation and development of a family and its internal and external relations. Its object is the family as a social group, the process of its formation and development as a stable social system. The two main types of family relationships (internal and external), two of its subsystems (social group and a social institution), different phases, types and functional features of the development constitute the complex of system properties of a family.

The subject area of Pedagogy of Family is the sphere of family relationships, parent-child relationships and mechanisms of influence on the emerging identity of the family, as well as the impact of society's needs on family life through the system of norms, values, traditions and established patterns of behavior, social policy and law in the area of family and marital relations. Thus the course «Pedagogy of Family» includes the following core modules:

Module 1. Social-political aspects of family studies and family education

The essence of the state family policy / Сущность государственной семейной политики

Specificity of the state family policy / Специфика государственной семейной политики

State family policy in the Republic of Kazakhstan / Государственная семейная политика в Республике Казахстан

Module 2. Legal aspects of family studies and family education

1. Basic provisions of family law / Основные положения семейного права

2. The legal relations between parents and children / Правовые отношения между родителями и детьми

3. Status of the child in family law in Kazakhstan / Статус ребенка в семейном праве Казахстана

Module 3. Pedagogical aspects of family studies and family education

1. Family pedagogy as a science / Семейная педагогика как наука

2. The family as a social and cultural environment of education and personal development / Семья как социокультурная среда воспитания и развития личности

3. The educational potential of the family as a category of family pedagogy / Воспитательный потенциал семьи как категория семейной педагогики

4. The essence of family education / Сущность семейного воспитания

5. Aims and content of education in the family / Цель и содержание воспитания в семье

Module 4. Methodical aspects of family studies and family education

1. Characteristics of the main areas of family education / Характеристика основных направлений семейного воспитания

2. Methods of family education / Методы семейного воспитания

3. Means of upbringing in the family / Средства воспитания в семье

4. Collaboration of school and family / Взаимодействие школы и семьи

Totally the course covers 60 hours or 2 credits, i.e. 15 lectures, 15 hours of practical classes, 15 hours of independent work of a student under the guidance of the teacher, 15 hours of self-study). The course has passed approbation and was introduced in the curriculum at the Department of Pedagogy at Kostanai State Pedagogical Institute.

Pedagogy of Family should be one of the basic disciplines of the future teacher training programs. For future teachers knowledge in the area of family studies is becoming an integral part of their successful career. Family support and strengthening its educational potential requires from the teachers, working with families, deep system knowledge and skills to determine the points of application of professional efforts, to find appropriate ways and means to interact with a family. Knowledge of the family life cycle, the key features of family relationships, the specifics of family conflicts, which students acquire during the study of the course, allows future teachers to be professional and competent specialists in their field.

Список использованных источников:

1. Кодекс Республики Казахстан. О браке (супружестве) и семье : от 26.12. 2011. № 518-IV ЗРК. – Астана: Акорда, 2011. – 141 с.

2. Макаренко, А.С. Собрание сочинений. В 4 т. Т. 4 / А.С. Макаренко. – М. : Правда, 1987. – 355 с.

3. Ткаченко, А.А. Педагогическое семьеведение : учебное пособие / А.А. Ткаченко, Г.К. Рамазанова ; под ред. А.А. Ткаченко. – Костанай : КГПИ, 2012. – 282 с.

Качалова Людмила Павловна, д.п.н., профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СТУДЕНТОВ ВУЗА НА ОСНОВЕ РЕФЛЕКСИВНОЙ АКТИВНОСТИ

В последнее время в научных исследованиях понятие «исследовательская компетенция» не обрело научной завершенности, исследователи определяют ее в аналогичном соотношении с компетентностью, исследовательскими умениями. Но вместе с тем четко оговаривается, что и компетентность и умения исследовательского характера предполагают смысловой ряд, в котором в совокупности находятся знания, умения, навыки, сколько умение их актуализировать и использовать в процессе реализации профессиональных функций.

Обратимся к исследованиям, раскрывающим, уточняющим, дополняющим понятие исследовательская компетенция.

В Ряде определений исследовательской компетенции присутствует некоторое ограничение в отношении содержания данного понятия и его раскрывают с точки зрения владения научными методами изучением явлений, фактов для выработки новых знаний о закономерностях, структуре и содержании, технологии деятельности; выделяется отдельно умение, которое обеспечивает выделение проблемы, определение цели исследования, выдвижение гипотезы, определение объекта и предмета исследования, подбор методов и т.д. [6, С. 68]. Такое ограничение выводит процесс формирования исследовательской компетенции студентов на уровень лишь практической ориентации.

Приближенной к практике формирования исследовательской компетенции студентов является определение ее как совокупности основанных на положительной мотивации конкретных знаний и умений, которые по своей функциональности позволяют осуществлять научно-исследовательскую деятельностью и организовывать процесс с учетом результатов своих исследований [3, С. 19].

В таком понимании исследовательской компетенции постулируется возможность ее формирования через осуществление соответствующего вида деятельности, а это означает что исследовательская деятельность в целях формирования исследовательской компетенции студентов должна пронизывать весь процесс обучения.

В аспекте исследовательской деятельности ученые в определении исследовательской компетенции акцентируют внимание на наличии исследовательских умений и с этой позиции определяют сущность исследовательской компетенции в целом: это умения планировать и осуществлять научный поиск, разрабатывать замысел, логику и программу исследования, отбирать научные методы и умело применять их, организовывать и осуществлять исследовательскую работу, обрабатывать, анализировать и оформлять в виде научного текста, формулировать выводы [4]. В этом определении заложена сама сущность исследовательской деятельности

В целом можно сказать, что в вышеизложенном исследовательская компетенция конкретизируется не просто как сумма знаний, умений, а как совокупность знаний, исследовательских умений, благодаря которым студенты овладевают методами научного познания, формируется интерес, потребность личности в исследовательской деятельности.

Уточним, что исследовательская компетенция является следствием саморазвития личности, вбирающего САМОпроцессы и представляет собой сложный синтез когнитивного, предметно-практического и личностного опыта.

Анализ имеющихся исследований (И.А.Зимняя, В.И. Байденко, И.А.Федорова, А. Чучалин и др.) позволил выделить и обосновать структурный состав исследовательской компетенции [2, С.22].

Исследователи проявляют единство во взглядах на такой важный компонент как мотивационный, связанный со сформированностью интереса к исследовательской деятельности как индивидуальной, так и групповой, потребностью в этой деятельности и направленностью на достижение ее результатов. Придается существенное значение информационному компоненту, который обусловлен умениями добывать и обрабатывать информацию, навыками работы с современной компьютерной, мультимедийной и другой техникой [5, С.312]. Когнитивный компонент в структуре исследовательской компетенции представлен умениями использовать полученные знания в различных нестандартных жизненных ситуациях; обусловлен системой знаний об исследовательской деятельности, ее нормах и ценностях в современном обществе [1, С.15]

На основании выделения в исследовательской компетенции взаимосвязанных характеристик личности, исследовательские умения, способы исследовательской деятельности, логично представить компоненты исследовательской компетенции студентов: мотивационно-ценностный, когнитивный, действенно-операционный, рефлексивно-регулировочный

Мотивационно-ценностный компонент характеризует потребность в исследовательской деятельности, познавательную активность, способность к преодолению когнитивных трудностей, самостоятельность в процессе познания, принятия решений и их оценки, отражает личностную значимость исследовательской деятельности и желание включиться в ее осуществление. В этом аспекте находят отражение познавательная и профессиональная мотивация, а также мотивация достижения успеха.

Когнитивный компонент включает знание сущности и технологии основных методов исследования, умение чувствовать окружающий мир, задавать вопросы, отыскивать причины явлений, обозначать свое понимание или непонимание вопроса, анализировать полученные данные и формулировать выводы, знания теоретических и методических основ исследовательской деятельности, логическое и творческое мышление.

Действенно-операционный компонент - способность осознавать цели исследовательской деятельности и умение их пояснить, способность к творчеству. В более узком понимании это видение проблемы, постановка вопросов, выдвижение гипотезы, способность классифицировать имеющиеся или полученные данные, наблюдение за живыми объектами, явлениями, процессами и т.д., овладение навыками проведения экспериментов, умение структурировать материал, формулирование выводов и умозаключений, объяснение, доказательство и защита собственных идей.

Рефлексивно-регулировочный компонент обусловлен сформированностью умения и обоснования выбранного методического репертуара для осуществления исследования, с позиции рефлексии - характеризует осмысленное отношение студентов к текущим и конечным результатам; овладение способностями к саморегуляции, вхождению в рефлексивную позицию.

Компоненты в своей целостности дают основание говорить, что исследовательская компетенция студентов является интегративным качеством личности, включающим способность и готовность к решению исследовательских задач, личностное принятие

исследовательских умений для осуществления будущей профессиональной деятельности, владение методологией организации исследования.

Педагогические условия в своей процессуальной направленности предусматривают влияние как на каждый отдельно взятый компонент исследовательской компетенции студентов, так и на их целостную структуру: включение студентов в активную проектировочную деятельность, формирование положительной мотивации в овладении исследовательской компетенции, развитие рефлексивной активности, разработка комплекса исследовательских задач, разработка технологии формирования исследовательской компетенции.

Так, формирование рефлексивно-регулировочного компонента требует развития рефлексивной активности студентов**,** умения рефлексировать, то есть «обращать сознание на самого себя, размышлять над своим психическим состоянием» [7]; видеть и осознавать цель рефлексирования – «вспомнить, выявить и осознать основные компоненты деятельности (ее смысл, типы, способы)» [8, С.98]. Главное – превращение студента в субъекта учебной и исследовательской деятельности, который ясно представляет свои возможности, видит свою ограниченность и проблемы, а это может произойти, если он обладает способностью к рефлексии; формирование стремления и способности к самосознанию и самооценке производимых исследовательских действий, ориентации студента в собственном потенциале осуществлять исследовательскую деятельность.

Включение студентов в активную проектировочную деятельность как педагогическое условие формирования исследовательской компетенции студентов сосредоточено на формировании умений формулировать задачу, находить способ решения, материализовать его в объекте, осуществлять проверку эффективности его функционирования в условиях современности, оформлять документацию по проекту.

Нами выбраны следующие пути усиления мотивация к исследовательской деятельности и овладению компетенцией в данной области деятельности: создание положительной эмоциональной среды через ознакомление студентов с достижениями науки в различных областях; поощрение спонтанного решения поставленных задач, основанных на интуиции и логическом мышлении; использование целевых установок на развитие самосознания студентов через формирование умений самоанализа и самооценки.

Особый акцент делается нами на разработку педагогической технологии формирования исследовательской компетенции студентов, которая рассматривается нами как поэтапное введение комплекса форм, методов и приемов, представленное в подробном описании и обеспечивающее овладение студентами знаниями, умениями и развитие у них положительной мотивации к исследовательской деятельности, активности, регулирующей и контролирующей ее осуществление и позволяющей заниматься исследовательской деятельностью.

Комплекс педагогических условий, сопровождаемый разработкой и внедрением в учебный процесс программы «Основы исследовательской деятельности», на наш взгляд, обеспечит эффективное осуществление процесса формирования исследовательской компетенции студентов, что предполагает повышение уровня развития формируемого качества.

Список использованных источников:

1. Абдулова, Л.Ш. Формирование исследовательской компетентности студентов колледжа на основе синтергетического подхода : автореферат дис. … кандидата педагогических наук / Л.Ш. Абдулова. – Астрахань, 2009.

2. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.

3. Набиева, Е.В. Научно-исследовательская компетентность учителя: методология, теория, практика формирования : автореферат дис. … доктора педагогических наук / Е.В. Набиева. – Челябинск, 2005. – 31 с.

4. Никулина, М.А. Теоретические основы организации учебно-исследовательской деятельности студентов вуза : монография / М.А. Викулина, Е.С. Казанцева. – Н. Новгород : НГЛУ им. Н.А. Добролюбова, 2006. – 127 с.

5. Сластенин, В.А. Педагогика : учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов. – М. : Школа-Пресс, 1998. – 512 с.

6. Солянкина, Н.Л. Система повышения квалификации: один из подходов к оценке профессиональной компетентности педагога / Н.Л. Солянкина // Подготовка учителей к использованию современных средств оценивания результатов обучения учащихся : материалы всероссийского Интернет-совещания (10-13 октября 2004 г.). – Томск : Центр учебно-методической литературы ТПГУ, 2004.

7. Философский словарь / под ред. С.С.Аверинцева. – М. : Советская энциклопедия. – 1989. – 270 с.

8. Хуторской, А.В. Развитие одаренности школьников: методика продуктивного обучения : пособие для учителей. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 320 с.

Стерхова Наталья Сергеевна, к.п.н., профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

НАУЧНАЯ ШКОЛА КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Научная школа - уникальное явление, когда возникающая между крупными учеными общность взглядов, идей и интересов приводит их к тесному и близкому сотрудничеству, порождает неформальные взаимоотношения, привлекает новые молодые таланты и на многие годы определяет пути и темпы развития принципиально новых областей науки. В то же время, научная школа может представлять собой небольшой научный коллектив, объединенный не столько организационными рамками и конкретной тематикой, сколько общей системой взглядов, идей, интересов, традиций сохраняющейся, передающейся и развивающейся при смене научных поколений» [1].

В современном научном мире научной школой называют научный коллектив или сообщество неформально взаимодействующих ученых, сплоченных вокруг научного лидера, разделяющих его научные идеи и реализующих единую, обычно новаторскую, исследовательскую программу. Основой научной школы является самоорганизация [4, с. 8-24].

В классических источниках, посвященных исследованию феномена научных школ, прежде всего, выделяются два основных типа научных школ: школа как научная группировка и школа как научное течение.

Согласно точке зрения М.Г. Ярошевского [6], к научным к группировкам будут относиться научно-образовательные школы и школы-исследовательские коллективы.

Научно-образовательная школа - неотъемлемый компонент науки как деятельности, поскольку эта деятельность предполагает «производство» не только идей, но и людей, без которых невозможно сохранение традиций, передача «эстафеты знаний», а тем самым и существование науки в качестве социально-исторической системы.

Школа как исследовательский коллектив - научная школа в узком смысле слова. Воздействие школы на научное сообщество при определенных обстоятельствах распространяется за пределы непосредственной ее активности, как в пространственном, так и во временном аспекте. И тогда школа приобретает характер особого направления. Во временном аспекте утверждаются некоторые традиции, которые поддерживают новые поколения исследователей.

В свою очередь, *школа как направление*, приобретает при определенных социально-исторических условиях национальный, а иногда и интернациональный характер.

Различие между научными течениями и группировками может выглядеть следующим образом. Научные школы как группировки характеризуются единством времени и места, т.е. они предполагают наличие непосредственных связей и контактов между членами данного сообщества, когда ученые работают в одном, возможно нескольких коллективах, объединены одними целевыми установками, придерживаются общих научных принципов в процессе работы. В школах типа научного течения, связи преимущественно опосредованные: научные статьи, монографии, журналы, конференции и т.д., но опять-таки на базе единых теоретических установок. Исследователи не объединены единой географической точкой, и существование течения может быть значительно растянуто во времени. Различным для этих типов научных сообществ будет и объединяющее начало. Для научного течения таковым является парадигма или некоторая идея, теория, которая высказана основоположником, и затем эта идея задает и направление исследования и поиска, проблемы и методы исследования [2, с.9].

Разнообразие типов научных школ можно также представить в типовой классификации: *по типу связей между членами научной школы*– школа как научное течение и школа как научная группировка (научное течение, научная группировка, «невидимый колледж»); *по типу научной идеи*, лежащей в основе исследовательской программы – экспериментальные и теоретические научные школы; *по широте исследуемой предметной области*– узкопрофильные и широкопрофильные научные школы; *по функциональному назначению продуцируемых знаний* – фундаментальные и прикладные (практикоориентированные) научные школы; *по форме организации деятельности учеников*– научные школы с индивидуальными и коллективными формами работы; *по типу связей между поколениями*– одноуровневые и многоуровневые научные школы; *по степени институализации*– неформальные объединения, кружки и институальные школы (кафедры, лаборатории, институты и т.д.); *по уровню локализации*– национальные, локальные или региональные и личностные научные школы, носящие имя своего основателя [2].

Основными характеристиками научно-образовательной школы можно считать:

1) наличие создателя научной школы – крупного ученого, владеющего уникальным способом работы и сплачивающего вокруг себя членов коллектива для выполнения определенных исследовательских целей и программ; обладающего умением отбирать творческую молодежь и учить ее исследовательскому мастерству; обеспечивающего особую научную атмосферу в коллективе; поощряющего самостоятельность мышления и инициативу его членов;

2) наличие предлагаемой создателем школы исследовательской программы (научного направления), конституирующей школу как социальную целостность, соединяющей в себе перечень проблем, на решение которых ориентируется научно-педагогический коллектив;

3) наличие в работе школы взаимосвязанных педагогической и исследовательской функций, диалектического единства процессов познания и передачи знаний, навыков и умений исследовательской работы, образцов и общих традиций;

4) наличие определенного стиля научной и педагогической работы, включающего особую моральную атмосферу, благоприятный психологический климат, некоторые нравственные каноны, особые отношения между членами школы, систему коммуникаций, определяющую рабочую атмосферу в школе [1, с.14].

Формы работы научных школ разнообразны. Как правило, это научные семинары (коллоквиумы, дискуссионные группы), коллективные научные исследования (результатом которых могут быть монографии, сборники научных трудов, учебные издания и т.д.), научные сообщества (в том числе, сообщества молодых ученых) и т.д.

Одним из примеров научной школы как формы организации научно-исследовательской деятельности преподавателей вуза является «Научная школа профессора Н.В. Ипполитовой», принадлежащая к типу научно-образовательных школ.

Основателем «Научной школы профессора Н.В. Ипполитовой» является Наталья Викторовна Ипполитова, доктор педагогических наук, профессор, академик Международной академии наук педагогического образования (МАНПО), академик Академии педагогических и социальных наук (АПСН), ныне профессор кафедры профессионально-технологического образования Шадринского государственного педагогического института.

Н.В. Ипполитова родилась 20 июля 1953 г. в г. Челябинске. В 1975 году с отличием окончила факультет иностранных языков Челябинского государственного педагогического института по специальности английский и немецкий языки. С 1975 по 1981 г. работала учителем иностранного языка в Мирненской средней школе (поселок Мирный, Челябинская область).

В Шадринском государственном педагогическом институте работает с 1981 года. В 1985 году защитила диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук «Общественно-полезная трудовая деятельность как средство патриотического воспитания младших подростков» (науч. рук. – д.п.н., профессор Н.А. Томин). В 2000г. защитила докторскую диссертацию «Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся» по специальности 13.00.08 - теория и методика профессионального образования. В настоящее время работает в должности профессора кафедры профессионально-технологического образования.

Научная деятельность Натальи Викторовны Ипполитовой отмечена отраслевыми наградами, почетными грамотами, премиями:

- премией Главы администрации (губернатора) Курганской области в сфере науки и техники за монографию «Патриотическое воспитание в современных условиях: особенности, подходы, подготовка будущих учителей» (1997г.);

- с 2004 г. Наталья Викторовна избрана действительным членом Международной академии наук педагогического образования(МАНПО), а в 2005г. - действительным членом Академии педагогических и социальных наук;

- награждена нагрудным знаком «Почетный работник высшего профессионального образования Российской Федерации» (21.03.2003, уд. № 08-373); медалью «Ветеран труда» (04.12.2008г., уд. Т-II № 337985); нагрудным знаком «За заслуги» (23.10.2009, уд. № 006).

Круг научных интересов Натальи Викторовны широк и включает такие области научного знания, как: методология педагогики, теория профессионального образования; профессиональная подготовка студентов вуза (личностный и технологический аспекты); непрерывное профессиональное образование и др.

Организационной формой научной школы Н.В. Ипполитовой является Центр «Непрерывное педагогическое образование», созданный в 1996 году и продолжающий действовать по настоящее время.

Основными направлениями деятельности Центра стали:

1) проведение научных мероприятий (в реализации данного направления задействованы преподаватели ШГПИ и работники образования г. Шадринска и Курганской области, УрФО и др.);

2) научно-педагогическая деятельность;

3) общественная научная деятельность и сотрудничество с образовательными партнерами и научными структурами (диссертационными советами, научными центрами и школами и т.д.).

В рамках реализации деятельности первого направления Центра под научным руководством Ипполитовой Н.В. выполняются и защищаются диссертации кандидатов педагогических наук, организуется работа методологического семинара, проводятся коллективные научные исследования, научно-практические конференции, результаты научных исследований публикуются в центральных, рецензируемых и зарубежных изданиях и т.д.

К настоящему времени под научным руководством Ипполитовой Н.В. *защищены 28 диссертаций* кандидатов педагогических наук по следующим направлениям:

- *исследование вопросов реализации контроля и самоконтроля*: Формирование у будущих учителей умений вариативного самоконтроля учебной деятельности в процессе их профессиональной подготовки (Вахрушева Т.А., Челябинск, 1995); Организационно-педагогические условия эффективного контроля результатов обучения студентов педвуза (Табуева Е.В., Магнитогорск, 2006);

- *изучение развития познавательной сферы личности в образовательном процессе*: Развитие познавательных интересов младших школьников (на материале природоведческих дисциплин) (Бахарева А.С., Курган, 1996); Формирование гностических умений у студентов в процессе профессиональной подготовки (Суворова С.Л., Челябинск, 1999); Формирование готовности студентов педвуза к развитию логического мышления младших школьников (на примере математических дисциплин) (Колмакова Н.А., Курган, 2000); Активизация учебно-познавательной деятельности студентов технического вуза в процессе профессиональной подготовки (Великанова С.С., Магнитогорск, 2005); Организационно-педагогические условия развития профессионального интереса будущих учителей начальных классов (Гайкова Т.П., Магнитогорск, 2006);

- *исследование вопросов развития компетентности и конкурентоспособности будущих педагогов*: Формирование коммуникативно-экспрессивных умений у будущих учителей иностранного языка (Елизова Е.И., Челябинск, 2003); Развитие профессиональной компетентности преподавателя дополнительного образования в поствузовский период (Краснопольская М.Ю., Магнитогорск, 2006); Формирование компетентности в использовании ТСО у студентов гуманитарных специальностей педвуза (Гордиевских В.М., Сургут, 2007); Лингводидактическая среда как фактор формирования готовности студентов к межкультурной коммуникации (на примере факультета лингвистики) (Симонова О.А., Сургут, 2008); Формирование готовности студентов неязыковых специальностей к

профессионально-ориентированному общению на иностранном языке (Ибатова А.З., Сургут, 2009); Формирование лингвострановедческой компетенции студентов неязыковых факультетов педагогического вуза (Демьянова Ж.В., Челябинск, 2010); Развитие профессиональной коммуникативной компетентности будущих учителей иностранного языка (Овчинникова О.С., Челябинск, 2010); Формирование математической компетентности у будущих учителей начальных классов в процессе профессиональной подготовки в вузе (Разливинских И.Н., Челябинск, 2011); Развитие конкурентоспособности будущих учителей в образовательном процессе вуза (Лебедев М.С., Тольятти, 2012);

- *изучение вопросов развития культуры будущего педагога*: Формирование культуры межнационального общения у студентов педагогического вуза (Чипинова Н.Ф., Челябинск, 2004); Развитие природолюбия у студентов педвуза в процессе экологического образования (Суетина О.Н., Магнитогорск, 2006); Развитие речевой культуры студентов педагогического вуза в процессе изучения иностранного языка (Алексеенко О.Н., Челябинск, 2009); Формирование патриотической культуры у сотрудников органов внутренних дел (Мазур М.А., Челябинск, 2013); Формирование профессионально-речевой культуры студентов медицинского вуза (Забродина Л.Н., Тольятти, 2015);

- *исследование разных направлений воспитания личности: патриотического, эколого-патриотического, гражданского, правового, эстетического и т.д.*: Эколого-патриотическое воспитание младших подростков в современной общеобразовательной школе (Шитикова О.Н., Челябинск, 2002); Подготовка студентов к патриотическому воспитанию младших школьников средствами народной педагогики (Жданова Н.М., Тольятти, 2013); Формирование патриотической культуры у сотрудников органов внутренних дел (Мазур М.А., Челябинск, 2013); Формирование готовности студентов педвуза к эстетическому воспитанию младших школьников средствами музыки (Порошина Н.А., Курган, 2000); Гражданское воспитание студентов в системе вузовских общественных объединений (Гурская Т.В., Магнитогорск, 2006); Правовое воспитание старших подростков в средней общеобразовательной школе (Хасанова С.А., Сургут, 2007); Индивидуализация полихудожественной образовательной среды как средство подготовки младших школьников к творческой деятельности (Рудаков В.А., Челябинск, 2012) и т.д. [5, с.209-210].

Отличительной формой работы научной школы профессора Н.В. Ипполитовой является *методологический семинар*, как «основной полигон для практического освоения и реализации научных стандартов» [3, с. 81]. Работу семинара организует Н.В. Ипполитова. В ходе методологических семинаров решаются разные задачи:

1) освоение основ методологии познания и норм научно-исследовательской деятельности, логики построения научного исследования на примерах работ защитившихся членов научной школы, аспирантов и т.д.;

2) осмысление результатов исследовательской деятельности самой школы: обсуждение дискуссионных вопросов, определение дальнейших перспектив разработки определенного круга исследуемых проблем;

3) изучение и анализ современного состояния педагогической науки по разрабатываемымнаучной школой направлениями т.д.

Данное научное мероприятие востребовано среди преподавателей вуза, молодых ученых, аспирантов, магистрантов, студентов старших курсов и всех интересующихся проблемами методологии, истории и теории педагогики профессионального образования.

В рамках данного направления деятельности научной школы регулярно организуются *коллективные научные исследования*, результатом которых являются монографии, сборники научных трудов и т.д.

Примером подобных исследований являются выполненные под руководством Натальи Викторовны ряд монографий:

1. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект: монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск: ШГПИ, 2006. – 235с.
2. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки: монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск: ШГПИ, 2010. – 244с.
3. Профессиональная подготовка будущих специалистов: методологический аспект: монография / науч. ред. Ипполитова Н.В., общ. ред. Стерхова Н.С. – Ставрополь: Центр научного знания «Логос», 2015. – 220 с.

Результатом коллективных научных исследований также является регулярно издаваемый сборник научных трудов «Актуальные проблемы непрерывного образования» и аспирантские сборники. Сборники имеют широкую географию и являются популярными среди аспирантов и молодых ученых Российской Федерации.

Кроме того, традиционным для Центра стало проведение научно-практических конференций международного и всероссийского уровней. Традиционным, регулярно проводимым мероприятием является научно-практическая конференция «Проблемы непрерывного профессионального образования в XXI веке».

Особого внимания заслуживает публикация результатов научных исследований членов школы в многочисленных центральных, рецензируемых и зарубежных изданиях, таких, как: «Вестник ЮУрГУ. Образование. Педагогические науки», «Преподаватель: XXI век», «Педагогическое образование и наука», «Среднее профессиональное образование», «Профессиональное образование. Столица. Научные исследования в образовании», «Наука и школа», «Дискуссия», «Образование и саморазвитие», «Вестник Ишимского гос. ун-та им. П.П. Ершова», «GENERAL AND PROFESSIONAL EDUCATION», «Вестник Шадринского государственного педагогического университета», «Научное обозрение», «Научный поиск» и т.д.

В формате научно-педагогической деятельности Научной школы профессора Н.В. Ипполитовой осуществляется следующая работа:

1. Подготовка опубликованных и неопубликованных видов учебных разноплановых материалов, получивших признание и являющихся длительное время частью необходимого оснащения учебного процесса, составляющих содержательное ядро образовательного процесса по различным специальностям и направлениям подготовки. Например, активно используются в учебном процессе программы и учебно-методические комплексы дисциплин, подготовленные членами Научной школы, а также учебно-методические издания по дисциплинам «История педагогики», «Общая и профессиональная педагогика», «Философия и история образования», «Современные проблемы науки и образования», «Методы и методология научного исследования», «Организация учебно-исследовательской деятельности обучающихся» и др.

2. Распространение педагогических идей является следующим направлением деятельности Научной школы профессора Н.В. Ипполитовой, реализуемым в рамках Центра «Непрерывное педагогическое образование».

Данный вид научно-педагогической деятельности Школы осуществляется в ходе проведения следующих мероприятий:

- разработка Программ развития школ (Маслянская СОШ Шадринского района Курганской области, Яр-Сале (ЯНАО), + школа Лены);
- организация работы опытно-экспериментальных площадок (организация деятельности реабилитационного центра для детей сирот и инвалидов на базе СПО №15%

г. Шадринска; организация учебно-исследовательской деятельности младших школьников на базе СОШ «Лицей №1» г. Шадринска; организация учебно-исследовательской деятельности обучающихся СОШ на базе школы-интерната п. Яр-Сале (ЯНАО) и т.д.);

- организация помощи педагогам при разработке программ по самообразованию, авторских программ по внеурочной деятельности и т.д.;

- подготовка учебно-методических и методических пособий совместно с педагогами различных образовательных учреждений, необходимых для обеспечения учебно-воспитательного процесса;

- участие научно-методических мероприятиях, направленных на внедрение опыта научно-педагогической деятельности Школы в практику (инновационно-педагогических форумах, научно-методических объединениях, педагогических советах и т.д.);

- проведение работы по повышению квалификации учителей и руководителей образовательных учреждений разных городов и регионов России (в рамках организации круглых столов, мастер-классов и семинаров по педагогическим проблемам) и т.д.

Рамки данного направления научно-педагогической деятельности Научной школы профессора Н.В. Ипполитовой постоянно расширяются, что обусловлено появлением новых перспектив развития научной школы.

3. Немаловажным направлением научно-педагогической деятельности Научной школы профессора Н.В. Ипполитовой, реализуемым в рамках деятельности Центра «Непрерывное педагогическое образование», является привлечение новых членов из студенческого контингента своего вуза.

Формами реализации данного направления работы являются:

- участие студентов группами, в индивидуальном порядке, совместно с преподавателями-членами научной школы в работах по индивидуальным планам преподавателей, выполняемых на кафедрах;

- участие студентов в научных организационно-массовых и состязательных мероприятиях различного уровня (вузовские, региональные, всероссийские, международные и т.д.). К ним могут быть отнесены научные семинары, конференции, симпозиумы, смотры-конкурсы научных и учебно-исследовательских работ студентов, олимпиады по реализуемым преподавателями дисциплинам и специальностям;

- работа в студенческих научных объединениях. В частности, участие в деятельности проблемных групп, функционирующих в рамках индивидуальных научных исследований членов научной школы, выполнения курсовых и выпускных квалификационных работ и т.д. В рамках студенческих проблемных групп, действующих при научной школе студенты привлекаются к взаимодействию с другими организациями и сообществами, к распространению ключевых научных идей научной школы, к участию в организации и проведении конференций, круглых столов, фестивалей, выставок, конкурсов в рамках, к масштабированию социальной сети, к планированию и реализации мероприятий, осуществляемых научным сообществом и т.д.;

- подготовка участниками научной школы студентов к публикационной деятельности (написание и оформление статей, тезисов, материалов учебных пособий) и т.д.

В рамках третьего направления деятельности Центра и научной школы - общественной научной деятельности и сотрудничества с образовательными партнерами и научными структурами (диссертационными советами, научными центрами и школами и т.д.) - осуществляется следующая работа:

- работа в должности академика-секретаря коллективного члена Международной академии наук педагогического образования (МАНПО, г. Москва) Шадринского

государственного педагогического института (с 2004 года) - д.п.н., профессор Н.В. Ипполитова;

- постоянное членство в составе диссертационного совета по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора и кандидата педагогических наук при Челябинском государственном педагогическом университете - д. п. н., профессор Н.В. Ипполитова;

- ежегодное участие и проведение международных научно-практических конференций разного уровня, в том числе, для студентов и школьников (Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С., Жданова Н.М., Разливинских И.Н. и др.);

- рецензирование научных и учебно-методических изданий сотрудников разных образовательных учреждений (Ипполитова Н.В., Стерхова Н.С. и др.);

- сотрудничество с образовательными учреждениями разных уровней, регионов, стран: школами, вузами, учреждениями повышения квалификации и дополнительного образования и т.д. (Волгоград, Ишим, Катайск, Курган, Москва, Сургут, Тобольск, Тольятти, Ханты-Мансийск, Хабаровск, Чита, Челябинск, Шадринск, Яр-Сале (ЯНАО); *Казахстана* – Казахский национальный аграрный университет**;** КГУ «Школа-интернат для одаренных детей «Озат» Управления образования акиматаКостанайской области, г. Костанай; Кызылординский государственный университет им. КоркытАта, г. Кызылорда; *Польши* – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie; *США* – Instructional Design Development and Evaluation, г. Айова-Сити и др.);

Таким образом, научная школа является важной формой организации научно-исследовательской деятельности преподавателей вуза, охватывающей целую систему направлений их деятельности, таки как: проведение научных мероприятий (в реализации данного направления задействованы преподаватели ШГПИ и работники образования г. Шадринска и Курганской области, УрФО и др.); научно-педагогическая деятельность; общественная научная деятельность и сотрудничество с образовательными партнерами и научными структурами (диссертационными советами, научными центрами и школами и т.д.).

Важной задачей вуза должно стать не просто предоставление материально-технических условий для деятельности научных школ, а создание таких условий, которые обеспечивали бы их развитие и воспроизводство.

Список использованных источников:

1. Владимиров, А.И. О научных и научно-педагогических школах / А.И. Владимиров. – М. : Издательский дом Недра, 2013. – 61 с.

2. Грездева, О.Ю. Научные школы (педагогический аспект) / О.Ю. Грездева. – М. : Институт теории образования и педагогики РАО, 2003. – 69 с.

3. Жданов, Г.Б. Стандарты, развитие и научные школы / Г.Б. Жданов // Природа. – 1989. – № 10. – С. 81.

4. Мирская, Е.З. Научные школы как форма организации науки: социологический анализ проблемы / Е.З. Мирская // Науковедение. – 2002. – № 3. – С. 8-24.

5. Профессиональная подготовка будущих специалистов: методологический аспект : монография / науч. ред. Н.В. Ипполитова, общ. ред. Н.С. Стерхова. – Ставрополь : Логос, 2015. – 220 с.

6. Школы в науке : сборник научных трудов / под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского, Г. Креба, Г. Штейнера. – М. : Наука, 1977. – 523 с.

Осипов Владимир Александрович, к.п.н., проректор
Осипова Ирина Сергеевна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г.Шадринск

ТЕХНОЛОГИЗАЦИЯ И ЛИЧНОСТНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ

Можно ли быть педагогически грамотным, творчески работающим педагогом без глубокого осмысления методологических и теоретических основ образовательных технологий? Современная педагогика требует от учителя профессиональной компетенции, владения технологией обучения, воспитания, организации разных видов деятельности, диагностики.

Определенно, новые веяния не всегда оправданы, и в преувеличении роли технологии есть серьезная опасность, так как полное абстрагирование от действительности, от «живых» участников педагогического процесса, стремление алгоритмизировать все, вплоть до мотивов учения, поступков и эмоциональных реакций могут довести до абсурда перспективные идеи. Л.В. Загрекова и В.В. Николина определили недостатки педагогической технологии: ориентация на обучение репродуктивного типа; неразработанность мотивации учебной деятельности обучающегося, что связано с игнорированием его личности; невозможность технологизировать отдельные элементы учебного процесса (например, процесс усвоения школьниками понятий); недостаточный учет личности учителя, его культуры, квалификации, педагогического мастерства; сложность технологизации воспитательной сферы и, в частности, воспитывающей функции обучения.

Продолжаются споры о том, насколько педагогический труд поддается технологизации, но очевидно, что расширение педагогической теории и совершенствование педагогической практики без разработки и усвоения технологий, которые приходят на смену классическим методическим рекомендациям, невозможно. Как спланировать свою деятельность? Как провести диагностику обученности и воспитанности? Как построить целесообразные педагогические взаимоотношения с обучающимися, группой? Эти и многие другие вопросы могут эффективно решаться на основе знаний технологии проектирования и осуществления педагогического процесса.

Можно возразить, что такой «алгоритмизированный» подход к педагогической деятельности лишает ее индивидуальности, творчества. Однако знание методики рисования, например, не лишает работу живописца творчества, неповторимости.

Безусловно, импровизация, необычное решение, использование интуиции в педагогической практике неизбежны. Этим технологический подход в педагогике отличается от производства: при общем следовании принципам, нормам, правилам, заложенным в педагогической технологии, требуется коррекция технологических предписаний в зависимости от изменяющихся условий образовательного процесса и поведения учителя и ученика.

В педагогической науке имеется целая система подходов к пониманию сущности педагогической технологии и её признаков. Остановимся на понимании педагогической технологии Г.Ю. Ксензовой определяющей её как «…такое построение деятельности педагога, в котором все входящие в него действия представлены в определённой целостности и последовательности, а выполнение предполагает достижение необходимого

результата и имеет вероятностный прогнозируемый характер» [2, с.7], На наш взгляд, в этом определении заложена сама идея проностичности педагогической технологии, в чем всегда заинтересован любой педагог.

Педагогическую технологию нельзя отождествлять с применением алгоритмов, ибо в ней действия не могут быть жёстко детерминированы, они всегда вариативны. Технология есть отражение закономерного в деятельности. Чем лучше учитель знает педагогические закономерности, тем эффективнее построение его деятельности, поскольку точнее используются технологические требования [2, с.7].

Особую сложность в силу специфики воспитания как деятельности (неотъемлемой части образовательного процесса, реализуемой как в учебной, так и внеучебной работе), насыщенной элементами определенности—неопределенности, представляют воспитательные задачи, решаемые в деятельности педагога. Правомерность их выделения как относительно самостоятельного вида задач объясняется тем, что жизнь, которой живут воспитанники и к которой они готовят себя, — это бесконечные процессы решения больших и малых проблем. Более того, учитывая, что развитие личности осуществляется только в деятельности и общении, воспитание можно квалифицировать как стимулирование самостоятельного решения воспитуемыми задач, способствующих развитию в нужном направлении личности каждого из них.

Многолетняя работа со студентами убеждает в том, что применение одного из подходов является неоправданным, тем более что специфика методики преподавания в современной школе, в том числе высшей, требует от педагога ориентации на будущее.

На наш взгляд, деятельностный и личностный подходы давно стали в педагогике и психологии высшего профессионального образования определенной призмой, сквозь которую разными авторами рассматриваются основные проблемы образования студентов. Однако, когда речь заходит о творчестве, эти подходы зачастую противопоставляются друг другу. Действительно, можно ли научить творчеству, «сформировав» творческую деятельность, и получить очевидные и необходимые изменения в личности студента? Ответ не может быть однозначным.

Вслед за С.Д. Смирновым можно утверждать, что так называемая креативность, на формирование которой обращают внимание педагоги на современном этапе, «…не есть некоторая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Личность же нельзя «сформировать», а можно только воспитать. Воспитание, в свою очередь, не может быть не чем иным, как созданием условий для самовоспитания личности. Творчество есть прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности. Вернее даже сказать, что творчество есть способ «личностного» существования, в противоположность обезличенному действованию, которое в своем предельно «очищенном» виде убивает личность» [3, с. 145].

Однако не бывает обезличенной деятельности. Это миф, фантом. Деятельность и личность не могут развиваться друг без друга, они являются взаимодополняющими началами, базой для обоюдного развития и становления.

Определимся с сущностью понятий творческой деятельности и технического творчества студентов.

Творческая деятельность - деятельность, в которой творчество как доминирующий компонент входит в структуру либо её цели, либо способов [4, с. 760].

В данном контексте необходимо раскрыть понятие технического творчества обучаемых. Вслед за В.Е. Алексеевым и др., будем понимать под техническим творчеством обучаемых самостоятельную, педагогически направляемую, осуществляемую на занятиях и

внеклассных занятиях творческую деятельность учащейся молодежи, направленную на создание объективно или субъективно новых, общественно или индивидуально полезных технических объектов и эффективно способствующую формированию знаний, умений, навыков и качеств личности, присущих изобретателям [1, С. 114-115].

Для реализации идеи технологизации ведется работа со студентами над проектами различного объема – от небольшого проектирования на занятиях по предметам «Техническое творчество», «Техническое обслуживание и диагностика автомобиля», до проектирования в рамках курсовой и выпускной квалификационной работы, предполагающей групповую работу.

Педагогическая технология (технологизация педагогического труда) предстает в работе со студентами не только как способ упорядочивания собственной деятельности, включение в свою работу методов работы, служащих получению гарантированного результата, но и как средство раскрыть собственные интересы, увлечь студентов, привлечь к практическому воплощению творческих идей.

Немаловажную роль играет система личностно-деловых взаимоотношений педагога со студентами. Развитие инновационных процессов в современной системе образования включает переосмысление целей, содержания, технологии обучения. В качестве основного направления повышения качества образования на современном этапе определяется переход к личностно-ориентированному типу образования.

Организация обучения на основе данного подхода означает, что все методические решения педагога должны преломляться через призму личности обучаемого – его потребностей, интересов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Способом организации такого образования можно считать личностно-ориентированную ситуацию (В.И. Лещиенский), которая рассчитана на то, чтобы затронуть личностные структуры сознания, личностный опыт студента, поэтому в рамках личностной ситуации предполагаются вопросы и задания, обращенные к студенту лично, к его актуальным интересам. Такими заданиями и выступают личностно-ориентированные проекты, например, разработка и создание броневика времен первой мировой войны. В такой ситуации студенты реализуют свои интересы к страницам военной истории страны, а также получают возможность отработать на практике знания по устройству техники, её созданию и эксплуатации.

Педагог, разрабатывая технологию работы над таким проектами, ставит обучающегося в особые условия потенциального личностного роста последнего, практически неизбежного закрепления познавательного интереса, формирования положительного отношения учащегося к изучению предмета действительности, на осознание студентом личностной значимости этого предмета, что в свою очередь позитивно влияет на формирование познавательного интереса к учению. Рассматривая личностную ситуацию как средство формирования познавательного интереса, можно сказать, что это обобщение разнообразных дидактических средств, в состав которых входят и стимулы саморазвития личности, и предметно-коммуникативная деятельность, и содержания этой деятельности, и методы и формы организации педагогического взаимодействия.

Идеальная реализация личностной ситуации активизирует познавательный интерес студентов, осуществляется в условиях личностного взаимодействия, реализуемая через совместную деятельность и общение. Основными характеристиками такого взаимодействия являются активность, осознанность и целенаправленность взаимных действий обеих сторон. Личностно ориентированное взаимодействие – это тонко организованное взаимодействие

между студентами и педагогом, выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психологическим контактом.

Здесь затронут аспект формирования творческой личности как личности, обладающей творческой направленностью, творческими способностями и создающей путём применения оригинальных способов деятельности объективно или (и) субъективно новые материальные или (и) духовные ценности, отличающиеся личной или (и) социальной значимостью и прогрессивностью [4, с.760].

Для творческой личности характерна устойчивая, высокого уровня направленность на творчество, мотивационно-творческая активность, которая проявляется в органическом единстве с высоким уровнем творческих способностей и которые позволяют ей достигнуть прогрессивных, социально или лично значимых творческих результатов в одном или нескольких видах деятельности.

Педагогически значимым является вывод психологов (М.С. Бернштейн, А.В. Брушлинский, Т.В. Кудрявцев, Я.А. Пономарёв и др.), что творчество имеет единственную процессуальную структуру, требует одних и тех же психологических состояний и характерологических качеств как от учёного, совершающего переворот в области научных знаний, так и студента, который самостоятельно решает новым для него способом предложенную задачу или трудовое задание.

Сложнейший процесс формирования креативности («творческости») необходимо строить так, чтобы в ходе его у студентов развивались необходимые качества творца, закладывалась личностная основа творческого отношения к любой сфере общественно значимой деятельности. Таким проявляется суть личностно-деятельностного подхода.

Активность и творчество являются неотъемлемыми качествами учителя, задача которого - формирование и развитие Личности. Основная цель высшей школы, соответственно - подготовка высококвалифицированных, творчески мыслящих специалистов.

Так, в рамках учебной дисциплины «Техническое творчество», технологизация процесса преподавания реализуется через систему содержания, выражающуюся в тематике. Представим её:

Тема 1. Сущность и понятие технического творчества.

Задачи технического творчества. Творчество. Творческая деятельность. Творческий поиск.

Тема 2. Открытия. Изобретения. Рационализаторские предложения.

Открытия. Изобретения. Рационализаторские предложения. Научно-техническая и патентная информация.

Тема 3. Эвристические методы.

Метод проб и ошибок. Мозговой штурм. Фокальный метод. Синектика. Морфологический анализ.

Тема 4. Теория решения интеллектуальных задач.

Технические и физические противоречия. Технические эффекты. Оператор РВС. Моделирование маленькими человечками. Вепольный анализ. Стандартные решения. АРИЗ.

Тема 5. Художественно-конструкторские разработки изделий.

Художественное конструирование. Основные требования эргономики в художественном конструировании.

Тема 6. Моделирование и конструирование простейших технических объектов.

Модели и моделирование. Разработка технических объектов. Решение конструкторских, технологических и организационных задач.

Тема 7. Конструирование технических объектов учебно-производственного назначения

Элементы поисково-конструкторской деятельности. Станочное и технологическое оборудование в технической деятельности учащихся. Специальные приспособления, применяемые в техническом моделировании.

Тема 8. Организация внеклассной и внешкольной работы по творческо-конструкторской деятельности детей и подростков.

Виды внеклассной работы по техническому творчеству. Индивидуальная работа с учащимися. Групповые формы организации внеклассной работы с учащимися по техническому творчеству в школе. Организация деятельности учреждений дополнительного образования детей (УДОД). Организация учебного процесса в УДОД. Структура УДОД по техническому творчеству.

Тема 9. Содержание и методика работы в творческо-конструкторском объединении учащихся.

Выбор профиля работы. Программы и планы. Материально-техническая база. Комплектование кружка и организация работы.

Тема 10. Методика развития технического творчества учащихся.

Логика и структура поисково-конструкторской деятельности учащихся. Моделирование и модельно-технический эксперимент.

Выполнение творческих дипломных проектов (выпускных квалификационных работ), несущих в себе в качестве основного результата реализацию идеи технического творчества формирует у будущих учителей технологии творческое отношение к деятельности, развивает творческое мышление, творческую направленность, творческие способности, воспитывает стремление к самосовершенствованию будущих педагогов.

Отслеживание изменений уровня сформированности творческого отношения студентов к техническому труду является связующим звеном в работе педагога, так как позволяет диагностировать наличествующий уровень творческого отношения на разных этапах работы – начальном, промежуточном и итоговом.

Личностно-деятельностный подход как один из возможных подходов к процессу рассмотрения проблем формирования технического творчества студентов, наглядно выявляет прямую зависимость между постановкой и решением дидактических задач в технологии обучения, а воспитательных задач – в технологии воспитания. Таким образом реализуется целостность педагогического процесса, в котором принцип «воспитывающего обучения» является одним из важнейших.

Список использованных источников:

1. Алексеев, В.Е. Деятельность учащихся в сфере техники: сущность основных понятий и педагогический аспект / В.Е. Алексеев, А.И. Влазнев, Д.М. Комский // Понятийный аппарат педагогики и образования : сборник научных трудов / отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Вып. 1. – Екатеринбург, 1995. – С. 114-115.

2. Ксензова, Г.Ю. Перспективные школьные технологии : учебно-методическое пособие / Г.Ю. Ксензова. — М. : Педагогическое общество России, 2001. – 224 с.

3. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / С.Д. Смирнов. – М. : Академия, 2001. — 304 с.

4. Современный словарь по педагогике / сост. Е.С. Рапацевич. – Минск : Современное слово, 2001. – 928 с.

Корчагин Евгений Александрович, д.п.н., профессор
Сафин Раис Семигуллович, д.п.н., профессор
ФГБОУ ВО «Казанский государственный архитектурно-строительный университет»,
г. Казань

К ВОПРОСУ ОПРЕДЕЛЕНИЯ КАЧЕСТВА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В современных условиях резко обострились актуальность и необходимость решения проблемы качества подготовки будущих специалистов в профессиональной школе на кардинально новой научно-педагогической основе.

Прежде всего, рассмотрим понятие «качество образования».

Будем исходить «avo» – с самого начала (буквально – «от яйца»).

Качество (Quality) – это, согласно стандарту ИСО 8402 (Международная организация по стандартизации), – «комплекс свойств и характеристик продукции и услуги, который определяет их способность удовлетворять потребности».

В соответствии с мировой практикой сертификации (аттестации):

— на образовательную услугу должен быть установлен образовательный стандарт;

— в стандарте должны быть установлены методы контроля за его выполнением;

— производитель услуги должен иметь в своем распоряжении средства для осуществления такого контроля;

— должен осуществляться непрерывный надзор за деятельностью производителя образовательных услуг и результатами контроля в независимых компетентных органах или непосредственно на рынке;

— должны быть предусмотрены меры юридической ответственности за неправомерное использование марки соответствия образовательных услуг образовательному стандарту.

Таким образом, обеспечение качества образовательных услуг – дело их производителя, т.е. образовательной организации, а аттестация – засвидетельствование этого качества какой-либо независимой стороной. После прохождения аттестации образовательная организация получает знак сертификации – символ доверия потребителя к качеству (сертификат (с фр.) – делать верно).

В центре образовательных услуг, наряду с их производителем, находится и их потребитель. Кто он?

Вариант первый: обучающийся.

Выдвигая на передний план личность обучающегося, мы тем самым ставим перед образовательной организацией задачу соответствия образовательных услуг с одной стороны, возможностям обучающегося, а с другой стороны – его потребностям в этих услугах.

Чтобы образовательные услуги удовлетворяли возможностям обучающегося, необходимо знать эти возможности. В какой-то мере судить о них позволяет процедура поступления в образовательную организацию и переводные испытания. Именно здесь оцениваются умственные, физиологические, медицинские, профессиональные и другие способности и возможности личности поступающего.

Что касается потребностей, то их можно оценить количеством желающих получить то или иное образование, ту или иную специальность. Отбор и последующий отсев части

желающих не позволяют всем удовлетворить свои потребности в образовании. Заметим, что образование обладает тем свойством, что его всегда не хватает.

Естественно предположить, что образовательные услуги и образовательный стандарт должны быть ориентированы на их потребителя, в нашем случае – на личность обучающегося. Тогда целью оказания этих услуг, целью обучения и воспитания является развитие личности обучающегося: его способностей, мышления; приобщение обучающегося к культурным, духовным, нравственным и другим ценностям; воспитание у него жизненно необходимых качеств и умений: жить и сотрудничать с другими людьми, саморазвиваться и самосовершенствоваться и т.д. Соответствующим образом формировалось бы содержание обучения и строился бы учебно-воспитательный процесс. И если мы посмотрим на работу образовательных организаций и содержание ныне действующих образовательных стандартов, то увидим, что личности обучающегося хотя и уделяется в них внимание, но не основное. Иначе качество образовательных услуг оценивалось бы по другим индикаторам, например, таким: воспитанность обучающегося, его нравственность, степень развития качеств личности т.д.

Вариант второй: потребитель – сфера труда.

Оценка качества подготовки специалиста в этом случае может быть получена как результат анализа его практической деятельности после окончания образовательной организации, т.е. когда полученные знания выпускником практически реализуются в сфере производства. В этом случае можно связать оценку качества подготовки специалистов с получением конкретных рекомендаций по дальнейшему совершенствованию учебно-воспитательного процесса в образовательной организации и от выпускников, и от их руководителей.

Отсюда следует, что качество подготовки специалиста можно оценивать по учебному процессу (усвоение знаний, умений, навыков и формирование компетенций в процессе обучения) и по результату (по выполняемым на производстве функциям). Методы могут быть самые разные: рейтинговый, экспертный, тестовый и т.д.

Сопоставление двух вариантов потребителей образовательных услуг друг с другом показывает, что работа образовательных организаций и образовательные стандарты во многом ориентированы на сферу труда, на ее потребности. В условиях, когда производство не работает, оценка качества подготовки специалистов производится, в основном, по учебному процессу, по таким индикаторам, как: формируемые компетенции (образовательный стандарт); профессиональная мобильность, квалификация, конкурентоспособность специалиста (рынок труда); рейтинг, престиж, уровень преподавания (образовательная организация) и др.

В математике известна теорема австрийского математика Курта Геделя: никакая система не может быть оценена средствами самой этой системы. Другими словами, чтобы оценить качество образовательных услуг, мы должны выйти из сферы образования и перейти в сферу их потребления. В соответствии с нашим подходом, это – либо личностная сфера обучающегося, либо – сфера производства. Как мы отметили, работа большинства образовательных организаций традиционно направлена на нужды и потребности производства. Но в условиях неработающего производства и экономической неопределенности, эта направленность носит во многом символический характер. И когда большинство выпускников не работает по полученной в образовательной организации специальности, оценить качество их подготовки объективно, с позиций производства, очень сложно. Другие же оценки, например, с позиций образования, будут носить субъективный характер. Что в настоящее время и происходит.

Таким образом, понятие качества можно рассматривать в двух аспектах. В соответствии с первым аспектом, качество продукта или услуги – это их соответствие каким-либо нормам. Применительно к профессиональному образованию, это означает адекватность образования образовательным стандартам, иначе говоря, требованиям образовательной системы. В соответствии со вторым аспектом, качество – это соответствие запросам потребителя. Второй аспект рассмотрен нами выше. Рассмотрим первый.

Согласно образовательным стандартам результатом образования являются формируемые у обучающихся компетенции.

Однако в стандартах отсутствует определение понятия «компетенция». Если понятие не определено, то возникает ряд вопросов: Как формировать компетенции? Как их оценивать? Как связаны между собой компетенции и личность обучающегося? Как компетенции связаны с производством? Как оценивать качество образования, основанного на компетенциях? И ряд других.

Названные вопросы широко обсуждаются в научных психолого-педагогических публикациях. Однако ввод в нормативную педагогическую практику таких понятий, как «компетенции», «компетентность» и других, находящихся на стадии научного исследования, является, на наш взгляд, преждевременным.

Если говорить о связи профессионального образования с производством, то реализация образовательных стандартов требует разработки критериев, по которым можно судить, компетентен или не компетентен специалист в том или ином виде профессиональной деятельности. Кроме того, требуется обоснование указываемых в стандартах перечней компетенций.

С позиций педагогической практики качество профессиональной подготовки специалистов любого профиля зависит от степени обоснованности трех основных узлов: цели обучения (для чего учить), содержания обучения (чему учить) и принципов организации учебного процесса (как учить).

Разработка целей обучения – это первоочередная задача при подготовке специалиста. Однако практика обучения до сих пор не располагает научно обоснованной методикой их проектирования. До последнего времени цели подготовки указывались в квалификационной характеристике: что должен знать специалист и что должен уметь. За последние пять лет проведена некоторая работа по формированию целей: появились профессиональные стандарты, в которых устанавливаются обобщенные трудовые функции, трудовые функции, знания и умения специалиста. Но в основе профессиональных стандартов лежит все та же квалификация работника – уровень знаний, умений, профессиональных навыков и опыта работы работника. Согласно статье 195.1 Трудового кодекса Российской Федерации, характеристикой квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности, в том числе выполнения определенной трудовой функции, служит профессиональный стандарт. Заметим: о компетенциях в профессиональных стандартах практические ничего не говорится.

Но требования профессионального стандарта – это только один из компонентов, входящих в цели профессионального образования. А полное содержание целей образования специалиста предполагает ещё воспитание и развитие его личности, и определяется как требованиями и запросами самой личности обучающегося, так и конкретными социально-экономическими и общественно-историческими условиями, в которых подготавливаемому специалисту предстоит жить и работать, и особенностями его личности и будущей профессиональной деятельности.

Важнейшую роль здесь играют образовательные стандарты, в основе которых лежит понятие компетентности.

В литературе отмечается, что компетентность (от лат. competenes – соответствующий, способный) – глубокое, доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, способов и средств достижения намеченных целей, а также соответствующих умений и навыков; совокупность знаний, позволяющих судить о чем-либо со знанием дела. Компетентностью называют и черту личности работника, заключающуюся в способности правильно оценить сложившуюся ситуацию и принимать в связи с этим нужное решение, позволяющее достигнуть практического или иного значимого результата. Для компетентности важны не только и не столько наличие и значительный объем знаний и опыта, сколько умение их актуализировать в нужное время и использовать в процессе реализации своих служебных функций. Отметим, что важнейшим фактором компетентности является высокий уровень общей культуры личности. Таким образом, основными элементами в структуре компетентности являются: знания, опыт, который, в свою очередь, выражается через умения, навыки, общую, профессиональную и информационную культуру, личностные качества специалиста. Интегративный характер профессиональной компетентности проявляется в том, что в условиях быстро изменяющейся производственной ситуации необходимо использовать различные знания, умения и навыки, и специалист должен обладать способностью к их интеграции для решения практических задач.

На основании вышесказанного можно рассматривать компетентность как совокупность квалификации и личностных способностей специалиста по её применению в своей профессиональной деятельности.

Квалификация и всё что связано с её получением – содержание образования, учебно-воспитательный процесс, измерение и оценка результатов образования и другое – всё это достаточно хорошо разработано и осуществляется в соответствии с традиционным подходом к профессиональному образованию.

Личностный аспект компетентности, его разработка и доведение до педагогической практики, являются, на наш взгляд, задачей будущего.

Таким образом, оценивая качество подготовки специалистов согласно образовательному стандарту мы можем лишь оценить насколько формируемые у него компетенции соответствуют квалификации, определяемой профессиональным стандартом. А большего, на наш взгляд, и не требуется.

Кириллова Ольга Васильевна, д.п.н., профессор
Савицкий Сергей Константинович, к.п.н., доцент
Иванов Альберт Борисович, студент
Кошкалов Евгений Степанович, студент
Хабибулин Эльдар Маратович, студент
ФГБОУ ВО «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова»,
г. Йошкар-Ола
Набережночелнинский институт (филиал) ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», г. Набережные Челны

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ ОБРАЗОВАНИЕ

В конце 80-х годов в отечественной педагогике и педагогической психологии начинает

утверждаться одна из современных педагогических парадигм - личностно ориентированная парадигма образования. Другое название - феноменологическая (гуманистическая), относящаяся к человеку как к главному феномену культуры, как к субъекту образования.

Личностно ориентированный подход к образованию заключается, прежде всего, в ориентации учителя на личность учащегося, что обеспечивает его развитии. Также процесс взаимодействия учителя и ученика в условиях личностной ориентации является сущностью их общего развития.

В современной педагогической литературе содержатся материалы, раскрывающие сущностные, содержательные, функциональные и технологические характеристики личностно ориентированного образования. В условиях модернизации учебного процесса педагоги обязательно должны обращаться к ним и применять в своей педагогической практике. Личностно ориентированный подход к образованию должен содействовать становлению человека как личности: его неповторимой индивидуальности, духовности, творческого начала. Важно не только образовать ребёнка, помочь ему стать субъектом культуры, но и вовлечь в этот процесс его самого. Педагог не должен определять направление преобразования ребёнка, а, в первую очередь, помочь ему развивать качества и способности, заложенные в нём изначально [2].

К функциям личностно ориентированного подхода можно отнести:

- гуманитарную, признающую самоценности человека, его физическое и нравственное здоровье, осознание смысла жизни и активной позиции в ней, личностной свободы и возможности максимальной реализации собственного потенциала. Средства реализации данной функции - понимание, общение и сотрудничество;

- культуросозидательную (культурообразующую), направленную на сохранение, передачу, воспроизводство и развитие культуры средствами образования. Механизмы реализации - культурная идентификация как установление духовной взаимосвязи между человеком и его народом, принятие его ценностей в качестве своих и построение собственной жизни с их учетом;

- социализация предполагает обеспечение усвоения и воспроизводства индивидом социального опыта. Механизм реализации - рефлексия, сохранение индивидуальности, творчество как личностная позиция в любой деятельности и средство самоопределения [3, с.1-3].

Ценностное отношение к учащемуся как к субъекту образования позволило сформулировать цели личностно-ориентированного образования – поддержать и развить в человеке его субъектность, духовность, сформировать механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания. Идеи личностно ориентированного образования нашли своё отражение в исследованиях не только общего, но и высшего профессионального образования, а также в физическом воспитании школьников и студентов. Таким образом, личностно-ориентированное образование приобрело за последние годы статус важнейшего методологического принципа, новой парадигмы образования, исходя из которой должен строиться процесс воспитания студентов [4, с.1-5].

В настоящее время в России происходит серьезная переоценка ценностей, меняется и отношение к понятию индивидуализма. В советское время индивидуализм противопоставлялся коллективизму и имел отрицательный оттенок. В «Словаре нового мышления» А. Эткинд определяет индивидуализм как мировоззрение, признающее высшую ценность уникальной человеческой жизни и интересов отдельного человека. Он отмечает, что в этике индивидуализм утверждает самоценность и равную значимость каждого

отдельного человека, противополагая себя эгоизму как форме навязывания индивидуумом своих ценностей другим людям [1].

Наиболее полно сущность субъектно-деятельностного подхода в непрерывном педагогическом образовании в соответствии с гуманистической парадигмой раскрывается В.А. Сластениным. По мнению ученого, личность выступает, как самоорганизующийся субъект, наделенный следующими характеристиками:

– способность не только присвоить мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

– осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

– владение умениями, ориентировочными свойствами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми задачами;

– осознание собственной значимости для других людей, ответственных за результаты деятельности; причастности и ответственности за явления природной и социальной действительности, способности к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определится, обосновать выбор своего «Я»;

– способность к рефлексии, потребность в ней как условии познавательного регулирования своего поведения, в деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, «осознанием пределов собственной несвободы»;

– «интегративная активность» (К.А. Абульханова–Славская), предполагающая активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях личности, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

– стремление и способность инициативно критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

– направленность на реализацию «само…» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и др.;

– способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели;

– творческий потенциал, уникальность, неповторимость, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, взаимодействий, сотрудничества, общения [5, с 96].

Следующим подходом, из которого следует исходить при обучении студентов и школьников - компетентностный подход.

Идея компетентностного подхода появилась в ходе подготовки «Концепции модернизации российского образования до 2010 года» и в настоящее время рассматривается как симптом смены ценностных ориентиров и целей образования. Это идея открытого заказа на содержание образования. Изменения в нем граждане связывают с необходимостью освоения минимально необходимых (стандартных) требований для жизни и деятельности в различных сферах общества.

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причем в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Набор этих ситуаций зависит от типа (специфики) образовательного учреждения: общего или профессионального образования, начального, среднего или высшего, какого именно профессионального образования.

Идеологи компетентностного подхода говорят о том, что образовательное учреждение (ОУ) не знаниями должна обеспечить ребёнка – она должна подготовить его к жизни. Идеальный выпускник – это не эрудит с широким кругозором, а человек, умеющий ставить перед собой цели, достигать их, эффективно общаться, жить в информационном и поликультурном мире, делать осознанный выбор и нести за него ответственность, решать проблемы, в том числе и нестандартные, быть хозяином своей жизни. Каждое из приведённых качеств называется «компетентностью». Перед ОУ ставится задача эти компетентности формировать. Но компетентности бывают разные: ключевые, межпредметные, предметные. Компетентности, являющиеся важнейшими для жизни в современном мире, называются «ключевыми».

Выделяют семь ключевых образовательных компетенций:

1. Ценностно-смысловая компетенция. Это компетенция в сфере мировоззрения, связанная с ценностными представлениями ученика, его способностью видеть и понимать окружающий мир, ориентироваться в нём, осознавать свою роль и предназначение, уметь выбирать целевые и смысловые установки для своих действий и поступков, принимать решения. От неё зависит индивидуальная образовательная траектория ученика и программа его жизнедеятельности в целом;
2. Общекультурная компетенция – круг вопросов, в которых ученик должен быть хорошо осведомлён, обладать познаниями и опытом деятельности. Это особенности национальной и общечеловеческой культуры, духовно-нравственные основы жизни человека и человечества, отдельных народов, культурологические основы семейных, социальных, общественных явлений и традиций, роль науки и религии в жизни человека, их влияние на мир, компетенции в бытовой и культурно - досуговой сфере, например, владение эффективными способами организации свободного времени.
3. Учебно-познавательная компетенция. Это совокупность компетенций ученика в сфере самостоятельной познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общеучебной деятельности, соотнесённой с реальными познаваемыми объектами. Сюда входят знания и умения целеполагания, планирования, анализа, рефлексии, самооценки учебно-познавательной деятельности. В рамках этой компетенции определяются требования соответствующей функциональной грамотности: умение отличать факты от домыслов, владение измерительными навыками, использование вероятностных, статистических и иных методов познания.
4. Информационная компетенция. С помощью реальных объектов (телевизор, магнитофон, телефон, факс, компьютер, принтер, модем, копир) и информационных технологий (аудио- и видеозапись, электронная почта, СМИ, Интернет), формируются умения самостоятельно искать, анализировать и отбирать необходимую информацию, организовать, преобразовать, сохранить и передать её. Эта компетенция обеспечивает навыки деятельности ученика с информацией, содержащейся в учебных предметах и образовательных областях, а также в окружающем мире.
5. Коммуникативная компетенция включает знание необходимых языков, способами взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями, навыки работы в группе, владение различными социальными ролями в коллективе. Ученик должен уметь представить себя, написать письмо, анкету, заявление, задать вопрос, вести дискуссию и др.
6. Социально-трудовая компетенция означает владение знанием и опытом в гражданско-общественной деятельности (выполнение роли гражданина, наблюдателя, избирателя, представителя), в социально-трудовой сфере (права потребителя, покупателя, клиента, производителя), в области семейных отношений и обязанностей, в вопросах

экономики и права, в профессиональном самоопределении. В эту компетенцию входят, например, умения анализировать ситуацию на рынке труда, действовать в соответствии с личной и общественной выгодой, владеть этикой трудовых и гражданских взаимоотношений. Ученик овладевает минимально необходимыми для жизни в современном обществе навыками социальной активности и функциональной грамотности.

7. Компетенция личностного самосовершенствования направлена к тому, чтобы осваивать способы физического, духовного и интеллектуального саморазвития, эмоциональную саморегуляцию и самоподдержку. Реальным объектом здесь выступает сам ученик. Он овладевает способами деятельности в собственных интересах и возможностях, что выражается в его непрерывном самопознании, развитии необходимых современному человеку личностных качеств, формировании психологической грамотности, культуры мышления и поведения. К этой компетенции относятся правила личной гигиены, забота о собственном здоровье, половая грамотность, внутренняя экологическая культура. Сюда же входит комплекс качеств, связанных с основами безопасной жизнедеятельности.

Таким образом, можно выделить следующие требования к организации обучения в рамках компетентностного подхода:

1. К целям:

- цели образования необходимо описывать в терминах, отражающих новые возможности обучаемых, рост их личностного потенциала.
- цели обучения должны быть направлены на развитие у учащихся способности использовать полученные в ходе учебного процесса знания.

2. К отбору содержания:

- определение целей предмета должно предшествовать отбору его содержания: сначала надо выяснить, для чего нужен данный учебный предмет, а затем уже отбирать содержание, освоение которого позволит получить желаемые результаты.
- необходимо учитывать, что знания могут иметь различную ценность и что увеличение объёма знаний не означает повышения уровня образованности.
- повышение уровня образованности в ряде случаев может быть достигнуто лишь при уменьшении объёма знаний, который обязаны усвоить обучающиеся.

3. К отбору приемов, методов, средств.

- учащиеся должны достигать личностные результаты путем получения опыта самостоятельного решения проблем.
- необходимо взаимодействие учебного предмета с другими составляющими образовательного процесса.
- должна быть решена проблема мотивации учебной деятельности путем реализации модели «учения с увлечением».

Для успешной реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании необходимо выполнение следующих условий:

1. Наличие компетентностной модели выпускника (функциональной карты специалиста), в которой отражены его основные функции и компетенции.
2. Определение конкретной цели обучения.
3. Определение конкретных способов достижения цели.
4. Формулирование конкретных результатов обучения в форме конкретных компетенций.
5. Наличие в учебном заведении соответствующей среды обучения и квалифицированных в модульно-компетентностном обучении преподавателей.

К преимуществам компетентностного подхода можно отнести:

1. Формулировка цели и задачи программ обучения, соответствующие требованиям работодателей.
2. Повышение гибкость учебных программ.
3. Повышение мотивации получения профессии.
4. Повышение эффективности и качества профессиональной подготовки, уровня профессиональных компетенций.
5. Создаются стандартные, объективные и независимые условия оценки качества обучения.
6. Повышение уровня взаимодействия и взаимной ответственности обучающихся, преподавателей и мастеров ПО.
7. Подготовка обучающихся к профессиональной деятельности осуществляется с учётом реальных производственных условий, за счёт чего ускоряется адаптация молодых специалистов на производстве.
8. Формирование производственной культуры и уважения к выбранной профессии[8, с 4-5].

Таким образом, современная система образования должна быть нацелена на формирование у обучающихся потребностей и умений самостоятельного освоения новых знаний, новых форм деятельности, их анализа и соотнесения с культурными ценностями, способности и готовности к творческой работе. Это диктует необходимость изменения содержания и технологий образования, ориентации на личностно-ориентированную педагогику и компетентностный подход. Такая система образования не может быть построена на пустом месте. Она берет начало в глубине традиционной системы образования, трудов философов, психологов, педагогов [3, с 1-3].

Список использованных источников:

1. Личностно ориентированное образование [Электронный ресурс]. - Режим доступа: http://yastudent.com/pedagogika/lichnostno-orientirovannoe-obrazovanie.html/. – 12.10.2016.
2. Донгак, Н.О. Личностно-ориентированное обучение, личностно-ориентированное образование, личностно-ориентированный подход, личностно-ориентированные технологии [Текст] // Доклад. – 2011.
3. Воронцов, Н.Д. Теоретические подходы внедрения личностно-ориентированного образования в процесс физического воспитания студентов [Текст] / Н.Д. Воронцов // Курский государственный университет. – 2009. С.1-5.
4. Якиманская, И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе [Текст] / И.С. Якиманская. – М. : Сентябрь, 1996.
5. Компетентностный подход [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://studopedia.ru/7_24511_kompetentnostniy-podhod.html/. – 12.10.2016.

Иванищева Надежда Александровна, д.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

РЕАЛИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-АНДРАГОГИЧЕСКОГО ПОДХОДА ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ УЧЕБНЫХ МОДУЛЕЙ ГУМАНИТАРНЫХ ДИСЦИПЛИН

Система педагогического образования в России за последние десятилетия претерпевает кардинальные изменения, которые продолжатся и в ближайшей перспективе, обусловленные принятием ряда нормативных и правовых документов [1]. Принят новый профессиональный

стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (утв. Минтруда и соцзащиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н), где заданы основные трудовые функции, трудовые действия и необходимый уровень знаний и умений педагога [5]. Подготовлен проект Концепции поддержки развития педагогического образования [3]. В указанном документе говорится о необходимости изменения содержания программ педагогической подготовки и технологий обучения в целях обеспечения реализации нового профессионального стандарта педагога и новых стандартов школьного образования, практическую подготовку, усиление связи всех компонентов содержания подготовки (предметных, психолого-педагогических, информационно-технических) с практическими профессиональными задачами педагога; насыщение учебных планов разветвленной системой практик, стажировок, возможность адресной подготовки учителей не только разных предметов, но и для разных категорий школ, учащихся, за счет широкого использования механизмов школьно-университетского партнерства. Авторы проекта Концепции надеются дать старт реформе всей системы педагогического образования за счет изменения программ подготовки и технологий обучения, повышения качества знаний студентов и разработки новой системы профессиональной сертификации педагогов.

В образовательной практике университета *социально-андрагогический подход* предполагает усиление внимания к учебным дисциплинам гуманитарного цикла, обогащение естественнонаучных дисциплин материалом, раскрывающим многообразие научных идей, человеческие судьбы ученых-первооткрывателей, зависимость социально-экономического и научно-технического прогресса от личностных качеств человека, его творческих способностей, профессиональной компетентности [2].

Принципиально значимым, как доказывают результаты многолетних исследований, является требование социально-андрагогического подхода к организации учебной деятельности взрослеющего субъекта образования, способного интериоризировать фундаментальные знания о неразрывной связи личности и деятельности.

Концептуальную основу проектирования целей и содержания высшего образования составляет система *принципов* социально-андрагогического подхода:

– *принцип открытости образования к внешним запросам среды (региона, страны, мира)* обеспечивает на основе вариативности и открытости образовательного процесса наполнение учебно-познавательной деятельности личностным смыслом; студент воспринимает образовательную среду как источник обогащения собственного внутреннего мира, благодаря чему приобретает компетентность и усиливает потенциал самой среды, ориентированной на удовлетворение запросов работодателей;

– *принцип соотнесения общепедагогической компетентности и узкой специализации* требует фундаментальной подготовки будущего педагога, отличающегося высокой культурой, обладающего гражданской и социальной ответственностью, инициативой и самостоятельностью, разделяющего гуманистические идеалы и нравственные ценности, компетентного в своей постоянно обновляющейся профессиональной деятельности;

– *принцип субъектной направленности на непрерывность образования* определяет наиболее эффективные способы достижения педагогических целей в процессе образования на основе преемственности и модульности обучения, отбора и структурирования учебного материала на базе синтеза знаний современных наук и системы человекознания, сопряженных с профессиональной деятельностью будущего педагога, его непрерывным образованием и самообразованием в течение всей жизни;

– *принцип диалогичности* указывает на межсубъектный характер взаимодействия разновозрастных участников образовательного процесса, совместный поиск истины в процессе педагогического творчества, обмен смысловыми позициями, что содействует развитию субъектности, ценностных ориентаций, проявлению различных способностей студента, позволяющих ему приобщаться к достижениям культуры и самому творить инновации;

– *принцип социальной активности* выражается в формировании внутренней потребности обучающегося в реализации жизненных, профессиональных, творческих достижений, в формировании у студента ориентации на социальную успешность, самостоятельное жизнетворчество в векторном направлении от себя (модифицируя окружающий социум) и в направлении внутрь себя (совершенствуя себя самого), в развитии компетентности во всех сферах жизнедеятельности;

– *принцип личностной самореализации в социуме как профессионала* определяет приоритет инициативы студента при выборе способов самореализации в процессе освоения антропологически направленной образовательной программы, дающей возможность раскрытия своих индивидуальных способностей, потребностей и нацеливающей на успешную творческую самореализацию в педагогической деятельности.

Раскрытые принципы позволяют научно-педагогическим работникам в образовательном процессе ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет» реализовать научно обоснованные педагогические правила и рекомендации, изменяющие логику его прогнозирования и проектирования с акцентуацией внимания на самообразовательную деятельность студента.

В ходе проектирования возникла потребность корректировка рабочего учебного плана в целях направленности каждой его части на результат. Данная задача решалась созданием ряда *условий:*

– наличие реального работодателя для выпускника образовательной программы;

– установление целей образовательной программы и требований к выпускнику совместно с работодателем;

– определение соответствия этих требований зачетным единицам;

– формирование матрицы уровней развития компетенций (по годам обучения и модулям с зачетными единицами);

– разработка модульного учебного плана;

– организация проектной работы студентов как базовой в учебном процессе, с групповыми проектами по заказу работодателя с реальной экспертной внешней оценкой;

– вариативность и факультативность, которые позволяют реализовать субъектность студента;

– наличие междисциплинарных модулей, организующих системность профессиональной и мировоззренческой подготовки, целей, миссии, ценностей;

– организация практик, закрепляющих результаты обучения в магистратуре.

Ориентация на применение социально-андрагогического подхода означает перестройку учебного процесса из пассивного усвоения студентами знаний в активный процесс формирования навыков их применения в процессе антропологически направленной деятельности. Для реализации данного процесса необходимо выполнение следующих *действий:* во-первых, разработка и внедрение практико-ориентированных образовательных программ (в частности, ФГОС ВО) [6], ориентированных на получение студентами не только базовых теоретических знаний, но и углубленную практическую подготовку выпускников в

системе высшего образования; во-вторых, внесение изменений в проектирование содержательных модулей гуманитарной подготовки с учетом следующих *факторов:*

– точной ориентацией на потребности работодателя;

– смещения баланса теоретической и практической подготовки в сторону практической (практико-ориентированной);

– возможности освоения рабочей профессии в период обучения с последующим получением удостоверения государственного образца;

– учета внедрения и использования технологий образования взрослых на базе образовательных площадок.

Реализация обозначенных действий в экспериментальной работе осуществлялась с опорой на социально-андрагогический подход как методологический регулятив проектирования содержания обучения. Так, формирование определенного набора общих и профессиональных компетенций при проектировании содержания учебных модулей по гуманитарным дисциплинам выполнялось с опорой на данный подход. Антропологически ориентированное обучение строилось на определении, освоении и демонстрации студентами своих умений, знаний, типов поведения и отношений, необходимых в будущей педагогической деятельности. Усиливалась необходимость формирования умений студентов ответственно управлять своей учебной деятельностью, т.е. самим определять цели своего обучения, его стратегию, содержание, методы и приемы самообучения, а также оценивать выполненную работу. Жесткая нормированность аудиторного времени и увеличение времени на самостоятельную работу на уровне магистратуры диктовало необходимость использования различных моделей компоновки учебных знаний.

При проектировании учебных модулей акцент переносится на опережающее изучение теоретического материала укрупненными блоками-модулями, алгоритмизацию учебной деятельности, завершенность и согласованность циклов познания и других видов деятельности. Учебный модуль включает в себя целевой план действий («функциональность»), банк информации («учебное содержание») и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей («технология»).

Модуль внутренне самостоятелен, но внешне подчинен, он – важное звено, без которого система не может действовать. Если рассматривать понятие модуля в приложении к учебному процессу, то можно утверждать, что это целевой блок содержания образования, включающий в себя определенный объем информации, способы и методы работы с ним, а также связи с другими элементами образовательного процесса. Модуль имеет свою структуру, функции, свойства и способы жизнедеятельности (способ и результат функционирования).

В процессе проектирования учебных модулей гуманитарных дисциплин были выделены структурные *компоненты:*

– постановка целей и задач обучения, воспитания и развития студентов;

– самостоятельная работа студентов с опорными конспектами (модулями);

– консультационно-коррекционная деятельность педагога (с опорой на модули);

– самостоятельная работа студентов по закреплению учебного материала (с опорой на модули и консультационно-коррекционную деятельность преподавателя);

– информационно-контролирующая деятельность преподавателя (осознание студентами учебной информации);

– паритетность или взаимодействие преподавателя и студентов по закреплению теоретических знаний на практике (решение задач, выполнение практических и лабораторных работ);

– самостоятельная работа студентов по изучению пройденного учебного материала.

Нами разработаны научные основы проектирования содержательных модулей учебных дисциплин гуманитарной подготовки и предложены научно-педагогическим работникам Института естествознания и экономики ФГБОУ ВО «ОГПУ» алгоритмы проектирования содержания этих учебных курсов в зависимости от направленности магистерской программы.

На основе анализа практической деятельности научно-педагогических работников мы считаем, что система действий преподавателя по переходу на модульное обучение предполагает разработку модульной программы, состоящей из комплексной дидактической цели и совокупности модулей, обеспечивающих достижение этой цели. Чтобы составить такую программу, преподавателю *необходимо:*

1) выделить основные научные идеи учебной дисциплины;

2) структурировать учебное содержание вокруг этих идей в определенные блоки;

3) сформулировать комплексную дидактическую цель (КДЦ).

В исследовании мы придерживались позиции, что КДЦ имеет два *уровня:* первый предполагает усвоение учебного содержания и его использование в практике на начальном этапе изучения, а второй требует перспективного подхода к учебному содержанию. Из КДЦ выделяются интегрирующие дидактические цели (ИДЦ) и соответственно им формируются модули (каждый модуль имеет свою ИДЦ). Совокупность этих целей обеспечивает достижение КДЦ. При этом содержание естественнонаучного, гуманитарного и профессионального модулей разрабатывается с учетом направленности магистерской программы и состоит из одного или нескольких учебных и, соответственно, междисциплинарных курсов и практической деятельности. Анализ разрабатываемых нами модулей смешанного типа показал, что структурно каждый модуль должен содержать теоретическую часть учебной дисциплины (или МДК), включающую в себя: темы (подтемы), вопросы и задания на закрепление и т.п., практическую часть (лабораторные работы, семинарские занятия и т.п.) и пакеты средств оценивания результатов обучения (ФОСы, КОЗы) для проведения текущего, рубежного и итогового контроля.

В соответствии с теорией модульного обучения автором разработана совместно с научно-педагогическими работниками кафедры географии и методики преподавания географических дисциплин ФГБОУ ВО «ОГПУ» теоретическая часть ряда учебных дисциплин гуманитарной подготовки студентов по направлению подготовки 44.04.01 Педагогическое образование, направленность Теория и методика географического образования. Обозначим содержание учебных модулей.

Модуль «Я исследователь» (*дисциплины базовой части:* Философия образования и науки (3 ЗЕТ), Методология научного исследования (3 ЗЕТ), Информационные технологии в профессиональной деятельности (3 ЗЕТ), Деловой иностранный язык (3 ЗЕТ); *дисциплины вариативной части:* Современные проблемы физической географии (6 ЗЕТ), Современные тенденции в географическом образовании (6 ЗЕТ); *инвариантная часть:* научно-исследовательская практика (6 ЗЕТ).

Модуль «Я педагог-исследователь» (*дисциплины базовой части:* Современные проблемы науки и образования (3 ЗЕТ); *дисциплины вариативной части:* Геоинформационные системы/Методы географических исследований (6 ЗЕТ), Образовательное проектирование в контексте современного урока географии/Региональные инновации и педагогический опыт в обучении географии (6 ЗЕТ); *инвариантная часть:* научно-исследовательская практика (15 ЗЕТ).

Модуль «Я педагог-практик» (*дисциплины базовой части:* Образовательные

технологии (3 ЗЕТ); *дисциплины вариативной части:* Народонаселение и культурологическая география/ Территориальные аспекты технологий производства (6 ЗЕТ); *инвариантная часть:* педагогическая практика (3 ЗЕТ).

Модуль «Я педагог-методист» (*дисциплины вариативной части:* Инновационные процессы в образовании (3 ЗЕТ); Методика преподавания географии и краеведения (6 ЗЕТ); *инвариантная часть:* педагогическая (методическая) практика (12 ЗЕТ).

Модуль «Я человек развивающийся» (*дисциплины вариативной части:* Геоэкологические проблемы устойчивого развития Оренбургской области/Региональное природопользование и географическая экспертиза (6 ЗЕТ); *инвариантная часть:* преддипломная практика (12 ЗЕТ).

Опора на идеи социально-андрагогического подхода при проектировании учебных модулей гуманитарных дисциплин сделала возможным:

– расширенное понимание гуманитарной составляющей обучения;

– разработку совокупности моделей обучения (знаниевой, деятельностной, ценностной), соответствующих элементам состава содержания образования, соотносимых с типологией ФГОС ВО;

– гибкое сочетание форм обучения – аудиторных, внеаудиторных, дистанционных, достаточных для вариативной реализации принципов индивидуализации и дифференциации в обучении;

– использование гуманитарных технологий «выбор», «диалог», «композиция», «проект», «дискуссия», позволяющих существенно обновить организационно-педагогические и дидактические аспекты обучения магистрантов, в условиях реализации ФГОС ВО и профессионального стандарта «Педагог»;

– разработку технологических карт (оформление образовательных траекторий обучающегося в вариативных субъектных формах обучения – индивидуальных и коллективных).

При реализации социально-андрагогического подхода в проектировании учебных модулей гуманитарных дисциплин учитывалась возможность воплощения ключевых принципов непрерывного образования. Применительно к обозначенной проблеме исследования в образовательной практике находит воплощение принцип 3 «Инновационные методики преподавания и учения» Меморандума непрерывного образования Европейского союза. «Цель – разработать новые модели обучения для системы непрерывного образования – длиною и шириною в жизнь» [4]. Тот факт, что вслед за изменениями в обществе должны следовать изменения и в образовании, трудно оспорить. Современное общество предъявляет жесткие требования к личности, и образование, в свою очередь, должно отвечать требованиям общества. Образовательные системы должны уметь гибко адаптироваться к современным условиям. В настоящее время меняется и роль преподавателя – он становится наставником и посредником «…чья задача – помочь учащемуся самому сформировать свое образование и осознать свою личную ответственность за это» [4]. Акцент делается не на теоретические знания, а на те, которые магистрант сможет применить в практике. В ФГБОУ ВО «ОГПУ» организуется большое количество мастер-классов, круглых столов, конференций и вебинаров, проводимых как отечественными, так и зарубежными экспертами. Подобная практика обеспечивает погружение студентов в будущую профессию, знакомит их с опытом успешных людей, способствует у них развитию компетенций, необходимых в работе по направленности подготовки.

Таким образом, результаты исследования свидетельствуют о положительном эффекте обучения магистрантов гуманитарным дисциплинам на основе учебных модулей.

Вооруженный дидактическими материалами и инструкциями, студент приобретает большую самостоятельность в освоении учебной дисциплины. Алгоритм пошагового изучения содержания модулей обеспечивает легкое освоение всего курса и гибкое и управление учебным процессом.

Список использованных источников:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013-2020 годы [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации : офиц. сайт. – Режим доступа: http://www.минобрауки.ру.документы.

2. Иванищева, Н.А. Социально-андрагогический подход в многоуровневом высшем образовании [Текст] / Н.А. Иванищева // Высшее образование сегодня. – 2011. – № 9. – С. 38-41.

3. Проект Концепции поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации : офиц. сайт. – Режим доступа: https://www.минобрауки.ру.проекты.

4. Меморандум непрерывного образования Европейского союза, Лиссабон 2000 г. [Электронный ресурс] // Общество «Знание» России. – Режим доступа: http://www.znanie.org/docs/memorandum.html. – 03.07.2014.

5. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) (утв. Минтруда и соцзащиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н) [Электронный ресурс]. URL: http://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd.

Андриенко Елена Васильевна, д.п.н., профессор
ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный
педагогический университет», г.Новосибирск

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕДАГОГОВ НА НАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ИХ ПОДГОТОВКИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

В современных постоянно меняющихся социокультурных условиях системы образования разных стран мира подвергаются стремительной модернизации, которую многие педагоги и психологи характеризуют как «вынужденную модернизацию». Национальные образовательные системы не могут оставаться неизменными в ситуации глобализации, стандартизации, информатизации и других процессов, влияющих на все аспекты жизнедеятельности современного человека любого возраста, в том числе на детей и молодежь. Особая роль в этой системе отводится педагогам, которые непосредственно проводят инновации в образовательной системе. Поэтому подготовка педагогических работников на всех уровнях профессионального образования вызывает пристальное внимание со стороны исследователей, общественности и государственных управленческих структур. Сегодня педагогическое высшее образование реформируется наиболее высокими темпами, особенно в Российской Федерации. При этом, как правило, обсуждается уровень профессиональной компетентности современных педагогов, анализируются причины и факторы их достижений и неудач.

Развитие профессиональной компетентности педагогов в системе высшего образования должно начинаться сразу же после поступления студента в вуз. С самых первых дней его обучения, хотя в этот период можно говорить только о формировании конкретных

компетенций, совокупность которых впоследствии определит развитие общей профессиональной компетентности. Поэтому вводный курс «Введение в педагогическую профессию» выступает в качестве весьма значимого компонента, который является своеобразным пропедевтическим шагом для становления и развития необходимых компетенций. В качестве базовых общекультурных компетенций мы выделяем: владение культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке целей и выбору путей её достижения, а также готовность к взаимодействию с коллегами, к работе в коллективе. Значение данных базовых компетенций (по российскому стандарту – ОК-1, ОК-7) определяется тем, что они формируются через дескрипторы, позволяющие знать сущность педагогической профессии и специфику педагогической деятельности. Кроме того, студенты знакомятся с функциями педагога и особенностями профессиональной компетентности.

Этот же курс нацелен на формирование профессиональных компетенций, связанных с развитием способностей использования возможностей образовательной среды (в том числе информационной для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса - ПК-4). Чтобы эффективно использовать возможности образовательной среды, студент должен знать особенности процессов информатизации будущей профессиональной деятельности (побуждающие к самообразованию, самосовершенствованию и саморазвитию в данной сфере). Кроме того он также должен владеть способами ориентации в профессиональных источниках (журналы, сайты, образовательные порталы и т.д.). В этот же период студенту следует научиться использовать теоретические знания для генерации новых идей в области развития образования, принимать участие в общественно-профессиональных дискуссиях, определять возможности информационно-коммуникационных технологий для обеспечения качества процессов обучения, воспитания. И, конечно, будущий педагог еще на стадии обучения должен овладеть способами совершенствования профессиональных знаний и умений путем использования возможностей информационной среды для обеспечения качества учебно-воспитательного процесса. На первом курсе обучения студенты учатся отличать профессии от специальности, должности, квалификации, а также определять предмет и объект педагогической деятельности, давать ей общую характеристику. Особую роль на начальном этапе развития профессиональной компетентности студента педагогического образовательного учреждения следует отводить развитию навыков поиска, сбора, анализа и обобщения информации в области педагогики. Все эти компетенции и дескрипторы ставят весьма сложные задачи перед преподавателем педагогического вуза, который ведет курс «Педагогика: Введение в педагогическую профессию».

Поэтому мы предлагаем актуализацию аналитического поиска педагогических проблем с самых первых практических занятий студентов по курсу «Педагогика: Введение в педагогическую профессию», которые начинаются в начале учебного года сразу же после поступления абитуриентов в вуз. Актуализация аналитического поиска и анализа педагогических проблем должна осуществляться при помощи различных психолого-педагогических источников, таких как научные статьи, монографии, учебники, учебные пособия, хрестоматии, методические рекомендации, нормативно-правовые документы по образованию и даже авторефераты диссертаций. Это весьма разные источники, однако, они, несомненно, являются либо учебными, либо научными, либо нормативными.

Работа с психолого-педагогическими источниками позволяет преподавателю сформировать позитивные установки будущих педагогов/учителей на использование определенной информационной среды, связанной с профессиональными подходами к решению важных педагогических задач [1]. Поскольку все студенты – вчерашние

школьники, необходимо переориентировать их с позиций ученика на позицию учителя, настолько, насколько это будет возможным в каждом конкретном случае. Данная задача является весьма сложной, учитывая отсутствие педагогического опыта и начальную стадию обучения в вузе. Тем не менее, она частично может быть решена в мотивационном плане.

Представим два практических занятия со студентами первого курса по дисциплине «Педагогика: Введение в педагогическую профессию».

Практическое занятие №1 (2 часа). Тема: «Психолого-педагогические источники: общая характеристика и особенности интерпретации». На первом занятии все студенты группы осуществляют под руководством преподавателя шесть строго последовательных научно-познавательных действий, результаты которых представляются всей группе в кратком изложении при высоком темпе информирования.

- *Знакомство* с психолого-педагогическими источниками (монографии, статьи, сборники, учебники и учебные пособия, программы, законы, словари, энциклопедии и т.д.).
- *Представление* и краткая аннотация источника, презентация и краткая актуализация ключевых психолого-педагогических вопросов, представленных в источнике.
- *Фиксация* источника в соответствии с требованиями ГОСТ.
- *Выделение* одного вопроса для изучения на основании материалов источника.
- *Формулировка* темы как предмета изучения вопроса, определение контекста рассмотрения данного вопроса с точки зрения студента.
- *Актуализация* темы: обоснование актуальности сформулированной темы в социальном, предметном и профессиональном контекстах.

Работа в группе организуется как совместно-индивидуальная, большинство заданий выполняется студентами по парам. Каждая пара получает один источник на двоих. Особенность работы студентов заключается в том, что они не выбирают источники сами, а должны работать с тем источником, который получили от преподавателя. Это важный аспект учебной деятельности, поскольку обучающиеся должны уметь работать с любыми психолого-педагогическими источниками. К психолого-педагогическим источникам мы относим различные учебные, справочные, энциклопедические, научные, учебно-методические издания, которые могут быть использованы для осмысления современных психологических и педагогических проблем образования и улучшения качества педагогической работы.

Для студентов первого курса знакомство с психолого-педагогическими источниками является относительно сложной задачей, поскольку предлагаются не только учебные и справочные издания, но также научные статьи и монографии. Сложность заключается в терминологии и понимании научного аппарата. Однако опыт показал возможность эффективности такой работы при условии интерактивного взаимодействия с преподавателем. Результаты каждого этапа работы представляются студентами всей группе. Так, например, после выделения определенного вопроса для изучения на основе материалов источника, студент формулирует тему и представляет её группе, на основе чего происходит обсуждение значимости данного вопроса для развития современного образования. Выделенные в источнике вопросы, которые привлекли внимание студента, являются в данном случае отправной точкой для анализа определенных психолого-педагогических явлений, которые студент определяет сам на основе собственных представлений, ценностей и опыта.

Актуализация темы осуществляется студентами самостоятельно и представляется группе. При актуализации студент учитывает социальные, предметные, психолого-педагогические и личностные факторы. Т.е. он может актуализировать тему с точки зрения

значимости для общества, научной востребованности, нерешенной образовательной проблемы и интересов личности (обучающегося или педагога) в системе образования. Роль преподавателя на данном этапе заключается в общей организации учебно-познавательного процесса, поддержке определенного темпа работы, таймировании процедур, а также использовании подсказки при необходимости. Подсказка преподавателя в данном случае является важным фактором успешности выполнения учебного действия и ускорения темпов деятельности всей группы, кроме того, она (с нашей точки зрения) выступает в качестве дополнительной возможности реализации образовательной технологии наряду с такими возможностями как дозирование информации, темп, таймирование процедур и психологическое подкрепление. Результатом первого практического занятия со студентами является осознание студентом важного для теории и практики образования проблемного вопроса, который сформулирован как тема мини-исследования.

Значимость такого подхода к организации и содержанию занятия мы видим в следующем. Во-первых, студенты знакомятся с основными психолого-педагогическими источниками, которые необходимы современному профессионалу в образовании. Во-вторых, они учатся в течение короткого времени определять актуальные для них главные вопросы источника, выделяя и мотивируя один из приоритетных на основе собственного выбора. В-третьих, они отрабатывают навык краткого представления и аннотации источника (не более трех предложений), актуальных вопросов (не более трех) и своей темы, которая формулируется как аспект одного из вопросов, который студент выбрал в качестве приоритетного.

Практическое занятие №2 (4 часа). Тема: «Использование психолого-педагогических источников для анализа актуальных проблем образования». На данном этапе студенты продолжают самостоятельно работать с теми же психолого-педагогическими источниками, с которыми знакомились на прошлом занятии, но главным в их учебно-познавательной деятельности становится текстовое изложение своих взглядов с оформлением в форме тезисов на одну – две страницы. Особую сложность для любого студента первого курса представляет формулировка темы, которая непосредственно связана с каким-то противоречием, увиденным и понятым тем, кто впервые знакомится с источником. Следует отметить, что источники студенты не выбирают, им их предоставляют, причем большинство из них – это научные, научно-методические публикации и лишь некоторые из них представляют собой учебники и учебные пособия (несомненно, более легкий для анализа и понимания текст).

На этом занятии студенты также под руководством преподавателя реализуют семь последовательных учебных действий.

- *Постановка проблемы* исследования (анализа). Выделение ключевых вопросов и задач.
- *Представление* основных вопросов и задач. Определение авторской позиции относительно вопросов, раскрытых в изучаемом источнике.
- *Уточнение* авторской позиции и контекстуальный анализ основных вопросов с привлечением дополнительной информации.
- *Обсуждение* авторской позиции и выдвижение психолого-педагогической аргументации
- *Обобщение* и выводы.
- *Оформление* текста в соответствии с ГОСТ.
- *Корректировка* текста и работа над ошибками.

В этот период практической работы студенты, которые уже имеют общее представление об источнике и основных вопросах, изложенных в нем, еще ранее определились со своими приоритетами, поэтому каждый из них старается сформулировать тему, которая ему интересна. Однако сами студенты, пока еще не могут сформулировать тему самостоятельно, без помощи преподавателя (за редким исключением). Поэтому на данном этапе преподаватель помогает и корректирует тематику мини-исследования студентов. Тематика должна быть относительно простой (в некотором смысле реферативной), но в то же время и проблемной, предполагающей некий самостоятельный поиск и собственные выводы (мини-исследование).

Примерная тематика тезисов студента первого курса педагогического университета: «Особенности сотрудничества педагогов и учащихся в условиях общего образования», «Проблемы педагогической реабилитации подростков с ограниченными возможностями», «Особенности развития профессиональной мотивации студентов педагогического вуза», «Развитие готовности педагога к организации анимационной деятельности», «Актуальные проблемы воспитания в работах Мишеля Монтеня», «Возможности педагогической коррекции отклоняющегося поведения подростков»; «Развитие социального воспитания в системе общественных отношений», «Особенности социализации детей в современном мире», «Особенности и проблемы отношений между поколениями в семьях с разной структурной организацией» и т.д.

Представленный здесь перечень тем работ студентов первого курса отражает два основных аспекта их учебно-познавательной деятельности. Во-первых, реферативный в целом характер работы, связанной с содержанием определенного психолого-педагогического источника. Во-вторых, исследовательскую направленность этой деятельности, предполагающей использование анализа, синтеза, кодирования и декодирования информации, сравнения и сопоставления, а в некоторых случаях классифицирования и других интеллектуальных операций. Таким образом, мы определяем данную работу как реферативно-исследовательскую, результатом которой выступает не только формирование у студентов некоторых профессиональных аналитических компетенций, но также первый студенческий опыт подготовки и публикаций тезисов по психолого-педагогическим проблемам современного образования.

Список использованных источников:

1. Андриенко, Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя / Е.В. Андриенко. – М. ; Новосибирск : Изд. НГПУ, 2002. – 266 с.

Муслумова Татьяна Васильевна, д.философ.н, профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ОБРАЗОВАНИЕ КАК ИНСТИТУТ ПРАВОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ

Формирование правовой культуры происходит под воздействием широкого комплекса материальных и духовных факторов в процессе социализации. Правовая социализация – это включение личности в правовые отношения, приобретение определенных правовых знаний, убеждений и навыков, развитие способности реализовать их в своей повседневной деятельности, в отношениях с другими людьми. Правовая социализация составляет

необходимую и важнейшую часть общей социализации личности. В решении задач совершенствования правовой культуры важнейшим институтом является образование, значение которого существенно возросло в связи с развернувшимся процессом демократизации и одновременно с ним достаточно массовым проявлением правовой безграмотности и правового нигилизма. В сфере правового образования, просвещения и правового воспитания пока наблюдается больше проблем, чем успехов.

Образование является важнейшим социальным институтом, его развитие и функционирование тесно связано со всеми сферами жизни. Образование выполняет различные функции, важнейшей из которых является функция культурного воспроизводства человека. Принцип «культуросообразности» означает «обучение в контексте культуры, ориентацию образования на характер и ценности культуры, на освоение ее достижений и ее воспроизводство, на принятие социокультурных норм и включение человека в их дальнейшее развитие» [5, с.20]. Посредством образования передается и трансформируется культура, воспроизводятся и создаются социальные функции и статусы личности. Образование имеет решающее значение для сокращения культурного разрыва между различными социальными слоями, что, в свою очередь, обеспечивает единство и целостность всего государства, его стабильность.

Основоположники криминологии уже в конце X1X - начале XX века обратили внимание на связь образования и преступности, рассматривая низкий культурный и профессиональный уровень в качестве фактора дезадаптации, способствующего совершению преступлений. В современных условиях также прослеживается причинно-следственная связь между образованием и преступлением. Статистические и выборочные наблюдения свидетельствуют, что уровень образования лиц, совершающих преступления, ниже, чем у законопослушных граждан. Самый низкий уровень образования у лиц, виновных в совершении насильственных и корыстно-насильственных преступлений. Более 45% осужденных, находящихся в колониях общего режима, в данный момент не имеют профессионального образования, из них 70% закончили не более 9 классов. Среди осужденных, отбывающих наказание в колониях строго режима, каждый четвертый не имеет профессиональной подготовки, из них у 50% общее образование до 9 классов [1, с.199]. По расчетам Г.И.Забрянского, коэффициент корреляции между криминальной «пораженностью» и отсевом из школы составляет 0,45, с отсевом из ПТУ –0,71, с безработицей – 0,51 [3, с.87]. Ю.М.Антонян считает, что, если бы уровень и качество образования населения были выше, а нравственное содержание – глубже, то это значительно сдерживало бы рост преступности. Распространение преступности в эпоху быстрых общественных изменений во многом вызывается неспособностью личности приспособиться к социальным условиям, а образование как раз является одним из самых эффективных инструментов адаптации к переменам.

Состояние школьного обучения и воспитания, всего образовательного процесса во многом зависит от политики государства в области образования. Главная задача российской образовательной политики – обеспечение современного качества образования на основе сохранения его фундаментальности и соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства. Органичной составляющей педагогической деятельности должно стать воспитание, интегрированное в общий процесс обучения и развития. Важнейшими задачами воспитания являются : формирование культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда. Формирование правовой культуры является одной из приоритетных задач воспитания.

Основной формой учебных заведений, обеспечивающих основное общее образование, является средняя общеобразовательная школа. Социализация в школе носит как целенаправленный, так и стихийный характер. Ученик усваивает не только те социальные нормы, которые декларируются в школе в процессе обучения и воспитания, но и тот социальный опыт, который является сопутствующим, проявляющимся в реальных отношениях. Стихийный процесс социализации может соответствовать целям воспитания, а может и противоречить им.

В период социальных перемен наметились определенные тенденции в школьной жизни:

- произошло материальное и социальное расслоение детской среды;
- среди школьников всех возрастов усилились индивидуалистические, эгоистические настроения;
- возрос интерес к вещам и деньгам;
- усилилась тяга к развлечениям и удовольствиям.

В совершенствовании правовой культуры важен не только формальный уровень образования и даже не только знания как таковые. Решающую роль играют нравственные и культурные аспекты образования. Если образование традиционно рассматривается как процесс передачи системы знаний об окружающем мире, как процесс просвещения, то воспитание – это «целенаправленный процесс помощи воспитателей формированию положительных качеств личности воспитуемого, его направленности, способностей, привычек и характера» [2, с.37]. Качество личности нельзя передать воспитуемому в виде некоторой информации. Воспитание требует особой организации жизни и деятельности детей, своеобразной организации всей системы отношений с окружающим миром. Ребенок в школе живет реальной жизнью, и ему нужна отвечающая его потребностям и особенностям учебная, досуговая, творческая, трудовая деятельность.

«Школа как социальный институт должна готовить к жизни. А жизнь – это не только академические знания»[4, с.84],- пишет известный ученый А.А.Реан. По его мнению, главная цель школы - создать наиболее благоприятные условия для раскрытия и реализации того потенциала, который заложен в человеке. А.А.Реан выделяет следующие составляющие развития человека в школе как личности и субъекта деятельности: «Это обязательное развитие 1)интеллекта, 2)эмоциональной сферы, 3)устойчивости к стрессам, 4)уверенности в себе и самопринятия, 5)позитивного отношения к миру и принятия других; 6)самостоятельности, автономности и ответственности, 7)мотивации самоактуализации, самосовершенствования (в том числе и мотивации учения как важнейшего элемента мотивации)» [5].

Формирование личности учащегося в значительной степени связано с воспитанием положительного отношения к учебной деятельности, а через нее и к ценностям культуры. Тщательно продуманный и организованный учебный процесс позволяет осуществлять ценностное воздействие достаточно эффективно. Наши исследования показали, что отношение школьника к учебе, его успеваемость прямо связаны с вредными привычками и правонарушениями, чем хуже ученик учится, тем более он склонен к девиантному поведению.

Развитию склонностей и интересов, способностей подростков способствует система дополнительного образования детей. Основное назначение дополнительного образования – удовлетворять постоянно изменяющиеся индивидуальные социокультурные и образовательные потребности детей. Детям предоставляется возможность заниматься художественным и техническим творчеством, краеведческой и эколого-биологической

деятельностью, спортом, исследовательской работой. Дополнительное образование расширяет возможности воспитательного «поля» школы, так как включает личность в многогранную насыщенную жизнь. Наряду с этим дополнительное образование выполняет компенсаторную черту дополнительного образования детей, поскольку именно в этой сфере дети получают возможность индивидуального развития тех способностей, которые не всегда получают поддержку в учебном процессе. Слабо успевающие по основным школьным дисциплинам подростки могут проявить себя в дополнительным образовании, преодолев стереотип «трудного» подростка.

Для разностороннего формирования личности существенное значение имеет внеурочная деятельность, которая явно недооценивается педагогами. В хорошей школе не только четко организуются уроки, но и внеурочная деятельность детей, возможная в различных формах, главное, какими отношениями она пронизана и наполнена. Внеурочная (внеклассная) работа рассматривается как деятельность, организуемая с классом, группой учащихся во внеурочное время для удовлетворения потребностей школьников в содержательном досуге (праздники, вечера, дискотеки, походы), их участия в самоуправлении и общественно полезной деятельности, детских общественных объединениях и организациях.

Важным направлением развития воспитания в системе образования является развитие ученического самоуправления. Организация детских и молодежных общественных организаций и объединений способствует самореализации личности, формированию демократической культуры, личностного и профессионального самоопределения

Социальные качества личности формируются в деятельности. Подростки являются не только объектом, но субъектом правового воспитания. Именно на этом основан личностно-деятельностный подход педагогики. Как субъекты правового воспитания, они формируют себя в процессе активного образа жизни.

Правовое образование в школе сегодня не обеспечивает формирования навыков правового поведения и культуры школьников. Несмотря на некоторые достижения, организацию правового воспитания подростков нельзя считать удовлетворительной. У большинства старшеклассников представления об основополагающих нормах права носят отвлеченный характер.

Важно создать систему профилактики в каждом учебном заведении. Она должна включать как общие меры совершенствования учебно-воспитательного процесса, так и целенаправленные меры предупреждения индивидуальных и групповых преступлений. Общие меры включают повышение качества всего учебного процесса, совершенствование его организации, четкое выполнение учебного плана, предупреждение пропусков занятий учащимися без уважительных причин и прогулов, обеспечение повседневной занятости учащихся после занятий и в свободное время полезными видами деятельности, активизации деятельности ученического самоуправления и др. Общие меры включают также меры воспитательные: гуманизация межличностных отношений, возрождение общественных организаций по месту учебы, по месту жительства и др.

Система профилактики включает организационно-правовые меры:

- создание в каждом учебном заведении соответствующих органов профилактики правонарушений учащихся (советы, секции, комиссии по профилактике);
- создание различных групп, отрядов (скаутских, зеленых патрулей, отрядов природоохранительных, охраны памятников истории и культуры и т.п.) из числа несовершеннолетних;

- закрепление за учащимися, совершивших правонарушения наставников, общественных воспитателей;
- в профилактической работе важная роль отводится службе практической психологии, все большее значение приобретают в настоящее время центры психолого-педагогической и медико-социальной помощи детям в системе образования.

Итак, образование и правовая культура находятся в непосредственном взаимодействии. Недостаточное образование препятствует нравственному формированию личности, развитию духовных интересов и потребностей. Уровень образования обусловливает в целом проведение досуга, низкие потребности способствуют пьянству, хулиганству, антиобщественному поведению. Низкий уровень образования предопределяет круг общения: лица с таким образованием больше других поставляют преступников как насильственных, так и корыстных; из подобных лиц создаются неформальные группы антиобщественной направленности. Недостаточное образование препятствует обретению желаемого социального статуса, а во многих случаях и получению стабильно высокого дохода. Это способствует формированию негативного отношения к труду и появлению убеждения в том, что только путем преступлений можно достичь благосостояния. Образование – важнейший фактор, оказывающий влияние на становление личности, развитие идейных и нравственных устоев, формирование научного мировоззрения, культурного уровня. Образование предполагает формирование базовой культуры личности, которая включает в себя нравственный, политический, правовой, эстетический, физический компоненты, а также культуру труда, общения, потребления. Базовая культура выступает условием социализации и одновременно целью воспитания и обучения ребенка.

Назрела необходимость коренного улучшения ситуации в области правового образования и воспитания. Правовая подготовка подрастающего поколения совершенно не соответствует требованиям времени. На формирование правовой культуры оказывает решающее значение не образование само по себе, а воспитание на основе образования.

Правовое образование – неотъемлемая часть общей культуры, важнейшее условие формирования правовой культуры. Одновременно правовое образование представляет собой существенное профилактическое средство, позволяющее преодолеть возникновение и развитие негативных качеств личности, лежащих в основе различных антиобщественных проявлений. Именно правовое образование является важнейшим фактором становления гражданского общества и демократического государства.

Необходима система продуманных мер по сохранению и развитию правового образования:

- усовершенствовать всю систему правового образования и правового воспитания, организовать повсеместную юридическую переподготовку преподавателей общественных дисциплин;
- построить современную систему информационно-методического обеспечения правового образования;
- укрепить связь школы с правоохранительными органами. Шире привлекать правоохранительные органы к правовому образованию и воспитанию подрастающего поколения;
- использовать межпредметные связи для углубления и расширения правовых представлений и знаний учащихся;
- предпочтение отдавать активным методам обучения, чтобы учащиеся могли критически мыслить, решать сложные проблемы, взвешивать альтернативные мнения и т.д.; методики обучения праву должны быть практически ориентированы.

- обеспечить образовательные учреждения учебно-методической литературой и финансировать программы, направленные на модернизацию правового образования;
- создать все необходимые условия для пропаганды правовых знаний и развития системы правового образования;
- создать в школах особое культурно-образовательное пространство, основными компонентами которого становятся содержание и формы правового образования, уклад школы, содержание внеклассной и внешкольной работы, открытость образовательной системы школы, взаимодействие школы с родителями;
- перспективы повышения правовой культуры коренятся в создании системы непрерывного всеобщего и комплексного правового образования, просвещения и воспитания, определяются слаженностью совместных мероприятий государственных, коммерческих, общественных структур, заинтересованностью каждого индивида.

Список использованных источников:

1. Багреева, Е. Образование, преступность и государственная безопасность / Е. Багреева // Народное образование. – 2002. – № 5. – С.199-200.
2. Гликман, И.З. Воспитание в законе (или воспитание вне закона) / И.З. Гликман // Наука и школа. – 1999. – № 1. – С. 27-37.
3. Забрянский, Г.И. Социология преступности несовершеннолетних / Г.И. Забрянский. – Минск, 1997. – 232 с.
4. Реан, А.А. Человек как субъект воспитания / А.А. Реан // Классный руководитель. – 2002. – № 5. – С. 83-96.
5. Розов, Н.С. Методологические принципы ценностного прогнозирования образования / Н.С. Розов // Социально-философские проблемы образования. – М., 1992. – С.16-22.

Сергеева Марина Георгиевна, д.п.н., доцент
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов», г. Москва

ПОНЯТИЕ «ЭКОНОМИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ» В НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЕ

В настоящее время трактовка компетентностного представления результата образования варьирует в зависимости от того, как рассматривается сама компетентность и как она соотносится со знаниями и умениями.

В педагогической науке отражены два варианта толкования соотношения понятий «компетенция» и «компетентность». Рядом ученых они отождествляются (Глоссарий терминов ЕФО (1997), Л.Н. Болотов, В.С. Леднев, Н.Д. Никандров, М.В. Рыжаков, а также большинство зарубежных исследователей этой проблемы), при этом подчеркивается практическая направленность компетенций, являющихся «сферой отношений существующих между знанием и действием в человеческой практике» (М.В. Рыжаков), другими дифференцируются по основанию потенциальное – актуальное, когнитивное – личностное (И.А. Зимняя). Во втором варианте компетентность трактуется гораздо шире по сравнению с компетенцией, включает ее в себя в качестве основы, но ею не исчерпывается. Разработчиками «Стратегии модернизации содержания общего образования» подчеркнуто, что понятие компетентности «шире понятия знание, или умение, или навык, оно включает их в себя, наряду с мотивационной, этической, социальной и поведенческой составляющими». Эта трактовка представлена в работах И.А. Зимней, А.В. Хуторского, Ю.В. Фролова, Ю.Г.

Татура и других и характеризуется как усилением практической, действенной, так и гуманистической направленности образовательного процесса. Авторы, включающие категорию «знания» когнитивным компонентом содержания компетентности, выступающим основой для формирования будущей компетентности (И.А. Зимняя), разделяют современное понимание категории «знания» как накопленных предпосылок осуществления практических действий (по Ю.В. Фролову, Д.А. Махотину).

Понятие «*компетентность*» используется для описания конечного результата обучения; понятие «*компетенция*» приобретает значение «знаю, *как*» в отличие от ранее принятого ориентира в педагогике «знаю, *что*» [3]. Н.И. Алмазова определяет *компетенции* как знания и умения в определенной сфере человеческой деятельности, а компетентность – это качественное использование компетенций [1]. Другое определение компетентности дал Н.Н. Нечаев: «Доскональное знание своего дела, существа выполняемой работы, сложных связей, явлений и процессов, возможных способов и средств достижения намеченных целей» [6]. Н.Ф.Талызина, Н.Т. Печенюк, Л.Б. Хихловский, В.Д. Шадриков, Р.К. Шакуров, В.М. Шепель и др. отмечают, что понятия «знания», «умения», «навыки» неточно характеризуют понятие «компетентность», так как, по их мнению, «компетентность» предполагает владение знаниями, умениями, навыками и жизненным опытом.

Рассматривая различия между понятиями «компетентность» и «компетенция», Ю.В. Фролов и Д.А. Махотин [8] указывают, что *компетенция* представляет собой открытую систему процедурных, ценностно-смысловых и декларативных знаний, включающую взаимодействующие между собой компоненты (эпистемологические – связанные с познанием, личностные, социальные), которые активизируются и обогащаются в деятельности по мере возникновения реальных жизненно важных проблем, с которыми сталкивается носитель компетенции.

Таким образом, процесс формирования компетентности человека, сложный и многогранный, связан с освоением различных по характеру и проявлениям компетенций. Основу компетентности обучающегося закладывают, прежде всего, общие и предметные компетенции, которые «отвечают» за то, насколько он хорошо владеет содержательными компетенциями и умеет использовать их на практике.

Анализ литературы позволил определить *компетентность* как интегральное личностно-профессиональное качество человека, завершившего образование определенной ступени, выражающееся в готовности и способности на его основе к успешной, продуктивной, и эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны; обеспечивающее возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций.

Несмотря на большое количество исследований в педагогической науке до сих пор нет однозначной трактовки понятий «компетенции», «компетентность», хотя они уже прочно заняли свое место. В основу формирования компетентной личности ложится результат образования, который выражается в *овладении обучающимися определенным набором способов деятельности*. Обучающийся, овладевая каким-либо способом деятельности, получает опыт интеграции различных результатов образования (знаний, умений, навыков, ценностей и т.д.), и постановки цели. Так происходит осознание процесса управления своей деятельностью – формирование компетенций.

В «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», под *экономическим образованием школьника* понимается «процесс формирования у каждого учащегося, *во-первых*, вытекающих из экономического знания ценностных ориентации и

установок, ведущих к консолидации общества на основе усвоения общечеловеческих ценностей и традиционных ценностей россиян; *во-вторых,* компетенций, достаточных для ориентации своего поведения и защиты своих интересов при соприкосновении с различными видами экономической деятельности и экономических институтов (понимание своей роли как потребителя, вкладчика, соискателя рабочего места, налогоплательщика и т.д.); *в-третьих,* собственных представлений и установок, позволяющих адекватно судить о событиях, действиях властей и экономических агентов, информации, прессы и электронных СМИ. Наконец, экономическое образование - процесс формирования у учащихся профильной школы знаний, необходимых для правильного выбора конкретной траектории среднего и высшего профессионального образования».

Исходя из этого, мы считаем, что экономическое обучение сегодня нацелено на усвоение обучающимися определенного объема знаний по экономике, адекватных современной действительности; овладение навыками адаптации к социальным ролям в постоянно меняющейся экономической среде; создание базы для дальнейшего, более углубленного изучения экономической науки; формирование высокого уровня экономического мышления и привитие навыков рационального экономического поведения, создание предпосылок для последующего профессионального обучения и эффективной практической деятельности. Достижение высокого уровня экономического мышления, а затем и общественно необходимого поведения возможно лишь тогда, когда обучающийся научится мыслить категориями экономической науки, отражающими новые процессы и явления в экономике, и когда у него будут сформированы потребность, желание, убеждение в необходимости применять полученные знания на практике.

Для достижения этой цели необходимо научить обучающихся понимать базовые экономические понятия, делать экономический выбор (принимать решение о выборе), развить у них экономически значимые качества и умения: чувство собственника, реального хозяина; экономически осознанное отношение к труду и его результатам; стремление к повышению трудовых доходов, улучшению качества жизни; ориентацию на рационализацию труда и повышение его эффективности; готовность участвовать в разнообразных формах деятельности, связанных с рыночной экономикой; способность к достойному нравственному выбору в ситуациях, связанных с экономическими трудностями; умение использовать действующий механизм социально-экономической защиты своих и общественных интересов; потребность в самосовершенствовании и обновлении экономических знаний.

Исследования *экономической компетентности* в педагогической науке относят к проблемам экономического обучения и воспитания личности. Изменения в общеэкономической и социально-политической сферах общества дали импульс и обострили интерес к исследованию этих проблем в современных условиях.

В связи с этим определим несколько предпосылок, которые определяют необходимость исследования проблем экономической компетентности личности. «В процессе развития, - происходит смена парадигмы экономического знания, что отражается в экономической культуре общества и детерминируется в экономической компетентности личности» отмечает Л.Л. Любимов [4]. На основе анализа экономико-педагогической литературы мы констатируем возрастающий интерес педагогики к экономической компетентности личности, так как обращенность к личности отражает богатство и многообразие реальных связей каждого человека с окружающим миром, в том числе и с экономикой. Становится очевидным, что решающим фактором развитая общественно-экономического процесса является накопленный совокупный личностный потенциал, обеспечивающий возможность

достижения личностью жизненного успеха и, как следствие, реализацию более высокого социального и материального статуса.

В настоящее время существенно расширились социально-экономические истоки разработки проблемы экономической компетентности. Это предполагает необходимость изучения экономической компетентности личности как педагогического явления. В процессе осознания объективных потребностей и интересов у обучающихся формируется определенное *экономическое поведение*, которое реализуется через деятельность. Современная профессиональная деятельность предъявляет особые требования к экономической подготовке школьников, поскольку экономическая деятельность будущего специалиста в условиях рыночной экономики связана с ведением переговоров, подготовкой аналитических материалов по развитию и состоянию рынков товаров и услуг, фондовых рынков, подготовкой деловых бумаг. *Экономическая деятельность* предполагает возможность рационально трудиться, используя полученные экономические знания, а экономическое поведение представляет собой совокупность поступков и действий, совершаемых в процессе такой деятельности [2].

Рассмотрим динамику развития понятия «экономическая компетентность» на основе его базовых составляющих. Термин «экономика» происходит от греческого oikonomia - «управление домашним хозяйством». В современном языке имеется две основные дефиниции: «экономика» как хозяйственная деятельность человека по созданию благ и «экономика» как научная дисциплина. В понятии «компетентность» начинают фиксироваться качественные своеобразия экономических конкретных форм жизнедеятельности человека па различных этапах исторического развития.

В современной науке имеет место рассмотрение *экономической компетентности* как детерминанты правильного, рационального экономического поведения. Этот аспект рассматриваемого феномена отражен в работах Дж. Бьюкенена, М. Вебера, Э. Дюркгейма, Т. Парсонса, О.И. Шкаратана.

Необходимо отметить, что с 90-х годов XX столетия расширились исследования экономической компетентности в свете неформальных экономических отношений. Так, неформальная экономическая деятельность за рубежом рассмотрена в работах П. Гутмана, Р. Мертона, А. Портеса, В. Танзи, Э. Файге, К. Харта. Механизмы влияния экономического сознания на уровень коррупции раскрываются в концепциях В. Арунтанеса, Э. Холла, Ш. Шварца. Существенный вклад в исследование ценностных основ экономического развития личности внесли и отечественные исследователи: Л.Г. Бызов, И.Г. Дубов, О.М. Здравомыслов, С.Н. Иконникова, В.С. Магун.

Проблема развития экономической компетентности будущих специалистов исследуется в работах П.Р. Атутова, С.Я. Батышева, И.А. Сасовой, В.Д. Симоненко, Н.А. Томина, Т.И. Шамовой при раскрытии вопросов трудовой и профессиональной подготовки школьников и студентов.

Проведенный анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта свидетельствуют о возрастании интереса к проблеме *формирования экономической компетентности* обучающихся

Важным компонентом компетентности выступает операционный компонент, выражающийся в умениях и способностях личности. Значительная роль в проявлении компетентности принадлежит конкретной ситуации: в одной и той же сфере деятельности при разных обстоятельствах человек проявляет или не проявляет свою компетентность. Непроявленная компетентность, считается потенциальной и потому не является компетентностью, а лишь скрытой возможностью личности. В связи с этим *экономическая*

компетентность представляет собой совокупность знаний, умений и опыта деятельности человека в области экономики, которые проявляются в мобилизации его усилий к принятию рациональных экономических решений и готовности к эффективной деятельности в условиях рыночных отношений. Экономическая компетентность включает экономические компетенции, т.е. определенные экономические знания, умения и способности человека разбираться в экономических аспектах, процессах, явлениях, отношениях.

В последнее десятилетие ученые в своих работах неоднократно обращались к вопросу формирования экономической компетентности обучающегося. Понятие экономической компетентности трактуется Л.Н. Фалевич как «степень овладения», А.Р. Таировым и И.Г. Кинигзбаевой — как «интегральное свойство личности», Т.В. Филипповской — как «особый тип организации знаний, умений, направленность на экономическую деятельность, позволяющие личности решать проблемы и типичные экономические задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях».

Экономическая компетентность личности имеет целостный характер и формируется экономическим опытом личности в процессе экономической деятельности. По мнению И.Г. Кинигзбаевой, формирование экономической компетентности обучающегося можно обозначить как процесс личностного становления обучающегося как субъекта социально-экономических отношений для повышения уровня их компетентности в области экономической деятельности.

О.Г. Назарова рассматривает экономическую компетентность как структурную единицу экономической культуры и отмечает, что в отечественной педагогической науке сложилась точка зрения, согласно которой экономическая компетентность рассматривается как совокупность социальных ценностей и норм, регулирующих экономическое поведение [5].

Обобщая материалы исследований западноевропейских работодателей, О.Г. Назарова выделяет в сфере экономической компетентности следующие компетенции: способность к анализу и синтезу экономической информации, способность применять экономические знания на практике, способность адаптироваться к новым экономическим ситуациям, системное понимание переноса знаний (системная компетенция), инновационные способности, модерация (способность управлять группой коллег, партнеров не с помощью административно-управленческих методов); способность к интеграции, побуждению высказывать различные мнения и подходы; способность к стимулированию креативного экономического поведения.

Формирование экономической компетенции обучающихся связано как с овладением основными компонентами экономической компетенции, так и с воспитанием личностных качеств, таких как ответственность, бережливость, экономность, трудолюбие, творческий подход к делу, инициативность, предприимчивость, целеустремленность. Степень их развитости является показателем уровня экономической компетенции личности.

В структуре экономической компетентности обучающегося можно выделить три группы компонентов: фундаментальные свойства личности, ключевые и практические экономические компетенции, представляющие собой системное единство. Следует отметить, что составляющие экономической компетентности обучающегося нельзя рассматривать изолированно, поскольку они носят системный, целостный характер.

Фундаментальные свойства личности объединяют: потребность личности в экономических знаниях, понимание их значимости; приложение усилий для основополагающего познания в области экономики; приобретение общенаучных,

общепрофессиональных, базовых экономических знаний, проявление активности при их восприятии.

Ключевые компетенции (в соответствии с классификациями И.А.Зимней и А.В.Хуторского) включают: умение осуществлять учебно-поисковую деятельность в области экономического познания; умение самостоятельно обрабатывать экономическую информацию, проводить ее сравнительный анализ, выявлять динамику экономических данных; умение применять способы взаимодействия с окружающими.

Практические компетенции (в соответствии с классификациями Э.Ф.Зеера, И.А.Зимней, А.В.Хуторского) включают: способность систематизировать полученные экономические знания, применять их на практике; способность проводить самооценку, самоконтроль; способность к самосовершенствованию в будущей профессиональной деятельности; проявление творческих начал, профессионализма.

При выявлении *сущности экономической компетентности* мы исходим из категорий: «деятельность», «профессиональная деятельность», «экономическая деятельность» и «трудовая деятельность», что позволило нам *экономическую компетентность* [7] рассматривать как интегральную качественно-профессиональную характеристику личности, включающую экономические компетенции, формирующие экономически значимые качества личности (конкурентоспособность, инициативность, мобильность, предприимчивость, самостоятельность в принятии решений, критичность мышления) и отражающую готовность и способность эффективно осуществлять будущую профессиональную деятельность в различных сферах и сегментах экономики посредством выстраивания своей профессиональной карьеры, исходя из своих индивидуальных ценностей и проецируя их в соответствии со стратегией развития общества, нравственными основаниями и правилами.

Экономические компетенции мы рассматриваем как открытую систему знаний, умений, навыков, опыт практической экономической деятельности и личной ответственности, которая активизируется и пополняется в процессе профессиональной деятельности по мере возникновения реальных экономических проблем, с которыми сталкивается выпускник образовательной организации.

Уровень экономических компетенций обучающихся (УЭК) определялся по трем критериям: познавательному; мотивационному; деятельностному.

Каждый из критериев раскрывается посредством системы эмпирических показателей, отражающих степень сформированности отдельно взятого компонента.

На основе изученной и проанализированной научно-педагогической и специальной литературы нами были выделены по семь необходимых и достаточных показателей для каждого критерия. Отбирая показатели, мы исходили из необходимости учитывать, по крайней мере, два важных условия: информативности показателя и возможность его количественной и качественной интерпретации.

В качестве показателей выделенных выше критериев, т.е. измерителями последних, выступают следующие:

Познавательный:

- знание экономических терминов и понятий, умение объяснить их смысл;
- проявление интереса к экономическим проблемам современности;
- умение планировать расходы;
- применение знаний для характеристики экономических проблем;
- умение правильно анализировать и устанавливать причинно-следственные связи экономических проблем;
- способность выявления закономерности функционирования рыночных механизмов;

• применение экономических знаний для решения стереотипных и нестандартных задач.

Мотивационный:

• соблюдение режима экономии в образовательной организации и дома (бережливость);

• планирование и регулирование своего поведения в экономических ситуациях (самостоятельность);

• расчет объема работы и затрат на её выполнение (рациональность);

• качество выполнение порученной работы (трудолюбие);

• эффективность выполнения работы и решения проблемных экономических ситуаций (предприимчивость);

• потребность в экономической деятельности как предпосылки устойчивого развития общества и производства;

• понимание необходимости формирования экономической компетентности.

Деятельностный:

• умение анализировать экономические ситуации и находить возможности повышения их эффективности;

• способность переноса знаний в практическую деятельность;

• необходимость внешнего руководства в экономической деятельности;

• умение расставлять приоритеты для достижения результата в экономической деятельности;

• проявление самостоятельности в постановке целей, выбор путей достижения цели;

• способность моделирования экономической деятельности;

• предпочтение инновационных и/или краткосрочных проектов.

Познавательный критерий экономических компетенций обучающихся (К)

К1 - знание экономических терминов и понятий, умение объяснить их смысл (тестирование).

К2 - проявление интереса к экономическим проблемам современности (тестирование).

К3 - умение планировать расходы (тестирование, кейс-измерители).

К4 - применение знаний для характеристики экономических проблем (тестирование, кейс-измерители).

К5 - умение правильно анализировать и устанавливать причинно-следственные связи экономических проблем (тестирование, анкетирование, кейс-измерители).

К6 - способность выявления закономерности функционирования рыночных механизмов (тестирование, кейс-измерители).

К7 - применение экономических знаний для решения стереотипных и нестандартных задач (тестирование, анкетирование, кейс-измерители, экспертная оценка).

Мотивационный критерий экономических компетенций обучающихся (М)

М1 – соблюдение режима экономии в образовательном учреждении и дома (бережливость) (тестирование, анкетирование, наблюдение).

М2 - планирование и регулирование своего поведения в экономических ситуациях (самостоятельность) (тестирование, анкетирование, кейс-измерители).

М3 - расчет объема работы и затрат на её выполнение (рациональность) (тестирование, анкетирование, кейс-измерители).

М4 - качество выполнение порученной работы (трудолюбие) (анкетирование, наблюдение).

М5 - эффективность выполнения работы и решения проблемных экономических ситуаций (предприимчивость) (тестирование, анкетирование, кейс-измерители).

М6 - потребность в экономической деятельности как предпосылки устойчивого развития общества и производства (тестирование, анкетирование).

М7 - понимание необходимости формирования экономической компетентности (тестирование, анкетирование).

Деятельностный критерий экономических компетенций обучающихся (Д).

Д1 - умение анализировать экономические ситуации и находить возможности повышения их эффективности (тестирование, анкетирование, кейс-измерители, экспертная оценка).

Д2 - способность переноса знаний в практическую деятельность (тестирование, кейс-измерители).

Д3 - необходимость внешнего руководства в экономической деятельности (тестирование, анкетирование, наблюдение).

Д4 - умение расставлять приоритеты для достижения результата в экономической деятельности (тестирование, кейс-измерители, экспертная оценка).

Д5 - проявление самостоятельности в постановке целей, выбор путей достижения цели (тестирование, кейс-измерители, экспертная оценка, результаты учебной и исследовательской деятельности).

Д6 - способность моделирования экономической деятельности (кейс-измерители, экспертная оценка, результаты учебной и исследовательской деятельности).

Д7 - предпочтение инновационных и/или краткосрочных проектов (кейс-измерители, экспертная оценка, результаты учебной и исследовательской деятельности).

По каждому параметру определяется общий показатель:

К = К1 + К2 + … К7; М = М1 + М2 + … М7; Д = Д1 + Д2 + … Д7.

Нас интересует общий результат эффективности формирования экономических компетенций обучающихся (табл. 4). Интегративный показатель (УЭК) вычислялся как среднее арифметическое.

Суммарный балл общего результата меняется в пределах от 0 до 10.

Учитывая тот факт, что уровень экономических компетенций чаще всего является средним и реже – высоким, мы установили неравномерные интервалы при группировке баллов по уровням экономических компетенций, опираясь на методику А.А. Кыверялга. В соответствии с данной методикой, низкий уровень определяется 25% отклонением оценки от среднего по диапазону оценок балла. Тогда оценка из интервала от R(min) до 0,25 R(max) позволяет констатировать низкий уровень экономических компетенций студентов, а о высоком уровне свидетельствуют оценки, превышающие 75% максимально возможных. Исходя из вышеизложенной методики, уровни экономических компетенций были определены следующими интервалами (таблица 5). Определение уровня экономических компетенций обучающихся осуществлялось путем сравнения полученного ими суммарного балла (по таблице 5) с представленной шкалой.

Применение балльных оценок по каждому из показателей позволило определить коэффициент эффективности формирования экономических компетенцийобучающихся в образовательном процессе.

Адаптировав методику В.П. Беспалько, мы определили степень эффективности формирования экономических компетенций студентов в образовательном процессе.

Список использованных источников:

1. Алмазова, Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной

компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе [Текст] : автореферат диссертации … доктора педагогических наук / Н.И. Алмазова. – СПб., 2003. – 47 с.

2. Булавенко, О.А. Экономическое образование и воспитание на примере проектирования Бизнес-центра [Текст] / О.А. Булавенко. – Брянск, 2005.

3. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г. [Текст] // Модернизация российского образования : документы и материалы. – М. : Изд-во ВШЭ, 2002. – С. 263-282.

4. Любимов, Л.Л. Школа и знаниевое общество в России [Электронный ресурс] / Л.Л. Любимов // Бид-Бад Борис Михайлович : официальный сайт. – Режим доступа: http://www.bim-bad.ru/docs/ljubimov.pdf.

5. Назарова, О.Г. Экономическая компетентность выпускников учреждений начального профессионального образования: структура и содержание [Текст] / О.Г. Назарова // Известия российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена. – 2008. – № 74, ч. 2. – С. 200-203.

6. Нечаев, Н.Н. Формирование коммуникативной компетенции как условие становления профессионального сознания специалиста [Текст] / Н.Н. Нечаева, Г.И. Резницкая // Вестник УРАО. – 2002. – № 1. – С. 3-21.

7. Сергеева, М.Г. Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования [Текст] : монография / М.Г. Сергеева. – Курск : Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 422 с.

8. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов [Текст] / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34-41.

Ибрагимов Гасангусейн Ибрагимович, д.п.н., профессор, член-корр. РАО
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет», г. Казань

ЦЕЛЕПОЛАГАНИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ: БОЛЕВЫЕ ТОЧКИ

В любой деятельности, в том числе и образовательной, ключевое значение имеет цель, от содержания и способа постановки которой зависит эффективность деятельности и качество ее результата. О роли и значении цели писали многие выдающиеся мыслители и ученые. Так, великий И.П.Павлов, выступая на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916 года с сообщением о "Рефлексе цели" назвал акт стремления человека к цели одним из главных условий его жизни, а условием плодотворного проявления рефлекса цели считал наличие напряжения в виде определённых препятствий. Он писал, что «рефлекс цели есть основная форма жизненной энергии каждого из нас; что жизнь только того красна и сильна, кто всю жизнь стремится к постоянно достигаемой, но никогда не достижимой цели, или с одинаковым пылом переходит от одной цели к другой. Вся жизнь, все ее улучшения, вся ее культура делается рефлексом цели, делается только людьми, стремящимися к той или другой поставленной ими себе в жизни цели … 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…" [5]. Другой выдающийся педагог, К.Д.Ушинский писал: «Удовлетворите всем желаниям человека, но отымите у него цель в жизни и посмотрите, каким несчастным и ничтожным существом явится он» [6, с. 351].

В традиционной дидактике целью обучения, его объектом и конечным продуктом фактически являлось содержание образования в целом и содержание обучения конкретному предмету, в частности. Обучение выступало как средство или дидактический механизм освоения личностью содержания образования. В этих условиях проблема целеполагания в учебном процессе сводилась к тому, чтобы четко выделить для каждого этапа обучения соответствующий объем и структуру содержания изучаемого материала, которое и являлось целью. Попытки ориентировать целеполагание на воспитание и развитие психических процессов личности, предпринимающиеся в теории и практике обучения, как правило, сводятся к формализации этого процесса.

Недостатки традиционных подходов к целеполаганию мы видим также в абсолютизации системного мышления и социальных ориентаций ("заказ общества") в ущерб понимания конкретной образовательной организации, преподавателя, обучающегося как самостоятельных величин. Методологической основой такого понимания выступает синергетизм, преодолевающий ограниченность системности. Решение проблемы целеполагания в контексте идеи непрерывного образования не позволяет считать цели, ориентированные на далекую перспективу, более ценными по сравнению с целями, ориентированными на бытие студента и преподавателя в настоящем и ближайшем будущем. Поэтому важно избегать вместо реальной цели выдвигать, может быть и прекрасный, но недостижимый идеал.

В современных ФГОС ВО содержание образования фактически не представлено, если не считать указания на небольшое число обязательных предметов. Но зато заданы цели в виде требований к планируемым результатам образования, каковыми являются общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции. В связи с переходом на компетентностный формат обучения проблема целеполагания и целереализации приобретает совершенно новое звучание, ибо, во-первых, цели образования сформулированы во всех ФГОС на государственном уровне, а значит их достижение становится обязательным для любой образовательной организации; во-вторых, возникает задача объективной оценки сформированности заданных во ФГОС целей.

Вместе с тем, процесс целеполагания в образовательном процессе сталкивается с рядом трудностей. Каковы болевые точки этого процесса в условиях реализации ФГОС ВО? Изучение теории и практики высшего образования как по материалам опубликованных работ [3; 4 и др.], так и по результатам многолетних наших исследований [1], позволяет выделить следующие основные проблемы целеполагания в образовательном процессе. Поскольку в основе любой проблемы лежат противоречия, постольку выделим те противоречия целеполагания, которые представляются актуальными на современном этапе развития образования.

1. Первое противоречие связано с тем, что в образовании (также как и в любой другой деятельности) всегда имеет место рассогласование между целями и результатами. Это объективное явление, в основе которого лежат философские категории «возможность» (цель как ожидаемый результат) и «действительность» (конкретный результат). Переход от возможности к действительности всегда включает элемент неопределенности, следствием чего является то, что результат всегда отличается от цели в ту или иную сторону.

Данное рассогласование проявляется по-разному. Во-первых, существуют различия в степени реализации разных видов целей: цели, ориентированные на достижение результатов

обучения по конкретной дисциплине (знания, умения, навыки), реализуются успешнее по сравнению с целями, ориентированными на достижение результатов освоения образовательной программы (компетенций). Рассогласование целей и результатов имеет место всегда, но степень этого рассогласования различна в зависимости от видов целей: для предметных целей оно меньше, чем для метапредметных и личностных целей.

Во-вторых, если цели образования одинаковы для всех обучающихся, то результаты всегда различны: для одних они сильно отличаются от целей, для других не слишком сильно, а третьи могут получить результат либо совпадающий с целью, либо даже превышающий его. К тому же, одни студенты могут достичь блестящих результатов в достижении предметных целей и оказаться аутсайдерами в достижении личностных целей; другие – наоборот, имея блестящие результаты в личностных целях, заметно хуже выглядят в достижении предметных результатов обучения.

В третьих, некоторые планируемые результаты обучения могут быть достигнуты за одно занятие, а для достижения других требуются 4 года обучения в бакалавриате, или 2 года в магистратуре. Цели разных уровней образования в соответствии с известной закономерностью (эффективность образовательного процесса определяется гармонией и сбалансированностью целей различных уровней) должны отвечать требованиям гармоничности и сбалансированности. Между тем, в практике имеет место несоблюдение этого требования в силу неразработанности механизмов гармонизации целей различных уровней. В этой связи возникают вопросы: «каким образом частные результаты, достижимые за ограниченное время отдельного занятия (системы занятий), «переходят» в качественно иные результаты – в компетенции? Как построить систему педагогических целей, ориентированную на такой переход? Как обеспечить гармонизацию и сбалансированность целей обучения на его разных уровнях?

2. Второе противоречие: между требованием диагностичности к формулируемым целям образования и обучения, с одной стороны, и разными возможностями его реализации в зависимости от уровней представления цели – с другой. Действительно, априори считается, что цели образования должны определять результаты, достижение которых можно проверить, зафиксировать. Заметим, что проверяемость, диагностируемость как одно из требований к целям в современной педагогике действительно является общепринятым. Особенно в контексте технологического подхода, согласно которому диагностичная постановка цели является атрибутивной характеристикой технологии обучения.

Мы полагаем, что здесь надо иметь в виду такое обстоятельство, как уровень рассматриваемой цели: чем он ниже, тем цель может быть более диагностируемой. И наоборот, чем выше уровень цели, тем сложнее однозначно диагностировать степень ее достижения. Например, на уровне требований ФГОС ВО сложно говорить о формулировке однозначно диагностируемых целей. А вот на уровне отдельной лекции или семинара об этом можно говорить. Но проблема здесь заключается в том, чтобы найти механизмы перевода целей ФГОС в цели изучения отдельной дисциплины и конкретных занятий. Это нужно для того, чтобы исключить современную ситуацию, когда цели изучения дисциплины и цели ФГОС разобщены несмотря на то, что в образовательных программах и указываются те компетенции, которые должны быть сформированы в ходе изучения той или иной дисциплины. Однако одного указания на эти компетенции недостаточно. Надо еще найти возможность «включить» их как цели в рабочую программу дисциплины, разработать соответствующую технологию перевода требований ФГОС в цели изучения конкретной дисциплины. Более или менее удовлетворительного решения здесь еще нет.

3. Третье объективное противоречие: между трактовкой цели как ожидаемого (как правило, педагогами и руководителями) результата деятельности и непричастностью к постановке и выбору целей самих обучающихся, благодаря активной учебной деятельности которых только и могут быть достигнуты цели образования и обучения. Понимание того, что педагогические цели формируются для обучающихся, приводит к выводу: цели должны быть не только известны обучающимся, но и осознаны ими, приняты как личностно значимые. Это значит, что постановка педагогических целей – процесс, к которому следует привлекать обучающихся. В этом случае поставленные цели будут восприниматься обучающимися не как навязанные им извне, а как самоценные и личностно значимые предполагаемые результаты. Учебная деятельность по достижению таким образом поставленных целей приобретает внутренне мотивированный характер, поскольку она будет отвечать известной закономерности о том, что образовательная продуктивность учащихся возрастает, если они осознанно участвуют в определении целей обучения, в создании личностного компонента содержания образования [2].

На современном этапе развития образования необходимо новое реальное целевое самоопределение всех звеньев системы непрерывного образования в радикально трансформирующемся мире. В настоящее время цели, возникающие перед системой образования существенно более многомерны, содержательны и конкретны, более привязаны к текущим реалиям, нежели например, глобальная цель формирования всесторонне и гармонично развитого человека. Процесс целеполагания должен быть реальным в том смысле, что следует учитывать какими возможностями для достижения цели располагает то или иное звено образования, отвечают ли цели тем наиболее острым проблемам, с которыми сталкивается система подготовки специалиста на том или ином уровне.

Когда в качестве целей провозглашается "формирование личности (специалиста, бакалавра, магистра)", то тем самым неявно школа (институт, университет) превращается в классический тоталитарный институт, "берущий в работу" всего человека в целом - за человеком же практически отрицается право на автономию. В конечном счете личность человека формируется сама, и это - сокровенный процесс. Все остальное же, включая школу, среду и т.д. - может лишь создавать условия для формирования специалиста и гражданина. Поэтому и общеобразовательная, и профессиональная школа и другие звенья системы непрерывного образования могут ставить перед собой именно такую цель - создавать благоприятные условия для развития личности обучающегося.

Список использованных источников:

1. Ибрагимо, Г.И. Особенности процесса обучения в современной высшей школе / Г.И.Ибрагимов, Е.М. Ибрагимова // Инновации в образовании. – 2014. – № 12. – С. 46-61.

2. Краевский, В.В. Основы обучения. Дидактика и методика / В.В. Краевский, А.В. Хуторской. – М. : Академия, 2007.

3. Лебедев, О.Е. Размышления о целях и результатах / О.Е. Лебедев // Вопросы образования. – 2013. – № 1. – С. 7-24.

4. Монахов, В.М. Перспективы понятийно-категориального аппарата дидактики при переходе к новым ФГОС ВПО / В.М. Монахов // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 27-35.

5. Павлов, И.П. Рефлекс цели. Сообщение на III съезде по экспериментальной педагогике в Петрограде 2 января 1916. – Режим доступа: http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/ECCE/MIND.HTM.

6. Ушинский, К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К.Д. Ушинский // Избранные педагогические сочинения. В 6 т. Т. 6. – М. : Педагогика, 1990. – 528 с.

Качеев Денис Анатольевич, к.философ.н., магистр истории
Костанайский государственный университет имени А.Байтурсынова,
Республика Казахстан

НОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

Использование инновационных методов в процессе обучения способствует повышению интереса студентов к образовательному процессу, развивает у них творческие, креативные способности, побуждает мыслить оригинально и находить нестандартные решения, что, в целом, повышает конкурентоспособность выпускников на рынке труда.

В настоящее время достаточно актуальными являются следующие инновационные методы обучения в вузах:

- применение компьютерных технологий в процессе чтения лекций и проведения практических занятий;
- использование интерактивного обучения;
- проектная деятельность;
- проведение тренинговых практических занятий;
- моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе;
- игровое имитационное моделирование;
- использование здоровьесберегающих технологий обучения;
- применение телекоммуникационных технологий.

Рассмотрим некоторые из перечисленных методов более подробно.

С внедрением компьютерных технологий применение глобальной сети Интернет в сфере образования становится важным этапом на пути к успеху. Ведь эффективность образовательного процесса, в первую очередь, зависит от оперативности, точности, современности передаваемой студенту информации. Данные условия успешно реализуются благодаря применению информационных компьютерных систем.

Применение компьютерных технологий предполагает свободный доступ каждого студента к ресурсам сети Интернет и включает в себя: электронные учебники; электронные лекции, контролирующие компьютерные программы; справочники и базы данных учебного назначения; сборники задач и примеров; предметноориентированные среды; учебно-методические комплексы; компьютерные иллюстрации для поддержки различных видов занятий.

Использование в учебном процессе *интерактивных методов обучения* трансформирует роль преподавателя. Он становится менеджером учебного процесса, оказывая адресную помощь студентам в случае необходимости и формируя индивидуальные траектории изучения курса каждым из студентов [1, с.77].

При использовании *интерактивных технологий* в процессе чтения лекций приобретение знаний учащимися происходит при непосредственном действенном их участии. Постановка проблемы способствует активной мыслительной деятельности студента, попытке самостоятельно ответить на поставленный вопрос, вызывает интерес к излагаемому материалу, активизирует внимание.

Технология *проектного обучения* способствует созданию педагогических условий для раскрытия творческих способностей личности студента, которые позволят ему мыслить креативно и нестандартно, независимо от будущей конкретной профессии.

Проектное обучение предполагает стимулирование интереса студентов к определенным проблемам, предполагающим владение некоторой суммой знаний и предусматривающим через проектную деятельность решение этих проблем, умение практически применять полученные знания, развитие критического мышления.

Проекты могут быть исследовательские, творческие, игровые, информационные, социально-значимые. Данный метод предполагает овладение технологией презентации различных вариантов самостоятельной работы студентов (обзоров, рефератов, докладов на различные темы).

Основная цель *тренинговых занятий* - развитие социальных навыков, навыков общения, а также совершенствование профессионально-психологических компетенций обучающихся. Тренинговые занятия позволяют расширить социально-психологические компетентности будущих специалистов, повысить уровень их взаимодействия с другими участниками процесса, сформировать позитивную направленность их личности.

Обычно тренинги направлены на приобретение студентами профессиональных качеств, умений и навыков через воздействие на личностную сферу участников тренинга. Тренинговые занятия могут быть построены в виде групповой дискуссии, ролевых игр, психогимнастики, посвящены решению профессиональных ситуаций.

Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе предполагает выявление типовых профессиональных управленческих решений и задач, разработку на их основе соответствующих учебных ситуационных задач, совместное обсуждение предлагаемых ситуаций и выбор оптимального решения [2, с.200].

Моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе, во-первых, дает студентам наиболее правильное и полное представление о будущей специальности и, во-вторых, позволяет им в процессе обучения овладеть навыками профессиональной деятельности, что обеспечит в дальнейшем эффективное выполнение необходимых трудовых обязанностей.

В *игровом имитационном моделировании* используются такие формы обучения, как деловая или ролевая игра, тренинг, анализ конкретной ситуации, дискуссия. Сущность данного метода заключается в создании игровых ситуаций, направленных на имитацию будущей профессиональной деятельности, а также рекомендаций по их проведению.

Имитационное моделирование как разновидность моделирования в педагогике включает в себя имитацию не полного производственного процесса или задачи, а отдельных его элементов. Оно проводится с целью акцентировать внимание обучаемого на определенном понятии или категории, предоставляет студентам возможность в творческой обстановке сформировать и закрепить те или иные навыки профессиональной деятельности.

Как правило, игровое имитационное моделирование применяется в качестве инструмента коллективного поиска оптимальных, содержащих инновационные компоненты решений сложных технических, организационных, управленческих проблем при рассмотрении примеров производственных ситуаций.

Использование *здоровьесберегающих технологий обучения* предполагает внедрение в образовательный процесс элементов физического воспитания оздоровительной направленности, для повышения адаптационных возможностей организма студентов [2, с.198].

Многие исследователи отмечают, что для студентов поступление в высшие учебные заведения характеризуется сменой деятельности и осложнением процессов адаптации. Студенты испытывают высокую психофизиологическую нагрузку на все функциональные системы организма.

Под здоровьесберегающими образовательными технологиями понимают систему, создающую условия для сохранения и укрепления физического, духовного, эмоционального, интеллектуального здоровья учащейся молодежи. Система включает в себя физкультурно-оздоровительные, образовательные, психологические, педагогические, медико-гигиенические и другие способы, направленные на эти цели [3,с.104].

К основным элементам здоровьесберегающих технологий относят:

- условия обучения (адекватность требований, адекватность методик обучения, отсутствие стресса);
- рациональную организацию учебного процесса (в соответствии с возрастными, гендерными, индивидуальными особенностями и гигиеническими требованиями);
- соответствие учебной и физической нагрузки возрастным возможностям студентов;
- необходимый и рационально организованный двигательный режим.

Основными видами здоровьесберегающих технологий, применяемых для сохранения и укрепления здоровья студентов в российских высших учебных заведениях, являются физкультурно-спортивные мероприятия, технологии обеспечения безопасности жизнедеятельности и просветительско-педагогическая деятельность. Другие виды контроля, охраны и сбережения здоровья студентов в вузах представлены гораздо слабее.

В целом, здоровьесберегающие технологии направлены не только на совершенствование физического, нравственного и духовного здоровья студентов, но и на формирование здорового образа жизни.

Опыт функционирования отечественной системы высшего образования показывает, что наиболее конкурентоспособными оказываются те образовательные учреждения, которые проводят активную политику по внедрению новых технологий в процесс обучения, в том числе способствующих сохранению и укреплению здоровья студентов и формированию у них мотивации к здоровому образу жизни.

В последнее время в большинстве вузов на смену привычным контактным занятиям приходят *телекоммуникационные технологии.* Для проведения таких занятий необходимо разработать электронные учебные продукты. К таким продуктам можно отнести: слайд-лекции (лекции в цифровом формате, в которых учебный материал представлен в виде слайдов с речевым сопровождением преподавателя-автора лекции); индивидуальные компьютерные тренинги (интерактивные тренинги, направленные на развитие логического мышления, приобретение практических навыков в областях знаний и закрепление теоретических знаний); различные обучающие компьютерные программы; ГР-хелпинг (в процессе обучения и выполнения индивидуальных заданий, студенты всегда могут обратиться к ведущим преподавателям за индивидуальной консультацией через Интернет в системе IP-хелпинг на сайтах вузов); электронное тестирование, при котором задания для проведения тестирования формируются индивидуально для каждого студента из обширной базы вопросов в автоматизированном режиме.

Таким образом, на основе вышеизложенного можно сделать следующие выводы: в основе инновационных методов обучения студентов лежат современные образовательные технологии, которые помогают формировать творческий, инновационный подход к будущей профессиональной деятельности, развивать самостоятельность мышления, умение принимать оптимальные решения. Как показывает практика, использование инновационных методов в профессионально ориентированном обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов. Использование современных методов и приемов обучения пробуждает у студентов интерес к образовательной

деятельности, что позволяет создать атмосферу мотивированного, творческого обучения и одновременно решать целый комплекс учебных, воспитательных, развивающих задач.

Список использованных источников:

1. Скрипко, Л.Е. Внедрение инновационных методов обучения: перспективные возможности или непреодолимые проблемы? / Л.Е. Скрипко // Менеджмент качества. – 2012. – № 1. – С. 76–84.

2. Оринчук, В.А. Здоровьеориентированный компонент формирования физической культуры в вузе / В.А. Оринчук, Д.Г. Сидоров, А.С. Большев // Приволжский научный журнал. – 2008. – № 2. – С. 197–201.

3. Ивахненко, Г.А. Здоровьесберегающие технологии в российских вузах / Г.А. Ивахненко // Вестник Института социологии. – 2013. – № 6. – С. 99–111.

Сорокина Евгения Григорьевна, к.соц.н., доцент
ГАУ «Институт дополнительного образования», г. Москва

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Реформы меняют нашу жизнь и мир, в котором мы живем. Наше поколение – первое, которое живет в новую эпоху, эпоху, которая предоставляет неограниченный выбор вариантов будущего, причем тогда, когда возможно все.

Мир будущих поколений зависит от их способности понимать и воспринимать новые концепции, делать правильный выбор, а также учиться и уметь адаптироваться к изменяющимся условиям в течение всей жизни. Знания и творческий подход будут все больше и больше заменять в качестве основного капитала общества недвижимость и оборудование. У развивающихся стран появляется возможность «сжать» историю: перескочить через индустриальную эру прямиком в новый век – век сетевого разума. Но новое время ставит перед человечеством жесткие альтернативы. Для тех, кто обладает новыми знаниями, мир полон возможностей. Для остальных - перспектива безработицы, бедности и безысходности, поскольку старые рабочие места исчезают, и старая система экономики рушится. Возможность хранить информацию и делать ее мгновенно доступной в различных формах практически для любого человека вызвала революцию в сферах бизнеса, образования, повседневной жизни.

По мнению большинства ученых, наш мир существует более 4500 млн. лет, а «современный» человек оформился 35 000-100 000 лет назад. При этом письменность появилась только около 6000 лет назад. Еще 2000 лет потребовалось для возникновения первого алфавита. Примерно в X1 в.н.э. в Китае начали печатать книги. И только в 1451 г. немецкий изобретатель Иоганн Гуттенберг напечатал первую в Европе книгу и кардинально изменил возможности хранения и обмена информацией, сделав печатные книги доступными для миллионов людей. До изобретения Гуттенберга на всей территории Европы, того времени, насчитывалось только 30 000 книг, то к 1500 г. их было уже более 9 миллионов.

Но резкое ускорение этого процесса началось только в последние 130 лет:

Первая пишущая машинка появилась в 1872 г. первые телефоны – в 1876 г., первая наборная машина – в 1884 г., немое кино – в 1894 г., радиосигналы начали использовать в 1895 г., звуковой кинематограф изобрели в 1922 г., телевидение появилось в 1926 г., а

компьютерный микропроцессор и карманный калькулятор – в 1971 г. После этого революция в сфере средств связи перешла в стадию взрывного развития.

Мир становится одной гигантской информационной биржей.

В 1988 г. отдельный оптоволоконный кабель мог одновременно пересылать 3000 электронных сообщений, в 1995 г. – 1,5 млн., а в 2000 г – 10 млн.

В среднем в мире ежегодно издается 800 000 различных книг. Если читать по одной книге в день, прочтение всех их заняло бы больше 2000 лет.

Современный человек может автоматически выбирать нужную информацию, причем тогда, когда она нужна, и воспроизводить ее дома в любой форме: на компьютере, видеопленке, компакт-диске или распечатать ее на домашнем принтере. Миллионы людей могут пользоваться выходом в Интернет на работе, в школе , ВУЗе и дома. По прогнозам, к 2015 г. доступом в Интернет будут обладать 1,5 млрд. чел.

Революция средств коммуникации меняет образ жизни человека, его мышление, а также методы достижения благосостояния. Существуют средства, позволяющие накормить, одеть и обучить всех людей на Земле. Однако до сих пор в мире ежегодно умирает 11 млн.детей младше пяти лет (примерно 30 000 детей ежедневно) по причинам, которые могли бы быть предотвращены. Примерно 1,1 млрд. людей живут меньше, чем на 1 долл.в день, в то время как суммарное состояние 495 богатейших людей в мире достигает 1545 млрд. долл. Всего 1% этих денег ежегодно достаточно обеспечить элементарного образования 300 млн. детей, у которых нет средств, чтобы посещать школу. Три миллиарда людей никогда не звонили по телефону, в то время как 533 млн. пользуются сейчас почти мгновенным доступом в Интернет. По прогнозам, к 2018 г. число пользователей Интернета увеличится более чем на 2 млрд. чел. В среднем в мире каждый год тратиться более 781 млрд.долл. на оборону и только 80 млрд. на нужды бесплатного образования. Снижение военных расходов всего на 11% позволило бы удвоить ассигнования на образование, предоставив тем самым целому ряду стран возможность самим создавать свое будущее.

Подобные контрасты встречаются повсюду. На этом фоне удивительными выглядят образовательные системы. Сегодня каждый человек является одновременно и учителем, и учеником. Например, в Сиднее (Австралия) ученики средней школы Беверли Хиллз научились свободно общаться на французском языке, сжав трехлетний курс обучения до восьми недель благодаря использованию революционных методов самообучения.

В то время как педагоги по всему миру продолжают обсуждать важность процесса образования относительно его содержания, строгость академических стандартов, «прозрачность» и высокое качество, многие образовательные программы уже решают эти проблемы более чем в 110 различных странах.

Выдающие школы во всех странах мира объединяет следующее:

они знакомят своих студентов с мировой культурой: принятие великих достижений всех культур и понимание всего мира воспитывает

исследователей мира – умеющих проводить непредвзятые научные исследования, чтобы как самостоятельно, так и в группах раскрыть для себя

всемирные знания – знания по широкому спектру важнейших тем, связанных с собственной культурой и собственными умениями и талантами учеников. В результате возникает:

всемирная сеть информационных технологий, мгновенно дающая студентам, преподавателям, ученикам доступ к требуемой информации, включая персональные программы обучения.

В итоге из учеников получаются:

граждане мира – уверенные в себе, способные анализировать в будущем все встающие на их пути важные и сложные проблемы и находить позитивные решения, обладающие:

квалификацией специалистов мирового уровня, которую заверяют дипломы и сертификаты, признанные и высоко оцененные университетами и работодателями, а также личные компьютерные «портфели материалов», показывающие достижения каждого ученика.

Старая модель образования безжизненна, как и породившая ее промышленная революция. Может быть, 60 лет назад было достаточно:

- «дать образование» 20% населения, чтобы они стали профессиональными рабочими,
- 30%- чтобы они занимались торговыми операциями и работой в офисах,
- 50% населения обречь на роль сельскохозяйственных рабочих и рабочих «физического труда» без особого образования.

Но продолжение подобной политики приводит к национальным и международным конфликтам. Поддерживать раскол в мире, создавая неимущий, безработный «нищий класс», так как надобность в физическом труде быстро сокращается. Например, в богатой Западной Европе более19 млн. человек не могут найти работу. В США почти 27 млн. человек в настоящее время живут в бедности. Более 40% беднейшего населения составляют дети. Более половины американской молодежи заканчивает школу, не имея знаний, требуемых для того, чтобы найти хорошую работу и удержаться на ней. В США более 270 000 учащихся носят в школу огнестрельное оружие, а система образования в Нью-Йорке в настоящее время содержит службу безопасности, состоящая в США по численности сотрудников на одиннадцатом месте – в ней занято более 2 400 офицеров.

Сегодня, впервые за всю историю человечества, известно, как сохранить почти всю важнейшую информацию, накопленную в мире, и обеспечить мгновенный доступ к ней – практически в любой форме и практически любому человеку на Земле, а кроме того как объединить всех людей в глобальную сеть обучения. Поэтому один из основных вопросов сегодня заключается в том, как использовать все 59 млн. преподавателей мира (вместе с их учениками) в качестве «банка талантов» для изменения системы образования, которая уже не является оптимальной для нового общества.

Образовательные программы делают особый акцент на *процессе* обучения, опираясь на методику «задавания вопросов», объединяя его с высокими интеллектуальными требованиями и академическими стандартами. Программы особое внимание уделяют социальной ответственности.

Ее цель – воспитать критически и сочувствующе мыслящих людей, повышающих свое образование на протяжении всей своей жизни; сознательными участниками событий, происходящих как на местном, так и на мировом уровне; сознающими общечеловеческие ценности, объединяющие людей, и в то же время уважающими культурное разнообразие и различные склады ума, которые и обуславливают богатство жизни.

Образовательные программы основываются на «направленном исследовании» (focused inquiry) глобальных и универсальных тем.

Цель «направленного исследования» - выискивать ответы каждый раз, когда надо их найти, например:

Форма: *На что это похоже*? У любого предмета, который мы изучаем, есть форма, обладающая узнаваемыми чертами. Их можно увидеть, определить, описать и систематизировать, отнести к какой-либо категории.

Функция: *Как это работает*? У всего в мире есть предназначение, роль или определенный образ поведения, который можно исследовать и отнести к какой-либо категории.

Причинная связь: *Почему это именно таково*? Как правило, ничто не случается «просто так». Почти всегда на то есть причина, и любые действия имеют свои последствия, которые надо изучать и исследовать.

Изменения: *Как это изменяется*? Все в мире непрерывно меняется. Изменение – универсальное свойство, и одна из лучших проверок системы образования – оценить, насколько эта система развивает у студентов способность адаптироваться и справляться с изменениями, происходящими вокруг них.

Связи: *Как это связано с другими вещами*? Мы живем в мире взаимодействующих систем, в котором все взаимосвязано – действия отдельных людей, сообществ, наций.

Перспектива*: Какие другие точки зрения существуют*? Все мы смотрим на события с разных точек зрения, а зачастую исходим из каких-то предубеждений. Они могут быть индивидуальными, отраслевыми или же основанными на социокультурных особенностях.

Ответственность: *Какова наша ответственность*? Мы не просто пассивные наблюдатели событий. Мы можем и должны выбирать: но делая выбор, мы можем привнести реальные изменения на персональном, общественном или глобальном уровне.

Размышления*: Откуда мы это знаем*? Как мы узнаем, в каких случаях мы правы? Размышления побуждают нас сосредоточиться на системе аргументации, а также на качестве и достоверности тех факторов, на которых мы основываем свои суждения.

Сейчас российское общество перестраивается, переоценивает свои ценности и цели, и эти перемены влекут за собой демократизацию и в образовательной сфере. Гуманизация, индивидуализация, новые концепции гражданского образования нашли свое место в образовательном процессе. Во многом это происходит благодаря многообразию типов общеобразовательных заведений и вариативности образовательных программ, что напрямую связано с развитием сети негосударственных общеобразовательных учреждений в региональных системах России.

В настоящее время перед Россией стоит задача формирования системы образования, которая воспроизводила бы культурный и интеллектуальный потенциал, способный вывести общество из кризиса и придать ему необходимый запас прочности для вхождения в общемировое пространство, в том числе и образовательное. Подводя итоги можно утверждать, что в Российской Федерации, детальная регламентация образования способствует улучшению качества Российского образования населения.

Задача современных преподавателей стать вдохновителями, наставниками и руководителями. Таким образом все станут и учениками и учителями одновременно. Чтобы такое будущее стало реальностью, потребуется грандиознейшая в истории программ переподготовки преподавателей.

Список использованных источников:

1. Алязова, З.С. История образования / З.С. Алязова // Вестник ТГПУ. – 2009. – № 12 (90).

2. Волгин, Н.А. Социальная политика / Н.А. Волгин. – М., 2003.

3. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире : учебное пособие для студентов вузов / А.Н. Джуринский. – М., 2005.

4. Сорокина, Е.Г. Тенденции образования в XX1 веке: проблемы, перспективы / Е.Г. Сорокина. – М., 2012.

Субанов Турсун Тажибаевич, *к.эк.н.*
Ошский гуманитарно-педагогический институт г. Ош, Республика Кыргызстан

СОВМЕСТНАЯ РАБОТА ВУЗОВ И РАБОТОДАТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ РЫНОЧНЫХ ОТНОШЕНИЙ - ЗАЛОГ ВЗАИМОВЫГОДНОГО СОТРУДНИЧЕСТВА

Суверенный Кыргызстан во время перехода к рыночной экономике наряду с успехами столкнулся и с трудноразрешимыми проблемами. К переходу на рыночную экономику ни народ, ни руководители хозяйств не были готовы. Отсутствовала чётко продуманная программа последовательных, целенаправленных действий. Из-за этого экономические реформы в стране стали буксовать и приняли сумбурный характер. Прекращение работы организаций и расформирование колхозов и совхозов привели к росту числа безработных. Остановка работы существующих в Кыргызстане направлений промышленностей стала причиной невыплат заработных плат, пенсий и пособий или их задержки, усугубилось социально-экономическое положение народа. В результате этого большое количество трудоспособного населения вынуждены были выехать из республики. Новообразованные акционерные общества не смогли обеспечить бесперебойную работу предприятий, заводов и фабрик, находящихся в их распоряжении. Это привело к росту в стране безработицы, т.е. неполное использование экономически трудоспособной части населения.

На этом этапе необходимо вспомнить теорию Дж. М. Кейнса «……при рыночных отношениях просто не существует никакого механизма, гарантирующего полную занятость. Утверждается, что экономика может и быть сбалансированной - т.е. может достичь равновесия совокупного объема производства - при значительном уровне безработицы и при существенной инфляции. Полная занятость скорее случайна, а не закономерна. Рыночная система не является саморегулирующей системой, способной к бесконечному процветанию; нельзя полагаться на то, что рыночные отношения развиваются сами по себе. Причины безработицы и инфляции кроются в значительной мере в отсутствии полной синхронности в принятии некоторых основных экономических решений» [2, с.271].

Согласно теории Кейнса, в нашем случае сводится к выпуску учащихся НПУЗов, студентов ССУЗов и ВУЗов. В чем же причина малого спроса на новоиспеченных специалистов? Анализ показывает то, что уровень знаний выпускников сравнительно низка. Это в свою очередь снижает спрос. Поэтому, в условиях рынка подготовка конкурентоспособных специалистов рабочей квалификации, техников и работников с высшим образованием должна соответствовать требованиям рынка [4, с. 91-95].

Как же выйти из этого положения фирмам? Фирмы, желающие выжить и в дальнейшем конкурировать на рынке должны обладать организационными способностями, которые позволят им поддерживать или наращивать свои конкурентные преимущества в условиях бурно развивающегося рынка. Единственный путь преодоления возникших проблем – совершенствование системы сотрудничества, в том числе и поставщиками знания.

Как утверждает американский ученый Э. Денисон, что в каждом проценте роста национального дохода 0,14% падает прямо на улучшение качества рабочей силы за счет образования, а остальные факторы роста косвенно связаны с образованием: 0,1% за счет улучшения распределения дефицитных ресурсов, 0,37% благодаря прогрессу в технологии, в управленческих и организационных знаниях.

По исследованиям зарубежных ученых экономистов, средние результаты влияния образования на экономический рост колебались вокруг 15-20%. Известный американский экономист Кендрик в своих исследованиях утверждает, что из всех наиболее важных для

экономического роста инвестиций, ведущая роль принадлежит инвестициям в исследования, в развитие и образование [6, с.84].

В условиях рыночных отношений в целях выхода из этого положения некоторые предприниматели среднего бизнеса вынуждены заключать договора о подготовке специалистов с профессиональными учебными заведениями. Но малому бизнесу требуется поддержка государства. В связи с этим, в настоящее время в сфере образования Кыргызстана происходят кардинальные изменения, связанные с требованиями рынка. Отсюда и новые требования к профессиональному образованию.

Что же касается обучения, то наиболее важное следствие новой экономики состоит в том, что студенты должны быть подготовлены к работе в условиях рыночных отношений, где им придется за время трудовой деятельности сменить рабочие места несколько раз. На наш взгляд, для этого им понадобятся соответствующие навыки, содержание которых должно быть отражено в планах подготовки специалистов. В наши дни нельзя вести подготовку студентов просто как специалистов. Их нужно учить использованию интеграции знаний из самых различных областей или, по крайней мере, эффективному взаимодействию со специалистами - представителями других областей знания. Такой подход, даже если он кажется чрезмерным, очень важен с точки зрения не только содержания учебного плана, но и продолжительности учебы. В результате, и финансирование вуза, и их организация, а значит, и внутренние методы распределения ресурсов претерпят определенные изменения.

На наш взгляд, сегодня профессионализм невозможно себе представить без знаний, инноваций, способов их практического применения, а также без деловой инициативы и предприимчивости. А.Н. Тихонов утверждает то, что «информация, знания становятся тем фундаментальным, социальным фактом, который лежит в основе экономического развития» [5, с.1-3]. По нашему мнению, если сегодня какое-либо государство желает интегрироваться в современное общество, оно должно научить своих людей ориентироваться в знаниях, идеях, основываясь на научных концепциях, на законах общества, владеющих средствами объективной оценки преимуществ и недостатков тех или иных программ, утверждений, анализа, способного теоретически доказать их несостоятельность или жизнеспособность. Значит, нужны новые теоретические подходы к оценке последствий принимаемых решений, в частности, различных преобразований и реформ. На практике всем нам известен печальный опыт плачевно окончившейся перестройки 1990 года, хотя преобразования предположительно должны были дать положительный эффект. На наш взгляд, это было закономерно, т.к. пресловутая уравниловка и пренебрежительное отношение к личности человека не только не стимулировали развитие, но, и наоборот, способствовали уничтожению нужных качеств работника – личной ответственности, заинтересованности. Отсюда – сложность приспособления к рыночному обществу, в котором господствуют инициатива и находчивость.

Поэтому учитывая горький опыт, мы должны уделять, особое внимание на подготовку специалистов. Как показывает анализ, подготовка специалистов должна основываться на требовании рынка, т.к. в развитии предпринимательского сектора экономики выделяются направлении и отраслевые зоны, приоритетность которых обусловлена проводимой государством политикой и общемировыми тенденциями. К таковым сегодня относятся инновационное предпринимательство, подъем инновационной культуры и экономической грамотности широких слоев населения и др. Подобные тенденции находят отражение в национальных и региональных программах, связанных с развитием малого предпринимательства и формированием среднего класса. Это, прежде всего, программа государственной поддержки малого предпринимательства в Кыргызстане.

К сожалению, данные также свидетельствуют о падении качества и росте неудовлетворенности студентов, преподавателей, выпускников и работодателей: ВУЗы считают своей основной задачей обучать студентов, а не готовить их к успешной профессиональной жизни; ВУЗы не уделяют достаточного внимания оснащению лабораторий и качеству ППС; преподаватели и учебные программы отстают от требований современности; студенты не получают необходимых компетенций для работы в условиях современного рынка. Вызывает озабоченность также то, что студенты не связывают качество обучения по специальности с научной работой; и преподаватели, и студенты больше внимания уделяют теоретическим, а не практическим основам обучения; сами ВУЗы не уделяют достаточного внимания вопросам трудоустройства своих выпускников; по мнению работодателей, выпускники ВУЗов должны, в первую очередь, обладать навыками по специальности , компьютерными навыками, умением работать в команде, профессиональной и этической ответственностью.

По нашему мнению, высшее образование может выжить и развиваться успешно, если Правительство и законодательство добьётся максимальной децентрализации высшего образования с одновременным увеличением его ответственности и отчетности перед всеми, кто заинтересован в прогрессе.

На наш взгляд, основой для решения проблемы выпуска конкурентоспособных специалистов в ВУЗах Кыргызстана, как и в развивающихся странах является создание собственной модели подготовки кадров. Инновационная модель, по нашему мнению должна включать компоненты связанные с личностью, государством и обществом, непрерывным образованием, наукой и производством. Личность является главным субъектом и объектом системы подготовки кадров, потребителем и производителем образовательных услуг. Государство и общество между тем станут гарантом подготовки и востребованности кадров, осуществляющие регулирование деятельности и контроль, за функционированием системы образования и подготовки кадров. Следовательно, непрерывное образование создаст основу подготовки квалифицированных конкурентоспособных кадров, включающие в себя все виды образования, государственные образовательные стандарты, структуру и среду функционирования. В этой ситуации наука проявит себя как производитель и потребитель высококвалифицированных специалистов, разработчиков передовых информационных и педагогических технологий. В конечном итоге производство станет основным заказчиком, определяющим потребность в кадрах, а также требования к качеству и уровню их подготовленности, участником финансирования и материально-технического обеспечения системы подготовки кадров.

Действительно, как показывает анализ, подготовка специалистов должна основываться на требовании рынка, т.к. в развитии предпринимательского сектора экономики выделяются направлении и отраслевые зоны, приоритетность которых обусловлена проводимой государством политикой и общемировыми тенденциями. К таковым сегодня относятся инновационное предпринимательство, подъем инновационной культуры и экономической грамотности широких слоев населения и др. Подобные тенденции находят отражение в национальных и региональных программах, связанных с развитием малого предпринимательства и формированием среднего класса. Это, прежде всего, программа государственной поддержки малого предпринимательства в Кыргызстане.

Практически любое предпринимательство по своей природе является инновационным. Это должно учитываться не только в специальной подготовке работников сферы малого предпринимательства, но и в том, что касается общей подготовки кадров этой сферы по вопросам рыночной экономики. Если же учесть, что основную массу потребителей

образовательно-консультационных услуг составляют лица, или уже ведущие свое дело, или собирающиеся его в ближайшее время открыть, то легко понять, что традиционные и длительные формы подготовки эту задачу не решают. Нужны интенсивные краткосрочные формы, ориентированные на инновационную практику, вырастающие из этой практики. Такое обучение должно быть непрерывным, многократным, сочетающимся с возможностями получения квалифицированных консультаций и различного рода поддержки по ходу ведения предпринимательской инновационной деятельности. Для этого нужны соответствующие образовательные программы и учебно-методические разработки, нужны центры, способные оказывать весь комплекс образовательных услуг, необходимых предпринимателю и менеджеру, включая поддерживающее обучение. И такие центры формируются не только как самостоятельные структуры, но также в составе (или при) государственных высших и средних учебных заведений различного профиля. Наиболее распространенными формами здесь являются бизнес-школы, учебно-деловые центры, агентства поддержки малого и среднего предпринимательства, бизнес-инкубаторы, социально-деловые центры, технопарки, инновационно-технологические центры, бизнес-центры.

Сегодня подобных образований в Кыргызстане явно недостаточно, более того, многим из этих центров присущ традиционный подход к обучению как способу передачи знаний, а вся их совокупность пока еще не обрела свойств единой инфраструктуры и отличается значительной фрагментарностью. К этому необходимо добавить проблему поддержания высокого качества обучения, обеспечения своего рода “образовательных стандартов” и квалификации преподавателей. Необходим переход от классических форм обучения предпринимателей, менеджеров и других работников сферы малого бизнеса к тренингу в его широкой трактовке, когда органически соединяются получение новых знаний и отработка практических навыков управления инновационным бизнесом. Здесь принципиально новыми моментами являются: индивидуализация и профессиональная специализация тренинга, обязательное применение активных обучающих технологий. Организаторы (индивидуальные и коллективные) такого процесса должны знать не только предмет изучения, но и объект обучения, среду, в которой он действует, т. е. являться своеобразными аналитиками, экспертами и конструкторами одновременно.

На наш взгляд, содержательная и организационно-технологическая концепция подготовки предпринимательских кадров должна постоянно корректироваться с учетом возникновения новых условий и потребностей. К примеру, к таковым сегодня относится стратегия инновационного развития экономики Российской Федерации. В этой связи важно правильно определить место и роль предпринимателя в инновационных процессах. Некоторые авторы считают, что «применительно к экономике инновационность является следствием традиционной рыночной практики, т.е. следствием конкуренции на рынке товаров и услуг. Поэтому инноватор - не изобретатель, не человек техники, инноватор - это предприниматель, человек бизнеса. В таком контексте к числу основных элементов сущностной концепции инновации относятся следующие положения: инновация возникает как результат решения и действий предпринимателя, которые ориентированы на формирование новой (усовершенствованной) продукции (новой функции продукции); в основе инновации лежат технические, социальные и организационные перемены (новые решения); инновационный процесс—это не элемент научно-технического прогресса, скорее, это его стимулирующий фактор и потребитель; фундаментальные исследования—это не часть/этап инновационного процесса, а потенциальный источник важнейшего ресурса инновационной деятельности» [1, с.211].

В силу того, что в экономической сфере инновация понимается как действие или

решение предпринимателя, естественно, что такое решение всегда носит экономический характер. Инновационная идея рождается не в научной сфере, а в сфере общественного потребления (от общественных потребностей). Поэтому инновационный процесс не только завершается на рынке (в его широком понимании), но и начинается (порождается) на рынке.

Исходя из этих положений, следует рассматривать и инновационность как характеристику обучающей деятельности, имеющую своей целью, в том числе, и подготовку обучаемых к инновационной практике. Важнейшими факторами инновационности в обучении являются: образовательные программы; технологии обучения; исполнители (преподаватели, тренеры, тьюторы). Например, сельскохозяйственные образовательные учреждения Российской Федерации накопили значительный опыт подготовки кадров для сферы малого предпринимательства [3, с.189]. Как считают российские учёные, инновационная роль образовательных программ будут проявляться через следующие параметры и содержательные характеристики:

- во-первых, в состав и содержание, проблематика программ, достаточно полно отражающие современные потребности и особенности рыночной экономики. Они учитывают сложные процессы формирования и функционирования рынка специалистов, проблемы занятости и повышения деловой активности, разнообразие и развитие всех форм и видов предпринимательской деятельности, т.е. от малого бизнеса до корпоративного управления, производственного и финансового менеджмента. Программы рассчитаны на краткосрочную, но интенсивную подготовку слушателей. Интенсификация достигается не столько увеличением нагрузки, сколько использованием новых методов и средств профессионального образования: специализированных тестов, конкретных ситуаций и кейс-стади, проблемно-аналитических заданий, групповых проектов, индивидуальных консультаций, компьютерных обучающих программ, учетом психологических особенностей слушателей, их способностей и образовательно-практических целей, отбором преподавательского состава по критериям творческого потенциала и разнообразию методических приёмов;

- во-вторых, четко выраженная практическая направленность программ, помогающая предпринимателю, менеджеру, финансисту освоить деятельность в условиях рынка, успешно выполнять предпринимательские проекты, разрешать проблемы и принимать решения, развивать профессионализм. Программы совмещают и сочетают как образовательную, так и рецептурно-практическую части;

-в-третьих, разрешение проблемы сочетания формального и неформального образования путем минимизации формальных ограничений. Предоставление больших возможностей выбора дисциплин, форм проведения занятий, самоспециализации и самостоятельного регулирования нагрузки, а также качества образования;

- в-четвертых, современный менеджер и предприниматель являются в некотором роде исследователями: без творческого, исследовательского подхода к пониманию возникающих проблем принимать успешные решения невозможно. Менеджерское исследование — это не просто проектирование вариантов поведения или организации, это поиск и оценки, стратегии и цели, построение фактологии, критериальный выбор вариантов, конструирование практической концепции управления и многое другое;

- в-пятых, разнообразие и многовариантность решения любой проблемы. Чем больше менеджер видит возможных вариантов решения реальной проблемы, тем больше его выбор, тем большей свободой он обладает. Свобода- это не только степень формально-организационных, правовых или нравственных ограничений, но это и глубина понимания

проблем, структура знаний, позволяющих их видеть в различных аспектах, это способность к многовариантному и альтернативному мышлению;

- в-шестых, проблема качества при оценке образовательных программ. Качество профессионального образования характеризует не просто объём знаний и состав навыков, а готовность к определённым видам деятельности. Последняя определяет возможность дифференцированного, творческого и комбинированного использования навыков в зависимости от конкретных условий, целей и практических задач. Решающую роль играют не знания, как таковые, а их структура, соотношение, комбинация, которые определяют и объёмные характеристики, и ограничения;

- в-седьмых, образовательные программы отражают не только состояние и потребности современного развития экономики. При их разработке была сделана попытка предвидеть ближайшее будущее, организовать образование, опираясь на те тенденции экономического развития, которые сегодня скрыты, а завтра, возможно, проявят себя в полной мере, выступят на первый план, покажут свою актуальность.

На наш взгляд, при разработке и реализации образовательных программ выше означенного типа проявляются две важных, с точки зрения реальной практики, особенности:

а) в процессе обучения совершенствуются и улучшаются характеристики и способности не только обучаемого, но и обучающего, что в последствие приводит к качественному обновлению системы знаний, росту квалификации работников, и, в конечном итоге, к росту экономического и социального статуса человека;

б) в дополнительном образовании по вопросам рыночной экономики, в том числе и в ликвидации инновационной безграмотности, нуждаются также научные работники, конструкторы, инженеры и изобретатели. С одной стороны, они профессионалы в своей области и высокообразованные люди, но с другой - заниматься рыночной доводкой продуктов своего труда, как правило, не умеют, а их представления о практической ценности этих продуктов (чаще всего интеллектуальных) в подавляющем большинстве случаев грешат крайностями. Поэтому ученый и разработчик нуждаются в менеджерской поддержке, равно как предприниматель и менеджер - в научно-технологической (инжиниринговой).

Зарубежный опыт подтверждает тот непреложный факт, что в научно-технической сфере эффективное инновационное предпринимательство невозможно без специалистов-менеджеров по коммерциализации технологий и управлению инновационными проектами. Такие специалисты должны иметь подготовку по вопросам трансфера и коммерциализации технологий, основам теории и практики правовой охраны и использования интеллектуальной собственности, прогнозирования и оценки коммерческой значимости новых продуктов и технологий на ранней стадии проекта и продвижения их на рынок. Например, практическое осуществление названных положений в подготовке кадров в настоящее время происходит в рамках Межведомственной программы активизации инновационной деятельности Российской Федерации, путем привлечения к этой работе ряда государственных и негосударственных образовательных учреждений [1, с.216]. На наш взгляд, к примеру стратегией Программы активизации инновационной деятельности Российской Федерации является поддержка инновационного предпринимательства, включающая многоуровневую подготовку и переподготовку персонала различных категорий в области инновационно-технологического менеджмента и поддержку региональной образовательной сети через повышение квалификации преподавателей, консультантов и тьюторов, осуществляющих подготовку и переподготовку кадров в регионах, а также разработку интерактивных программ и других технических средств для системы электронного и дистанционного обучения. Кроме этого, включает подготовку работников региональных администраций и

экономических структур по вопросам поддержки инновационно-технологической деятельности и инновационного предпринимательства. Конечным результатом инновационного обучения является выявление и развитие у обучаемых способности видеть то, что многие не видят, осознавать увиденное через потенциальную возможность создания чего-то нового и искать пути его порождения не новизны ради, а для практической пользы и выгоды. Умение на основе новых знаний создавать новые технологии и восстребуемых рынком продукты является главным фактором и стандартом успеха, а значит и мерилом состояния и подготовки кадров.

По нашему мнению, этот положительный опыт в странах СНГ должен найти свое развитие. Безусловно, в одной небольшой статье сложно было отразить весь спектр проблем характеризующих взаимоотношения вуза и работодателей. Мы постарались обратить внимание только на ряд аспектов этой проблемы. Заключая, хотелось бы сказать. Что мы очень нужны друг другу. Работодателям необходимы наши специалисты, а нам необходимо активное участие работодателей в процессе подготовки этих специалистов и поддержка всего профессионального сообщества в отстаивании наших взаимных интересов в условиях сложившейся острой конкуренции в сфере образования.

Список использованных источников:

1. Воропанова, Е. П. Инновационная политика в образовании / Е.П. Воропанова. – Чебоксар : Прима, 2007. – 418 с.

2. Кэмпбелл, Р. Макконелл. Экономикс / Кэмпбелл Р. Макконнелл, Стэнли Л. Брю. – М. : МЦ ТКИСО, 1997. – 498 с.

3. Колоколов, В.А. Инновационные механизмы функционирования предпринимательских структур / В.А. Колоколов. – Новгород : НГУ, 2002. – 264 с.

4. Маматурдиев, Г.М., Современные проблемы трудоустройства выпускников профессиональных учебных заведений Кыргызстана в период мирового экономического кризиса / Г.М. Маматурдиев, Т.Т. Субанов // Вестник - 7.09. РГСУ : сборник научных статей. – Ош, 2009. – С. 91 - 95.

5. Тихонов, А.Н. Информатизация Российского образования и общества в целом / А.Н. Тихонов, А.Д. Иванников [и др.] // Международное сотрудничество. – 1997. – № 4. – С. 1-3.

6. Leslie, L. The Economic Value of Higher Education / L. Leslie, P. Brinkman // MPC. – №1488. – P.84.

Назарова Полина Андреевна, преподаватель английского языка
ЧОУ ВО Русско-Британский институт управления, г. Челябинск

ОРГАНИЗАЦИОННО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ БЛОК МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ БАКАЛАВРОВ МЕНЕДЖЕРОВ

Современное состояние проблемы повышения потребности в управленцах в России определяет необходимость качественной подготовки менеджеров к профессиональной деятельности. Готовность к профессиональной деятельности менеджера имеет многоаспектную структуру, одним из элементов которой является уровень развития профессионального управленческого мышления.

Появление и развитие термина «управленческое мышление» обусловлены распространением и усложнением бизнес пространства и самой реалии «управленец» или «менеджер» в советском и далее в пост-советском бизнес пространстве. Изучением и

разработкой управленческого мышления занимались такие учёные, как О.Ю. Ефремов, С. А. Клопов, А. М. Мамчур, Г. Перерва, И.А. Скопылатов, А. Файоль и др.

Перманентно растущее внимание к нео-термину вызвано значительным повышением требований к специалистам руководящего звена и глубокими социально-экономическими изменениями в обществе. Термин «управленческое мышление» упоминают представители различных конфессий, профессий и направлений, предлагая своё видение проблемы, рассматривая его под разными углами. Мышление управленца определяют как особое, отличающееся максимально высокой степенью активации всех мыслительных процессов.

Большинство учёных ратуют за то, чтобы не проводить разграничения между различными видами мышления, выделяемых по функциональному признаку. У экспертов не вызывает сомнений, что управленческое мышление (как производное и уникальная часть целого общественного мышления) необходимо рассматривать только во взаимосвязи с другими его видами.

Опираясь на определение мышления Р.С. Немова [5, с. 224], мы предлагаем следующее авторское определение. Управленческое мышление – когнитивный процесс, представляющий собой высший уровень познавательной, в том числе творческой, активности человека, связанной с решением разнообразных теоретических и практических задач в управленческой деятельности.

Основоположник «классической» школы менеджмента А. Файоль выделил пять функций менеджмента (предвидение, организация, координация, контроль), ставших концептуальной основой управления проектами. Основываясь на функциях А. Файоля, допустимо утверждать, что мышление менеджера должно способствовать решению соответствующих задачи, т.е. менеджер должен быть способен предвидеть (решать прогностические задачи), организовывать, координировать и контролировать действия. Иными словами, задачи, поставленные перед менеджером, подтверждают необходимость в управленческом мышлении составляющих (как умения), являющихся характерные для творческого, критического и системного мышления.

Корреляция всех названных выше видов мышления так же рассматривается как аксиома в научных работах отечественных исследователей.

ФГОС ВО по направлению Менеджмент (38.03.02) выделяет профессиональные компетенции, которые связаны с мыслительными операциями, включающими в себя восприятие большого количества информации, оперирование данной информацией, ее критическое осмысление и на этой основе принятие решений или прогнозирование и планирование дальнейших действий.

Анализ профессионально-важных качеств менеджера (О.А. Бабенко, Н.А. Киселёва, А.А. Крылов, Л.В. Львов, О.В. Перевозова и др.) также позволяет утверждать, что одним из таких качеств является высокий уровень развития мышления, а, на наш взгляд, именно управленческого мышления.

Исходя из сущности мышления как такового, и положения, что мышление развивается через язык (речь), мы считаем, что мышление можно развивать устной и письменной речью, в том числе и иностранной речью. Иностранный язык, в частности, английский язык, имеет особое значение для менеджеров, т. к. основное содержание их деятельности, описанное в современной научной и учебной литературе, базируется на англоязычных источниках.

Несмотря на большое количество работ по развитию разных видов мышления у студентов вузов (К.Н. Апушкина, И.А. Бердникова, С.А. Джафарпурмонфаред, А.А. Дьячков, И.В. Ершова, Е.Д. Климова, П.Г. Лабзина и др.), недостаточно рассмотренной остается проблема развития управленческого мышления у студентов-менеджеров. На практике мы

сталкиваемся с тем, что управленческое мышление не развивается специально, целенаправленно. Учитывая трансдисциплинарный характер вузовского образования [3], и сказанное выше, мы полагаем, что развитие управленческого мышления возможно реализовать в процессе обучения иностранному языку.

При разработке модели развития управленческого мышления будущих менеджеров мы опирались на совокупность системно-синергетического, трансдисциплинарного и лингводидактического подходов.

Ввиду системности управленческого мышления в частности и процесса его развития в целом, мы считаем, что теоретико-методологическую основу исследования на общенаучном уровне составляет системно-синергетический подход. Представляя собой симбиоз системного и довольно молодого (1980-е гг.) синергетического подхода, системно-синергетический подход (Т.М. Жидких, Д.Ф. Ильясов, Е.Н. Князева, С.П. Курдюмов, Л.В. Львов [4, с. 163], Ю.В. Подповетная, Г.Н. Сериков, И.В. Хащанский и др.) постулирует следующие основные положения:

1) изучение объекта с точки зрения системного отражения действительности и межсистемных связей;

2) рассмотрение любых сущностей «на всех уровнях действительности в качестве открытых взаимосвязанных систем, каждая из которых, находясь в процессе постоянного развития и изменения (флуктуации), переживает этапы более хаотичного, динамического и более стабильного, упорядоченного состояния»;

3) система обладает характеристиками саморегуляции (самоуправления), самоорганизации и саморазвития;

4) коэволюция элементов системы есть результат двух противоположных процессов (или категорий) спонтанности ее развития и самоуправления;

5) спонтанность как категория данного подхода не только разрушительна, но и созидательна;

6) процесс самоорганизации есть результат взаимодействия случайности и необходимости и всегда связан с переходом от неустойчивости к устойчивости;

7) при резонансном воздействии на систему следует учитывать действенность не силы и интенсивности воздействия, а правильную пространственную организацию влияния.

Существуют два механизма саморегуляции системы: адаптационный, который обеспечивает самонастройку и определенную степень ее стабильности в конкретных условиях среды, и бифуркационный, или катастрофический, связанный с переломными моментами ее развития. Зона бифуркации характеризуется принципиальной непредсказуемостью, следовательно, неизвестно, станет ли развитие системы после выбора одного из многих потенциальных путей ее эволюции более упорядоченным или более хаотичным.

Выделение системно-синергетического подхода позволило ученым говорить о системно-синергетическом мышлении — нелинейном мышлении, рассматривающим объекты не застывшими, а в развитии и включенными в систему сложных связей. Мы полагаем, что такой характеристический признак относится и к управленческому мышлению.

Применительно к нашему исследованию системно-синергетический подход позволяет рассматривать:

- процесс обучения и процесс развития управленческого мышления в целом и мышление каждого студента в частности как систему, находящуюся в состоянии перманентного движения и саморазвития, с определенными точками бифуркации;

- системность управленческого мышления;
- познаваемую действительность как систему, состоящую из множества развивающихся элементов;
- иностранный язык и иноязычную речь как систему языковых и речевых единиц.

Исходя из того, что развитие управленческого мышления – это сложная динамическая система, функционирование которой неосуществимо средствами одной учебной дисциплины, на конкретно-научном уровне исследования мы выделяем трансдисциплинарный подход.

Понимая управленческое мышление как особый вид мышления, связанный с будущей профессиональной деятельностью менеджеров, нами разделяется мнение Л.В. Львова [3] о невозможности решения практической задачи профессиональной подготовки в рамках одной учебной дисциплины .

Необходимость трансдисциплинарности в высшем образовании (В.Г. Буданов, И.А. Колесникова, Л.В. Львов, М.С. Мокий, В.С. Мокий и др.) диктуется сложностью изучаемых явлений, постижение которых должно осуществляться с помощью «сложного» мышления.

В рамках предмета нашего исследования трансдисциплинарный подход проявляется в:
- учете необходимости развития управленческого мышления, выходя за рамки содержания одной учебной дисциплины;
- увеличении и расширении средств обучения за счет арсенала нескольких учебных дисциплин;
- увеличении полноты знаний – выстраивании связей между имеющимися знаниями (увеличении мыслительных операций над имеющимися знаниями);
- связи обучения с будущей профессиональной деятельностью, когда для решения профессиональной задачи необходимо интегрировать знания различных учебных дисциплин;
- применении знаний, полученных на профильных дисциплинах студентов-менеджеров на дисциплине «Иностранный язык»;
- трансдисциплинарном содержании заданий (занятий) дисциплины «Иностранный язык».

Поскольку развитие управленческого мышления будущего менеджера в нашем исследовании происходит в процессе изучения иностранного (английского) языка, мы считаем обоснованным выбор лингводидактического подхода на методико-технологическом уровне.

Под лингводидактическим подходом (Г.И. Богин, Л.И. Божович, Н.Д. Гальскова, Я.В. Денисова, И.А. Зимняя, Л.Ф. Миньяр-Белоручев, Н.М. Шанский и др.) мы понимаем опору в педагогической деятельности на идею о системообразующей позиции языка как общеродового свойства человека, что обусловливает развитие духовности, интеллекта и культурной идентификации обучающегося.

В ракурсе данного подхода язык предстает средством межкультурного взаимодействия, а с позиции педагогики еще и средством личностного развития студента. Мы разделяем мнение Н.Л. Шибко, что методическая формула лингводидактического подхода – «развитие личности обучаемого через освоение культуры страны изучаемого языка и осмысление родной культуры средствами изучаемого языка» [7, с. 258].

Согласно Е.С. Глазыриной, с позиций лингводидактического подхода язык является:
а) каналом, по которому осуществляется познание;
б) средством, развивающим индивидуальность;
в) инструментом воспитания необходимых черт личности будущего специалиста;
г) способом передачи опыта и развития умений общаться.

В нашем исследовании лингводидактический подход позволяет:

- студентам рассматривать иностранный язык как средство коммуникации и средство получения знаний по основному направлению подготовки;
- студентам расширять личный и профессиональный кругозор посредством изучения английского языка;
- преподавателю развивать управленческое мышление студентов посредством английского языка.

При разработке модели мы руководствовались общедидактическими принципами, принципами профессионального обучения, принципами обучения иностранному языку, принципом мониторинга и специфическим дополняющим принципом высшего образования.

Само понятие «принцип» понимается нами как «инструментальное, данное в категориях деятельности выражение педагогической позиции (теории), познанных законов и закономерностей, это знание о целях, сущности, содержании, структуре обучения, выраженное в виде обязательных для исполнения регулятивных норм практики (В.И. Загвязинский) [6, с.70].

Среди принципов обучения иностранному языку нами особо выделяется принцип ситуативности, позволяющий обучать межкультурному взаимодействию на иностранном языке посредством конкретных ситуаций коммуникации. На эффективность использования ситуаций общения при обучении говорению (иноязычной речи) указывали А.А. Алхазишвили, К.С. Лелюшкина, Н.Л. Семенец, H.D. Brown, A.S. Hornby, J.C. Richards, T.S. Rodgers и др.

Базовая категория данного принципа – учебно-речевая ситуация – трактуется А.А. Леонтьевым как «… совокупность речевых и неречевых условий, задаваемых нами учащимся, необходимых и достаточных для того, чтобы учащиеся правильно осуществляли речевое действие в соответствии с намеченной коммуникативной задачей» [2, с.54].

В условиях максимально приближенных к реальным (естественным) ситуациям общения, коммуникативные партнеры вынуждены реагировать на речевой стимул посредством коммуникативного акта. В виде речевого стимула выступают внутренние побуждения и обстоятельства лингвистического и экстралингвистического плана, которые реально существуют в жизни. Другими словами, ситуация выполняет функцию мотивации и роль ориентира образовательного процесса.

В рамках нашего исследования учебно-речевые ситуации в частности и принцип ситуативности в целом служат:

- созданию условий, максимально приближенных к реальным;
- активизации деятельности, используя имеющиеся знания;
- активизации продуктивной творческой речемыслительной деятельности;
- развитию самоопределения, собственной точки зрения в поливариантных ситуациях.

Мы согласны с точкой зрения В.В. Краевского, что в свете принципа ситуативности обучения на преподавателя возлагается обязанность анализа возможностей и особенностей складывающегося образовательного процесса для обеспечения необходимых в текущей ситуации образовательных условий [1]. На наш взгляд, это возможно при постоянном мониторинге развиваемых качеств.

Учитывая значимость мониторинга при развитии управленческого мышления, стоит особо выделить один из принципов мониторинга – принцип оперативности управления. Данный принцип (Н.Н. Абакумова, О.А. Зайцева, Н.И. Кабушкин, А.А. Радугин, К.А. Радугин, Н.М.Рогачева и др.) акцентирует внимание на оперативном управлении в противоположность стратегическому (долгосрочному).

Оперативное управление оправдано ограниченными сроками обучения в вузе, количеством часов, выделяемым на дисциплину «Иностранный язык». Принцип оперативности управления подразумевает оперативное планирование, оперативный контроль, оперативный анализ. Понимая процесс развития управленческого мышления как динамическую нелинейную (многовариантную) систему со множеством путей развития [3, 4], мы считаем необходимым постоянный (оперативный) контроль с последующим анализом, являющим собой основу последующего оперативного планирования. При этом оперативное управление ориентировано на поиск путей эффективного использования ресурсов.

Особенность предмета исследования требует введения специфического дополняющего принципа высшего образования – стимулирования мыслительной деятельности. Выделение данного принципа обусловлено необходимостью целенаправленного развития мышления в общем и управленческого мышления в частности.

По направлению воздействия стимулирования выделяют внешнее и внутреннее (самостимулирование), по применяемым средствам – материальное или моральное, поощрение или порицание.

В психологии и менеджменте подчеркивается отличие стимулирования от мотивации, согласно которому мотивация предполагает внутреннюю реакцию на внешний стимул, а стимулирование – это некий внешний фактор (даже в случае внутреннего стимулирования).

Учитывая, что стимулирование формирует мотивацию к некой деятельности, является движущей силой этой деятельности, намеренное педагогическое стимулирование мыслительной деятельности позволит повысить эффективность процесса развития управленческого мышления у будущих менеджеров. Опираясь на принцип дополнительности Нильса Бора, можно утверждать, что эффективность стимулирования возрастает, когда оно соответствует внутренним потребностям, индивидуальным особенностям и основано на возбуждении интереса.

Учет описанных выше методологических подходов и принципов позволил разработать модель развития управленческого мышления у будущих менеджеров.

Компонентный состав модели характеризуется наличием целевого, содержательного, организационно-деятельностного и контролирующе-результативного блоков.

Остановимся подробнее на организационно-деятельностном блоке данной модели.

Организационно-деятельностный блок отвечает за реализацию содержательного блока в процессе обучения. Выбор содержания обучения диктуется федеральным государственным образовательным стандартом и профессиональным стандартом, анализ которых обнаруживает следующее.

К развиваемым компетенциям, представляющим интерес для предмета нашего исследования, согласно ФГОС ВО по направлению подготовки 38.03.02 Менеджмент (уровень бакалавриата), относятся:

- способность к коммуникации в устной и письменной форме на русском и иностранном языках для решения задач межличностного и межкультурного взаимодействия (ОК-5);

- способность работать в коллективе, толерантно воспринимая социальные, этнические, конфессиональные и культурные различия (ОК-6);

- способность к самоорганизации и самообразованию (ОК-7);

- способность осуществлять деловое общение и публичные выступления, вести переговоры, совещания, осуществлять деловую переписку и поддерживать электронные коммуникации (ОПК-4).

Профессиональный стандарт «Специалист по управлению персоналом» предполагает включение в обобщенные трудовые функции, связанные с управлением (операционное управление персоналом и подразделением организации; стратегическое управление персоналом организации) таких необходимых умений, как анализ, моделирование и использование коммуникаций. Данные умения, на наш взгляд, развиваются в равной мере в процессе изучения и построения коммуникации на занятиях по дисциплине «Культура речи и деловое общение» и «Иностранный язык».

Организационно-деятельностный блок отвечает за организацию и осуществление деятельности преподавателя и студента. Взаимодействие педагога и обучающихся носит субъект-субъектный характер, сочетая в себе обучение и учение. Взаимодействие преподавателя и студента в образовательном процессе вуза раскрывается в виде процессуальных характеристик: этапов обучения, форм, методов и средств, соответствующих цели обучения (целевому блоку разработанной модели).

Определимся с терминологическим полем данного блока.

Этап обучения толкуется нами как стадия процесса обучения, которая характеризуется определенным типом обучения.

Форма (в педагогике) – «способ существования учебно-воспитательного процесса, оболочка для его внутренней сущности, логики и содержания». Метод – «совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи». Педагогические средства – «материальные объекты и предметы духовной культуры, предназначающиеся для организации и осуществления педагогического процесса и выполняющие функции развития учащихся; предметная поддержка педагогического процесса, а также разнообразная деятельность, в которую включаются воспитанники».

Мы опираемся на теорию смены этапов обучения Л.В. Львова, базирующейся на смене преимущественного (доминирующего) типа обучения (когнитивно ориентированного, личностно деятельностного, профессионально развивающего) [3, с.301]. Исходя из этой теории нами выделяются знаниевый, деятельностный и поведенческий этапы.

В нашем случае смена этапов будет знаменовать собой точки бифуркации в развитии управленческого мышления будущих менеджеров, воздействие преподавателя на которые поможет не только управлять развитием искомого качества, но и осуществлять этот процесс с максимальной эффективностью. Опираясь на принцип стимулирования мыслительной деятельности, можно утверждать, что само по себе педагогическое стимулирование будет качественно различным на разных этапах. Согласно принципу оперативности управления, в задачи педагога помимо прочего входит отслеживание необходимости смены этапов и воздействия на точки бифуркации.

Усвоение наполнения содержательного блока происходит во время аудиторной работы в форме практических занятий: традиционных и стимулирующих мыслительную деятельность. Традиционные занятия по дисциплине «Иностранный язык» отнюдь не характеризуются негативно, а лишь противопоставляются предлагаемым занятиям. Занятия, стимулирующие мыслительную деятельность, имеют те же этапы занятия, что и традиционные, (введение нового языкового материала, его отработка, закрепление и контроль усвоения изученного), однако отличаются проблемным изложением материала и связью с будущей профессиональной деятельностью.

Принимая во внимание тесную связь языка и мышления, можно утверждать, что доминирующим на всех этапах обучения является словесный метод.

В свете принципа ситуативности основными средствами выступают ситуации:

проблемные и учебно-речевые.

Организационно-деятельностный блок связан со всеми блоками модели: с целевым (подчиняясь единой цели), с содержательным (реализуя заявленное содержание), с контролирующе-результативным (используя результаты для оперативного педагогического управления развитием управленческого мышления у будущих менеджеров).

Итак, на основе вышеизложенного мы приходим к следующим выводам. Управленческое мышление – это когнитивный процесс, представляющий собой высший уровень познавательной, в том числе творческой, активности человека, связанной с решением разнообразных теоретических и практических задач в управленческой деятельности. Методологической основой исследования является совокупность системно-синергетического, трансдисциплинарного и лингводидактического подходов. Принципы развития управленческого мышления будущих менеджеров составляют общедидактические принципы, принципы профессионального обучения, принципы обучения иностранному языку, принцип мониторинга (принцип оперативности управления) и специфический дополняющий принцип высшего образования (принцип стимулирования мыслительной деятельности). Разработанная модель развития управленческого мышления будущих менеджеров характеризуется тем, что:

– является профессионально-развивающей;

– включает целевой, содержательный, организационно-деятельностный, контролирующе-результативный блоки;

– характеризуется последовательностью этапов: знаниевый, деятельностный, поведенческий.

Организационно-деятельностный блок отвечает за организацию и осуществление деятельности преподавателя и студента и раскрывается в виде этапов обучения, форм, методов и средств, соответствующих цели обучения.

Список использованных источников:

1. Краевский, В.В. Принципы личностно-ориентированного обучения [Электронный ресурс] / В.В. Краевский // Элитариум 2.0 : [web-сайт]. – Режим доступа: http://www.elitarium.ru/princip-obuchenie-poznanie-celi-znanija-organizacija-soderzhanie-obrazovanija/. – 01.02.2016.

2. Леонтьев, А.А. Общая методика обучения иностранным языкам / А.А. Леонтьев. – М. : Высшая школа, 1991. – 360 с.

3. Львов, Л.В. Проектирование системы профессиональной подготовки на полипарадигмальной основе : монография / Л.В. Львов. – М. : Изд-во СГУ, 2013. – 512 с.

4. Львов, Л.В. Образовательно-профессиональная среда как комплекс условий повышения эффективности проектируемой педагогической системы / Л.В. Львов // Вестник ЧГПУ. 2014. – № 2. – С. 162-172.

5. Немов, Р.С. Психологический словарь / Р.С. Немов. – М. : ВЛАДОС, 2007. – 506 с.

6. Педагогический словарь : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский [и др.] ; под ред. В.И. Загвязинского, А.Ф. Закировой. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

7. Шибко, Н.Л. Личностный аспект современных лингводидактических направлений / Н.Л. Шибко // Формирование языковой компетенции в процессе профессиональной подготовки специалистов: традиции, новации, опыт внедрения современных технологий обучения : материалы Международной научно-методической конференции, Минск, 24−25 марта 2011 г. / под ред. С. Н. Короткой. – Минск : ВА РБ, 2011. – Т. 2. – С. 258-261.

Усынин Максим Валерьевич, первый проректор
ЧОУ ВО Русско-Британский институт управления, г. Челябинск

ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ УПРАВЛЕНИЯ АДАПТАЦИЕЙ БАКАЛАВРОВ МЕНЕДЖЕРОВ

Разрешение проблемы управления образовательным процессом и повышением его эффективности в вузе и особенно в период первичной профессиональной адаптации является одним из магистральных направлений в исследованиях российских и зарубежных ученых в области высшего образования.

Реалии настоящего времени убедительно свидетельствуют, что практика управления образовательным процессом не в полной мере отвечает современным требованиям, в ней отсутствуют четкие методологические и теоретические ориентиры, наблюдается незавершенность теоретических представлений о типе организационной структуры управления и ее компонентах, а также путях повышения его эффективности высшей школе. Поэтому разрешение проблемы повышения эффективности управления образовательным процессом в вузе является одним из магистральных направлений в исследованиях российских и зарубежных ученых в области высшего образования.

В тоже время, несмотря на имеющиеся многочисленные исследования и практические разработки в обозначенной области исследования, эффективность управления образовательным процессом в соотношении с результатами социального заказа и потребностями обучающихся в качественном образовании в достаточной степени не рассматривалась. В частности анализ существующей теории и образовательной практики показал, с одной стороны, острую необходимость реализации в высшем образовании инновационного, проектно ориентированного управления образовательным процессом, способного обеспечить ее высокое качество, а с другой – очевидную недостаточность разработанности теоретических и практических основ такого управления, выражающуюся в отсутствии его целостной теории, в непонимании его сущности, специфики реализации и специфики результата воздействия на управляемую систему, в игнорировании закономерностей и принципов проектирования управленческого процесса вуза, в явно недостаточной разработанности и уровне владения управленческими процедурами, неопределенности факторов и условий эффективности управления.

В отечественных работах по теории управления образовательной системой (Е.А. Гнатышина, М.А. Гончаров, Л.В. Львов, Г.Н. Сериков, В.П. Симонов, А.Я. Найн, Ю.Г. Татур, Е.В. Яковлев) можно выделить три основных подхода к определению сущности управления: управление как воздействие управляющей системы на управляемую; управление как взаимодействие управляющей и управляемой систем; управление как воздействие управляющей системы на управляемую систему, и одновременно взаимодействие управляющей и управляемой систем. В своей работе мы придерживаемся третьей точки зрения и рассматриваем педагогическое управления адаптацией бакалавров менеджеров как воздействие управляющей системы на управляемую и одновременно взаимодействие управляющей и управляемой систем.

Педагогическое управление адаптацией бакалавров менеджеров является подсистемой большой образовательно-профессиональной системы. Следовательно, педагогическое управление адаптацией бакалавров менеджеров с системно-деятельностных позиций (Г.П. Щедровицкий, А.П. Зинченко) можно рассматривать как этап управления в процессе образовательно-профессиональной деятельности в целом.

Исследуя проблему педагогического управления адаптацией бакалавров менеджеров, мы сформулировали следующие ряд положений, отражающих наше позиционирование в данном вопросе.

Во-первых, мы вслед за Э.Ф. Зеером, рассматриваем единый профессионально-образовательный процесс как процесс реализующий парадигму «образование через всю жизнь или образование в течение всей жизни» [2]. Конкретизируя исследования Н.А. Алексеева и А.А. Вербицкого [1] в аспекте учебно-профессиональной деятельности и соответствующей компетентности, мы разделяем следующее утверждение Л.В. Львова: «Структуру учебно-профессиональной компетентности составляет совокупность, когнитивного, операционально-деятельностного и профессиональн-личностного компонентов» [5, с. 168].

Во-вторых, качество подготовки выпускников (Н.В. Ипполитова, М.А. Колесникова и Е.А. Соколова [3], Е.А. Г.М. Романцев и В.А. Федоров, Н.Н. Тулькибаева [6], Д.Е. Филиппов [7]), определяется таким уровнем способности и готовности, который может быть достигнут только с позиций социально-личностных целей [ллв]. В ракурсе компетентностного подхода таким уровнем может быть опережающий уровень подготовки. Под опережающим уровнем образования нами понимается уровень сформированности компетенций (общекультурных, общепрофессиональных, профессиональных и корпоративных) и профессионально значимых личностных свойств, обеспечивающий как конкурентоспособность, так и социально-профессиональную мобильность в период первичной профессиональной адаптации [4, с. 123].

В-третьих, мы опирались на трансдисциплинарный подход (В.Г. Буданов, Л.П. Киященко, В.С. Мокий, Л.В. Львов Г.В. Телегина). В нашем случае этот подход позволяет объяснить особенности разработки и реализации учебного проекта и управления учебно-проектной деятельностью в высшем образовании, дающего представление о том, какой должна быть структура моделируемой системы управления, и совокупности предполагаемых условий ее перехода в новое качество, призванное обеспечить более эффективное достижение социально-личностных целей в образовании [4]. Применительно к этапу первичной профессиональной адаптации это обстоятельство накладывает особые требования взаимодействию с внешней образовательной средой.

В-четвертых, любая педагогическая система может быть адекватно проанализирована, только с учетом ее внутренней и внешней образовательных сред » [5, с.164]. Исследуя педагогическое управление образовательно-профессиональным процессом, мы солидарны с мнением Л.В. Львова, разделяем его и рассматриваем определения внутренней и внешней образовательных сред в следующих трактовках:

1) образовательная среда – является профессионально-образовательной и включает комплекс, объединяющий в себе контекстные образовательные ресурсы, средства обучения и средства управления образовательным процессом, педагогические технологии, направленные на формирование личности, обладающей необходимым уровнем профессиональных компетенций, за счет высокого уровня интерактивности взаимодействия субъектов образовательного процесса. Профессионально-образовательная среда состоит из внешней и внутренней среды;

2) внешняя образовательная среда подразделяется:

- на *внешнюю среду косвенного воздействия* (микросреда, деловое окружение) – это набор факторов, которые не оказывают прямого и немедленного воздействия на организацию, но могут сказаться на ее деятельности косвенно (через изменение факторов среды делового окружения) или с течением времени. Она включает: состояние экономики;

научно-технический прогресс; социокультурные факторы; политика; влияние интересов групп социума; внешняя политика профессиональные стандарты;

- *внешняя среда прямого воздействия* (микросреда, деловое окружение) – это набор факторов, которые прямо и непосредственно влияют на деятельность организации включает: потребителей, партнеров; законы и государственные органы; трудовые ресурсы, образовательные стандарты и профессиональные стандарты.

3) внутренняя образовательная среда представляет собой комплекс педагогических условий.

В-пятых, «опережающий уровень профессионально-образовательной деятельности обеспечивает способность и готовность выпускников работать в будущем мире, он основывается на оптимизации управления образовательным процессом развивающегося вуза». [4, с. 131]. Мы предположили, что в этом случае педагогическая система управления должна иметь три уровня управления:

- высший уровень – уровень высшего управления есть целесообразная, рациональная и законопослушная управленческая деятельность, объектом которой является координации деятельности структурных и функциональных подразделений;
- промежуточный – уровень исполнительного управления есть управленческая деятельность по исполнению цели высшего уровня путем целесообразной декомпозиции ее на задачи и создание условий функционирования первичного уровня управления;
- первичный уровень – уровень непосредственного управления, характеризуется целевой установкой по достижению заданного уровня способности и готовности выпускника к профессиональной деятельности [4, с. 124-125].

В-шестых, мы рассматриваем педагогическое управление образовательно-профессиональным процессом как вид управления образовательными системами, наряду с экономическим, материальным, финансовым, юридическим и другими видами управления. В этом ракурсе мы под педагогическим управлением образовательно-профессиональным процессом подготовки бакалавров-менеджеров понимаем совокупность целенаправленных воздействий на все нормативные и вариативные факторы, которые обеспечивают деятельность образовательной организации как объекта управления в режиме развития. Следовательно, в отношении заявленной проблемы можно в качестве рабочего определения понятия «педагогическое управление адаптацией бакалавров менеджеров» можно предложить следующую дефиницию «совокупность целенаправленных воздействий на все нормативные и вариативные факторы, которые обеспечивают деятельность образовательной организации как объекта управления в режиме развития на этапе первичной профессиональной адаптации».

В качестве направления повышения эффективности управления образовательно-профессиональным процессом развивающегося вуза мы предлагаем последовательно-параллельное уровневое управление (воздействие и взаимодействие субъектов объектов), понимаемое как распределение функций управления во времени с целью сокращения управленческого цикла, на основе делегирования функциональных полномочий на нижерасположенный уровень управления в виде ограничений при безусловном сохранении ответственности.

Рассмотрим этот тезис более подробно.

Исследование проводилось методом анонимного анкетирования менеджеров управления всех трех уровней в Русско-Британском институте управления (56 человек) и Тольяттинской академии управления (28 человек). Результаты анкетирования показали:

- в подавляющем большинстве работ, посвященных теории педагогического управления, управленческий цикл на всех уровнях представляет собой последовательную реализацию

функций управления: планирование, организация, мотивация и контроль. Такое положение объективно удлиняет продолжительность принятия решения менеджеров образования всех уровней 11,9% (10 человек) до 17,8% (15 человек) (отметим, что в большей мере время увеличивается именно для первичного уровня (уровня непосредственного управления) за счет прохождения прямого и обратного сигнала);

- до 50-59,5% (42-50 человек) опрошенных отмечают неоднократное изменение принятых к исполнению решений вышестоящего уровня, как правило, в силу их недостаточной разработанности;
- делегирование полномочий, как правило, носит бессистемный характер и применяется в основном для разработки отдельных позиций по обеспечению образовательно-профессионального процесса (отмечают до 84,5% опрошенных – 71 человек);
- случаи попыток делегирования вместе с технологической и функциональной ответственности отметили 41,7% опрошенных– 35 человек);
- отрицательное влияние недостатков в управлении образовательно-профессиональным процессом, на успешность подготовки бакалавров менеджеров отметили 36,9% менеджеров образования первичного уровня (31 человека), 33,3% промежуточного уровня (3 человек) и 20% высшего уровня (1 человек).

1. Под педагогическим управлением образовательно-профессиональным процессом подготовки на этапе первичной профессиональной адаптации бакалавров-менеджеров понимается совокупность целенаправленных воздействий на все нормативные и вариативные факторы, которые обеспечивают деятельность образовательной организации как объекта управления в режиме развития.

2. Анализ педагогической системы управления целесообразно выполнять только с учетом ее внутренней и внешней образовательных сред.

3. Применение последовательно-параллельного уровневого управления путем распределение функций управления во времени с целью сокращения управленческого цикла, на основе делегирования функциональных полномочий на нижерасположенный уровень управления в виде ограничений при безусловном сохранении ответственности может рассматриваться в качестве направления повышения эффективности управления образовательным процессом развивающегося вуза, в том числе и на этапе первичной профессиональной адаптации.

Список использованных источников:

1. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М. : ИЦ ПКПС, 2004. – 84 с.

2. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования : учебник для студентов высших учебных заведений. – М. : Академия, 2009. – 384 с.

3. Ипполитова, Н.В. Система профессиональной подготовки студентов педагогического вуза: личностный аспект : монография / Н.В. Ипполитова, М.А. Колесникова, Е.А. Соколова. – Шадринск : Исеть, 2006. – 236 с.

4. Львов, Л.В. Проблемы интеграции в ходе управления образовательно-профессиональным процессом развивающегося вуза / Л.В. Львов, М.В. Усынин // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2016. – № 2. – С. 122-134.

5. Львов, Л.В. Образовательно-профессиональная среда как комплекс условий повышения эффективности проектируемой педагогической системы / Л.В. Львов // Вестник ЧГПУ. 2014. – № 2. – С. 162-172.

6. Тулькибаева, Н.Н. Компетентность и компетенции как теоретико-педагогическая проблема качества образования / Н.Н. Тулькибаева, Р.Т. Шрейнер // Образование и наука. – 2008. – № 2. – С. 55-64.

7. Филиппов, Д.Е. Социально-педагогическое проектирование корпоративной культуры как условие формирования инновационных компетенций у студентов классического вуза (на примере корпоративной газеты Челябинского государственного университета «университетская набережная») / Д.Е. Филиппов, Д.И. Макфузова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2012. – № 19 (273). – С. 119-124.

Быков Анатолий Карпович, д.п.н., профессор
ГБОУ ВО МО «Академия социального управления», г. Москва

НОРМЫ ВРЕМЕНИ УЧЕБНОЙ И УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЙ РАБОТЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗОВ В СИСТЕМЕ ДИСТАНЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

Широкое использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) в системе высшего образования оказывает существенное влияние на изменение традиционной модели образовательного процесса, методов преподавания и обучения. Развитие технологий дистанционного (электронного) обучения содействует значительному расширению ресурсов качественной подготовки студентов вузов.

В соответствии со ст.16 Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации", под электронным обучением понимается организация образовательной деятельности с применением содержащейся в базах данных и используемой при реализации образовательных программ информации и обеспечивающих ее обработку информационных технологий, технических средств, а также информационно-телекоммуникационных сетей, обеспечивающих передачу по линиям связи указанной информации, взаимодействие обучающихся и педагогических работников. Под дистанционными образовательными технологиями понимаются образовательные технологии, реализуемые в основном с применением информационно-телекоммуникационных сетей при опосредованном (на расстоянии) взаимодействии обучающихся и педагогических работников.

Объективно следует учитывать, что как быстро прогрессируют и развиваются ИКТ, также динамично развиваются технологии их использования в образовательном процессе. В этом вопросе показателен опыт вузов по внедрению дистанционного и электронного обучения. Зачастую этот опыт инклюзивен, поскольку в образовательной практике в использовании ИКТ на уровне дистанционного обучения нет обязательных требований, не сложились и минимальные стандарты; при этом при осуществлении дистанционного обучения вузы ориентируются на целый ряд факторов: амбициозность, масштабность и комплексность решаемых задач (стать вузом-лидером в применении ИКТ; усилить конкурентоспособность вуза за счет развития дистанционного обучения; расширить количество реализуемых образовательных программ и получить дополнительную прибыль; внедрить новые виды электронного обучения как показатель инновационности вуза и др.), электронные материально-технические возможности и потенциал профессорско-преподавательского состава; опыт и традиции вуза в реализации дистанционного обучения и т.п.

Проблема включенности дистанционного (электронного) обучения в образовательный процесс вузов реально отражена в нормативных актах по расчету объема учебной работы

профессорско-преподавательского состава.

Проведенный анализ локальных актов более 40 вузов по нормам времени для расчета объема учебной работы и основных видов учебно-методической, научно-исследовательской и других работ, выполняемых профессорско-преподавательским составом, показал, что даже в таких крупных вузах, как ГУ-ВШЭ, МГИМО, Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации, Финансовый университет, РУДН, Казанский (Приволжский) государственный университет, Московский педагогический государственный университет, Оренбургский государственный университет, Сибирский федеральный университет, Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева, Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К.А. Тимирязева, Саратовский государственный университет, Санкт-Петербургский государственный экономический университет, в разделах учебной, учебно-методической, научной работы не отражены виды деятельности, связанные с внедрением информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс.

Опыт продвинутых в дистанционном и электронном обучении вузов (Томский государственный политехнический университет; Ульяновский государственный технический университет; Уральский государственный технический университет – УПИ; Тюменский государственный нефтегазовый университет; Северо-Кавказский федеральный университет; Московский государственный строительный университет; Санкт-Петербургский государственный технологический институт (Технологический университет); Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова) свидетельствует о разнообразии включаемых в нормы времени видов учебной и учебно-методической работы:

Раздел 1. «Учебная работа»

Аудиторные занятия:

Московский государственный строительный университет (заочное обучение с применением дистанционных образовательных технологий):

Проведение лекций и консультаций в режиме on-line, включая подготовку материалов - 1,5 часа за 1 акад.час.

Проведение занятий через систему дистанционного обучения (СДО): организация занятий (расписания, объявления о прохождении определенных этапов курса, назначение на занятия, назначения на тестирование) - 2 часа на группу.

Консультация, проверка, прием и рецензирование контрольных работ, лабораторных работ в обучающей системе в виде письменных заданий, РГР, рефератов - 0,3 часа на студента.

Тестирования - 0,1 часа на кол-во студентов.

Прием зачетов: в СДО в режиме on-line - 0,3 часа на студента.

Прием экзаменов: в СДО в режиме on-line - 0,4 часа на студента.

Проведение консультаций перед очным экзаменом в СДО в режиме on-line - 1 час на консультацию.

Заочная форма обучения с использованием дистанционных образовательных технологий (ДОТ) обучения (по отдельным видам работы).

Томский государственный политехнический университет:

Групповая учебная работа со студентами в среде электронного обучения (вебинары) - сумма часов лекционных занятий, выделенных по учебному плану заочной формы обучения на поток до 60 человек;

Проведение групповых online консультаций со студентами в среде электронного

обучения (вебинары):

- семестровые консультации по дисциплине – 2 астрономических часа в семестр на поток до 60 человек, в том числе:

- консультация – инструктаж по выполнению индивидуальных домашних заданий – 1 час;

- консультация-инструктаж по проведению лабораторных работ – 1 час;

- предэкзаменационные консультации – 1 астрономический час в семестр на поток до 60 человек.

Проведение групповых online консультаций со студентами в среде электронного обучения (форум):

2 часа на поток до 30 человек в семестр;

4 часа на поток до 60 человек в семестр.

Проведение индивидуальных консультаций со студентами малочисленных (менее 10 чел.) учебных групп в среде электронного обучения (вебинары) - 1 час на одного студента в семестр.

Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова:

Чтение телелекций для видеозаписи - до 2 часов за 1 академ. час.

Аудиторная репетиция телелекции - до 2 часов за 1 академ. час

Проведение учебных занятий в форме деловых игр, анализа конкретных ситуаций, решения производственных ситуаций и др. - 1 час на группу за 1 академ. час каждому преподавателю, участвующему в проведении занятия.

Видеоконференции, голосовые и текстовые online сеансы связи с преподавателем (чаты, форумы, ведение блога, обмен файлами и др.) - 1 час.

Телевизионные и видеолекции, работа с электронными учебными курсами в аудитории под контролем тьютора - 1 час.

Семинары, практические занятия, консультации и пр., проводимые посредством сетевого online обсуждения (теле- и голосовые конференции, e-mail и пр.). Обязательным условием, при котором студенту засчитывается участие в занятии, является его участие в дискуссии - переписка, примерно соответствующая по объему 3 страницам текста.

Раздел 2. Учебно-методическая работа

Санкт-Петербургский государственный технологический институт (Технологический университет):

Подготовка видеозаписей, телелекций и др. - 2 часа за 1 академический час.

Подготовка учебно-методических материалов (УММ): оформление УММ для размещения в электронной информационно-образователь-ной среде института - до 50 часов на дисциплину.

Разработка адаптационных программ дисциплин для обучающихся с ограниченными возможностями - до 50 часов на дисциплину.

Разработка материалов для проведения занятий с применением информацион-ных технологий (разработка презентации, демонстрационных материалов, отладка программ и т.д.) - до 10 часов за 1 академический час (по решению кафедры).

Северо-Кавказский федеральный университет:

Подготовка и переработка к изданию учебного пособия с размещением на образовательном портале - до 20 часов на один печатный лист.

Работа с электронными образовательными ресурсами:

- создание персонального сайта преподавателя - до 15 часов на сайт;

- актуализация персонального сайта преподавателя - до 8 часов;

- подготовка электронных образовательных ресурсов: видеофильмов, презентаций лекций, учебно-методических материалов в формате для размещения на образовательном портале Университета - 3 часа на 1 час нагрузки;

Ульяновский государственный технический университет (Использование в учебном процессе электронных обучающих ресурсов (ЭОР), зарегистрированных в ИДДО):

Регистрация обучающихся студентов в электронной образовательной среде - 0,1 часа на 1 обучающегося.

Контактная работа с обучающимися с использованием общения в форуме, по электронной почте (Общение в форуме, по электронной почте, корректировка обсуждений студентов в форуме и пр.) - 0,2 часа на 1 обучающегося.

Проверка тестовых и практических заданий - -0,4 часа на 1 обучающегося.

Формирование статистики по успеваемости обучающихся - 0,1 часа на 1 обучающегося.

Другие виды работ, не вошедшие в перечень - по предложениям кафедр и факультетов, согласованных с Учебным управлением.

Томский государственный политехнический университет (регламентируются только основные виды работ в рамках каждого раздела индивидуального плана, распределение часов по видам работ производится по согласованию с заведующим кафедрой в пределах 1550 часов):

Создание персонального сайта преподавателя.

Актуализация персонального сайта преподавателя.

Анализ внедрения новых форм и методов обучения (конференц-недель, вебинаров, использование блогов и т.д.).

Подготовка электронных образовательных ресурсов: видеофильмов, презентаций лекций, учебно-методических материалов в формате html, pdf, а также на платформе Moodle. Размещение в ЭОС университета.

Разработка учебно-методического обеспечения для реализации инновационных образовательных технологий и методов активного обучения, в том числе:

- разработка сценариев/планов интерактивных учебных занятий и конференц-недель;

- подготовка комплектов дидактических (раздаточных) материалов для проведения учебных занятий.

Подготовка электронного УМКД, в том числе:

рабочей учебной программы;

учебно-методических материалов, тестов для контроля и самоконтроля.

Сопровождение самостоятельной работы студентов на платформе электронного обучения (WebCT, Moodle и т.д.), сайте преподавателя и др.

Разработка систем автоматизированного контроля знаний студентов.

Уральский государственный технологический университет:

Разработка и постановка виртуальных лекционных экспериментов, динамического иллюстративного материала длительностью до 3 минут (по решению кафедры, при наличии соавторов часы делятся в соответствии с долей участия в работе) - от 5 до 100 часов на один эксперимент.

Разработка электронных изданий учебного назначения (ЭИУН) (зависит от объема и сложности ЭИУН, при условии выполнения работы без дополнительной оплаты, при наличии соавторов часы делятся в соответствии с долей участия в работе) - от 30 до 500 часов.

Тюменский государственный нефтегазовый университет:

Модернизация имеющихся электронных тестов (обновление и дополнение) - 5 часов на один банк тестовых заданий (не менее 100 тестовых заданий).

Рязанский государственный медицинский университет имени академика И.П. Павлова:

Работы, связанные с применением информационных и дистанционных технологий в учебном процессе:

- разработка и отладка программного обеспечения для использования в учебном процессе - 50 часов в год;
- разработка и внедрение в учебный процесс средств информационных и коммуникационных технологий - 70 часов в год;
- разработка и использование мультимедийных технологий и электронных учебников в учебном процессе - 100 часов в год.

В нормативно-правовых актах вузов по нормам времени в разделе научной работы специфика ИКТ не выделена, она предусматривается в контексте содержания и жанров выполняемых работ.

Какие же проблемы решают вузы, для того чтобы процесс активного использования дистанционного (электронного) обучения носил целенаправленный характер и сопровождался высокой мотивированностью участия в этом процессе профессорско-преподавательского состава?

1. Определение места и роли дистанционного (электронного) обучения в стратегии развития вузов. Рассмотрению подлежат перспективы позиционирования вуза как передового, инновационного в сфере ИКТ. Важным моментом является выбор приоритетных форм развития как электронного обучения, так и других видов дистанционного обучения.

2. Развитие электронной среды, компьютерной базы вуза. Отдельным вопросом стоит разработка единого образовательного портала (сайта) вуза.

3. Повышение информационно-компьютерных компетенций в сфере дистанционного обучения у профессорско-преподавательского состава.

4. Введение по мере готовности профессорско-преподавательского состава и материально-технической базы в основные образовательные программы, рабочие программы дисциплин видов учебных занятий, присущих электронному обучению: проведение лекций и консультаций в режиме on-line; консультация, проверка, прием и рецензирование контрольных работ, лабораторных работ в обучающей системе в виде письменных заданий, рефератов; тестирование; прием экзаменов и зачетов в режиме on-line; проведение консультаций перед очным экзаменом в режиме on-line; групповая учебная работа со студентами в среде электронного обучения (вебинары); проведение групповых on-line консультаций со студентами в среде электронного обучения (вебинары); проведение групповых on-line консультаций со студентами в среде электронного обучения (форум); проведение индивидуальных консультаций со студентами малочисленных (менее 10 чел.) учебных групп в среде электронного обучения (вебинары); проведение учебных занятий в форме деловых игр, анализа конкретных ситуаций, решения производственных ситуаций и др. в режиме on-line; видеоконференции, голосовые и текстовые on-line сеансы связи с преподавателем (чаты, форумы, ведение блога, обмен файлами и др.); семинары, практические занятия, консультации и пр., проводимые посредством сетевого on-line обсуждения (теле- и голосовые конференции, e-mail и пр.).

5. Введение в основные образовательные программы, рабочие программы дисциплин видов учебных занятий, присущих дистанционному обучению: телевизионные и

видеолекции; работа с электронными учебными курсами в аудитории под контролем тьютора (в муниципальных центрах доступа) и др.

6. Введение норм времени для расчета соответствующих видов учебно-методической работы преподавателей в рамках дистанционного (электронного) обучения, которыми могут быть: подготовка электронного УМКД, в том числе рабочей учебной программы, учебно-методических материалов, тестов для контроля и самоконтроля; оформление учебно-методических материалов для размещения в электронной информационно-образовательной среде вуза; регистрация обучающихся в электронной образовательной среде; проверка тестовых и практических заданий; формирование статистики по успеваемости обучающихся; создание (актуализация) персонального сайта преподавателя; подготовка электронных образовательных ресурсов (видеофильмов, презентаций лекций, учебно-методических материалов в формате html, pdf, а также на платформе Moodle, размещение в электронно-образовательной среде вуза; сопровождение самостоятельной работы обучающихся на платформе электронного обучения (WebCT, Moodle и т.д.), сайте преподавателя и др.; разработка систем автоматизированного контроля знаний обучающихся; разработка и использование мультимедийных технологий и электронных учебников в учебном процессе; др.

Русакова Светлана Владимировна, к.пс.н., методист
МБОУ «СОШ №6» г. Пыть-Ях, ХМАО-Югра

ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАБОТЕ С ОДАРЕННЫМИ ДЕТЬМИ В УСЛОВИЯХ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ

Современная парадигма образования характеризуется нацеленностью на расширение спектра образовательных проектов, систем, появление разнообразных типов школьных учреждений. Это обусловлено стратегией личностно-ориентированного обучения, в центре которого стало утверждение отношения к личности ребенка как субъекту образования, переходу к субъект-субъектным взаимодействиям педагога и воспитанника, переводу массово-репродуктивных форм и методов обучения в личностно-ориентированные, индивидуально-творческие. Данная стратегия требует учета способностей и возможностей каждого ребенка, создания благоприятных условий для развития потенциала одаренных детей.

В последние годы в науке (преимущественно в педагогике и психологии) значительно возрос интерес к феномену одаренности, поскольку социальный заказ на разработку проблем одаренности во многом определяет перспективу экономического, социального и культурного процветания, совершенствования и развития нашего общества. Это, в свою очередь, актуализирует проблему разработки специальных программ и методик для одаренных детей, а также формирования уже в условиях вуза профессиональной готовности будущего учителя к работе с одаренными детьми.

Огромный вклад в осмысление сущности, природы, структуры, типов-одаренности внесли психолого-педагогические работы Ю.Д. Бабаевой, Д.Б. Богоявленской, Л.А. Венгера, Н.С. Лейтеса, Б.М. Теплова, В. Д. Шадрикова, М.А. Холодной; активно изучаются вопросы диагностики одаренности (И.С. Аверина, Г.Ю. Айзенк, Н.В. Дружинин и др.); большое внимание уделяется исследованию-особенностей развития одаренных детей (Т.И. Воронова, О.М: Дьяченко, В.Э. Чудновский, В.С. Юревич и др.).

Ряд научных трудов посвящен проблемам подготовки учителя-к работе с одаренными детьми (Г.М. Анохина, А.М; Матюшкин, Е.Л. Яковлева и др.). Авторы с психолого-педагогических позиций. рассматривают необходимые профессионально-личностные качества педагога, как центральной фигуры организации процесса развития одаренных детей[1,2].

Работа с одаренными детьми в МБОУ СОШ№6 г. Пыть-Ях продолжает оставаться одним из приоритетных направлений. Выявление способных детей в нашем учреждении начинается с момента поступления ребенка в школу. Диагностическая работа, психологическое сопровождение детей, вовлечение ребят в различные интеллектуальные творческие, спортивные мероприятия позволяют вовремя выявить мотивированных детей и спланировать дальнейшую работу по развитию этих способностей. Учитывая, что за последние годы сложилась система работы с одаренными детьми (конкурсы, предметные олимпиады, проекты, научные общества учащихся, выставки), а также созданы определенные условия для личностно ориентированного обучения, администрация и учителя школы предприняли усилия для создания собственной системы работы с одаренными детьми.

Детская одаренность — развиваемое в течение жизни ценностное, интегральное качество психики, позволяющее на основе более высоких по сравнению с другими детьми данного возраста интеллекта, креативности и повышенной избирательной увлеченности конкретной предметной деятельностью (например, математической) или несколькими видами деятельности достигать незаурядных, необычных результатов. Структура детской одаренности содержит мотивационно-целевой, содержательно-операционный, эмоционально-волевой и рефлексивный компоненты.

Самореализация способностей — системное качество личности, включающее мотивационный, когнитивный, операционно-технологический, личностно-ориентированный, познавательный и творческий компоненты.

В основе процесса самореализации способностей одаренных детей лежат социально-психологические и организационно-педагогические принципы успешности, удовольствия, диалогизма, новаторства, сотворчества учителя и ученика, коммуникативной направленности, развивающие креативность лицеистов и их научную активность. Для его эффективного протекания необходимо, чтобы осуществление этой деятельности детерминировалось извне (педагогический коллектив, школа, семья, общество, внутренняя потребность самой личности).

Деятельность педагогического коллектива, осуществляющего обучение одаренных детей, стимулирует их творческие возможности, создает условия в рамках обучения, развития и воспитания для саморазвития их способностей в условиях образовательного пространства лицея.

Готовность учителей к работе с одаренными детьми — это личностно-деятельностное образование, включающее в себя потребность, способность и профессиональные умения создания оптимальных условий для развития потенциала одаренных детей посредством организации специального психолого-педагогического и методического сопровождения ребенка, соответствующего его индивидуальным особенностям, возможностям и потребностям [3].

Средняя общеобразовательная школа №6 представляет собой уникальную саморазвивающуюся образовательно-воспитательную систему, в центре которой целенаправленное изменение модели обучения и воспитания, направленное на решение актуальной педагогической проблемы, строящееся на основе личностно-ориентированного

подхода к учащимся по изменению содержания образования и направленное на достижение качества интеллектуального и психолого-социального развития личности учащихся

Модель управления развитием одаренности детей в условиях школы на основе личностно-ориентированного подхода, которая соотносится со всеми функциями управления: педагогический анализ; постановка цели; проектирование; программа действий; подготовка и принятие управленческих решений; исполнительское внедрение; внутришкольный контроль; регулирование; коррекция и др. основными направлениями организации работы в данном образовательно-воспитательном учреждении выступают: организационно-содержательная работа с учителями по обучению одаренных детей и выстраиванию индивидуальных и групповых стратегий обучения одаренных на основе личностно-развивающего подхода; взаимодействие учителя и родителей по созданию развивающей среды в семье; включение одаренных детей в деятельность по индивидуальным стратегиям обучения на основе личносто- ориентированного подхода.

На занятиях предполагается не только знакомство с новыми способами решения задач, но и создание условий для стимулирования творческого мышления. Для выполнения поставленных учебно-воспитательных задач в соответствии с методологическими позициями, на занятиях используются следующие виды упражнений и заданий:

- интеллектуальные разминки с целью быстрого включения учащихся в работу и развития психических механизмов,
- задания с отсроченным вопросом,
- интегративные задания, позволяющие в короткий срок выявить интересы учащихся; - задания, направленные на развитие психических механизмов (памяти, внимания, воображения, наблюдательности);
- решение частично-поисковых задач разного уровня,
- творческие задачи.

Направления деятельности:

- организация и проведение как групповых занятий, так и индивидуальной работы с одаренными детьми;
- подготовка учащихся к олимпиадам, конкурсам, викторинам школьного, городского уровня;
- проведение массовых мероприятий внутри объединения;
- обобщение и систематизация материалов и результатов работы с одаренными детьми.

В практике обучения одаренных детей предполагается использование известных стратегий: ускорения, обогащения, углубления, проблематизации группирования и др., адаптированных для реализации в соответствующей региональной системе.

Разработка содержания образования одаренных учащихся требует построения учебных программ, поощряющих их творческую продуктивную деятельность, одними из основных компонентов которых являются категориальное мышление и информационная культура. В соответствии с вышеназванными стратегиями такие программы конкретизируются, исходя из проблем и задач, определяемых для каждого этапа обучения.

В школе сложилась определенная система работы с учащимися, имеющими повышенную мотивацию к учебно-познавательной деятельности. Работа педагогического коллектива направлена на развитие интеллектуально-творческих способностей учащихся через различные формы и методы организации деятельности учащихся, как на уроках, так и внеурочное время.

Педагоги школы активно используют принципы индивидуализации и дифференциации обучения, внедряют инновационные образовательные технологии: ИКТ, проектное обучение,

исследовательские методы, проблемное обучения. В обучении одаренного учащегося учителя школы реализуют стратегию ускорения, в работе с такими учащимися используется быстрое продвижение к более высоким познавательным уровням в области избранного предмета. Особенно при подготовке к олимпиадам, конкурсам, в период подготовки к экзаменам. Одаренный учащийся на уроках и во внеурочной деятельности получает дополнительный материал к традиционным курсам, имеет большие возможности развития мышления, креативности, умений работать самостоятельно. Результат – призовые места на олимпиадах, в конкурсах.

В целом, на основании достигнутых результатов можно сделать вывод о том, что работа с одаренными детьми в школе ведется целенаправленно. Дифференцированный подход к обучению, психолого-педагогическое сопровождение, внеклассная, воспитательная работа дают возможность индивидуального и всестороннего развития личности.

Список использованных источников:

1. Арсенова, М.А. Подготовка студентов вуза к образовательной работе с интеллектуально одаренными детьми дошкольного возраста : диссертация … кандидата педагогических наук / М.А. Арсенова. – Череповец, 2002. – 161 с.

2. Богоявленская, Д.Б. природа детской одаренности / Д.Б. Богоявленская // Одаренный ребенок. – 2002. – № 1. – С. 6-13.

3. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции новая парадигма результатов образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42.

4. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия : избранные труды / Н. С. Лейтес ; Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – 3-е изд., испр. и доп. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 478 с.

5. Теплов, Б.М. Способности и одаренность / Б. М. Теплов. – М., 1982. – 286 с.

Ипполитова Наталья Викторовна, д.п.н., профессор
Иванова Юлия Михайловна, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ФАКТОРЫ СОЦИАЛЬНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Поступление обучающихся в образовательные организации среднего профессионального образования сопровождается переходом к новым условиям, составляющим образовательную и социальную среду, что является достаточно сложным процессом.

Переход подростка в новую среду связан с появлением ряда общих педагогических проблем, проблема успеваемости обучающихся, сохранности контингента в группах, дисциплина и поведение студентов, неудовлетворение студентов выбором профессии.

Главным побуждающим фактором поступления выпускников школ в средние профессиональные учебные заведения является стремление к овладению профессией. Адаптация молодежи к студенческой жизни - сложный и многогранный процесс, требующий вовлечения социальных и биологических резервов еще не до конца сформировавшегося организма.

В самом распространенном своем значении адаптация понимается как приспособление к новой системе социальных условий, к новым отношениям, требованиям, видам

деятельности, режиму жизнедеятельности.

На социальном уровне адаптация рассматривается учеными как момент взаимодействия личности и социальной среды, как процесс «вхождения» личности в новые социальные роли, причем сущность данного процесса заключается в содержательном, творческом приспособлении индивида к условиям жизнедеятельности [4, с. 111-120.]. С учетом этого особую значимость приобретает проблема соответствия форм поведения, индивидуальных способов деятельности личности основным правилам, требованиям и нормам выполнения общественных функций.

Как социально-психологический феномен адаптация связывается с процессом социализации личности, рассматривается как необходимое условие и результат успешной социализации человека, осуществляющейся в трех основных сферах: деятельности, общения и сознания, где происходит расширение видов деятельности, ориентация в каждом виде, ее осмысление и освоение, овладение соответствующими формами и средствами деятельности (сфера деятельности); расширение круга общения, наполнение и углубление его содержания, усвоение норм и правил поведения, принятых в обществе, овладение различными его формами, приемлемыми в социальном окружении человека и в обществе в целом (сфера общения); формирование образа «собственного Я» как активного субъекта деятельности, осмысление своей социальной принадлежности и социальной роли, формирование самооценки (сфера сознания) [1, с. 93-97].

Рассмотрим понятия «профессиональная адаптация», «факторы», «факторыадаптациистудентов среднего профессионального образования».

Профессиональная адаптация рассматривается в современных исследованиях как:

- активное освоение профессии, ее тонкостей, специфики, необходимых навыков, приемов, способов принятия решений для начала в стандартных ситуациях (А. Я. Кибанов) [2];

- процесс вхождения индивида в профессиональную среду, усвоение профессионального опыта, с одной стороны, а с другой, - как процесс активной реализации накапливаемых профессиональных знаний, выбор оптимального поведенческого решения, предполагающего непрерывное профессиональное саморазвитие (А. К. Маркова)[3].

Факторы – это условия, причины, параметры, показатели, оказывающие влияние, воздействие на экономический процесс и результат этого процесса [5].

С учетом этого мы определяем понятие «факторы адаптации студентов среднего профессионального образования» как условия «вхождения» в будущую профессию и общество, т.е. условия, способствующие овладению студентами организации среднего профессионального образования нормами и функциями будущей профессиональной и социальной деятельности.

В условиях социально-психологической адаптации первокурснику приходится осмысливать свою новую социальную роль – в процессе деятельности, общения, самосознания происходит преобразование их внутреннего потенциала за счет адаптационных механизмов: когнитивный (включает познавательные процессы), эмоциональный (эмоциональные состояния), практический, обуславливающий поведение обучающегося в различных ситуациях практической деятельности.

Степень социальной адаптации первокурсника определяет множество факторов:

- индивидуально-психологические особенности человека,
- его личностные, деловые и поведенческие качества,
- академическая активность,
- состояние здоровья,

- социальное окружение,
- статус семьи и т. д.

Особенно важно, чтобы обучающиеся, активно включались в процесс обучения уже с первого месяца учебы. Но при этом нельзя забывать, что при поступлении в новое учебное заведение у подростка происходят значительные изменения в жизни: новое учебное заведение, новый коллектив сверстников и преподавателей. Кроме этого возникают трудности, связанные с неопределенностью мотивов выбора профессии, недостаточной психологической подготовкой, слабым знанием школьной программы, отсутствием навыков самостоятельной работы. Проходит немало времени, прежде чем обучающийся приспособится к новым требованиям обучения.

Успешное вхождение человека в новую ситуацию, новые отношения, которые имеют место в процессе адаптации, во многом зависит, как от исходной мотивации, так и от изменения ее в реальной деятельности и поведении. Речь идет о двух важных аспектах адаптации студента – первокурсника.

Первый их них – адаптация к учебной деятельности (в данном случае речь идет о смене основных форм и методов обучения, усложнении содержания учебных предметов и др.).

Второй аспект – это адаптация к новой социальной среде – учебной группе. Успешная адаптация в учебной группе выступает как необходимое условие продуктивной социальной активности, профессионального самоопределения личности, развитие индивидуальности, т.к. у 70 % первокурсников возникают трудности в общении и, как следствие, трудности в адаптации к новым условиям жизни.

Трудности адаптации к учебе могут быть обусловлены недостаточно развитой способностью к взаимодействию с другими людьми: со сверстниками и педагогами. Студент вынужден подчиняться новым правилам учебной жизни, новым требованиям. Они порой идут вразрез с его непосредственными желаниями и побуждениями.

Адаптация продолжается от 2-3 недель до нескольких месяцев в зависимости от социальной зрелости студента. Необходимо минимизировать издержки адаптационного периода обучения, повысить стрессоустойчивость студентов. В дальнейшем это должно положительно сказаться на психоэмоциональном состоянии, здоровье, интеллектуальном и творческом потенциале и соответственно успеваемости, что снизит «отсев» студентов в течение учебного года.

Колледж и студент взаимно адаптируются друг к другу. Поэтому педагоги и кураторы создают условия для последующего полноценного развития студента – первокурсника. Куратор решает проблему сплочения в единый коллектив разнородной группы студентов, пришедших на первый курс из разных школ. За короткий срок они должны найти к каждому индивидуальный подход, добиваться не только сплочения новичков в коллектив, но и довести сам коллектив до высшей стадии его развития, раскрыть перед ним перспективы будущей профессиональной деятельности.

Работа преподавателей по адаптации первокурсников должна быть системной, комплексной; все участники этого процесса (включая родителей учащихся) тесно взаимодействуют между собой.

Огромную роль в адаптации играет психологическая поддержка. Доброжелательность, внимание способствуют сокращению сроков адаптации к содержанию и организации учебного процесса. Выявление трудностей, выступающих перед обучающимися на первом курсе и определение путей их преодоления позволит повысить академическую активность студентов, успеваемость, качество знаний и сохранить контингент, а также позволит избежать отчисления на первом курсе, выработать привычку к дисциплине и труду.

В заключение необходимо подчеркнуть: что одна из важнейших задач администрации колледжа среднего профессионального образования, преподавательского состава, и, самое главное, кураторов – создание первокурсникам, да и всем студентам, психологически благоприятной атмосферы для обучения и воспитания. Если мы хотим помочь студенту влиться в новый учебный коллектив, то эта помощь должна осуществляться всеми подразделениями учебного заведения.

Список использованных источников:

1. Ипполитова, Н.В. Сущность понятия «адаптация сотрудников образовательной организации» [Текст] / Н.В. Ипполитова, Ю.М. Иванова // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук : материалы X международной научно-практической конференции. – Вольск, 2016. – Ч. 3, кн. 1. – С. 93-97.

2. Кибанов, А.Я. Управление персоналом [Текст] : учебник / А.Я. Кибанов, Л.В. Ивановская, Е.А. Митрофанова. – М. : ПРИОР, 2007. – 288 с.

3. Маркова, А.К. Психология профессионализма [Текст] / А.К. Маркова. – М., 1996. – 311 с.

4. Милославова, И.А. Адаптация как социально-психологическое явление [Текст] / И.А. Милославова // Социальная психология и философия / под ред. Б.Ф. Парыгина. – Л., 1973. – Вып. 2. – С. 111-120.

5. Факторы [Электронный ресурс] // В словаре.Ру : [web-сайт]. – Режим доступа: http://vslovare.ru/slovo/faktorjy. – 10.10.2016.

Колесников Михаил Андреевич, к.философ.н, профессор
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

МИРОВОЗЗРЕНИЕ И ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ВОЗДЕЙСТВИЯ НА ЛИЧНОСТЬ

В федеральном государственном образовательном стандарте высшего образования определено, что выпускник, освоивший программу бакалавриата, в числе общекультурных компетенций должен обладать способностью использовать основы философских и социогуманитарных знаний для формирования научного мировоззрения.

Выполнение этой задачи в процессе подготовки студентов в вузе имеет важнейшее значение для становления профессионального мировоззрения будущего учителя, так как оно не может возникнуть стихийно, на основе ограниченного личного жизненно-практического опыта обучающихся. Важно учитывать и то, что современные студенты выросли в условиях информационного общества и их восприятие мира во многом отлично от мировосприятия прошлых поколений студентов. Качественные изменения обыденно-повседневной жизни, связанные с внедрением в нее современных информационных технологий, привели к появлению проблем мировоззренческой подготовки, которых не возникало ранее. Особенно, когда проблемы касаются формирования научного мировоззрения.

Научное познание отличается от других видов познавательной деятельности и имеет вполне определенные критерии, которые неприменимы к результатам жизненно-практического опыта: системность, объективная истинность, достигаемая преимущественно рациональными методами, строгая доказательность, обоснованность полученных результатов, достоверность выводов, методологическая рефлексия и т.д.

На основе обыденно-повседневного знания и опыта складываются разнообразные нормы поведения и межличностного общения, формируются образцы и модели поведения, распространяющиеся на все стороны повседневных отношений между людьми. Для реального человека определяющее значение имеет его способность достигать взаимопонимания при взаимодействии с другими людьми, а какое знание (научно-теоретическое или обыденно-повседневное) лежит в основе этой способности - обычно не является предметом особого анализа.

Современная наука имеет особенности, которые затрудняют применение конкретно-научного знания в качестве базисного основания мировоззрения личности. Во-первых, объективный процесс дифференциации научного знания привел к тому, что в конкретных науках отображаются специфическими способами лишь отдельные фрагменты действительности, а это затрудняет формирование целостного образа мира в сознании человека. В то же время реальная социально-экономическая жизнь современного общества требует от человека не широты кругозора, а способности и умения решать уникальные узкопрофессиональные задачи. Во-вторых, для современного конкретно-научного знания характерен редукционизм, то есть стремление свести сложное к простому. Противоречие между бесконечно богатым многообразием окружающего мира и его специфическим отображением в научном знании в сочетании с чрезвычайной дифференциацией науки снижает интерес к ее восприятию ее результатов. В-третьих, что существенно, наука отвлекается от решения ключевых экзистенциально-личностных мировоззренческих вопросов, в частности о смысле жизни человека. Для мировоззрения характерно другое направление движения – через ограниченный опыт к построению такого образа мира, в котором были бы связаны воедино и общее понимание мира в его многообразии, и место в нем человека.

Корректировки требует и традиционно низкая оценка значимости жизненно-практического уровня мировоззрения. Да, на этом уровне у человека формируется стихийный тип мировоззрения, существенную часть содержания которого составляют вера, предрассудки, национальные и религиозные традиции, изменившийся уровень образования, общей культуры, характера профессиональной деятельности и др. Но всё это в совокупности приводит к формированию достаточно жесткой мировоззренческой системы. С точки зрения личностной самооценки эта система выглядит непротиворечивой и самодостаточной, что затрудняет возможности внешнего воздействия на нее, связанного с переходом на теоретический уровень мировоззрения.

В мировоззрении личности ее жизненный опыт отражается специфическим образом. Наука отражает лишь ту часть внешнего мира, предметы и явления которой могут быть исследованы методами научного познания и описаны в формах, принятых в науке. Мировоззрение личности вбирает в себя информацию, полученную всеми способами отражения объективной действительности, выработанными человечеством в ходе исторического развития, в том числе и ненаучными. Поэтому, если в научном знании есть «белые пятна», то в индивидуальном мировоззрении таких пятен нет, недостаток тех или иных знаний об одной области действительности легко компенсируется за счет знаний о другой. Недостаток научных знаний часто компенсируется за счет обыденно-повседневных или тех, которые оцениваются учеными как ненаучные. На жизненно-практическом уровне ярко проявляется догматичность мировоззрения, т.е. такое состояние при котором информация принимается как постулат, без доказательств и проверки, не нуждается в объяснении и постоянном практическом подтверждении. Особенно ярко это проявляется в ситуациях, связанных с применением социально-гуманитарного знания, которое носит

выраженный национальный и личностный характер.

В современном обществе разрушился традиционный уклад обыденно-повседневной жизни людей. Всё сильнее становится влияние на становление и развитие мировоззрения интернета и используемых в нем информационных технологий воздействия на личность. Интернет несет такой поток информации, который позволяет получать ответы на любые, в том числе и «запретные» вопросы. Громадный объем информации, существование множества взаимоисключающих теорий и фактов, противоречивость, уже в современных условиях позволяют говорить об информационном перенасыщении мира. Оценить достоверность и научную обоснованность представляемого знания может не каждый. Широкое распространение получили разнообразные технологии манипулирования индивидуальным и массовым сознанием. Искаженная, неполная или ложная информация, характерной чертой которой является сознательное и целенаправленное воздействие ее разработчиков на массовое и индивидуальное сознание, особенно активно разрабатывается и распространяется политтехнологами в периоды избирательных компаний.

В современном обществе накоплен значительный опыт информационного противодействия сторон. Однако эти информационные войны связаны, прежде всего, со сферой политики. Технологии защиты той части личностного мировоззрения, которая выходит за рамки политической жизни общества и личности, на наш взгляд, практически не разработаны. Особую проблему представляет решение вопросов информационной безопасности детей и молодежи, которые в силу отсутствия жизненного опыта не способны самостоятельно оценить степень достоверности информации и надежность ее источников, критически анализировать ее содержание. Традиционная вера в однозначную правдивость, объективность информации, получаемой через средства массовой коммуникации, часто мешает ее правильной оценке со стороны молодежи. Особенно остро эта проблема стоит в связи с оценкой материалов, размещаемых в интернете, который стал настоящей свалкой самой противоречивой информации.

Основные мероприятия, связанные с реализацией программ информационной безопасности, направлены, прежде всего, на развитие системы контроля над использованием информационных сетей образовательных учреждений, а также по родительскому контролю над работой детей в информационных сетях в домашних условиях. Развитию медиакультуры самих обучающихся, их способности к критическому анализу содержания информации, самоконтролю, правилам безопасного поведения в интернете уделяется недостаточно внимания.

Еще одной проблемой, которая связана с широким распространением информационных технологий, является преодоление так называемого «клипового мышления». Под ним понимается процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, без учета связей между ними, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, полной разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между частями, фрагментами информации, отсутствием целостной картины восприятия окружающего мира. Для преодоления клиповости мировосприятия и связанного с этим мышления педагогам приходится решать трудные задачи. Уже сейчас в вузы приходит новое поколение студентов, мышление значительной части которых имеет все признаки клипового мышления. Они не умеют работать самостоятельно, анализировать и выделять главное, устанавливать логические связи, обладают кратковременной памятью. Это затрудняет процесс усвоения фундаментального материала большинства учебных дисциплин, предполагающего длительную, последовательную, систематическую, самостоятельную работу студента. Проблема преодоления клиповости мышления студентов

вуза актуальна и важна. Ее решение, на наш взгляд, должно быть отлично от рекомендаций по преодолению клипового мышления учащихся, предлагаемых учителями школ. Включение в учебный процесс вуза элементов «клиповой» подачи информации, использование картинок, таблиц, графиков и др., невозможно по большинству учебных дисциплин, особенно естественнонаучных. Трудно представить себе клиповую подачу курса математического анализа или теоретической физики, а также многих других дисциплин, включая социально-гуманитарные.

Решение этих проблем схоже с решением проблем преодоления веры в становлении и развитии мировоззрения личности. В русском языке, как известно, понятие «вера» имеет несколько значений. Во-первых, понятие «вера» связывается с верой в Бога. В других случаях, используя понятие «вера», мы имеем в виду такое состояние сознания человека, при котором информация принимается как постулат, т.е. без доказательств и проверки, не нуждается в объяснении и постоянном практическом подтверждении.

Усвоение научного знания предполагает процесс длительного, последовательного, систематического, фундаментального изучения материалов науки. Оно основано на опыте, изменчиво, подвижно, относительно, требует объяснения и постоянного практического подтверждения, представляет собой абсолютную противоположность вере. История развития науки в целом и отдельных отраслей научного знания, в частности, богата примерами постоянной изменчивости не только отдельных теоретических положений науки, но и краха теорий, казавшихся ранее незыблемыми.

В процессе мировоззренческой подготовки мы часто сталкиваемся с невосприимчивостью сформированной незыблемой веры к воздействию на нее научного знания. Особенно ярко это проявляется в ситуациях, связанных с применением социально-гуманитарного знания, которое носит выраженный национальный и личностный характер. Думается, что нахождение путей разрешения этого противоречия будет способствовать повышению эффективности мировоззренческой подготовки в современных условиях. Внедрение информационных технологий воздействия на личность ставит перед исследователями этой проблемы целый ряд сложных вопросов, решение которых является важной задачей педагогической науки.

Коркина Полина Семеновна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г.Шадринск

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ К РАБОТЕ ПО ФОРМИРОВАНИЮ У ШКОЛЬНИКОВ ПОЗНАВАТЕЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ К ПРЕДМЕТУ

Одной из основных задач школы на современном этапе развития общества является подготовка подрастающих поколений к активному познанию и творческому преобразованию действительности. Поэтому успешное решение поставленной задачи во многом зависит от сформированности у учащихся познавательного интереса.

Психолого-педагогические исследования показывают, что познавательный интерес способствует повышению качества знаний и мыслительной деятельности учащегося; активизации всех его психических процессов; удовлетворению от процесса познания; формированию личности ученика; развитию активности и самостоятельности, воспитанию у

него сознательного отношения к организации и содержанию своего досуга, к выбору будущей профессии.

В настоящее время в связи с бурной математизацией наук и проникновением математики во все сферы человеческой деятельности, а также в виду большого образовательного и развивающего потенциала математики особое значение приобретает формирование у учащихся познавательного интереса к математике.

Однако практика педагогической работы показывает, что без знаний теоретических основ формирования у школьников познавательных интересов не может быть желаемого результата в этом вопросе. Учителю необходимо знать сущность и значение познавательного интереса, признаки его проявления у учащихся разных возрастных групп, этапы и уровни его развития, стимулирующие возможности различных средств его формирования и т.п. Эти вопросы не рассматриваются в курсе методики обучения математике в педвузе.

С целью устранения названного недостатка мы организуем для студентов факультета информатики, математики и физики Шадринского педагогического университета курс по выбору «Формирование у учащихся познавательного интереса к математике».

Задача спецкурса – вооружить студентов знаниями и умениями, необходимыми педагогу для преодоления стихийности в формировании познавательных интересов школьников.

При этом обучение студентов строится на следующих положениях:

1. Формировать у учащихся познавательный интерес к математике может только творчески работающий учитель-предметник.
2. Изучение теоретических основ формирования познавательных интересов школьников должно способствовать развитию у студентов творческого подхода к решению данной проблемы.
3. Работа по формированию у учащихся познавательных интересов требует системного подхода к ней.

Для реализации данных положений в рамках спецкурса читаются лекции, проводятся семинарские и практические занятия. На лекциях широко используется научно-методический анализ содержания учебного математического материала с целью выявления возможностей его влияния на познавательные интересы школьников, элементов системы работы учителей-новаторов и творчески работающих учителей по рассматриваемой проблеме. Основное содержание лекционного курса дополняется индивидуальными и групповыми докладами. Студентам предлагается на выбор список тем докладов типа: разработка проблемы интереса к обучению в период общественно-педагогического движения и реформ 60-70 гг. XIX в.; взгляды передовых педагогов-методистов конца XIX в. на интерес в обучении; что такое занимательность; требования, предъявляемые к занимательности; причины отставания и мотивы учения школьников и др. То есть студенты делают сообщения по вопросам, хорошо разработанным в психолого-педагогической и методической литературе, либо по вопросам, затронутым в курсах педагогики и психологии.

На семинарских занятиях обсуждается методика использования различных средств развития у учащихся познавательного интереса к математике, моделируется управление процессом развития этого личностного образования.

На практических занятиях проводятся деловые игры, во время которых показывается применение различных стимулов развития интереса к математике у учащихся при изучении конкретных тем; отчеты по групповым заданиям; защита индивидуальных творческих работ, регламентированные дискуссии и др.

Таким образом, в теоретической части спецкурса студенты изучают психолого-педагогические основы формирования у школьников познавательного интереса к математике. Практическая же его часть включает выполнение заданий учебно-исследовательского и научно-исследовательского характера с их последующей апробацией в ходе педагогической практики и отражением результатов в рефератах, курсовых и выпускных квалификационных работах, докладах на научных студенческих конференциях.

Данный спецкурс готовит будущих учителей математики к использованию всего арсенала средств формирования познавательных интересов школьников.

Спецкурс предназначен для студентов IV курса (VII семестр).

Итоги на спецкурсе подводятся на фестивале «Что такое познавательный интерес к математике и как его формировать у учащихся».

К этому фестивалю каждый студент:

1) Пишет реферат по одному из аспектов проблемы познавательного интереса к математике;

2) Готовит для методической ярмарки и взаимообмена хотя бы один экспонат: красиво оформленный план проведения урока в нетрадиционной форме; книжку-малышку; сочиненную сказку; составленную занимательную задачу с математическим содержанием; кроссворд; разработанную дидактическую игру и др.

Фестиваль проводится в течение двух дней. Программа фестиваля включает в себя: конкурс рефератов, встречу с учителями математики и методический аукцион.

Для проведения конкурса рефератов все студенты делятся на 4 группы. Каждая группа прослушивает информацию участников своей группы о написанных ими рефератах. Чтобы слушатели сами могли выбрать те рефераты, которые они хотят прослушать и рекомендуют другим студентам, каждый член группы получает две карточки: красного и оранжевого цвета – «карточки зрительских симпатий». После прослушивания всех сообщений в красную карточку вписывается фамилия студента, выступление которого данный человек ставит на первое место, а в оранжевую – фамилию того, кому предназначено второе место. На основании этих карточек оргкомитет составляет программу следующего дня конкурса – прослушивания отобранных рефератов.

В ходе второго дня конкурса выявляются победители. После конференции во второй день работы фестиваля проводится встреча с передовыми учителями математики школ города Шадринска, которые делятся опытом работы по формированию у школьников рассматриваемого личностного образования. В конце встречи организуется методический аукцион по «продаже» представленных студентами разработок.

Знания и умения, полученные на спецкурсе, студенты с успехом используют во время педагогической практики.

Итоги педагогической практики свидетельствуют о творческом подходе студентов к разработке уроков (урок-праздник «Посвящение в геометрию», урок-путешествие «В геометрический сад», урок-суд по теме «Арифметический квадратный корень», пресс-конференция «Интеграл и его приложения» и др.). С целью развития у учащихся познавательного интереса к математике студенты-практиканты широко используют элементы занимательности и дидактические игры, а в старших классах – проблемность. Большое внимание уделяют они организации внеклассной работы по математике.

По рассматриваемой проблеме написаны курсовые работы и защищены выпускные квалификационные работы.

По отзывам студентов, этот спецкурс дает будущим учителям хорошую теоретическую и практическую базу для целенаправленной и успешной работы по формированию у

школьников познавательного интереса к математике.

Уже первый опыт специальной подготовки будущих учителей математики к работе по формированию у школьников познавательного интереса подтвердил ее необходимость и результативность.

Программа спецкурса «Формирование у учащихся познавательного интереса к математике» (20 часов).

Тема 1. Генезис педагогических знаний об интересе к обучению.

Разработка проблемы интереса в период общественно-педагогического движения и реформ 60-70 гг. XIX в.

Взгляды передовых педагогов-методистов конца XIX в. на интерес в обучении.

Состояние проблемы интереса в обучении в первой половине XX в.

Проблема интереса к обучению в современной психолого-педагогической и методической литературе.

Тема 2. Психолого-педагогические основы формирования у учащихся познавательного интереса к математике.

Познавательный интерес к математике, его сущность, роль и место в обучении.

Структура познавательного интереса.

Критерии и уровни развития познавательного интереса к математике.

Процесс формирования у школьников познавательного интереса к математике.

Возрастные и индивидуальные проявления у учащихся познавательного интереса к математике.

Тема 3. Методика исследования познавательного интереса к математике.

Анкетирование.

Сочинения.

Экспериментальные задания.

Интервью.

Лабораторный эксперимент.

Наблюдение, педагогический эксперимент.

Тема 4. Возможности математики как учебного предмета для формирования познавательных интересов учащихся.

Внутренние возможности содержания школьного курса математики с целью формирования познавательных интересов школьников.

Содержание школьного курса математики – один из источников формирования познавательных интересов учащихся.

Особенности математики как учебного предмета, позволяющие формировать у учащихся познавательные интересы.

Тема 5. Учебно-познавательная деятельность учащихся – источник возникновения и развития познавательных интересов школьников.

Деятельность – социальная и психолого-педагогическая основа формирования познавательных интересов учащихся.

Виды и место самостоятельных работ в формировании у учащихся познавательного интереса к математике.

Формирование у школьников познавательного интереса к математике в процессе выполнения лабораторных и практических работ.

Организация познавательной деятельности учащихся при проведении учебных экскурсий с целью развития у школьников познавательного интереса к математике.

Формирование у учащихся интереса к решению математических задач.

Тема 6. Использование занимательности в обучении математике как средства развития у учащихся познавательного интереса.

Что такое занимательность.

Требования, предъявляемые к занимательности.

Место занимательности и ее роль в формировании познавательных интересов школьников.

Методика использования в обучении занимательных задач с математическим содержанием.

Дидактические игры на уроках математики.

Тема 7. Активизация познавательных интересов учащихся с помощью разнообразия форм проведения уроков математики.

Разнообразие формы проверки знаний учащихся и домашних заданий.

Методика подготовки и проведения различных форм уроков: урок – деловая игра; урок-путешествие; урок-соревнование; урок-конференция; урок-театр; урок-аукцион; уроки об ученых; межпредметные уроки и др.

Тема 8. Влияние на познавательный интерес к учению отношений, складывающихся между участниками учебно-воспитательного процесса.

Субъективно-объективные отношения в учебном процессе и их влияние на интерес.

Успех – важный стимул положительного отношения учащихся к деятельности.

Познавательный интерес и преодоление учебной перегрузки.

Коллективная деятельность учащихся на уроках математики и ее роль в формировании у учащихся познавательного интереса к предмету.

Тема 9. Формирование познавательного интереса к математике у слабоуспевающих учащихся.

Познавательный интерес как фактор успешного обучения.

Причины отставания и мотивы учения школьников.

Стимуляция познавательных интересов к математике у слабоуспевающих учащихся.

Формирование познавательного интереса к математике с учетом причин их отставания.

Тема 10. Формирование у учащихся познавательного интереса к математике во внеклассной работе.

Сущность внеклассной работы и ее роль в формировании познавательных интересов школьников.

Психолого-дидактические условия формирования познавательного интереса к математике во внеклассной работе.

Разнообразие форм организации внеклассной работы по математике как необходимое условие эффективности развития у учащихся познавательного интереса.

Пропаганда математических знаний. Приобщение школьников к внеклассному чтению математической литературы.

Роль кабинета математики в формировании у учащихся познавательного интереса.

Ланцевская Надежда Юрьевна, к. культурологии, доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ПРОЕКТНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ НА УРОКАХ ЛИТЕРАТУРЫ КАК РЕАЛИЗАЦИЯ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Изменения, происходящие в современном обществе, связанные с глобализацией, привели к осознанию необходимости обновления содержания образования, наполнения его новыми подходами, формами, методами, технологиями.

Ответом на этот вызов стало принятие нового ФГОС, в основе которого заложен системно-деятельностный подход, обеспечивающий готовность личности к саморазвитию и непрерывному образованию в течение длительного периода времени. Происходит постепенный процесс переориентации системы школьного образования со знаниевой к преимущественно компетентностной модели, которая предполагает не только наличие необходимых знаний, но и умение их использовать. Важнейшей педагогической задачей является формирование у обучающихся умений ориентироваться в расширяющемся информационном пространстве, добывать и применять знания, пользоваться приобретенными знаниями для решения познавательных и практических задач. Учитель должен сформировать у обучающихся умения планировать свои действия, тщательно взвешивать принимаемые решения, сотрудничать со сверстниками и старшими. На достижение этих целей в большей мере направлен метод проектов. Введение в учебный процесс методов и технологий проектной деятельности призвано помочь ученикам приобрести навыки, обеспечивающие социальную адаптацию и практико-ориентированные компетенции, позволяющие успешно функционировать в обществе. Предполагается, что выполняя проектную работу, обучающиеся станут более инициативными и ответственными, повысят эффективность учебной деятельности, приобретут дополнительную мотивацию к саморазвитию. Поэтому внедрение проектной деятельности в школьную программу является одним из требований ФГОС ВО.

Следует также сказать и о том, что метод проектного обучения является сберегающей здоровье технологией, т.к. он относится к творческой сфере, где царит свобода и креативность, которые положительно влияют на психическое состояние обучающихся: «здесь предполагается творческое самовыражение личности, а там,

где творчество, там нет места насилию» [1, с. 7].

Для организации проектной деятельности педагогу необходимо учесть последовательность и методику следующих этапов работы:

1. Определение совместно обучающимся темы проекта и его содержания
2. Определение объекта исследования и формулирование гипотезы, цели, задач и предполагаемого результата.
3. Определение практической значимости проекта (где и как будут использованы результаты проектной деятельности).
4. Выбор методов исследования (изучение специальной литературы, поиск информации через интернет, лабораторные наблюдения, анкетирование и т. п.).
5. Обозначение этапов проектной деятельности, последовательности выполнения замысла и обозначения результатов каждого этапа проектной деятельности.
6. Выявление социальных партнеров, которых можно вовлечь в совместную деятельность.
7. Формирование творческих групп, определение для каждой из них объема работы.

8. Продумывание формы презентации продукта проектной деятельности.
9. Организация этапа рефлексии по проделанной работе.

Рассмотрим метод проектов в контексте такой учебной дисциплины, как литература. В соответствии с ФГОС уроки литературы должны способствовать личностному развитию ученика, поскольку обеспечивают культурную самоидентификацию школьника, призваны максимально включать обучающихся в самостоятельную творческую деятельность, поддерживать стремление выразить себя в слове.

Согласно ФГОС, уроки литературы должны быть формировать следующее:

1) осознание значимости чтения и изучения литературы для своего дальнейшего развития; формирование потребности в систематическом чтении как средстве познания мира и себя в этом мире, гармонизации отношений человека и общества, многоаспектного диалога;

2) понимание литературы как одной из основных национально-культурных ценностей народа, как особого способа познания жизни;

3) обеспечение культурной самоидентификации, осознание коммуникативно-эстетических возможностей родного языка на основе изучения выдающихся произведений российской культуры, культуры своего народа, мировой культуры;

4) воспитание квалифицированного читателя со сформированным эстетическим вкусом, способного аргументировать своё мнение и оформлять его словесно в устных и письменных высказываниях разных жанров, создавать развёрнутые высказывания аналитического и интерпретирующего характера, участвовать в обсуждении прочитанного, сознательно планировать своё досуговое чтение;

5) развитие способности понимать литературные художественные произведения, отражающие разные этнокультурные традиции;

6) овладение процедурами смыслового и эстетического анализа текста на основе понимания принципиальных отличий литературного художественного текста от научного, делового, публицистического и т. п., формирование умений воспринимать, анализировать, критически оценивать и интерпретировать прочитанное, осознавать художественную картину жизни, отражённую в литературном произведении, на уровне не только эмоционального восприятия, но и интеллектуального осмысления» [3].

Литература как учебный предмет – чрезвычайно плодотворная почва для проектной деятельности. Уже привычными для учителей литературы стали такие проблемы: отсутствие интереса к чтению книг, ограниченный кругозор, несформированность у обучающихся аналитических навыков. Проектная работа в группах дает обучающимся возможность эмоционально подойти к предмету изучения и получить новые знания через самоорганизацию, а учитель справляется с указанными выше проблемами. Использование технологии проектов позволяет добиться тех целей, которые ставит современное образование. Большим плюсом проектной деятельности обучающихся является то, что они стимулируют целенаправленную и последовательную работу по получению уникального продукта, никогда не существовавшего в практике. И в ходе этой работы у обучающегося происходит качественное самоизменение: развитие коммуникативных способностей, навыков сотрудничества, кооперации, самоорганизации и пр.. А также одним из важных результатов применения технологии проектной деятельности на уроке литературы выступает формирование универсальных учебных действий. Обучающиеся приобретают качества, необходимые успешному человеку XXI века: самостоятельность, активность, ответственность, умение использовать ИКТ в творческой и исследовательской деятельности. В целом можно сказать, что проектная деятельность позволяет решить предметные,

метапредметные и воспитательные задачи, дает возможность обучающимся максимально раскрыть свой творческий потенциал. При этом учитель превращается из носителя готовых знаний в организатора учебно-познавательной деятельности учеников. Приоритетной становится деятельность исследовательского, поискового, творческого характера.

На уроках могут использоваться разные виды проектов:

1. Практико-ориентированные (издание журнала, копилки пословиц и поговорок, сборники стихотворений разных авторов, объединенные одной темой).
2. Творческие (инсценировки, сочинения, творческие работы разных жанров).
3. Игровые (по форме аналогичны популярным игровым шоу).
4. Исследовательские (научно-исследовательские работы).

По количеству участников проекты могут быть личностными, парными, групповыми.

Как показывает практика, учащиеся 5-6-х классов с их огромной потребностью в межличностном общении проявляют большую склонность к ролевым и игровым проектам. 7-8-классники любят работать над практико-ориентированными проектами – их уже значительный школьный опыт гарантирует успех в такой работе. Старшие подростки, учащиеся 9-х, 10-х и 11-х классов, успешно справляются с исследовательскими проектами, у них хорошо развито теоретическое мышление и есть интерес к исследовательской работе.

В настоящее время в педагогическом процессе школы учителя все больше отходят от классических моделей обучения, ориентированных на формирование знаний и репродуктивных умений учащихся. И все больше в процесс обучения включаются новые методы педагогики сотрудничества, основополагающей идеей которой является обучение детей и подростков методам и формам самообразования в процессе выполнения творческих заданий. «Здесь главное внимание уделяется развитию нравственных качеств личности и творческих способностей за счет дифференцированного и личностно-ориентированного подхода с учетом интересов, способностей и возможностей каждого учащегося» [1, с. 6]. Все это теперь возможно благодаря проектной деятельности.

Список использованных источников:

1. Организация проектной деятельности в школе в свете требований ФГОС [Текст] : методическое пособие / А.В. Роготнева, Л.Н. Тарасова, С.М. Никульшин [и др.]. – М. : ВЛАДОС, 2015. – 120 с.
2. Паршутина, Л. А. Становление и развитие проектного метода в образовании [Текст] / Л. А. Паршутина // Специалист. – 2014. – № 6. – С. 35-36.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего (полного) общего образования [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации : офиц. сайт. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/documents/336.

Жанзакова Ардак Курманбаевна, магистрант
ФГБОУ ВО «Оренбургский государственный педагогический университет», г. Оренбург

САМООБРАЗОВАНИЕ ПЕДАГОГА КАК КЛЮЧЕВОЕ ТРЕБОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНДАРТА

Тенденции современных преобразований в обществе придают особое значение процессу переосмысления сущности и задач образования и самообразования. В условиях обновления политической и экономической сфер страны, реформирования государственных структур появилась потребность в ассимиляции новых достижений, которые могут быть

осуществлены только на основе получения образования каждой личностью. В связи с этим, необходима такая организация непрерывного профессионального образования, которая способствовала бы расширению самостоятельности педагога в приобретении знаний и умений, формированию у них психолого-педагогической готовности к самообразовательной деятельности, внедрению опыта совершенствования технологий самообразования.

«Учитель учится всю жизнь» – это известная истина. Мы разделяем позицию Н.А. Семенюченко, что уже спустя несколько лет работы учителя делятся на тех, кто спокойно движется по накатанной траектории, используя старые приемы, планы, фразы и т.д. и осуществляет подготовку учеников до определенного уровня, и на тех, которые, несмотря на цикличность, повторяемость и кажущееся разнообразие учебной деятельности, постоянно находятся в творческом поиске. Это и является важным показателем истинного профессионализма [8].

В ФЗ-273 «Об образовании в Российской Федерации» указывается, что «государственная политика и правовое регулирование отношений в сфере образования основываются на следующих *принципах:* гуманистический характер образования, приоритет жизни и здоровья человека, свободного развития личности, воспитание гражданственности, трудолюбия, ответственности, уважения закона, прав и свобод личности, патриотизма, бережного отношения к природе и окружающей среде, рационального природопользования» [1, с. 20]. Реализация этих принципов требует развития профессиональной компетентности педагога, важнейшей составляющей которого является идея непрерывности образования.

Очевиден факт, что полученные педагогом при обучении знания и умения со временем становятся недостаточными для решения новых, стоящих перед образовательной организацией задач, и это в свою очередь предполагает их постоянное обновление и совершенствование, в том числе средствами самообразования. Способность к самообразованию не формируется у педагога вместе с дипломом педагогического ВУЗа. Поэтому в числе особенно важных и насущных проблем образования является всестороннее исследование активизации процесса самообразования педагога [4].

В последних нормативных документах в сфере образования важнейшее внимание уделяется процессу стандартизации профессиональной деятельности педагога. Профессиональный стандарт [6] является новой формой определения квалификации работника по сравнению с единым тарифно-квалификационным справочником работ и профессий рабочих и единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих. Профессиональный стандарт педагога, определяя его основные трудовые функции. Трудовые действия и необходимый уровень знаний и умений, косвенно выявляет риски деятельности и профессионального развития современного педагога. Данный документ выдвигает новый тип обучения, ориентированный непосредственно на подготовку педагога с творческим стилем мышления и профессиональной деятельности, способного самостоятельно определять направления своего персонифицированного развития.

Анализ психолого-педагогических источников позволяет утверждать, что самообразование выступает ведущим компонентом профессионального самосовершенствования и самовоспитания педагога.

В ходе исследования выявлены следующие подходы к определению *понятия* самообразования педагога:

– самообразование изучается как непрерывный целенаправленный процесс, полностью или частично организованный и регламентированный руководством образовательного учреждения, обусловленный спецификой профессиональной деятельности и

способствующий повышению ее качества (Е.В. Бондаревская, Б.С. Гершунский, И.Я. Лернер и др.);

– самообразование трактуется как независимая самостоятельная деятельность личности, обусловленная мотивацией (самомотивацией) профессионального роста и личностного развития с использованием спектра образовательных технологий, освоенных обучающимся (А.Н. Леонтьев, П.И. Пидкасистый, В.Д. Шадриков и др.);

– самообразование определяется как система умственного и мировоззренческого саморазвития, влекущая за собой личностное (волевое и нравственное) самоусовершенствование, но не ставящая их своей целью. Основной целью самообразования при этом являются общественно-значимые профессиональные результаты, такие как повышение квалификации и качества преподавания дисциплины (К.А. Абульханова-Славская, В.И. Андреев, В.Г. Рындак и др.);

– самообразование рассматривается как высший уровень организации образовательной деятельности, который характеризуется личностной мотивацией непрерывного профессионально-личностного самосовершенствования, активностью и самостоятельностью при постановке целей, определении содержания, построении и реализации индивидуальной программы самообразования, обусловленной стремлением личности к творческому саморазвитию и повышению конкурентоспособности (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Н.В. Кузьмина и др.).

В исследовании под *самообразованием мы понимаем целенаправленную, определенным образом осуществляемую познавательную деятельность педагога по овладению общечеловеческим опытом, методологическими и специальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, необходимыми для совершенствования педагогического процесса.* Следовательно, самообразование педагога предполагает систематическую и добровольную умственную деятельность, основанную на внутренней потребности познания и реализуемую в процессе целенаправленной самостоятельной работы с целью углубления и расширения знаний, всестороннего развития интеллектуальных качеств личности, формирования научного мировоззрения. Самообразование – основа роста педагога как специалиста.

Самообразование педагога происходит в результате специальной, целенаправленной педагогической деятельности, обеспечивающей развитие его самообразовательной активности и ее преобразование в самообразовательную деятельность.

Желание и опыт самосовершенствования составляет необходимую предпосылку самовоспитания, которое предполагает сознательную работу по развитию профессионально значимых качеств личности в трех *направлениях:*

1) адаптирование своих индивидуально-неповторимых особенностей к требованиям педагогической деятельности;

2) постоянное повышение профессиональной компетентности;

3) непрерывное развитие социально-нравственных и других свойств личности [3, с. 32].

Педагог – профессия с повышенной моральной и социальной ответственностью. К учителям всегда предъявлялись, и будут предъявляться самые высокие требования. Какими будут результаты труда педагогов сегодня – таким будет наше общество завтра. По-мнению О.Н. Белокудриной, самообразование не должно сводиться к ведению тетрадей, написанию докладов, оформлению красочных портфолио. Правильно организованная работа по самообразованию должна стать стимулом, как для повышения профессионального мастерства педагога, так и для развития его личности. Особенно актуальной проблема самообразования учителя стала в условиях информационного общества, когда доступ к

информации, умение работать с ней являются ключевыми [2, с. 38].

Теоретический анализ и педагогический опыт автора в должности учителя географии в МОБУ «Гимназия № 5» г. Оренбурга позволяют утверждать, что самообразование педагога будет *продуктивным,* если:

– в процессе самообразования реализуется потребность педагога к собственному развитию и саморазвитию;

– педагог владеет способами самопознания и самоанализа педагогического опыта. Учитель понимает как позитивные, так и негативные моменты своей профессиональной деятельности;

– программа профессионального развития учителя включает в себя исследовательскую и поисковую деятельность;

– педагог обладает развитой способностью к рефлексии. Педагогическая рефлексия является необходимым атрибутом учителя-профессионала;

– осуществляется взаимосвязь личностного и профессионального развития и саморазвития;

– педагог обладает готовностью к педагогическому творчеству.

Самообразование интегрирует систему умственного и мировоззренческого самовоспитания, обеспечивающую волевое и нравственное самосовершенствование педагога и не ставящую их своей целью. Постоянное развитие личных творческих планов дает возможность педагогу самому ставить учебную задачу и выполнять ее. Однако следует сформировать систему, в которой, помимо обучения одного человека, проводились бы консультации среди коллег высшего учебного заведения, научных руководителей, предметных объединений. Необходимость в самообразовании диктуется, с одной стороны, спецификой преподавательской деятельности, ее общественной ролью, с другой стороны, реальным положением непрерывного образования, что связано с постоянно изменяющимися условиями педагогического труда, потребностями общества, эволюцией науки и практики, все возрастающими требованиями к человеку, его способности быстро и адекватно реагировать на смену общественных процессов и ситуаций, готовности перестраивать свою деятельность, быстро решать новые, более сложные задачи.

Самообразование предусматривает овладение техникой и культурой умственного труда, умением преодолевать проблемы, самостоятельно работать над собственным совершенствованием, в том числе профессиональным. К числу основных принципов самообразования по утверждению К.Д. Ушинского относятся: непрерывность, целенаправленность, интегративность, объединение общей и профессиональной культуры, взаимосвязь и преемственность, доступность, опережающий характер, постоянное стремление к высшим ступеням, вариативность и др. [7, с. 36].

Способность к самообразованию у педагога появляется в процессе работы с источниками информации, анализа и самоанализа педагогической деятельности. Однако это не означает, что самообразованием должен и может заниматься только учитель со стажем. Потребность в самообразовании может возникнуть на любом этапе педагогического роста, так как это одно из условий удовлетворения потребности утвердить себя в роли педагога, занять достойное место в обществе с помощью профессии. В ходе самообразования педагог может использовать различные источники информации (изучение литературы и материалов в сети Интернет, просмотр телепередач или видеороликов, прохождение курсов повышения квалификации, посещение семинаров и конференций, посещение занятий коллег с последующим обменом опытом, обучение в мастер-классе и т. п.) и выбрать наиболее

оптимальную форму обучения (индивидуальную или групповую, традиционную или дистанционную) [5].

Л.А. Скопцова акцентирует в диссертационном исследовании [9] на необходимости учета индивидуально-типологических особенностей культуры самообразовательной деятельности учителя, отражающих его мотивацию к самообразованию, направленность самообразования (предметная, психолого-педагогическая, профессионально-личностная, методическая, воспитательная и др.), индивидуальный стиль преподавания (эмоционально-импровизированный, эмоционально-методический, рассуждающе-импровизированный, рассуждающе-методический), тип культуры самообразовательной деятельности (формальный, квалификационный, практико-ориентированный, личностно-ориентированный, творческий, исследовательский).

Самообразование является логически стройной, четко спланированной системы педагогической работы. Педагог, по мнению А. Дистерверга, «лишь до тех пор способен на своем деле воспитывать и образовывать, пока сам работает над своим собственным воспитанием и образованием». Если он не учится, не читает, не следит за научными достижениями в своей области и не внедряет их в практику, мало сказать что он отстает, он тянет назад, затрудняет решение задач, поставленных перед учебным заведением, и хочет или не хочет, сопротивляться общему движению педагогического коллектива. Перекликаясь с «учителем русских учителей» – К.Д.Ушинским утверждавшим, что педагог живет до тех пор, пока учится, один из выдающихся ученых современности, академик Д.С. Лихачев, обращаясь к молодежи, писал: «Учиться нужно всегда. До конца жизни не только учили, но и учились все крупнейшие ученые. Перестанешь учиться – не сможешь и учить. Ибо знания все растут и усложняются» [7, с. 32]. Каждая деятельность бессмысленна, если в ее результате не создается некий продукт. Поэтому очень важно направлять самообразовательную деятельность педагога с тем, чтобы формировать у него устойчивую потребность в самосовершенствовании, создавать условия для их активации, практического применения в различных ситуациях, делая процесс самообразования более эффективным. Показатели эффективности педагогического самообразования – это, прежде всего, качество организованного учителя учебно-воспитательного процесса и профессионально-квалификационный рост педагога. Тренинг личностного роста позволяет педагогу развивать в себе лидерские качества, а также расширять возможности достижения поставленных целей. На каком бы этапе жизненного и профессионального пути ни находился учитель, он никогда не сможет считать свое образование завершенным, а свою профессиональную концепцию окончательно сформированной.

Поскольку процесс самообразования напрямую зависит от личностно-профессиональной заинтересованности педагога в совершенствовании своего мастерства, то для руководства этим процессом администрации школы необходимо ориентироваться на индивидуальные запросы конкретного специалиста, что зачастую бывает довольно затруднительно. Гораздо эффективнее осуществлять руководство и контроль над самообразовательной деятельностью педагогов, опираясь на принципы и условия индивидуально-типологического подхода, позволяющего осуществлять типологическое деление внутри педагогического коллектива с учетом индивидуальности конкретного учителя.

Таким образом, самообразование педагога осуществляется только на основе глубоких перспективных внутренних мотивов, побуждающих на приобретение знаний по собственной инициативе для достижения высоких результатов в профессиональной деятельности и личное самосовершенствование. Возрастание значимости самообразования педагога, в

контексте концепции непрерывного образования, объясняется тем, что образование как объективная общественная потребность становится неотъемлемым компонентом его жизнедеятельности и профессиональной компетенции.

Список использованных источников:

1. Антонова, О.Н. Организация самообразовательной деятельности классного руководителя [Текст] / О.Н. Антонова // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2015. – № 2. – С. 20-25.

2. Белокудрина, О.Н. Использование инновационных технологий на уроках в начальных классах [Текст] / О.Н. Белокудрина // Практика. – 2015. – № 1. – С. 38-39.

3. Екенина, Н.В. Профессиональное самовоспитание и самообразование заместителя директора по правовым вопросам и безопасности [Текст] / Н.В. Екенина // Наука и практика воспитания и дополнительного образования. – 2015. – № 4. – С. 31-34.

4. Иванищева, Н.А. Социально-андрагогическая парадигма: содержание и реализация в системе высшего педагогического образования [Текст] : монография / Н.А. Иванищева. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 184 с.

5. Померанцева, А.Г. Траектория профессионального развития педагога [Текст] / А.Г. Померанцева // Специалист. – 2013. – № 10. – С. 34-36.

6. Профессиональный стандарт «Педагог» (педагогическая деятельность в дошкольном, начальном общем, основном общем, среднем общем образовании) (воспитатель, учитель) [Электронный ресурс] : утв. Минтруда и соцзащиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544н. – Режим доступа: https://www.google.ru/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd.

7. Психология: проблемы практического применения [Текст] : материалы международной заочной научной конференции (г. Чита, июнь 2011г.) / под общ. ред. Г.Д. Ахметовой. – Чита : Молодой ученый, 2011.

8. Семенюченко, Н.А. Самообразование педагога как основа его профессионального роста и развития [Текст] / Н.А.Семенюченко // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2012. – № 5. – С.24-26.

9. Скопцова, Л.А. Педагогические условия индивидуально-типологического подхода к развитию культуры самообразовательной деятельности учителя [Текст] : автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук. – Казань, 2010. – 24 с.

Истомина Светлана Владимировна, к.психол, доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г.Шадринск

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ РЕАЛИЗАЦИИ ОСНОВНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРОГРАММЫ В СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЕ

Психолого-педагогические условия реализации основной общеобразовательной программы определены содержанием и требованиями стандарта общего образования. Изменился стандарт – принципиально изменилась и система психолого-педагогических условий, обеспечивающих их реализацию. Изменения коснулись не только содержания и способов оценки результата образования, как единого комплекса показателей, описывающих знаниевые, метапредметные и даже личностные достижения ребенка, но и мировоззрения педагогов.

Образовательная программа, согласно Федеральному закону «Об образовании в РФ», это комплекс основных характеристик образования (объем, содержание, планируемые результаты), организационно-педагогических условий и в случаях, предусмотренных настоящим Федеральным законом, форм аттестации, который представлен в виде учебного плана, календарного учебного графика, рабочих программ учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей), иных компонентов, а также оценочных и методических материалов [1].

Основная образовательная программа (ООП) образовательного учреждения определяет цели, задачи, планируемые результаты, содержание и организацию образовательного процесса на ступени общего образования, высшего образования (по каждому направлению (специальности) и уровню) и реализуется образовательным учреждением через урочную и внеурочную деятельность с соблюдением требований государственных санитарно-эпидемиологических правил и нормативов. В последующем выпускник школы имеет возможность обучаться в высших учебных заведениях, в которых, в свою очередь, также реализуется разработанные в соответствии с ФГОС образовательные программы. ООП любого уровня должны постоянно обновляться с учетом развития науки, культуры, экономики, техники, технологий и социальной сферы.

Результат освоения основной образовательной программы – личностный, метапредметный и предметный результат. Личностный результат – готовность и способность обучающихся к саморазвитию, сформированность их мотивации к обучению и познанию, ценностно – смысловые установки обучающихся, отражающие их личностные и гражданские позиции в деятельности, социальные компетенции, способность ставить цели и строить планы, способность к осознанию российской идентичности в поликультурном социуме.; индивидуальные психологические характеристики личности.

Метапредметный результат – освоенные обучающимися межпредметные понятия и универсальные учебные действия (УУД) (познавательные, регулятивные, коммуникативные), способность их использовать в учебной, познавательной и социальной практике. Предметный результат – освоенные обучающимися в ходе изучения учебного предмета умения специфические для данной предметной области, виды деятельности по получению нового знания в рамках учебного предмета, его преобразованию и применению, а также систему основополагающих элементов научного знания, лежащих в основе современной научной картины мира.

Результаты освоения ООП, подлежащие оценке в ходе итоговой аттестации – уровень освоения обучающимися предметных и метапредметных результатов. В связи с этим, психологическая служба школы не только может, но и должна оценить сформированность личностного результата посредством диагностической работы. Диагностическая работа включает не только использование тестового материала, но и наблюдение, экспертное оценивание, анализ динамики психического развития обучающегося, рефлексию и другое.

В качестве требований к психолого-педагогическим условиям реализации основной образовательной программы основного общего образования выделены следующие:

- обеспечение преемственности содержания и форм организации образовательного процесса по отношению к начальной ступени общего образования с учётом специфики возрастного психофизического развития обучающихся, в том числе особенностей перехода из младшего школьного возраста в подростковый;
- формирование и развитие психолого-педагогической компетентности участников образовательного процесса;
- обеспечение вариативности направлений и форм, а также диверсификации уровней

психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

Основная образовательная программа основного общего образования, прежде всего, должна учитывать возрастные особенности школьного возраста и обеспечивать достижение образовательных результатов основной школы через два ее последовательных этапа реализации. Учет данного требования всецело лежит на администрации школы и психологе, который знает возрастные особенности обучающихся не только в теоретическом плане, но и видит наглядно по результатам проводимой диагностической работы.

5-6 классы – образовательный переход из младшего школьного возраста в подростковый. На данном этапе образования ООП обеспечивает:

- организацию сотрудничества между младшими и старшими подростками (разновозрастное сотрудничество), что позволяет решить проблему подросткового негативизма в его школьных проявлениях (дисциплинарных, учебных, мотивационных);

- разворачивание содержания учебного материала отдельных учебных дисциплин как возможность рассмотрения его другими глазами, что позволяет педагогам организовать изучение учебного материала на переходном этапе таким образом, что обучающиеся 5-6-х классов смогли работать над обобщением своих способов действий, знаний и умений в новых условиях с другой позиции – учителя, а также выстроить пробнопоисковые действия по определению их индивидуальных возможностей (индивидуальной образовательной траектории);

- формирование учебной самостоятельности обучающихся через работу в позиции «учителя», основанной на способности, удерживая точку зрения незнающего, помочь ему занять новую точку зрения, но уже не с позиции сверстника, а учителя;

- учебное сотрудничество между младшими и старшими подростками, что дает возможность педагогам организовать образовательный процесс так, чтобы младшие подростки, выстраивая свои учебные отношения со старшими подростками, могли бы сами определять границы своих знаний-незнаний и пробовать строить собственные маршруты в учебном материале;

- организацию образовательного процесса через возможность разнообразия выбора образовательных пространств (учения, тренировки, экспериментирования) обучающихся;

- организацию взаимодействия между учащимися, между учащимися и учителем в образовательном процессе через письменные дискуссии при работе с культурными текстами, в которых должны содержаться разные точки зрения, существующие в той или другой области знания, предмете рассмотрения.

Как мы видим, большинство указанных позиций предполагают систематическую работу педагога-психолога как по «выстраиванию» сотрудничества между обучающимися разных возрастов, так и между педагогами и школьниками. К тому же учет возрастных особенностей подростничества позволит обогатить учебный процесс различными средствами и техниками.

7-9 классы – этап самоопределения и индивидуализации. На данном этапе ООП основного общего образования содержание обеспечивает:

- наличие разнообразных организационно-учебных форм (уроки, занятия, тренинги, проекты, практики, конференции, выездные сессии и пр.) с постепенным расширением возможностей обучающихся осуществлять выбор уровня и характера самостоятельной работы;

- образовательные места встреч замыслов с их реализацией, места социального экспериментирования, позволяющего ощутить границы собственных возможностей обучающихся;

- выбор и реализацию индивидуальных образовательных траекторий в заданной учебной предметной программой области самостоятельности;

- организацию системы группового проектирования социальных событий, предоставление обучающимся поля для самопрезентации и самовыражения в группах сверстников и разновозрастных группах;

- создание пространств для реализации разнообразных творческих замыслов обучающихся, проявление инициативных действий.

Профориентационная работа и деятельность по вопросам профессионального выбора обучающихся – одна из наиболее значимых в деятельности педагога-психолога на данном этапе. Ее грамотная организация позволит избежать проблем экзистенционального плана в будущем, дает возможность ученикам сделать правильный профессиональный, а зачастую личностный и жизненный выбор. В данном случае психолог должен работать в тесном контакте со специалистами-смежниками, которые личным примером, своим профессиональным опытом могут показать (расширить) профессиональные горизонты выпускникам школы. Встречи с интересными людьми, профессионалами своего дела дают положительный эмоциональный отклик у молодой аудитории. Экскурсии на предприятия позволяют воочию увидеть не только специфику профессии, специальности, трудового поста и конкретного рабочего места, соотнести свои желания и возможности с требованиями конкретной профессии.

Результатом реализации выше указанных требований является комфортная развивающая образовательная среда основного общего образования как базового условия:

- обеспечивающего достижение целей основного общего образования, его высокое качество, доступность и открытость для обучающихся, их родителей (законных представителей) и всего общества, духовно-нравственное развитие и воспитание обучающихся;

- гарантирующего охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья обучающихся; преемственного по отношению к начальному общему образованию и учитывающей особенности организации основного общего образования, а также специфику возрастного психофизического развития обучающихся на данной ступени общего образования. Удерживает все эти особенности и возможности ООП образовательная среда школы.

Не следует забывать, что образовательная среда – целостная качественная характеристика внутренней жизни школы, которая определяется теми конкретными задачами, которые образовательное учреждение ставит и реально решает в своей деятельности. Она проявляется в выборе средств, с помощью которых эти задачи решаются (к средствам относятся учебный план, учебные программы, расписание учебных и внеучебных занятий, организация работы на уроках, тип взаимодействия педагогов с обучающимися, качество оценок, стиль неформальных отношений между детьми, организация внеучебной школьной жизни, материально-техническое оснащение, оформление классов и коридоров и т.п.). Содержательно оценивается по тому эффекту в личностном (самооценка, уровень притязаний, тревожность, преобладающая мотивация), социальном (компетентность в общении, статус в классе, поведение в конфликте и т.п.), интеллектуальном развитии детей, которого она позволяет достичь.

Главными показателями эффективности образовательной среды учебного заведения являются:

- полноценное развитие способностей обучающихся;

- формирование у них побуждающих к деятельности мотивов;

- обеспечение инициативы детей самим включаться в ту или иную деятельность и проявлять собственную активность.

Таким образом, при выборе форм, способов и методов обучения и воспитания (образовательных технологий) на этапе основного общего образования школа руководствуется возрастными особенностями и возможностями обучающихся и обеспечивает результативность образования с учетом этих факторов:

- расширение деятельностных форм обучения, предполагающих приоритетное развитие творческой и поисковой активности в учебной и во всех остальных сферах школьной жизни;

- организацию образовательного процесса с использованием технологий учебного сотрудничества, обеспечивающих расширение видов групповой работы обучающихся, их коммуникативного опыта в совместной деятельности, постепенный переход от устных видов коммуникации к письменным, в том числе с использованием возможностей информационных и коммуникативных технологий;

- использование проектной деятельности, проектных форм учебной деятельности, способствующих решению основных учебных задач на уроке;

- использование во всех классах основной школы оценочной системы, ориентированной на обучение детей само- и взаимооцениванию

При выборе применяемых образовательных технологий необходимо учитывать, что все технологии, используемые в школьном образовании, должны решать задачи образования данной возрастной группы учащихся и обеспечивать преемственность и плавность перехода учащихся от одной ступени образования к другой.

Реализация системно-деятельностного подхода должна предусматривать широкое использование учащимися и педагогами в образовательном процессе современных образовательных и информационно-коммуникационных технологий с учетом особенностей основной ступени образования. Главным требованием к информационным и коммуникационным технологиям при реализации ООП является их адекватность:

- возрастным особенностям детей основной ступени образования;

- определяемым этими особенностями содержательным задачам основного общего образования, а также обеспечение возможностей применения ИКТ во всех элементах учебного процесса, где такое применение уместно и соответствует дидактическим задачам, решаемым в данном элементе.

Средства ИКТ используются также в компенсирующей и коррекционной образовательной деятельности, позволяя учащимся, не справляющимся с освоением материала использовать средства ИКТ как вспомогательные инструменты работы. Информационные технологии должны быть ориентированы на поддержку поисковой деятельности, проверку гипотез, моделирование, а также контроль и оценку учебных действий обучающихся.

В итоге, основная цель психолого-педагогического сопровождения реализации федерального государственного образовательного стандарта – создание социально-психологических условий для развития личности обучающихся и их успешного обучения. Для успешного обучения и полноценного развития обучающихся педагогу-психологу совместно с педагогическим коллективом необходимо решить следующие задачи:

- выявлять и отслеживать динамику психологического развития школьника с целью своевременной профилактики и эффективного решения проблем, возникающих в обучении, общении и психическом состоянии;

- совершенствовать систему психолого-педагогической поддержки пятиклассников в период адаптации при переходе в среднее звено, позволяющей им приспособиться к новым

школьным требованиям и развиваться, совершенствоваться в различных сферах общения и деятельности;

- создавать специальные социально-психологические условия, позволяющие осуществлять развивающую работу с детьми, испытывающими проблемы в психологическом развитии и обучении с учетом специфики возрастного психофизического развития обучающихся;

- формировать у обучающихся способности к самопознанию, саморазвитию и самоопределению с целью их дальнейшей социализации;

- оказывать психолого-педагогическую поддержку всех участников образовательного процесса путем обеспечения вариативности направлений и форм, а также диверсификации уровней психолого-педагогического сопровождения участников образовательного процесса.

В рамках психолого-педагогической работы осуществляются следующие направления деятельности:

1. Психолого-педагогическая диагностика, направленная на выявление статуса школьников: особенностей психического развития ребенка, сформированности определенных психологических новообразований, соответствия уровня развития умений, знаний, навыков, личностных и межличностных образований возрастным ориентирам и требованиям общества.

2. Консультативная работа с педагогами, родителями, школьной администрацией - помощь в решении тех проблем, с которыми к психологу обращаются педагоги, обучающиеся, родители.

3. Психологическое просвещение – формирование психологической культуры, развитие психолого-педагогической компетентности педагогов, родителей и обучающихся.

4. Развивающая работа, ориентированная на оказание помощи детям, испытывающим трудности в школьной адаптации, обучении и развитии. Эти трудности могут проявляться в поведении, обучении, самочувствии ребенка. Оказание помощи осуществляется в форме групповой и индивидуальной развивающей работы.

5. Экспертная деятельность - экспертиза (образовательной среды, профессиональной деятельности педагогов образовательного учреждения, микроклимата в детских коллективах и педагогической среде, эмоционально-психологической составляющей образовательного процесса).

Все обозначенные выше направления работы в рамках психолого-педагогического сопровождения отражены в следующих этапах деятельности.

I этап (5 класс) - переход обучающегося на новую ступень образования Психолого-педагогическое сопровождение обучающихся 5-х классов направлено на создание условий для успешного обучения обучающихся в среднем звене школы. Особое значение придается созданию условий для успешной социально-психологической адаптации к новой социальной ситуации. Этот этап обеспечивается программой психолого-педагогической поддержки при переходе в среднее звено и формами работы с детьми. Главное – создание в рамках образовательной среды психологических условий успешной адаптации. Проводится фронтальная и индивидуальная диагностика, создается банк данных об интеллектуальном и личностном развитии, о формировании УУД обучающихся. Индивидуальная диагностика проводится по запросу педагогов или родителей обучающихся. Комплекс методик обследования адаптационного периода включает в себя наиболее показательные для адаптации процессы: мотивация учения, самочувствие, тревожность.

Деятельность по адаптации в рамках данного этапа предполагает:

1. Проведение психолого-педагогической диагностики, направленной на изучение уровня психологической адаптации обучающихся к учебному процессу.

2. Проведение консультационной и просветительской работы с родителями пятиклассников для ознакомления взрослых с основными задачами и трудностями адаптационного периода.

3. Проведение консультационной и просветительской работы с обучающимися, в направлении формирования социальной и коммуникативной компетентности, адаптации в изменяющейся образовательной среде.

4. Проведение групповых и индивидуальных консультаций с педагогами по выявлению возможных сложностей в формировании УУД и реализации ФГОС. Данное направление позволяет направить работу педагогов на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников.

5. Коррекционно-развивающая работа проводится с двумя целевыми группами: обучающимися, не имеющих выраженных трудностей, и обучающимися, испытывающими временные трудности адаптационного периода. Занятия проводятся как в индивидуальной, так и в групповой форме. Их задача – настроить обучающихся на предъявляемую основной школой систему требований, снять чрезмерное психическое напряжение, сформировать у обучающихся коммуникативные навыки, необходимые для установления межличностных отношений, общения и сотрудничества, оказать помощь обучающимся в усвоении школьных правил.

6. Аналитическая работа, направленная на осмысление итогов деятельности по психолого-педагогическому сопровождению ФГОС ООО, планирование работы на следующий год.

II этап - психолого-педагогическое сопровождение обучающихся 6-8 классов. Работа по сопровождению 6-8 классов определяется запросом со стороны родителей обучающихся и администрации образовательного учреждения. Помимо диагностики предусмотрены и другие виды работы:

1. Проведение психолого-педагогической диагностики, для изучения уровня психологической адаптации вновь прибывших обучающихся к учебному процессу, изучение микроклимата классных коллективов, уровня тревожности, сформированности УУД и т.д.

2. Проведение консультационной и просветительской работы с родителями обучающихся, направленной на ознакомление взрослых с основными особенностями возрастных периодов развития.

3. Проведение групповых и индивидуальных консультаций с педагогами по выявлению возможных сложностей в формировании УУД и реализации ФГОС, что позволяет направить работу педагогов на построение учебного процесса в соответствии с индивидуальными особенностями и возможностями школьников.

4. Проведение консультационной и просветительской работы с обучающимися.

5. Коррекционно-развивающая работа проводится обучающимися с (разрабатывается и реализуется специалистами ОУ по результатам диагностических обследований, либо по запросу участников образовательного процесса). Занятия проводятся как в индивидуальной, так и в групповой форме. Их задача – помочь обучающимся преодолевать сложности подросткового возраста, негативизм, корректировать проблемы на личностном, эмоциональном уровнях, снять чрезмерное психическое напряжение, коммуникативные навыки, необходимые для установления межличностных отношений, общения и сотрудничества, оказать помощь вновь прибывшим обучающимся в усвоении школьных правил.

6. Аналитическая работа, направленная на осмысление итогов деятельности по психолого-педагогическому сопровождению ФГОС ООО, планирование работы на следующий год.

III этап - психолого-педагогическая экспертиза уровня сформированности УУД обучающихся 9-х классов В рамках этого этапа предполагается:

1. Проведение психолого-педагогической диагностики, направленной на определение у обучающихся уровня сформированности универсальных учебных действий; готовности к выбору индивидуального образовательного маршрута при завершении обучения в 9 классе.

2. Проведение элективных и факультативных курсов направленных на самоопределение подростков и выбор ими дальнейшего образовательного маршрута.

3. Проведение индивидуальных и групповых консультаций родителей по определению дальнейшего образовательного маршрута детей с учетом индивидуальных особенностей и профессиональных интересов и склонностей (по результатам диагностик).

4. Организация и проведение собеседования по готовности к выбору обучающимися дальнейшего образовательного маршрута и определению путей его достижения.

Таким образом, интегративным результатом выполнения требований к условиям реализации основной образовательной программы образовательного учреждения является создание и поддержание развивающей образовательной среды, адекватной задачам достижения личностного, социального, познавательного (интеллектуального), коммуникативного, эстетического, физического, трудового развития обучающихся. При этом, одно из центральным мест занимает создание и реализация психолого-педагогических условий, раскрывающих весь потенциал обучающихся.

Список использованных источников

1. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон от 29.12.2012 N 273-ФЗ // Информационный портал по внедрению эффективных механизмов, структурных и нормативных изменений. – Режим доступа: http://273-фз.рф/zakonodatelstvo/federalnyy-zakon-ot-29-dekabrya-2012-g-no-273-fz-ob-obrazovanii-v-rf#st2_9. – 23.10.2016.

Соколова Надежда Викторовна, к.ю.н., доцент
Мокшев Дмитрий Петрович, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС КАК КАТАЛИЗАТОР ИЗМЕНЕНИЙ СИСТЕМЫ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ

Отечественное высшее образование на современном этапе переживает процесс глобальной модернизации. Это связано, прежде всего, с глубокой интеграцией России в европейскую образовательную систему, что требует подчас кардинального пересмотра уже действующих элементов работы российских вузов. Также переход на европейскую модель обучения неразрывно связан с внедрением новых технологий обучения, образовательных программ, стандартов и т. д.

Отправной точкой коренных изменений высшего образования в нашей стране послужило ее присоединение к Болонскому процессу в сентябре 2003 года.

Основной целью реформ, которые проводятся в России в рамках Болонского процесса, является создание на территории нашего государства системы образования, которая была бы

аналогична или максимально приближена к западным. В идеале это должно повысить конкурентоспособность выпускников отечественных высших учебных заведений на глобальном европейском рынке труда. Кроме того, участники Болонского процесса получают уникальную возможность для обмена опытом, поскольку могут практически беспрепятственно поделиться своими наработками и одновременно взять лучшее из накопленного странами-партнерами опыта.

Через год после подписания министром образования РФ Болонской декларации на уровне кабинета министров была задекларирована необходимость реализации главных положений Болонского процесса, а именно:

1) составление перечня преподавательских программ;
2) создание Национальной рамки квалификаций Российской Федерации;
3) соответствие программ и рамочных планов, принятых в европейских высших учебных заведениях;
4) законодательное внедрение двухуровневой степенной системы (первая ступень – бакалавр, вторая – магистр);
5) построение обучающих программ по кредитно-модульному принципу.

Рассмотрим более подробно главные новшества, которые появились в российской системе высшего образования с момента вхождения нашей страны в состав участников Болонского процесса.

Национальная рамка квалификаций Российской Федерации (НРК) является инструментом сопряжения сферы труда и сферы образования и представляет собой обобщенное описание квалификационных уровней, признаваемых на общефедеральном уровне, и основных путей их достижения на территории России.

Национальная рамка квалификаций Российской Федерации разработана на основании Соглашения о взаимодействии Министерства образования и науки Российской Федерации и Российского союза промышленников и предпринимателей (далее – Соглашение) с учетом опыта построения Европейской рамки квалификаций, национальных рамок стран — участниц Болонского процесса [3].

В общем смысле, национальная рамка квалификаций позволяет формировать единые требования к развитию образования, квалификации отдельных категорий работников. Также она позволяет разрабатывать системы сертификации квалификаций и создавать квалификационные системы в отдельных отраслях. Основное содержание данного документа составляют «Таблица дескриптов» и «Таблица путей достижения квалификации соответствующего уровня». Обе таблицы разделены на одинаковое количество уровней (с 1-го по 9-й). С увеличением порядкового номера уровня возрастает общая компетенция потенциального работника, а также сложность и наукоемкость его деятельности. Кроме того, с каждым последующим уровнем усложняются и удлиняются пути его достижения.

В новых реалиях российского высшего образования Национальная рамка квалификаций может быть полезна как работодателям, так и обучающимся (студентам, абитуриентам, аспирантам и т. д). Работодателю она поможет лучше понять уровень профессиональной подготовки кандидата на должность, а обучающиеся на основе Национальной рамки квалификаций смогут составить четкое представление о том, какие именно пути получения образования они должны для себя избрать, чтобы достичь того или иного уровня.

Одно из самых важных нововведений, касающихся непосредственно учебного процесса, заключается во внедрении двухуровневой системы обучения (бакалавр – магистр).

При этом срок обучения для присвоения квалификации (степени) бакалавра составляет 4 года, а срок обучения для присвоения квалификации (степени) магистра – 2 года.

Важным нюансом Болонской системы, применительно к России, является то, что наша страна не перешла к обучению исключительно европейского типа. Это подтверждается тем, что в отечественных вузах до сих пор выдаются дипломы с квалификацией «специалиста». Срок обучения для получения такого диплома составляет «классические» 5 лет. Однако такой вид высшего образования не входит в Болонскую систему. Более того, в странах Запада не существует даже самого понятия «дипломированный специалист» (а, значит, подобные российские дипломы не признаются в Европе). Поэтому если студент в будущем хочет построить успешную карьеру за рубежом, ему обязательно нужно получать степень бакалавра (магистра). Либо ему придется подтверждать свой диплом специалиста уже непосредственно в иностранном государстве (проходить процедуру нострификации), что отнимет немало времени, эмоциональных сил и, что весьма вероятно, финансовых средств. Хотя данный подход европейских государств также выглядит несколько противоречивым, поскольку в Лиссабонской конвенции, подписанной в 1997 году, говорится о взаимном признании академических квалификаций (Россия ратифицировала данную конвенцию в 2000 году). Однако, как мы видим, на практике взаимное признание квалификаций происходит далеко не всегда.

У данной проблематики есть также и обратная сторона. Не все российские работодатели успели перестроиться вслед за отечественной образовательной системой. Поэтому многие из них считают степень бакалавра «неполным» или «незаконченным» высшим образованием. Как следствие, у выпускников бакалавриата могут возникнуть некоторые проблемы при трудоустройстве. Однако указанная проблема носит исключительно ментальный характер. Это позволяет выразить уверенность в том, что ее решение является лишь вопросом времени. Здесь, очевидно, может помочь просветительская работа уполномоченных государственных органов с работодателями, подробное ознакомление работодателей с содержанием Национальной квалификационной рамки, о которой говорилось выше, и ряд других мер.

Еще одним важнейшим элементом Болонского процесса является введение так называемой Европейской системы кредитов – ECTS (European Credit Transfer System). Система кредитов заключается в том, что в большинстве высших учебных заведений Европы в основу учебного процесса заложены модульные технологии обучения. При этом весь учебный материал по каждой конкретной дисциплине разбивается на отдельные модули, которые связаны между собой определенной логической схемой. Характерные признаки кредитной системы обучения:

- кредитная система обучения является нелинейной системой обучения. Нелинейная система обучения – способ организации учебного процесса, при котором обучающиеся имеют возможность индивидуально планировать последовательность образовательного процесса;
- введение системы кредитов для оценки трудозатрат обучающихся и преподавателей по каждой дисциплине;
- свобода выбора обучающимися дисциплин из числа дисциплин по выбору, включенных в рабочий учебный план, при формировании индивидуального учебного плана;
- широкие полномочия университета (института) в организации учебного процесса, в определении и учете видов педагогической нагрузки преподавателей;
- обеспечение учебного процесса всеми необходимыми учебными и методическими материалами в печатной и электронной формах;

- использование модульно-рейтинговой системы оценки учебных достижений обучающихся по каждой учебной дисциплине [2].

Кредитно-модульная система предполагает разделение учебного материала каждой дисциплины на модули. При этом качество усвоения каждого модуля проверяется отдельно. Это способствует более объективному оцениванию работы студента на протяжении семестра. Благодаря подобному построению обучения студент неизбежно начинает проявлять большую активность при самостоятельной работе.

Кроме того, участие России в Болонском процессе повлекло за собой введение новых образовательных стандартов для высших учебных заведений. Новая система стандартов предусматривает планомерное расширение вузовской свободы. Теперь ФГОС определяет для базовых, то есть обязательных, только половину дисциплин при обучении на бакалавра и до 30 % в учебной программе магистра. Болонская система образования определяет минимальную составляющую подобных регуляций в социально-экономических и гуманитарных дисциплинах, что сейчас отражено и в российской образовательной программе. Наполнение вариативной части учебного плана теперь прерогатива вуза. Для ориентирования преподавателей издаются пособия с примерами основных образовательных программ по конкретным предметам и направлениям [1].

В рамках перестроения российского высшего образования под Болонскую модель целесообразно было бы предпринять следующие шаги:

1. Окончательно разрешить вопрос о специалитете. Думается, что это можно было бы сделать двумя путями: либо достигнуть договоренности с европейскими государствами относительно взаимного признания академических квалификаций в соответствии с Лиссабонской конвенцией 1997 года (договориться о том, чтобы российский специалитет признавали в качестве высшего образования на Западе). Второй вариант предполагает полный отказ России от программ специалитета, как от элемента, не входящего в Болонскую систему.

2. Продолжать процесс интенсивного и планомерного движения России по сближению отечественной и европейской образовательных систем. Это, очевидно, может включать в себя разработку новых учебных программ высшего образования, издание современных учебных пособий, рассчитанных на модульный принцип обучения, соответствующую переподготовку педагогических кадров и т. д. При этом, безусловно, нельзя отказываться от научного опыта, накопленного предыдущими поколениями отечественных ученых. Необходимо построить обновленную систему высшего образования на основе симбиоза фундаментальных элементов российской высшей школы и современных европейских образовательных тенденций.

Таким образом, на сегодняшний день наша страна находится на пути активной интеграции в европейское образовательное пространство. Данный процесс, безусловно, сопряжен с некоторыми объективными трудностями. Однако в перспективе Болонская система может дать выпускникам отечественных высших учебных заведений новые возможности в плане построения успешной карьеры, как в России, так и в ряде зарубежных государств.

Список использованных источников:

1. Болонская система образования в России [Электронный ресурс] // EDUNEWS.ru [web-сайт]. – Режим доступа: http://edunews.ru/education-abroad/sistema-obrazovaniya/bolonskaya.html. – 28.10.2016.

2. Кредитная система [Электронный ресурс] // Западно-Казахстанский государственный университет имени Махамбета Утемисова : [web-сайт]. – Режим доступа:

http://www.wksu.kz/ru/mstudy/33-catsisobu/48-kreditnaya-sistema-obucheniya. – 28.10.2016.

3. Национальная рамка квалификаций [Электронный ресурс] // Национальное агенство развития квалификаций : [web-сайт]. – Режим доступа: http://nark.ru/natsionalnaya-ramka-kvalifikatsij/. – 28.10.2016.

Соколова Надежда Викторовна, к.ю.н., доцент
Подорванова Наталья Сергеевна, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет» г. Шадринск

РОЛЬ ПРАВОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБУЧЕНИИ КАК ОДНО ИЗ НАПРАВЛЕНИЙ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ ПРАВОСОЗНАНИЯ МОЛОДЁЖИ

Система образования относится к числу важнейших социальных институтов. С функциональной точки зрения, система образования включена в число институциональных структур, обеспечивающих социализацию индивидов. Социализация индивида есть процесс, посредством которого индивидуумы развивают качества, существенные для эффективного функционирования в обществе, в котором они живут. Социализация обеспечивает преемственность культуры, ее передачу от поколения к поколению. Агентами, проводниками первичной социализации (социализация ребенка) служат семьи, и социализация носит во многом стихийный, самопроизвольный характер.

Параллельно с названными агентами социализации, действующими в течение всей жизни, являются общественные структуры (политические, юридические, религиозные, средства массовой информации и т.д.). Здесь социализация имеет преимущественно целенаправленный характер.

В современном обществе решающим инструментом такого рода сознательной социализации являются системы образования. Кроме того, в систему образования входит также право, как социальный институт, которое предписывает индивидам действующие в государстве правила поведения и указывает систему санкций, направленных на то, чтобы добиться неукоснительного выполнения этих правил.

На сегодняшний день, очень остро стоит проблема низкого уровня правовых знаний среди подрастающего поколения, причиной которого, зачастую, является не только поверхностность правового просвещения, но и отсутствие у молодёжи заинтересованности в правовых знаниях, сложившееся в силу возрастных особенностей данной группы населения страны и, кроме того, негативным влиянием на них со стороны подростков, совершающих правонарушения, вовлечением их в употребление спиртных напитков и наркотических веществ, а также правовым нигилизмом, пронизавшим большую часть умов молодёжи.

Решение проблемы низкого уровня правовых знаний и устранения правового нигилизма чрезвычайно важна для формирования активного и законопослушного гражданского общества. Актуальность данной темы определяется особой доминирующей ролью правовой культуры в процессе социализации личности. Именно поэтому в современном обществе правовая культура выступает важнейшим компонентом общей культуры человека.

В концепции модернизации образования в качестве его главного результата рассматривается готовность и способность молодых людей, оканчивающих школу, нести личную ответственность, как за собственное благополучие, так и за благополучие общества.

Важными целями образования должны стать формирование высокого уровня правовой культуры, знание основополагающих правовых норм и умение использовать возможности правовой системы государства, умение отстаивать свои права.

Обратимся к опыту оказания образовательных услуг ГБПОУ ЯНАО Новоуренгойский многопрофильный колледж (г. Новый Уренгой Ямало-Ненецкий автономный округ).

Правовые знания, получаемые на уровне многопрофильного колледжа, входят в программу изучения студентами обществознания, но в некоторых группах в образовательный процесс включён полный курс права, в виде углубленного изучения правовых дисциплин, но приоритетными всё же являются специализированные предметы.

Для выяснения глубины правовых знаний студентов 1, 2 курса был проведен социологический опрос, в котором участвовал 41 человек в возрасте от 15 до 18 лет. Таким образом подавляющее большинство участвовавших в опросе, несовершеннолетние.

Отвечая на поставленные вопросы, студенты высказывали диаметрально противоположные мнения. В частности, 33 человека (80,5 %) заявили о заинтересованности в правовых знаниях, а 8 обучающихся (19,5 %) высказали, что им это просто неинтересно. При этом, своими правами и обязанностями активно интересуются 31 учащийся (75,6 %), остальные 10 человек (24,4 %), т.е. каждый четвёртый, к ним равнодушны; правовую литературу читают только 19 человек (46,3 %), а 22 студента (53,7 %) игнорируют её. Представляется правомерным вывод о том, что интерес обучающихся к правовой литературой, связан лишь с интересующими их проблемами, так как часть учащихся сталкивались в своей жизни с нарушениями законов.

Одним из источников пополнения запаса правовых знаний для опрошенных явились телевизионные программы, такие как: «Военная тайна с Игорем Прокопенко», «Расследование с Леонидом Каневским», «Час суда», «Человек и закон», кроме того, к правовым программам студенты отнесли также «Новости» и «Контрольную закупку». Интерес к этим программам свидетельствует о наличии интереса студентов к правовым знаниям, хотя, как видно из их ответов, большинство опрошенных не сталкивались с нарушениями своих прав, а если и были такие ситуации, то за помощью они обращались к близким, друзьям, либо пускали ситуацию на самотёк и никуда не обращались. Большинство заявили, что знают о возможности обращения в такие государственные учреждения, как полиция, прокуратура, а также им известно о возможности получения юридической помощи у адвокатов, так как такая информация широко распространена.

Результаты проведённого исследования позволяют сделать вывод о необходимости более глубокого правового просвещения в молодёжной среде. Очень важно, что дети сами отмечают свою потребность в правовых знаниях. Тем более что в условиях современного общества они действительно необходимы, так как порой каждый из нас, либо наших близких может столкнуться с нарушением наших прав, и при этом, не имея необходимых знаний, остаться в худшем положении.

Полагаю, что решению указанной выше проблемы будет способствовать выполнение комплекса педагогических методов повышения уровня правовых знаний, который включает:

1) использование в процессе обучения праву ситуаций, максимально приближенных к реальности;

2) оптимизацию воспитания у студентов правовой ответственности и активной правовой позиции.

При этом главное, чтобы педагог сумел донести до своих учеников народную мудрость: «Каждый человек – кузнец своей судьбы!» И чтобы жизнь человека сложилась хорошо, он должен знать не только свои права, но и обязанности и, естественно, никогда не

нарушать законность и правопорядок, ведь начать улучшать мир вокруг нас каждый может именно с себя!

История XX века в России учит нас, что забвение и попрание прав и свобод человека неизбежно ведет к трагедии. Именно поэтому, только воспитав детей в духе соблюдения прав человека, мы сумеем преодолеть наши ошибки, и в XXI веке творить новую историю, не ущемляя прав ребенка, человека, гражданина.

Соколова Надежда Викторовна, к.ю.н., доцент
Бейсенова Кунслу Амангельдыевна, студентка
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

БОЛОНСКИЙ ПРОЦЕСС: НЕКОТОРЫЕ ПРОБЛЕМНЫЕ АСПЕКТЫ И НАПРАВЛЕНИЯ ИХ РЕШЕНИЯ

Как показывает история, изоляция ни одной страны не увенчалась положительными результатами. Сотрудничество - вот одно из важных моментов в развитии, как страны, так и мира в целом. Процесс глобализации открыл обществу информационную площадку для развития международных отношений. От чего же зависит их уровень?

Одним из важных факторов, способствующих стабильности, развитию, авторитету той или иной страны на международной арене является, конечно же, уровень образования и науки, которые на современном этапе являются не только культурным компонентом, но и одним из решающих факторов политического и экономического развития, а также эффективным способом международного общения. При этом особенную важность приобретает наличие политических деятелей, высококвалифицированных специалистов во всех отраслях, перспективных научных исследований, которые становятся обязательным условием успеха государств мира. Ведь достаточно часто даже известные политические лидеры допускают в публичных выступлениях некорректные и даже противоречащие законам, высказывания, что сказывается на восприятии государства, которое они представляют.

Знания – это богатство, которое необходимо приумножать, поэтому все государства мира стремятся к его совершенствованию. Реформ не избежало и высшее образование, как в мире, так и в Российской Федерации. К сожалению, специалисты вынуждены констатировать, что переход на Болонскую систему образования привёл не только к положительным изменениям, но и повлёк за собой массу противоречий.

Для начала обратимся к истокам Болонской реформы.

Официальной датой начала Болонского процесса принято считать 19 июня 1999 года, когда в г. Болонье на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования» или Болонскую декларацию [1].

Когда европейские страны начали тесное сотрудничество - открылись границы. Можно сказать, что Европа стала одним экономическим пространством, а, следовательно, нужно было также интегрировать образование, для того чтобы можно было не только сформировать европейский рынок труда, но организовать его нормальное функционирование.

Болонский процесс открыт и для присоединения других стран. В свою очередь, Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 года на берлинской встрече министров образования европейских стран.

Болонская реформа известна, как деление высшего образования. По освоению одной ступени образования, обучающийся поднимается на другую и так далее. Реформа подразумевает деление высшего образования на бакалавриат и магистратуру.

Плюсы такого деления без сомнения есть - это высокая студенческая мобильность. Реформа предполагает, что студенты, освоившие степень бакалавра, в дальнейшем смогут продолжить обучение и освоить магистратуру не только в своей, но и в другой стране. Но, как показала практика, студенты заканчивающие бакалавриат, не устремились проходить обучение в магистратуре в менее развитых странах, а большой поток «умов» плавно перетёк в более развитые страны, где можно будет потом закрепиться и остаться для дальнейшего проживания.

Таким образом, в странах происходит, так называемая «утечка мозгов». Несомненно, что молодые специалисты и будущие ученые предпочтут ту страну, где уровень экономики выше и, где государство сможет больше выделять средств на развитие науки.

Рынок труда - вот что является основной целью Болонской реформы. Конечно, это позволяет решить проблему ротации кадров, но какой ценой?….

Студент, закончивший высшее учебное заведение, получивший степень бакалавра, может уже начать трудовую деятельность в соответствии с профилем образования. Но, к сожалению, в связи с тем, что с переходом на двухуровневое высшее образование, учебные нагрузки по теоретическим дисциплинам снизились почти вдвое, что сказывается на качестве образовательного процесса. Компетентностный подход к обучению направлен на то, чтобы сформировать у студента навыки того, что необходимо непосредственно на практике. Но в наше время весь окружающий мир очень быстро изменяется и в силу этого, зачастую случается, что, пока студент учился, на практике многое поменялось и полученные им компетенции стали неактуальны. Для опережающего образования чрезвычайно важно предвосхищать изменения, для чего необходимы глубокие теоретические знания, но именно их стараются исключить, ориентируя образование непосредственно на практику [1]. Следует подчеркнуть, что при столь явном снижении уровня нагрузки по теоретическим предметам, невозможно сформировать реальные знания у студентов в соответствии с новыми образовательными стандартами. Студенты вынуждены самостоятельно доступными им средствами добывать необходимую информацию.

Нельзя не упомянуть и о том, что недостаточность теоретических знаний влечёт за собой очень негативный момент – по окончании вуза, выпускники не чувствуют своей готовности к профессиональной деятельности, в связи с чем у них возникает страх перед той деятельностью, к которой они, по существу должны бы быть готовы… Страх вызван тем, что практическая направленность обучения в вузах, базовые знания о той или иной профессии не учитывают жизненной реальности, ведь мир не стоит на месте и не всегда ожидаемое совпадает с действительностью…

Практические навыки, получаемые на семинарских занятиях, очень ограничены, поскольку непосредственно связаны с тематикой конкретного семинара. Формирование комплексных навыков применения даже ограниченных теоретических знаний, неоспоримо, важно, однако, учебным процессом, увы, не охватывается. Хотя есть и примеры положительного характера. Так, включение в учебный процесс вузов, изучающих правовые дисциплины (как юридической, так и педагогической направленности), такой формы формирования юридических компетенций как студенческие юридические клиники способствует не только углублению познавательного процесса, поскольку студент, включённый в социально-полезную деятельность, не только комплексно разрешает правовые казусы по разным отраслям права, но и учится процессам межличностной коммуникации,

зрелости гражданской позиции. Использование для этого профессионального и жизненного опыта профессионального юриста позволяет студенту сформировать те компетенции, на которые направлена разработка новых образовательных стандартов и нацелен образовательный процесс...[2].

Одним из отличительных моментов Болонского процесса является возможность продолжения обучения на второй ступени – в магистратуре. Благое пожелание о возможности продолжения обучения по программам магистратуры в другой стране, благим и осталось, ведь у студентов зачастую просто не хватает средств, чтобы оплатить магистратуру в собственной стране, не говоря уже об учебе в магистратуре в другой стране.

Окончательные результаты реформирования образования на основе Болонской декларации ещё туманны, но уже проявляется тенденция к дальнейшему расслоению гражданского общества, т.е. общество ещё более явно разделилось на богатых и бедных: обучение по программам бакалавриата предполагает возможность получения только базовых знаний, что не предусматривает возможности использования бакалавров на руководящих должностях.

Представляется необходимым для решения проблемы доступности высшего образования увеличить количество бюджетных мест в высших учебных заведениях, как при подготовке бакалавров, так и при обучении магистров. Отсутствие достаточного количества бюджетных мест в вузах, делает высшее образование малодоступным для многих молодых граждан страны, именно это вынуждает абитуриентов, осознающих невозможность оплаты за счёт средств семьи получение высшего образования, поступать лишь для получения среднего специального образования в колледжи, а это сказывается на доступности высшего образования для граждан страны и, по существу, является нарушением конституционного права на образование.

Однако, лишь непродуманное увеличение количества бюджетных мест, без качественного изменения глубины образовательного процесса, может стать причиной снижения качества образования и только умножит число выпускаемых вузами неквалифицированных специалистов.

Представляется, что необходимо более вдумчиво относиться к разработке программ обучения как в бакалавриате, так и в магистратуре, и формировать компетенции будущих специалистов, привлекая их к реальной практической деятельности в том направлении, в котором они получают образовательные услуги, чтобы обеспечить соответствие между теми компетенциями, которые формируются в процессе образования и теми, которые необходимы в реальной профессиональной действительности. Как можно более полное совпадение учебной и профессиональной деятельности будет способствовать нивелированию существующих в болонском процессе проблемных аспектов.

Кроме того, разумно было бы внедрить в учебный процесс, так называемые «встречи с интересными людьми», т.е. общение с реальными людьми, имеющими большой опыт работы в той сфере, обучение по профилю которой осваивает студент. В процессе таких встреч студенты смогут пообщаться, задать вопросы конкретному лицу и получить советы. Рационально такого рода учебными занятиями обеспечить образовательный процесс по наиболее важным для профиля образования курсам.

Для повышения заинтересованности как студентов, так и будущих работодателей, необходимо более широко применять практику обучения по целевым направлениям, что позволит не только построить под заказчика образовательных услуг весь образовательный процесс, обеспечить качественное прохождение практики, а также решить проблему трудоустройства выпускника по окончании обучения в вузе.

Следует также расширять взаимовыгодное сотрудничество вузов и потенциальных предприятий, учреждений, организаций, причём не только при прохождении производственной практики студентами. Было бы разумно привлекать студентов по договорам к работе у будущих работодателей и во внеучебное время; на старших курсах комплектовать группы, в которых студенты смогут наблюдать за работой специалистов, получать опыт и знания для своего дальнейшего развития. Глубокое включение студента в практику путём вовлечённости в процесс работы организации, позволит работодателям осуществить подбор кадров среди выпускников вуза, по сути, ещё до его окончания, чему, несомненно, будет способствовать добросовестное и качественное выполнение поручений.

Таким образом, внося дополнения и коррективы в Болонскую систему и подстраивая её под наше отечественное образование, российское образование, мы сможем вырастить высококвалифицированных специалистов, которые будут творчески мыслить, открывать новое, продвигать науку.

Список использованных источников:

1. Проблемы вступления России в Болонский процесс и пути их решения [Электронный ресурс] : учебные материалы. – Режим доступа: http://works.doklad.ru/view/Z8rcATcos14/all.html. – 21.10.2016.

2. Соколова, Н.В. Практические навыки применения права в системе двухуровневого юридического образования: на примере работы студентов в юридических клиниках высших учебных заведений [Текст] / Н.В. Соколова // Современные проблемы работы юридических клиник в системе высшего образования Российской Федерации : материалы V Всероссийской научно- практической конференции. – М., 2014.

Карпов Егор Константинович, к.т.н., доцент
Карпова Ирина Евгеньевна, ст.преподаватель
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган

АНАЛИЗ СОСТОЯНИЯ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ «ЧЕРЧЕНИЕ» КАК НЕОТЪЕМЛЕМОЙ ЧАСТИ ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

7 июля 2011 года Президентом Российской Федерации Д.А. Медведевым был подписан Указ об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации. К числу приоритетных направлений, в числе прочих, были отнесены: информационно-телекоммуникационные системы, перспективные виды вооружения, военной и специальной техники, транспортные и космические системы.

16 декабря 2015 года Президентом Российской Федерации В.В. Путиным в этот Указ были внесены изменения, согласно которым, к числу приоритетных направлений были дополнительно отнесены разработки робототехнических комплексов (систем) военного, специального и двойного назначения. Так же было дано указание на создание Национального центра развития технологий и базовых элементов робототехники, с возложением обеспечения деятельности по осуществлению его функций на Фонд перспективных исследований.

Государством фактически были определены направления дальнейшего развития, главную роль в которых будут играть профессионалы с инженерно-техническим

образованием. Обучение высококлассных специалистов в этих направлениях невозможно без преподавания школьникам и студентам базовых дисциплин инженерного образования: черчения, начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики.

В России история преподавания черчения началась при Петре I в XVIII веке. В горнозаводских школах, в качестве разделов математики, вводилось изучение геометрического черчения и начертательной геометрии. Были изданы первые учебники по черчению и геометрии.

В 1927 году в комплексных программах Государственного ученого Совета для семилетней школы изучение черчения было включено по одному часу в неделю в 5 и 6 классе. Дополнительно выделялось по одному часу в неделю на выполнение чертежей в мастерской. В 1933 году изучение разделов черчения переносят в курс более старших 7 и 8 классов. В 1961 на изучение черчения в восьмилетней школе отводится 54 часа в 8 классе, а в одиннадцатилетней школе 38 часов выделяется на изучение в 9 классе и 34 часа в 10 классе. В 70-е годы XX века изучение предмета «Черчение» ведется в 7, 8, 9 классах.

Наше государство всегда уделяло пристальное внимание изучению данной дисциплины. Благодаря этому были достигнуты значительные успехи в различных отраслях промышленности, строительстве и архитектуре, военно-промышленном комплексе. Бурно развивались авиационная и космическая отрасли. Везде требовались грамотные специалисты инженерно-технических специальностей.

Приказом Министерства образования № 1312 от 09.03.2004 об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования, черчение, как учебная дисциплина, из действующих образовательных стандартов была исключена [3]. Однако на данный момент черчение может быть включено в образовательную область предмета «Технология». В этом случае на изучение данного предмета в средней школе будет отведен один час в неделю в 9 классе, т.е. 35 часов за 11 лет обучения.

Во многих учебных заведениях просто отказываются от изучения черчения. Причин две – нет преподавателей черчения и специализированных кабинетов.

И если в 1933 году ученики 8 класса могли построить эллипс и параболу, то нынешние одиннадцатиклассники абсолютно не представляют, что такое эллипс, а параболу могут задать только графиком квадратичной функции.

Заканчивая школу, многие выпускники хотят, но не могут поступить в архитектурные и архитектурно-строительные вузы, так как одним из вступительных испытаний является экзамен по черчению. И если с рисунком и композицией абитуриенты справляются, заканчивая художественные школы и школы искусств, то экзамен по черчению для них становится непреодолимым препятствием. Бывшие школьники могут справиться с рисунком с натуры по гипсовому слепку с классической скульптуры головы человека, но не в состоянии по аксонометрическому изображению построить три ортогональные проекции объекта, выполнить указанный вертикальный разрез и проставить необходимые размеры. Они просто не знают, как это делать.

Те выпускники, которые решили связать свою жизнь с инженерными специальностями, с первого дня в техническом вузе сталкиваются с изучением «Начертательной геометрии и инженерной графики». Рабочие программы вузов рассчитаны на определенный объем полученных в школе знаний по дисциплинам «Геометрия» и «Черчение». И первокурсникам, у которых в школах не преподавалась данная дисциплина, очень сложно дается изучение этого курса.

Необходимо вернуть в школы преподавание данного предмета, причём черчение

должно стать самостоятельной дисциплиной, а не разделом предмета «Технология». В перспективе желательно оборудовать кабинеты специализированными чертежными досками, а также научить школьников пользоваться чертежными принадлежностями. Нужны классы с оборудованием для изучения компьютерной графики.

Ещё одной проблемой является отсутствие учителей черчения. Их просто нет. Педагогические вузы готовят учителей технологии, на практике являющихся преподавателями уроков труда. К преподаванию черчения в школах могут быть привлечены инженеры, работающие конструкторами на промышленных предприятиях. Эти специалисты могут дать как теоретические, так и практические знания в проблемной области, смогут познакомить учащихся с основами производства и помочь в развитии конструкторских способностей у школьников.

Также важно к преподаванию черчения привлечь учителей информатики-математики, дополнительно прошедших изучение специализированных курсов начертательной геометрии, инженерной и компьютерной графики, организованных на базе профильных кафедр высших учебных заведений.

Одним из таких курсов, соответствующих современным педагогическим технологиям, может стать Проблемно-ориентированный курс подготовки технических кадров по дисциплине инженерной графики с применением передовых технологий, синтезированный и протестированный на кафедре «Начертательная геометрия и инженерная графика», вошедшей в состав кафедры «Автоматизация производственных процессов», ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет». Разработана структурная схема метода для случая, когда обучающимся, разделенным на чётное число подгрупп, выдаются готовые сборочные чертежи и спецификации к ним.

По выданным заданиям каждая из подгрупп производит 3D-деталирование и получает 3D-модель сборочного чертежа изделия. Результаты проведенной работы адаптируются для 3D-печати, изготавливаются модели на соответствующем оборудовании и собираются в макет готового изделия. На этом этапе происходит первичный контроль преподавателем правильности выполнения работы, так как, при наличии ошибок макеты собрать не удастся. В случае обнаружения неточностей изготовления деталей, подгруппой производится доработка моделей деталей и сборочной единицы. После этого изготовленные макеты передаются вторым подгруппам, задача которых – произвести обмеры каждой детали сборки, построить их чертежи и сборочный чертёж со спецификацией. Оценка знаний каждой пары подгрупп может быть произведена по полученным в ходе работы макетам изделий и сравнению исходных заданий со сборочными чертежами студентов.

Ключевыми особенностям курса являются:

1) широкое применение в процессе обучения передовых педагогических и современных промышленных технологий;

2) обширный круг практических задач, решаемый обучающимися в ходе выполнения работы;

3) наглядность результатов проделанной работы и вовлечённость всей группы в процесс практического приложения теоретических знаний, определяющие высокую степень закрепления освоенного материала.

Возможность применения в учебном заведении высшего или среднего специального образования данного курса подготовки технических и педагогических кадров по дисциплинам инженерной и компьютерной графики с применением передовых технологий определяется, в первую очередь, наличием соответствующего программного и инженерно-технического обеспечения. В настоящее время компьютерное оборудование является

неотъемлемой частью всех учебных заведений. Инженерная направленность отраслевых обучающих учреждений подразумевает наличие соответствующих программных пакетов для 2D и 3D-черчения и 3D-моделирования.

Современные дети знакомятся с компьютером в раннем возрасте. Освоение различных графических редакторов для них будет интересно и не вызовет больших трудностей. Школьники должны не только уметь выполнять чертежи несложных деталей, но и воспроизводить их наглядное изображение. Если данные задачи удастся решить, то следующим этапом может стать выполнение чертежей, моделей и печать уже готовых деталей на 3D принтерах, которыми в настоящее время уже начали оснащать школы.

Список использованных источников:

1. Иванов, В.В. Проблемно-ориентированный курс подготовки технических кадров по дисциплине инженерной графики с применением передовых технологий / В.В. Иванов, Е.К. Карпов, И.Е. Карпова // Зауральский научный вестник : научно-инновационный журнал. – 2015. – Вып. 1 (7). – 171 с.

2. Кузьмина, И.А. Задачник по основам черчения : учебное пособие для немашиностроительных техникумов / И.А. Кузьмина, А.И. Хомутова. – М. : Машиностроение, 1985. – 130 с.

3. Программы дополнительных испытаний творческой и профессиональной направленности при приёме в бакалавриат Московского архитектурного института (государственной академии) [Электронный ресурс] // Московский архитектурный институт (государственная академия) : [web-сайт]. – Режим доступа: http://www.marhi.ru/abiturient/tvorisp/. – 11.10.2016.

4. Российская Федерация. М-во образования. Об утверждении федерального базисного учебного плана и примерных учебных планов для образовательных учреждений Российской Федерации, реализующих программы общего образования [Электронный ресурс] : приказ от 9 марта 2004 года №1312 // Кодекс консорциум : электронный фонд правовой и нормативно-технической документации. – Режим доступа: http://docs.cntd.ru/document/901895864. – 18.10.2016.

5. Российская Федерация. Президент (2008-2012 ; Д.А. Медведев). Об утверждении приоритетных направлений развития науки, технологий и техники в Российской Федерации и перечня критических технологий Российской Федерации [Электронный ресурс] : указ от 07.07.2011 г. № 899 // Президент России : официальный сайт. – Режим доступа: http://www.kremlin.ru/acts/bank/33514. – 17.10.2016.

6. Федорова, Л.Д. Место черчения в системе общего образования [Электронный ресурс] / Л.Д. Федорова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» : [web-сайт]. – Режим доступа: http://festival.1september.ru/articles/584303/. – 18.10.2016.

7. Черчение в советской школе [Электронный ресурс] // ИЗО и черчение : блог учителя ИЗО и черчения Захарова Валерия Яковлевича. – Режим доступа: http://zaharovvj.blogspot.ru/2011/01/blog-post.html. – 15.10.2016.

Коптелова Ирина Евгеньевна, преподаватель
ФГБОУ ВПО «Тюменский индустриальный университет», г. Тюмень

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В настоящее время многие студенты технических вузов не обладают достаточно развитой коммуникативной компетентностью. Между тем, любой инженер – это потенциальный руководитель, и, как показывают научные исследования, наибольшие трудности при решении профессиональных задач руководители производств испытывают, сталкиваясь с проблемами коммуникативного характера – такими, как выбор адекватных средств передачи информации, правильная аргументация своей позиции и т. д. Поэтому коммуникативная компетентность студентов технических специальностей может рассматриваться как основа их профессионализации.

Психологическая подготовка специалистов нуждается в существенном совершенствовании, так как социальный заказ ориентирован на высокий уровень коммуникативной культуры специалистов. Образовательный результат определяется не только суммой усвоенных знаний и умений, но и успешным решением задач, связанных с наличием высокого уровня коммуникации. Таким образом, коммуникативная компетентность является одной из базовых характеристик профессиональной подготовки и компетентности любого специалиста.

Актуальность данной статьи обусловлена необходимостью создания модели формирования коммуникативной компетентности студентов технических специальностей через психологические механизмы, с целью выработки коммуникативной компетентности как значимого качества личности, обеспечивающего эффективность делового общения в профессиональной сфере.

В зарубежной психологии термин «Коммуникативная компетентность» традиционно заменяют термином «социально-психологическая компетентность». Зарубежные школы в этом направлении можно разделить на две группы: первые сводят общение к операционно-технической, поведенческой стороне и понимают коммуникативную компетентность как единство эмпатических способностей и техники общения (А.Бандура, Э.Берн, Д.Доллард, И. Миллер, Д.Тибо, Д.Хоманс, М.Аргайл, В.Байтон, В.Шутц).

Вторая группа исследователей делают акцент на субьект-субьективных формах общения и различают компетентность, необходимую для воспроизведения ситуации и для творческого ее изменения (С.Джурард, А.Маслоу, К.Роджерс, В.Беннис, Г.Шеппард, Я.Л.Морено).

В настоящее время в отечественной психологии в исследовании коммуникативной компетентности сложилось два подхода: теоретический и практический.

В рамках теоретического подхода исследователи рассматривают понятие коммуникативной компетентности, процессы, условия и факторы, определяющие ее изменение, разрабатывают теоретические концепции и модели коммуникативной компетентности, определяют ее место и роль в эффективном общении и взаимодействии, выделяют ее структуру. Одни авторы рассматривают коммуникативную компетентность как отдельную характеристику личности (Л.А. Петровская, Е.В. Сидоренко, Л.А. Цветкова, О.И. Муравьева, И.В. Макаровская), другие – как часть более широкого понятия (В.Н. Куницина, В.А. Спивак), третьи – как часть других видов компетенций, и как отдельную характеристику личности одновременно (Ю.М. Жуков), четвертые – как индивидуальное

качество и определенное состояние сознания группы людей (Ю.Н. Емельянов).

Представители практического подхода акцентируют свое внимание на процессе развития и совершенствования коммуникативной компетентности: разрабатывают методы развития коммуникативных умений (Л.А. Петровская, В.П. Захарова, Н.Ю. Хрящева, А.С. Прутченков, Е.В. Сидоренко, С.И. Макшанов), реализуют программы повышения коммуникативной компетентности (Г.Н. Николаева, Е.М. Горюнова, И.К. Гаврилова и др.), предлагают практические рекомендации для эффективного общения (И. Атватер, Ю.С. Крижанская, В.П. Третьяков).

В.Н. Куницына определяют коммуникативную компетентность как «владение сложными коммуникативными навыками и умениями, формирование адекватных умений в новых социальных структурах, знание культурных норм и ограничений в общении, знание обычаев, традиций, этикета в сфере общения, соблюдение приличий, воспитанность; ориентация в коммуникативных средствах, присущих национальному, сословному менталитету и выражающих его, освоение ролевого репертуара в рамках данной профессии» [1, с. 27].

Ю.Н. Емельянов определяет коммуникативную компетентность как ситуативную адаптивность и свободное владение вербальными и невербальными средствами социального поведения, а меру коммуникативной компетентности как степень успешности задуманных актов влияния и использования средств, чтобы произвести впечатление на других людей [1, с.28].

Коммуникативная компетентность в нашем исследовании рассматривается как психологическая характеристика, предполагающая набор знаний, определяющих различные стороны общения, направленная на создание и поддержание эмоционального контакта, образующая особенности личности, влияющие на суть процесса коммуникации, индивидуальной системе оптимальных моделей межличностного взаимодействия и контроля коммуникативного поведения.

Основной целью нашего исследования являлась, разработка коррекционно-развивающей программы по формированию коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей.

Формирование коммуникативной компетентности студентов мы рассматриваем как процесс, направленный на получение знаний, умений и навыков, развитие индивидуально-психологических качеств и способностей, обеспечивающих эффективное решение различных коммуникативных задач.

Экспериментальное исследование по формированию коммуникативной компетентности студентов технических специальностей проводилось на базе Тюменского индустриального университета. В исследовании приняли участие 210 студентов, обучающихся по техническому направлению подготовки специалистов.

Для изучения коммуникативной компетентности у студентов был специально подобран комплекс психодиагностических методик, в состав которого вошли следующие: 1) Исследование личности с помощью 16-факторного опросника Кеттела (форма С); 2) Изучение личности с помощью методики «Ценностные ориентации»М. Рокича; 3)Теста оценки коммуникативных умений; 4) Опросника межличностных отношений; 5) Диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко; 6) Теста М.Куна «Кто Я?».6) Диагностики «эмоционального интеллекта» (Н.Холл); 7) Опросника общей эмоциональной направленности личности Б.И.Додонова.

В результате констатирующего эксперимента были сделаны выводы о том, что большая часть испытуемых оказались на среднем и ниже среднего уровнях -168 человек (80%), что

говорит о недостаточной сформированности коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей.

Анализируя полученные результаты проведенного эксперимента, можно утверждать, что, не смотря на выраженность отдельных показателей, в целом компоненты коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей сформированы недостаточно. Исходя из полученных результатов, студентам для этого не хватает определенных знаний о культуре общения, практических умений и стремлений развивать себя и совершенствоваться.

Предполагаем, что формирование коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей посредством специально разработанной программы будет способствовать повышению уровня сформированности коммуникативной культуры и улучшению их профессиональной подготовки.

Разработанная нами программа «Моя коммуникативная компетентность» направлена на формирование адекватных и более полных представлений у студентов о индивидуально-психологических качествах и способностях, обеспечивающих эффективное решение различных коммуникативных задач.

Теоретико-методологической основой программы формирования коммуникативной компетентностиу студентов технических специальностей выступают: системный подход (К. Л. Абульханова-Славская, А. Г. Асмолов, Б. Г. Ананьев, В. Г. Афанасьев, Б. Ф. Ломов, Э. Г. Юдин, В. Д. Шадриков и др.), личностно-деятельный (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Б. Г. Ананьев, В. Н. Мясищев, К. К. Платонов и др.).

По окончанию проведения комплекса психодиагностических методик со студентами были проведены беседы по полученным результатам. Раскрыта необходимость формирования коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей, определен состав участников экспериментальной группы. Наиболее эффективным методом формирования коммуникативной компетентности у студентов, по нашему мнению, является групповой психологический тренинг.

Как отмечает И. В. Вачков, групповой психологический тренинг - это совокупность активных методов практической психологии, которые используются с целью формирования навыков самопознания и саморазвития [2, с.30].

Данный психологический тренинг рассчитан на группу из 18 человек, состоит из 12 занятий, продолжительностью 1,5 часа. Каждое занятие включает в себя вводную, основную и заключительную части.

Вводная часть направлена на создание благоприятной и дружеской атмосферы в группе; содержит приветствие, а также упражнения, направленные на создание работоспособности в группе.

В основную часть входят упражнения, отражающие цели и задачи каждого занятия, а также мини-лекции, способствующие формированию и совершенствованию теоретических знаний у студентов о коммуникативной культуре и коммуникативныхнавыках личности. В течение каждого занятия проводились упражнения с элементами сказкотерапии и драматерапии. Они были направлены на снятие напряжения и поддержания работоспособности группы, а также на развитие навыков группового взаимодействия.

Тренинговые упражнения были сгруппированы в три модуля:

- Первый модуль направлен на развитие психологического механизма аттракции, который в свою очередь оказывает влияние на формирование коммуникативной компетентности через установку на другого человека. Включает в себя четыре занятия, содержание которых описано ниже.

Вводная часть первого модуля представлена знакомством и упражнениями, направленными на создание благоприятной положительно эмоциональной атмосферы в группе.

В основную часть вошли упражнения, способствующие принятию друг друга и развитию способности безоценочного принятия собеседника. Это упражнения – *«Что нас объединяет?», «Говорю, что вижу», «Меняются те,кто», «Я о тебе»* и другие. А также элементы сказкотерапии *«Как кактус свое получил», «Непредсказуемый страус», «Дедушкин совет», «Как доброжелательность и дружелюбие злость и силу побеждали»* и драматерапии – миниатюры *«Природа», «Однажды ночью»,* «Три медведя», *«Из жизни пиратов».*

В заключительную часть вошли упражнения на установление позитивного эмоционального состояния, а также рефлексия занятия, предполагающая обратную связь участников группы, их мнения, анализ занятия – *«Комплименты», «Пожелание», «Какой был тренинг?», «Путаница».*

- Второй модуль направлен на формирование психологического механизма эмпатии, который в свою очередь влияет на коммуникативную компетентность через осознанное сопереживание текущему эмоциональному состоянию другого человека без потери ощущения внешнего происхождения этого переживания, и включает в себя четыре занятия.

Вводная часть занятий второго модуля представлена приветствием – *«Атомы», «Светский прием», «Подарок», «Передай настроение».*

Основная часть содержит в себе следующие упражнения *«Зеркало», «Коллективный счет», «Передай маску», «Попугай» и прочие.*

В данном модуле используются элементы сказкотерапии *«Сказка о принце», «Принцесса и фея бабочек», «Сказка о сочувствии», «Сказка о настоящем…цвете»*, а также психогимнастики *«Превращение», «Марионетка», «Молчаливые пары», «Рекламный ролик»*

В заключительную часть вошли упражнения на установление позитивного эмоционального состояния, а также рефлексия занятия, предполагающая обратную связь участников группы, их мнения, анализ занятия – *«Благодарность за опыт», «Мои обиды», «Прощание», «Спасибо!».*

- Третий модуль, направленный на развитие рефлексии. Содержит в себе четыре занятия, которые позволяют обратить внимание студента на самого себя и на своё сознание, в частности, на продукты собственной активности, а также какое-либо их переосмысление

Вводная часть представлена приветствиями, направленными на создание благоприятной положительно эмоциональной атмосферы в группе.

Основная часть состоит из упражнений «Чего и тебе желаю», «Футболка с надписью», «Я-реальное» и «Я-идеальное», «Успех» и другие.

Данный модуль был также представлен элементами сказкотерапии *«Сказка о забывчивой фее», «Фламинго или скала желаний», «Сказка о Дрюпе Дрюпкине», «Анютины глазки и вредный дождь»* и арттерапии *«Рисование самого себя», «Мой герб», «Мой жизненный путь», «Я в лучах солнца».*

В заключительную часть вошли упражнения, направленные на установление позитивного эмоционального состояния, а также рефлексия занятия, предполагающая обратную связь участников группы, их мнения, анализ занятия – *«Ритуал прощания», «Пять слов о тебе», «Чемодан в дорогу».*

Каждый модуль программы отражает содержание всех компонентов коммуникативной компетентности у технических специальностей

Последним элементом тренинговой программы стало закрепление полученных знаний

и коммуникативных навыков; подведение итогов. Данный элемент предполагает завершение работы по формированию структурных элементов коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей через психологические механизмы.

Итак, формирование коммуникативной компетентности представляет собой процесс, направленный на получение знаний, умений и навыков, развитие индивидуально-психологических качеств и способностей, обеспечивающих эффективное решение различных коммуникативных задач.

Программа «Моя коммуникативная компетентность» направлена на формирование

личности, готовой к грамотному диалогу с собеседником, в котором происходит осознание и принятие студентами точки зрения другого, а также развитие у них коммуникативных навыков правильно излагать свою позицию. Мы предполагаем, что формирование коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей, посредством специально разработанной программы, будет способствовать повышению уровня ее сформированности, а вследствие этого, насыщению субъективных представлений студентов о том, как нужно правильно общаться, которое проявляется в отношении к ней и мотивационном потенциале дальнейшего профессионального развития и совершенствования, проявляющегося в постоянном повышении уровня своей коммуникативной культуры.

Основная идея заключалась в разработке эффективной программы тренинга, в процессе реализации которой у студентов формируются четкие представления о коммуникативной компетентности и коммуникативной культуре в целом.

Представленная программа по формированию коммуникативной компетентности у студентов технических специальностей предполагает повторное проведение комплекса психодиагностических методик, а также сравнение полученных результатов экспериментальной и контрольной групп, которое позволяет оценить эффективность данной программы.

Список использованных источников:

1. Безюлева, Г.В. Профессиональная компетентность: аспекты формирования / Г.В. Безюлева, Н.В. Иванова, М.В. Никитин, Г.М. Шеламова. – М. : Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2005. – 82 с.

2. Вачков, И.В.Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М. : Ось-89, 1999.

3. Даудова, Д.М. Коммуникативная компетентность и самосознание личности / Д.М. Даудова, П.Г. Гасанова // Педагогическое образование и наука. – М. : МАНПО, 2011.

4. Поварницына, Л.А. Психологический анализ трудностей общения / Л.А. Поварницына. – М., 2012.

5. Цахаева, А.А. Психология и педагогика : учебное пособие / А.А. Цахаева, Ж.А. Сулаева. – Махачкала, 2009. – 312 с.

Макарова Елена Анатольевна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК ИНТЕГРАЛЬНОЕ КАЧЕСТВО ЛИЧНОСТИ

Анализ отечественных моделей в истории образования XX в., проведенный И.С. Якиманской [5], показал, что все они были ориентированны на одну цель – развитие личности, а значит, все их можно назвать личностно-ориентированными. Однако одни

модели во главу ставили передачу специально отобранных знаний и их точное усвоение и воспроизводство учеником, в других как наиболее значимый в индивидуальном опыте выделялся блок умений и целью выступало развитие способностей ученика как обобщенных способов деятельности. Развитие идей личностно-ориентированного образования привело к необходимости формирования определенных качеств личности, которые могут обеспечить непротиворечивую реализацию потребностей государства, общества и самого человека. Внимание ученых было привлечено к формированию гуманистической модели образования, а именно к выявлению педагогических условий построения образования, ориентированного на личности как субъекта творческой деятельности, на развитие самостоятельности, свободы человека и его ответственности за результаты своей деятельности.

Вхождение России в Европейское образовательное пространство способствовало интенсификации этих процессов. Как результат – в основу образования лег компетентностный подход, в рамках которого целью образования является формирование и развитие компетенции, ориентация на личностно значимые и практико-ориентированные результаты. В то же время, исследователи отмечают сохранение во многих технологиях в рамках данного подхода стремления научить алгоритму, а значит, данное образование опирается на такой компонент индивидуального опыта, как умения [1]. Этот алгоритм связан сегодня с умением действовать в условиях ограниченного знания или незнания, в ситуации высокого риска – со способностью к творческой деятельности. Но опора происходит только на один компонент индивидуального опыта как целостного системного образования, а значит, не позволит личности в будущем эффективно добиваться поставленных целей, оптимально разрешать возникающие противоречия. Относительная значимость знания как элемента индивидуального опыта сопровождается и относительностью ценностей, когда критерием собственных действий становится уникальность конкретного человека, то, что значимо именно для него как само по себе. При компетентностном подходе на первое место исследователи ставят обучающегося как индивидуальность – уникальную личность, ориентированную на самоактуализацию и самореализацию. При этом уникальность не соотносится с универсальностью человека как личности, ее с общественной составляющей, на основе которой только и происходит взаимодействие и взаимопонимание людей.

Преодоление недостатков связано, на наш взгляд, с изучением сущности компетентности как результата образования. Это изучение имеет своей основой понимание личности как субъекта деятельности, поскольку относится именно к данному феномену. Изучение личности осуществлялось нами на основе применения системного подхода. Согласно ему определение сущности предмета исследования необходимо осуществлять с учетом принципа иерархичности. Личность как система, с одной стороны, представляет собой некоторое множество далее неделимых (в рамках данной системы) элементов — подсистем менее высокого уровня, с другой стороны, она всегда включена в качестве элемента в некоторую более обширную реальность, являясь незамкнутой. Такой реальностью для нее является человек. Состояние человека как более обширной системы обуславливает структуру и сущностные качества личности и помогает выявить наиболее общие характеристики структуры последней. Выявление наиболее общих характеристик структуры личности создаст методологическую основу выявления ее качественного своеобразия. Таким образом, методологическим условием изучения личности в нашем исследовании выступило понимание человека как субъекта культурно-опосредованного отношения к миру, качества которого складываются из взаимосвязи качеств природной и социокультурной сторон его существования. Роль социокультурной стороны по отношению к природной рассматривается нами как методологическая. Выступая как самостоятельная,

она имеет направленность не только на внешнюю природу, но и на внутреннюю природу самого человека [3]. Социокультурная сторона выступает не в качестве одной из сторон оппозиции биологического – социального, а является так называемым медиатором, связывающим все стороны бытия человека. Вслед за исследователями, мы придерживаемся точки зрения, что не существует изначально природного существа человека, который затем создает себе еще и культуру. Человек предстает как социокультурная целостность, когда природное выступает механизмом, формой выявления социального и условием его реализации. Таким образом, сущность человека социокультурна. Вслед за исследователями под сущностью мы понимаем такую сторону объекта, «которая обнаруживается перед остальным миром через посредство явления и оказывается при этом *определяющей* в отношении явлений. Это совокупность основных факторов, обусловливающих в своей необходимой связи существование объекта» [2, с. 158]. Таким образом, сущность это форма существования структуры. Сущностная характеристика личности предполагает выявление ее интегративных или сущностных качеств. Интегративные качества целостной системы специфическим образом отличают ее от исходных компонентов и поэтому она способна превышать всякую входящую в нее противоположность. Интегративное качество задает целостность предмету исследования, конкретизирует его сущность, данное качество можно рассматривать как сущностное. Сущностное качество характеризует существенные системные связи и отношения, которые не изменяются при преобразованиях данной системы из одного состояния в другое. Именно они задают системе такую важную характеристику, как определенную устойчивость и качественную определенность.

Методологическое преобразование имеющихся представлений о личности с позиции системного подхода позволяет сделать следующие выводы:

1) личность выступает в качестве субъекта внутреннего и внешнего культурно-опосредованного отношения человека к миру;

2) личность представляет социокультурную сторону бытия человека, ее структура представлена личностным опытом, который есть процесс и результат понимания и проживания человеком социально-культурной определенности его внешних и внутренних отношений с действительностью;

3) интегральной характеристикой личности выступает способность и готовность человека мыслить, т.е. с опорой на культурные средства выстраивать образ отношение с миром.

Рассмотрим каждую характеристику отдельно. Культурно-опосредованное отношение рассматривается в исследованиях как деятельность и представлена инвариантной структурой: субъектом, объектом деятельности, средством и предметом. Согласно данной структуре, а также современному пониманию деятельности и ее субъекта, мы можем говорить о том, что личность как субъект выступает инициирующей стороной отношения. Это значит, что личность осуществляет деятельность по выбору и применению культурных средств как интегрирующего основания отношения. В качестве таковой она характеризуется сущностными качествами человека как субъекта: способность к активности, самостоятельности, ответственности, рефлексии. Данные качества позволяют личности осуществлять деятельность и определяют ее способность и готовность к деятельности. Целью деятельности в ее общем виде является установление непротиворечивого отношения к миру.

Но какие культурные средства выбирает личность при установлении отношения? Те культурные средства, которые включены в ее индивидуальный, субъективный, личностный опыт, т.е. те общественно значимые формы, которые личность освоила и может

воспроизвести в индивидуальной деятельности. Причем личность представлена той частью потенциального опыта, который она активно и самостоятельно использует при организации своих отношений с миром, т.е. те культурные средства, которые актуализируются личностью. Инвариантную структуру опыта, представлена группами мыслительных форм как его компонентами [4, с. 213]: отношения человека с миром, переживаемые им как значимые сами по себе и определяющие направленность его активности (личностные ценности); отношения между объектами и явлениями, установленные в результате познания человеком мира и соотнесенные с индивидуально значимым для человека (целостная личностно отнесенная картина мира, складывающаяся в сознании человека); формы отношений человека с миром, которые он пережил и может воспроизвести (освоенные человеком средства и способы деятельности). Компоненты опыта связаны между собой через деятельное взаимодействие. Качество культурных средств личностного опыта определяет качество личности как субъекта: его способности к самостоятельности, активности, рефлексии.

Уникальность личности связана с уникальным содержанием инвариантных компонентов ее личностного опыта и их индивидуальной комбинацией. Обратной стороной уникальности опыта выступает его универсальность. С одной стороны она обусловлена инвариантной структурой опыта, свойственной всем, с другой стороны, содержанием индивидуального опыта становятся общественно значимые культурные средства, на их основе складывается опыт индивидуальный. Воспроизводство инвариантного комплекса во внутреннем отношении характеризуется через категорию мысли как формы отношения. Мысль признается исследователями как сущность человека. Мысль как форма воспроизводства культурно-опосредованного отношения человека к миру связана с установлением оптимального, непротиворечивого отношения человека с миром, такого отношения, в котором были бы учтены все относящиеся стороны и выстроено их оптимальное взаимодействие. Личность как субъект внутреннего отношения в форме мысли сущностно характеризуется таким качеством как способность и готовность мыслить, т.е. создавать образ непротиворечивого отношения с миром на основе применения культурных средств и воспроизводстве своих качеств как субъекта. Формообразующий культурно-опосредованный способ связи человека с миром складывается одновременно как внутреннее и внешнее отношение, связанное одной инвариантной структурой. Воспроизводство образа внутреннего отношения во внешней деятельности сопровождается противодействием мира как объекта, поскольку человек здесь – относящаяся сторона. Методологическое основание позволяет нам утверждать, что сущностное качество личности выступает формой проявления природной сущности человека: таких его качеств как свобода и открытость миру.

Опираясь на проведенное исследование можно говорить о том, что компетентность является интегральным качеством личности. При всем разнообразии подходов к определению компетентности все они базируются на понимании его как способности и готовности к деятельности, которые и есть сущность личности как субъекта культурно-опосредованного отношения к миру. Как интегральное качество личности она может быть охарактеризована следующим:

1. Компетентность представляет собой способность и готовность личности к деятельности, основанной на взаимосвязанных компонентах той части личностного опыта человека, которая им осознается и сознательно применяется в деятельности.

2. Она предполагает способность и готовность личности как субъекта деятельности выступать инициирующей стороной выстраиваемого ею отношения с миром. Это есть способность и готовность самостоятельно, на основе саморегуляции и рефлексии в

определенном контексте связывать воедино и комбинировать различные элементы личностного опыта и использовать его в качестве культурного средства как интегрирующего основания отношения.

3. Компетентность представляет собой готовность и способность личности к такой деятельности, которая направлена не столько на реализацию уникальности ее как субъекта, сколько на разрешение противоречий и установление оптимальной формы отношения человека с миром.

4. Компетентность, отражая уникальность личности, есть, вместе с тем, и проявление ее универсальности, поскольку она основана на культурных средствах общественного опыта, ставшего достоянием конкретной личности.

5. Компетентность проявляется во внутреннем и внешнем отношении личности. Во внутреннем отношении она представляет собой способность и готовность мыслить, во внешнем как способность и готовность реализовывать образ непротиворечивого отношения посредством культурных средств личностного опыта.

Рассмотрение компетентности как интегрального качества личности задает ее наиболее общие характеристики, которые преломляются в зависимости от специфики общего и профессионального образования.

Список использованных источников:

1. Брызгалина, Е.В. Компетентностный подход и будущее социогуманитарного образования / Е.В. Брызгалина // Вестник Волгоградского государственного университетата. Сер. 4, История. – 2013. – № 1 (23). – С. 162-169.

2. Категории диалектики (теоретико-методологические проблемы) : уикл лекций / под общ. ред. И. Я. Лойфмана. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2003. – 255 с.

3. Невелев, А.Б. Бытие человека: от приоритета предметности к приоритету энергийности / А.Б. Невелев // Человек и многомерность сотворенного им мира : монография / под общ. ред. Е.В. Бакеевой. – Екатеринбург : Изд-во Урал. академии госслужбы, 2010. – С. 97 – 107.

4. Худякова, Н.Л. Ценностный мир человека: возникновение и развитие / Н.Л. Худякова. – Челябинск : Тендерлайн, 2004. – 399 с.

5. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 12 – 41.

Пяшкур Юлия Сергеевна, ст. преподаватель
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ПОВЕДЕНЧЕСКИЙ КОМПОНЕНТ НРАВСТВЕННОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В отечественной психологией утверждена стратегия укрепления традиций культурно-исторического развития, преемственность системного усвоения в категории психологии – понятие «нравственность», значение которой рассматривается в двух аспектах:

- как внутреннее духовное качество, которым руководствуется личность: «Где и как происходит формирование этических норм и правил поведения, стимулирующих нравственные качества?». В этом случае синтез мышления образует совокупность обычаев, нравов, отношений между людьми, обусловленных конкретным экономическим укладом;

- она, как внешнее проявление мировоззренческого поиска в социальной ориентации личности, осознания себя в качестве части социальной общности, выбора будущего социального положения и способа проявления и достижений [3].

В отечественной психологии проблему нравственного развития исследуют К.А. Абульханова-Славская, В.В. Знаков, Л.М. Попов, В.Д. Шадриков и др.

Нравственные убеждения представляют это сплав соответствующих знаний. Они взаимосвязаны с формированием интереса к нравственным качествам людей, их поступкам и взаимоотношениям в социуме друг с другом. Наличие нравственных отношений символизируют о цели этического познания, стремлении молодых людей к своему нравственному идеалу.

Таким путем постепенно осваивается общественно-нравственное мнение: «Как люди должны жить? Как поступать, чтобы достичь нравственного идеала?» На эти философские вопросы мы находим ответы наукой Этикой о том: «Какие люди сейчас?», «Какими они могут стать?».

В словаре по этике А. А. Гусейнов и И.С. Кон раскрывают нравственность поступком, обычаем, нравами.

В исследовании Н.В. Мельниковой понятие «нравственность» определяется осознанным комплексным личностным образованием, реализуемым в современном обществе принятием моральных законов, норм и правил поведения, отношений и моральных переживаний людьми [3].

Исследуя нравственную сферу в дошкольном детстве, она рааскрыла сущность нравственнности консолидацией и взаимосвязью нравственного сознания, нравственных чувств и нравственного поведения, которые в этом возрасте комбинируются специфически.

Говоря о нравственности с позиции отношений к другому человеку, С.Л. Рубинштейн,считал их основой человеческой жизни [6].

В трудах В.Н. Мясищева, отношения человека утверждаются системой индивидуально-избирательных, сознательных связей личности с разными сторонами объективной действительности [4].

Высказываниями психологов подчеркиваются специфика определения сущности этического понятия «нравственность»:

-знание добра и зла, стремление жить и принимать решения в соответствии с этим знанием;

- внутренняя мотивация поведения, позволяющая делать правильный моральный выбор.

Теоретическим анализом отечественной науки подчеркнуто возникновение новых условий, источников, форм, специфики и движущих сил в изучения сознания на возрастных этапах.

На современном этапе в психологической науке пока не найдено конкретное определение понятия «нравственность», еще нет целостности в мнениях об её структурных компонентах, но просматривается такая позитивная установка: в личности нужно развивать этические качества, которые помогут успешнее адаптироваться в обществе и изживать негативные явления в его окружении. В студенческой молодежной среде основным назначением должно стать формирование активной нравственной направленности в гражданской позиции нравственного совершенствования во имя блага человечества [1].

Процессом формирования нравственной направленности в психологическом сопровождении становится смысл единения и взаимовлияния когнитивного, эмоционального и поведенческого компонентов [2].

В своей статье мы хотим подробно остановится на поведенческом компоненты нравственного развития. Поведение определяется продуктивной деятельностью. Это активность человека, направленная на достижение сознательно поставленной цели, связанной с удовлетворением потребности, интереса на выполнении требований со стороны общества и государства.

Поведение есть взаимодействие человека со средой, опосредованной особенностями индивида и внутренней активностью внешних действий и поступков. Это мотивационная направленности консолидации нравственного сознания и поведения, внутренняя мотивация к стремлению положительного нравственного выбора [2].

В структуру деятельности поведенческого компонента относятся:

-моторная (понимание) – движения в системе или совмещении действий, что снижает напряжение выполнений действий;

- сенсорная (контроль) – объем и точность восприятия; - зрительный контроль силой – мускульного контроля. Это выработка сенсорных синтезов, оценка деятельности. Центральным становится результат, который обосновывает процесс наличия внимания сопровождающих [2].

В.А. Дцов выделяет четыре уровня образований отношений личности, регулирующих нравственное поведение и нравственную деятельность: первый уровень - «поведенческий акт» фиксированных установок образования жизненных потребностей в ситуациях семьи (Д.Н. Узнадзе). Второй уровень - регуляция поступков привычных ситуаций. Этосложные диспозиции потребности общения в малой группе, которые имеют трех компонентную структуру триадой компонентов. Третий уровень - регуляция поведения внаправленности интереса к социальной активности личности. Это формирование в сферах деятельности удовлетворения потребности активности в конкретной работе, области досуга. Высший (четверты й) уровень - система ценностных ориентаий со знаковыми ситуациями в социальной активности регулирует нравственнон поведение и деятельность [3].

Все уровни формируются постепенно в процессе развития сознания. Получая позитив нравственных образцов поведения, нравственные ценности и пропустив их через сознание, чувства и переживания, осваивается нравственный опыт поведения, нравственная культура личности общества в целом.

Главным в этом процессе остается формирование нравственности, культуры поведения, что возможно за счёт освоения и внедрения в содержание культурно-логического компонента, компонента эмпатического взаимодействия и позитивной мотивационной направленности.

Важно определить новые модели нравственного поведения. Учить принять жизнь, какая она есть (не исключив страданий), разрешать жизненные трудности и осмыслять нравственные отношения с собой, с другими, продуктивно их изменять от ситуации невозможности в ситуацию возможности полно жить и развиваться [2].

С целью изучения особенностей формирования поведенческого компонента нравственного развития студенческой молодежи был организован констатирующий эксперимент.

Поведенческий компонент определялся на основе теста А.Л. Журавлев, А.Б. Купрейченко «Отношение к соблюдению нравственных норм» через регуляцию в психологическом сопровождении отношений «Я-реальное» и уровней идеального «Я-идеальное».

Студенты 1 и 2 гр. демонстрируют высокий уровень развития нравственных норм. Студенты 1-ой гр. (69%) и студенты 2-ой гр. (92%) демонстрируют высокий уровень

терпимости к окружающим. Испытуемые способны сопереживать другим, эмоционально отзывчивы в общении.

На высоком уровне находится во всех выборках показатель «справедливость» - 60% для студентов первого курса и 94% студентов третьего курса.

Студенты, продемонстрировавшие средний уровень по критерию «принципиальность» в общении с другими людьми руководствуются когнитивным компонентом НН. Испытуемые 1-ой гр. в меньшей степени демонстрируют показатель «принципиальность», нежели студенты 2-ой гр. (18% и 77% соответственно).

К концу обучения у студентов увеличивается значение по показателю «правдивость» и снижается показатель «ответственность» (см. таблицу 13). Студенты в большей степени признают свои ошибки в поступках, но не желают брать на себя ответственность.

Коэффициент корреляции Пирсона позволил установить существующую положительную значимую связь между уровнем развития показателя: терпимость и справедливость (φ=0,959 при p<0,001); терпимость и правдивость (φ=0,964 при p<0,001); справедливость и правдивость (φ=0,963 при p<0,001).

Методика Ч. Осгуда в модификации Г.В. Шафиковой «Личностный дифференциал», позволяющая опросным методом оценить нравственный потенциал психологического сопровождения личности культурным нормам этических понятий: «Я» - сам?», «Что «Я» - могу?».

Методика «Личностный дифференциал» позволила охарактеризовать субъективное значение объекта, связанное с личностным смыслом, степенью принятия норм, социальными установками, стереотипами и другими эмоционально насыщенными, формами обобщения.

28% испытуемых и 46% испытуемых (1-ая гр. 2-ая гр.) имеют высокий уровень по данному фактору (О). Студенты адекватно оценивают себя как носителя активных, социально желательных характеристик. 47% испытуемых 1-ой гр. и 29% испытуемых 2-ой гр. имеют средний уровень развития фактора оценки (О). Студенты открыты к общению, не демонстрируют неудовлетворенности своим поведением или поведением окружающих. 26% и 26% испытуемых показали низкий уровень по данному фактору. В общении с окружающими отношения ровные, но характерно то, что не всегда принимают поведение окружающих, не удовлетворены своим поведением, уровнем своих достижений.

По фактору сила (С), студенты с высоким уровнем (19% и 37%) уверенны в себе, рассчитывают на свои силы даже в особо тяжелых ситуациях, как учебных, так и не учебных. 37% и 54% - средний уровень развития по фактору (С). У студентов недостаточно развит самоконтроль, испытуемые допускают изменение линии поведения, в зависимости от обстоятельств и оценок окружающих, демонстрируют тревожность. 45% и 10% испытуемых продемонстрировали низкий уровень по фактору (С). У студентов низкий уровень самоконтроля.

По фактору активности (А) 50% и 32% испытуемых продемонстрировали высокий уровень по фактору (А), для них характерна общительность и импульсивность. 37% и 37% дали средний уровень развития по фактору. Студенты проявляют общительность только в окружении хорошо знакомых людей. 14% и 33% - низкий уровень развития по фактору (А). Студенты сами не выступают инициаторами общения, особенно с незнакомыми или малознакомыми людьми.

Применение t-критерия Стьюдента при обработке данных из таблицы 13 показало отсутствие достоверных различий в распределениях испытуемых различных возрастных групп с разными уровнями нравственного дифференциала: по шкале $Ot_{Эмп}$ = 1.9прир≤0.05 (2.78), p≤0.01 (4.6); по шкале С $t_{Эмп}$ = 1.8 прир≤0.05 (2.78), p≤0.01 (4.6); по шкале $At_{Эмп}$ = 1.3

при $p \leq 0.05$ (2.78), $p \leq 0.01$ (4.6). Студенты разных возрастных групп продемонстрировали преобладание экстровертированной направленности личности.

Таким образом, осмысление социокультурного и научного потенциала - важная компетенция компонентов, сформированная знаниями об информационной культуре в жизни общества.

Нравственное поведение не возникает само собой, а становится результатом подлинного, планомерного руководства со стороны взрослого окружения, имеющего мудрость, большой жизненный опыт и истинное желание совершенствования функций культурно-исторической парадигмы.

Список использованных источников:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 с.
2. Братусь, Б.С. Психологические аспекты нравственного развития личности / Б.С. Братусь. – М. : Знание, 1977. – 64 с.
3. Мельникова, Н.В. Категория мотивов дошкольника / Н.В. Мельникова // Наука и образование. – 2006. – № 3. – С. 58–66.
4. Мясищев, В.Н. Психология отношений : избранные психологические труды / В.Н. Мясищев ; под ред. А.А. Бодалёва ; вступ. ст. А.А. Бодалёва. – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : Модек, 1995. – 356 с.
5. Попов, Л.М. Концепция человека как субъекта развития и саморазвития / Л.М. Попов // Ученые записки Казанского государственного университета. – 2005. – Т. 147, кн. 2. – С. 123-137.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. — СПб. : Питер, 1999. – 720 с.

Хильченко Татьяна Викторовна, к.п.н, доцент
Дубаков Артем Викторович, к.п.н, доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ НАЧИНАЮЩЕГО УЧИТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ ВУЗА

Профессия учителя была и остается одной из самых нужных и востребованных, но, вместе с тем, одной из наиболее сложных по ряду определенных параметров. Каждый год педагогические вузы заканчивает достаточно большое число выпускников, однако учителями идут работать далеко не все. Причины нежелания работать по специальности могут быть самыми различными. Тем не менее, часть выпускников в короткие сроки трудоустраиваются в школы, однако ожидания не оправдываются и некоторые из них меняют профессиональную деятельность. Причинами отрицательных решений могут стать различные проблемы, возникающие в ходе профессиональной адаптации начинающих учителей.

При всех предпринимающихся попытках приблизить процесс обучения в вузе к практической деятельности, будущие учителя не узнают всех особенностей школьной среды. Реальный образовательный процесс может преподнести только что приступившему к выполнению должностных обязанностей учителю «самые разнообразные сюрпризы». Вчерашние выпускники вуза получают необходимую сумму знаний, но в реальной

действительности с трудом применяют их на практике, слабо анализируют различные педагогические явления и категории, не умеют соотносить педагогические понятия с жизнью и ориентироваться в тех непредсказуемых ситуациях, с которыми они сталкиваются в профессиональной среде. Со всеми перечисленными и другими профессиональными проблемами вчерашние студенты справляются с большим трудом. Как результат, у них может начаться эмоциональный дисбаланс, пропадают интерес к педагогическому труду и желание работать в школе.

По мнению многих начинающих учителей, возникающих проблем можно было бы избежать при наличии целенаправленно организованного для них профессионального сопровождения.

В отечественной образовательной традиции процесс профессионального сопровождения начинающего учителя большей частью осуществлялся и осуществляется на уровне школы. Здесь следует отметить систему наставничества (кураторства), которая реализуется в так называемой «Школе молодого педагога» или других подобных объединениях. За начинающим учителем закрепляется опытный педагог-наставник, который курирует его, выстраивает индивидуальный маршрут его профессионального развития. Сопровождение может осуществляться на предметном, методическом и личностном уровнях. В начале организации профессионального сопровождения начинающих учителей на уровне школы может осуществляться диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций, в дальнейшем проводиться мониторинг эффективности предпринимаемых действий, оценка и анализ финального результата. Следует отметить, что наставничество сегодня осуществляется де-факто: оно организуется далеко не в каждой школе и является несколько неформальным направлением. По сути, наставник начинающего учителя *осуществляет тьюторское сопровождение*, которое может осуществляться и в условиях вуза, как на кафедрах, так и в специально созданных вузовских центрах. С учётом выявленных профессиональных затруднений, которые испытывает начинающий учитель, характерных особенностей, интересов, устремлений, тьютор (наставник) выстраивает индивидуальный маршрут совершенствования его профессиональных компетенций, стратегию эффективного сопровождения, ориентированного на помощь в решении профессиональных проблем. Условиями эффективной организации тьюторского сопровождения в вузе является определение его роли и места в системе вузовского образования и конкретной кафедры, разработка и обоснование основных направлений данного процесса, его технологическое и программное обеспечение.

К принципам сопровождения начинающего учителя относятся:

1) принцип целостности;
2) принцип технологичности;
3) принцип индивидуализации;
4) принцип паритетности;
5) принцип гибкости.

Опираясь на смысловые характеристики принципов, нами были выделены следующие направления сопровождения начинающего учителя в условиях вуза. К данным направлениям относятся: 1) консультационно-информационное направление; 2) *методическое направление*;

3) практико-ориентированное направление; 4) направление профессионального взаимодействия начинающих учителей; 5) оценочно-диагностическое направление. Каждое из указанных направлений представляет собой аналогичный вид сопровождения начинающего учителя.

Одним из приоритетных направлений профессионального сопровождения

начинающего учителя в условиях вуза является методическое сопровождение.

Методическое сопровождение начинающих учителей в условиях введения новых образовательных стандартов должно опираться на «зону ближайшего профессионального развития». В качестве «зоны ближайшего профессионального развития» определяется та зона, в которой начинающий учитель с помощью опытных методистов, ученых, изучаемой литературы может разрешить возникшие проблемы в профессиональной деятельности. При этом «зона ближайшего профессионального развития» для каждого начинающего учителя индивидуальна. При реализации обозначенного направления изучаются профессиональные трудности, выявляются проблемы в деятельности начинающего учителя, в том числе при внедрении ФГОС; актуализируются необходимые для профессионального роста знания и умения, оказывается помощь начинающему учителю в осознании своих профессиональных трудностей; определяется индивидуальная траектория при повышении квалификации; составляется план самообразования, программы профессионального роста педагога [3].

К функциям методического сопровождения начинающего учителя относятся:

- организационно-методическая (планирование урока (внеклассного мероприятия, разработка методического инструментария урока, методические разработки и др);

- научно-методическая (проведение мастер-классов, теоретических и проблемных семинаров, оказание помощи в организации научного исследования начинающего учителя и др).

Исходя из представленных выше функций методического сопровождения начинающего учителя, можно выделить его две разновидности:

1. Организационно-методическое сопровождение – целенаправленное, планомерное, практико-ориентированное, пошаговое взаимодействие преподавателей и методистов педагогических вузов с начинающими учителями [4]. Организационно-методическое сопровождение деятельности педагога – это целостная, системно организованная деятельность, в процессе которой создаются условия для профессионального роста педагога, развития его профессионально-педагогической компетентности [6, с. 175].

Цель организационно-методического сопровождения – создание условий для осознанного повышения начинающими учителями собственной профессиональной компетентности, т.к. педагог – это субъект непрерывного профессионального образования. Содержанием организационно-методического сопровождения является оказание помощи и поддержки начинающим учителям в педагогической деятельности.

Согласно исследованию В.Г. Решетникова, организационно-методическое сопровождение педагогов может реализовываться посредством:

1) организации методической поддержки (помощь в работе творческих групп, общешкольные семинары, педагогические советы). Это направление носит в основном характер передачи информации, но формы ее могут быть самыми разнообразными. Их можно разделить на активные (дискуссии, деловые игры, тренинги и т.д.) и пассивные (выступление на педсовете, конференции; анкетирование (другие формы опроса); ознакомление с печатной информацией (книги, учебные пособия) и т.д.);

2) создания организационных (работа ресурсных кабинетов или информационных центров) и методических условий для участия педагогов в различных мероприятиях: курсы, конференции, методические объединения, «круглые» столы, семинары-практикумы и т.д.;

3) оказания методической поддержки для педагогов, ведущих свою научно-исследовательскую деятельность, педагогический эксперимент [6].

В последнее время получила распространение такая форма организационно-методического сопровождения как скайп-сопровождение. Это форма удаленного пошагового

индивидуального обучения через скайп. В отличие от скайп-консультирования скайп-сопровождение не ограничено количеством скайп-сеансов. Каждый новый сеанс происходит после проверки выполнения домашнего задания [6, с.176].

На наш взгляд, наиболее эффективными формами реализации организационно-методического сопровождения начинающего учителя в условиях вуза могут быть: методический тренинг, коучинг, мастер-класс, деловая игра, симуляция, курсы повышения квалификации учителей.

2. Научно-методическое сопровождение начинающего учителя рассматривается как научно обоснованный способ взаимодействия сопровождающего (наставника, опытного специалиста, талантливого сотрудника) и сопровождаемого (начинающего учителя), направленный на непрерывное саморазвитие учителя в профессии, обусловленный количественными и качественными, содержательными и структурными преобразованиями личности учителя, что ведет к усовершенствованию природного, к поступательному восхождению в профессии. [3]

Современные исследователи проблем научно-методического сопровождения (С.В. Кирдянкина, М.Н. Певзнер, В.И. Снегурова, Е.И. Винтер, Е.Л. Бобровникова, С.Л. Фоменко и др.) отмечают, что научно-методическое сопровождение деятельности учителей имеет следующие преимущества: является более индивидуализированным и гибким; имеет более тонкую инструментовку; в большей степени учитывает динамику развития как самого профессионала, образовательного учреждения, в котором он работает, так и системы образования в целом; более многоаспектно; предполагает обеспечение постоянного взаимодействия учителя с другими субъектами обучения; осуществление постоянного отслеживания заданной траектории, использование контролирующих и коррекционных процедур; необходимость учета динамики профессионального роста начинающего учителя и гибкое реагирование на ситуации его развития; несет опережающий характер, предполагающий по возможности направленность системы сопровождения преимущественно на предотвращение затруднений; имеет постоянный характер. Перечисленные преимущества очевидны и позволяют сделать вывод о том, что научно-методическое сопровождение действительно необходимо в сложившихся условиях изменения образовательного процесса, его ценностей и тенденций [5].

Как отмечают Е.Р. Бобровникова, С.Л. Фоменко, традиционно помощь в разрешении профессиональных трудностей начинающих учителей осуществляют научно-методические службы, однако при существующих тенденциях современного образования и динамике его изменений необходим переход на адресное научно-методическое сопровождение, под которым авторы понимают комплекс взаимосвязанных целенаправленных действий, мероприятий, процедур, направленных на оказание всесторонней помощи педагогу в решении возникающих конфликтов, способствующих его саморазвитию и самоопределению на протяжении всей профессиональной деятельности [1, с.50].

К функциям научно-методического сопровождения начинающего учителя относятся:

- диагностическая (выявление проблемных точек в деятельности начинающего учителя);
- консультационная (оказание помощи начинающему учителю по поводу конкретной научно-методической проблемы через указание на возможные способы ее решения или актуализацию дополнительных способностей начинающего учителя);
- информационная (предоставление начинающему учителю необходимой информации по основным направлениям модернизации образования, программам, новым образовательным технологиям и т.д.);

- обучающая (углубление знаний и развитие профессиональных навыков и умений начинающего учителя, необходимых для совершенствования его профессиональной деятельности);

- корректирующая (направленность на изменение реализуемой сопровождаемым модели практической деятельности, а также на исправление допущенных профессиональных ошибок);

- научно-исследовательская (организация совместной работы с научно-исследовательскими лабораториями и вузами при проведении опытно-экспериментальной работы, оказание поддержки начинающим учителям в инновационной деятельности и т.д) [1, с. 50].

Научно-методическое сопровождение, по мнению И.Г. Вертилецкой, проявляется в непрерывном взаимодействии методиста (сопровождающего) с педагогом в контексте его реальной профессиональной деятельности, предполагает осуществление не только образовательной, но и реабилитационной, информационно-ориентационной, организационной работы с учителями. Автором разработан алгоритм реализации научно-методического сопровождения учителя в учреждении дополнительного профессионального образования, который включает в себя следующие этапы: мотивационно-диагностический, планово-прогностический и содержательно-методический этапы. Каждый из обозначенных этапов обеспечивает дифференциацию содержания и форм повышения квалификации начинающего учителя [2, с.102].

Согласно Е.Р. Бобровниковой, С.Л. Фоменко, модель научно-методического сопровождения деятельности учителя в общеобразовательной школе включает четыре последовательных этапа: аналитико-диагностический (создание благоприятных условий и творческой атмосферы в школе для осознания педагогами необходимости самосовершенствования и овладения инновационными технологиями); проектировочный (составление индивидуального маршрута научно-методического сопровождения педагога с учетом выявленных ранее запросов; происходит индивидуальный отбор форм, средств и методов сопровождения); реализация маршрута (корректировка сопровождения с учетом выявления неэффективных форм и средств и выявления новых профессиональных проблем и потребностей; результатом реализации индивидуального плана научно-методического сопровождения является осмысление педагогом своей профессиональной позиции и выстраивание собственной траектории профессионального развития в условиях деятельности в образовательном учреждении, а также преодоление профессиональных затруднений учителя, в частности, овладение инновацией, а в конечном итоге – повышение качества образования); контрольно-оценочный этап (мониторинг и оценка овладения педагогом инновациями в ходе реализации маршрута сопровождения) [9, с.51]

Среди форм научно-методического сопровождения начинающего учителя в условиях вуза можно рассматривать: рефлексивные диалоги, рефлексивные тренинги, модераторские семинары, тренинги профессионального роста, консультирование; педагогические форумы, мастер-классы, научно-практические конференции.

В качестве общего вывода отметим, что методическое сопровождение начинающего учителя является одним из ключевых, т.к. методический деятельность является одним из важнейших компонентов профессионально-педагогической деятельности.

Список использованных источников:

1. Бобровникова, Е.Р. Научно-методическое сопровождение деятельности современного учителя / Е.Р. Бобровникова, С.Л. Фоменко // Педагогическое образование в России. Сер. Народное образование. Педагогика. – 2014. – № 2. – С. 49-53.

2. Вертилецкая, И.Г. К вопросу о реализации научно-методического сопровождения активизации самообразования учителя в учреждении дополнительного профессионального образования / И.Г. Вертилецкая // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2008. – № 3. – С.100-106.

3. Кирдянкина, С.В. Научно-методическое сопровождение профессионального роста учителя : диссертация … кандидата педагогических наук / С.В. Кирдянкина. – Хабаровск, 2011. – 198 с.

4. Лебедева, Е.П. Организационно-методическое сопровождение повышения технологической компетентности учителя / Е.П. Лебедева, М.И. Губанова // Вестник Кемеровского государственного университета. — 2015. — №1. – С.120-123.

5. Научно-методическое сопровождение персонала школы: педагогическое консультирование и супервизия : монография / М.Н. Певзнер [и др.] ; под ред. М.Н. Певзнера, О.М. Зайченко. — Великий Новгород : НовГУ им. Ярослава Мудрого ; Институт образовательного маркетинга и кадровых ресурсов, 2002. — 316 с.

6. Решетников, В.Г. Организационно-методическое сопровождение и методическая поддержка деятельности педагогов в условиях модернизации образования / В.Г. Решетников // Омский научный вестник. Сер. Психологические и педагогические науки. – 2013. – № 5 (122). – С. 174-177.

Кольева Наталья Станиславовна, к.п.н., ст.преподаватель
Лоренц Сергей Александрович, студент
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск.
Республика Казахстан

ОСОБЕННОСТИ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА В УСЛОВИЯХ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ

В процессе модернизации образования педагогами в свое время были предложены различные варианты реализации уровневой дифференциации (технология уровневой дифференциации на основе обязательных результатов В.В Фирсова; методика обучения на основе полного усвоения Дж. Кэрролла и Б.С. Блума; российский вариант данной методики М.В Кларина и др.).

В основе системы полного усвоения лежат психолого-дидактические концепции, выдвинутые в 60-х гг. XX века Дж. Кэрроллом и Б.С. Блумом, согласно которым следует фиксировать не параметры условий обучения (что делается традиционно), а учебные результаты. Условия обучения при этом могут изменяться, обеспечивая достижение всеми обучаемыми заранее заданных учебных целей. Выделяя такие категории учащихся, как малоспособные, средние и сильные, Б.С. Блум предположил, что при оптимальной организации обучения (особенно при устранении жестких временных ограничений) около 95% учащихся способны усваивать весь программный материал. [1]

При определении критерия полного усвоения определяются четкие цели обучения, составляется перечень ожидаемых учебных результатов и на этой основе разрабатываются диагностические тесты. Затем учебный материал разбивается на отдельные фрагменты – учебные единицы. По каждому фрагменту составляются промежуточные тесты, основное назначение которых выявить необходимость коррекционной работы. Подготовка

альтернативных заданий рассчитана на дополнительную проработку не усвоенного учебного материала путем подбора оптимальных способов работы.

Проверка полноты усвоения, выявление отставаний, диагностический контроль проводится дважды. После первого выполняются коррекционные и дополнительные задания для неуспевающих и творческие для успевающих. Затем проверка полного усвоения и переход к изучению новой единицы [2].

М.В. Кларин [2] описывает уровневую дифференциацию по модели полного усвоения следующим образом: прежде всего, учителю предстоит определить, в чем состоит полное усвоение, какие результаты должны быть достигнуты. Точное определение эталона полного усвоения для всего курса является важнейшим моментом в работе по данной модели, поэтому на 1-ом этапе составляется перечень конкретных результатов обучения. На его основе составляются тесты для проверки достижения запланированных целей по всему курсу. На 2-ом этапе учитель проводит детальный анализ учебного материала и его дополнительную проработку, при которой весь учебный материал разбивается на отдельные фрагменты (учебные единицы). Учебная единица представляет собой целостный раздел учебного материала; помимо содержательной целостности ориентиром при разбивке на разделы может служить та или иная продолжительность изучения материала.

После выделения учебных единиц определяются результаты, которые должны быть достигнуты в ходе их изучения. На 3-ем этапе составляются текущие проверочные работы (тесты) по каждой из учебных единиц. Текущие тесты носят диагностический характер и не должны служить основой для выставления отметок [03].

В.В. Фирсов предложил свое понимание данной проблемы. Технология обучения по В.В. Фирсову называется «уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов» [4].

В данной технологии предлагается введение двух стандартов: для обучения (уровень, который должна обеспечить школа интересующемуся, способному и трудолюбивому выпускнику) и стандарта обязательной общеобразовательной подготовки (уровень, которого должен достичь каждый). Пространство между уровнями обязательной и повышенной подготовки заполнено «лестницей» деятельности, добровольное восхождение по которой от обязательного к повышенным уровням способно реально обеспечить школьнику обучение на индивидуальном максимально посильном уровне [4].

Обязательность базового уровня для всех учащихся в условиях гуманного обучения означает, что совокупность планируемых обязательных результатов обучения должна быть реально выполнима, т.е. посильна и доступна абсолютному большинству школьников. При демократической организации учебного процесса обязательность базового уровня, кроме того, означает, что вся система планируемых обязательных результатов должна быть заранее известна и понятна школьнику (принцип открытости обязательных требований). Базовый уровень должен быть задан по возможности однозначно, в форме, не допускающей разночтений, двусмысленностей и т.д.

В связи с этим уровневая дифференциация обучения предусматривает:

– наличие базового уровня, которого обязан достичь учащийся;

– базовый уровень является основой для дифференциации и индивидуализации требований к учащимся;

– базовый уровень должен быть реально выполним для всех учащихся;

– система результатов, которых должен достичь по базовому уровню учащийся, должна быть открытой (ученик знает, что с него требуют);

– наряду с базовым уровнем учащемуся предоставляется возможность повышенной подготовки, определяющаяся глубиной овладения содержанием учебного предмета [05].

Особенностями методики преподавания практических занятий являются:

– блочная подача материала;

– работа с малыми группами на нескольких уровнях усвоения;

– наличие учебно-методического комплекса: бланк заданий обязательного уровня, система специальных дидактических материалов, выделение обязательного материала в учебниках, заданий обязательного уровня в задачниках [4].

Уровневая дифференциация обучения обращена на реализацию индивидуального подхода по отношению к учащимся, которых можно условно объединить в отдельные подгруппы. Эти подгруппы в процессе обучения могут быть сформированы с учетом различных оснований (способности, интересы, успеваемость, психологические особенности учеников и т.д.).

Таким образом, в психолого-педагогической литературе в настоящее время подчеркивается необходимость переориентации учебного процесса на личность обучаемых, гуманизации образования. Одним из ведущих направлений решения этой задачи является разработка уровневой дифференциации.

С педагогической точки зрения цель уровневой дифференциации – создание оптимальных условий для выявления задатков, развития интересов и способностей каждого ученика.

С социальной точки зрения цель уровневой дифференциации – целенаправленное воздействие на формирование творческого, интеллектуального, профессионального потенциала общества, вызываемого на современном этапе развития общества стремлением к наиболее полному и рациональному использованию возможностей каждого члена общества в его взаимоотношениях с социумом.

В настоящее время разрабатываются общие подходы к решению проблемы осуществления реализации уровневой дифференциации обучения, создаются методики, учебные программы, направленные учет склонностей, интересов, способностей учеников. Значительный вклад в решение проблемы уровневой дифференциации могут внести внедряемые в учебные заведения новые образовательные стандарты. Следует отметить, что, с одной стороны, минимальный базовый уровень учебной подготовки, предусмотренный стандартами, обеспечивает доступность образования каждому ученику, снимая социальный дискомфорт для значительной их части, по различным причинам обучающихся посредственно. С другой стороны, создаются условия для более полного раскрытия личных возможностей и способностей обучаемых, для создания соревновательной обстановки в обучении.

Перечислим ряд важных условий, выполнение которых необходимо для успешной реализации уровневой дифференциации.

Выделенные уровни усвоения материала и в первую очередь обязательные результаты обучения должны быть открытыми для учеников. Если цели известны и посильны ученику, а их достижение поощряется, то обучаемый стремится к их выполнению, т.е. формируются положительные мотивы учения, сознательное отношение к учебной работе.

Наличие определенных «ножниц» между уровнем требований и уровнем обучения. Другими словами, учебный процесс не должен быть ограничен обязательными требованиями к результатам обучения. То есть уровневая дифференциация осуществляется не за счет того, что одним ученикам дают меньше, а другим больше, а в силу того, что, предлагая ученикам одинаковый объем материала, предъявляют различные уровни требований к его усвоению.

Содержание контроля и оценка должны отражать принятый уровневый подход. Контроль должен предусматривать проверку достижения всеми учениками обязательных результатов обучения как государственных требований, а также дополняться добровольной проверкой усвоения материала на более высоких уровнях. Однако при реализации технологии уровневой дифференциации могут возникать разнообразные трудности и негативные последствия. Приведем позитивные и негативные стороны уровневой дифференциации [5].

К отрицательным аспектам относятся:

– деление учеников по уровню развития негуманно;

– слабые лишаются возможности тянуться за более сильными, поучать от них помощь, соревноваться с ними;

– несовершенство диагностики приводит порой к тому, что в ряд слабых переводятся неординарные ученики;

–понижается уровень «Я – концепции»: в элитарных группах возникает иллюзия исключительности, эгоистический комплекс; в слабых группах снижается уровень самооценки, появляется установка на фатальность своей слабости;

– перекомплектование разрушает учебные коллективы.

К позитивным относятся следующие аспекты:

– исключаются неоправданные и нецелесообразные для общества "уравниловка" и усреднение учеников;

– у преподавателя появляется возможность помогать слабому, уделять внимание сильному;

– отсутствие в классе отстающих снимает необходимость в снижении общего уровня преподавания;

– реализуется желание сильных учеников быстрее и глубже продвигаться в образовании; повышается уровень «Я – концепции»: сильные утверждаются в своих способностях, слабые получают возможность испытывать учебный успех, избавиться от комплекса неполноценности;

– повышается уровень мотивации ученья в сильных подгруппах;

– в подгруппе, где собраны «одинаковые» ученики легче учиться.

Технология уровневой дифференциации имеет целый ряд преимуществ перед традиционным обучением. Такой подход дает преподавателю четкие ориентиры для отбора содержания дифференцированной работы и позволяет сделать ее целенаправленной. Важно, что учащийся может самостоятельно оценить свои возможности и выбрать для себя тот уровень целей, который соответствует его возможностям и потребностям в данный момент времени. Ориентация на обязательные результаты обучения постоянно поддерживает подготовку ученика на опорном уровне. Это позволяет ему при возможности и возникшем интересе перейти на более высокие уровни на любом этапе обучения.

Подводя итог всему выше сказанному, можно сделать вывод, что реализация уровневой дифференциации обучения требует разработки целого комплекса мер, специальной технологии обучения, которая должна принести учащимся максимальный успех при минимальных затратах и усилий, то есть будет решать задачи оптимизации учебного процесса.

Список использованных источников:

1. Шишмаренков, В.К. О разноуровневом обучении / В.К. Шишмаренков. – Челябинск, 1996. – С. 61-85.

2. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических

поисках / М.В. Кларин. – М. : Арена, 1994. – 222 с.

3. Кларин, М.В. Технология полного усвоения / М.В. Кларин // Современная дидактика: теория – практике. – М., 1993.

4. Селевко, Г.К. Дифференциация обучения : учебно-воспитательный комплекс вариативного образования на базе средней школы №26 / Г.К. Селевко [и др.]. – Ярославль : ИПК, 1995.

5. Устинова, Н.Н. Подготовка будущих учителей информатики к реализации уровневой дифференциации обучения : диссертация … кандидата педагогических наук : 13.00.02 / Устинова Наталья Николаевна. – Шадринск, 2005. – 227 с.

Кольева Наталья Станиславовна, к.п.н.,ст.преподаватель
Мунтинова Амина Ербулановна, студентка
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск.
Республика Казахстан

ФОРМИРОВАНИЕ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ ПОСРЕДСТВОМ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В результате анализа научно-педагогической литературы по психологии и педагогике о роли мотивации в учебном процессе нами были выделены направления проблемы изучения взаимосвязи стилей педагогического взаимодействия с учебной мотивацией учащихся.

Обращая особое внимание на проблему взаимодействия педагога и учащихся мы установили, что педагогическое общение есть система органичного социально-психологического взаимодействия педагога и учащихся, содержанием которого является обмен информацией, оказание воспитательного воздействия, организация взаимоотношений с помощью коммуникативных средств [1].

Также важно было определить, как влияет педагогическое взаимодействие на формирование учебной мотивации учащихся. Мы установили, что с психологической точки зрения важна не любая мотивация учебной работы учащихся, а такая, которая основана главным образом на познавательной потребности и интересе учащихся на признаваемой ими результативно-процессуальной ценности этой деятельности. Чтобы мотивы возникли, укрепились, учащийся должен начать действовать. Если сама деятельность вызовет у него интерес, если в процессе ее выполнения он будет испытывать яркие положительные эмоции удовлетворения, радости, даже азарта, то можно ожидать, что у учащегося постепенно возникнут потребности и мотивы к этой деятельности.

Мотивация предполагает побуждение к освоению курса информатики, связанное с потребностью в приобретении знаний, овладении эффективными приемами и способами работы с информацией, а также применения информационно-коммуникационных технологий. Внутренние мотивы необходимы для проявления способностей и качеств личности.

Стимулирование обеспечивалось созданием ситуаций выбора дифференцированных заданий, проблемных ситуаций, целей, а также вида, методов и средств деятельности в соответствии с осознанной и принятой целью. Процесс работы над заданиями мотивы с помощью выявления закономерностей процессов, явлений и отражающей их информации. Учебно-воспитательная деятельность осуществляется посредством использования учебно-методического обеспечения, включающего такие формы, как, лабораторный практикум,

дифференцированные задания для самостоятельной работы, консультации с педагогом (индивидуальные и групповые), методы – метод «мозгового штурма», метод проектов, рефлексии, самооценки, и средства – различные источники информации на бумажных и электронных носителях. Выполнялись такие виды деятельности, как сбор, накопление, хранение, обработка информации об изучаемых объектах, явлениях, процессах. В процессе обучения находили необходимую информацию в различных источниках; собирали информацию по заданным темам; использовали средства информационно-коммуникационных технологий для получения и подготовки информации; систематизировали информацию по заданным признакам или по собственным критериям; аргументировали собственные высказывания; вступали в дискуссии, не навязывая своего мнения; находили ошибки и вносили предложения по их исправлению; находили главное в информационном сообщении и на основе полученной информации принимали решение [2].

Следовательно, формирование мотивации учебной деятельности начинается с того, что педагог, опираясь на имеющиеся у учащегося потребности и мотивы, включает их в учебную деятельность.

Нами было установлено, что любое взаимодействие с учащимися необходимо социально-психологически обеспечить. Интонация, стиль, настроение и эмоциональный фон, на котором протекает учебный процесс, доверие, заинтересованность – все это способствует формированию учебной мотивации и устанавливает между ними взаимосвязь.

Педагог должен понимать, что развитие мотивации учения не самоцель по всего лишь одно из средств развития личности учащегося. Особенно мотивации учения – важная характеристика индивидуального стиля учебной работы как педагога, так и учащегося, которая складывается в зависимости от включения в деятельность [3].

Организация поэтапной учебной деятельности, способствует формированию устойчивой, положительной мотивации учащегося. Психолого-педагогические исследования учебной деятельности показали: для того чтобы у учащихся выработалось правильное отношение к учению, нужно саму учебную деятельность строить особым образом.

Проанализировать любой вид деятельности – значит указать, в чем состоит ее предмет, выяснить побуждающие ее потребности и мотивы. Решение данной задачи, в свою очередь, требует рассмотрения вопросов общего характера.

В деятельности личности могут быть выделены такие компоненты:

– цели деятельности и лежащие в основе их мотивы, как проявление определенных потребностей личности;

– проявление волевых качеств личности (активности, инициативы, самостоятельности и организованности);

– проявление опыта личности (знаний, умений и навыков);

– индивидуальные особенности психических процессов, вызванных деятельностью.

В практических исследованиях, включающих в себя изучение влияния стилей педагогического взаимодействия на учебную мотивацию учащихся, были использованы тесты, экспресс-диагностика, вопросник, которые способствовали определению уровней внутренней мотивации. Тест «Психологический портрет учителя» составлен в помощь учителю для более эффективной работы с учащимися. Цель данной методики – помочь определить свой стиль преподавания, узнать некоторые особенности своей нервной системы. С помощью методики выделяются следующие четыре параметра личности, которые соответствуют пяти шкалам [4]:

А) Приоритетные ценности (шкала 1) – тип отношения учителя к учащемуся как к личности или объекту воздействия, что дает возможность определить приоритеты в

отношении с коллегами и учащимися;

Б) Психоэмоциональное состояние (шкала 2) – особенности эмоционального состояния и его динамика в ответ на жизненные различные ситуации, носящие в основном стрессовый характер;

В) Самооценку (шкала 3) – степень принятия себя и других, что проявляется в виде оценок установок и реакции на ситуации, нарушающие привычный ход событий;

Г) Стиль преподавания (шкала 4) – особенности поведения учителя, его реакций и состояний в процессе взаимодействия с коллегами и учениками;

Д) Достоверность фактов (шкала 5) – направлены на выявления объективности и адекватности самовосприятия человека.

Вопросник направлен для анализа учителем особенностей индивидуального стиля своей педагогической деятельности. Данная методика позволяет выявить свой индивидуальный стиль работы.

Анализ полученных данных показал, как возникала, усиливалась или, напротив, угасала мотивационная сфера учащихся.

Список использованных источников:

1. Бодалев, А.А. О воздействии стиля общения педагога с учащимися на их эмоциональный опыт / А.А. Бодалев, Л.И. Криволап // Проблемы общения и воспитания. – Тарту, 1974. – 120 с.

2. Кольева, Н.С. Развитие информационной компетенции подростков в социокультурном пространстве дополнительного образования : диссертация … кандидата педагогических наук : 13.00.05 / Кольева Наталья Станиславовна. – Челябинск, 2013. – 193 с.

3. Вартанова, И.И. Проблема мотивации учебной деятельности / И.И. Вартанова // Вестник Московского университета. Сер.14. Психология. – 2000, № 47. – С. 33-41.

4. Вяткин, Б.А. Структура индивидуального стиля педагогических воздействий воспитателя и его системообразующая функция / Б.А. Вяткин, А.Г. Исмагилова // Интегральные исследования индивидуальности: теоретические и педагогические аспекты. – Пермь, 1988.

Кольева Наталья Станиславовна, к.п.н., ст.преподаватель
Молчанов Андрей Алексеевич, студент
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск.
Республика Казахстан

ТЕХНОЛОГИЯ ДИАЛОГОВОГО ОБЩЕНИЯ

Основное содержание педагогической профессии составляют взаимоотношения с людьми. В профессии педагога ведущая задача – понять общественные цели и направить усилия других людей на их достижения. Особенность обучения и воспитания как деятельности по социальному управлению состоит в том, что она имеет как бы двойной предмет труда.

Понятие «технология» (греческого – «мастерство», «наука») пришло в педагогическую науку из технических наук, чему способствовало развитие информационных технологий обработки и хранения различного вида информации, которые затем стали использоваться в образовании. В словаре современного русского языка понятие «технология» трактуется как совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве и искусстве.

В экономической энциклопедии понятие «технология» рассматривается как комплекс научных и инженерных знаний, реализованных в приемах труда, наборах факторов производства, способах их соединения для создания продукта или услуги, отвечающих определенным требованиям [1].

В настоящее время образовательный процесс характеризуется широким использованием новых педагогических технологий с инновационными дидактическими ресурсами, которые в значительной степени влияют на организацию учебного процесса, потенциально увеличивая его возможности, в том числе в части повышения доступности обучения посредством информационно-коммуникационных технологий [2].

В научно-педагогической литературе под педагогической технологией понимают «последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса». А под технологией обучения – построение системы целей (от общих к конкретным) для достижения определенного результата развития учащихся с высокой вариативностью использования методов, приемов, средств и форм организации обучения, что является актуальным в настоящее время для многих ученых исследователей [3].

Интересным представляется понятие «педагогическая технология», которая, по мнению некоторых авторов [4], связана с моделированием, реализацией и оценкой результативности процесса обучения с целью повышения уровня сформированности ключевых и предметных компетенций учащихся.

Таким образом, под педагогической технологией будем понимать направление, целью которого является повышение эффективности образовательного процесса, которое гарантирует достижение учащимися запланированных результатов обучения. Сначала термин «педагогическая технология» использовался только к образовательному процессу, а сама технология понималась как обучение с помощью различных технических и информационно-коммуникационных технологий.

Для педагога умение общаться становится профессионально необходимым качеством. В кредитной системе обучения возросла роль индивидуальной работы преподавателя со студентами. Это привело к изменению позиции преподавателя. Из носителя готовых знаний он превращается в организатора самостоятельной познавательной, исследовательской деятельности своих студентов. Правильно организованное общение является гарантией успешной работы. Наиболее часто молодым преподавателям затрудняют решение педагогических задач следующие «барьеры» общения: несовпадение установок, боязнь аудитории, отсутствие контакта, сужение функции общения, негативная установка на аудиторию, боязнь педагогической ошибки, подражание. Для продуктивной коммуникативной деятельности педагог должен знать, что общение пронизывает всю систему педагогического воздействия, каждый его микроэлемент. На занятии педагогу необходимо овладеть коммуникативной структурой всего педагогического процесса, быть максимально чутким к малейшим изменениям, постоянно соотносить избранные методы педагогического воздействия с особенностями общения педагога на данном этапе. Все это требует от педагога умения одновременно решать две проблемы [5]:

1. Конструировать особенности своего поведения, своих отношений, т.е. стиль общения.

2. Конструировать выразительные средства коммуникативного воздействия.

В стиле общения находят выражение:

- особенности коммуникативных возможностей педагога;

- сложившийся характер взаимоотношений педагога и воспитанников;
- творческая индивидуальность педагога;
- особенности студенческого коллектива.

Стиль общения непосредственно влияет на атмосферу эмоционального благополучия в коллективе, которая, в свою очередь, во многом определяет результативность учебно-воспитательной деятельности. Наиболее плодотворный процесс воспитания и обучения обеспечивается именно надежно выстроенной системой взаимоотношений. Такая система характеризуется [6]:

- взаимодействием факторов ведомости и сотрудничества при организации воспитательного процесса;
- наличием у студентов ощущения психологической общности с педагогами;
- ориентировкой на взрослого человека с высоким самосознанием, самооценкой;
- отсутствием авторитарных форм воспитательного воздействия;
- использованием в качестве фактора управления воспитанием и обучением заинтересованности студентов;
- единством делового и личностного общения;

Опрос студентов показывает, что они предъявляют высокие нравственно-психологические требования не только к сути взаимоотношений, но и к средствам, которые используем мы для выражения своего отношения к ним. Вот почему стили общения, основывающиеся на дружественности, создают ощущения психологического комфорта, стимулирующее деятельность.

Для оптимизации своего общения со студентами рекомендуем следующее руководство:

- появление в аудитории бодрое, уверенное, энергичное;
- общее самочувствие в начальный период общения бодрое, продуктивное, уверенное;
- наличие коммуникативного настроения, ярко выраженная готовность к общению;
- энергичное проявление коммуникативной инициативы, эмоциональная настроенность на деятельность, стремление передать это состояние аудитории;
- создание на занятии необходимого эмоционального настроения;
- органичное управление собственным самочувствием в ходе занятия и общения со студентами;
- продуктивность общения;
- управление общением: оперативность, гибкость, ощущение собственного стиля общения, умение организовать единство общения и метода воздействия;
- речь (яркая, образная, эмоционально насыщенная, высококультурная);
- мимика (энергичная, яркая, педагогически целесообразная);
- пантомимика (выразительная, адекватная жестикуляция, пластическая образность, эмоциональная насыщенность жестов).

Способность общаться друг с другом – одно из величайших, если не самое главное, приобретение человека в ходе эволюции. Понимание законов общения – залог успеха любого педагога.

Список использованных источников:

1. Философский энциклопедический словарь. – М. : Сов. Энциклопедия, 1983. – 840 с.

2. Беспалько, В.П. Основы теории педагогических систем / В.П. Беспалько. – Воронеж : Изд-во Воронежского ун-та, 1977. – 304 с.

3. Дубровка, А.М. Педагогические технологии как средство развития информационно-коммуникативных компетенций учащихся в процессе преподавания предметов естественно-научного цикла / А.М. Дубровка // Эксперимент и инновации в школе. – 2010. – № 5. – С. 54-

56.

4. Кольева, Н.С. Технология диалогового обучения в школьном курсе «Информатика» : учебное пособие / Н.С. Кольева, А.А. Молчанов. – Saarbrücken : Palmarium Academic Publishing, 2016. – 86 с.

5. Суворова, Н. Интерактивное обучение: новые подходы / Н. Суворова. – Астана : Центр педагогического мастерства, 2005. – 48 с.

6. Александер, Р. Диалогическое преподавание: переосмысление бесед в классе / Р. Александер. – Кембридж : Дайалогос UK, 2004. – 67 с.

Дмитриева Ольга Венедиктовна, к.т.н, заведующий кафедрой
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г. Курган

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СИСТЕМЫ МНОГОУРОВНЕВОГО НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ В ОБЛАСТИ АВТОМАТИЗАЦИИ И УПРАВЛЕНИЯ

В настоящий момент Курганский государственный университет является единственным вузом в Курганской области, осуществляющим подготовку бакалавров в области автоматизации и автоматизированных систем управления техническими объектами. На кафедре автоматизации производственных процессов КГУ имеется большой опыт подготовки специалистов с высшим образованием в области автоматизации. Первый выпуск инженеров-механиков по автоматизации в Курганском машиностроительном институте состоялся в 1971 году, в 1976 году состоялся первый выпуск инженеров-электромехаников по специальности «Автоматизация и комплексная механизация машиностроения».

Направление «Автоматизация технологических процессов и производств» входит в перечень направлений подготовки (специальностей) в образовательных учреждениях высшего профессионального образования, специальностей научных работников, соответствующих приоритетным направлениям модернизации и технологического развития российской экономики, утвержденный распоряжением Правительства Российской Федерации от 3 ноября 2011 г. № 1944-р. По итогам 2014 года образовательная программа «Автоматизация технологических процессов и производств», реализуемая в Курганском государственной университете, вошла в число «Лучших образовательных программ инновационной России».

С 2011 года на кафедре автоматизации производственных процессов Курганского государственного университета ведется подготовка инженерных кадров для работы в сфере автоматизации и управления ведется по двум направлениям: 15.03.04 Автоматизация технологических процессов и производств (направленность Автоматизация технологических процессов и производств в машиностроении) и 27.03.04 Управление в технических системах (направленность Системы и технические средства автоматизации и управления).

Выпускники являются специалистами в области аппаратных и программных средств автоматизации, проектирования систем автоматизации и управления техническими системами в различных отраслях промышленности, компьютерной техники и микропроцессорных устройств, их программного обеспечения и локальных сетей, как средств коммуникации, и обладают углубленными знаниями электроники, микропроцессорной и измерительной техники, программирования, компьютерных систем автоматизации и управления.

Объектами профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки «Автоматизация технологических процессов и производств» являются системы автоматизации производственных и технологических процессов изготовления продукции различного служебного назначения в машиностроении, управления ее жизненным циклом и качеством, контроля, диагностики и испытаний. Профессиональная деятельность бакалавров по направлению подготовки «Управление в технических системах» связана с разработкой и эксплуатацией систем автоматизации, управления, контроля, технического диагностирования и информационного обеспечения, включая методы и средства их проектирования, моделирования, экспериментального исследования, ввод в эксплуатацию на действующих объектах и технического обслуживания в других отраслях: энергетике, нефтегазовой отрасли, перерабатывающей промышленности и проч..

Сложившаяся к настоящему времени система подготовки кадров в области автоматизации и управления включает 2 уровня:

- обучение специалистов со средним профессиональным образованием, которое осуществляется в техникумам и колледжах.
- обучение в вузе выпускников техникумов и колледжей по профилю выбранной специальности по ускоренным программам.

В качестве недостатков сложившейся традиционной системы подготовки кадров с учетом перехода высшей школы на новые образовательные стандарты можно отметить следующие:

1. Существенное сокращение сроков обучения у бакалавров и количество часов, отводимых на практики, что привело к отрыву обучения от реальных условий производства;
2. Недостаточный приток профессионально ориентированных абитуриентов, имеющих представление о выбранной профессии и сфере деятельности, обладающих высоким проходным баллом и способных к обучению в вузе.

Для привлечения в профессию профессионально ориентированных абитуриентов преподавателями кафедры проводится работа по нескольким направлениям. Это и встречи преподавателей кафедры и представителей работодателей с выпускниками школ и их родителями, и проведение занятий со школьниками по микропроцессорной тематике.

Для проведения занятий в 2012 году была разработана специальная 12 часовая профориентационная программа «Современные компьютерные системы автоматизации и управления». В рамках знакомства с профессией были проведены практические занятия по электронике и микропроцессорной технике, а также основам программирования: «Компьютерная автоматизация на базе программируемых контроллеров»; «Микроконтроллер – это очень просто»; «Современные программные средства автоматизации»; «Технология программирования контроллеров и микроконтроллеров».

После успешной реализации проекта «Инженерные кадры Зауралья» и существенного обновления лабораторной базы кафедры появилась возможность модернизировать программу для школьников и знакомить потенциальных абитуриентов самыми современными системами автоматизации и управления на базе технических и программных средств ведущих мировых компаний в сфере промышленной автоматизации: Festo, Siemens, Omron, Mitsubishi.

В декабре 2016 года на базе кафедры АПП Курганского государственного университета проводится третий ежегодный открытый университетский конкурс школьников и студентов по робототехнике.

Цели проведения конкурса:

- профессиональная ориентация школьников и студентов колледжей и техникумов;

- формирование интереса к продолжению образования в области автоматизации и управления техническими объектами;

- организация и укрепление научного и учебно-методического сотрудничества технологического факультета с общеобразовательными учреждениями и учреждениями СПО,

- повышение престижа инженерного образования и привлечение в профессию подготовленной и заинтересованной молодежи,

- формирование у студентов и учащихся реального представления о профессии.

О повышении требований к качеству подготовки рабочих кадров и специалистов говорил Президент Российской Федерации в своём Послании Федеральному Собранию 4 декабря 2014 г.: «Базовое условие развития экономики – это, конечно, высокоподготовленный и квалифицированный рабочий класс, инженерные кадры» [1].

Для повышения качества подготовки специалистов и обеспечения промышленных предприятий Курганской области высококвалифицированными кадрами специалистов в области автоматизированных систем управления различного назначения необходимо совершенствование системы многоуровневой подготовки в соответствии с Проектом регионального стандарта кадрового обеспечения промышленного роста [2].

Задачи, решаемые в рамках системы – это не только подготовка высококвалифицированных специалистов в области автоматизации и управления, но и профессиональная ориентация школьников для осознанного выбора профессии в области технического образования.

Решение поставленных задач может осуществляться на нескольких уровнях:

1 уровень – профориентационный (школьное и дополнительное образование) направлен на формирование интереса к профессиональной сфере автоматизации и управления и исключение случайного выбора профессии.

2 уровень – начальный профессиональный готовит специалистов со средним профессиональным образованием, в том числе по профессиям из перечня ТОП 50, и является основой для практико-ориентированной подготовки специалистов с высшим образованием.

3 уровень – высший профессиональный формирует специалистов, готовых решать профессиональные задачи на инженерном уровне.

Анализ и систематизация достигнутого уровня различных звеньев системы подготовки кадров в области автоматизации позволяют предложить следующие шаги по развитию интеграции и совершенствования образования в области автоматизации и управления.

Для обеспечения профессиональной навигации обучающихся общеобразовательных организаций и совершенствования системы дополнительного образования в программе «Зауральского навигатора» предусмотреть не только знакомство с профессией «Инженер», но и выделить область деятельности «Специалист по автоматизированным системам управления». Привлечение к мероприятиям работодателей и учебных заведений высшего и среднего профессионального образования, осуществляющих подготовку таких специалистов, повысит эффективность профориентационной работы.

Для формирования интереса к сфере профессиональной деятельности обучающихся необходимо привлечение к участию в конкурсных мероприятиях в области робототехники и мехатроники большего количества участников. В рамках дорожной карты развития движения «Молодые профессионалы России» (World Skills Russia) в Курганской области на 2017 год запланировано проведение конкурса в компетенции «Мехатроника» на базе Курганского государственного университета. В лаборатории «Автоматизированных производственных систем» кафедры АПП имеется единственное на территории Курганской

области оборудование фирмы Festo, необходимое для проведения такого мероприятия.

Для осуществления практико-ориентированного обучения инженерных кадров для высокотехнологичных производств необходимо широкое участие работодателей в разработке образовательных программ и требований к профессиональным компетенциям студентов и в материально-техническом оснащении учебного процесса. Актуальна реализация сетевых образовательных программ дополнительного профессионального обучения и проведением практико-ориентированных экзаменов по методике WorldSkills.

Существенное повышение качества подготовки выпускников неразрывно связано с разработкой и реализацией эффективного механизма подготовки и дополнительного профессионального образования педагогических кадров, которое предполагает организацию специализированной подготовки и дополнительного профессионального образования педагогических кадров, включая мастеров производственного обучения и наставников на производстве. Одним из способов реализации такого механизма является повышение квалификации и подготовка преподавателей к проведению соревнований в чемпионате «Молодые профессионалы России» (World Skills Russia) в Курганской области в качестве экспертов.

Актуальным представляется разработка и реализация программ дополнительного образования по тематике, связанной с робототехникой, мехатроникой и автоматизацией, в том числе для преподавателей предмета «Технология», включающей знакомство с современными аппаратными средствами автоматизации и методами производства систем автоматизации. На кафедре АПП подготовлена для реализации программа дополнительного образования «Общая мехатроника» для преподавателей робототехники, которая направлена на актуализацию знаний педагогов о мехатронике, компонентном составе мехатронных устройств, особенностях их проектирования и программирования устройств управления и знакомит педагогов с современными методам и средствами управления мехатронными устройствами.

Автоматизация – мобильная и быстро развивающаяся область деятельности, которая требует высококвалифицированных кадров, способных к самообразованию и самосовершенствованию. Совершенствование системы многоуровневого образования в области мехатроники, робототехники и автоматизации для школьников, студентов учреждений среднего и высшего образования, специалистов предприятий будет способствовать не только повышению престижа инженерного образования, профессиональной ориентации школьников и формированию у них реального представления о профессии, но и формированию интереса к продолжению образования в области автоматизации и управления техническими объектами и системами.

Список использованных источников:

1. Послание Президента РФ Федеральному Собранию от 04.12.2014 [Электронный ресурс] // Консультант-Плюс : [web-сайт]. – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_99072/9fa2a21b9d67d1f497d57386a6db6c1f6b97f514/. – 20.10.2016.

2. Региональный стандарт кадрового обеспечения промышленного роста [Электронный ресурс] // Агентство стратегических инициатив : [web-сайт]. – Режим доступа: http://asi.ru/upload_docs/staffing/Standart_KPR_upd.pdf/. – 20.10.2016.

Шевчук Елена Владимировна, к.т.н., академик МАИН
Боговик Артем Сергеевич, магистрант
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск.
Республика Казахстан

ОСОБЕННОСТИ СОЗДАНИЯ ПОЛИЯЗЫЧНОГО ЭЛЕКТРОННОГО УЧЕБНИКА ПО СТАТИСТИКЕ

Согласно указу Президента Республики Казахстан от 7 декабря 2010 года № 1118 в Республике Казахстан проводится реализация Государственной программы развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы.

К основным задачам программы относятся:

- улучшение качественного состава педагогических кадров дошкольных организаций и повышение престижа профессии;
- обновление содержания дошкольного воспитания и обучения, ориентированного на качественную подготовку детей к школе;
- обеспечение инфраструктурного развития среднего образования; обновление содержания среднего образования;
- повышение престижа системы технического и профессионального образования;
- обеспечение доступности технического и профессионального образования и качества подготовки кадров;
- обеспечение качественной подготовки конкурентоспособных кадров;
- модернизация содержания высшего и послевузовского образования в контексте мировых тенденций;
- увеличение вклада науки в развитие экономики страны;
- укрепление научного потенциала и статуса ученого [3].

Также одной из основных задач программы является внедрение полиязычного образования, что обуславливает необходимость разработки полиязычных учебных пособий, особенно по узкопрофильным дисциплинам.

Также в Республике Казахстан внедряется система непрерывного образования. Концепция непрерывного педагогического образования педагога новой формации является стратегическим документом, определяющим цель, задачи и основные направления развития педагогического образования Республики Казахстан.

Разработка электронных учебников, обладающих свойством адаптивности, послужит средством реализации одного из свойств непрерывного образования – компенсаторности. Гибкость учебной программы, возможность ее адаптации под уровень обучающегося и под ранее пройденные им программы, способность к восполнению пробелов в базовом образовании – все это является смыслом термина «компенсаторность» в контексте непрерывного образования.

Предмет «Статистика» входит в учебные планы специальностей 5В060200 «Информатика», 5В010900 «Математика» и 5В070300 «Информационные системы». Для студентов данных специальностей - это один из основополагающих предметов, обучающий навыкам, которые впоследствии используются и во многих других предметах из их учебных планов. Следовательно, от качества усвоения материала предмета «Статистика» зависит дальнейшая успеваемость сразу по многим предметам, являющимся постреквизитами.

Авторами был проведен тщательный содержательный и структурный анализ

существующих на данный момент электронных учебников по статистике, и ни один из них не соответствует требованиям компенсаторности.

Например, в электронном учебнике по статистике StatSoft отсутствуют адаптивность и интерактивные элементы, - есть только текст и анимированные, но не интерактивные изображения. Присутствует очень широкий набор материалов с подробными пояснениями и наглядными иллюстрациями [2].

Электронный учебник StatSoft также имеет англоязычную версию, но она датирована 2013 годом, тогда как русскоязычнвя версия датирована 2001 годом. Как следствие, между двумя версиями этого электронного учебника существуют значительные расхождения как в наборе рассмотренных в нем тем, так и в их содержании, из-за чего считать в полной мере полиязычным его нельзя [1]. Полиязычный электронный учебник предполагает максимально полное соотвествие – в нем должен быть представлен один и тот же материал на разных языках, а не просто представлены разные учебные материалы на одинаковые тему на разных языках.

Электронный учебник «Лекции по математической статистике» не является полиязычным и имеет только русскоязычную версию, он не содержит интерактивных элементов и адаптивности. В данном учебнике отсутствуют анимированные неинтеркативные изображения, которые присутствовали в учебнике StatSoft. Также этот учебник предназначен, по утверждению авторов, для студентов экономических специальностей, тогда как целевой аудиторией нового учебника будут студенты IT-специальностей [7].

Электронный учебник «Статистическая обработка результатов исследования», помимо отсутствия полиязычности, адаптивности и интерактивных элементов, отличается направленностью на психологию и конфликтологию, в результате чего в данном электронном учебнике представлен лишь узкий набор тем [6].

Электронный учебник «Статобработка в педагогике» не обладает полиязычностью, адаптивностью, интерактивными элементами, и рассматривает статистику в контексте педагогики, что является нежелательным для поставленных целей [5].

Электронный учебник «Математика случая» в дополнение к отсутствию полиязычности, адаптивности и интерактивных элементов, отличается отсутствием даже статичных изображений – весь учебник состоит из текста и формул [4].

На основании вышеизложенного можно сделать вывод о необходимости разработки электронного учебника по предмету «Статистика» с элементами полиязычия для специальностей 5В060200 «Информатика», 5В010900 «Математика» и 5В070300 «Информационные системы».

Поскольку одной из основных целей программы развития образования является повышение конкурентоспособности образования, то недостаточно ограничиться простым переносом традиционного учебного материала в электронный вид и добавить возможность переключать язык материалов. Разрабатываемый полиязычный электронный учебник по статистике, помимо полиязычия, будет отличаться свойствами адаптивности и интерактивности.

Адаптивность предполагает возможность варьировать сложность и глубину материала электронного учебника для их соответствия уровню каждого конкретного обучающегося. Электронные учебники предполагают не только использование их в рамках очных занятий. Они могут использоваться в дистанционном обучении либо как самоучители.

Внедрение интерактивных элементов позволит выйти за рамки традиционного содержания печатных учебников – текста и иллюстраций, что позволит повысить

наглядность материала.

В рамках разработки данного электронного учебника будут разработаны новые подходы к использованию интерактивных элементов и адаптивности в электронных учебниках в соответствии с программой полиязычного образования, проводимой в Республике Казахстан.

Разработка электронного учебника будет начата с анализа предметной области, а именно с анализа дисциплины «статистика» в контексте образовательных программ IT-специальностей. Будут изучены и проанализированы методики разработки электронных учебников и методики полиязычного преподавания. Будут проведены исследование и анализ соответствующе литературы, информация будет систематизирована для глубокого понимания материала.

Впоследствии будет произведен выбор программного обеспечения для разработки электронного учебника. В зависимости от удовлетворения требованиям выбранным средством разработки электронного учебника может стать как интегрированная среда разработки, предназначенная для написания кода практически с нуля, так и специализированное программное обеспечение с низким порогом вхождения и готовыми шаблонами.

Критериями оценки будут наличие в программном обеспечении необходимого для реализации всех задуманных решений функционала, простота разработки электронного учебника (в целях минимизации затраченных ресурсов), а также тип лицензии программного обеспечения – бесплатная или коммерческая. Предпочтение будет отдано продукту с наилучшими показателями по данным критериям.

Сначала будут отсеяны программные продукты, в которых нет необходимого функционала для создания электронных учебников с адаптивностью и интерактивными элементами. Затем будут отсеяны коммерческие продукты и проверено, существуют ли бесплатные продукты, удовлетворяющие требованиям к функционалу. В случае отрицательного ответа, то же будет проделано в отношении коммерческих продуктов.

После утверждения программного обеспечения для разработки, будет начат процесс разработки материалов по статистике для электронного учебника, а также реализация его полиязычности. Далее будет проведена реализация адаптивности и интерактивных элементов.

На данном этапе будет фактически готов прототип учебника. После его тестирования и исправления ошибок будет проведен педагогический эксперимент.

Целью педагогического эксперимента будет проверка гипотезы о том, что внедрение данного электронного учебника в процесс обучения повысит качество полиязычного образования по предмету «статистика».

При положительном результате педагогического эксперимента возможна эксплуатация разработанного электронного учебника в рамках реализации программы полиязычного образования в Республике Казахстан и в СКГУ им. М. Козыбаева в частности. Также благодаря внедрению адаптивности эксплуатация возможна и в контексте внедрения в Республике Казахстан системы непрерывного образования.

В перспективе разработанный электронный учебник может внести вклад в развитие методики полиязычного образования в рамках программы полиязычного образования в Республике Казахстан.

Список использованных источников:

1. StatSoft [Electronic resource] : electronic Statistics Textbook. – 2013. – Access of mode: StatSoft..: http://www.statsoft.com/textbook/. – 19.10.2016.

2. StatSoft [Электронный ресурс] : электронный учебник по статистике. – 2001. – Режим доступа: http://www.statsoft.ru/home/textbook. – 18.10.2016.

3. Казахстан. Правительство. Об утверждении Плана мероприятий по реализации Государственной программы развития образования и науки Республики Казахстан на 2016 – 2019 годы [Электронный ресурс] : постановление от 25 апреля 2016 г. № 243. – Режим доступа: http://control.edu.gov.kz/ru/ob-utverzhdenii-plana-meropriyatiy-po-realizacii-gosudarstvennoy-programmy-razvitiya-obrazovaniya-i/. – 21.10.2016.

4. Математика случая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: https://ru.wikibooks.org/wiki/ Математика_случая. – 22.10.2016

5. Статобработка в педагогике [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http:// matstats.ru/index.html. – 21.10.2016.

6. Статобработка для психологов [Электронный ресурс] : удобное электронное пособие для подготовке курсовых работ. – Режим доступа: http://cito-web.yspu.org/link1/metod/met125/node23.html. – 21.10.2016.

7. Чернова, Н.И. Лекции по математической статистике [Электронный ресурс] / Н.И. Чернова. – 2002. – Режим доступа: http://www.nsu.ru/mmf/tvims/chernova/ms/lec/ms.html. – 20.10.2016.

Шевчук Елена Владимировна, к.т.н., академик МАИН
Отинова Ирина Валерьевна, старший преподаватель
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск.
Республика Казахстан

О ФОРМИРОВАНИИ НАВЫКОВ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ И ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БАКАЛАВРОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

В соответствии с современными тенденциями развития общества становится очевидным тот факт, что образование нуждается в такой системе обучения, которая бы удовлетворяла потребности каждого учащегося в соответствии с его склонностями, интересами и возможностями. Как результат, идет активный поиск инновационных технологий, повышающих мотивацию учебной деятельности, стимулирующих самостоятельность учащихся [1].

Исследователи приходят к выводу, что наиболее эффективные условия для развития познавательной самостоятельности учащихся заключены в такой системе обучения, которая бы обеспечила ученику развитие его мотивационной сферы, интеллекта, склонностей, самостоятельности, коллективизма, умения осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью. Одной из таких систем, реализующих данные требования на практике, являются инновационные методы [2].

Слово *“инновация”* происходит от латинского «inovatis» и в переводе означает «обновление, новинка, изменение».

Педагогическая инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося, особенно это относится к дисциплинам, в которых развиваются сферы мотиваций, интеллекта, склонностей, самостоятельности, коллективизма, умения осуществлять самоуправление учебно-познавательной деятельностью.

Различные формы учебно-исследовательской работы студентов (написание курсовых, дипломной работы; проведение исследований во время практик и т.д.) включаются в учебный процесс, и является его неотъемлемой частью. Во внеучебное время студенты имеют право принимать участие во всех видах научно-исследовательских работ, конференциях, симпозиумах, а также представлять свои работы для публикации, и выполнять другие виды научно-исследовательской работы.

Чтобы выполнить вышеперечисленные работы, студенту необходимо уметь:

- выбрать тему и разработать план исследования;
- определить оптимальные методы исследования;
- отыскивать научную информацию и работать с литературой;
- собирать, анализировать и обобщать научные факты, материалы;
- теоретически проработать исследуемую тему, аргументировать выводы, обосновывать предложения и рекомендации;
- оформить результаты научной работы.

Именно поэтому авторы считают целесообразным введение дисциплины «Основы организации научно-педагогических исследований».

Данная дисциплина помогает решать основные задачи в организации научной работы студентов:

- развитие творческого и аналитического мышления, расширение научного кругозора;
- привитие устойчивых навыков самостоятельной научно-исследовательской работы;
- повышение качества усвоения изучаемых дисциплин;
- выработка умения применять теоретические знания и современные методы научных исследований в педагогической деятельности.

Целью научной работы студентов является переход от усвоения готовых знаний к овладению методами получения новых знаний, приобретение навыков самостоятельного анализа явлений с использованием научных методик [3].

Именно инновационный подход в преподавании дисциплины «Основы организации научно-педагогических исследований», будет способствовать развитию творческого и аналитического мышления, расширению научного кругозора. А также является помощником студента в развитии и закреплении его знаний, и возможностью в дальнейшем заниматься научно-исследовательскими работами, научно-педагогической и другой научной деятельностью, в интересующей его сфере.

Инновационный подход к обучению или воспитанию означает введение и использование в образовательном процессе учебного заведения педагогических инноваций. Для рассматриваемой дисциплины можно выделить следующие подходы обучения:

I. "Педагогика сотрудничества"

Отношение к обучению как творческому взаимодействию преподавателя и студента; вовлечение студентов в общий труд обучения, в сотрудничество. Научить студентов коллективным и индивидуальным оценочным действиям и суждениям (взаимопроверка и взаимооценка, самоконтроль и самооценка, рецензирование письменных работ и устных ответов). Поддержание стремления к знаниям, достижению высоких целей и творчеству.

II. "Активные" методы обучения

Организация самостоятельной учебной деятельности при проявлении самоорганизации и активности студентов, формирования их психологических, интеллектуальных и допрофессиональных качеств в их органическом единстве.

III. Метод проектов.

Система обучения, при которой учащиеся приобретают знания и умения в процессе планирования и выполнения постепенно усложняющихся практических заданий – проектов.

IV. Метод научно-исследовательской работы.

К данному методу научно-исследовательской деятельности студентов относится самостоятельное выполнение заданий с элементами научных исследований под методическим руководством преподавателя.

V. Проблемно-поисковые методы обучения.

Усвоение знаний, выработка умений и навыков осуществляются в процессе частично поисковой или исследовательской деятельности обучаемых; реализуется через словесные, наглядные и практические методы обучения, интерпретированные в ключе постановки и разрешения проблемной ситуации.

VI. Эвристический метод (частично поисковый).

Заключается в организации активного поиска решений, выдвинутых в обучении (или самостоятельно сформулированных) познавательных задач. Такой метод, одна из разновидностей которого - эвристическая беседа, проверенный способ активизации мышления, возбуждения интереса к познанию.

Обучение дисциплине «Основы организации научно-педагогических исследований» является продолжением и углублением учебного процесса, одним из важных и эффективных средств повышения качества подготовки студентов с высшим образованием, а использование инновационных методов, как результат научных и творческих поисков педагога, является наиболее оптимальным средством повышения эффективности преподавания.

Список использованных источников:

1. Епишева, О.Б. Инновационные процессы в образовании / О.Б. Епишева, Д.Ю. Трушников // Теория и методика профессионального образования. – Тюмень, 2012.

2. Шамсутдинова, М.А. Инновационные технологии и методы обучения в профессиональном образовании / М.А. Шамсутдинова ; Орел ГТУ. – Ливны, 2007.

3. Сабитов, Р.А. Основы научных исследований : учебное пособие / Р.А. Сабитов. – Челябинск, 2002.

Отинова Ирина Валерьевна, старший преподаватель
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск.
Республика Казахстан

ИССЛЕДОВАНИЕ МОТИВАЦИИ УСПЕХА И МОТИВАЦИИ БОЯЗНИ НЕУДАЧИ У СТУДЕНТОВ

Актуальность исследования объясняется тем, что мотивация занимает ведущее место в структуре личности и является одним из основных понятий, которые используются для объяснения основных движущих сил поведения и деятельности человека.

Однако, как известно из данных, посвященных изучению мотивации человеческой деятельности и исследований личности, успешность человеческой деятельности определяется тремя факторами: силой мотивации (стремлением к успеху), наличием в ценностной системе человека ценностей достижения, а также освоением необходимых навыков и умений [1]. Многообразие мотивов человеческой деятельности определяется многообразием комбинаций, которые образуются различными мыслями и чувствами

человека. «Чем больший интерес Вы испытываете к какому-то делу, тем сильнее Ваше стремление сделать это дело хорошо» [3, с. 142].

Важно отметить, что у человека есть два разных мотива, функционально связанных с деятельностью, направленной на достижение успеха: мотив достижения успеха и мотив избегания неудачи. Судьба человека и его положение в обществе во многом зависят от того, что у него доминирует: мотивация достижения успеха или мотивация избегания неудач. Замечено, что люди, у которых сильнее выражено стремление к достижению успехов, добиваются в жизни большего, чем те, у кого оно выражено слабо или отсутствует. Мотивация избегания неудачи рассматривается как выработанный в психике механизм избегания ошибок, неудач, нередко любыми путями и средствами [2].

Ранее проведенные исследования показали тесную связь между уровнем мотивации успеха и уровнем мотивации боязни неудачи в успешной жизнедеятельности личности [4].

В данном исследовании принимали участие студенты, обучающиеся на факультете информационных технологий Северо-Казахстанского государственного университета имени Манаша Козыбаева.

Всего в эксперименте приняло участие 90 человек. На основе анализа возраста студентов, участвующих в эксперименте, были выделены 3 возрастные группы по 30 человек в каждой выборке тестируемых:

Первая возрастная группа – 17-18 лет, из них 15 студентов в возрасте 17 лет и 15 студентов в возрасте 18 лет;

Вторая возрастная группа – 19-20 лет, из них 16 студентов в возрасте 19 лет и 14 студентов в возрасте 20 лет;

Третья возрастная группа 21-23 года, из них 15 студентов в возрасте 21 год, 7 студентов в возрасте 22 года и 3 студента в возрасте 23 года.

В результате проведенного исследования были получены следующие данные:

Первая возрастная группа 17-18 лет: мотивация успеха у 26 студентов, мотивация боязни неудачи у 0 студентов, ближе к мотивации неудачи у 2 студентов, мотивационный полюс ярко не выражен у 11 студентов;

Вторая возрастная группа 19-20 лет: мотивация успеха у 26 студентов, мотивация боязни неудачи у 2 студентов, ближе к мотивации неудачи у 0 студентов, мотивационный полюс ярко не выражен у 6 студентов;

Третья возрастная группа 21-23 года: мотивация успеха у 26 студентов, мотивация боязни неудачи у 0 студентов, ближе к мотивации неудачи у 0 студентов, мотивационный полюс ярко не выражен у 11 студентов.

Оценивая результаты можно сказать, что во всех тестируемых группах наблюдается следующая тенденция:

– высокий уровень мотивации успеха;

– низкий или отсутствует уровень мотивации боязни неудачи;

– имеются студенты с ярко невыраженным мотивационным полюсом.

На основании сравнительного анализа результатов тестирования по угловому преобразованию Фишера можно сказать, что существуют значимые различия мотивации успеха и мотивации боязни неудачи в каждой возрастной группе испытуемых, которые характеризуются следующей величиной: $\varphi^*_{эмп} = 3{,}07$ ($p < 0{,}001$).

Таким образом, можно сделать вывод, что у студентов, принявших участие в данном исследовании, во всех возрастных группах преобладает мотивация успеха.

Список использованных источников:

1. Асеев, В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М. :

Мысль, 1976. – 342 с.
2. Бордовская, Н.В. Педагогика : учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб. : Питер, 2000. – 304 с.
3. Изард, К.Е. Психология эмоций / К.Е. Изард. – СПб. : Питер, 1999. – 460 с.
4. Основы общей психологии / под ред. С.Л. Рубинштейна. – СПб. : Питер, 2003. –713 с.

Кольева Наталья Станиславовна, к.п.н., ст.преподаватель
Глушков Николай Сергеевич, студент
Северо-Казахстанский государственный университет им. М. Козыбаева, г. Петропавловск.
Республика Казахстан

КОЛЛАБОРАТИВНАЯ СРЕДА – ЭФФЕКТИВНАЯ ФОРМА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В УЧЕБНОМ ПРОЦЕССЕ

Современный этап развития системы образования Республики Казахстан характеризуется широкомасштабным реформированием. Общеобязательные государственные стандарты образования требует четкого выполнения образовательными учреждениями всех их требований в качестве нормативного документа. Педагог обязан добиваться получения учащимися знаний не ниже общеобязательного стандарта.

Образование признано одним из важнейших приоритетов долгосрочной стратегии «Казахстан – 2030». Общей целью образовательных реформ в Казахстане является адаптация системы образования к новой социально-экономической среде. Президентом Казахстана Н.А. Назарбаевым была также поставлена задача о вхождении республики в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. Совершенствование системы образования играет важную роль в достижении этой цели. Казахстану необходима координальная модернизация образования: значительное и устойчивое увеличение инвестиций в образование, улучшение его качества. (Указ Президента «Об утверждении Государственной программы развития образования РК на 2011-2020 годы от 7 декабря 2010 года №1118). В Послании Президента Республики Казахстан Н.А.Назарбаева народу Казахстана говорится: «Важный вопрос нашей стратегии достойное обеспечение жизни самых незащищенных членов общества – это дети, их матери и старшее поколение. Государство не будет жалеть средств на решение этих проблем».

Анализ научно-методической литературы подтверждает тот факт, что педагог, обладающий соответствующими профессиональными качествами, компетенциями и глубоким пониманием процессов преподавания и обучения, способен качественно изменить образование [1, с.45]. Действительно, нужно признать, что обучение, построенное на усвоении конкретных фактов, изжило себя в принципе, ибо факты устаревают, а их объем стремится к бесконечности.

Коллаборативное обучение является стратегией и структурой обучения, которое адаптируется через различные занятия и активную деятельность. Есть много разных моделей коллаборативного обучения, но основными характеристиками этих моделей являются: – учащиеся работают лицом к лицу в группах – каждый член группы имеет определенную роль и индивидуальность – каждый член группы вносит важный вклад для достижения учебной цели. Совместная работа в коллаборативной среде это отличный способ развития активности учащихся, изменения способа их мышления, воспитания социальных и моральных навыков:

способности работать в команде, принимать групповое решение и нести ответственность за него, стремиться получить новые знания.

При образовании различных групп, необходимо знать, что любой вновь сформированный группе людей требуется время для привыкания и приспособления особенностям характера, навыкам и стилям работы друг друга. Для успешной групповой работы установленные задания и деятельность должны быть построены стратегически, чтобы развивать эффективную работу в группах, применяться для развития обучения, мышления и понимания высокого уровня. Для того чтобы получить максимальные преимущества от групповой работы, педагогу и учащимся важно соблюдать правила групповой работы:

1. культура честности – быть честным;
2. уметь работать с каждым;
3. ответственность каждого за работу группы;
4. умение слушать;
5. уметь принимать активное участие в работе;
6. распределять задачи внутри группы по своей полезности;
7. использовать сильные стороны каждого;
8. помогать друг-другу;
9. соблюдать регламент работы;
10. подчинять личные потребности целям группы;
11. ведение отчетности (делать записи);
12. оценивать творческую работу группы;
13. самопожертвование;
14. соблюдать (вышеизложенные) правила групповой работы.

В развитии коллаборативной среды большую роль играет педагог: он способствует, содействует, создает благоприятные условия. Как фасилитатор педагог может помочь учащимся создать межличностные отношения, которые устанавливаются как между членами групп, также фасилитатором и учеником. (Фасилитатор – это человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Обеспечивая соблюдение правил встречи, ее процедуры и регламента, фасилитатор позволяет ее участникам сконцентрироваться на целях и содержании встречи. Таким образом, фасилитатор решает двоякую задачу, способствуя комфортной атмосфере и плодотворности обсуждения).

Создание коллаборативной обстановки, погружение в тему помогло учащимся быстро освоиться на уроке, наладить контакт с партнерами группы и при обсуждении быстро разрабатывать и оглашать цели и задачи урока, что мотивировало их на дальнейшую работу с более глубоким интересом.

Коллаборативная среда развивает взаимопонимание. Взаимопонимание – это наличие у всех участников группы обучения сходных знаний о процессе взаимодействия, сходных взглядов, предположений и допущений, т.е. разделение всей группой одних и тех же идей.

Необходимо научить учащихся работать вместе, научить получать знания через активный совместный поиск информации, обсуждение и понимание смыслов заданного материала. Ведущей характеристикой такой организации является достижение кооперативного результата учебной деятельности, включающего в себя вклад каждого участника. При социальном взаимодействии и обучении являются сами способы взаимодействия, при которых у обучаемых при развитии межличностных отношений, сопровождаемых эмоциональным переживанием и возникает чувство «мы». Создавая

психологически комфортные условия в процессе обучения, обеспечивается легкость генерирования творческих идей [2, с.72].

В развитии речи учащихся посредством значительной интенсификации коммуникации, акцентируя внимание на то, что процесс обучения в группах осуществлялся посредством общения, через диалог. При организации групповой работы учащиеся совместно приобретают знания, сотрудничают друг с другом, учитывают и выдвигают на первый план умения и вклад отдельных членов группы. Члены группы разделяют и принимают ответственность за действия группы. Особенно продуктивным такой вид работы был для учащихся с заниженной самооценкой. Ведь основополагающим принципом коллаборативного обучения является консенсус, формируемый посредством сотрудничества членов группы. Для того, чтобы получить максимальные преимущества от групповой работы, необходимо развивают межличностные навыки при общении, умение самовыражаться и уметь поддерживать других. Организация обучения в сотрудничестве очень трудоемкий процесс и без тщательной подготовки не дает ожидаемого результата. При этом должно выглядеть все очень естественно, без видимого контроля, чтобы у учащихся, работающих в группе, возникло полное ощущение самостоятельности работы. Использование деловой игры, тренингов и дискуссий чаще всего определяют как активные, или интерактивные методы обучения. Вместе с тем, наличие концептуальных основ, системного описания процедур по достижению прогнозируемого результата позволяют при работе в аутентичной аудитории рассматривать их как своеобразные психотехнологии, используемые в подготовке.

Использование принципа «индивидуальных вкладов» позволяет при коллективном взаимодействии повысить эффективность обучения посредством решения учебных задач, осуществляемым на основе взаимодополнения, взаимообогащения, суммирования, кооперации результатов работы каждого. На основе данного принципа применяются такие технологии и методы, как технология коллективного взаимообучения, деловые игры, метод «творческая группа», работа в группах сменного состава и т.д.

Таким образом, учащиеся, мыслящие критически, вовлеченные в активный процесс систематической работы, думающие о своих знаниях, способны утвердить себя и правильно осознать себя в окружающем их мире. На практике при применении данной технологии учителя отмечают проблемы, которые возникают при овладении этой технологией.

Одна из них – это дефицит времени. Очень много усилий требует разработка и составление карточек для работы в группах, не всегда учащиеся обеспечены необходимыми текстами, приходиться делать много копий. Но, кроме технических трудностей, выступает еще одна – не все учащиеся пока еще достаточно активны, сохраняется желание остаться в стороне, наблюдать за происходящим со стороны. Часть учащихся ждет, чтобы был дан «правильный ответ», нет еще ответственности за свое обучение. Поэтому важно вовлекать каждого в процесс познания и самопознания.

Однако, эти трудности окупаются полученными результатами. В процессе обучения необходимо показать значимость оценивания для обучения. Ведь оценивание приобретает не только педагогическое и психологическое значение, но и социальное, и юридическое [3, с.146]. Педагоги-практики, к сожалению, в профессиональной деятельности не акцентируют внимание на то, как сильно влияет оценка на самооценку учащихся. Существующая система контроля и оценки находится в противоречии с задачами современного образования.

Список использованных источников:

1. Барбер, Г. Как добиться стабильного высокого качества обучения в школе / Г. Барбер, А. Муршерд. – Астана, 2007. – 167 с.

2. Гин, А. Принципы педагогической техники / А. Гин. – М. : Наука, 2007. – 120 с.
3. Ильин, Е. Оценивание деятельности учащихся / Е. Ильин, Н. Курдюкова. – СПб., 1999. – 95 с.

Смолина Тамара Андреевна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г.Шадринск

ГРАФИЧЕСКАЯ ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ДИЗАЙНЕРОВ В СВЕТЕ ТРЕБОВАНИЙ ФГОС

Целью профессионального образования будущих дизайнеров является подготовка компетентных в своей профессиональной области специалистов, квалификация которых должна, прежде всего, отвечать требованиям Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 – Дизайн. Вместе с тем, квалификация специалиста, отвечающая требованиям профессиональной модели выпускника, должна удовлетворять запросам и потребностям рынка труда.

Область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу подготовки по направлению 54.03.01 – Дизайн, включает в себя следующие виды профессиональной деятельности: художественную, проектную, научно-исследовательскую, производственно-технологическую, организационно-управленческую, педагогическую [4].

В процессе реализации образовательной программы подготовки дизайнера следует ориентироваться на конкретный вид профессиональной деятельности, к которому готовится дизайнер, исходя из потребностей рынка труда, научно-исследовательских и материально-технических ресурсов образовательного учреждения [4].

В результате освоения программы бакалавриата по направлению подготовки 54.03.01 – Дизайн, у выпускника должны быть сформированы общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные компетенции.

Под компетенцией следует понимать результат образования, который проявляется в готовности субъекта эффективно соорганизовывать внутренние и внешние ресурсы для достижения поставленной цели. В процессе освоения студентами новых знаний происходит овладение новыми видами их деятельности. Таким образом, компетенция выражается в освоении новой деятельности, когда необходимо выполнять новые для студентов действия [2,с.50].

Овладевая новой деятельностью, субъект начинает управлять ею, то есть в основе компетенции лежит самоуправление. Эффективность овладения новыми видами деятельности во многом зависит от желания задействовать все необходимые ресурсы для достижения цели. Таким образом, компетенция является результатом образования, а образовательный процесс, осуществляемый в высшем учебном заведении, должен быть направлен на формирование компетенций будущих выпускников программ бакалавриата [5].

Графическая подготовка студентов предшествует их будущему обучению основам проектирования в дизайне.

В процессе изучения инженерной графики студенты должны овладеть следующими компетенциями [4]:

- способностью к абстрактному мышлению, анализу, синтезу (общекультурная компетенция ОК-10);

- способностью применять современную шрифтовую культуру и компьютерные технологии, применяемые в дизайн-проектировании (общепрофессиональная компетенция ОПК-4);

- способностью разрабатывать конструкцию изделия с учетом технологий изготовления:выполнить технические чертежи, разрабатывать технологическую карту исполнения дизайн-проекта (профессиональная компетенция ПК-8).

Для формирования указанных компетенций в ходе обучения студентов инженерной графике могут быть использованы следующие методы:

- повышение познавательной активности студентов и их интереса к занятиям графикой (проблемные методы обучения, поисковые задачи и др.);

- развитие у будущих дизайнеров установки на профессиональную творческую деятельность, на постоянный поиск (эвристические задания);

- создание условий для формирования профессионально значимых качеств будущего дизайнера (выполнение графических заданий, конструирование и моделирование и др.);

- развитие инициативы, творческого потенциала личности студентов (творческие задачи, написание рефератов, составление и разработка этапов деятельности и выполнения практических работ и др.);

- предупреждение утомления, создание комфортной среды для обучения студентов (рациональное распределение объема заданий, учет психофизиологических особенностей личности и др.) [3].

В целях повышения эффективности процесса обучения студентов графическим дисциплинам особое внимание мы уделяем использованию на занятиях поисковых и творческих задач, моделированию и конструированию.

Изучение графической деятельности студентов показывает, что на раз-

ных ее этапах, с учетом стоящих перед ней практических и теоретических задач, применяются три основных вида преобразования:

- преобразование проекций, используемое при решении позиционных и метрических задач в начертательной геометрии (методы вращения, замены плоскостей проекций);

- преобразование пространственных свойств изображаемых предметов, связанное с выполнением графических изображений с целью прослеживания фиксации изменений формы, величины и взаимного положения частей изделия в процессе его конструктивной разработки или формирования.

Наши исследования показали, что формирование у студентов приемов преобразовательной деятельности и отражения ее результатов графическими средствами должно сочетаться с реальной преобразовательной деятельностью, с практической работой по чертежу.

Преобразование изображения состоит в воссоздании его части или же дополнения недостающими данными. Эти графические задачи имеют большое развивающее значение, так как их решение требует особого внимания к анализу исходных графических данных и умения выделить из них нужную для выполнения работы информацию.

Преобразование изображений является особым видом графической деятельности студентов, дидактическое значение которой состоит в том, что она является средством развития творческой активности, гибкости логического и пространственного мышления. Велико и прикладное значение деятельности, связанной с преобразованием изображений, так как она формирует готовность студентов к решению сложных графических задач,

возникающих в процессе деталирования сборочного чертежа, когда в большинстве случаев приходится воссоздавать полное изображение деталей по их частям [3].

Преобразование и частичное воссоздание изображений в учебной практике могут применяться на разных этапах обучения и в разных целях. Так в процессе обучения проецированию вводятся задачи на дочерчивание изображений, а при обучении техническому рисованию – задачи на дополнение рисунка недостающими линиями. Смысл этих задач заключается в частичном воссоздании изображений чертежа или рисунка.

В процессе деталирования имеет место более сложная деятельность - вычленение частей изображения отдельно взятой детали и реконструкция чертежа в целом по этим данным. При этом дополнение чертежа недостающими линиями и реконструкция изображений - разные процессы. Первый из них главным образом выполняет учебные, а второй - прикладные функции в графической деятельности студентов художественно-графического факультета.

Одним из главных требований к изучению инженерной графики, перспективы и проектирования в дизайне является умение выполнять чертежи. Эти умения студенты приобретают в процессе выполнения графических работ.

Процесс чтения готовых чертежей предполагает решение ряда задач, требующих хорошо развитого воображения. Для того чтобы у студента возникло целостное представление об устройстве, конструкции и форме предмета, изображенного на чертеже, необходимо выполнить анализ каждого изображения чертежа, выявив его назначение и особенности. Необходимо сравнить изображения одних и тех же элементов и мысленно объединить разные изображения, т.е. произвести синтез, который требует от студента активной мыслительной деятельности [1,с.242].

Таким образом, для формирования профессиональных компетенций будущих дизайнеров необходимо разработать и внедрить в учебный процесс наиболее эффективные нетрадиционные формы и методы обучения студентов графическим дисциплинам, которые смогли бы помочь осуществить качественную профессиональную подготовку будущего дизайнера.

Список использованных источников:

1. Алексеева, М.А. Влияние инженерной графики на развитие творческих способностей студентов художественно-графического факультета [Текст] / М.А. Алексеева // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. – 2008. – № 2. – С. 241-243.

2. Лучина, Т.И. Развитие ключевых компетенций студентов в техническом вузе [Текст] / Т.И. Лучина // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 10. – С. 50-51.

3. Смолина, Т.А. Графические задачи как средство подготовки студентов к проектной деятельности [Текст] / Т.А. Смолина, А.А. Смолин // Современные научные достижения. – Прага : Edukation and Science, 2013. – С. 86-89.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 54.03.01 – Дизайн (уровень бакалавриата) [Электронный ресурс] // Министерство образования и науки Российской Федерации : официальный сайт. – М., 2011-2016. – Режим доступа: http://minjust.consultant.ru/documents/20521/. – 09.10.2016.

5. Юрковец, О.П. Формирование профессиональных компетенций студентов [Электронный ресурс] / О.П. Юрковец. – Режим доступа: http://konf.samsspc.ru/,psihologo-pedagogichekie–problem–obucheniya/47/. – 09.10.2016.

Омуралиева Гульсара Кушатовна, к.биол.н., профессор
Джумагулова З.Дж., старший преподаватель
Ошский гуманитарно-педагогический институт г. Ош, Республика Кыргызстан

ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ И ОБРАЗОВАНИЯ

Преемственность в обучении и воспитании подрастающего поколения – наших детей – была и остается ключевой в системе народного образования. Она жизненно необходимо и важна на каждой ступени развития человека, начиная с раннего детства, когда ребенок посещает детский сад, и заканчивая совершеннолетием, когда обучается в высшем учебном заведении. Средним или промежуточным звеном этой неразрывной цепочки преемственности является школа.

Школа – главное связующее звено между детским садом и вузом, т.е. с момента зарождения определенных знаний до их окончательного формирования и совершенствования. В школе ученик получает основную сумму знаний, которая ему так необходима в дальнейшем. А копить свой «багаж» он начинает еще с дошкольного возраста, посещая детский сад. Поэтому для того, чтобы этот «багаж» был как можно полнее и существует преемственность в учебно-воспитательном процессе: *детский сад – школа - среднее специальное или высшее учебное заведение.* Такая система преемственности сложилась между тремя структурными единицами народного образования, такая связь в обучении и воспитании детей становится все ощутимее и теснее, доказывается важность и необходимость в создании такого рода комплексов и в дальнейшем.

Одним из основных направлений в учебно-воспитательном процессе настоящее время является экологическое воспитания и образование. В современном этапе роль экологии растет год от года, т.к. по мере повышения плотности народонаселения, возрастания его энерговооруженности, появления все новых технологий в сельском хозяйстве и промышленности отношения человека и природы обостряются.

Проблемы экологии сегодня становятся уже более важным, чем проблема ядерной войны. Именно это предкризисное и кризисное состояние дел на планете повышает роль экологии как арбитра отношений человека и природы, способного, кроме того прогнозировать дальнейшее развитие событий и указывать пути выхода из кризиса.

Экологическое образование предполагает развитие интеллектуальной, эмоциональной и волевой сфер психики человека в единстве с совершенствованием его нравственных и этических качеств [2].

Педагогическая наука учит: очень важный период формирования личности человека – его совести, идеалов доброты, милосердия. Мир детских и подростковых чувств очень хрупок: если воспитатель или учитель воздействует не на те струны детей или вообще не озвучивает их, то питомцы прячут свои способности в себе, перестают интересоваться разнообразием мира, становятся серыми и безразличными. А это страшно!

Центральное место в системе экологического образования населения занимает школа. Однако, первые элементарные представления об окружающем мире человек получает с раннего детства. В дошкольных учреждениях процесс познания и накопления чувственного опыта регулируется целенаправленной педагогической работой. Ознакомление с природой – одна из составных частей этого процесса, предполагает решение ряда воспитательное – образовательных задач, определенных программой по экологическому воспитанию. Самые элементарные сведения о живой природе ребенок получает в детском саду – самой начальной ступени преемственности воспитательно-образовательного процесса. Наблюдения

за лягушкой, кроликом, птицей, экскурсии в зоопарк, работа на участке, уход за обитателями уголка живой природы, подкормка птиц, сбор семян и листьев, изготовление игрушек из природного материала, дидактические игры составляют далеко не полный перечень мероприятий осуществляемых воспитателями в разных возрастных группах по экологическому воспитанию и образованию детей [5].

Педагог не только знакомит ребят с животными и растениями, но и учит относиться к ним бережно и внимательно. Побуждает у детей с самого раннего возраста интерес и любовь к живой природе необходимо, во – первых, для формирования правильного, рачительного отношения к флоре и фауне, во –вторых, для развития высших нравственных чувств, какими являются гуманизм и справедливость, предполагающие активную, действенную позицию ребенка в отношении природных объектов (помочь, защитить, позаботиться и т.п.). Необходимо предупреждать в детях такой порог, как бессердечное обращение с животными и растениями, любое проявление черствости и жестокости по отношению к живым существам.

Живая природа воздействует на малыша вызывая у него эмоциональный отклик. Но этой естественной, самопроизвольной основы недостаточно для воспитания гуманного отношения к объектам природы. Чтобы познание природы стало школой развития во взаимосвязи и взаимовлиянии различных чувств, эмоций и нравственных поступков необходимо систематическое воспитательное влияние на ребенка со стороны окружающих его взрослых. Ценными бывают не только их познания и опыт, но и личный пример проявления доброты, великодушия, сочувствия [3].

Знания, которые даются детям возраста, подразделить на две большие группы:

-знания, расширяющие кругозор детей, способствующие их интеллектуальному развитию;

- знания, определяющие правила поведения в природе, нормы нравственного отношения к ней. Связующим звеном между этими группами знаний может стать подведение дошкольников к осознанию понятий животное и растение – живые существа: они дышат, питаются, растут, размножаются, умирают (погибают).

Старшие дошкольники имеют представление о том, что такое природа (это: деревья, цветы, лес, звери, птицы …., что растет в лесу?, виды птиц, домашних животных …). Как правило, дети относят к природе лишь все живое, то, что растет, цветет, изменяется. Значительно реже ребята принимают во внимание неживые объекты (солнце, небо, камни, земля и др.) Для детей 6-7 лет характерны три уровня отношения к природе:

- обусловленное созерцательной оценкой природных объектов «Все в природе интересное, красивое»;

- вызванное утилитарной оценкой «Природа нас кормит». «В лесу много ягод и грибов»;

- обусловленное нравственно эстетической оценкой «Природа нам помогает жить, она радует нас, поэтому ее нужно беречь».

Каждый случай отрицательного отношения к природе также не должен проходить мимо внимания педагога. Воспитатель анализирует, почему ребенок проявил жестокость, например, по отношению к животному. Это может быть от незнания, от стремления показать свою силу, под влиянием отрицательного примера взрослого и т.д. У ребенка надо сформировать понимание того, что животное как и человек чувствует, болеет, страдает, радуется. Терпеливое, доходчивое объяснение способствует развитию сопереживания, стремления помочь [6].

Таким образом, при ознакомлении детей с живой природой решаются в единстве три

образовательно-воспитательные задачи: формирование представлений о живых организмах, развитие эмоционально-положительного отношения к ним и воспитание нравственного поведения в природе. Эти на первый взгляд, элементарные сведения и нормы поведения легко усваиваются детьми дошкольного возраста, воспитатели уделяют детям большое внимание не только на своих занятиях, но и во время прогулок, работа на участке, отдыхе на природе и даже во время проведения праздничных концертов и представлений. Все это начало той экологической цепочки знаний, которая постепенно усложняясь и преобразовываясь, продолжается на второй ступени учебно-образовательного процесса в школе.

Обучение в школе – особый этап в человеческой жизни, этап очень важный и необходимый для раскрытия способностей и творческого потенциала личности, осознанного выбора жизненных ценностей, самоопределения и самоутверждения. А потому кто, как не школа, должен выявлять и развивать дарования, способности, таланты. Достигается это дифференциацией и индивидуализацией обучения.

В школе воспитание нравственности учащихся должны идти через экологическое воспитание и образование, через взаимодействие с природой. В повышениях уровня общего развития ученика, его нравственности и интеллекта большое значение имеет география, экология, биология и др. дисциплины.

Еще вчера самым страшным словом считалось «война», сегодня – «экологическая катастрофа». И хотя перед человечеством стоит множество проблем, экология и здоровье – одна из важнейших.

Говоря о преемственности в воспитании и образовании детей между детским садом и школой, нужно отметить, что знания полученные детьми по изучению природной среды, ее компонентов в детском саду, уже в начальной школе намного расширяются и углубляются на уроках Родино ведения. Так в детском саду просто ознакомился с каким-либо животным или растением, его внешними признаками, то в 1-4 классах, говоря о том же скворце ученик узнавал о том, какой образ жизни ведет эта птица по сезонам года, куда улетает зимой и почему весной возвращается обратно, чем питается, для чего нужно беречь и охранять птиц.

Наблюдения за походами детей к обучению показывают, что они не готовы к обучению посредством абстрактных символов, но обладают развитой способностью учиться в реальных ситуациях, что часто называется «активным обучением» или «обучением посредством открытий». Знакомство с окружающим миром и его устройством через наблюдения, прикасания и вкусовые ощущения – естественный способ получить общее представление об окружающей среде. Дети играющие на берегу реки могут обнаружить, что некоторые предметы тонут, а другие плавают, что можно смешать землю с водой что-то лепить из полученной массы. Формальное обучение может сделать понимание более ясным, но не заменит реальный опыт. Дети нуждаются в экспериментах и с радостью будут экспериментировать, если взрослые перестанут заставлять их придерживаться правил неестественного поведения – неподвижно сидеть за партами в течение часов и записывать бессмысленные символы с доски.

В средней школе изучая такие предметы, как география, биология учащиеся более детально узнают о жизни птиц и животных, их особенностях, образе жизни. Так, на уроках географии учащиеся знакомятся с ареалами, территориями расселения животных и растений, связывая это с такими компонентами живой природы, как климат, вода, почвы, рельеф. Здесь же учителем указываются редкие и исчезающие виды животных и растений, занесенных в Красную книгу. Ребята впервые узнают, когда и для чего была создана «Красная книга»,

почему ей дано такое название и почему количество исчезающих видов животных растений год от года увеличиваются?

При обучении и воспитании детей большое внимание нужно уделять их практической деятельности, т.к. без нее образовательный процесс невозможен. Одной из причин успеха практического обучения является то, что отдаваясь полностью обучению, дети получают удовольствие, испытывая ощущение полноты и занятости, осуществления умственных и физических способностей, результаты которого они затем могут увидеть. Дети начинают чувствовать себя компетентными, обретая больше уверенности в себе, что играет немаловажную роль в образовательном процессе, т.к. позволяет им самостоятельно учиться и развиваться.

В средней школе учащиеся выполняют большое количество практических работ, результаты которых заносятся в тетрадь по географии, дневник наблюдений, на контурную карту. Н: учащиеся 6-х классов выполняют практические работы на темы: «Наблюдение за погодой, сезонными изменениями в природе», «Изучение местности и умение ориентироваться по местным признакам», «Определение по карте географических координат объектов, умение их правильно обозначать на контурной карте» и многие другие.

В 7-9-х классах практическая работа учащиеся продолжаются, приобретая новые формы и большую степень усложнения. По окончании выполнения работа оценивается, иногда выносится на обсуждение, где указывается на качество, грамотность и аккуратность ее оформления.

Большое значение в практической деятельности детей имеет краеведческая работа, которая ведется в основном на кружковых занятиях, клубной работе по географии и экологии, т.е. во внеурочное время. Эти занятия посещают учащиеся 6-8-х классов. Например, особенно интересно и увлекательно проходят экскурсии учащиеся школ г. Ош на природу, походы вдоль реки и в горную местность, кружковцы этих школ неоднократно посетили горно-минералогический музей в г.Ош, где познакомились не только с огромным количеством горных пород, их особенностями, классификацией, значением и использованием в различных отраслях промышленности, а также узнали имена из первооткрывателей, ученых исследователей, геологов Кыргызстана, Ошской области. Посетив в музей в Сулейман горе, учащиеся пополнили свои знания о горных породах, а также узнали об историческом развитии г.Ош, разнообразии растительного и животного мира Кыргызстана, полюбовались красотами города с вершины Сулейман горы. Надолго останутся в памяти детей выставки картин о природе родного края, с которыми они познакомились, побывав в Ошской областной библиотеке, а также на специальной выставке картин художников г.Ош.

Краеведение в области экологического образования является одним из основополагающих принципов развития экологической культуры личности. Опора на краеведческой материал дает возможность изучения проблем окружающей среды непосредственно, на конкретных примерах, что способствует более основательной экологической подготовке учащихся.

Нашу голубую планету часто сравнивают с гигантским космическим кораблем, летящим по просторам Вселенной. А человечество – экипаж этого корабля. Но все мы должны осознать, что у нашего корабля Земля нет аварийного выхода. Зато есть множество вопросов: когда наши города станут чистыми, зелеными, красивыми?, Как определить степень загрязнение окружающей среды в районе школы?, Какими экологическими правами обладает человек?, Кто несет ответственность за разрушение здоровья людей выбросами

промышленных отходов?, Как спасти наши родники, реки и водоемы, животный и растительный мир от гибели?, Каким должны быть основы экологических знаний? и т.д.

В старшеклассниках, 10-11-классы обобщив и накопив знания общих экологических понятий, учащиеся переходят к непосредственному курсу изучения экологии-науки, возникшей более 100 лет назад как учение о взаимосвязи организмов с внешней средой. Здесь экологии дается понятие, что это биологическая наука, управляющая жизнью растений, животных и микроорганизмов в естественной среде обитания.

В Кыргызстане в 11-классах вот уже несколько лет ведется предмет «Геоэкология». И если в 6-классе учащиеся только знакомились с атмосферой, как газообразной оболочкой Земли, ее составом и строением, то в 11-классе этих знаний оказывается недостаточно, чтобы объяснить причины этих опасных явлений, происходящих в природной среде. Однако, опираясь на ранее полученные знания в этой области, учащиеся гораздо быстрее могут найти правильный ответ на поставленный вопрос. В этом и состоит сила преемственности в воспитательно-образовательном процессе.

Учителя школ г.Ош, ведущие уроки экологии в старшеклассниках, все чаще используют новые, активные формы работы с учащимися на уроках и во внеурочное время: защита творческих проектов и рефератов; конкурсы рассказов и стихов о природе; обсуждение кинофильмов, затрагивающих экологическую тему; ролевые и деловые игры; игры путешествия; походы и экскурсии; встречи с творческими людьми города; концерты и экологические вечера; экологические выставки и многое другое.

Школы всегда поддерживали и проводили различные природоохранительные акции. Ныне они приобретают еще большую значимость. Формы и содержание их самые разные: посадка зеленых насаждений, сезонный за ними, ежегодная побелка деревьев в сквере, чистка арыков и каналов, реки Ак-Буры, полезная работа на учебно-опытном участке и т.д.

В созданном комплексе детский сад-школа-ВУЗ в ОГПИ, преемственность в воспитательно-образовательном процессе уже сегодня находит место не на словах, а на деле. Так, в ОГПИ в текущем 2015-2016 учебном году созданы специализированные классы для учащихся школ, где обучение проходит во внеурочные часы, т.е. после занятий в школе, в определенные дни недели. Эти занятия посещают учащиеся 9-10-11- классов. После окончания 9-летнего образования в школе они продолжают обучение в Ошском гуманитарно-педагогическом институте, где в дальнейшем получают высшее образование. Непрерывность экологического образования в ВУЗе понимаются как перманентный процесс, который осуществляется на протяжении всех лет обучения, с первого по последний. Суть его состоит в том, чтобы по мере усвоения учебного содержания различных дисциплин обеспечить накопление достаточного объема разносторонних знаний по проблемам экологии и их качественную градацию от курса вкурсу, а также сформировать устойчивую потребность будущего учителя к постоянному пополнению и обновлению полученных знаний.

В ОГПИ большое значение в системе подготовки учителя к экологическому образованию школьников отводится различным формам практической деятельности. Важную роль играет полевая практика, обеспечивающая возможность научного познания видового разнообразия местной флоры и фауны, ее динамики и размещения в условиях урбанизированных или сельских ландшафтов. Данный вид учебной деятельности способствует формированию у студентов культуры, навыков поведения и экологически целесообразной деятельности в окружающей среде.

Принципиальное значение в программе подготовки студентов уделяется изучению методики проведения эколого-природоведческих экскурсий, которые дают возможность

непосредственно знакомить учащихся с конкретными экологическими проблемами своего региона, использовать теоретические знания для выполнения практических заданий.

Предметом особого внимания является и проведение различных форм педагогической практики будущих учителей. Сюда относится как учебная, так и вне учебная деятельность.

Педагогическая учебная практика студентов в школе создает условия для апробации полученных профессиональных знаний и умений по проблемам окружающей среды, приобщению к реалиям школьной жизни.

И в завершение хочется сказать, что преемственность экологических знаний в учебно-воспитательном процессе не просто нужна, она необходима как для самих учащихся, так и для учителей, она помогает в решении многих проблем, опорных вопросов. И хочется пожелать дальнейшего совершенствования и процветания системе преемственности, а также ее детального вмешательства в систему народного образования, т.к. экологическая культура, экологическая грамотность приобретают сегодня особую важность, способствуют росту общей культуры, нравственности, чувству ответственности за планету людей.

Список использованных источников:

1. Адриянов, А.П. Экологическое образование и воспитание учащихся сельской малокомплектной школы / А.П. Адриянов // География в школе. – 2009. – №3.

2. Кузнецова, Л.В. Взаимодействие детского сада и семьи в экологическом воспитании детей/ Л.В. Кузнецова // Дошкольная педагогика. – 2009. – № 6.

3. Николаева, С.Н. Экологическое воспитание младших дошкольников : книга для воспитателей детского сада / С.Н. Николаева. – М. : Мозаика-Синтез, 2004.

4. Экологическое воспитание младших школьников. – Йошкар-Ола, 2009.

5. Омуралиева, Г.К. Экологическое воспитание и образование / Г.К. Омуралиева. – Йошкар-Ола, 2003.

6. Федотова, А.М. Познаем окружающий мир играя : сюжетно-дидактические игры для дошкольников / А.М. Федотова. – М. : ТЦ Сфера, 2015.

Чиркова Елена Владимировна, заместитель директора
МБОУ «СОШ №6», г. Нефтеюганск, ХМАО-Югра

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ: ФИЛОСОФСКИЙ ПОДХОД

Современное общество быстро меняется. Оно становится образовательным, и образование в нем является важнейшим социальным институтом. В своей книге «Социология образования» В.Я. Нечаев говорит относительно понятия «образование» следующее: «Образование можно рассматривать как определенную систему учебных форм деятельности. Оно интегрирует различные виды учебной деятельности в единую социальную систему, ориентируя их на социальный заказ, на социокультурные потребности общества» [5]. К этому определению можно добавить слова Б.Т. Лихачева, который отмечает: «Суть образования заключается в том, что оно является концентрированным выражением и отражением социально-экономических, политических, нравственно-правовых и культурных потребностей общества в подготовленных определенным образом людях, и осуществляется в системе общеобразовательных и специальных учебных заведениях» [4].

А российский философ, специалист по социальной философии А.И. Субетто отмечает, что «произошло преобразование технологического базиса развития экономических систем в мире и соответственно преобразования их «природы». На передний план вышли

«интеллектоемкие, наукоемкие, образованиеемкие, управляемо(планово)-рыночные», «быстроходные» экономические системы странового масштаба, в которых образование превращается в главный механизм их расширенного воспроизводства. Образование становится «базисом базиса» экономического воспроизводства и в целом воспроизводства жизни обществат [7]. На основании данных высказываний можно сформулировать такое определение понятию «образование». Образование – это система учебных форм деятельности, интегрирующая различные виды деятельности, которые отражают потребности и устои общества, и тесно связаны с качеством жизни.

Образование тесно связано с качеством жизни. А.И. Субетто отмечает: «Образование становится одним из важнейших механизмов воспроизводства всей системы качества жизни» [7]. Качество жизни, как категория, появилась в 60-х годах XX века. Это противоречивая система взаимодействия разных компонентов качества жизни: материальных, духовно-нравственных, технологических, экологических, культурных, демографических, интеллектных, валеологических и т. д. Качество есть мера понимания бытия, которая прилагается ко всем видам деятельности человека, мера осмысления процессов, происходящих как в обществе, так и в природе. Качество является определяющим критерием формирования человеческого мировоззрения, создания целостной картины восприятия человеком природных и исторических процессов развития [7]. Действительно умение человека не только формулировать, но и оперировать определенными качественными характеристиками вещей, управлять и улучшать качество предметов и событий, является главной предпосылкой для развития общества. Несомненно, такое понимание качества является более сложным, это можно объяснить попытками управления различными образовательными процессами, происходящими в обществе, стремлением улучшить и видоизменить качественные характеристики предмета, тем самым подчинить себе бытие различных предметов. А историческая парадигма качества такова, что, поняв роль качества в основных и перспективных областях развития общества на каком-то определенном этапе, можно формулировать решение задач по выходу из кризисных ситуаций, назревших в обществе.

Проблемы изучения качества содержат широкие методологические возможности. Сегодня наука перешла от категории качества предметного к категории качества интегрального, включающего в себя понятие функциональности и системности. Для изучения качества сегодня нужно изучать такие категории, как структурность качества, системность, что отвечает современной научной парадигме.

А.И. Субетто вводит понятие - социальный кругооборот качества и выделяет большой социальный кругооборот качества (качество человека – качество труда – качество продукции – качество производства – качество технологии – качество культуры – качество науки – качество образования – качество общественного интеллекта — качество экономики – качество экосреды – качество общества – качество жизни – качество человека — …) и два малых социальных кругооборота качества,связанных с духовным и материальным воспроизводством [7]. Это ещё раз показывает, что качество жизни тесно взаимосвязано с качеством человека и обеспечивается качеством образования.

В современном мире между потребностями производства, экономики и общества и системой образования имеются существенные противоречия. Это связано с проблемой качества образования. Именно современное качество образования не позволяет достичь того уровня развития, в котором нуждается современное общество.

На современном этапе в центр проблем образования и его качества становится Человек - человек в эпоху перехода (С.А. Смирнов), человек, переходящий «точки необратимости»,

препятствующих его зомбированию, делающие невозможным его возврат к одичанию и варварству (М.К. Мамардашвили), человека, восхождящий к Универсуму (Н.А. Бердяев, В.В. Зеньковский, П.А. Флоренский и др.). В указанной ситуации культурным посредником становится философия образования с имеющейся в ее резерве практикой собирания человека, его качества в целостность.

Именно в рамках философии образования возможно становление философии качества образования, т.к. в центре проблем, связанных с образованием, всегда лежит проблема повышеня его качества.

Понятие «качество образования» на международном уровне появилось на состоявшейся в Париже в 1998 г. На Всемирной конференции по высшему образованию было определено, что повышение качественного уровня образования становится одной из главных задач учебных заведений. Данный термин широко используется, но ввести однозначное определение категории качества образования достаточно сложно. Позиции теоретиков и практиков по вопросу качества образования позволяют сделать вывод о том, что для него невозможно ввести одно универсальное определение, а окончательной формулировки качества образования вообще не может быть. С изменением уровня развития общества и социальных условий к качеству образования предъявляются все новые и новые требования, особенно к творческим и прогностическим способностям человека во взаимосвязи с этической компонентой. Учитывая постоянную изменчивость социальной среды, само понятие «качество образования» будет непрерывно трансформироваться и в дальнейшем.

Существует несколько основных подходов к рассмотрению понятия «качества образования», имеющих место в отечественной литературе. Так, М.М. Поташником оно рассматривается как соответствие требованиям образовательных стандартов. В таком контексте качество образования выступает как «соотношение цели и результата, меры достижения целей, заданных операционно и спрогнозированных в зоне потенциального развития обучающихся» [6].

Как соответствие запросам потребителей качество образования рассматривают В.А. Качалов и В.Д. Шадриков. Как соответствие образовательных услуг ожиданиям общества определяется качество образования М.В. Рыжаковым. Можно сказать, что с позиции потребителей в требованиях к качеству образования все сильнее выделяется социальный аспект. Немаловажное значение в последнее время приобретает разделение понятий качества получаемого и качества предоставляемого образования, а также обоснование целостного представления о качестве образования во всем его многообразии.

Еще один подход позволяет рассматривать качество образования не только как результат, но и как процесс, который представлен сложной динамикой развития и обусловлен как изменениями деятельности образовательных учреждений и самой личности, так и трансформацией окружающей их среды. Тогда качество образования не исчерпывается только собственными целями и ценностями деятельности учебных заведений, оно должно более полно соответствовать потребностям общества: социальным, экономическим, культурным, увеличению их вклада в развитие общества, в его человеческий потенциал. Согласно Б.С. Гершунскому качество образования – «понятие емкое и многоаспектное. На мой взгляд, оно не может и не должно рассматриваться только на основе собственно образовательных параметров, поскольку образование - это широкая социально-экономическая и социально-культурная категория. Это одна из наиболее важных сфер любого общества и государства. Качество образования определяет экономический, интеллектуальный и нравственный потенциал любой страны. Поэтому совершенно очевидно, что оцениваться качество образования должно не только с помощью промежуточных

собственно педагогических и образовательных параметров, критериев, но и с помощью критериев, находящихся вне сферы образования. В этом смысле качество образования коррелирует с такими глобальными категориями, как уровень жизни, экономический потенциал страны, динамизм общества, способность его адаптироваться к изменяющимся условиям в мире и т.п.» [1].

Раскрывая понятие качество образования с позиции учащегося, В.А. Качалов отмечает, «качество в образовании – это уже не только результаты учебы, но и система, модель, организация и процедуры, которые гарантируют, что обучающиеся получают комплексное личное и общественное развитие, дающее им возможность удовлетворить свои потребности и позволяющее им внести вклад в прогресс и улучшение общества в целом» [3].

Подводя итог вышесказанному, можно привести слова Н.Ф. Ефремовой, которая отмечает качество образования – это комплексный показатель:

• соотношения цели и результата обучения;

• обеспечения степени удовлетворения ожиданий участников образовательного процесса от предоставляемых образовательных услуг;

• определенного уровня знаний, умений, навыков, компетентностей и компетенций, умственного, физического и нравственного развития личности;

Одновременно это система, модель, организация и процедуры, гарантирующие обучающимся необходимое общественное развитие [2].

Сегодня можно выделить несколько подходов к изучению и решению проблем качества образования:

• Исторический подход, который позволяет учитывать тенденции развития мировой системы образования.

• Методологический подход, выявляющий связь между общими и специальными вопросами образования.

• Теоретический подход, позволяющий решать задачи, определяющие место образования в социуме и связь с другими отраслями развития общества.

• Эмпирико-прикладной подход, возникающий при подготовке и проведении эмпирических исследований.

Эти подходы в качестве комплексной оценки помогают осмыслить противоречия, существующие между целями и интересами образования, помогают решить проблемы качества, обобщая накопленный опыт в мировой и отечественной практике, с учетом изменений в обществе. А использование философского подхода к проблемам образования дает возможность понять и определить основные направления и перспективы его развития, выстроить стратегию, практику в этой сфере общественной жизни. Применение философского подхода также позволяет определить единое мировое образовательное пространство, без осмысления интеграции в которое вряд ли можно рассчитывать на достижения в области обучения, воспитания, профессиональной подготовки, социализации, развития личности.

Список использованных источников:

1. Гершунский, Б.С. Управление качеством образования / Б.С. Гершунский ; под ред М.М. Поташника. – М., 2000.

2. Ефремова, Н.Ф. Тестовый контроль в образовании : учебное пособие / Н.Ф. Ефремова. – М. : Университетская книга : Логос, 2005. – 368 с.

3. Качалов, В.А. Проблемы управления качеством в вузах / В.А. Качалов // Стандарты и качество. – 2000. – № 5-9.

4. Лихачев, Б.Т. Основные категории педагогики / Б.Т. Лихачев // Педагогика. – 1999. –

№ 1. – С. 19-21.

5. Нечаев, В.Я. Социология образования / В.Я. Нечаев. – М. : Изд-во МГУ, 1992. – 200 с.

6. Поташник, М.М. Управление качеством образования / М.М. Поташкин [и др.]. – М. : Педагогическое общество России, 2000.

7. Субетто, А.И. Философия и методология образования : монография / С. К. Булдаков, А. И. Субетто ; Петр. акад. наук и искусств [и др.]. – СПб. : Астерион, 2002. – 407 с. : ил.

Едренкина Марина Валерьевна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНО - ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Вопросы формирования компетенций будущего специалиста в процессе его профессиональной подготовки в образовательных организациях остаются достаточно актуальными, несмотря на многочисленные исследования в данной области. Федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования предъявляют требования к результатам освоения образовательных программ, к условиям реализации подготовки и оценивания ее результатов. Особо остро встает вопрос учета соответствия требований ФГОС в части профессиональных компетенций будущего выпускника и требований профессиональных стандартов к выполняемым трудовым функциям. В Шадринском государственном педагогическом университете, как и в других образовательных организациях страны, ведется работа по разработке паспортов формирования компетенций и методик формирования и оценивания компетенций. Остановимся на этих вопросах применительно к образовательному процессу будущих педагогов по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)».

Среди видов профессиональной деятельности выпускников выберем образовательно-проектировочную, которая включает в себя проектирование всех составляющих учебно-воспитательного процесса в образовательной организации (целей, задач, содержания, средств, методов, форм, образовательно-пространственной среды, результатов, а также учебно-программной документации) [2]. Данный вид деятельности соотносится с трудовой функцией «Разработка программно-методического обеспечения учебных предметов, курсов, дисциплин (модулей) программ профессионального обучения, СПО и (или) ДПП» (А 03/6) и «Разработка программно-методического обеспечения учебно-производственного процесса» (В 03/6) профессионального стандарта педагога профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования [1]. Для выполнения данных профессиональных функций выпускник должен осуществлять:

- разработку и обновление рабочих программ;
- разработку и обновление учебно-методического обеспечения, в том числе оценочных средств для проверки результатов их освоения;
- планирование занятий;
- ведение документации [1].

Данные трудовые действия полностью соотносятся с задачами и профессиональными

компетенциями образовательно-проектировочного вида деятельности [2]:

- способность прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности (ПК-15);
- способность проектировать и оснащать образовательно-пространственную среду для теоретического и практического обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена (ПК-16);
- способность проектировать и применять индивидуализированные, деятельностно и личностно ориентированные технологии и методики обучения рабочих, служащих и специалистов среднего звена (ПК-17);
- способность проектировать пути и способы повышения эффективности профессионально-педагогической деятельности (ПК-18);
- готовность к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей, задач (ПК-19);
- готовность к конструированию содержания учебного материала по общепрофессиональной и специальной подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена (ПК-20);
- готовность к разработке, анализу и корректировке учебно-программной документации подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена (ПК-21);
- готовность к проектированию, применению комплекса дидактических средств при подготовке рабочих, служащих и специалистов среднего звена (ПК-22);
- готовность к проектированию форм, методов и средств контроля результатов подготовки рабочих, служащих и специалистов среднего звена (ПК-23).

Рассмотрим построение траектории формирования данных компетенций на примере ПК 15 «Способность прогнозировать результаты профессионально-педагогической деятельности» [2].

Под компетенцией ПК 15 мы понимаем:

- способность прогнозировать результаты личностного и интеллектуального развития обучающегося, его совершенствование и становление как личности (результаты воспитания);
- способность прогнозировать результаты освоения обучающимся программы подготовки, выраженные в сформированных компетенциях;
- способность прогнозировать результаты освоения обучающимся учебного предмета (модуля), выраженные в совокупности знаний, умений и опыта деятельности.

Базой для формирования данной компетенции являются компетенции ПК 8 «Готовность к осуществлению диагностики и прогнозирования развития личности рабочих, служащих и специалистов среднего звена» и ОПК 7 «Способность обосновать профессионально-педагогические действия». Формирование компетенции ПК 15 происходит параллельно с формированием компетенции ПК 19 «Готовность к проектированию комплекса учебно-профессиональных целей, задач» и является базой для формирования компетенций ПК 16, ПК 17, ПК 18, ПК 20, ПК 21, ПК 22, ПК 23.

Компетенция состоит из двух компонентов:

1.1 Способность прогнозировать результаты личностного и интеллектуального развития обучающегося, его совершенствование и становление как личности (результаты воспитания)

1.2 Способность прогнозировать результаты освоения обучающимся программы подготовки, выраженные в сформированных компетенциях, и результаты освоения обучающимся учебного предмета (модуля), выраженные в совокупности знаний, умений и опыта деятельности.

Составные действия компонента 1.1:

- владеет теоретическими знаниями о педагогическом прогнозировании;
- получает информацию об имеющихся качествах обучающихся;
- определяет будущие качества обучающихся;
- проводит моделирование необходимых качеств обучающихся;
- формулирует педагогическую задачу по развитию личности обучающегося;
- формулирует прогнозируемые результаты воспитания и развития в поурочном планировании;
- предвидит возможные последствия от решения системы педагогических задач в течение всего обозримого времени, на которое ведется планирование.

Составные действия компонента 1.2:

- получает информацию об имеющихся у обучающихся знаниях, умениях, практическом опыте;
- получает информацию о требованиях к результатам обучения в соответствии с ФГОС и профессиональными стандартами;
- формулирует прогнозируемые результаты освоения дисциплины в виде компетенций, а также знаний, умений, опыта деятельности;
- формулирует прогнозируемые результаты освоения раздела (темы, занятия) в виде знаний, умений, опыта деятельности в поурочном планировании;
- формулирует прогнозируемые результаты освоения раздела (темы, занятия) в виде компонентов общих и профессиональных в поурочном планировании;
- проводит моделирование необходимых знаний, умений и опыта деятельности при календарно-тематическом планировании и формулирует в виде педагогических задач;
- проводит моделирование необходимых компонентов общих и профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС при календарно-тематическом планировании и формулирует в виде педагогических задач.

Формирование компетенций образовательно - проектировочной деятельности осуществляется при изучении дисциплины «Теория и методика профессионального обучения» (5-8 семестры), а также прохождения практики по получению профессиональных умений и опыта профессиональной деятельности.

Показателями достижения уровня формирования компетенции являются аспекты:

- ЗНАТЬ: понятие результаты воспитания, развития, обучения; требования к педагогическому прогнозированию; способы выражения результатов в виде компетенций, знаний, умений и опыта деятельности; таксономию педагогических целей; понятие целей и задач обучения, воспитания, развития;
- УМЕТЬ: соотносить требования, предъявляемые к профессии и требования ФГОС к результатам освоения программы подготовки; анализировать требования к профессиональным качествам и компетенциям, предъявляемым рынком труда; формулировать прогнозируемые результаты в виде целей, задач, компетенций, знаний, умений, опыта деятельности в программно-методической документации педагога;
- ВЛАДЕТЬ: технологиями прогнозирования результатов профессионально-педагогической деятельности».

Для формирования данных аспектов наряду с традиционными методиками предлагается использовать в процессе обучения:

- имитацию профессиональной деятельности педагога;
- решение практико-ориентированных задач и ситуаций;
- выполнение компетентностно - ориентированных творческих заданий.

- критическую оценку работы других студентов;
- деловые и ролевые игры и анализ конкретных ситуаций.

Например, обучающимся даются задания:

- выписать из ФГОС СПО по профессии «Токарь-универсал» требования к результатам освоения программы подготовки в виде профессиональных компетенций по одному из виду профессионально деятельности. Соотнести с требованиями профессионального стандарта по профессии «Токарь» в части трудовых действий с данными компетенциями. Сделать вывод о соответствии требований к результатам обучения и требований к профессии.
- выбрать одну из профессиональных компетенций как результата освоения программы подготовки по ФГОС СПО по профессии «Станочник». Выписать, какие знания, умения и практический опыт требуется для формирования данной компетенции по ФГОС. Соотнести с перечнем знаний, умений и трудовых действий профессионального стандарта по профессии «Станочник широкого профиля». Сделать вывод.
- по рабочей программе профессионального модуля выбрать одну из тем курса. Сформулировать для данной темы результаты освоения в виде знаний, умений, опыта деятельности. На формирование какой компетенции направлены данные аспекты? На освоение какой трудовой функции и трудового действия направлены данные аспекты? Сформулировать результаты освоения темы в виде цели и задач. соотнести задачи темы с формируемыми общими (воспитание и развитие) и профессиональными (обучение) компетенциями.

Задания выполняются в группах в компьютерном классе с выходом в интернет. К каждому заданию необходимо найти соответствующие нормативные документы (ФГОС, профессиональный стандарт, рабочая программа, учебное пособие). После анализа материалов и выполнения практической части задания, организуется взаимная презентация результатов работы и критическое обсуждение. В работе одной из групп преподаватель может попросить сымитировать ошибки, чтобы студенты других групп учились их определять и исправлять. В качестве домашней самостоятельной работы обучающиеся выполняют индивидуальное творческое задание по формулировке результатов освоения темы профессионального модуля в виде компетенций, аспектов компетенций, целей и задач занятий. В частности, аспекты компетенции ПК 15 в творческом задании выражаются в:

- сопоставлении требований ФГОС и профессиональных стандартов в части требований к результатам освоения программ;
- формулировке целей и задач учебных занятий в календарно-тематическом и поурочном планировании;
- формулировке результатов освоения темы в календарно-тематическом и поурочном планировании.

Творческое задание разрабатывается на протяжении двух семестров и в конечном итоге представляет собой проектирование фрагмента образовательного процесса подготовки будущего рабочего (специалиста) по конкретному учебному предмету в форме курсовой работы. Выбор профессии и учебного предмета осуществляется индивидуально с каждым обучающимся.

Контроль уровня сформированности компетенции проводится:

- аспекта «знать» в 5 семестре, форма - тестирование по результатам освоение отдельных тем курса и экзамен (Теория и методика профессионального обучения), в 6 семестре, форма - зачет (Теория и методика воспитательной работы);
- аспекта «уметь» в 5 семестре, форма - выполнение индивидуального творческого задания, в 7 семестре, форма - выполнение и защита курсовой работы по методике

профессионального обучения; в 8 семестре, форма - защита отчета по практике;

- аспекта «владеть» в период прохождения государственной итоговой аттестации.

Список использованных источников:

1. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования» [Электронный ресурс]. – Доступ из справочно-правовой системы «Гарант».

2. ФГОС ВО по направлению подготовки 44.03.04 – Профессиональное обучение (по отраслям) [Электронный ресурс] // Портал Федеральных государственных образовательных стандартов. – Режим доступа: http://fgosvo.ru/news/2/1420. – 10.03.2016.

Желницких Полина Владимировна, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

СОДЕРЖАТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ПОНЯТИЯ «УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ»

В настоящее время внешняя среда характеризуется очень высокой изменчивостью и динамизмом. Увеличивается изменчивость и образовательной среды. Согласно Концепции модернизации российского образования: основная цель профессионального образования - подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования.

Обучение на основе компетенций должно научить будущих специалистов решать совершенно новые проблемы в непредсказуемых ситуациях.

Существует несколько толкований понятий «компетенция» и «компетентность».

Созвучность отечественных и иностранных терминов и разные традиции их использования, трудности перевода, неустоявшаяся концепция привели к путанице.

Компетенция происходит от латинского competentia - «соответствие, соразмерность». Термин компетенция иногда представляется простой современной версией того, что в других случаях можно назвать измерениями, критериями, чертами или даже лейтмотивами поведения. Впервые этот термин в современном значении употребил Бояцис (Boyatzis, 1982), определив его как способность, которая присуща индивиду и ведет к поведению, удовлетворяющему профессиональным требованиям в пределах параметров организационной среды, что, в свою очередь, приносит желаемые результаты. Похожее определение у Эвартса (Evarts, 1987). Оно звучит так: компетенция - характеристика, причинно связанная с эффективностью и качеством профессиональной и ролевой деятельности [6].

Словарь методических терминов дает другую трактовку происхождения понятия. *Компетенция* (от лат. competentis способный) - совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности.

Термин введен Н. Хомским, заложившим основы теории порождающих грамматик и теории формальных языков как раздела математической логики и в связи с исследованием проблем порождающей (генеративной) грамматики. Первоначально термин обозначал способность, необходимую для выполнения определенной, преимущественно языковой деятельности на родном языке. Применительно к изучению иностранного языка компетенция характеризует определенный уровень владения языком и включает взаимосвязанные компетенции: языковую (лингвистическую), речевую, коммуникативную, прагматическую и др. В современной литературе перечень компетенций дополняется социолингвистической, социокультурной, дискурсивной, стратегической, социальной [6].

Согласно большому экономическому словарю, *компетенция* (от латинского competens – соответствующий, от compete – добиваюсь, соответствую) – совокупность юридически установленных полномочий (прав и обязанностей) управляющего органа, должностного лица; круг вопросов, по которым они обладают правом принятия решения. Зона полномочий тех или иных органов и лиц устанавливается законами, нормативными актами, положениями, инструкциями, уставами [4].

Компетентность же - обладание компетенцией (кругом полномочий), обладание знаниями, позволяющими судить о чем-либо.

Компетентность (лат. *Competens* - подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) - качество человека, обладающего всесторонними знаниями в какой-либо области и мнение которого поэтому является веским, авторитетным.

Компетентность - способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта - ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентности определяет превращение ресурса в продукт [3].

Компетентность - потенциальная готовность решать задачи со знанием дела; включает в себя содержательный (знание) и процессуальный (умение) компоненты и предполагает знание существа проблемы и умение её решать; постоянное обновление знаний, владение новой информацией для успешного применения этих знаний в конкретных условиях, то есть обладание оперативным и мобильным знанием [3].

Компетенция этимологически связана с понятием компетентность. В английском языке термины «competence» и «competency» синонимы, что создает определенную путаницу в связи с непоследовательным их использованием.

Вопрос об основных отличиях между компетенцией и компетентностью также беспокоит многих исследователей уже долгое время. Определить границы этих понятий часто бывает очень трудно. Некоторые энциклопедические словари даже не различают эти понятия, например, советский энциклопедический словарь. А толковый словарь под редакцией Ушакова Д. И. толкует эти два понятия как два разных. Лукашенко А. М. в своей статье дает следующее определение этим понятиям: «компетенция - это предметная область, в которой индивид хорошо осведомлен и проявляет готовность к выполнению деятельности, а компетентность - интегрированная характеристика качеств личности, выступающая как результат подготовки выпускника для выполнения деятельности в определенных областях». Коляда С.В. в своей работе определяет данные термины так: «компетентность – то, что человек умеет, 137 знает. Компетенция – круг прав и полномочий, в рамках которых человек должен уметь и знать то, что требуется» [4,3]. По мнению Гоферберг А. В., компетентность связана со способностью человека разрешать проблемы. Природа компетентности такова, что она, будучи продуктом обучения является следствием саморазвития индивида, его личностного роста. Однако, нужно заметить, что компетенции как внутренние,

потенциальные знания проявляются затем в компетентностях человека. С этих позиций Зимняя И. А., выделяет три основные группы компетенций, которые в дальнейшем закладывают основу для компетентности. Первая группа компетенций - это компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения. Они являются сутью компетенций здоровьесбережения, ценностно- смысловой ориентации в мире, интеграции, гражданственности, самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии. Ко второй группе относятся компетенции непосредственно связанные с деятельностью человека. Сюда входят компетенции познавательной деятельности, компетенции деятельности, компетенции информационных технологий. И к последней группе относятся компетенции, связанные с социальным взаимодействием человека и социальной сферы. Они являются сутью компетенции социального взаимодействия и компетенции в общении. На последней компетенции нужно остановиться подробнее. С точки зрения Зимней И. А. туда входят: «устное и письменное общение, монолог, диалог, порождение и восприятие текста, знание и соблюдение традиций, ритуала и этикета, кросскультурное общение, деловая переписка, делопроизводство, бизнес – язык, иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента» [6]. Таким образом, границы двух данных понятий неясны, некоторые ученые даже не различают их. Однако, нельзя не согласиться с тем, что компетентность более широкое понятие, чем компетенция. Так как набор определенных компетенций как внутренние и потенциальные знания проявляются затем в компетентности человека

Представления понятий «компетенция» и «управленческая компетенция» изложены в работах А.В.Хуторского, А.Н.Ивановой, И.А.Зимней, О.А.Полищук, Н.Е.Афанасьевой и др.

Основной особенностью Федерального государственного образовательного стандарта среднего профессионального образования третьего поколения (далее ФГОС СПО) является его ориентация не столько на содержание образования, сколько на компетенции специалистов как результат обучения. Компетенция (competence) определяется ФГОС СПО как способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области [2].

Представления понятий «компетенция» и «управленческая компетенция» многообразны. Также под компетенцией можно понимать короткое поведенческое описание того, что именно делают люди для качественного выполнения той или иной работы или поведенческий стандарт эффективного выполнения работы.

Рассмотрим содержательную характеристику понятия «управленческая компетенция»:

- компетентность руководителя означает что он понимает значение управленческих знаний, умеет применять их для решения тех или иных задач, стремится пополнить знания по объекту управления как теоретическими научными изысканиями, так и сведениями оперативного характера, обогатить, их набором управленческих умений, алгоритмом решения педагогических задач, которые сможет применить при необходимости (Г.Н. Сериков);

- Маркова А.К. «Профессиональная компетентность» определяется как некое подтвержденное право принадлежности к определенной профессиональной группе работников, признаваемое со стороны социальной системы в целом и представителями как этой профессиональной группы, так и других социальных и профессиональных групп [3].

- Люкшинов А.Н. Компетенция определяется способностями руководителей, с одной стороны, а с другой - общим опытом организации в целом. Возможности организации можно

определить, умножая индивидуальные возможности каждого руководителя на их численность [1].

Таким образом, на основе изучения содержательной характеристики понятия управленческой компетентности можно сделать следующие выводы.

Под компетенцией мы понимаем совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности.

Под компетентностью - способность к осуществлению реального, жизненного действия и квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность; поскольку у любого действия существуют два аспекта - ресурсный и продуктивный, то именно развитие компетентности определяет превращение ресурса в продукт

Под управленческой компетентностью мы понимаем совокупность управленческих знаний и умений, стремление к их пополнению и возможность применения их в практической деятельности организации. Можно заключить, что не существует единой модели управленческой компетентности. Наиболее полными представляются модели Р. Бояциса, Спенсера С.М и Л.М, Уиддета С, Дюрана Т. [5].

Список использованных источников:

1. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.И. Щукин. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.

2. Борисов, А.Б. Большой экономический словарь / А.Б. Борисов. – М. : Книжный мир, 2006. – 860 с.

3. Галанова, О.Е. «Коммуникативный жанр» как методологический концепт изучения форм социального взаимодействия / О.Е. Галанова // Социологические исследования. – 2010. – № 6.

4. Миллс, Р. Компетенции : карманный справочник : пер. с англ. / Р. Миллс. – М. : HIPPO, 2004. – 128 с.

5. Уиддет, С. Руководство по компетенциям : пер. с англ. / С. Уиддет, С. Холлифорд. – М. : HIPPO, 2003. – 224 с.

6. Чемеков, В.П. Грейдинг: технология построения системы управления персоналом / В.П. Чемеков. – М. : Вершина, 2007. – 208 с.

7. Эденборо, Р. Практическая психометрия. Эффективное интервьюирование / Р. Эденборо. – СПб. : Питер, 2003. – 384 с.

Оларь Юлия Вячеславовна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ПРИЕМЫ В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Владение иностранными языками на уровне, позволяющем осуществлять общение с представителями разных стран с целью взаимодействия и установления межнациональных и личных контактов, достижения взаимопонимания, приобретает все большее значение в связи с процессами глобализации и интеграции мировой экономики. Изучение иностранных языков на языковых отделениях и факультетах ВУЗов подразумевает обучение

межкультурному общению. Владение культурой и иностранными языками, несомненно, связано с формированием у студентов – будущих учителей иностранного языка – социокультурной компетенции.

Анализ многочисленных позиций отечественных и зарубежных ученых позволил дать следующее определение: *социокультурная компетенция* – это интегративное свойство личности, включающее умение распознавать национально-культурный код страны и успешно осуществлять коммуникацию в различных социально-детерминированных ситуациях.

Формирование социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка подразумевает решение следующих задач:

1. Актуализация общих страноведческих / социострановедческих / культуроведческих знаний и коммуникативно-прагматических умений практического применения этих знаний.
2. Приобретение новых профессионально-культурных знаний и умений использования этих знаний в коммуникативной практике.
3. Развитие творческого конструктивного решения проблемных или ситуационных задач.
4. Развитие критического культурно-контрастивного анализа фактов и событий в стране изучаемого языка и в своей стране.
5. Раскрытие и развитие личностных качеств, играющих важную роль в формировании интереса и потребности в познании социокультурной картины мира других народов [3, с.15].

Несмотря на многообразие научных исследований, посвященных социокультурному образованию, проблема поиска наиболее эффективных путей и средств формирования социокультурной компетенции продолжает оставаться актуальной.

Одним из наиболее эффективных способов, на наш взгляд, является широкое использование интерактивных приемов обучения в образовательном процессе.

Целью применения интерактивных приемов в обучении иностранным языкам является социальное взаимодействие студентов, межличностная коммуникация, важнейшей особенностью которой признается способность человека «принимать роль другого», представлять, как его воспринимает партнер по общению, интерпретировать ситуацию и конструировать собственные действия [1, с.83].

В процессе формирования социокультурной компетенции будущих учителей используются следующие интерактивные методы и приемы: - работа в малых группах, в парах, ротационных тройках, «два, четыре, вместе»; - метод карусели / «идейная» карусель; - аквариум; - мозговой штурм / мозговая атака / «брейнсторминг»; - «ажурная пила»; - Броуновское движение; - «дерево решений»; - прием составления ментальной (интеллектуальной) карты; - конференции / дискуссии; - ролевые / деловые игры; - дебаты, и т.п.

Раскроем сущность тех интерактивных приемов, которые являются инновационными в практике преподавания иностранных языков.

«Карусель» – интерактивный метод работы, в процессе которой образуется два кольца: внутреннее и внешнее. Внутреннее кольцо образуют сидящие неподвижно ученики, а во внешнем кольце ученики через каждые 30 секунд меняются. Таким образом, они успевают проговорить за несколько минут несколько тем и постараться убедить в своей правоте собеседника. Использование данного метода позволяет эффективно отрабатывать этикетные диалоги, умение вести которые является частью социокультурной компетенции.

Реализация приема «идейная карусель» предполагает следующий алгоритм работы: 1) каждому члену микрогруппы (по 4-5 человек) раздается чистый лист бумаги и всем задается

один и тот же вопрос. Без словесного обмена мнениями все участники записывают на своих листках бумаги спонтанные формулировки ответов на него; 2) листки с записями в режиме дефицита времени передаются по кругу по часовой стрелке соседям по микрогруппе. При получении листка с записями каждый участник должен сделать новую запись, не повторяя имеющиеся; 3) работа заканчивается, когда каждому вернется его листок. На этом этапе записи не анализируются и не оцениваются; 4) в микрогруппах происходит обсуждение сформулированных участниками ответов, предложений и выделение в итоговый список наиболее важных, актуальных из них; 5) обмен результатами наработок микрогрупп. Все микрогруппы предлагают по очереди свои формулировки из итогового списка. Если формулировка не встречает возражений других групп, она включается в окончательный общий список. Примером заданий может служить разработка туристического маршрута по Лондону в соответствии с задачами, а также составом туристической группы.

Прием «Аквариум» представляет собой «спектакль», где зрители выступают в роли наблюдателей, экспертов, критиков и аналитиков. Несколько учеников разыгрывают ситуацию в круге, а остальные наблюдают и анализируют ее. Этот прием используется при обсуждении проблемных таких проблемных вопросов, как интеграция беженцев и иммигрантов в общество.

Прием составления «ментальной карты» (интеллектуальной карты, карты знаний, “Mind Map”). Термин было предложен Тони Бьюзеном, который много сделал для продвижения технологии использования таких карт в образовании и управлении. Иногда в русских переводах термин “Mind Map” представлен следующими вариантами: «карта ума», «интеллект карта», «идейная сетка», «карта памяти», «ментальная карта». Такие карты представляют собой диаграммы, схемы, в наглядном виде представляющие различные идеи, задачи, тезисы, связанные друг с другом и объединенные какой-то общей проблемой. Карта позволяет охватить всю ситуацию в целом, а также удерживать одновременно в сознании большое количество информации, чтобы находить связи между отдельными участками, недостающие элементы, запоминать информацию и быть способным воспроизвести ее даже спустя длительный срок. Интересным является использование нескольких ментальных карт для составления одной карты в процессе изучения одной темы или всего курса страноведения. Такое задание оказывается эффективным при подготовке к творческой сдаче зачета, когда студентам предлагается подготовить проект по представлению страны в разных форматах.

Вариантом ментальной карты является «рыбья кость» - “Fishbone”. В «голове» этого скелета обозначена проблема, которая рассматривается в тексте. На самом скелете есть верхние и нижние косточки. На верхних - ученики отмечают причины возникновения изучаемой проблемы. Напротив верхних косточек располагаются нижние, на которых ученики по ходу чтения выписывают факты, отражающие суть проблемы. Факт придает проблеме ясность и реальные очертания, позволяет говорить не об абстрактном, а о конкретном решении данной проблемы. Примером заданий может служить следующее: The changing pattern of the British population.

Прием «Броуновское движение» предполагает движение студентов по аудитории с целью сбора информации по предложенной теме, параллельно отрабатывая изученные грамматические конструкции. Каждый участник получает лист с перечнем вопросов-заданий: “Interview your group-mates on the types of schools in Britain” или “What is done in the UK to help the needed people?” Преподаватель следит, чтобы взаимодействие велось на английском языке.

Прием Jigsaw («ажурная пила») был разработан профессором Э.Аронсоном в 1978 году. В педагогической практике такой подход обозначается сокращенно «пила».

Студенты объединяются в группы по 4-6 человек для работы над учебным материалом, который разбит на логические и смысловые блоки. Вся команда может работать над одним и тем же материалом, но при этом каждый член группы получает тему, которую разрабатывает особенно тщательно и становится в ней экспертом. Проводятся встречи экспертов из разных групп, а затем каждый докладывает в своей группе о проделанной работе [2, с.49].

Такая работа на уроках иностранного языка организуется на этапе творческого применения языкового материала. Схематично можно представить работу по данному методу следующим образом:

1) Home groups: A – B – C – D; A – B – C – D; A – B – C – D
2) Expert groups: AAA; BBB; CCC; DDD
3) Home-groups: A – B – C – D; A – B – C – D; A – B – C – D

Примером задания может служить следующий: Study the information about different aspects of the life of the British royal family and fill in the tables with proper information.

В заключение необходимо отметить, что все интерактивные приемы развивают коммуникативные умения и навыки, помогают установлению эмоциональных контактов между студентами, приучают работать в команде, прислушиваться к мнению своих товарищей, устанавливают более тесный контакт между студентами и преподавателем.

Практика показывает, что использование интерактивных методов приемов на занятиях в совокупности с другими средствами способствует формированию социокультурной компетенции будущих учителей иностранного языка.

Список использованных источников:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М. : ИКАР, 2009. – 448 с.

2. Суворова, Н.А. Интерактивное обучение: новые подходы / Н.А. Суворова. – М., 2005. – 167 с.

3. Сысоев, П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка / П.В. Сысоева // Иностранные языки в школе. – 2001. – № 4. – С.12-18.

Степанова Наталья Анатольевна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова»,
г. Магнитогорск

МОДЕЛЬ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ С НАЧАЛЬНОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛОЙ

Школа и детский сад – два смежных уровня в системе непрерывного образования. Если ребенок оказывается не подготовленным к школьным занятиям, в начале школьного обучения он испытывает дискомфорт, поскольку резко меняется его социальная позиция. Поэтому в образовательном процессе начального общего образования и дошкольного образования, обеспечивающего необходимую психологическую подготовку детей к обучению в школе, должна существовать преемственность.

Взаимодействие обеспечивает постепенное развитие и углубление знаний, усложнение требований к умственной деятельности, формирование личного и общественного поведения.

Мы полагаем, что установление преемственности между двумя смежными уровнями способствует сближению условий воспитания и обучения детей дошкольного и младшего школьного возраста. Благодаря этому, переход к новым условиям школьного обучения осуществляется с наименьшими для детей психологическими трудностями. Рассмотрение данной проблемы связано с необходимостью соблюдения преемственных связей в целях, содержании, методах обучения и воспитания детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Необходимо отметить, что преемственность между дошкольным и начальным общим образованием понимается как связь и согласованность каждого компонента образования (целей, задач, содержания, методов, средств, форм организации), обеспечивающих эффективное поступательное развитие ребенка, его успешное воспитание и обучение на данных ступенях образования [1].

Однако в практике сотрудничества детского сада и школы имеются следующие противоречия: с одной стороны, начальная школа предъявляет завышенные требования к уровню развития поступающего в школу ребенка, а с другой - в практике работы с детьми дошкольного возраста сохраняется тенденция дублирования содержания, форм и методов школьного обучения, что отрицательно сказывается на состоянии здоровья и развития познавательных интересов детей.

С одной стороны, в соответствии с Законом РФ «Об образовании в РФ» дети имеют право на получение бесплатного общего образования соответствующего уровня, а с другой стороны, в ряде образовательных учреждениях неправильно понимается назначение собеседований с детьми при приеме в школу. В процессе собеседования часто определяется сформированность у ребенка узкопредметных навыков (например, «читает – не читает»), а не выявляются психологическая, эмоциональная-волевая готовность ребенка к школе. Собеседование превращается в экзамен, на основании которого ребенка зачисляют или не зачисляют в школу, что является нарушением Закона РФ «Об образовании» [4].

В связи с обозначенными выше негативными противоречиями в сфере преемственности актуальность проблемы взаимодействия детского сада и школы определяется недостаточной разработанностью в научно-методической литературе и практике психолого-педагогических условий процесса сотрудничества детского сада и школы.

Реализация преемственности между этими звеньями образования должна обеспечить создание системы непрерывного образования с учетом:

- сохранения самоценности каждого возрастного периода развития ребенка;
- готовности к школьному обучению (на дошкольной ступени образования);
- опоры на уровень достижений дошкольного детства;
- сформированности умений учиться как фундаментального новообразования;
- освоения разных форм взаимодействия с окружающим миром (на начальной ступени образования).

Анализ психолого-педагогической литературы, нормативно-правовых и методических документов [2] позволил нам выделить основные психолого-педагогические условия взаимодействия детского сада и школы:

1. Преемственность предметной среды в дошкольной общеобразовательной организации и начальных классах средней школы.
2. Профессиональная компетентность педагога в аспекте преемственности дошкольного образования и начального общего образования.
3. Психологическая готовность старших дошкольников к обучению в школе [3].

В процессе опытно-экспериментальной работы в МОУ «СОШ № 61» г. Магнитогорска целью исследования являлось: экспериментально разработать и обосновать модель взаимодействия дошкольной образовательной организации с начальной школой на основе обозначенных психолого-педагогических условий данного взаимодействия.

Задачи исследования:

1. Подобрать показатели и диагностические материалы по изучению взаимодействия дошкольной образовательной организации с начальной школой в практике.
2. Изучить состояние работы по взаимодействию детского сада со школой на практике.
3. Разработать модель взаимодействия дошкольной образовательной организации с начальной школой.

Констатирующий эксперимент мы проводили в период с октября 2015 года по декабрь 2016 в несколько этапов:

1 этап – изучение предметной среды в дошкольной общеобразовательной организации и начальных классах средней школы;

2 этап – изучение профессиональной компетентности педагога в аспекте преемственности дошкольного образования и начального общего образования;

3 этап – изучение психологической готовности старших дошкольников обучению в школе.

На основании полученных данных после проведения всех диагностических методик в констатирующем эксперименте мы определили следующие результаты:

- Изучая показатель преемственности предметной среды в дошкольной общеобразовательной организации и начальных классах средней школы, мы выявили средний уровень удовлетворенности предметной среды (74%). Предметная среда должна одновременно соответствовать ФГОС НОО и обеспечивать по своей сути продолжение той, к которой они привыкли в детском саду, что поможет детям справиться с новыми школьными требованиями и обязанностями.

- Педагоги обладают высоким и средним уровнем развития профессиональной компетентности в аспекте преемственности дошкольного образования и начального общего образования.

- Изучая показатели развития психологической готовности старших дошкольников, мы выявили высокий уровень мотивационной готовности у 42% детей, в учебной деятельности - 35%, интеллектуальной готовности - 23%.

Модель взаимодействия дошкольной образовательной организации с начальной школой мы разрабатывали на основании полученных данных в констатирующем эксперименте и психолого-педагогических условий, отражающих сущность этого взаимодействия.

На наш взгляд, модель – это любое условное наглядное и относительно простое изображение оригинала, его условный аналог в форме схемы, чертежа, описания, графика, карты, используемое для упрощения анализа самого предмета и программы его преобразования.

Рассмотрим кратко условия реализации представленной нами модели:

Первое условие, связанное с совершенствованием предметной среды, предполагает открытие в ДОУ группы кратковременного пребывания «Играя, обучаюсь» для неорганизованных детей с целью обеспечения освоения ребенком социального опыта, общения со сверстниками и взрослыми в совместной игровой деятельности, формирование основ готовности к школьному обучению.

Мы полагаем, что второе условие, связанное с повышением профессиональной компетентности педагога - прежде всего повышение профессионализма педагогов с целью более продуктивного взаимодействия с учениками. Инновационная деятельность учебного заведения должна рассматриваться как главный механизм обеспечения качества подготовки специалистов [3].

Одним из средств успешного формирования психологической готовности детей к школьному обучению и их безболезненной адаптации к школе может стать праздник посвящения в ученики, в котором принимают участие дети разного возраста и педагоги, а также последующая работа, направленная на осознание ребенком своего нового статуса.

Таким образом, разработанная нами модель взаимодействия дошкольной образовательной организации с начальной школой учитывает инновационные формы взаимодействия и основывается на следующих психолого-педагогических условиях: преемственность предметной среды детского сада и школы, профессиональная компетентность педагогов в вопросах преемственности и психологическая готовность старших дошкольников.

Список использованных источников:

1. Непрерывное образование в период детства [Текст] : коллективная монография / Е.Н. Ращикулина [и др.]. – Магнитогорск : МаГУ, 2013.

2. Российская Федерация. М-во образования и науки. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования [Электронный ресурс] : приказ от 17 октября 2013 г. № 1155 // Роосийская газета. – 2013. – 25 ноября. – Режим доступа: http://www.rg.ru/2013/11/25/doshk-standart-dok.html.

3. Степанова, Н.А. Подготовка педагогов к реализации принципа преемственности в период детства [Текст] : учебно-методический комплекс / Н.А. Степанова, Е.Н. Ращикулина. – Магнитогорск : МаГУ, 2014. – 100 с.

4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : федеральный закон : принят 29 декабря 2012 г. // Министерство образования и науки Российской Федерации : официальный сайт. – Режим доступа: http://минобрнауки.рф/документы/2974.

Скаредина Юлия Владимировна, старший воспитатель, педагог-психолог
МКДОУ Детский сад комбинированного вида № 12 «Родничок», г. Катайск

СПЕЦИФИКА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГА-ПСИХОЛОГА ДОО В ЭПОХУ НОВЫХ СТАНДАРТОВ

С 1 сентября 2013 года вступил в силу Новый Закон об образовании, в котором четко прописано, что дошкольное образование перестало быть «падчерицей» по отношению к другим структурам образовательной системы, а вошло в стандарт общего образования, т. е. стало являться обязательным уровнем. Таким образом, любое дошкольное образование должно быть обязательным, доступным, качественным.

Для реализации данного закона был разработан федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС). Введение новых Стандартов повлекло серьезные изменения в деятельности педагога-психолога дошкольной образовательной организации, ведь новые стандарты, по словам разработчиков, «особенно психологичны» и требуют при реализации обновленной роли психолога в образовании.

В условиях внедрения ФГОС ДО на педагогов психологов возложена миссия – психологическое сопровождение развития обучающихся. Каким образом должно осуществляться это сопровождение в новых условиях? Как расставить приоритеты в деятельности педагога психолога? Какие изменения необходимо внести в его должностные обязанности в свете новых задач, стоящих перед дошкольным образовательным учреждением? Как правильно и продуктивно организовать взаимодействие педагога психолога и педагога, педагога-психолога и родителя? [1, с.39].

ФГОС – это совокупность трех систем требований:

- к структуре основной образовательной программы;
- к результату освоения основной образовательной программы;
- к условиям реализации основной образовательной программы ДОО [5].

Поэтому основным приоритетом работы педагога-психолога становится создание психолого-педагогических условий, способствующих реализации ФГОС ДО, а значит появляется ряд новых задач:

1. Участие в разработке основной образовательной программы (ООП), планировании и реализации ее составляющих, а также в формировании индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

2. Психолого-педагогическое сопровождение участников образовательного процесса в условиях введения ФГОС нового поколения.

3. Разработка и реализация мониторинга возможностей и способностей обучающихся, выявление и поддержка одаренных детей, детей с ограниченными возможностями здоровья.

Принимая участие в разработке и реализации ООП педагог-психолог в соответствии с основными нормативными документами (Федерального закона от 29 декабря 2012г. №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»; Федерального государственного образовательного стандарта - Приказ от 17.10.2013 №115; нормативно-правовыми актами, регулирующими деятельность педагога-психолога образовательного учреждения), образовательной программы дошкольного образования определяет цели и задачи:

Цель деятельности педагога-психолога дошкольной образовательной организации (ДОО), реализуемая в ООП:

- охрана и укрепление психического здоровья детей на основе создания психологических условий достижения ими личностных образовательных результатов в процессе освоения ими образовательных областей;
- содействие своевременному и полноценному психическому развитию каждого ребенка;
- содействие администрации и педагогическому коллективу ДОО в создании социальной ситуации развития, соответствующей индивидуальности детей и обеспечивающей психологические условия для охраны психологического и психического здоровья детей, их родителей, педагогических работников и других участников образовательного процесса;
- содействие педагогическому коллективу, администрации, родителям в воспитании детей дошкольного возраста, формировании у них социальных качеств личности, способности к активному социальному взаимодействию; педагогической готовности к школьному обучению;
- формирование у детей психологической готовности к решению задач последующих возрастов дошкольников.

Задачи деятельности педагога-психолога ДОО:

- организовывать условия для полноценной адаптации каждого ребенка к детскому саду;
- определять индивидуальные образовательные потребности воспитанников;
- содействовать личностному и интеллектуальному развитию детей в процессе освоения основной общеобразовательной программы дошкольного образования, результатом которого является достижение воспитанниками психологической готовности к школе;
- формировать у детей способности к контролю и самоорганизации;
- содействовать педагогическому коллективу в гармонизации социально-психологического климата в ДОО;
- организовывать и проводить профилактику по преодолению отклонений в социальном и психологическом здоровье, а так же в развитии детей;
- содействовать в обеспечении деятельности педагогов ДОО научно-методическими материалами и разработками в области детской психологии [3, с.2].

При разработке ООП учитываются научные подходы формирования личности ребенка:

- культурно-исторический подход (Л.С.Выготский, А.Р.Лурия);
- общепсихологическая теория деятельности (А.Н.Леонтьев);
- деятельностный подход (Л.А.Венгер, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, Н.Н.Поддьяков, Д.Б.Эльконин и др.);
- личностный подход (Л.И.Божович, Л.С.Выготский, А.В.Запорожец, А.Н.Леонтьев, В.А.Петровский, Д.Б.Эльконин и др.) [2, 11].

Основаниями деятельности педагога-психолога выступают следующие принципы:

- принцип развивающего образования, который содействует психическому развитию ребенка, становлению деятельности, сознанию и личности;
- сочетание принципа научной обоснованности и практической применимости, т.е. соответствие основным положениям возрастной психологии и дошкольной педагогики;
- единство воспитательных, развивающих и обучающих целей и задач в процессе реализации, которых формируются знания, умения и навыки, имеющие непосредственное отношение к развитию детей дошкольного возраста;
- принцип интеграции образовательных областей в соответствии с возрастными возможностями и особенностями воспитанников, спецификой и возможностями образовательных областей;
- комплексно-тематический принцип построения образовательного процесса;
- решение программных образовательных задач в совместной деятельности взрослого и детей и самостоятельной деятельности детей в рамках организованной образовательной деятельности, при проведении режимных моментов в соответствии с условиями ДОО;
- построение образовательного процесса на адекватных возрасту формах работы с детьми. Основной формой работы с детьми дошкольного возраста и ведущим видом деятельности для них является игра, сохранение и укрепление здоровья воспитанников;
- формирование у детей адекватной уровню образовательной программы целостной картины мира;
- интеграция личности воспитанника в национальную, российскую и мировую культуру;
- формирование основ социальной и жизненной адаптации ребенка;
- полноценное проживание ребенком всех этапов школьного детства;
- сохранение уникальности и самоценности дошкольного детства как важного этапа в развитии человека;

- развитие позитивного эмоционально-ценностного отношения к окружающей среде, практической и духовной деятельности человека;
- развитие потребности в реализации собственных творческих способностей [3, с.2].

Таким образом, основным предметом деятельности педагога-психолога становится психолого-педагогическое сопровождение основной образовательной программы ДОО. Результаты которой определяются исходя из комплексной оценки деятельности образовательной организации в области создания комфортной развивающей образовательной среды:

- обеспечивающей высокое качество воспитательно-образовательного процесса, его доступность, открытость и привлекательность для воспитанников, их родителей (законных представителей) и всего общества;
- гарантирующей охрану и укрепление физического, психологического и социального здоровья воспитанников;
- комфортной по отношению к воспитанникам и педагогическим работникам [4].

В результате освоения ООП целевыми ориентирами на этапе завершения дошкольного образования являются:

- ребенок овладевает основными культурными способами деятельности, проявляет инициативу и самостоятельность в разных видах деятельности - игре, общении, познавательно-исследовательской деятельности, конструировании и др.; способен выбирать себе род занятий, участников по совместной деятельности;
- ребенок обладает установкой положительного отношения к миру, к разным видам труда, другим людям и самому себе, обладает чувством собственного достоинства; активно взаимодействует со сверстниками и взрослыми, участвует в совместных играх. Способен договариваться, учитывать интересы и чувства других, сопереживать неудачам и радоваться успехам других, адекватно проявляет свои чувства, в том числе чувство веры в себя, старается разрешать конфликты;
- ребенок обладает развитым воображением, которое реализуется в разных видах деятельности, и прежде всего в игре; ребенок владеет разными формами и видами игры, различает условную и реальную ситуации, умеет подчиняться разным правилам и социальным нормам;
- ребенок достаточно хорошо владеет устной речью, может выражать свои мысли и желания, может использовать речь для выражения своих мыслей, чувств и желаний, построения речевого высказывания в ситуации общения, может выделять звуки в словах, у ребенка складываются предпосылки грамотности;
- 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, может следовать социальным нормам поведения и правилам в разных видах деятельности, во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками, может соблюдать правила безопасного поведения и личной гигиены;
- ребенок проявляет любознательность, задает вопросы взрослым и сверстникам, интересуется причинно-следственными связями, пытается самостоятельно придумывать объяснения явлениям природы и поступкам людей; склонен наблюдать, экспериментировать. Обладает начальными знаниями о себе, о природном и социальном мире, в котором он живет; знаком с произведениями детской литературы, обладает элементарными представлениями из области живой природы, естествознания, математики, истории и т.п.;

ребенок способен к принятию собственных решений, опираясь на свои знания и умения в различных видах деятельности [2, с.42].

Основой системы психологического сопровождения является единство требований, предъявляемых ребенку в ДОО, семье, обществе, а эффективность всей деятельности педагога-психолога в системе психолого-педагогического сопровождения развития обучающихся в воспитательно-образовательном процессе будет зависеть от совпадения целей и задач, решаемых психологической и методической службами детского сада, взаимодействия с административным звеном.

Список использованных источников:

1. Орлова, О.М. Организация методической работы по подготовке педагогов-психологов к реализации ФГОС [Текст] / О.М. Орлова // Эксперимент и инновации в школе. – 2012. – № 2.

2. Радуга : примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] / под ред. С.Г. Якобсон, Т.Н. Доронова, Е.В. Соловьева, Е.А. Екжанова. – М. : Просвещение, 2014.

3. Рабочая программа педагога-психолога МКДОУ Детский сад № 12 «Родничок» [Текст]. – Катайск, 2016.

4. Содержание деятельности педагога-психолога в рамках введения и реализации ФГОС [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://nsportal.ru/. – 23.10.2016.

5. Федеральные государственные образовательные стандарты [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.gdoy115.ru/. – 23.10.2016.

Расковалова Ольга Сергеевна, аспирант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПОНЯТИЯ РЕФЛЕКСИВНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ПРИЕМЫ

Само понятие рефлексии появилось задолго до того, как стало изучаться в педагогике и являться основанием для педагогических приемов. Это понятие включало в себя прежде всего мыслительный процесс человека, направленный на самого себя и на оценку своих способностей, результатов и так далее. Впервые, это понятие появляется в философии. В Философском энциклопедическом словаре мы можем найти следующее определение рефлексии: «(от позднелат. reflexio – обращение назад), принцип человеческого мышления, направляющий его на осмысление и осознание собственных форм и предпосылок; предметное рассмотрение самого знания, критический анализ его содержания и методов познания; деятельность самопознания, раскрывающая внутреннее строение и специфику духовного мира человека». [3, 579]. Так же известно, что понятие рефлексии упоминалось в трудах философов еще в античности и именно в тот период она уже становится важным предметом обсуждения: «Сократ выдвинул на первый план задачу самопознания, предмет которого – духовная активность в ее познавательной функции. У Платона и Аристотеля мышление и рефлексия толкуются как атрибуты, изначально присущие демиургу, божественному разуму, в котором обнаруживается единство мыслимого и мысли. Подобная трактовка рефлексии перешла через неоплатонизм в средневековую философию, где рефлексия преимущественно толковалась как отраженная в логосе миротворческая активность божества» [3, 579- 580].

В своем философском труде «Опыт о человеческом разумении» в книге 2, 27 главе Джон Локк упоминает рефлексию, как неотделимый фактор человеческой личности, способствующий познанию личности самой себя: «Я думаю, личность есть разумное мыслящее существо, которое имеет разум и рефлексию и может рассматривать себя как себя, как то же самое мыслящее существо, в разное время и в различных местах только благодаря тому сознанию, которое неотделимо от мышления и, на мой взгляд, существенно для мышления, ибо невозможно, чтобы кто-нибудь воспринимал, не воспринимая, что он воспринимает» [4, 387]. Здесь же Локк говорит, что само по себе знание не обязательно превратится в пережитый опыт и, не вызвав в человеке размышлений по этому поводу, может пройти бесследно и бесполезно. Но, при деятельности рефлексии, знание будет пережитым и может дать начало новым идеям, исходящим из нового опыта: «Со временем душа начинает размышлять о своей деятельности в отношении приобретенных от ощущения идей и таким образом обогащает себя новым рядом идей, который я называю идеями рефлексии. Вот эти-то впечатления, произведенные на наши чувства внешними объектами, находящимися вне души, и собственная деятельность души, которая вытекает из внутренних, свойственных самой душе сил и при размышлении души также становится объектом ее созерцания, и являются, как я сказал, источником всего знания. Таким образом, первая способность человеческого ума состоит в том, что душа приноровлена к тому, чтобы воспринимать впечатления, произведенные на нее или внешними объектами через посредство чувств, или ее собственной деятельностью, когда она о ней размышляет» [4, 168].

Таким образом, способность к рефлексии является важным составляющим изучения нового знания, так как способствует превращению этого знания в личный опыт и способствует развитию дальнейших идей, основанных на этой опыте.

Рефлексия долгое время рассматривалась исключительно в рамках философии. Только в XX веке психолог А. Буземан занялся изучением рефлексии в психологии. Таким образом, А. Буземан «первым из психологов предложил выделить исследования по рефлексии и самосознанию в отдельную область и назвать ее психологией рефлексии. А. Буземан трактует рефлексию как « всякое перенесение переживания с внешнего мира на самого себя» [6, 79].

Рассматривать рефлексию в контексте осмысления и переосмысления субъектом личностного опыта и развития творческого мышления начали С. Ю. Степанов и И. Н. Семенов. В своей статье «Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности» в журнале «Вопросы психологии» ученые приводят примеры возникновения рефлексии. Запуском рефлексивного процесса по Степанову и Семенову является решение сложной задачи, которая провоцирует конфликтную ситуацию у субъекта, выявляя при этом недостаточность имеющегося опыта, а так же, вызывая переосмысление привычного способа мышления и в результате создает предпосылки к образованию нового подхода к решению задачи, то есть приводит к творческому процессу. «Переосмысление человеком в процессе мышления интеллектуальных содержаний (т.е. образов предметной ситуации задачи) и личностных содержаний (т.е. образов личности, с которыми отождествляет себя «я» во время переживания конфликта) является механизмом их изменения и, следовательно, порождения психических новообразований в проблемно-конфликтных ситуациях. Таким образом, переосмысление как способ идеального взаимодействия человека с миром, т. е. активного осуществления «я» в проблемно-конфликтной ситуации, определяет его самоизменение и саморазвитие, что и позволяет трактовать переосмысление как рефлексию» [7, 35-42]. Следовательно, рефлексия способствует развитию творческого мышления и помогает решать

задачи, выходящие за пределы личностного опыта, создавая предпосылки для развития нового подхода.

Можно привести определение терминов рефлексия и рефлексия в обучении из «Педагогического словаря» В. И. Загвязинского:

- рефлексия — родовая способность человека, проявляющаяся в обращении сознания на самое себя, на внутренний мир человека и его место во взаимоотношениях с другими, на формы и способы познавательной и преобразующей деятельности.

- рефлексия в обучении — анализ и оценка педагогом и учеником эффективности процесса и собственной деятельности, служащие ее совершенствованию [7, 72].

Здесь же можно найти определение приема:

«Прием — отдельный акт взаимодействия субъектов воспитания, направленный на достижение конкретной воспитательной задачи. П. могут применяться как самостоятельно, так и в сочетании с различными методами. Например, беседа будет более продуктивной, если в процессе ее применения дополнительно использовать П. активного слушания. Внушение в сочетании с П. психологического поглаживания позволит ослабить внутреннее сопротивление воспитуемого. Наказание в сочетании с «Я сообщением» будет выглядеть более убедительным» [7, 92].

Так же определение приема можно найти в книге И. П. Подласова «Методы обучения»: «В структуре методов обучения выделяются приемы. Прием — это элемент метода, его составная часть, разовое действие, отдельный шаг в реализации метода или модификация метода в том случае, когда метод небольшой по объему или простой по структуре»[5, 201].

Следовательно, можно сделать вывод, что рефлексивно-педагогические приемы – это совокупность актов взаимодействия субъектов воспитания, направленные на развитие умения анализировать и оценивать эффективность собственных действий в образовательном процессе.

Можно привести следующие примеры рефлексивно-педагогических приемов, влияющих на результат учебного процесса и способствующих успешности обучения.

Богин В. Г. В своей статье «Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности приводит следующий пример рефлексивно-педагогического приема: « Следующим способом выведения ученика в рефлексию является уход учителя от извечной роли судьи, оценщика и эксперта и организация собственной рефлексии учащихся над качеством того, что они сделали. «Это хорошая идея» заменяется на «Получили ли вы именно те результаты, которые ожидали? Почему получилось иначе?». При отказе учителя от оценивания результатов деятельности ученика ученик вынужден оценивать результаты сам, а, следовательно, из плоскости действия он переходит в пространство рефлексии, «рассматривая» теперь «себя-действовавшего». Аналогичным приемом пользовались Л.В.Занков и его последователи.

Сходный прием предлагает A.L.Costa (1987, с.107-110): ученик ставится в позицию самостоятельного оценивателя своих действий и их последствий посредством замены приказания или инструкции учителя простой констатацией. Например, «Я хочу, чтобы ты был в курсе, что шум, который ты производишь своим карандашом, мне мешает». Это выталкивает ученика в рефлексивную позицию – он вынужден выбирать и оценивать, тогда как привычное: «Прекрати стучать!» – не создает условий для рефлектирования, а подразумевает лишь отношение «стимул-реакция» [1, 159 – 175]. Учитывая данную ученику возможность самому проанализировать свои результаты и придти самостоятельно к осознанию степени своих достижений, этот прием способствует развитиию личной

заинтересованности ученика в процессе обучения и появление доброй воли на изучение предмета.

Так же В. Г. Богин предлагает рефлексивно-педагогический прием, который обращается непосредственно к личности ребенка и дает возможность учащемуся высказывать свое мнение без опасения ошибки и использовать личный опыт: «Формирование установки на всяческое поощрение учебных (и неучебных) действий (ответов, интерпретаций, сочинений, решений и т.д.), в которых видна рефлектирующая личность в ее индивидуальном своеобразии, и порицание действий, в которых своеобразие такого рода заменено претенциозностью ради угождения учителю.

Соответственно поощряются действия учащихся, которые являются результатами их собственной рефлексии над своим собственным опытом, и не поощряются (и даже порицаются) учебные действия, не являющиеся результатами рефлексии над своим опытом, а представляющие лишь повторение или имитацию результатов чужой, в том числе и учительской, рефлексии («Я считаю, что это так, потому что вы сказали, что это так»). Постоянно стимулируется обращение учащихся к своему опыту, реактивация ранее пережитых чувств, принятых решений, осуществленных суждений, проблематизаций, актов понимания и проч., особенно в тех случаях, когда эти элементы внутреннего мира школьника могут быть приложены, использованы в наличной учебной ситуации.

Необходимо всячески поощрять обращение ученика к своему «Я», к своему личному опыту в процессе работы с текстами (чтении, слушании, коммуницировании и пр.). При этом, если ребенок ошибся в направлении рефлексии над своим опытом и выбрал неадекватную реалию, точку этого опыта, ребенка все равно необходимо одобрить, а если его ошибку необходимо поправить, то процесс исправления надо сделать незаметным для ребенка, повернуть дело так, как будто он сам выбрал адекватную связку между тем, что сейчас рассматривается, и тем, что находится у него в опыте.

Надо полностью забыть «Я – последняя буква в алфавите» и искренне одобрять детское «А вот я...» или «А вот мы с мамой...» и ассимилировать эти связки в учебном процессе, ни в коем случае не реагируя «Твое «я» здесь никого не интересует» или «Речь идет не о тебе» и т.п. Напротив, везде, где это возможно, необходимо использовать и придумывать различные приемы, позволяющие связать личный опыт ребенка и ситуации и тексты (музыкальные, графические, словесные), с которыми он сталкивается в школе [1, 159–175.]. Таким образом, ученик ощущает себя включенным в учебный процесс и ощущает, что его мнение является уместным как и его личный опыт. Следовательно, рефлексивный прием способствует развитию интереса и получения положительных эмоций от процесса обучения, так как развивает личный интерес учащегося.

Следующий рефлексивно-педагогический прием из статьи Богина основан на искоренении стыда за незнание чего-то. «Необходимое условие обучения выходу в рефлексию, в рефлексивную позицию – изживание широко бытующего в практике обучения «культа знаний» (достаточно вспомнить повсеместно бытующие лозунги типа «Знание – сила» (а следовательно, «Незнание – слабость»), заставляющие школьника с первых дней обучения в школе никак не проявлять свои незнания, делать вид, что «он знает», сначала перед учителем и товарищами, а затем и перед самим собой, и тем самым закрывать себе дорогу к познанию: зачем оно нужно, если «ты и так все знаешь»? Ребенок уже в первом классе перестает задавать вопросы – сначала учителю, а потом и самому себе – ведь «раз ты задаешь вопрос, значит, ты не знаешь, а следовательно, проявляешь слабость»), при котором знать – хорошо, а не знать – плохо, и «внедрение» идеологии незнания, при которой снимается необходимость «казаться хорошим», т.е. «знающим», снимается атмосфера

напряженности и страха не знать, не угадать «правильный ответ»; при которой «знание о своем незнании» становится ценностью большей, чем знание как таковое [1, 159 – 175.]. Данный рефлексивный прием направлен на развитие в учащемся уверенности в себе и способности признать незнание в изучаемом предмете. При отсутствии страха перед пробелами в знании предмета, учащийся будет способен более эффективно оценивать свои результаты и знать свои слабые стороны.

Следующий прием позволяет учащемуся проанализировать уже совершенные действия и придти к выводу о своих результатах: «Следующим методом обучения учащихся готовности и умению выходить в рефлексивную позицию является метод обучения школьников задавать самим себе вопросы. Вопрос есть средство фиксации знания о незнании, причем если этот вопрос ставит сам ученик, то тем самым он фиксирует знание о своем незнании, выводя, соответственно, себя в рефлексивную позицию. Надо отметить, что вопросы учителя или автора учебника отнюдь не всегда выводят ученика в рефлексивную позицию, поскольку не всегда фиксируют его, ученика, знание о незнании. Ведь, чтобы стать таковыми, они должны исходить из той модели мира, в которой живет и действует ученик, а вовсе не из той, в которой живет и действует некий абстрактный усредненный «ученый», от имени которого и ставится большинство вопросов в процессе обучения. Именно с этим и связана чрезвычайно типичная для школы ситуация: учителя, пытающиеся осуществлять проблемное обучение, постоянно сталкиваются с тем, что те столь «интересные» и «проблемные», с их точки зрения (исходя из их модели мира), вопросы вовсе не являются таковыми для учеников. Чтобы вопрос был для ученика проблемным, чтобы он выводил его к знанию о своем незнании (т.е. в рефлексивную позицию), этот вопрос должен быть поставлен себе самим учеником, быть его собственным (или переживаться как таковой).

Это усиливает необходимость обучать ученика технике постановки собственных вопросов, приучать адекватными способами и средствами постоянно ставить себе самому вопросы, демонстрировать в процессе обучения виды вопросов и разнообразные способы их постановки. Этот метод имеет весьма глубокие корни – вспомнить хотя бы сократический диалог или катехизисную форму – и весьма серьезные основания: ведь любое движение мысли начинается с постановки вопроса, с проблематизации (т.е. превращения «знаемого» в «незнаемое»).

Некоторым вопросам учеников надо обучить в явной форме. Например, таким: «Что я сейчас делаю?», «Зачем я это делаю?», «Почему я делаю то, что делаю сейчас?», «Я понял, но что же я понял?», «Почему я понял именно так?», «Почему я сначала понял так, а затем иначе?», а также вопросам «Почему?», «Как?» и «Зачем?» применительно ко всем типам ситуаций.

Необходимо также постоянно стимулировать учащихся отказываться от квазипонимающей позиции («Я понял, потому что ведь по-русски написано») и выходить в рефлексивную позицию, причем в последовательности:

«Здесь все ясно, но, возможно, есть еще что-то, что неясно».

«Что же именно, будучи неясным, кажется ясным?»

«Почему это неясное сначала казалось ясным?».

Стоит ввести прием «Спроси себя». Например, «Спроси себя, нет ли более простого метода решения задачи», «Спроси себя, что ты делаешь», «Спроси себя, чего от тебя хотят» и т.д. Прием этот универсален, легко разрушает целостность поведенческих актов, т.е. бессмысленного, неосознаваемого действования, и «выталкивает» ученика в рефлексивную позицию. Ученику предлагается использовать этот прием как можно чаще и в самых разнообразных ситуациях» [1, 159 – 175.]. Таким образом, учащийся может путем рефлексии

осознать свои достижения и испытать радость от достижения успеха, или придти к выводу о тех задачах, которые не были достигнуты или были достигнуты частично.

Далее рефлексивно-педагогический прием, направленный на обучение решению невыполнимых, на первый взгляд, задач: «Следующий способ обучения готовности и умению осуществлять рефлексию можно назвать методом обучения преодолевать «непреодолимые трудности». Под «непреодолимыми трудностями» мы понимаем такие, которые невозможно преодолеть при имеющемся, используемом способе действия, но которые во что бы то ни стало надо преодолеть. Перед ребенком ставится задача, решить которую он заведомо не может, исходя из того, что он уже знает, из того, чему он на данный момент обучен. В частности, такой задачей для ребенка, еще не имеющего представлений из области стереометрии, будет такая: «Сложи из трех спичек равносторонний треугольник, затем добавь еще две спички так, чтобы получилось два равносторонних треугольника, а затем еще одну спичку так, чтобы получилось четыре равносторонних треугольника. Такая ситуация вынуждает ученика прекратить неуспешную деятельность и «остановиться и подумать» – то есть выйти в рефлексивную позицию (т.е. зафиксировать свое незнание, неумение, неосредствлённость для необходимого «преодоления трудностей»), где и найти, выработать новые адекватные средства для достижения поставленной цели. В полной мере такая методика работает в условиях применения иных, нежели используемые сегодня в школе, форм обучения – например, таких, как организационно-деятельностные игры [1, 159 – 175]. Следовательно, у учащегося развивается навык решения трудных задач, что само по себе дает возможность для дальнейшего развития и повышения уровня притязаний учащегося и мотивации, так как сложность проблемы уже не вызывает опасения и возникает осознание, что решение возможно найти.

Таким образом, можно выделить следующие педагогические идеи успешного использования рефлексивных приемов:

- отказ учителя от оценивания результатов и деятельности ученика способствует развитию личной заинтересованности ученика в процессе обучения и появление доброй воли на изучение предмета

- формирование установки на всяческое поощрение учебных (и неучебных) действий (ответов, интерпретаций, сочинений, решений и т.д.), в которых видна рефлектирующая личность, способствует развитию интереса и получения положительных эмоций от процесса обучения, так как развивает личный интерес учащегося

- искоренение стыда за незнание развивает в учащемся уверенность в себе и способность признать незнание в изучаемом предмете. При отсутствии страха перед пробелами в знании предмета, учащийся будет способен более эффективно оценивать свои результаты и знать свои слабые стороны

- обучение школьников задавать самим себе вопросы, чтобы учащийся мог путем рефлексии осознать свои достижения и испытать радость от достижения успеха, или придти к выводу о тех задачах, которые не были достигнуты или были достигнуты частично.

- обучение преодолевать «непреодолимые трудности» способствует развитию у учащегося навыка решения трудных задач, что само по себе дает возможность для дальнейшего развития и повышения уровня притязаний учащегося и мотивации, так как сложность проблемы уже не вызывает опасения и возникает осознание, что решение возможно найти.

Список использованных источников:

1. Богин, В.Г. Обучение рефлексии как способ формирования творческой личности / В.Г. Богин // Современная дидактика: теория - практике / под ред. И.Я. Лернера, И.К.

Журавлева. – М., 1993.

2. Загвязинский, В. И. Педагогический словарь / В. И. Загвяздинский. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

3. Ильичев, Л.Ф. Философский энциклопедический словарь / Л. Ф. Ильичев, П. Н. Федосеев, С. М. Ковалев, В. Г. Панов. – М. : Советская энциклопедия, 1983. – 840 с.

4. Локк, Дж. Сочинения. В 3 т. Т. I / Дж. Локк ; пер. с англ. А. Н. Савина. – М. : Мысль, 1985. – 621 с.

5. Подласый, И. П. Педагогика: 100 вопросов – 100 ответов : учебное пособие для студентов вузов / И. П. Подласый. – М. : Владос-Пресс, 2006. – 365 с.

6. Растянников, А. В. Рефлексивное развитие компетентности в совместном творчестве / А. В. Растянников, С. Ю. Степанов, Д. В. Ушаков. – М. : ПЕР СЭ, 2002. – 320 с.

7. Степанов, С. Ю. Рефлексия в организации творческого мышления и саморазвитии личности / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1983. – № 2. – С. 35-42.

Турчанинова Наталья Андреевна, лаборант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

СУЩНОСТЬ И СПОСОБЫ РЕАЛИЗАЦИИ ТЕХНОЛОГИИ МОДУЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИИ СПО

Экономическая ситуация в Российской Федерации предъявляет новые требования к системе среднего профессионального образования (СПО), среди которых обеспечение качества образования становится ключевым. В последнее десятилетие проведена содержательная модернизация системы. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года предусмотрела создание современной системы оценки качества образования. Вместе с тем, целый ряд исследований последних лет показывает, что добиться существенного роста качества образования в рамках традиционных подходов в системе СПО к организации учебного процесса практически невозможно.

Введение Федеральных государственных образовательных стандартов среднего профессионального образования (ФГОС СПО) изменило требования к качеству образования, темпам модернизации образования, определило новые для российской профессиональной школы положения о компетентности выпускника. Отмена вступительных испытаний и общедоступность СПО, определенная Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.12 №273-ФЗ, не позволяет на этапе приема в профессиональные образовательные организации объективно оценить уровень школьной подготовки абитуриентов. Только в результате входного мониторинга по общеобразовательным дисциплинам выявляется уровень знаний поступивших в колледж студентов. Обеспечение качества профессионального образования в сложившихся условиях возможно при изменении подходов к организации образовательного процесса, одним из которых является внедрение образовательных технологий.

В исследованиях, проведенных в конце XX – начале XXI века, доказана необходимость существенной реконструкции образовательного процесса на технологических основаниях, раскрыты отличительные признаки образовательных технологий, системы их проектирования и оценки эффективности. В большинстве работ образовательная технология рассматривается как достаточно обязательная и строгая последовательность операций, определяющих запланированный педагогический результат, в частности, требуемый уровень

качества образования. Но сегодня крайне мало методических разработок, посвященных внедрению образовательных технологий в систему среднего профессионального образования [3, с.3].

Все это определяет необходимость исследования и внедрения образовательных технологий, обеспечивающих реализацию ФГОС, формирование профессиональных компетенций студента. К таким образовательным технологиям относится технология модульного обучения.

Модульное обучение в первоначальном виде зародилось в конце 60-х годов и быстро распространилось в англоязычных странах, прежде всего, в США, Англии и Канаде. Вскоре им заинтересовались и исследователи России. Первоначально модульное обучение было положено в основу индивидуального обучения. Впоследствии зона применения модульного обучения стала расширяться. Так, П.А. Юцявичене отмечает, что его сущность состоит в том, что обучающийся более самостоятельно может работать с предложенной ему индивидуальной программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей. Функции педагога могут варьировать от информационно-контролирующей, до консультативно-координирующей [6, с.24].

С точки зрения П.И. Третьякова и И.Б. Сенновского модульное обучение формирует навыки самообразования: «каждый обучающийся достигает поставленных целей и может самостоятельно работать с предложенной ему индивидуальной учебной программой, включающей в себя целевой план действий, банк информации и методическое руководство по достижению поставленных дидактических целей» [5, с.31].

Технология модульного обучения включает в себя модульную программу, состоящую из отдельных частей учебного материала - модулей, принципов модульного обучения, методов обучения и контроля. Остановимся на принципах модульного обучения и педагогических условиях их реализации [2].

1) *Принцип модульности*. Сущность данного принципа формулируется из основной идеи модульного обучения - использования модулей как основного средства усвоения обучающимисядозы учебной информации. Принцип модульности является основой индивидуализации обучения, поскольку обеспечивает вариативность содержания и способов его усвоения в зависимости от уровня базовой подготовленности учащихся.

Педагогические условия реализации принципа модульности:

- учебная информация в модуле должна соответствовать требованиям программ в профессиональном учреждении;
- учебная информация, выделенная в модуль, должна представлять собой достаточное описание усваиваемой модели;
- каждый последующий модуль, предложенный для изучения, не должен опираться информационно на предыдущий;
- с целью экономии бюджета времени необходимо исключить повторное включение информации в модули, если эта информация не является базой для освоения модели;
- для оптимального освоения модуля во временном отношении и по прочности фиксации знаний и умений следует использовать различные формы и методы обучения в оригинальных сочетаниях;
- необходимо предоставить обучающемуся право выбора способов освоения модели с учетом его индивидуальных особенностей.

2) *Принцип структурирования содержания обучения* предполагает деление учебного материала в рамках модуля на структурные элементы, перед каждым из которых становится

вполне определенная деятельностная дидактическая цель, а содержание обучения представляется в объеме, обеспечивающим ее достижение.

Педагогические условия реализации принципа структурирования содержания обучения:

- интегрирующая дидактическая цель (цель конкретного модуля) должна отражать содержание единицы функциональной деятельности обучащегося;
- в структуре интегрирующей цели необходимо выделить ряд частных дидактических целей, определяющих содержание учебных элементов;
- каждый учебный элемент должен соотноситься с определенным функциональным элементом деятельности;
- содержание учебных элементов, составляющих модуль, должно полностью обеспечивать достижение всех частных дидактических целей.

3) *Принцип гибкости*. Гибкость, как стержневая характеристика модульного обучения означает способность оперативно реагировать и мобильно адаптироваться к изменяющимся условиям.

Педагогические условия реализации принципа гибкости:

- непрерывное диагностирование деятельности в реальных условиях с целью определения оптимального набора модуля и содержательного наполнения;
- диагностирование базовой подготовленности обучаемых в начале каждого учебного курса для разработки индивидуальных модульных программ.

4) *Принцип оперативности* предполагает необходимость организации системы оперативной обратной связи с целью своевременного контроля, коррекции и оценки успешности изучения модуля.

Педагогические условия реализации принципа оперативности:

- определение для каждого обучающегося наиболее приемлемого комплекса средств (печатных материалов, аудио- и видеокассет, компьютерных программ и баз данных) для работы по индивидуальной модульной программе;
- обеспечение оперативного контроля качества изучения модуля посредством проведения начального (входного), промежуточного (текущего) и заключительного (выходного) тестирования.

5) *Принцип паритетности*. Одним из факторов, определяющих успешность в изучении модуля, является уровень субъект-субъектных отношений между педагогом и обучающимся. В центре педагогического процесса все чаще оказывается не отношения к объекту, а отношения людей друг к другу по поводу объекта их деятельности. В отличие от классической схемы «педагог - передатчик» - «обучающийся - получатель», отводящей обучащемуся роль пассивного участника учебного процесса, технология модульного обучения предполагает сотрудничество между педагогом, выступающим в роли консультанта-координатора и учащимся, самостоятельно усваивающим учебный материал.

Педагогические условия реализации принципа паритетности:

- комплексное методическое обеспечение каждого модуля, позволяющие учащимся самостоятельно и творчески выполнить все задания в соответствии с выбранным темпом;
- регулярные консультации в ходе работы обучающегося по модулю;
- обеспечение в рамках модульной программы возможности самостоятельного выбора самим обучающимся собственной образовательной «траектории» сообразно с его индивидуальными особенностями и образовательными запросами.

Также не менее значимы принципы динамичности, деятельного подхода, осознанной перспективы и разностороннего методического консультирования.

Эффективное применение технологии модульного обучения возможно лишь при условии овладения педагогом принципами данного обучения и наличием педагогических условий их реализации.

Важнейшей целью для формирования и развития знаний о картине вселенского мира, представленной биосоциотехническими системами, является создание для обучающихся адаптивного развивающего образовательного пространства. В процессе его проектирования необходимо решить две задачи. Во-первых, задачу системности и объема информации. Во-вторых, задачу применения оптимальной педагогической технологии, основанной на сотрудничестве педагога и обучающегося .

Практика и передовой опыт убеждают, что только структурированное и дозированное по объему содержание школьного курса наряду с развивающими рефлексивными педагогическими технологиями являются гарантами саморазвития личности. В основу отбора содержания обучения положен принцип системности. Поэтому ведущим является процесс познания человеком мира как системы систем. Отбор учебного материала надо начинать «сверху» - от современной картины мира, которая должна быть сформирована в сознании обучающегося к моменту окончания школы. Важную роль играют глубина и степень детализации изучаемого материала. Приоритет отдается наиболее типичным научным фактам, в которых сущность как бы просвечивает через внешнюю оболочку явлений. Учитываются возрастные и временные возможности обучающихся. Материал изучается в той же самой последовательности, что и отбирается, и обратно той, в которой шло изучение материала наукой

Цель разработки модулей - расчленение содержания курса или каждой темы на компоненты в соответствии с профессиональными, динамическими и дидактическими задачами, предопределение для всех компонентов целесообразных видов и форм обучения, согласования их во времени и интеграция в едином комплексе. С этой точки зрения обучающих, модуль представляет собой интеграцию различных видов и форм обучения, подчиненных общей теме учебного курса или актуальной научно-технической проблеме. Границы модуля определяются установленной при его разработке совокупностью теоретических знаний и навыков, практических действий необходимых будущим специалистам для постановки и решения научно-технических задач данного класса.

Модуль - самостоятельная структурная единица и в некоторых случаях студент может слушать не весь курс, а только ряд модулей.

Каждый модуль обеспечивается необходимыми дидактическими и методическими материалами, перечнем основных понятий, навыков и умений, которые необходимо усвоить в ходе обучения. Такой перечень, или характеристика входа, служит основой для составления программы предварительною контроля, который можно выполнить в виде письменной работы или осуществит компьютерной системой. В результате такого контроля студент не получает оценку, но имеет возможность выяснить степень своих знаний, получить рекомендации по дополнительной проработке тех или иных вопросов. Внутри одного курса завершающая контрольная работа по окончании каждого модуля служит предварительным контролем для следующего.

Для каждого модуля формируется набор справочных и иллюстративных материалов, который обучающийся получает перед началом его изучения. Модуль снабжается списком рекомендуемой литературы. Каждый студент переходит от модуля к модулю по мере усвоения материала и проходит этапы текущего контроля независимо от своих товарищей.

Информация, входящая в модуль, способна иметь самый широкий спектр сложности и глубины, при четкой структуре и единой целостности, направленной на достижение интегрированной педагогической цели. Поскольку задачи обучения могут со временем изменяться, а учебный материал периодически пересматривается и обновляется в связи с непрерывным развитием науки и техники, в структуре модуля заложены постоянная, базовая компонента и вариативная часть. Базовая компонента представляет собой фундаментальное понятие дисциплины - явления, закон, структурный план и т.д., или группу взаимосвязанных понятий. Вариативность зависит как от изменения и обновления содержания информации, так и от направления специализации студента. Тем самым на практике реализуется принцип гибкости и динамичности образования без снижения качества подготовки.

В свете вышесказанного очевидно, что для разработки всего комплекса модулей необходимы системный анализ и глубокая методическая проработка содержания и структуры дисциплины, при которых обеспечивался бы требуемый квалификационной характеристикой объем знаний, навыков и умений[1, с.212].

Модульное обучение предусматривает применение следующих методов[4, с.181]:

1. Устное изложение учебного материала в процессе изучения общетехнических и специальных предметов осуществляется с применением таких методов, как рассказ, объяснение, беседа, работа обучающихся с книгой, лекция.

2. Наглядные методы обучения (иллюстрация, видеометод).

3. Анализ проблемной ситуации заключается в глубоком и детальном исследовании реальных или искусственно созданных условий, выполняемых для выявления характерных свойств.

4. Метод упражнения способствует закреплению практических умений и знаний, полученных в процессе изучения специальных предметов.

Таким образом, модульное обучение строится по принципу целевого назначения учебного материала, на основе сочетания комплексных, интегрирующих и частных дидактических целей, при полноте изложения учебного материала, относительной самостоятельности элементов в модуле, с реализацией обратной связи и при оптимальной передаче информации за счет правильного подбора методов.

Технология модульного обучения - одна из технологий, которая, по сути, являясь личностно-ориентированной, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, развития познавательной и личностной сферы учащихся; совместить жесткое управление познавательной деятельностью ученика с широкими возможностями для самоуправления.

Обучающийся с помощью модульной программы включен в активный, самостоятельный процесс учения, а педагог в этом процессе его сопровождает, помогая освоить приемы учения и самоуправления. При этом учитель, освобожденный от сугубо преподавательской и жесткой управленческой нагрузки, получает, наконец, реальную возможность осуществлять индивидуальный, личностный подход к каждому ученику, организовывать взаимодействие и взаимопомощь учащихся.

Благодаря открытости методической системы учителя, заложенной в модуле, добровольности текущего и гласности итогового контроля, возможности свободно осуществлять самоконтроль и выбирать уровень усвоения, отсутствию жесткой регламентации темпа изучения учебного материала, выполняется гуманистический принцип направленности на ребенка. Таким образом, создаются благоприятные морально-психологические условия, в которых ребенок ощущает себя свободным, защищенным, уверенным в своих силах.

Осознание обучающимися личностной значимости изучаемого и потребности в достижении определенных учебных результатов мотивируется четким описанием комплексной качественной цели, которой может ученик достичь по завершении модуля, критериев уровней усвоения и методической обеспеченностью в их достижении каждым учеником, реальный же результат всецело зависит от самого ученика. Статус «субъекта», как одного из важнейших показателей личностно-ориентированного обучения, обеспечивается модульной технологией естественным образом, а не по разрешению извне. Он сам планирует способы, темп и место работы. Сам оценивает свои возможности и уровень притязаний. Сам принимает решение о продвижении к следующему уровню.

Эффективность технологии модульного обучения не вызывает сомнений, так как она апробирована мировым опытом и становится все более популярной в нашей стране. Но большим препятствием к ее распространению является отсутствие дидактического обеспечения этой технологии.

Список использованных источников:

1. Кукушин В.С. Педагогические технологии : учебное пособие для студентов педагогических специальностей / В.С. Кукушин. – М. ; Ростов н/Д : МарТ, 2004. – 336 с.

2. Куликов, С.И. Принципы модульного обучения / С.И. Куликов, Е.М. Дурко // Вестник высшей школы. – 2005. – № 8. – С. 30–33.

3. Куторго, Н.А. Модульно-компетентностная технология реализации стандарта СПО в колледже : автореферат диссертации … кандидата педагогических наук : 13.00.08 / Куторго Наталья Андреевна. – М., 2014. – 31 с.

4. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика : учебное пособие для студентов педагогических вузов / В.Д. Симоненко. – М. : Вентана-Граф, 2005. – 368 с.

5. Третьяков, П.И. Технология модульного обучения в школе : практико-ориентированная монография / П.И. Третьяков. – М. : Новая школа, 2011. – 352 с.

6. Юцявичене, П.А. Теория и практика модульного обучения / П.А. Юцявичене. – Каунас, 2010. – 271 с.

Маркуцкая Софья Эдуардовна, к.п.н., доцент, учитель технологии и черчения
ГБОУ «Школа №856», г. Москва

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОРГАНИЗАЦИЙ В ОБЕСПЕЧЕНИИ НЕПРЕРЫВНОСТИ ОБРАЗОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Для реализации государственной политики в сфере основного и профессионального образования, развития личности, профессионального просвещения и профориентации дошкольников, школьников и студентов образовательные организации столицы: школы, гимназии, профессиональные колледжи, институты и университеты, учреждения дополнительного образования, методические и научные организации с 2013 года начали работу по налаживанию сетевого взаимодействия друг с другом, а также с представителями науки, производства и бизнеса, производителями товаров для детского творчества, образовательными организациями различных уровней, учреждениями культуры и спорта.

Целью такого взаимодействия является взаимовыгодное сотрудничество образовательных организаций с представителями государственных и бизнес-структур для творческого, интеллектуального, физического развития детей и молодежи, их воспитания и социализации, профориентации.

На данный момент, эффективному взаимодействию организаций различных ведомств мешают недостаточно развитые механизмы кобразовательные организациирдинации, а также малая инициативность и информированность, мотивированность управленческих и педагогических кадров организаций, реализующих основные и дополнительные общеобразовательные программы. Огромный потенциал сфер культуры, спорта, науки, среднего и высшего профессионального образования используется далеко не в полной мере.

Например, реализация дополнительных общеобразовательных программ в сетевом взаимодействии ГБОУ дополнительного образования детей РФ с партнерами происходит с 63,3% школ, 37% учреждений культуры, 31,5% учреждений спорта, 17,8% образовательные организации СПО, до 2% научных организаций, воинских частей, производственных организаций [1, с.56].

В практике работы, сетевое сотрудничество в рамках реализации образовательной организацией дополнительных общеобразовательных программ происходит по следующим направлениям:

1.О*рганизационное*. образовательные организации не могут развиваться в закрытой системе, им необходим поиск единомышленников для реализации образовательной стратегии, объединение кадровых, материальных, интеллектуальных, коммуникативных и информационных ресурсов.

2.*Программно-методическое*. Организация методической работы на современном уровне развития науки и образования, коммуникационных и информационных (в том числе, дистанционных) технологий.

3.*Материально-техническое*. Реализация образовательные организации большинства дополнительных общеобразовательных программ в интересах детей и их родителей требует наукоёмкого, высокотехнологичного оборудования, инновационных материалов для творческой деятельности и современных технологий обработки этих материалов.

4.*Социальное* – социальный заказ современного общества. Для оказания услуг по реализации образовательные организации образовательных и досуговых потребностей населения, а также для реализации государственной политики через профориентационную деятельность на инженерные и рабочие специальности, необходимо отслеживать ситуацию на рынке труда, товаров и услуг, запросы населения в сфере образования.

7. *Экспертное* – объективность оценки педагогического труда. Только независимое экспертное образовательное сообщество, потребители услуг образовательных организаций могут беспристрастно оценить качество их работы, выявить проблемы и рекомендовать технологии их устранения, посоветовать направления развития образовательной организации.

Необходимыми условиями организации сетевого взаимодействия государственных образовательных организаций друг с другом являются:

- наличие федеральной и региональной нормативно-правовой базы регулирования правовых отношений участников сети;
- договорные формы правоотношений между участниками сети;
- наличие в сети различных учреждений и организаций, обеспечивающих поливариантность и качество реализации дополнительных общеобразовательных программ;
- экономическая эффективность сетевого взаимодействия;
- модульное построение дополнительных общеобразовательных программ.

Необходимыми условиями организации сетевого взаимодействия государственных образовательных учреждений с бизнес-структурами и (или) негосударственными организациями, частными предпринимателями и т.п. являются:

- соответствие сотрудничества интересам детей и их родителей, политике РФ и учредителя;
- договорные формы правоотношений между участниками сети;
- обеспечение качества реализации дополнительных общеобразовательных программ;
- экономическая эффективность сетевого взаимодействия.

На практике реализуются следующие формы сетевого взаимодействия образовательных организаций друг с другом и с организациями других ведомств:

1. Взаимодействие в осуществлении процесса обучения (в т.ч. участие в совместных конкурсных и других проектах);
2. Взаимодействие в использовании кадровых ресурсов, работа сетевых преподавателей в реальных и виртуальных формах (в т.ч., дистанционное и on line обучение);
3. Взаимодействие в использовании материально-технических ресурсов;
4. Взаимодействие в сфере повышения квалификации (отраслевого и педагогического).

Для реализации сетевого взаимодействия в интересах развития и профессиональной ориентации детей, знакомства их с миром труда и профессий, нами проводилась целенаправленная работа по налаживанию сетевого внутриведомственного и межведомственного взаимодействия между учреждениями дополнительного образования детей, образовательными комплексами, школами, профессиональными колледжами, ВУЗами и представителями бизнеса для реализации дополнительных общеобразовательных программ на современном материальном, технологическом и педагогическом уровнях.

Например, ГБНУ «МИРО» и ГБОУ «Школа №856» совместно с ГБОУ СПО ТК №34 в 2005-2014 г.г. неоднократно проводили на базе колледжа массовые мероприятия для педагогов и руководителей школ и центров творчества, направленные на налаживание сетевого взаимодействия, курсы повышения квалификации (демонстрация кадрам образовательных организаций современных материально-технических, технологических ресурсов колледжа, педагогических и информационных технологий обучения работы на высокотехнологичном оборудовании и др.).

Сетевое взаимодействие «школа-колледж» реализовывалось также путем проведения совместных семинаров, конкурсов, фестивалей и мастер-классов, занятий (в том числе в рамках проекта «Профессиональная среда» Департамента образования города Москвы) для учащихся и педагогов организаций общего среднего и дополнительного образования. К услугам педагогов всех уровней и типов образовательных организаций профессиональный колледж предлагает внебюджетные курсы повышения квалификации в сферах легкой промышленности, парикмахерского искусства, искусства макияжа, создания имиджа педагога и др. Кроме того, колледж реализует программы дополнительного образования для детей дошкольного, школьного возраста, своих обучающихся. В его стенах работает детский театр моды, «Театр теней» для детей с ОВЗ и др.

Возможности образовательных организаций СПО для школ и центров внешкольной работы:

• Реализация модулей программ базового и углубленного уровней (предоставление материально-технической базы, педагогических кадров, учебно-методических разработок для проведения занятий);

• Проведение совместных со студентами колледжа конкурсных, профориентационных и других мероприятий;

• Методические консультации;

• Повышение квалификации (педагогическое и отраслевое), стажировка педагогов образовательных организаций ДОД и др.

• Работа с родителями (психолого-педагогические и профориентационные консультации, организация и проведение праздников, изготовление костюмов, моделей и т.п.).

Для реализации взаимодействия образовательных организаций с представителями бизнес-структур, производителей товаров для дополнительного образования детей и др., ГБНУ «МИРО» и ГБОУ «Школа №856» было налажено взаимодействие с Ассоциацией участников рынка артиндустрии (Президент – Егорова И.И.). Педагоги получили возможность на безвозмездной основе повышать свою квалификацию (круглые столы, мастер-классы и др.) и узнавать о технологических новинках, материалах для художественного и научно-технического творчества, а также формами и методами, технологиями их использования на ежегодных Форумах для педагогов дополнительного образования и кружководов, организованного Ассоциацией участников рынка артиндустрии при поддержке Правительства Москвы. Целью Форумов является построение коммуникаций между представителями бизнеса артиндустрии и педагогами дополнительного образования.

Таким образом, на основе изучения опыта сетевого взаимодействия образовательных организаций по обеспечению непрерывности образования и профессионального просвещения школьников во внеурочное время, можно сделать выводы о том, что сетевое образование – огромный ресурс для развития и профориентации личности школьников; рационально-организованное частно-государственное партнерство позволяет бюджетным организациям при минимальных затратах реализовывать наукоемкие и технологически сложные образовательные профориентационные программы в интересах детей и государства.

Список использованных источников:

1. Мониторинг экономики образования : информационный бюллетень / Национ. исслед. ун-т «Высшая школа Экономики». – М. : НИУ ВШЭ, 2002-. – № 5(68) : Политика учреждений дополнительного образования детей по результатам опроса их руководителей / Б.В. Куприянов [и др.]. – 2013. – 72 с.

Белоконь Ольга Владимировна, к.психол.н., доцент
Обухова Ольга Викторовна, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ОСНОВНЫЕ ЭТАПЫ, ФОРМЫ И СПОСОБЫ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ С ЗАКАЗЧИКАМИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УСЛУГ

Изменившиеся условия социально-экономического развития страны требуют новых подходов к установлению взаимодействия всех сторон, заинтересованных в решении проблем воспроизводства человеческого фактора высокой квалификации. В условиях повышенной востребованности специалистов со средним профессиональным образованием, роста требований к качеству их подготовки, одним из условий развития среднего профессионального образования (СПО) является его взаимодействие с бизнес-партнерами в целях повышения уровня соответствия адекватности результатов деятельности образовательной системы потребностям сферы труда, приближения подготовки

специалистов к требованиям отраслей экономики и конкретных работодателей, укрепления связи обучения студентов с производством, привлечения дополнительных источников для развития материально - технической базы средних специальных учебных заведений [5].

Под взаимодействием образовательных учреждений с заказчиками образовательных услуг понимается обеспечение упорядоченного согласования взаимосвязей образовательных учреждений и заказчиков образовательных услуг, направленное на овладение учащимися определенным уровнем подготовки в соответствии с требованиями образовательной программы, утвержденной заказчиком образовательных услуг [3, с.100-101].

Одна из существенных трудностей взаимодействия учебных заведений и работодателей заключается в том, что субъекты взаимодействия относятся к различным формам собственности, имеют различное подчинение, поэтому согласование целей их деятельности, формирование согласованных целенаправленных мероприятий по повышению качества подготовки специалистов, а также установление постоянно действующих прямых и обратных связей требуют специального проектирования и разработки соответствующего организационно-правового обеспечения.

Научных основ взаимодействия учебных заведений с работодателями пока не создано, однако учебные заведения имеют опыт такого взаимодействия, который может оказаться полезным. Обобщая этот опыт, рассмотрим основные этапы, формы и способы взаимодействия образовательных учреждений с работодателями.

Взаимодействие образовательных учреждений и работодателей − это совокупность мероприятий, методов, моделей и средств, ориентированных на обеспечение и поддержание заданного уровня качества профессиональной подготовки на этапах:

1) формирования контингента студентов,

2) обучения и воспитания в учебном заведении,

3) трудоустройства и стажировки, а также повышения квалификации специалистов [6, с.241].

Под качеством подготовки специалиста мы понимаем совокупность профессионально значимых свойств личности, обеспечивающих выполнение им профессиональных и социальных функций в условиях современного развития производства. Основное свойство, с которым связано качество подготовки специалистов, − способность удовлетворять требования работодателей. Специалисты, предназначенные для решения одних и тех же задач, выполнения одних и тех же функций, могут иметь разное качество подготовки, то есть могут в разной степени удовлетворять потребности работодателя. Потребность работодателя в работниках фиксируется двояко: в заявках, определяющих номенклатуру и количество подготавливаемых специалистов, и в документах, регламентирующих содержание обучения: профессиональных и образовательных стандартах, учебных планах и программах подготовки специалистов различных профилей. Компетенции специалистов, обеспечивающие потребности работодателей и определяющие качество их обучения, формируются и проявляются на всех этапах подготовки, начиная с формирования контингента студентов и заканчивая повышением квалификации специалистов.

Взаимодействие профессионального образования, бизнеса и производства возникает в процессе подготовки, трудоустройства (распределения) и использования молодых специалистов. Этот процесс можно исследовать с позиции общества, региона, субъектов взаимодействия. Это взаимодействие представляет собой одну из сторон процесса воспроизводства рабочей силы. Оно охватывает этапы производства, распределения и потребления последней. На этапе производства рабочей силы профессиональная школа осуществляет подготовку специалистов определенного уровня и квалификации. На этапе

распределения сущность взаимодействия профессионального образования, бизнеса и производства заключается в содействии трудоустройству выпускников, профессиональному и социальному самоопределению молодых рабочих и специалистов. Этап потребления характеризует процесс и результат использования труда молодых рабочих и специалистов собственниками средств производства. При этом сущность взаимодействия заключается в освоении выпускниками системы профессионального образования норм и ценностей организации, закрепления в коллективе и их карьерном росте [6, с.241-243].

Организация взаимодействия образовательных учреждений с заказчиками образовательных услуг осуществляется в следующих формах.

1. Административные - заключаются в регулировании рынка труда через органы трудоустройства, банки данных о рабочих местах, государственные программы помощи, целевые программы предприятий.

2. Экономические - осуществляются через финансово-кредитную, инвестиционную и налоговую политику. В этом случае регуляторами взаимодействия субъектов на рынке труда выступают законодательные акты, обеспечивающие право на труд, основные принципы государственной политики в области занятости.

3. Организационно-договорные - формы взаимодействия профессионального образования, бизнеса и производства. Они охватывают сферу подготовки и переподготовки молодых рабочих и специалистов [2, с. 14-15].

Целью данного процесса является подготовка профессионалов в соответствии с требованиями заказчика.

К методам (способам) взаимодействия образовательных учреждений и заказчиков образовательных услуг можно отнести следующие:

- опрос заказчиков по выявлению потребности в специалистах;
- опрос заказчиков для выявления и последующего формирования наиболее важных компетенций специалиста в отрасли;
- дискуссии в рамках совместных мероприятий - научно-практических конференций, круглых столов, деловых встреч;
- организация учебных, производственных и преддипломных практик студентов;
- целевая контрактная подготовка специалистов;
- проведение совместных исследований;
- выполнение договорных работ по заказам предприятий;
- реализация программ повышения квалификации и дополнительного профессионального образования;
- разработка вариантов технического решения проблем бизнеса, производства в рамках реального курсового и дипломного проектирования;
- участие представителей бизнеса, производства в работе государственных аттестационных комиссий;
- создание научных лабораторий и кафедр на производстве;
- трудоустройство выпускников;
- стажировка преподавателей в организациях и фирмах и др. [1, 47-50].

Средствами взаимодействия образовательных учреждений и заказчиков образовательных услуг являются: педагогические средства, методы и критерии эффективности, что имеет своей целью разработку новых методов формирования профессиональных компетенций и обеспечение доступности к информационным технологиям, производственно-техническим устройствам и технологиям.

Взаимодействие учебного заведения с заказчиком придает всем элементам системы профессиональной подготовки специалистов (субъектам образовательного процесса, средствам обучения, содержанию и технологиям обучения) существенные особенности.

Существенно при этом изменяются технологии обучения, они приобретают черты гибкой интенсивной подготовки специалистов с целевым распределением выпускников на предприятия. Учебные планы профессий и специальностей учитывают специфику предприятий, для которых готовятся специалисты. Учебное заведение имеет возможность оперативно изменять содержание и структуру подготовки специалистов в соответствии с потребностями и производственными ситуациями заинтересованных предприятий, путем корректировки квалификационных характеристик (профессиональных стандартов), образовательных стандартов, разработки на их основе учебных планов и программ учебных дисциплин. Для реализации этих целей на различных курсах выделяется необходимое число учебных часов из резервного фонда. Для чтения спецкурсов по современным прогрессивным технологическим процессам, технологическому оборудованию, преподаванию дисциплин по новым научно-техническим направлениям, результаты которых планируются к использованию на предприятии, привлекаются ведущие специалисты предприятий. Они разрабатывают необходимые для обеспечения учебного процесса средства обучения (связь «рабочие и специалисты предприятия - средства обучения»), методические пособия, лабораторные работы и т.д., либо используют соответствующие средства производства (связь «средства производства - студенты»), производственные технологические процессы (связь «технология производства - студенты») и т.д.

Ведущие специалисты предприятия привлекаются также для формирования предложений по тематике целевого курсового и дипломного проектирования в интересах предприятия, руководства и рецензирования курсовых и дипломных проектов и т.д. Во время практик, при выполнении курсовых и выпускных квалификационных работ студенты приобретают необходимые навыки взаимодействия и взаимопонимания в коллективе, осваивают коллективные формы творческой работы. Предприятие принимает участие в организации защиты курсовых и дипломных проектов, внедрении их результатов и оценке экономической эффективности этих работ. Важной задачей является обеспечение необходимой материально-технической базы подготовки специалистов (связи «средства производства - средства обучения», «материалы, комплектующие изделия – средства обучения», «технологии производства - средства обучения»).

Возможны различные пути формирования материально-технической базы подготовки специалистов:

- укрепление материально-технической и учебно-лабораторной базы учебного заведения за счет передачи на договорных условиях учебному заведению для обеспечения подготовки специалистов оборудования, приборов, компьютерной техники, инструментов и материалов;

- долевое участие предприятия в строительстве учебных корпусов, ремонтных работах, развитии учебно-лабораторной базы;

- использование для учебного процесса технологического оборудования, оснастки, компьютерной техники и производственных технологических процессов;

- создание на партнерских началах совместных учебно-научно-производственных подразделений - филиалов учебных заведений и кафедр на предприятиях, технопарков и других структур.

Важными моментами взаимодействия учебного заведения и предприятия и целевой направленности подготовки на проблемы и потребности конкретного предприятия являются

обеспечение стажировки инженерно-педагогических кадров и возможность проходить практики и выполнять курсовые и дипломные проекты на предприятии с последующим трудоустройством выпускников [1, 53-55].

Результатом организации взаимодействия образовательных учреждений с заказчиками образовательных услуг является профессионал, подготовленный в соответствии с требованиями заказчика [4, с. 173].

Таким образом, организация взаимодействия образовательных учреждений с заказчиками образовательных услуг – это обеспечение упорядоченного согласования взаимосвязей образовательных учреждений и заказчиков образовательных услуг, направленное на овладение учащимися определенным уровнем подготовки в соответствии с требованиями образовательной программы, утвержденной заказчиком образовательных услуг.

Главной целью обозначенного вида взаимодействия можно считать подготовку профессионала в соответствии с требованиями заказчика.

Список использованных источников:

1. Айтуганов, И.М. Научные основы взаимосвязи профессионального образования и производства [Текст] : монография / И.М. Айтуганов [и др.]. – Казань : КГАСУ, 2009. – 250 с.

2. Завражин, А.В. SMART и новые подходы в современном образовании [Текст] / А.В. Завражин // Мир образования. – 2015. – № 2. – С. 13-17.

3. Кузьмина, Т.Н. Формы взаимодействия с бизнес – партнерами [Текст] / Т.Н. Кузьмина // Интеграция профессионального образования, науки и бизнеса: опыт, проблемы, перспективы : сборник статей межрегиональной научно- практической конференции (1-2 октября 2014 г. г. Чебоксары). – Чебоксары, 2014. – 462 с.

4. Обухова, О.В. Особенности взаимодействия образовательных учреждений СПО с заказчиками образовательных услуг [Текст] / О.В. Обухова // Наука XXI века: взгляд в будущее : материалы VIII Всероссийской с международным участием заочной конференции учащейся молодежи / под ред. Н.В. Ипполитовой, Н. С. Стерховой ; Междунар. акад. Наук пед. образования, Шадр. гос. пед. ун-т. – Шадринск : ШГПУ, 2016. – 270 с.

5. Севек, Р.М. Особенности взаимодействия на рынке образовательных услуг [Электронный ресурс] / Р.М. Севек. – Режим доступа: http://cyberleninka.ru/article/n/osobennosti-vzaimodeystviya-na-rynke-obrazovatelnyh-uslug/. – 10.10.2016.

6. Сучков, В.Н. Основные этапы, формы и способы взаимодействия образовательных учреждений с работодателями [Текст] / В. Н. Сучков, Р. С. Сафин, Е. А. Корчагин // Вестник Казанского технологического университета. – 2008. – № 3. – С. 241-245.

Стерхова Наталья Сергеевна, к.п.н., профессор
Лыгалов Максим Алексеевич, магистрант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ОСНОВНЫЕ СФЕРЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ В ОРГАНИЗАЦИЯХ СРЕДНЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ И НА ПРЕДПРИЯТИИ

Мастер производственного обучения особая фигура в педагогическом коллективе

профессионального учебного заведения. Данная профессия, с одной стороны, связана с тесным взаимодействием с людьми, с другой – с техникой. Соответственно, основными сферами деятельности мастера производственного обучения (техника) являются люди (автомеханики, автоэлектрики, мотористы, автомаляры, кузовщики, сварщики, водители, приёмщики) и техника (автомобили грузовые и легковые, специализированные инструменты, оборудование для проведения диагностических и ремонтных работ и т.д.).

Профессиональной подготовкой мастеров производственного обучения – процесс, реализуемый организациями среднего профессионального образования – техникумами, колледжами индустриально-педагогического профиля и т.д. Для того, чтобы определить сущность обозначенной дефиниции, необходимо рассмотреть ряд понятий, лежащих в его основе – «профессиональная подготовка», «профессиональная подготовка будущего педагога» и т.д.

Итак, под *профессиональной подготовкой* Н.В. Ипполитова понимает специально организованный педагогический процесс, обеспечивающий формирование профессиональной готовности будущего специалиста на основе овладения знаниями, умениями и навыками, личностными качествами, необходимыми для эффективного осуществления профессиональной деятельности [4].

Мастер производственного обучения - это преподаватель (в колледжах, университетах и других вузах), основной учитель профессии, организатор внеклассной воспитательной работы и жизнедеятельности ученического коллектива закрепленной за ним учебной группы, наставник молодежи, юношей и девушек, вступающих в трудовую жизнь [5;3]. Исходя из сказанного, мы считаем профессию мастера производственного обучения тождественной педагогической профессии.

В связи с этим, обратимся к уточнению понятия «профессиональная подготовка» в контексте профессиональной подготовки будущего педагога.

Итак, *профессиональная подготовка будущего педагога*, как отмечает Н.В. Ипполитова, представляет целостную педагогическую систему, функционирование которой предполагает создание условий для развития личности будущего педагога на основе овладения необходимыми для педагогической деятельности знаниями, умениями и навыками, развития профессионально- и личностно-значимых качеств, обеспечивающих эффективность избранной деятельности [7].

Система подготовки мастеров производственного обучения сложилась давно и реализуется индустриально-педагогическими и политехническими техникумами и колледжами по трем направлениям:

- основная подготовка - мастер производственного обучения, дополнительная квалификация – техник;
- основная подготовка - техник, дополнительная квалификация - мастер производственного обучения;
- подготовка мастера производственного обучения после получения среднего или высшего образования.

По окончании указанных организаций среднего профессионального образования специалист данного профиля может работать:

а) в профессиональных образовательных организациях любого типа, осуществляя воспитание, развитие и профессиональное обучение будущих рабочих среднего звена;

2) на производственных предприятиях и т.д.

Разнообразие выполняемых мастером производственного обучения видов работ, как показал анализ ряда источников [1;2;3;5;6] в образовательном процессе организаций среднего профессионального образования также соответствует разным сферам деятельности:

1) взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с людьми;

2) взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с техникой;

3) взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с производственной средой (условиями и участием организации производственной деятельности).

Внутри каждой сферы деятельности мастером выполняются определённые функции [1;6] охарактеризуем их более подробно.

Применительно к образовательному процессу в организациях среднего профессионального образования мастер производственного обучения реализует следующие виды деятельности:

- обучение профессиональным знаниям и умениям в соответствии со специализацией и образовательными программами профессиональных образовательных учреждений и воспитание;
- постоянное сотрудничество с родителями по вопросам обучения и воспитания, проведение в необходимых случаях просветительно-педагогической работы с родителями;
- создание благоприятных психолого-педагогических условий для разнообразной и содержательной деятельности обучаемых;
- педагогическое самообразование с целью повышения уровня квалификации и совершенствования педагогического мастерства;
- планирование и организация работы первичного трудового коллектива;
- обеспечение выполнения заданий и договорных обязательств;
- техническое обслуживание, ремонт и эксплуатация оборудования в соответствии с профилем подготовки;
- внедрение новых технологий;
- применение обоснованных управленческих решений и контроль их выполнения и т.д. [2].

Обратимся к характеристике одной из основных функций «*профессиональное обучение, воспитание и развитие будущих рабочих*», реализуемой мастером производственного обучения в образовательном процессе организаций среднего профессионального образования.

Итак, *содержание функции* «профессиональное обучение, воспитание и развитие будущих рабочих» *в сфере взаимодействия мастера производственного обучения с людьми* составляют следующие виды деятельности: проведение практических занятий и учебно-производственных работ, связанных с профессиональным (производственным) обучением; участие в проведении работ по профессиональной ориентации обучающихся, использование современных образовательных технологий, включая информационные, а также цифровые образовательные ресурсы; проведение учебных занятий, опираясь на достижения в области педагогической и психологической наук, а также современных информационных технологий; подготовка оборудования и соответствующей оснастки к занятиям, совершенствование материальной базы; обеспечение соблюдения безопасности труда, овладение обучающимися передовыми методами труда, современной техникой и технологией производства; организация выполнения практических работ, а также работ по изготовлению качественной продукции и оказанию услуг населению; организация учебной и производственной практики студентов; помощь общеобразовательному, профессиональному, культурному развитию обучающихся, привлечение их к техническому творчеству;

обеспечение охраны жизни и здоровья, обучающихся во время образовательного процесса; выполнение правил по охране труда и пожарной безопасности.

Содержание функции «профессиональное обучение, воспитание и развитие будущих рабочих» *в сфере взаимодействия мастера производственного обучения с техникой* представлено следующими видами деятельности*:* проверка работы оборудования, рациональное расходование сырья, материалов, топлива, энергии; проверка качества выпускаемой продукции или выполнения работ; контроль технической эксплуатации оборудования, инструмента на участке и т.д.

Содержание функции «профессиональное обучение, воспитание и развитие будущих рабочих» *в сфере взаимодействия мастера производственного обучения с производственной средой* (условиями и участием организации производственной деятельности) предполагает следующие виды деятельности: заведование гаражом, мастерской, кабинетом и принятие мер к их своевременному обеспечению оборудованием, инструментами, материалами, запасными частями и средствами обучения; участие в создании условий (материально-технических, производственных и т.д.) для работы учебных и производстве6нных мастерских лабораторий полигонов. ресурсных центров и учебных фирм.

Немаловажными сферами деятельности мастера производственного обучения в организациях среднего профессионального образования являются:

- сотрудничество с родителями обучающихся;
- техническое обслуживание, ремонт и эксплуатация оборудования в соответствии с профилем подготовки;
- планирование и организация работы первичного трудового коллектива;
- совершенствование педагогического мастерства совершенствование педагогического мастерства и т.д.

Кроме того, мастер производственного обучения может реализовать свою профессиональную деятельность на базе производственных предприятий. Содержанием данной деятельности могут стать:

- подготовка и обработка статистической, рекламной и другой информации для реализации инженерно-технических и управленческих решений, связанных с качеством выпускаемой продукции;
- разработка и оформление конструкторской и технологической документации, контроль технологической дисциплины;
- управление деятельностью первичных подразделений производства;
- эксплуатация и управление сложными техническими системами и оборудованием согласно профилю специализации и т.д.

Разнообразие выполняемых мастером производственного обучения видов работ осуществляется в русле перечисленных выше сфер деятельности. Обратимся к их рассмотрению в соответствии с выполняемыми функциями.

Контроль и оценка производственной среды. *Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с людьми*: обеспечение расстановки рабочих и бригад, контроль соблюдения технологических процессов, оперативное выявление и устранение причин их нарушения; участие в разработке новых и совершенствовании действующих технологических процессов и режимов производства, а также производственных графиков; осуществление мероприятий по предупреждению брака и повышению качества продукции, работ, услуг; участие в приемке законченных работ и др.

Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с техникой: проверка работы оборудования, рациональное расходование сырья, материалов, топлива, энергии;

проверка качества выпускаемой продукции или выполнения работ; контроль технической эксплуатации оборудования, инструмента на участке и т.д.

Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с производственной средой (условиями и участием организации производственной деятельности): своевременная подготовка производства; участие в реконструкции участка, ремонте технологического оборудования, механизации и автоматизации производственных процессов и ручных работ; обеспечение рационального использования производственных площадей, оборудования, а также оргтехники и инструментов, равномерной (ритмичной) работы участка и др.

Обеспечение норм производственной деятельности. *Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с людьми:* осуществление формирования бригад (их количественного, профессионального и квалификационного состава), разработка и внедрение мероприятий по рациональному обслуживанию бригад, координирование их деятельности, принятие мер по созданию укрупненных комплексных бригад и др.

Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с техникой: организация рационального многостаночного и многоагрегатного обслуживания и т.д.

Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с производственной средой (условиями и участием организации производственной деятельности): обеспечение своевременного пересмотра в установленном порядке норм трудовых затрат; рациональное использование рабочего времени и обязательств по снижению трудоемкости продукции, в организации их выполнения на участке; рационализация рабочих мест и т.д.

Контактная работа (взаимодействие с людьми в ходе производственной деятельности). *Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с людьми:* установление и своевременная доводка задания бригадам и отдельным рабочим (не входящим в состав бригад) в соответствии с утвержденными планами и графиками производства, осуществление различных видов производственного инструктажа рабочих, проведение мероприятий по выполнению правил охраны труда, техники безопасности и производственной санитарии, проведение воспитательной работы и т.д.

Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с техникой: планировка показателей по использованию оборудования, сырья материалов, инструмента, топлива, энергии, контроль технической эксплуатации оборудования, инструмента на участке.

Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с производственной средой (условиями и участием организации производственной деятельности): обеспечение правильности и своевременности оформления первичных документов по учету рабочего времени, выработки, заработной платы, простоев и т.д.

Внедрение в производственный процесс новшеств и инноваций. *Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с людьми:* содействие распространению передового опыта, починов, развитию творческих инициатив, внедрению рационализаторских предложений и изобретений, содействие развитию совмещения профессий, расширение зон обслуживания и применения других прогрессивных форм организации труда.

Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с техникой: содействие внедрению в производственный процесс новых технических средств, материалов и инструментов.

Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с производственной средой (условиями и участием организации производственной деятельности): содействие

внедрению в производственный процесс нового оборудования, его грамотной эксплуатации, внесение предложений о пересмотре норм выработки и расценок, организация внедрения передовых методов и приемов труда.

Осуществление руководящей деятельности. *Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с людьми:* принятие участия в осуществлении работ по выявлению резервов производства на вверенном участке, контроль соблюдения рабочими правил охраны труда и техники безопасности и т.д.

Взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с производственной средой (условиями и участием организации производственной деятельности): принятие участия в разработке мероприятий по созданию благоприятных условий труда, повышение культуры производства и т.д.

Таким образом, основными сферами деятельности мастера производственного обучения являются: 1) взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с людьми; 2) взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с техникой; 3) взаимодействие мастера производственного обучения (техника) с производственной средой (условиями и участием организации производственной деятельности). Содержание обозначенных сфер и функций мастера производственного обучения тесным образом взаимосвязано. Очевидная разноплановость «функционала» мастера производственного обучения на производстве требует высокого уровня профессиональной подготовки выпускника организации среднего профессионального образования.

Опираясь на формулировки понятий «профессиональная подготовка» и «профессиональная подготовка будущего педагога», данные Н.В. Ипполитовой, и учитывая содержание основных сфер деятельности мастера производственного обучения, под профессиональной подготовкой будущих мастеров производственного обучения мы понимаем специально организованный в учреждениях среднего профессионального образования педагогический процесс, обеспечивающий формирование профессиональной готовности будущего специалиста данного профиля на основе овладения знаниями, умениями и навыками, личностными качествами, необходимыми для эффективного осуществления профессиональной деятельности в сферах взаимодействия с людьми, взаимодействия с техникой и взаимодействия с производственной средой (условиями и участием в организации производственной деятельности).

Исходя из сказанного, мы считаем, что профессию мастера производственного обучения можно считать одной из самых мобильных, поскольку представители данной профессии могут легко адаптироваться к различным видам деятельности, таким как: бригадир, высококвалифицированный рабочий на производстве, инструктор по вождению, мастер, механик, механик-водитель, педагог дополнительного образования (преподаватель по программам профессионального обучения в учреждениях дополнительного профессионального образования: центрах доподготовки, переподготовки и повышения квалификации), преподаватель учебного центра, базовой кафедры на производстве, специалист по профориентационной работе с обучающимися на предприятии, старший мастер на производстве в соответствии с профилем подготовки, техник и т.д.

Список использованных источников:

1. Зимин, А.А. Программы мастеров [Текст] / А.А. Зимин. – Чебоксары : Наследник, 2003. – 30 с.

2. Особенности организации урока производственного обучения [Текст] : методические рекомендации / сост. Н. В. Конькова. – Курск : ОБОУ СПО «КАТК», 2012. – 28 с.

3. Профессиональная педагогика : учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. – М. : ЭГВЕС, 2009. – 456 с.

4. Профессиональная подготовка будущих специалистов: методологический аспект : монография / науч. ред. Н.В. Ипполитова, общ. ред. Н.С. Стерхова. – Ставрополь : Логос, 2015. – 220 с.

5. Профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного образования : утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 8 сентября 2015 г. № 608н. – М. : Мин-во труда и социальной защиты РФ, 2015. – 92 с.

6. Профессиональный стандарт «Технолог в автомобилестроении» : утв. приказом Министерства труда и социальной защиты Российской Федерации от 18 ноября 2014 г. № 897н. – М. : Министерство труда и социальной защиты РФ, 2014. – 92 с.

7. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки : монография / Н.В. Ипполитова [и др.]. – Шадринск : Изд-во ШГПИ, 2010. – 244 с.

Журавлева Марина Васильевна, д.п.н., профессор
Емельянова Ольга Петровна, начальник ОПРИА
ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет»,
г. Казань

ПОЭТАПНАЯ ПОДГОТОВКА СПЕЦИАЛИСТОВ МЕЖДУНАРОДНОГО УРОВНЯ В ОБЛАСТИ НЕФТЕГАЗОПЕРЕРАБОТКИ

Главными векторами развития отраслей топливно-энергетического комплекса являются повышение инновационности и энергоэффективности предприятий, изменение структуры и масштабов производства энергоресурсов, создание конкурентной рыночной среды, интеграция в мировую энергетическую систему [3]. Для развития международной энергетической инфраструктуры необходимы высококвалифицированные инженерные кадры. Их специфическая профессиональная компетентность предполагает способность к полифункциональной деятельности, способность к разработке, внедрению и эксплуатации современных технологий на инновационных производствах крупнейших мировых корпораций, владение инновационными методами научных исследований и трансфера их результатов в производство, способность к работе в международной междисциплинарной команде профессионалов, готовность к профессиональной мобильности в дочерних и совместных предприятиях, наличие навыков устной и письменной технической коммуникации на иностранном языке, обладание комплексным видением современных тенденций развития процессов подготовки и переработки нефти и газа мировых корпораций.

Ведущими вузами России, осуществляющими международно- ориентированную подготовку специалистов для нефтегазовой промышленности, являются ФГБОУ ВО «Российский государственный университет нефти и газа им.Губкина», ФГБОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», ФГБОУ ВО «Российский химико-технологический университет имени Д.И. Менделеева», ФГБОУ ВО «Пермский национальный исследовательский политехнический университет», ФГБОУ ВО «Уфимский государственный нефтяной технический университет», ФГБОУ ВО «Ивановский

государственный химико-технологический университет» и ФГБОУ ВО «Казанский национальный исследовательский технологический университет» (далее - КНИТУ).

Высокий уровень требований к инженерам международных корпораций актуализирует непрерывность профессиональной подготовки, которая обеспечит поэтапное формирование компетенций, начиная с довузовского образования и далее в бакалавриате и магистратуре. Опыт реализации такого образовательного процесса имеет федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет». КНИТУ – крупнейший университет, реализующий подготовку инженеров в области добычи, переработки нефти и газа и нефтехимического синтеза [2].

В химическом лицее-интернате КНИТУ довузовская подготовка школьников 10 и 11 классов имеет технологическую направленность. Образовательный процесс включает как профориентационные занятия, темы которых «Структура международных компаний», «Корпоративные требования к инженерам», «Виды выпускаемой продукции предприятия», «География деятельности и функционирования дочерних компаний международной корпорации», так и изучение классификации химических реакций, понятий о химической технологии. Такая подготовка обеспечивает формирование у обучающихся первичных технологических знаний, углубление химических основ, способности к использованию различных источников информации, готовности использовать новые идеи и инновации для достижения цели и умение оперировать знаниями.

Сквозному формированию компетенций будущих специалистов международного уровня способствует специально разработанная программа подготовки бакалавров «Инновационные технологии международных нефтегазовых корпораций». Особенностью программы является международно-технологическая ориентированность и персонализация обучения.

Реализуется подготовка «разносторонне развитых, креативных личностей», включающая индивидуальную научно-практическую работу в профессорских группах, практику в международных нефтегазовых компаниях и ведущих зарубежных вузах-партнерах и дополнительные курсы иностранного языка.

Основная деятельность инженера направлена на производственные процессы предприятия и технико-технологические особенности. Такие дисциплины как «Инновационные технологии производства моторных топлив» и «Современные процессы подготовки и переработки нефти» развивают инновационную ориентированность в деятельности, формируют опережающую техническую креативность.

Знание особенностей управления предприятий - мировых лидеров в области нефтегазохимии, организации их производства в совместных проектах, основ стратегического планирования деятельностью предприятий топливно-энергетического комплекса, структуры современного нефтегазохимического рынка, значения углеводородных ресурсов в мировой геополитике и способность к оценке и анализу инновационных проектов в сфере наукоемких производств формируют такие дисциплины, как «Мировые нефтегазовые корпорации», «Структура современных нефтегазовых предприятий», «Международные корпорации в условиях глобализации и национальная безопасность», «Геополитика нефти и газа» и «Управление инновационными проектами и программами нефтегазовой отрасли»

Владение несколькими языками является одним из важных условий эффективной работы в крупной международной компании. Освоение курса «Мультилингвальная речевая

профессиональная культура» развивает способность к коммуникации на иностранных языках с учетом профессиональных особенностей.

На протяжении всего обучения важной задачей вуза является развитие и стимулирование профессионального самоопределения студентов. Эти задачи решаются в процессе освоения дисциплины «Технология построения карьеры в международном пространстве», направленной на формирование будущего видения карьерной стратегии. С целью развития навыков применения международных стандартов, обеспечивающих качество продукции, введен курс «Основы международного технического регулирование».

Компетенции выпускников бакалавриата эффективно продолжают развиваться в магистратуре. Для этого в КНИТУ разработан широкий спектр магистерских программ по направлению «Химическая технология».

На сегодняшний день применение различных каталитических технологий на предприятиях для получения широкого спектра продуктов актуальны, поэтому разработаны программы, реализуемые в магистратуре КНИТУ: «Современные каталитические технологии в нефтехимии и нефтепереработке», «Сложные системы нефтехимического инжиниринга» (партеры - Датский технический университет, международная корпорация «Haldor Topsoe») и «Проектирование инновационных технологий нефтехимического синтеза».

Требования к качеству нефтепродуктов, снижение вредных выбросов при сжигании топлив и экологические аспекты в организации производств освещаются в программе «Инженерия бережливых производств продуктов органического и нефтехимического синтеза» (партнер - Софийский университет химической технологии и металлургии (Болгария).

Международный уровень инновационно-технологической компетентности обеспечивается следующими дисциплинами: «Инновационные технологии и проектирование предприятий нефтедобычи и нефтепереработки», «Проектирование инновационных технологий нефтехимического синтеза», «Перспективные каталитические системы процессов органического и нефтехимического синтеза», «Инновационные стратегия бережливого производства продуктов органического нефтехимического синтеза», «Инновационные технологии при производстве крупнотоннажной продукции нефтепереработки и нефтехимии».

Организация непрерывной подготовки позволяет эффективно формировать необходимые компетенции будущим специалистам международного уровня в области нефтегазопереработки.

Список использованных источников:

1. Капустин, В.М. Развитие нефтепереработки и нефтехимии в России [Текст] / В.М. Капустин, Е.А. Чернышева // Нефтехимия. – 2010. – № 4. – С. 259-266

2. Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский национальный исследовательский технологический университет» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ,http://kstu.ru. – 05.10.2016.

3. Энергетическая стратегия России на период до 2030 года [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://minenergo.gov.ru/node/1026. – 15.10.2016.

Ершова Елена Маратовна, ст.преподаватель
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ ФОТОРАМКА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Ценности личностно-ориентированного образования определяются парадигмой гуманистической педагогики. Ценностный акцент переносится с универсальных, всеобщих характеристик личности на её специфические, индивидуально неповторимые особенности, на черты самобытности и уникальности. Потребности индивидуальной самореализации представляются весомее задач «общего дела». Таким образом, ведущей ценностью современного высшего образования становится саморазвитие личности, актуализация личностных смыслов обучаемого в творческих формах деятельности. Отсюда внедрение в процесс обучения различных курсов по выбору, в частности, курса «Личностный рост».

Личностный рост – это развитие ценностных отношений личности к тем объектам действительности, которые признаны ценностью в рамках той цивилизации, с которой отождествляет себя сама личность [2, с. 210]. В данном курсе используются такие средства развития ценностных отношений как литературные произведения, письма с фронта, терапевтическая фотография, фоторамка и др. Именно в работе курса по выбору, в отличие от традиционных семинаров, возможно внедрение оригинальных заданий на творческое самовыражение. В частности, создание авторской фоторамки для оформления терапевтической фотографии.

С точки зрения гуманистического направления, развивающие возможности терапевтической фотографии предоставляют обучаемому практически неограниченные возможности для самовыражения и самореализации в продуктах творчества. Происходит утверждение и познание своего «Я».

На занятиях курса работа с терапевтической фотографией должна вестись с большим тактом и осторожностью, при тщательном контроле. Очень важно заострить внимание студентов на следующем: не должно быть никаких эстетических требований к результату. Важно снять всякое чувство ответственности, создать атмосферу без напряжённости, безразличия к уровню художественности фотографии и концентрироваться только на сюжете и максимальном самовыражении.

Возможны занятия как созерцательные (на первом этапе работы с терапевтической фотографией), так и созидательные (на последующих этапах, когда ведётся работа с сопровождающими фотографию творческими продуктами).

Созерцательные занятия заключаются в ознакомлении с различными произведениями фотоискусства: художественная фотография, фотоколлаж, фотокартины, модульные фотографии и др. Здесь внимание уделяется анализу смысла чужих работ. Анализ проводится в форме диалога, что позволяет понять точку зрения разных участников обсуждения относительно фотоработы. У преподавателя появляется возможность заострить внимание, подтолкнуть к выводу, задать наводящие вопросы относительно оригинальности, уникальности смыслов, которые заложил автор в работу, чтобы студент понял, что руководитель пытается до него донести субъективную значимость работы, её субъективную неповторимость. Если обучаемый прочувствовал то, что педагог хотел до него донести – можно считать, что получен положительный результат в процессе подготовительной работы.

Для проведения созидательных занятий необходимо учитывать то, что курс ориентирован на молодёжь, поэтому необходимо предлагать значимую для возраста

проблематику: семья, дружба, любовь. Руководитель предлагает тему активного практического занятия, которую необходимо подготовить посредством терапевтической фотографии: «Дорогой мой человек». После ознакомления с темой для создания фотоснимка студент должен сделать снимок (серию снимков), который эту тему в той или иной степени отражает. Нужно проработать как можно больше снимков-вариантов выражения своего чувства через фотографию и выбрать наилучшие. Здесь разработку можно вести в двух направлениях: больше фотографий или больше деталей на одной фотографии (кому, что ближе в зависимости от индивидуальности). Первый вариант существенно проще, однако, часто второй более интересен для отдельных студентов в виду понимания сущности, глубины задания.

Созидательные занятия курса с элементами терапевтической фотографии можно проводить в несколько этапов, преследующих различные цели. Так, можно проводить творческие занятия, на которых:

1) студенты вначале демонстрируют свои фотоработы учебной группе без комментариев;

2) организуется обмен мнениями по поводу этих фотоснимков;

3) автор высказывает своё мнение, указывает на смыслы, которые он вложил в свою работу;

4) организуется обсуждение по поводу того, чьё мнение было наиболее верным, наиболее близким авторскому замыслу; почему не все его сразу поняли (недостаточная выразительность снимка, разный жизненный опыт и т.д.).

Преподавателю желательно заранее, до занятия, познакомиться с фотографиями студентов, чтобы заранее проработать в общих чертах возможные варианты диалога в группе, ответы на потенциальные вопросы. При этом не стоит пытаться учесть всё, но требуется именно заострить внимание на моментах, понимания которых следует добиваться. Педагогу не стоит навязывать своё мнение, а следует мягко подталкивать к пониманию сути, намекая на неё, задавая наводящие вопросы, чтобы студент сам сделал вывод. Не стоит ограничивать размышления временем занятия, пытаясь получить вывод быстро. Продуманный, прочувствованный вывод будет куда полезнее.

Такого рода занятия проводятся для того, чтобы студент лучше понял себя, понял отношение окружающих к нему самому и к его творчеству, которое часто скрыто при пассивных формах работы, получил психологическую поддержку своим устремлениям и т.д.

Работа с фоторамкой является углубленным продолжением работы с терапевтической фотографией [1, с. 184-187].

Одна из тем курса - «Авторская рамка для фотоснимка (фотоколлажа)». Занятие начинается со вступительной беседы, во время которой преподаватель рассказывает о методе создания авторской рамки – вида декоративно-прикладного искусства, особого рода творчества и знакомит студентов с терапевтическим воздействием декоративно-прикладного искусства. Знакомство с основными идеями арт-терапии является важным, поскольку на протяжении всего курса мы обращаем внимание на такую ценность как здоровье (здоровье личности). На подготовительном занятии рассматриваются и такие ценности как Семья, Дружба, Любовь (адресаты подарка), Труд (труд как творчество, декоративно-прикладное искусство как труд) и Творчество (творческое самовыражение студента). Необходимо уделять внимание осмыслению этих ценностей, поскольку последующие задания будут строиться именно на них.

Творческое задание состоит не просто в создании красивой, конкурентоспособной рамки для фотографии, а в создании подарка (фотографии в рамке, фотоколлажа в рамке) для

дорогого, близкого человека. (Как правило, студенты выбирают кого-то из членов семьи или из близких друзей.) Таким образом, для своих фотоснимков (фотоколлажей) студент должен создать эксклюзивную фоторамку, неповторимую, несущую в себе самостоятельный смысл, отражающую творческий выбор автора.

Акцент делается на том, что это не просто оригинальная, уникальная фоторамка, а часть уникальности студента, материализованная часть его личности. В частности, рамка должна выразить ценностное отношение автора к избранному человеку. Важно чтобы получатель подарка понял, что это не формальный подарок, что даритель искренне проявляет доброе отношение именно к нему. Задание предполагает, что работа не должна быть подписана именем студента, она должна выразить его индивидуальность настолько, чтобы адресат и без подписи понял от кого она. Несмотря на внешнюю простоту, такое задание является проблемным. Студенты начинают сами себе и друг другу задавать такие вопросы как: «Как передать, что я ценю именно этого человека?», «Как показать, что он для меня положительно отличается от других?», «Какими средствами выразить, чтобы он это ясно понял?», «Как сделать, чтобы было понятно кому адресована работа, если адресат даже не будет указан? Не будет личного обращения в поздравительном тексте?», «Как сделать, чтобы было понятно, что подарок именно от меня, а не от другого человека, если на подарке не будет моей подписи?», «Как показать какие именно отношения между нами я ценю, ведь они не материальный объект?» и др. Здесь начинается напряжённый творческий отбор или создание текстов, поиск сочетания сложных изобразительных средств и форм.

На широкую рамку или паспорту могут быть нанесены тексты: использоваться отрывки из прозы и стихотворений, соответствующих «настроению» фотографии, собственные комментарии, вырезки из газет и журналов. Многие авторы любят использовать такой приём, поскольку слова чётче могут передать личностные смыслы, тонкие различия, эмоциональные оттенки, намёки на прошлые события понятные для адресата.

Для объёмного оформления рамки могут подойти самые различные декоративные средства: небольшие предметы (ключ, пуговица, кнопка, скрепка), природные материалы (сухоцветы, шишки, жёлуди, семена растений, листья деревьев и трав, ракушки, камешки), традиционные декоративные средства (бисер, бусины, стразы, ленты) приобретающие особый смысл в контексте авторского послания и т.д.

Здесь может помочь групповая работа (например, групповое обсуждение, мозговой штурм и др.).

Плюсы работы в группе:

- тесный психологический контакт всех членов процесса (контакт глаз);
- демократизм отношений;
- чувство собственной значимости – повышение самооценки при удаче;
- чувство коллективизма;
- высокая степень активизации самостоятельной работы каждого члена учебной группы;
- комфортный психологический климат (доброжелательность, открытость, откровенность, выслушиваются мнения каждого);
- умение оказывать помощь в решении творческих задач;
- умение выслушивать чужую точку зрения и принимать помощь товарищей;
- умение высказывать и отстаивать своё мнение;
- развитие речи и коммуникативных навыков (необходимых для студентов, обучающихся по профилю «Педагогическое образование»);

- умение четко и ёмко излагать свои мысли, умение убеждать и др.

О росте внимания студентов к сочетанию терапевтической фотографии и авторской фоторамки можно судить на основании положительных отзывов («приобретение нового средства творческого самовыражения вызывает положительные эмоции»), постепенно нарастающей активности на занятиях (обсуждение способов решения проблемы с товарищами), интереса к результатам собственного творчества (стремление откорректировать, улучшить свою работу, даже если казалось, что она уже полностью готова), работы над фоторамкой и вне аудиторных занятий, продолжении работы по окончании занятия (изготовление подобной работы для другого человека).

Мы представили здесь лишь один из вариантов работы с фоторамкой, связанный с такими ценностями как человек, семья, творчество (творческое самовыражение). Такую работу можно продолжить и в связи с другими гуманистическими ценностями, развитие отношения к которым будет свидетельствовать о личностном росте будущих профессионалов.

Список использованных источников:

1. Ершова, Е.М. Терапевтическая фотография как средство развития личности студента / Е.М. Ершова, М.Ю. Афанасьева // Вестник Шадринского государственного педагогического института. – 2013. – № 3 (18). – С. 184-187.
2. Степанов, П. Диагностика процесса воспитания в классе / П. Степанов, И. Степанова // Народное образование. – 2007. – № 4. – С. 210.

Полякова Елена Николаевна, к.п.н., доцент
Дорофеева Анжелика Сергеевна, к.с.-х. наук, доцент
ФГБОУ ВО «Курганский государственный университет», г.Курган
ФГБОУ ВО «Курганская государственная сельскохозяйственная академия имени Т.С. Мальцева»«, г.Курган

ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ СВОБОДНОГО ДОСТУПА К НАУЧНЫМ ПУБЛИКАЦИЯМ

В соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального стандарта по направлению подготовки (специальности) 09030.65 (10.05.03) «Информационная безопасность автоматизированных систем» [2] область профессиональной деятельности специалиста по защите информации включает в себя сферы науки, техники и технологии, охватывающие совокупность проблем, связанных с обеспечением информационной безопасности автоматизированных систем в условиях существования угроз в информационной сфере. И одним из видов профессиональной деятельности специалиста является научно-исследовательская. В связи с тем, выпускник, освоивший программу специалитета, в соответствии с данным видом профессиональной деятельности, должен уметь решать следующие профессиональные задачи: сбор, обработка, анализ и систематизация научно-технической информации, отечественного и зарубежного опыта по проблемам информационной безопасности автоматизированных систем; подготовка научно-технических отчетов, обзоров, публикаций по результатам выполненных исследований и т.д.

Основная профессиональная образовательная программа высшего профессионального образования подготовки специалиста предусматривает изучение учебного цикла «Учебная и производственная практики, научно-исследовательская работа» на который отводится 15-18 зачетных единиц, в 8-м семестре. Научно-исследовательская работа обладает рядом специфических характеристик, которые требуют определенных навыков и в рамках профессиональных дисциплин студенты, чаще всего не получают.

По мнению Н.М.Розановой, научно-исследовательская работа (НИС) необходима современному студенту по трем соображениям:

1) НИС способствует углублению и закреплению теоретических знаний по предмету;
2) НИС развивает практические умения в проведении исследований и анализе получаемых результатов;
3) НИС совершенствует навыки работы с источниками информации [1].

Считаем, что необходимо ввести на младших курсах дисциплину, в рамках изучения которой можно повысить качество научно-исследовательской работы студентов, привить навыки и наработать соответствующие компетенции.

В учебный план подготовки специалиста на втором курсе, нами была включена дисциплина «Основы научных исследований». В рамках данной дисциплины у студентов формируются следующие общекультурные и профессиональные компетенции: способность к логическому мышлению, обобщению, анализу, критическому осмыслению информации, систематизации, прогнозированию, постановке исследовательских задач и выбору путей их решения на основании принципов научного познания; способностью понимать сущность и значение информации в развитии современного общества, применять достижения современных информационных технологий для поиска и обработки больших объёмов информации по профилю деятельности в глобальных компьютерных системах, сетях, в библиотечных фондах и в иных источниках информации; способностью применять методологию научных исследований в профессиональной деятельности, в том числе в работе над междисциплинарными и инновационными проектами; способностью осуществлять поиск, изучение, обобщение и систематизацию научно-технической информации, нормативных и методических материалов в сфере своей профессиональной деятельности; способностью разрабатывать научно-техническую документацию, готовить научно-технические отчёты, обзоры, публикации по результатам выполненных работ.

В век современных информационных технологий большое число публикаций, необходимых для научно-исследовательской работы студента, так и преподавателя, размещены в Интернете и существуют только в электронном виде (сборники конференций, электронные книги и журналы, электронные библиотеки и т.д.).

Официальные документы формируют официальную политику государства в любой области, и частности обеспечения информационной безопасности личности, общества и государства. Будущему специалисту необходимо с ними ознакомиться. Сейчас все государственные учреждения различного уровня имеют свои сайты в сети Интернет, где содержится необходимая и актуальная информация:

- официальный сайт Президента РФ: http://kremlin.ru;
- официальный сайт Правительства РФ: http://government.ru;
- официальный сайт Государственной Думы: http://www.duma.gov.ru;
- официальный сайт Совета Безопасности РФ: http://www.scrf.gov.ru;
- официальный сайт Федеральной службы по техническому и экспортному контролю РФ: http://fstec.ru;
- официальный сайт ФСБ России: http://www.fsb.ru и т.д.

Для формирования компетенции, использования нормативно-правовых актов в своей профессиональной деятельности, студенты должны уметь работать с документами, которые представлены в информационно-правовых порталах или базах:

– «Консультант-плюс»: http://www.consultant.ru;
– «Гарант»: http://www.garant.ru;
– «Кодекс»: http://www.kodeks.ru и т.д.

а так же в электронной версии официальной газеты «Российская газета» https://rg.ru.

Тут же возникает проблема - незнание алгоритмов поиска научных публикаций и т.д. К сожалению, поисковые системы зачастую вместо полноценных статей выдают либо краткую характеристику публикации, упоминания в рефератах и дипломах, либо же предлагают прочитать статью, которую зачастую нельзя отнести к полноценным научным публикациям. Лучшим выходом в данной ситуации, является возможность посетить сайты по поиску отечественных и зарубежных публикаций, баз данных, а также систем проверки на антиплагиат.

Наиболее известные и популярные в России поисковые системы сети Интернет:

– http: // www.google.ru;
– http: // www.yandex.ru;
– http: // www.yahoo.ru;
– http: // www.msn.ru;
– http: // www.aport.ru;
– http: // www.rambler.ru.

В России большая часть журналов имеет свои Интернет - страницы, многие журналы предоставляют в бесплатном доступе электронные архивы.

Крупнейшее издательство Академиздатцентр «Наука» предоставляет доступ к журналам на сайте Научная электронная библиотека eLIBRARY (www.elibrary.ru). Научная электронная библиотека eLIBRARY является одной из наиболее известных отечественных интернет-библиотек. Предлагает более 37 тысяч научных журналов и 15 миллионов научных публикаций как отечественных, так и зарубежных ученых. Для работы с ресурсом необходима регистрация, после которой пользователю доступен не только поиск научных статей, но и подписки на журналы. Для поиска информации можно воспользоваться расширенной формой, осуществить поиск по каталогу журналов и авторов, просмотреть тематический рубрикатор. Также имеется раздел, в котором указаны новые поступления. Кроме того, есть возможность создавать свои подборки статей на определенную тематику для дальнейшего удобства работы.

Известный ресурс от поисковой системы Google, располагается по адресу www.scholar.google.com. Содержит наиболее полный архив научно-познавательной литературы со всего мира. Предлагает бесплатный доступ к материалам и публикациям отечественных и зарубежных авторов. Возможен поиск научных статей по ключевым словам, автору, изданию, году публикации. Индекс Академия Google включает данные из большинства рецензируемых онлайн журналов крупнейших научных издательств Европы и Америки, а также более точно показывает индекс цитируемости для русскоязычных авторов, поскольку в него включено максимальное количество научных журналов на русском языке. На сегодняшний день считается одним из лучших поисковых ресурсов.

КиберЛенинка (www.cyberleninka.ru) - это научная электронная библиотека открытого доступа, основными задачами которой является популяризация науки и научной деятельности, общественный контроль качества научных публикаций, развитие

междисциплинарных исследований, современного института научной рецензии и повышение цитируемости российской науки. Для работы с сервисом необходима регистрация, после которой доступен поисковик статей, научных публикаций. Имеется обширный каталог по сферам деятельности. Позволяет находить научные статьи и публикации из различных областей знаний.

Электронно-библиотечная система издательства Лань (www.e.lanbook.com) - ресурс, включающий в себя как электронные версии книг издательства «Лань» и других ведущих издательств учебной литературы, так и электронные версии периодических изданий по естественным, техническим и гуманитарным наукам. Предоставление всем заинтересованным организациям постоянного и бесплатного доступа к ряду журналов, издаваемых высшими учебными заведениями России. Представлены научные журналы по естественным, техническим и гуманитарным наукам.

Библиографическая база данных - электронная система, в которой размещают, хранят, обменивают данные и информацию. В настоящее время библиографические базы данных заменили традиционные печатные каталоги и являются общими или специальными, которые пытаются собрать данные по всем статьям по выбранной дисциплине или группе дисциплин.

Библиографическая база данных Article Sciences (http://articlesciences.inist.fr) - база данных статей из научной периодики. Поисковый механизм позволяет производить поиск по заглавию статьи и фамилии автора с возможностью сочетания данных этих двух полей, а также ограничивать поиск конкретным годом. В настоящее время база данных содержит порядка 9,5 миллионов статей из академических журналов на различных европейских языках. В качестве платной услуги предлагается электронная доставка полных текстов найденных статей. Стартовая страница системы дает пользователю возможность выбрать интерфейс на одном из четырех языков: французском, английском, испанском и итальянском.

Базы данных ИНИОН РАН (www.inion.ru) - крупнейший в России комплекс библиографических баз данных по гуманитарным и социальным наукам. Каждая отраслевая база данных имеет свой вход, рядом с которым указаны объем информационного массива и дата последнего обновления.

База данных периодических изданий «Гарант-Парк» (www.garant-park.ru) - осуществляет поиск библиографических сведений. Поиск осуществляется по полному тексту статьи, с возможностью ограничения временем выхода в свет. При вводе нескольких ключевых слов допускаются условия И/ИЛИ/ФРАЗА. Результаты поиска выдаются в виде, отличном от стандартного библиографического описания, однако достаточном для идентификации документа.

Для объективной оценки работы авторов, научно-исследовательских организаций и высших учебных заведений используются наукометрические показатели – индексы результативности научной работы. Ключевыми показателями результатов научной деятельности для определения рейтинга научных учреждений и рейтинга ученых являются:

– общее число публикаций - показатель, получаемый из библиографических баз систем цитирования (например, из базы данных «Российский индекс научного цитирования» - РИНЦ, Scopus, Web of Science Core Collection и т.д.);

– индекс цитируемости публикаций - показатель, который обозначает полное количество ссылок на работы, где данный исследователь фигурирует в качестве автора или соавтора, в других источниках, распределенное по годам. Считается в научном мире как показатель «значимости» трудов конкретного ученого;

– индекс Хирша (h-индекс) - информативный наукометрический параметр, предложенный в 2005 году американским физиком Хорхе Хиршем. Индекс Хирша является количественной характеристикой продуктивности учёного, основанной как на количестве его публикаций, так и количества ссылок на них в публикациях других исследователей (объединяет два отдельных показателя - индекс цитируемости публикаций и общее число публикаций).

Система наукометрических показателей все более активно используется в России с целью повышения научного уровня развития авторов и организаций. На законодательном уровне принят ряд указов и документов, регламентирующих нормативную базу в данной сфере. Министерством образования и науки России показатели рекомендованы при определении рейтинга как индивидуального автора, так и научной организации.

В ходе изучения дисциплины студенты рассматривают наукометрические базы данных - библиографические и реферативные базы данных с инструментами для отслеживания цитируемости статей, опубликованных в научных изданиях. Самыми распространенными и известными являются следующие: РИНЦ, Scopus, Web of Science.

Российский индекс научного цитирования (РИНЦ) - библиографическая база данных научных публикаций российских учёных. Российский индекс научного цитирования, учитывает цитирования и публикации авторов в 7 тысячах российских журналов и содержит сведения о 700 тысячах ученых, 11 тысячах научных организаций. РИНЦ содержит эффективные механизмы оценки качества научных журналов, которые используются Высшей аттестационной комиссией для формирования «Перечня ведущих рецензируемых научных журналов и изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертации на соискание ученой степени доктора и кандидата наук». Для этого необходимо зарегистрироваться в Научной электронной библиотеке eLIBRARY и создать авторские профили в системе SCIENCE INDEX БД РИНЦ.

Scopus (www. blog.scopus.com) - библиографическая и реферативная база данных и инструмент для отслеживания цитируемости статей, опубликованных в научных изданиях. Индексирует 18 000 названий научных изданий по техническим, медицинским и гуманитарным наукам. База данных индексирует научные журналы, материалы конференций.

Web of Science (www.web-of-science.ru) - самая масштабная в мире аналитическая и цитатная база данных журнальных статей, объединяющая 3 базы: Science/Social Sciences/Arts and Humanities Citation Index. Эти ресурсы не содержат полных текстов статей, однако включают в себя ссылки на полные тексты в первоисточниках и списки всех библиографических ссылок, встречающихся в каждой публикации, что позволяет в краткие сроки получить самую полную библиографию по интересующей теме.

Интернет-сервис «Антиплагиат» (www.antiplagiat.ru) предлагает своим пользователям набор услуг, в совокупности реализующих технологию проверки текстовых документов на наличие заимствований.

В качестве основного инструмента анализа документа в системе «Антиплагиат» предлагается полный отчет о проверке на заимствования, содержащий ранжированный список обнаруженных источников заимствований и полный текст проверяемого документа, в котором особым образом выделены заимствованные фрагменты текста.

Полный отчет содержит функциональность, позволяющую исследовать и квалифицировать каждый заимствованный фрагмент текста. Область поиска системы включает несколько частей: проиндексированные страницы сети интернет, коллекция полных текстов диссертаций и авторефератов Российской

государственной библиотеки, коллекция текстов юридических и нормативных документов, коллекция полных текстов статей научной электронной библиотеки eLIBRARY.

На сервисе www.text.ru работает алгоритм проверки текстов на уникальность, выполняющий анализ текстов по усовершенствованной методике. Доступ - с регистрацией и без нее. Регистрация позволяет получить возможность проверить неограниченное количество текстов.

Чтобы найти научную статью, можно воспользоваться поиском по ключевым словам. Используя вышеперечисленные ресурсы, необходимо в поисковую строку ввести ключевые слова поиска. Использовать для поиска статей можно не только глобальные интернет-библиотеки, но и посетить официальные сайты районных и областных библиотек. На сегодняшний день большинство из них предлагает своим пользователям не только воспользоваться электронным каталогом, но и ознакомиться с электронными версиями статей из популярных научных сборников и журналов. Кроме того, если необходимо осуществить поиск статьи из определенного журнала, необходимо найти официальный сайт периодического издания и найти нужный материал там.

На сегодняшний день практически все библиотеки имеют свои электронные ресурсы и студентам можно рекомендовать посетить следующие:

– Российская государственная библиотека: http://www.rsl.ru;
– Российская национальная библиотека: http://www.nlr.ru;
– Государственная публичная научно-техническая библиотека России (ГПНТБ России): http://www.gpntb.ru;
– Государственная публичная историческая библиотека России: http://www.shpl.ru;
– Библиотека Гумер: http://www.gumer.ru и т.д.

Наиболее важные научные статьи, список которых постоянно обновляется по всем научным направления, содержится в журналах Высшей аттестационной комиссии – ВАК (http://vak.ed.gov.ru). На данном сайте имеется перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук, перечень ведущих периодических изданий, информация об изданиях, входящих в международные реферативные базы данных и системы цитирования и т.д.

С первого января 2014 г. все диссертационные работы необходимо размещать в сети Интернет для всеобщего обсуждения. Большой список авторефератов диссертаций, газет, книг и т.д. можно найти в открытом доступе в электронной библиотеки – Российская государственная библиотека (http://www.rsl.ru). РГБ – крупнейшая публичная библиотека мира, где собрано 45 млн. 500 тыс. изданий, свыше чем на 367 языках.

В рамках изучения дисциплины «Организация научно-исследовательской работы и научная организация труда» необходимо ознакомить студентов со следующим перечнем тем:

– Библиографические базы данных.
– Правила формирования запросов при работе с информационными ресурсами.
– Ресурсы свободного доступа по поиску российских публикаций.
– Наукометрические базы данных - РИНЦ, Scopus, Web of Science.
– Ссылки на ресурсы со списками российских журналов, включенных в базы данных Scopus и Web of Science.
– Оценка публикационной активности авторов.
– Системы проверки на антиплагиат своих публикаций.

Считаем, что данный материал полезен не только для студентов, но и для преподавательского состава, особенно при переходе на эффективный трудовой контракт.

Список использованных источников

1. Розанова, Н.М. Научно-исследовательская работа студента : учебно-практическое пособие [Текст] / Н.М. Розанова. – М. : КНОРУС, 2016. – 256 с.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки (специальности) 090303 Информационная безопасность автоматизированных систем (квалификация (степень) «специалист»), утвержденный приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 января 2011 №60.

Степанова Ольга Георгиевна, директор МКОУ «Лицей №1»
Злодеева Людмила Александровна, заместитель директора по УВР
Бякова Наталья Владимировна, ведущий специалист
по развитию персонала АО «ШААЗ»
МКОУ «Лицей №1», г. Шадринск
АО «Шадринский автоагрегатный завод», г. Шадринск

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ И ПРОМЫШЛЕННОГО ПРЕДПРИЯТИЯ КАК УСЛОВИЕ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Современная социально-экономическая ситуация характеризуется высокой интенсивностью и частотой экономических преобразований, интеграцией экономики в мировое пространство, значительной конкуренцией, в связи с чем вопрос о повышении роли знаний и их эффективном применении как существенном конкурентном преимуществе отдельного человека и страны в целом стоит все острее. Решающая роль здесь принадлежит своевременной и качественной подготовке специалистов, которые способны стать подлинными субъектами субъектами собственного развития и деятельности. Это становится возможным только в условиях организации системы непрерывного образования, сопровождения профессионального и личностного развития человека на протяжении всей жизни.

Существуют разные мнения относительно того, когда возникла идея непрерывного образования. Некоторые авторы отсылают нас к древним философам и педагогике Я.А. Коменского (А.В. Даринский, Г.А. Ягодин, Л.И. Жарикова, О.В. Зайцева), другие — к 50-м — 60-м гг. XX века, когда П. Аренц сформулировал его основные цели. На официальном уровне концепция непрерывного образования представлена в 1965 г. в материалах генеральной конференции ЮНЕСКО, а с середины 70-х гг. XX века эта идея поддерживается практически всеми странами и становится организующим принципом всех образовательных реформ. После этого начинается активная разработка методологических и теоретических основ непрерывного образования, значительный вклад в которую внесли И. Фауре, П.Х. Кумбс, Р. Дейв, Х. Фриз и другие. Основные идеи здесь заключались в выравнивании темпов и масштабов социального, культурного и политического развития всех стран, достижении культурной интеграции европейских стран, оптимизации профессиональной подготовки и переподготовки на всех этапах трудовой деятельности [6].

Ведущее предназначение непрерывного образования, на первых этапах становления

концепции, виделось в компенсации недостатков, пробелов предшествующей подготовки или пополнение знаний в связи с изменяющимися требованиями профессии и жизни. Позднее такой подход признали ограниченным и выдвинули идею о том, что непрерывное образование это система, гармонично сочетающая профессиональное образование взрослых и общее образование.

Отечественная педагогическая наука так же не обошла стороной данную проблему, и хотя системные ее разработки начались несколько позднее, чем за рубежом, это отнюдь не умаляет их значимость. Непрерывное образование при этом рассматривается не как процесс механического перехода от одной ступени образования к другой (от дошкольного к общему среднему, затем к профессиональному и т.д.) а как цикличное обновление личности на каждом этапе развития [5]; как условие, система, принцип построения обучения и воспитания (А.П. Беляева), как феномен социокультурной деятельности, способствующий удовлетворению потребностей человека, реализуемых в интеллектуально-познавательных, ценностно-мотивационных, нравственно-практических ориентациях личности (В.Н. Леонтьева, О.О. Хадкова).

На сегодняшний день в зарубежных и отечественных источниках, освещающих проблематику проблемного образования можно встретить три основных подхода к определению его содержания:

1. Непрерывное образование как образование на протяжении всей жизни. Оно предполагает продолжение, возобновление обучения посредством информальных методов, а так же обновления знаний, умений, навыков путем получения формального или неформального образования

2. Непрерывное образование взрослых, где основной акцент ставится на специфике категории обучающихся, их запросов и потребностей.

3. Непрерывное профессиональное образование, обеспечивающее постоянное обновление профессиональных знаний и навыков.

Мы согласны с мнением М.В. Бывшевой, которая говорит о том, что одной из сущностных характеристик непрерывного образования должно быть не только наличие уровней образовательной системы (дошкольное, общее среднее, профессиональное и т. д.) и образовательных программ, но и обеспечение связи между ними, которая гарантирует целостность педагогических процессов [1].

И тем не менее говоря о непрерывном образовании чаще всего подразумевают именно возобновление обучения на протяжении жизни с целью развития профессиональных компетенций, что с нашей точки зрения несправедливо даже по отношению к непрерывному профессиональному образованию. Ведь профессиональное становление это не только и не столько получение знаний, необходимых для выполнения трудовой деятельности, но и совершенствование личности в целом. Оно начинается с процесса зарождения профессионально-ориентированных интересов и продолжается на протяжении всей жизни индивида (А.К. Маркова. Е.А. Климов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина и др.) [3, 4]. Поэтому эффективность профессионального развития взрослого человека во многом будет зависеть от полноты прохождения более ранних его этапов, и в частности от этапа профессионального самоопределения.

Можно с уверенностью сказать, что вопрос содействия профессиональному самоопределению в настоящее время становится одним из ключевых. Это заметно по количеству практических разработок, предлагающих те или иные пути решения проблемы, среди которых преобладают тренинги профессионального самоопределения, профориентационные игры и т. п. Безусловно, имеются и научные исследования,

посвященные отдельным «узким» вопросам самоопределения (факторы выбора профессии, взаимосвязь отдельных сторон личности и профессии и т. д.). И если ранее в литературе встречалось мнение о том, что в кризисные времена меньше всего обращают внимание на профориентацию (якобы главное — выжить, какие уж тут интересы), а в пример приводился период распада СССР, то последние годы как раз показали обратное — в экономически и политически сложные времена очень важен рациональный и взвешенный подход к реализации способностей и интересов каждого в интересах отдельной личности и общества в целом.

Важное значение здесь принадлежит различным вариантам организации непрерывного образования, и чаще всего таким вариантом является модель сетевого взаимодействия «школа — вуз» в которой происходит интеграция возможностей систем высшего профессионального и школьного образования либо «школа-вуз-предприяте». Однако во многих случаях вопрос эффективности проектирования будущей профессиональной деятельности остается решенным не полностью. Взаимодействие школы и вуза реализуется чаще всего через усиление интенсивности теоретической подготовки по профильным предметам, в модели отсутствует «выход» на последующее трудоустройство и профессиональную перспективу, а роль работодателя в данном процессе сводится к предоставлению базы для прохождения практики уже на этапе вузовской подготовки.

Анализ существующей ситуации в стране и регионе выявил:

1. Наличие острой потребности в притоке молодых инженеров, конструкторов, новаторов, способных нестандартно мыслить, работать на новейшей технике.

2. Недостаточный уровень подготовки учащихся по математике и физике. Общий уровень геометрической, и особенно стереометрической подготовки выпускников по-прежнему остается низким. Из отчета ФИПИ о результатах ЕГЭ по математике: «Проблему исследователи видят, главным образом, в низком качестве базового – школьного образования, с которым абитуриенты приходят в технические вузы…»

3. Отсутствие внимания к политехническому образованию учащихся и их технологической подготовке.

4. Несформированность умений применять академические знания для решения практических задач.

Одним из эффективных путей решения указанных проблем является организация взаимодействия образовательных организаций и промышленных предприятий, где предприятие с одной стороны выступает ресурсным центром, способствующим мотивированному выбору будущей профессии, обеспечивающим развитие профессиональных интересов, умений и навыков, с другой — заказчиком на подготовку востребованных специалистов.

С целью создания пространства для профессиональной ориентации и профессионального самоопределения учащихся, установление преемственности между общим и профессиональным образованием МКОУ «Лицей № 1» г. Шадринска и АО «Шадринский автоагрегатный завод» разработали программу сотрудничества «Вектор развития» на 2016-2020 гг. Программа призвана определить условия реализации актуальных направлений, обозначенных в основных государственных документах, определяющих необходимость повышения престижности физико-математического образования.

В процессе достижения цели Программы сотрудничества решаются следующие задачи:

- обеспечение информационной основы выбора учениками будущего профиля обучения и получения профессионального образования;

-выявление способностей учащихся к тем или иным видам профессиональной

деятельности и создание условий для их развития;

-обеспечение реализации интересов, способностей и потребностей учащихся в избранной сфере профессиональной деятельности;

- обеспечение интеграции содержания учебных предметов в актуальное знание, необходимое для эффективной трудовой деятельности в профессиях технического направления;

- создание условий для формирования и развития первичных профессиональных навыков в профессиях технического профиля;

- расширение возможностей социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием.

Основные направления сотрудничества определены исходя из результатов проблемно-ориентированного анализа и имеющегося практического совместного опыта деятельности Лицея и АО «ШААЗ», основных приоритетных направлений российского образования. К ним были отнесены:

1. Информационный модуль – «Первые шаги: выбираем профессию», ориентированный на помощь в расширение представление школьников о мире профессий в целом и о профессиях технического профиля в частности; показ возможностей производственных специальностей; стимулирование у участников сознательного и ответственного отношения к выбору профессии.

2. Диагностический модуль «Самопознание – путь к успеху», задачами которого являются изучение интеллектуальных особенностей учащихся и выявление проблемных зон развития; получение информации о нейродинамических особенностях, работоспособности, эмоционально-волевых, коммуникативных качествах, мотивационных установках учеников; составление целостного представления об индивидуальных особенностях подростка для построения индивидуальной стратегии работы с ним.

3.Учебный модуль «Старт в профессию» призванный обеспечить интеграцию школьных учебных предметов в актуальное знание, необходимое для эффективной трудовой деятельности в профессиях технического направления; создание условий для формирования и развития первичных профессиональных навыков в профессиях технического профиля; расширение возможностей социализации учащихся, обеспечение преемственности между общим и профессиональным образованием.

Результатами реализации программы должно стать овладение учащимися личностными, метапредметными и предметными компетенциями, ориентированными на подготовку к последующему профессиональному образованию, развитие индивидуальных способностей учащихся путем более глубокого, освоения основ технических наук. Для формирования базовых компетенций учащихся Лицея используются как традиционные учебные предметы, обеспечивающие профильную специализацию: математика, информатика и ИКТ, технология, физика. Так и новые предметы, решающие задачу поддержки и расширения профильной специализации: робототехника и конструирование, программирование в различных средах, проектная и исследовательская деятельность.

Предложенный нами подход будет способствовать созданию условий для профессионального самоопределения лицеистов, обеспечению преемственности и развитию системы непрерывного профессионального технического образования, а так же закреплению молодых инженерных кадров на предприятиях региона.

Список использованных источников:

1. Бывшева, М.В. Проблема преемственности в контексте непрерывности системы образования / М.В. Бывшева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 3. – С 28-

31.

2. Герман, М.В. Непрерывное образование: эволюция развития, объективная реальность / М.В. Герман // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – № 2. – С. 147-154.

3. Зеер, Э.Ф. Индивидуальные образовательные траектории в системе непрерывного образования // Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Педагогическое образование в России. – 2014. – №3. – С. 74-82.

4. Климов, Е.А. Психология профессионала / Е.А. Климов – М. : Институт практической психологии ; Воронеж : НПО «МО-ДЭК», 1996. – 400 с.

5. Лавина, Т.А. Информационнно-коммуникативная подготовка в системе непрерывного образования / Т.А. Лавина // Педагогическая информатика. – 2005. – № 2. – С. 41-49.

6. Осипов, В.Г. Социально-философский анализ совеременной концепции непрерывного образования / В.Г. Осипов. – Ереван : Изд-во АН АрмССР, 1989. – 219 с.

Верхотурцев Денис Евгеньевич, аспирант
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск

РАЗВИТИЕ ТЕХНИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА СТУДЕНТОВ ПО СРЕДСТВАМ ИЗУЧЕНИЯ СПЕЦИФИКИ ПОДГОТОВКИ ИНОСТРАННЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

«Техническое творчество следует рассматривать как вид практической деятельности — специфическое общественное явление», как отмечает С. В. Максимова, так как «Его специфика определяется характером технической задачи, решение которой требует реального средства, изобретения или конструирования его. В отличие от научного техническое творчество связано непосредственно с учетом практики эксплуатации существующих технических конструкций в процессе создания и внедрения в производство новых конструкций. В техническом творчестве тесно переплетены практические и духовные моменты деятельности. Практическое действие выражается в изменении материала природы при реальном конструировании технического объекта. Духовная деятельность выступает как идеальное конструирование объекта» [6].

С точки зрения Л.Р. Уваровой «Творческий процесс в технике, охватывая как поиск идеи, так и ее реализацию, как развитие духовных потенций человека, так и создание объекта, есть своеобразный синтез духовного и материального производства» [14].

«Техническое творчество» по её мнению, - «разработка технических средств, которая сводится к познавательно-преобразовательной деятельности» [14].

«Техническое творчество лишь - вид духовного производства» считает В.И. Белозерцев анализируя проблемы технического творчества [1].

«Включая в себя познавательно-преобразовательную деятельность, техническое творчество, тем не менее никогда не сводилось к ней. Не сводится к ней и разработка как социально-организованная форма творчества. Конструирование идеального образа машины предопределяет ее изготовление, но само оно невозможно без актуализации воображения, интуиции, мышления, воли» [15].

Ю.А Дмитриев полагал, что «Существенными моментами технического творчества» - «являются поиск идеи и ее реализация в материале, которая может являться в различных формах: от эмпирических представлений до научных понятий. Но во всех случаях возникновение технического объекта опосредствуется идеей. Будучи опредмеченной, она

«умирает», превращается в шаблон, образец решения определенного вида технических задач. Технический объект оказывается своеобразным аккумулятором идей, материализованных в нем» [2].

Двумя важнейшими понятиями «технического творчества» являются «технический объект» и «предмет творчества». «Технический объект» — это объект технической практики. Всеобщим и необходимым признаком такого объекта является связь с конкретно-историческим субъектом, вооруженным техническими знаниями и способностями эксплуатировать, изготавливать и проектировать его» [5].

В связи с этим Л.В. Куцевич в своих трудах повествует, что «Понятие технического объекта носит теоретический характер и не сводится к его эмпирически фиксируемым формам. Предметом же технического творчества является идея. Без нее невозможно осуществлять творчество. С помощью идеи технические потребности опредмечиваются, становятся предметом исследования и объективации» [5].

Таким образом, по мнению Е.В. Попова «техническое творчество — это объективно обусловленная практически духовная формообразующая деятельность человека, специфическим предметом которой является идея, материализуемая в техническом объекте. С изменением общественной практики выявляются различные этапы и уровни развития технического творчества» [10]

То есть, как определяет А.И. Половинкин «техническое творчество построено на синтезе объекта и предмета, выраженным в форме и идее, что дает основание говорить о том, что исследования в кругу проблем сосредоточены на утверждении понимания технического творчества как вида духовного производства». Также он выделяет, что «В этом аспекте исследования направлены на раскрытие природы самого объекта творчества; характера творческих проблем и задач; методов и способов их решения; характера продукта деятельности; структуры творческого поиска и процесса создания нового технического объекта; системы объективных и субъективных факторов творчества социального и несоциального порядка; соотношения социального и гносеологического в техническом творчестве; содержания и структуры субъекта технического творчества» [9].

Опредмечивая указанные направления исследований «технического творчества», исследователи Б.М. Ступарик, А.А. Махов, Е.А. Гусева, Л.Н. Коган и Н.В. Мартынова, А.В. Конюхов определяют его - «вид творческой деятельности по созданию материальных продуктов - технических средств, образующих искусственное окружение человека - техносферу; оно включает генерирование новых инженерных идей и их воплощение в проектной документации, опытных образцах и в серийном производстве».

Л.Д. Столяренко считает, что «Характерным является раскрытие сущности технического творчества через призму влияния на творческое мышление и наоборот. Техническое творчество создает, прежде всего, благоприятные условия для развития технического мышления студента.

Во-первых, оно развивается на основе обычного мышления, т.е. все составляющие компоненты обычного мышления присущи техническому. Например, одной из важнейших операции обычного мышления является сравнение. Оказывается, без него немыслимо и «техническое мышление». То же можно сказать и о таких операциях мышления, как противопоставление, классификация, анализ, синтез и др. Характерным является только то, что перечисленные выше операции мышления в технической деятельности развивается на техническом материале.

Во-вторых, обычное мышление создает психофизиологические предпосылки для развития технического мышления. В результате обычного мышления, развивается мозг

ребенка, его ассоциативная сфера, память, приобретается гибкость мышления. Однако, понятийно-образный аппарат обычного мышления не располагает теми понятиями и образами, которые необходимы для технического мышления. Например, понятия, взятые из технологии металлов, включают в себя сведения из различных наук (физики, химии и др.). Они представляют собой не механический конгломерат сведений, а являются единством существенных признаков технологического процесса или явления, рассматриваемых с точки зрения разных наук» [12].

Проблемное поле исследуемого предмета представляется как методологическая проблема. Ученые подчеркивают, что «техническое творчество неизменно аккумулирует в себе: категории теории творчества, технического творчества и педагогики; наряду с традиционными способами организации творческой деятельности новые ассоциативно-синектические методы и морфологический альтернативный сбор информации, нацеленные на преобразование учебно-творческой деятельности в объективное техническое изобретательство. Указывается, что техническое творчество включает в себя творческую деятельность, ее объективизацию, осознанные потребности в таком творчестве, технические задачи, непосредственно познавательную деятельность, комбинированные технические задачи и технические решения» [8]. Позиция данной точки зрения сосредоточена на изучении понятийного аппарата «технического творчества», который, по мнению автора генетически связан с понятийным аппаратом объективного «технического творчества» и в гносеологическом плане является его отражением.

Актуальность на современном этапе приобретает «развитие технического творчества» у студентов, когда «техническое творчество» рассматривается как часть педагогической системы. Как указывается исследователями, «техническое творчество развивает у студентов навыки постановки и проведения самостоятельных научных исследований, методов работы с научной литературой, творческий подход к решению стоящих перед ними научных проблем, подготавливает резерв ученых и исследователей, ускоряет профессиональное становление будущих специалистов» [4].

Т.В. Кудрявцев выявляя характер «технического творчества», его влияние на процесс становления личности специалиста, выделял ситуации, которые возникают в процессе «технического творчества»: «противоречие между имеющимися знаниями и необходимыми для решения задачи или разрешения ситуации; противоречия между новыми и старыми фактами, знаниями низкого и высокого уровня, научным и донаучным; необходимость выбрать нужную систему знаний из имеющихся; необходимость выбора системы, обеспечивающей решение задач проблемной ситуации; противоречие между имеющимися знаниями и умениями и новыми практическими условиями их использования для разрешения проблемы; противоречие между внешним видом схемы технического устройства и их конструктивным оформлением» [4].

Как считает А.А. Новоселова «Участвуя в техническом творчестве, будущие специалисты ежедневно убеждаются в необходимости творческого подхода к своей профессиональной деятельности, постепенно привыкают к самостоятельному поиску путей и способов решения задач и разрешения проблемных ситуаций» [7].

Современный рынок труда предъявляет к выпускникам средних профессиональных учреждений достаточно обширный аспект требований. В связи с этим повышаются требования к качеству подготовки специалистов среднего звена, в частности обучения их методам технического творчества и приобретения навыка применения изученных методов. По мнению Ю.Е. Жужгова «Актуальной становится задача развития у студентов технического творчества, как части профессиональной компетенции, а техническое

творчество призвано удовлетворять практические потребности. Студенческое техническое творчество – самое эффективное средство воспитания, обучения и развития творческих способностей будущих специалистов. Оно создает весьма благоприятные условия для развития творческого (в том числе технического) мышления» [3].

Н.Х. Розов в своей трактовке отражает, что «в современных условиях научно-техническое творчество приближено и является инновационной деятельностью. В связи с этим процесс развития технического творчества является важнейшей составляющей современной системы образования. Оно должно быть направлено на формирование и развитие способностей, быстрой восприимчивости новых познаний и умения применять их на практике. Важным является формирование не только технического творчества как такового, а формирование понятий, раскрывающих то, как устроены и работают различные приборы. Необходимо побудить учащихся к активизации собственной мысли, заняться поиском решений для их усовершенствований, улучшающих их конструкцию и ведущих к повышению экономичности» [11].

На основе вышесказанного можно заключить следующее: проблема развития технического творчества, состоит в том, что образование должно формировать образ специалиста - генератора свежих инновационных идей, умеющего производить конкурентоспособную продукцию; умело реагировать на любое изменение ситуации на рынках. А для этого необходимо обладать такими качествами, как гибкость и адаптивность к происходящему; уметь приспосабливаться к условиям жизни в мире, где за рабочее место приходиться бороться, так как большинство работодателей стремится нанять работников с высоким уровнем образования и профессионализма.

Важную роль в развитии профессионализма и творческого потенциала играет умение комбинировать идеи и использовать накопленный опыт. А прохождение тренингов за границей дает возможность студентам получить неоценимые знания, а также создает благоприятные условия для осуществления творческой деятельности.

Преподаватели и студенты «Шадринского политехнического колледжа» за последние два года неоднократно становились участниками международных тренингов по таким направлениям, как «Кузовной ремонт», «Ремонт и обслуживание легковых автомобилей», «Автопокраска» и т.д., проходивших в Республике Беларусь, Финляндской Республике и Китайской Народной Республике.

Одной из лидирующих стран в подготовке специалистов кузовного ремонта является Китай. Это обусловлено тем, что профессиональное образование находится в центре внимания не только правительства, но и всего общества, в том числе будущих работодателей.

В каждой провинции имеются тренировочные центры по кузовному ремонту, которые находятся при колледжах. Они в основном представляют собой отдельные территории с учебными корпусами, полигонами, библиотекой, столовой, общежитиями, спортивным залом, стадионом внутри территории. Рабочие места и участки, оснащенные специализированным оборудованием, применяемым для ремонта кузовов легковых автомобилей.

На практических занятиях студенты отрабатывают сверхскоростную технику выполнения всех базовых операций кузовного ремонта с жесткими критериями, предъявляемыми к качеству выполненных работ. Кроме того они тренируется по усиленной программе физической подготовки, в которую входит 5-ти километровая пробежка и выполнение общефизических упражнений в течение всего рабочего дня. Особое внимание

уделяется психологическому здоровью обучающихся, поэтому с ними постоянно работают психологи.

Все эти факторы способствуют формированию профессиональных компетенций и развитию необходимых умений и навыков китайских студентов.

Изучение опыта зарубежных коллег позволяет нам эффективно применять их методики у себя в колледже, совершенствуя тем самым образовательный процесс, что в свою очередь способствует развитию технического творчества студентов.

Список использованных источников:

1. Белозерцев, В.И. Проблемы технического творчества как вида духовного производства / В.И. Белозерцев. – Ульяновск : Приволжсое гл. изд-во, Ульяновское, отд-ние, 1970. – 352 с.

2. Дмитриев, Ю.А. Техническое творчество изобретателей и рационализаторов / Ю.А. Дмитриев. – Л. : Лениздат, 1978. – 144 с.

3. Жужгова, Ю.Е. Техническое творчество как инструмент формирования конкурентоспособности специалиста в области железнодорожного транспорта / Ю.Е. Жужгова // Техническое творчество как средство развития конкурентоспособности и повышения качества инженерной деятельности : сборник трудов Всероссийской научно-практической конференции. – Нижний Тагил, 2009. – С. 20-23.

4. Кудрявцев, Т.В. К вопросу об изучении структурных компонентов технического мышления / Т.В. Кудрявцев, Ю. А. Концевой // Вопросы психологии. – 1976. – № 1. – С. 55-64.

5. Куцевич, В.Л. Логика технического творчества / В.Л. Куцевич. – Киев : Знание, 1977. 28 с.

6. Максимова, С.В. Творчество: созидание или деструкция? / С.В. Максимова. – М. : Академический проект, 2006. – 224 с.

7. Новоселова, А.А. Научно-техническое творчество как фактор совершенствования профессиональной подготовки студентов (организационно-педагогический аспект) : дисертация … кандидата педагогических наук / А.А. Новоселова. – Л., 1983. – 160 с.

8. Новоселов, С.А. Педагогическая система развития технического творчества в учреждении профессионального образования : диссертация … доктора педагогических наук / С.А. Новоселов. – Екатеринбург, 1997. – 386 с.

9. Половинкин, А.И. Основы инженерного творчества : учебное пособие для студентов втузов / А.И. Половинкин. – М. : Машиностроение, 1988. – 368 с.

10. Попов, Е.В. Гносеологическая сущность технического творчества / Е.В. Попов. – Воронеж : Изд-во Воронежского университета, 1977. – 172 с.

11. Розов, Н.Х. Теория и практика инновационной деятельности в образовании / Н.Х. Розов. – М., 2007.

12. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – 3-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д : Феникс, 2004. – 544 с. – (Высшее образование).

13. Техническое творчество учащихся : учебное пособие для студентов пединститутов и учащихся педучилищ по индустриально-педагогическим специальностям / Ю.С. Столяров [и др.] ; под ред. Ю.С. Столярова, Д.М. Камского. – М. : Просвещение, 1989. – 223 с.

14. Уварова, Л.Р. Научный прогресс и разработка технических средств. Эволюция и современное состояние / Л.Р. Уварова. – М. : Наука, 1973. – 272 с.

15. Чупашев, В.Г. Организация конструкторской деятельности учащихся на занятиях физико-технического кружка в условиях перехода на профильное обучение : автореферат диссертации … кандидата педагогических наук / В.Г. Чупашев. – Томск, 2006. – 28с.

Вакуленко Ольга Владимировна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ ТОЛЕРАНТНОСТИ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ ПЕДАГОГОВ ВУЗА ПРИ ИЗУЧЕНИИ ЭТНОПЕДАГОГИКИ В УСЛОВИЯХ МНОГОНАЦИОНАЛЬНОГО КОЛЛЕКТИВА

На современном этапе в обществе накопились многочисленные проблемы, обусловленные трудностями социального, экономического, политического и культурного развития. Прежде всего, это рост напряженности в межэтнических и межконфессиональных отношениях, между человеком и экосистемой, деформация межпоколенных связей. Все это связано с размыванием традиционных социокультурных норм и ценностей. В то же время следует отметить и положительные тенденции, набирающие силу в современной России, - это стремление народов к возрождению своих национальных культур, обращение к традициям и поискам духовно-нравственных основ жизни. В настоящее время остро встает проблема формирования личности, способной выбирать себе в качестве ориентира социально значимые нормы и ценности, такие как патриотизм, гражданственность, гуманность и т.д., обладающей социокультурным багажом и этнокультурным опытом, позволяющим ей успешно ориентироваться и самоопределяться в поликультурной среде, толерантно относиться к представителям других культур и конфессий. Интерес, проявляемый педагогами к национальным культурным традициям, не случаен. В национальных традициях заложен значительный педагогический потенциал, который может служить действенным средством духовного и нравственного воспитания. Российское образовательное пространство характеризуется полиэтничностью среды и многонациональностью состава учащихся. В таких условиях важно обращение к духовно-нравственному потенциалу разных культур, которые, несмотря на присущие им существенные отличия, имеют единую духовно-нравственную основу. В настоящее время для педагогической науки особенно актуальным является обращение к тому богатейшему опыту, который накопил российский народ на протяжении столетий, к его культурно-исторической памяти, чтобы понять причины негативных явлений в России и найти путь к решению волнующих нас вопросов о национальном возрождении страны. Поэтому важным является обращение к многовековой народной мудрости, к живым ценностям народной культуры и народной педагогики. Особое значение приобретает формирование межнациональной толерантности у будущих социальных педагогов. Сущность проявления толерантности заключается в терпимости при работе с детьми и семьями «группы риска»; в уважении мнения субъекта социально-педагогической деятельности; в умении оценить ситуацию глазами другого; в проявлении доброжелательности; в конструктивном поведении в спорных ситуациях, возникающих в профессиональной деятельности. В философских работах понятие «толерантность» обозначает терпимое отношение к чужим мнениям, поведению, вере [1]; установку сознания и принцип организации социальных отношений [5]; расширение собственного опыта и критический диалог [3]. В социологической литературе толерантность представляет собой систему ценностей в рамках структуры общественного сознания, в области функционирования определенного общественного института, в системе межгрупповых взаимодействий [4]. В психолого-педагогических работах не существует однозначного понимания термина «толерантность». Однако большинство ученых

придерживаются мнения, что толерантность является ценностью, определяющей отношение человека к окружающему миру; достойной чертой характера, проявляющейся в уважительном отношении к чужому мнению, в готовности к пониманию и сотрудничеству. В рамках педагогического аспекта трактовки толерантности мы придерживаемся позиций таких ученых, как Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук, М.И. Рожков и др., которые под толерантностью понимают реализуемую готовность к осознанным личностным действиям, направленным на достижение гуманистических отношений между людьми и группами людей, имеющими различное мировоззрение, разные ценностные ориентации, стереотипы поведения, выступающие в качестве основы диалога культур [2]. Таким образом, понятие «толерантность» понимается как личностно-профессиональное качество будущего социального педагога, определяющее эффективное взаимоотношение с людьми и включающее в себя такие ценностные характеристики профессионала, как уважение, принятие и правильное понимание многообразия форм самовыражения и способов проявления человеческой индивидуальности, а также выступает внутренним стержнем, определяющим отношение человека к себе и к окружающему миру и признающим локальную этнокультуру других участников социально-педагогической деятельности.

Потенциал этнопедагогики в формировании толерантности будущих социальных педагогов в вузе заключается в том, что она позволяет соотнести процесс обучения студентов с их реальной жизнью в этнокультурной среде, с их социокультурным опытом, обретённым в процессе инкультурации, с духовным бытием представителя конкретного этноса; этнопедагогика является основанием для определения стратегии и тактики формирования толерантности будущих социальных педагогов в бережном отношении к педагогическим ценностям этносов, сохранении и развитии национальных культур. Изучение курса «Этнопедагогика» обеспечивает осмысление и введение в образовательный процесс в качестве методов, средств и форм воспитания этнопедагогические ценности, народные традиции и обычаи.

Целью данного курса является постановка перед студентами проблемы особенностей национального и универсального в воспитании. Основные задачи заключаются в том, чтобы систематизировать и актуализировать имеющиеся знания по обозначенной проблеме; научить вычислять воспитательный потенциал национальных традиций, обычаев; воспитывать профессиональный интерес к родной культуре и осознания себя как носителя этой культуры. Данный курс призван раскрыть пути и формы функционирования народной педагогики, традиционной культуры воспитания в современных условиях, ее воспитательные и образовательные возможности в процессе формирования личности ребенка.

Народная культура воспитания представляет собой основу всякой культуры. Никакое национальное возрождение, никакое воссоздание прогрессивных народных традиций невозможно без приведения в действие исконных традиций воспитания, народной педагогики. Формирование полноценного педагога немыслимо без его специальной этнопедагогической подготовки.

В результате изучения курса студенты усваивают основные положения этнопедагогики, наследие классиков педагогики о народном воспитании, методику применения средств народной педагогики в социально-педагогической работе с детьми разных возрастов, этнокультурную вариативность социализации детей. Исследуют закономерности и особенности народного воспитания.

У студентов формируется веротерпимость, межнациональная толерантность, культура общения на основе анализа и изучения отдельных этнографических проблем, организации

различных форм учебно-воспитательной работы с использованием традиционного опыта народа.

Результатом эффективного изучения данного курса является умение студентов осознанно использовать имеющиеся знания в любой жизненной обстановке, самостоятельно находить источники народной мудрости и творчески их применять в воспитательной работе с детьми дошкольного возраста.

В рамках реализации курса «Этнопедагогика» практикуются различные виды заданий: конспектирование и анализ первоисточников, подготовка докладов и рефератов, разработка мероприятий воспитательно-образовательной работы с детьми и их родителями, составление кроссвордов, тестовых заданий и др. Семинарские занятия проводятся как в традиционной форме, так и в форме конференций, КВН, диспутов, викторин. В ходе таких занятий студенты ищут ответы на вопросы: в чем эффективность народной педагогики и сильные стороны деятельности народных педагогов? В каких соотношениях находятся в ней интуиция, талант, знания? Какова взаимосвязь педагогических воззрений народа и его педагогической практики? Каким должно быть воздействие народной педагогики в организации влияния на детей?

Особую роль в изучении курса играет взаимодействие с городским Центром русской народной культуры «Лад». Студенты присутствуют на беседах, посвященных народным промыслам региона, традициям, верованиям местного населения, посещают и активно участвуют в выставках, старинных народных праздниках, организуемых Центром русской народной культуры.

Отбывая на каникулы, педагогическую практику, у студентов появляется возможность изучения и описания различных традиционных воспитательных моментов народной жизни в России и стран Ближнего зарубежья. Особое место здесь занимают бытовые и трудовые обычаи, связанные с посадкой, уборкой на полях, уходом за животными и др. Студенты записывают обряды религиозных постов и праздников, особенности национальной кухни в различных селениях и др. Это вызывает интерес к изучению тонкостей воспитательной работы, вырабатывает такие профессиональные качества как целеустремленность, внимательность, уважительное отношение к жизни народа.

Таким образом, формирование толерантности при изучении этнопедагогики подразумевает взаимодействие субъектов образовательного процесса, обеспечивающее становление и развитие толерантности как личностно-профессионального качества, проявляющегося в выносливости индивида к различиям, его конструктивности, культуре выносимых оценок. Методологическая ценность этнопедагогического подхода для формирования толерантности будущих социальных педагогов в вузе заключается в том, что данный подход предполагает использование такой совокупности приемов и способов, которая бы учитывала локальную этнокультуру и национальные особенности участников социально-педагогической деятельности, способствовала приобщению к познанию ими чужой культуры, прививала им готовность к взаимодействию с представителями других культур в ходе целенаправленного и последовательного использования всего педагогического потенциала.

Список использованных источников:

1. Бондырева, С.К. Толерантность (введение в проблему) / С.К. Бондырева, Д.В. Колесов. – М. : Издательство Московского психолого-социального института ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2003. – 240 с.

2. Воспитание толерантности школьников / под ред. М.И. Рожков, Л.В. Байбородова, М.А. Ковальчук. – М. : Прогресс, 2002. – 186 с.

3. Лекторский, В.А. О толерантности / В.А. Лекторский // Философские науки. – 1997. – №3-4. – С. 14-18.

4. Мацковский, М.С. Толерантность как объект социологического исследования / М.С. Мацковский // Век толерантности. – Вып. 3-4. – С. 5-6.

5. Толерантность и коммуникация : коллективная монография / под ред. Г.И. Петровой. – Томск : Дельтаплан, 2002. – 178 с.

Колмогорцева Наталья Николаевна, к.психол. н., доцент, зам.директора по УВР
МКОУ «Средняя общеобразовательная школа №2»г. Шадринск

ОРГАНИЗАЦИЯ РАБОТЫ С УЧАЩИМИСЯ, ИМЕЮЩИМИ ПОВЫШЕННУЮ МОТИВАЦИЮ К УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблемы мотивации обучения характерны для работы как в начальной школы, так и в основной. Слабая ориентировка при обучении на личностные особенности ученика (единые учебные планы, единообразие заданий, ориентация обучения на высокий уровень усвоения изучаемых предметов) выражается в слабой сформированности мотивов учения. Педагогами и психологами всё чаще отмечается значительный рост числа детей, имеющих или приобретающих «мотивационный вакуум». Это явление часто обусловлено тем, что для значительной части учащихся предъявляемый школой уровень требований оказывается недосягаемым как вследствие индивидуальных способностей, так и ввиду отсутствия интереса к его достижению.

В общепсихологическом контексте мотивация представляет собой совокупность, систему психологически разнородных факторов, детерминирующих поведение и деятельность человека (Л. И. Божович, А. К. Маркова, Е. В. Шорохова, В. Г. Асеев, Б. И. Додонов, И. А. Зимняя и др.).

Мотивы могут быть:

- *внешние* — наказание и награда, угроза и требование, материальная выгода, давление группы, ожидание будущих благ и т. д. Все они внешние к непосредственной цели учения. Знания и умения служат лишь средством для достижения других целей;
- *внутренние* — интерес к своим знаниям, любознательность, стремление повысить культурный и профессиональный уровень, потребность в активной и новой информации, т. е. все, что побуждает человека к учению как к своей цели.

Е. П. Ильин, вслед за Г. Розенфельдом, выделяет следующие категории мотивации учения:

- Обучение ради обучения, без удовольствия от деятельности или без интереса к преподаваемому предмету.
- Обучение без личных интересов и выгод.
- Обучение для социальной идентификации.
- Обучение ради успеха или из-за боязни неудач.
- Обучение по принуждению или под давлением.
- Обучение, основанное на понятиях и моральных обязательствах или на общепринятых нормах.
- Обучение для достижения цели в обыденной жизни.
- Обучение, основанное на социальных целях, требованиях и ценностях.

Мотивы учебной деятельности — это все факторы, обуславливающие проявление учебной активности. Согласно Л. И. Божович, в качестве мотивов могут выступать предметы внешнего мира, представления, идеи, чувства и переживания — словом, все то, в чем нашла воплощение потребность.

Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают огромное значение изучению и формированию внутренней мотивации. Среди зарубежных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер. Он говорил о таких мотивах, как любопытство, стремление к компетентности (стремление к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний), которые ученый связывал с интересом.

Рассмотрим факторы формирования учебной мотивации.

В формировании мотивов учения значительную роль играют словесные подкрепления, оценки, характеризующие учебную деятельность ученика (Б. Г. Ананьев).

Основными *факторами,* влияющими на формирование положительной устойчивой мотивации к учебной деятельности, по мнению Е. П. Ильина, являются:

- содержание учебного материала;
- организация учебной деятельности, включающей три основных этапа:
- мотивационный,
- операционально-познавательный,
- рефлексивно-оценочный; .
- коллективные формы учебной деятельности;
- оценка учебной деятельности;
- стиль педагогической деятельности.

Причинами отрицательного отношения к учению могут быть как субъективные, так и объективные причины. Последние связаны с деятельностью самого учителя. Например, учебный материал не способствует поддержанию любознательности, не соответствует уровню умственного развития учащихся, уровню наличных знаний; приёмы и методы работы не соответствуют пробуждению активности и самостоятельности детей; средства побуждения не соответствуют причинам отрицательного отношения к учению.

Все это требуется знать учителю для того, чтобы формирование положительной мотивации в учебной деятельности было успешным.

Сильный внутренний мотив — познавательный интерес. Г. И. Щукина считает, что познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения и как мотив учения носит бескорыстный характер. Другие исследователи (В. В. Давыдов, Д. Б. Эльконин, А. К. Маркова) отмечают, что для формирования теоретического познавательного интереса немалое значение имеет характер учебной деятельности. Развитие познавательного интереса проходит три основных этапа: ситуативный, познавательный интерес, возникающий в условиях новизны; устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности; включение познавательного интереса в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

Рассмотрим возрастные особенности мотивация учения в школе (Е. П. Ильин)

Мотивация поступления в школу (посещения школы первоклассниками) не равнозначен мотиву обучения, так как потребностями, приводящими ребенка в школу, помимо познавательной, могут быть: престижная (повышение своего социального положения), стремление к взрослости, желание быть «как всё», не отставать в исполнении социальных ролей от сверстников. О мотивационной готовности детей 6-7 лет к школе свидетельствуют их отношение к обучению как к серьезной общественно значимой деятельности, эмоциональная расположенность выполнять требования взрослых,

познавательный интерес к окружающей действительности, стремление овладевать новыми знаниями и умениями.

Особенностью мотивации большинства школьников младших классов является беспрекословное выполнение требований учителя.

Мотивационную роль играют и получаемые школьниками отметки. При этом учащиеся 1-2 классов воспринимают ее как оценку своих стараний, а не качества проделанной работы.

Не все мотивы осознаются младшими школьниками в одинаковой степени (М. В. Матюхина). К плохо осознаваемым относятся мотивы долга и ответственности, благополучия, престижа, целый ряд мотивов, связанных с содержанием и процессом учения (интерес к объекту деятельности, к процессу деятельности, к результату деятельности). Но именно эти мотивы выступают в качестве реальных побудителей учебной деятельности. В то же время мотив самоопределения, на который чаще всего указывают школьники, является не реально действующим, а просто «знаемым».

Существенной особенностью мотивации учебной деятельности младших школьников является невозможность долго удерживать энергию сформированного намерения. Поэтому между созданием у них соответствующего намерения и выполнением его не должно проходить много времени. Перед младшими школьниками целесообразно ставить не отдаленные и крупномасштабные цели, а ближайшие и небольшие.

Рассмотрим особенности мотивация учебной деятельности школьников средних классов.

Данный этап онтогенетического развития характеризуется возникновение у школьника стойкого интереса к определенному предмету. При этом у многих подростков наблюдается общее снижение мотивации учения и, как следствие, изменяются мотивы посещения школы: не потому что хочется, а потому что надо. Особенностью мотивации учебного поведения школьников средних классов является наличие у них «подростковых установок» (моральных взглядов, суждений, оценок, часто не совпадающих с таковыми у взрослых). К таким установкам относится, например, осуждение тех учащихся, которые не дают списывать или не хотят подсказывать на уроке.

У подростков становится ярко выраженной потребность в познании и оценке собственной личности, что создает повышенную чувствительность к оценке окружающих. Следствием является их ранимость, обидчивость, немотивированные с точки зрения взрослых, бурные реакции на слова и поступки окружающих.

Мотивы учения у старшеклассников существенно отличаются от таковых у подростков в связи с намечаемой профессиональной деятельностью. Если подростки выбирают профессию соответственно любимому предмету, то старшие школьники начинают особенно интересоваться теми предметами, которые им пригодятся для подготовки к выбранной профессии. Если первые смотрят в будущее с позиций настоящего, то вторые смотрят на настоящее с позиций будущего (Л. И. Божович). Подготовка к поступлению в профессиональное учебное заведение является основным мотивом учения старшеклассников. Мотивы, связанные со стремлением посредством хороших отметок завоевать определенное положение в классе, типичные для подростков, в старших классах отходят на второй план. Отметка становится критерием знаний, она в значительной степени утрачивает свою побудительную силу, учебная активность определяется стремлением к знаниям.

Проблема выявления и развития одаренных детей и детей с повышенной мотивацией, к которой в последнее время обращено особое внимание у нас в стране, в условиях модернизации современной российской системы образования приобретает особую актуальность.

Данный социальный заказ направил нашу педагогическую деятельность в русло активной работы с детьми названной категории, и пересмотреть систему поддержки и развития способных учащихся. Мы поставили перед собой цель: создать благоприятные условия, способствующие развитию и реализации способностей детей.

•работа по плану индивидуального обучения;

•включение учеников в исследовательскую деятельность по интересам;

•внеклассные мероприятия, направленные на активизацию учащихся в учебной деятельности;

•создание общественноактивной школы.

Первоочередной задачей в организации обучения одаренных детей и детей с повышенной мотивацией является выявление и определение своеобразия их одаренности с целью создания условий для наиболее полного раскрытия их талантов и способностей. Диагностика одаренности всегда представляет собой сложную проблему, поэтому целесообразно использовать комплексный подход. При этом может быть задействован широкий спектр разнообразных методов: наблюдение за детьми, анкетирование детей, родителей и учителей, экспертное оценивание конкретных продуктов творческой деятельности детей, тестирование.

Работа с учащимися, имеющими высокую мотивацию обучения, требует от педагога усиленной подготовки, каждодневного кропотливого труда по развитию личности ребёнка. Учитель работает не только на развитие специальной интеллектуальной одарённости ученика, но и на развитие олимпиадного движения. При работе с учащимися, имеющими высокую мотивацию обучения, учитель использует личностно-ориентированный, дифференцированный подходы в обучении, вовлекает учащихся в исследовательскую работу, побуждает выдвигать идеи, анализировать литературу и материалы сети Интернет.

Принципы работы:

- прививать стремление к приобретению знаний;
- поощрять инициативу детей, их самостоятельность в учебе и развитии.

Контроль развития познавательной деятельности:

- создание для ученика ситуации уверенности в своих знаниях;
- сотрудничество учителя и ученика;
- гарантирование ученику права на повышение оценки;
- поощрение ученика.

Опережающие задания:

- круглогодичные олимпиады;
- олимпиады муниципального уровня.

Самая распространенная форма организации внеурочной деятельности ребят по интересам – предметные кружки. Они в основном предназначены для учащихся, интересы которых выходят за рамки программы, но не исключают возможности посещения их и другими учащимися. На занятиях предметных кружков все участники найдут себе дело по душе.

Одна из основных практических задач современного образования – формирование у школьника основ культуры мышления и развития основных умений и навыков исследовательского поведения. Начинать работать в данном направлении желательно с первого класса. В этом возрасте ребенок удовлетворяет свои естественные потребности: огромное желание новых впечатлений, любознательность, стремление наблюдать и экспериментировать, самостоятельно «открывать Америку» вокруг себя. Поэтому дети с большим удовольствием становятся исследователями.

Олимпиада – наиболее распространённая и яркая форма работы с одарёнными детьми. Проводятся школьные, городские, областные, всероссийские и международные олимпиады. В результате её проведения выявляются способные школьники. А планомерная работа по их подготовке к участию в олимпиадах выливается в серьёзное изучение специальных разделов математики.

При решении олимпиадных задач ученики должны проявить смекалку в нестандартной ситуации. В результате выросла целая ветвь науки - олимпиадная математика.

Но для успешного выступления учащихся на олимпиадах нужно прорешать с ними как можно больше подготовительных задач, тестов, задач, способствующих развитию нестандартного мышления. Учителю следует особое внимание уделять различным подходам к решению нестандартных заданий. Организуя работу учеников по решению нестандартных задач, учитель должен сравнивать различные способы решения, анализировать их с точки зрения рациональности, оригинальности и логичности. Это важно для овладения учащимися методами научного познания реальной действительности и приёмами умственной деятельности, которыми пользуются исследователи.

Также эффективным методом, способствующим развитию мотивации является подготовка учащихся к участию в научно-практической конференции. Ведущий отечественный специалист в области организации исследовательской деятельности школьников, Леонтович Александр Владимирович, при анализе представляемых на конференции и конкурсы творческих работ учащихся в области естественных и гуманитарных наук выделил следующие их типы:

1) Проблемно-реферативные — творческие работы, написанные на основе нескольких литературных источников, предполагающие сопоставление данных разных источников и на основе этого собственную трактовку поставленной проблемы.

2) Экспериментальные — творческие работы, написанные на основе выполнения эксперимента, описанного в науке и имеющего известный результат. Носят скорее иллюстративный характер, предполагают самостоятельную трактовку особенностей результата в зависимости от изменения исходных условий.

3) Натуралистические и описательные — творческие работы, направленные на наблюдение и качественное описание какого-либо явления. Могут иметь элемент научной новизны.

4) Исследовательские — творческие работы, выполненные с помощью корректной с научной точки зрения методики, имеющие полученный с помощью этой методики собственный экспериментальный материал, на основании которого делается анализ и выводы о характере исследуемого явления. Особенностью таких работ является непредопределенность результата, который могут дать исследования.

5) Проект – это творческая деятельность, направленная на достижение определенного результата, создание уникального продукта. Проектная работа подразумевает изначальное определение сроков выполнения намеченного с учетом запланированных ресурсов и изначально продуманных требований к качеству конечного продукта.

При работе с учащимися, имеющими повышенную мотивацию к учебно-познавательной деятельности в процессе обучения можно использовать следующие методы:

1) переход учителя с позиции носителя знаний (дающего знания в позицию организатора собственной познавательной деятельности, т.е. учитель управляет познавательной деятельностью ученика.

2) мотивация познавательной деятельности. В результате у ученика формируется либо интерес, либо устойчивое положительное отношение к предмету.

Интерес к изучению вопроса зависит от убеждённости учащегося в необходимости данного вопроса. Наличие интереса - необходимое условие обучения. Чем выше интерес, тем активнее идёт обучение, тем лучше результаты. Наоборот, чем ниже интерес, тем формальнее обучение, хуже результаты.

Таким образом, на формирование положительной учебной мотивации оказывают влияние такие компоненты, как осознание ребенком своих возможностей, потребностей, связь собственных усилий с полученным результатом (уровень субъективного контроля), адекватное отношение к ситуации оценивания и к учебной деятельности, эмоциональные реакции, как с положительной, так и отрицательной модальностью, в последнем случае важна направленность на преодоление трудностей.

Список использованных источников:

1. Вопросы психологии учебной деятельности младших школьников / под ред. Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова. – М., 1962.

2. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – (Мастера Психологии).

3. Соколов, С.М. Развитие учебной мотивации младших школьников при разных стилях педагогической деятельности / С.М. Соколов // Прикладная психология. – 2001. – № 6. – С. 47-53.

Тиунов Сергей Арсентьевич, ст.преподаватель
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СТАНДАРТОВ ПРИ ПРОЕКТИРОВАНИИ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ПРОЦЕССОВ НА ТРАНСПОРТЕ

Разработка новых технологических процессов и применение нового оборудования допустимы лишь при выполнении требований установленных государством. Все те, кто занимается образовательной деятельностью, сталкиваются с проблемой изучения понятий стандарт и стандартизация. Данную проблему необходимо решить при изучении предметов (устройство автомобиля, техническое обслуживание и ремонт), которые являются основой подготовки специалистов по направлению 44.03.04. Профессиональное обучение (по отраслям), профиль «Транспорт». Основы будущей деятельности заложены в изучении системы, в которой специалист, влияющий на организацию эксплуатации, ремонта транспорта, особое внимание должен уделять проблемам безопасности. Данная деятельность возможна лишь при знании требований стандартов.

Как показывает опыт изучения данной проблемы, все сводится лишь к общим представлениям по данному вопросу. Не разработана методика, позволяющая находить решения. Предлагаемая система, которую необходимо внедрить в курс изучения предметов, связанна с проектированием технологических процессов и основана на следующих знаниях по данному вопросу, которые необходимо раскрыть в следующей последовательности.

- Определения и понятия.
- Функции, которые выполняет стандартизация в сфере транспорта.
- Классификация стандартов (международные, межгосударственные, региональные, национальные).
- Классификация стандартов в зависимости от применения, влияния на продукцию, работы, услуги (ГОСТ стандарт, отраслевой, стандарт предприятия, тех.условия, классификаторы).

- Классификация стандартов от объекта влияния (основополагающая, термины, методы испытаний, процессы, открытые положения, открытые знания).

Изучив классификацию ГОСТов, следует приступить к изучению единой системы кодирования технической информации ЕСКК.РФ. Данная система максимально приближает к международным стандартам и напрямую связана с производством, продажей, эксплуатацией, утилизацией транспорта.

Автомобиль является сложной системой, состоящей из агрегатов, узлов, механизмов, систем, в основе которого лежит деталь, поэтому умение найти правильное решение при проектировании процесса, является основой изучения устройства автомобиля, технического обслуживания и ремонта. Необходимо обладать информацией, увязанной с характеристиками, размерно-габаритными показателями, процессами, влияющими на деталь. Качество знаний по этому вопросу часто находится в сфере непрофессионализма, опираясь на не проверенные источники. Имеется большое количество электронных сайтов, печатной информации, которая не позволяет правильно изучать и эксплуатировать транспортное средство. Студентам необходимо дать электронный каталог ГОСТов (http://www/internet-law.ru/gosts), который можно использовать для поиска нужного стандарта при оформлении техпроцесса.

Существует два варианта поиска информации:

Первый вариант: для поиска и обнаружения необходимого стандарта используется алфавитный указатель, который расположен в томе 3. Пример: поиск документа, который рассматривает вопросы, связанные с техобслуживанием автомобиля. Вставляется ключевое слово «оборудование» (код 43180).

Второй вариант: в качестве поиска используется том 3 или 4, в котором в порядке нарастания номеров, показано оборудование, связанное с ТО и ТР.

Можно сделать вывод, что зная различные методики обнаружения информации, можно найти правильное решение. В документах, устанавливающих техпроцесс, всегда есть сноска на ГОСТ. Чем тщательнее выполняется данное требование, тем качественней, безопаснее эксплуатация, ремонт транспорта.

Бурнашева Элиетта Павловна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ОРГАНИЗАЦИЯ ВНУТРИФИРМЕННОГО ОБУЧЕНИЯ ПЕРСОНАЛА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ПРИНЦИПОВ БЕРЕЖЛИВОГО ПРОИЗВОДСТВА

Переход предприятий на платформу рыночных отношений сопровождается изменениями и в сфере восприятия такого феномена как человеческие ресурсы. Чтобы оставаться конкурентоспособным, любая фирма вынуждена рассматривать такие новые направления развития как диверсификация выпускаемой продукции, либо оказываемых услуг.

Такой подход требует от подразделений, занимающихся наймом, отбором и обучением персонала, овладения специальными методами стратегического управления человеческими ресурсами.

Наиболее успешные предприятия выживают за счет того, что сумели мобильно перестроить технологическую составляющую производства, при этом важным является своевременно спланированная работа по использованию кадрового потенциала.

Современные требования рынка труда обязывают руководителей и управляющих организациями быть мобильными, высокоинформированными, компетентными в сфере организации и управления производственными системами. Многие привыкли видеть в людях, работающих под их началом, лишь механический «инструмент» для получения прибыли, не понимая ценность именно человеческого капитала.

Одним из важных направлений грамотного использования человеческих ресурсов в целях обеспечения конкурентоспособности предприятий является организация внутрифирменного обучения сотрудников.

В вузе (в частности, в Шадринском государственном педагогическом университете) в рамках направления подготовки бакалавров и магистров по образовательной программе «Профессиональное обучение (по отраслям)» и на отделении дополнительного образования в рамках программы «Менеджмент» читается специальный курс «Современные методы стратегического управления человеческими ресурсами», в процессе изучения которого рассматриваются основные направления организации внутрифирменного обучения.

В вузе существует Центр поддержки производственных систем и предпринимательства (ЦППСиП), основная цель которого – взаимодействие с предприятиями и организациями малого города для реализации обучающих программ для линейных и топ – менеджеров, а также пошаговое внедрение элементов дуального обучения на предприятиях машиностроения и транспорта, в торговых организациях.

Опрос, проведенный студентами вуза с целью изучения уровня организации обучения персонала на предприятиях, дал неблагоприятную статистику об организации обучения персонала. Не всегда руководители малых предприятий производственной направленности и торговли смогли четко объяснить перспективу (в том числе и кадровую) развития своего предприятия.

В Администрации г.Шадринска значительное внимание уделяется вопросам сохранения производственных мощностей существующих предприятий, индивидуальной работе с руководителями по проблемам диверсификации, эффективного использования освобождающихся площадей. При этом часто возникает вопрос о нерациональном использовании человеческого потенциала. На заседаниях городского центра развития производственных систем при Администрации не раз ставился вопрос о необходимости подготовки молодых кадров для промышленных предприятий, а главное, для их дальнейшего закрепления на данных предприятиях.

Решение проблемы подготовки инженерных кадров университет стремится решать в рамках сетевого взаимодействия с организациями. В 2014 году был заключен договор с ООО «Дельта Технология» (производство пресс – форм), на заводе второй год работает базовая кафедра, оборудован учебный участок. Студенты факультета технологии и предпринимательства изучают профессии станочников, знакомятся с современным производством. На данном предприятии закуплены станки с числовым программным управлением в рамках обучающей программы немецкой компании «DMG», на которых обучаются студенты, будущие преподаватели технических дисциплин в системе среднего профессионального образования. Аналогичная работа проводится в настоящее время в рамках сотрудничества с градообразующим предприятием «Шадринский автоагрегатный завод».

В рамках сетевого взаимодействия вуза (ЦППС и П) с предприятиями начато внедрение программы внутрифирменного обучения персонала промышленных предприятий «Основы бережливого производства». Такие курсы уже проведены для линейных

менеджеров Шадринской мебельной фабрики и ООО «Трансмаш», торгового предприятия «Идея+».

Такие же программы в рамках внутрифирменного обучения становятся востребованными и для бюджетных учреждений («Бережливый офис», «Принципы бережливого производства в организации работы госслужащих», «Бережливое обучение»).

Сама технология внутрифирменного обучения персонала также является показателем применения принципов бережливого производства, в данном случае, для реализации эффективного и малозатратного проекта повышения конкурентоспособности предприятия.

Под внутрифирменным обучением персонала понимают систематический процесс, вписанный в общую политику развития человеческих ресурсов и направленный на изменения поведения работника в целях наилучшего достижения целей организации [1].

А концепция бережливого производства определяется как особая схема управления компанией, в основе которой лежит постоянное стремление устранить различные виды издержек (потерь), предусматривающая вовлечение в процесс оптимизации каждого сотрудника предприятия [2].

Рассмотрим основные преимущества использования принципов бережливого производства в организации внутрифирменного обучения персонала.

1. Сокращение затрат на оплату транспортных (командировочных) расходов сотрудников.

Отправляя сотрудников на внешнее обучение (за пределы местонахождения предприятия) руководители отделов по работе с персоналом зачастую следуют модным «веяниям времени»: сотрудников надо направлять на семинары, которые зачастую представляют собой формальную организацию обучения. При этом оплачивается проезд, проживание, питание и прочие расходы сотрудников. Обучение происходит, как правило, в форме обобщающих лекций и тренингов, так как преподаватели различных внешних курсов повышения квалификации разрабатывают программы, не адаптированные под конкретное предприятие, и это общепринятый подход. После таких курсов повышения квалификации сотрудники возвращаются на свои предприятия воодушевленные тем, как это организовывается в принципе у кого –то, но не находят должного понимания со стороны управленческих структур. И тот потенциал, который у них имеется, в том числе и знаниевый, не используется на практике.

При внутрифирменном же обучении устраняются значительные потери в финансовом обеспечении обучения «на стороне» и такие потери, как излишняя транспортировка.

2. Повышение качества преподавания за счет рационального содержания обучения, востребованного именно для данного предприятия.

Использование принципов бережливого производства должно способствовать минимизации всех составляющих, приводящих к потерям. В случае с организацией внутрифирменного обучения необходимо учитывать то, что потребитель услуг (менеджмент предприятия) согласен платить деньги только за те составляющие обучения, которые приносят реальную добавочную стоимость (увеличивают ценность) изготавливаемому продукту или услуге.

Любое обучение должно быть рациональным с точки зрения соответствия повышения квалификации сотрудников тем бизнес – задачам, которые ставит перед собой конкретная организация.

В связи с этим актуализируется задача подбора компетентного преподавателя.

Повышение качества преподавания предусматривает устранение такого вида потерь, которые в бережливом производстве называют перепроизводством. В обучении оно рассматривается в ситуациях, когда изученное не востребовано в деятельности фирмы.

3. Организация обучения без отрыва от основной работы.

Преимущество внутрифирменного обучения состоит в устранении потерь, которые в бережливом производстве называют простоями.

Любое обучение сотрудника означает его отсутствие на рабочем месте, а, следовательно, рабочий не изготовляет необходимую продукцию, либо за него работает кто – то другой. Предприятие и здесь может иметь издержки от двойных затрат: на обучение сотрудника и недополучение прибыли от продукции.

При внутрифирменном обучении имеется возможность рациональной организации обучающего процесса, предусматривающего максимальное устранение потерь.

Среди основополагающих факторов, которые определяют бережливое обучение, выделяют:

–следование принципам непрерывного улучшения (кайдзен);

–осведомленность и вовлечение персонала в бизнес – процессы организации;

–вытягивающее обучение (подготовка только востребованных специалистов для конкретного предприятия в соответствии со стратегией его развития);

–непрерывный поток обучения (системное обучение всех сотрудников на уровне горизонтальных связей всех подразделений предприятия).

Внутрифирменное обучение персонала способствует увеличению количества обучающихся работников, использованию новых информационных технологий, тем самым обеспечивая для каждого реализацию индивидуальных образовательных траекторий.

Внутрифирменное обучение, базирующееся на принципах непрерывного совершенствования (устранения возможных потерь), призвано устранить дисбаланс между необходимостью внедрения современных технологий и уровнем компетентности работников предприятия. Отсюда определим основную задачу внутрифирменного обучения: подготовить профессионально востребованного специалиста в соответствии с требованиями отдельной организации, развивать его компетентность в соответствии с меняющимися требованиями производства.

Список использованных источников:

1. Когорова, М.А. Кадровый менеджмент [Текст] / М.А. Когорова. – Ростов н/Д : Феникс, 2007.

2. Степченко, Т.С. Lean-технологии в управлении предприятием [Электронный ресурс] / Т.С. Степченко // Современные технологии управления. – 2015. – №7 (55). – Режим доступа: http://sovman.ru/article/5508/. – 08.10.2016.

Старцева Маргарита Алексеевна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск

ФОРМИРОВАНИЕ СПОСОБНОСТИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ПРОЕКТИРОВАТЬ УЧЕБНЫЙ ПРОЦЕСС НА ОСНОВЕ АНАЛИЗА НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ

ФГОС ВО по направлению подготовки «Профессиональное обучение» для учебно-профессиональной деятельности будущего педагога ПО выделяет две профессиональных компетенции связанных: со способностью организовывать и осуществлять учебно-воспитательную деятельность в соответствии с требованиями профессиональных и федеральных государственных образовательных стандартов (ПК-3) и способностью организовывать профессионально-педагогическую деятельность на нормативно-правовой основе (ПК-4) [3].

Формированию данных компетенций большое внимание уделяется в рамках выполнения курсовой работы по учебному курсу «Методика профессионального обучения» [2]. Для этого планируется целая серия компетентностно ориентированных заданий связанных с изучением и анализом нормативно-правовых документов, таких как:

• Федеральный закон «Об образовании в РФ»;

• Профессиональный стандарт;

• Общероссийский классификатор специальностей по образованию (ОКСО) или Общероссийский классификатор профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР);

• ФГОС СПО;

• Основная профессиональная образовательная программа.

С 1 сентября 2013 г. введен в силу новый федеральный закон «Об образовании в РФ» [4]. Выполняя анализ данного закона студенту необходимо выделить изменения в уровнях профессионального образования, изучить и отметить особенности организации обучения на уровне СПО, реализуемые там основные профессиональные и дополнительные образовательные программы, обобщить современные требования к учебному процессу.

Далее изучают и анализируют Профессиональные стандарты (ПС) – это документы нового типа, системно представляющие актуальную информацию о требованиях к квалификациям, необходимым для выполнения тех или иных видов трудовой деятельности. ПС идут на смену Единому квалификационному справочнику должностей руководителей, специалистов и служащих (ЕКСД) и Единому тарифно-квалификационному справочнику работ и профессий рабочих (ЕТКС).

Профессиональные стандарты применяются:

• *Работодателями:*

✓ при формировании кадровой политики и в управлении персоналом;

✓ при организации обучения и аттестации работников;

✓ при разработке должностных инструкций, тарификации работ, присвоении тарифных разрядов работникам;

✓ при установлении систем оплаты труда.

• *Системой профобразования* при разработке ФГОС ПО.

• *Образовательными организациями* при разработке основных профессиональных образовательных программ.

Требования профессионального стандарта являются основой требований ФГОС и программ профессионального образования, при этом каждая единица ПС может быть трансформирована в отдельный профессиональный модуль и результатом обучения становится та функция, которая подлежит освоению.

Единица профессионального стандарта – структурный элемент ПС, содержащий развернутую характеристику конкретной трудовой функции, которая является целостной, завершенной, относительно автономной и значимой для данного вида трудовой деятельности.

Необходимость разработки и введения ПС определена Указом Президента РФ № 597 от 7 мая 2012 г. «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики». Координирует разработку ПС Министерство труда и социальной защиты Российской Федерации.

Разработка проектов ПС осуществляется в соответствии с утверждаемыми Министерством труда и социальной защиты РФ:

- ✓ методическими рекомендациями по разработке профессионального стандарта;
- ✓ макетом профессионального стандарта;
- ✓ уровнями квалификаций [1].

Утверждение ПС осуществляется Министерством труда и социальной защиты РФ на основании заключения экспертного совета с рекомендациями о его утверждении.

В основу принятой методики разработки ПС положен метод функционального анализа, пришедший на смену популярному ранее методу описания профессиональных стандартов с позиции должностных обязанностей. Отправная точка формирования современных ПС – анализ трудовой деятельности, в ходе которого, выявляются трудовые функции и требования к качеству их выполнения. Данная методика предполагает проекцию структурированного описания профессиональной (трудовой) деятельности на описание требований к работникам, выполняющим эту деятельность.

Поиск нужного для курсовой работы профессионального стандарта рекомендуется осуществить на официальном сайте Министерства труда и социальной защиты РФ. Там следует выбрать из перечня Общероссийского классификатора (ОКВЭД) нужный вид экономической деятельности и группу занятий в соответствии с Общероссийским классификатором занятий (ОКЗ).

Выполняя анализ выбранного профессионального стандарта, соответствующего выделенной в курсовой работе специальности (или профессии), студент должен отметить «Общие сведения» в которых указать: вид профессиональной деятельности, ее основную цель, группу занятий в соответствии с ОКЗ и вид экономической деятельности в соответствии с ОКВЭД. Далее проводится анализ функциональной карты вида профессиональной деятельности, в которой выделяются обобщенные трудовые функции и соответствующие им трудовые функции. Затем из общего перечня квалификационных уровней делается выписка тех уровней квалификации, которые указаны для обобщенных трудовых функций в функциональной карте. При этом анализируют показатели уровней квалификации: их полномочия и ответственность, характер умений, характер знаний и основные пути достижения уровня квалификации.

Следующим этапом аналитической работы студента является изучение Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО) или Общероссийского классификатора профессий рабочих, должностей служащих и тарифных разрядов (ОКПДТР). В данных документах необходимо определить код той специальности (или профессии), которая выбрана в рамках курсовой работы.

Далее по найденному коду осуществляют поиск и анализ ФГОСа СПО. Из него студенту предлагается сделать выписку о:

- ✓ характеристике подготовки по специальности (профессии): наименование специальности (профессии), сроки обучения;

✓ характеристике профессиональной деятельности выпускников: область, объекты и виды профессиональной деятельности;

✓ требованиях к результатам освоения в виде перечня общекультурных и профессиональных компетенций;

✓ требованиях к структуре программы подготовки: перечень учебных циклов и разделов с подробной выпиской той дисциплины или МДК которые заявлены в курсовой работе;

✓ требованиях к условиям реализации основной профессиональной образовательной программы;

✓ оценке качества освоения программы подготовки.

В данной выписке необходимо выделить (полужирным шрифтом или заливкой текста) информацию, которая наиболее важна для дальнейшего проектирования конкретного учебного процесса, выбранного в теме курсовой работы.

Дальнейшая аналитическая работа направлена на сопоставление требований профессионального стандарта и ФГОСа. Для этого студенту предлагается сделать сводные сравнительные таблицы.

В первой таблице необходимо сопоставить каждой трудовой функции из ПС соответствующий вид профессиональной деятельности и формируемые профессиональные и общие компетенции (ПК, ОК) из ФГОСа, заливкой текста рекомендуется выделить информацию для дальнейшего проектирования конкретной дисциплины или МДК по теме курсовой работы.

Во второй таблице для выделенных в предыдущей таблице трудовых функций сопоставить требования к навыкам, умениям и знаниям, представленным в профессиональном и образовательном стандартах.

Выполнение указанных выше компетентностно-ориентированных заданий, несомненно, способствует формированию у будущих педагогов профессионального обучения целого ряда заявленных в ФГОСе общекультурных и профессиональных компетенций, необходимых для компетентного высококвалифицированного специалиста.

Список использованных источников:

1. Методические рекомендации по разработке профессионального стандарта [Текст] : издание официальное. – Утв. 2013-29-04. – Приказ № 170Н. – М. : Изд-во стандартов, 2013. – 8 с.

2. Старцева, М.А. Курсовая работа по методике профессионального обучения [Текст] : методические рекомендации для студентов по направлению подготовки 44.03.04 – Профессиональное обучение / М.А. Старцева ; Шадр. гос пед. ин-т. – Шадринск : ШГПИ, 2014. – 67 с.

3. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования. Уровень высшего образования - Бакалавриат. Направление подготовки 44.03.04 Профессиональное обучение (по отраслям) [Текст] : издание официальное. – Утв. 2015-01-10. – Приказ № 1085. – М. : Изд-во стандартов, 2015. – 33 с.

4. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации [Текст] : федеральный закон. – Утв. 2012-29-12. – Приказ № N2 273-ФЗ. – М. : Изд-во стандартов, 2012. – 404 с.

Евтушенко Наталья Сергеевна, ст.преподаватель

ФГБОУ ВО Шадринский государственный педагогический университет, г. Шадринск

СОСТОЯНИЕ И ТЕНДЕНЦИИ МОДЕРНИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАЗВИТИЯ РЫНОЧНОЙ ЭКОНОМИКИ

Встав на путь развития рыночных отношений, российская школа оказалась лицом к лицу с требованиями, диктуемых рынком: необходимостью развивать систему высшего образования в условиях сокращения государственного финансирования, следовательно, с необходимостью поиска дополнительных ресурсов для ее развития. Неотъемлемой частью развития рыночных отношений является формирование единого, интернационального пространства.

Образовательные системы развитых стран постепенно становятся доступными для российской молодежи благодаря либеральному миграционному законодательству. Более того, они активно начинают выходить на внутренний российский рынок, создавая серьезную конкурентную среду для российских вузов.

Сегодня главной целью реформы системы высшего образования России является создание конкурентоспособной национальной образовательной системы. Участие России в Болонском процессе, направленном на создание общеевропейского пространства высшего образования с целью повышения мобильности граждан на рынке труда и усиления конкурентоспособности европейского высшего образования. Однако нормы бюджетного финансирования (500-700 дол. в год) сразу делают нас неконкурентоспособными по сравнению с западными вузами, где аналогичные нормы в 4 раза выше. В этих условиях единственным выходом является диверсификация доходов, получаемых вузами (чем больше источников финансирования имеет вуз, тем устойчивее его положение).

Одной из общемировых тенденций развития высшего образования является дерегулирование вузовской системы, предоставления ей больших полномочий и автономии. Одновременно происходит снижение доли государственных расходов в обеспечении потребностей высших учебных заведений. Это характерная черта последних десятилетий для абсолютного большинства развитых стран мира. Практически во-всех развитых странах вложения средств в инфраструктуру вузов сократились ниже уровня, необходимого для поддержания устойчивости.

В России происходят те же процессы. Принятый в 1992 году «Закон об образовании» дал право на существование разных форм учебных заведений, у них появилась возможность самостоятельно зарабатывать деньги, реинвестируя прибыль в учебную деятельность. В то время государство резко сократило объемы своего финансирования в образовательную сферу, что привело к еще большему отставанию российской системы высшего образования от уровня образовательных систем развитых стран.

Рост конкуренции и относительное сокращение бюджетного финансирования стали для вузов сильными мотивами к проявлению активности, в том числе за пределами национальных границ.

Постепенно доля государственного финансирования в структуре доходов вузов снижалась, а доля внебюджетного финансирования наоборот росла. Новая концепция государственного управления имущественным комплексом в сфере науки и образования предполагает, что полноценное бюджетное финансирование сохранится лишь у нескольких десятков вузов, остальном придется искать источники финансирования самостоятельно, изменив форму собственности. Государство здесь предлагает два варианта: «автономное учреждение» (АУ) и «государственная (муниципальная) автономная некоммерческая

организация» (ГМАНО). В первом случае государство сохраняет за собой статус учредителя, во втором – круг учредителей предполагает расширить за счет «заинтересованного бизнеса».

Такой переход в новый статус, с большей автономией и большей ответственностью, неминуемо влечет изменения в структуре и функциях управления вузами и в университетском менеджменте.

Для конкурентоспособной экономики, которую мы хотим построить, необходимы профессионалы, готовые к тому, что им регулярно придется не просто повышать свою квалификацию, но и менять ее. Качество подготовки выпускников будет заключаться не только в умении анализировать и решать проблемы, но и в способности совершенствовать технологии собственной деятельности.

На смену образования «раз и навсегда» приходит «образование через всю жизнь». Это, в свою очередь, способствует расширению новых видов образовательных услуг, расширяет спектр услуг дополнительного образования. Вузам необходимо перестраиваться под потребности в профессиональном обучении различных категории населения: работающих студентов, студентов зрелого возраста, студентов, обучающихся неполный день, студентов вечернего, заочного и дистанционных форм обучения; все более расширяется обучение ; все более расширяется обучение по сокращенным программам, в том числе для получения второго высшего образования; растет спрос на программы обучения с изучением отдельных дисциплин в разных университетах и т.д. Развитие системы непрерывного профессионального образования создает механизмы включения работодателей в выработку образовательной политики, стандартов качества профессионального образования, позволяет более полно учитывать быстро меняющиеся потребности рынка труда.

Глобальной тенденцией становится и рост массовости высшего образования. В России, где получение высшего образования стало социальной нормой, этот процесс идет ускоренными темпами. Сегодня количество выпускников является одним из самых высоких за последние полтора десятилетия.

Новые тенденции рынка труда, высокая конкуренция заставляют вузы выстраивать концепции своего развития, анализировать конкурентные преимущества и определять ту стратегию, которая обеспечит устойчивое, гармоничное развитие. Это возможно только при условии жесткой сбалансированности планов развития вуза и имеющихся у него ресурсов. Таким образом, вузы оказались перед необходимостью перехода к стратегическому планированию и стратегическому управлению совей деятельностью. Сегодня необходимо внедрение таким методов управления, которые повышают активные возможности вуза к быстро меняющимся условиям внешней среды. Следует отметить, что внешняя среда не просто быстро меняется, она практически непредсказуема, идет ли речь об экономических или правовых аспектах. Развиваться, оставаясь неподвижной академической структурой, не реагирующей на меняющейся мир, невозможно. Жизнеспособным будет только тот вуз, в основу жизненной философии которого заложено стремление к переменам.

Экономические и социально-политические изменения в обществе неизбежно требуют иной образовательной системы. К сожалению, Россия утратила роль одного из лидеров в мировой системе образования.

Таким образом, можно выделить следующие основные тенденции развития высшего образования:

- усиление конкуренции на рынке образовательных услуг;
- дерегулирование вузовской системы: предоставление высшим учебным заведениям больших полномочий;
- сокращение государственных расходов на систему высшего образования;

- рост массовости высшего образования;
- диверсификация образовательных услуг.

В последние годы в российской высшей школе наблюдается бурный рост числа студентов, поддерживаемый высоким спросом на высшее образование. В сферу высшего образования поступают значительные ресурсы, главным образом за счет расходов населения.

Приток ресурсов выводит российскую высшую школу из кризиса, в котором она оказалась в начале 90-х годов. Постепенно, хотя и медленно, поднимается уровень оплаты труда и восстанавливается престиж профессии преподавателя; происходит существенное обновление содержания и методов обучения, внедрение современных информационных технологий. Радикальному пересмотру подвергались программы, учебные планы и квалификационные требования, принципы набора студентов, методы административного и финансового менеджмента. У экономики и общества увеличивается потребность в высшем образовании, что создает основу для дальнейшего развития отрасли.

Несмотря на эти благоприятные тенденции, говорить о полном преодолении кризиса в российской высшей школе преждевременно. Серьезной проблемой является отставание качества вузовского образования как от современных потребностей, так и от потенциала высшей школы страны. Мнение о том, что качество высшего образования в России заметно снизилось за последние 15 лет, широко распространено в профессиональном сообществе и убедительно подтверждается рядом прямых и косвенных признаков.

В большинстве других отраслей экономики России рыночные преобразования, и, в первую очередь, либерализация и конкуренция, привели к повышению качества продукции. Высшая школа является исключением из этой закономерности.

Горшков А. П.,
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗА С РАБОТОДАТЕЛЯМИ: ПРОБЛЕМЫ И ОПЫТ

При организации образовательного процесса с одной стороны, «вузы предоставляют обществу образовательные услуги, непосредственными потребителями которых являются студенты. С другой, на рынке труда они представляют результаты своей деятельности - специалистов, освоивших определенную образовательную программу, потребителями которых являются предприятия и организации различных отраслей экономики» [3, с.112].

В этой связи вузы должны строить свою деятельность, что бы конечные потребители (предприятия и организации различных отраслей экономики) получали качественный продукт – специалистов соответствующих запросам этих потребителей.

Требования ФГОС требуют подготовку студентов проводить практикоориентированной и привлекать работодателей к образовательному процессу. ФГОС 44.03.04 устанавливает, что «область профессиональной деятельности выпускников, освоивших программу бакалавриата, включает подготовку обучающихся по профессиям и специальностям в образовательных учреждениях, реализующих образовательные программы профессионального, среднего профессионального и дополнительного профессионального образования, учебно-курсовой сети предприятий и организаций, в центрах по подготовке, переподготовке и повышению квалификации рабочих, служащих и специалистов среднего звена, а также в службе занятости населения».[4] То есть подготовка тех, кто будет готовить рабочих, служащих и специалистов среднего звена на предприятиях и организациях

различных отраслей экономики. Таким образом, между вузом и конечным потребителем два звена предоставления образовательных услуг. Поэтому возрастает роль качества подготовки студентов вуза.

Исходя из вышеизложенного, конечно же, говорить о важности взаимодействия вуза с предприятиями, для которых выпускники вуза будут готовить квалифицированные кадры рабочих и специалистов среднего звена, в процессе качественного обучения в данном случае просто общее место. Будущий бакалавр профессионального обучения должен чётко представлять себе роль и место этих профессий и специальностей в системе производства на предприятии. Он должен не со слов и презентаций знать рабочие места, круг обязанностей, круг задач решаемых работниками предприятия. Эти вопросы должны осваиваться непосредственно на предприятии. Одновременно решается задача воспитания студентов и привития интереса к профессиям и специальностям, которые он изучает и которым будет в последующем обучать своих студентов.

Так же важным становится взаимодействие вуза с предприятием, если производственная база вуза по качеству и (или) по объему не являются достаточными для качественного обучения.

Однако при взаимодействии вуза с предприятием могут возникать различные риски. Построение этих взаимодействий с минимальными рисками – залог успешной подготовки студентов. Е.А.Опфер выделяет восемь групп рисков характерных для вузов: кадровые риски, контингент-риски, имидж-риски, процессуальные риски, организационные риски, инновационные риски, технико-производственные риски, финансовые риски и социальные риски. [2, с.180]

Эти риски имеют особенное значение при расположении вузов в малых городах. Например кадровые риски. В малых городах не много предприятий по профилю педагогического вуза готовящего бакалавров профессионального обучения по профилю «Машиностроение и материалообработка». Проблема с квалифицированными кадрами (рабочих и специалистов среднего звена) для работы на этих предприятиях. Кадровые органы озабочены в получении готовых специалистов для своего предприятия именно сегодня, и очень неохотно отзываются на просьбу о помощи в подготовке тех, кто будет когда-то в будущем готовить этих специалистов. Мотивировать эти предприятия на сотрудничество - задача весьма сложная. Она усугубляется ещё тем, что выпускники вуза, подготовленные для обучения студентов СПО рабочим профессиям и специальностям (например, технологов) сами не могут работать ни по одной из этих специальностей. То есть они должны обучать тому, что сами не вправе исполнять в качестве специалиста. Они не могут получить опыт работы по этой специальности, чтобы практически закрепить знания, полученные в вузе, для повышения своей квалификации преподавателя и обучать тому, что умеют делать сами. И тому, что действительно нужно предприятию – то есть конечному потребителю. В такой ситуации работодателю сложно понять свой интерес во взаимодействии с вузом. Если бы вуз мог наряду с квалификацией бакалавра профессионального обучения присваивать и квалификацию технолога, тогда интерес работодателя (машиностроительных предприятий) во взаимодействии с вузом стал бы очевидным. Да и педагог СПО с опытом работы на предприятии был бы более полезным в процессе обучения.

Известно много форм и методов взаимодействия вузов педагогической направленности с предприятиями, например: совместное составление образовательных программ, целевая подготовка, проведение практик, контроль качества образования представителями предприятий и другие. [3, с.113]

В ФБГОУ ВО «ШГПУ» в 2014 году стали использовать кадровый и научно-технический потенциал организации партнёра в учебном процессе, то есть непосредственно на производственном предприятии организованы учебные рабочие места для практикоориентированной подготовки студентов. Так совместно с ООО «Дельта Технология» создана базовая кафедра.[1] При достаточно хорошем отношении руководства ООО «Дельта Технологии» к данному виду взаимодействия и имеющемуся уже успешному сотрудничеству, полностью реализовать возможности базовой кафедры непросто. Предприятие небольшое и очень специфическое. Здесь, в основном, производство уникальной продукции и нет серийного и тем более массового производства.

Сейчас мы налаживаем взаимодействие с АО «ШААЗ» – градообразующим предприятием. На этом предприятии несколько существенно отличающихся друг от друга видов производства: и по типам и по направлениям. В качестве учебного полигона, у этого предприятия гораздо больше возможностей. Наши студенты проходят производственную практику. Взаимодействие с учебным центром предприятия способствует лучше оценить возможности предприятия по подготовке и переподготовке, а так же повышению квалификации кадров предприятия. Студенты могут непосредственно на предприятии изучить методы, дидактическое обеспечение процесса обучения, подготовки, переподготовки, повышения квалификации, а также возможность использования опыта предприятия в условиях обучения в учреждениях СПО.

Взаимодействуя с предприятиями ООО «Дельта Технология» и АО «Шадринский автоагрегатный завод» мы в учебном процессе вместо выполнения курсовых работ переходим к выполнению курсовых проектов, по исходным данным, которые предоставляют эти предприятия из ассортимента своей продукции. То есть, приближаем обучение к отработке реальных производственных задач, делая обучение более практикоориентированным.

В этом 2016 году начали сотрудничество с ООО «Мебельная фабрика». На этом предприятии используется система бережливого производства по типу «канбан», позволяющей реализовывать принцип «точно в срок». Система организации и снабжения производства «канбан» разработана в крупнейшей японской автомобилестроительной корпорации «Тойота». Знакомство с этой системой изнутри позволит расширить кругозор студентов в вопросах организации производства любого типа, в том числе и машиностроительного и транспортного.

К сожалению, взаимодействие вуза с предприятиями города ещё не достигло желаемого качества, но основы уже заложены.

Список использованных источников:

1. Бурнашева Э. П. Реализация компетентностного подхода в подготовке специалистов в образовательно-промышленном кластере [Текст] / Э.П. Бурнашева // Журнал «Дискуссия». – Екатеринбург : ИСТУ. – 2014. – № 9 (50).

2. Опфер, Е. А. Управление рисками вуза при взаимодействии с работодателями [Электронный ресурс] / Е.А. Опфер // Грани познания : электронный научно-образовательный журнал ВГСПУ. – 2015. – № 7(41), сентябрь. – С.179-182. – Режим доступа: http://www.grani.vspu.ru/jurnal/46.

3. Сюпова, М. С. Основные формы взаимодействия вузов и предприятий [Электронный ресурс] / М.С. Сюпова, Н.А. Бондаренко // Ученые заметки ТОГУ : электронное научное издание. – 2014. – Т. 5, № 4. – С. 111-116.

4. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.04 «Профессиональное обучение (по отраслям)». Уровень –

бакалавр : зарегистрировано в Минюсте России 29 октября 2015 г. № 39534 : утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 1 октября 2015 г. №1085.

Баландина Ирина Викторовна, к.п.н., доцент
ФГБОУ ВО «Шадринский государственный педагогический университет», г. Шадринск

ПРИНЦИПЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОМПЕТЕНЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЬЮТЕРНОЙ ВИЗУАЛИЗАЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ, ОБУЧАЮЩИХСЯ ПО НАПРАВЛЕНИЮ «ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ОБРАЗОВАНИЕ»

Компьютерная визуализация активно применяется в различных профессиональных сферах: управление, производство, торговля, пресса, банковская сфера, медицина и т.д. Поэтому от системы образования на современном этапе развития общества требуется все большее число квалифицированных специалистов, знающих технологии и умеющих на их основе создавать и применять компьютерные визуальные средства в профессиональной деятельности. Особенно актуально это для специалистов сферы образования (учителей, преподавателей). При обучении наглядные материалы должны соответствовать дидактическим требованиям, предъявляемым к ним и должны быть ориентированы на применение их в процессе обучения для повышения его эффективности и качества.

Компьютерная визуализация – процесс преобразования информации из абстрактно-логического представления в наглядно-образное и аудиовизуальное, осуществляемый средствами информационно-коммуникационных технологий, результатом которого является интерактивный учебный визуальный продукт, соответствующий требованиям, предъявляемым к образовательным материалам.

Анализ литературы позволяет выделить ряд преимуществ в использовании компьютерных визуальных материалов в учебном процессе:

1. Высокий уровень наглядности предлагаемого материала, за счет возможности представления процессов, свойств, явлений, которые невозможно представить или воссоздать традиционными средствами и технологиями.
2. Возможность моделирования в реальном времени сложных, имеющих много начальных значений процессов и рассматриваемых различными предметными областями: химии, биологии, математике и т.д.
3. Возможность задействовать у обучаемых в учебном процессе несколько систем восприятия за счет использования мультимедийных компьютерных средств наглядности.
4. Возможность организации интерактивного диалога обучаемого с применяемыми компьютерными наглядными средствами.
5. Возможность представления подробной структуры и максимальной детализации изучаемых объектов, процессов, явлений.

Компьютер позволяет вычленить главные закономерности изучаемого предмета или явления, рассмотреть его структуру и детали. Различные формы представления объекта могут сменять друг друга и по желанию обучаемого, и по команде программы, чередуя или используя одновременно образное, аналитическое, языковое представления. Процессы, моделируемые компьютером, могут быть разнообразными по форме и по содержанию, относиться к физическим, социальным, историческим, экологическим и другим процессам.

Информационные и коммуникационные технологии значительно расширяют возможности зрительного восприятия, в том числе восприятие невидимого.

Поэтому, исходя из вышесказанного, необходимым условием формирования успешной профессиональной деятельности будущих бакалавров педагогического образования становится формирование у них в процессе обучения компетенции в области применения технологий компьютерной визуализации, под которой понимается *«способность будущего бакалавра педагогического образования строить процесс обучения, используя самостоятельно созданные с помощью средств ИКТ и в соответствии с существующими эргономическими, дидактическими, техническими требованиями наглядные материалы, определять целесообразность их включения в различные этапы урока, уметь использовать имеющиеся в школе технические средства для их предъявления»*.

Компетенция компьютерная визуализация охватывает совокупность существующих технологий в данной области, которыми должен владеть будущий бакалавр педагогического образования.

Логика построения методики формирования компетенции компьютерной визуализации требует формулировки общих требований к конечному результату подготовки, на основании которых можно было бы выявить принципы построения:

- предпочтение в освоении должно отдаваться тем технологиям визуализации, продукты которых обладают наибольшей наглядной выразительностью;
- освоению подлежат технологии, а не их конкретная реализация в рамках некоторого пакета программ;
- программные реализации должны быть доступны педагогам по их наличию в учебном заведении, по интерфейсу и по основным приемам использования;
- должны осваиваться не только технологии визуализации, но и методы применения визуальных продуктов в учебной деятельности с использованием школьного проекционного оборудования.

Выполнение перечисленных требований создает технологическую и методическую предпосылку для формирования компетенции компьютерной визуализации. В то же время, невыполнение любого из перечисленных требований приведет к неполному формированию компетенции – этим определяется их необходимость.

Необходимость соответствия результатов подготовки перечисленным требованиям позволяют сформулировать ряд принципов, в соответствии с которыми может быть построена методика формирования компетенции.

1. *Принцип базового функционала.* Все программные средства компьютерной визуализации обладают весьма обширным и многоплановым функционалом, полное освоение которого, с одной стороны, потребовало бы неоправданно много учебного времени, а, с другой стороны, избыточно для решения учителем профессиональных задач. В связи с этим должно предусматриваться освоение лишь базовых функций программного обеспечения.

2. *Принцип обобщенного освоения технологий.* Поскольку программные средства компьютерной визуализации одного назначения обладают общими принципами построения, схожим интерфейсом и функционалом, содержание подготовки должно предусматривать изучение обобщенных приемов работы, которые реализованы в различных программах.

3. *Принцип профессиональной направленности учебных заданий.* Содержание практического и теоретического материала учебных заданий должно учитывать специфику будущей профессиональной деятельности бакалавра педагогического образования.

4. *Принцип вариативности заданий.* Для освоения предлагаемой технологии достаточно выполнить базовую задачу. Решение развивающих задач позволяет получить более полную информацию об объекте изучения.

5. *Принцип дидактической расширяемости задач.* В подготовке будущих бакалавров педагогического образования необходимо предусмотреть задания не только направленные на изучение технологических элементов, но и позволяющие оценить соответствие полученных наглядных материалов дидактическим и эргономическим требованиям.

Соответствие перечисленным специфическим принципам следует рассматривать в качестве требований (ограничений), которые должны быть учтены при построении методики формирования компетенции компьютерной визуализации.

Таким образом, проектирование методики формирования компетенции компьютерной визуализации у будущих бакалавров педагогического образования необходимо осуществлять на основе как представленных общенаучных, системных, так и выделенных специфических принципов: базового функционала; обобщенного освоения технологий; профессиональной направленности учебных заданий; вариативности заданий; дидактической расширяемости задач.

Список использованных источников:

1. Бешенков, С.А. Визуализация как фактор развития ИКТ-компетенций студентов вузов / С.А. Бешенков, В.Б. Лабутин, М.Б. Юнусов // Информатика и образование. – 2014. – № 6. – С. 66-69 :

2. Васенина, Е.А. Визуализация информации и создание разнообразных информационных продуктов с помощью инструментальных информационных сред: анализ образовательных возможностей / Е.А. Васенина // Информатика и образование. – 2012. – № 6. – С. 79-83.

Научное издание

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В XXI ВЕКЕ: ПРОБЛЕМЫ, ТЕНДЕНЦИИ, ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Часть II
Современная система образования: тенденции развития