

НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Лadoшина»
Общественная палата Челябинской области

ИННОВАЦИИ В СИСТЕМЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

(материалы VI Всероссийской научно-методической конференции)

Издается с 2010 года

Челябинск
2015

УДК 378
ББК 74.5
И66

Инновации в системе высшего образования [Текст] : материалы VI Всерос. науч.-метод. конф. / НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М. В. Ладощина» ; [отв. ред. : С. Б. Синецкий ; редкол. : С. В. Каледин, Л. В. Львов]. — Челябинск, 2015. — 138 с.

ISBN 978-5-903270-30-9

Материалы VI Всероссийской научно-методической конференции «Инновации в системе высшего образования», проведенной 13 февраля 2015 года в НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина», отражают опыт внедрения инновационных моделей и методов обучения в вузах многих регионов России.

Содержание материалов посвящено исследованию различных аспектов инновационного процесса и предназначено для использования педагогами вузов, специалистами управленческих структур в сфере образования, докторантами, аспирантами и магистрантами, работающими над проблемами повышения качества и эффективности высшего образования.

Ответственный редактор:

Синецкий С. Б., *д-р культурологии, канд. пед. наук, доцент, НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина»*

Редакционная коллегия:

Каледин С. В., *д-р экон. наук, профессор, НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина»*

Львов Л. В., *канд. пед. наук, доцент, НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина»*

ISBN 978-5-903270-30-9

© НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права
им. М. В. Ладощина», 2015

СОДЕРЖАНИЕ

МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Ежова И. В. Формирование методической школы в вузе как фактор повышения качества образования.....	5
Зеликин Н. В. Математика и информатика в экономике: межфакультетский курс бизнес-консалтинга в Московском университете.....	8
Каныгина А. С. Методика обучения дисциплине «Методы оптимальных решений» в интерактивных формах студентов экономического направления.....	10
Красильникова Н. В. Роль и место международных и национальных нормативно-правовых документов в развитии интернационализации высшего образования России и Италии	12
Ларин С. Н., Малков У. Х. Использование аксиоматического метода для формализации дидактического контента электронных образовательных ресурсов в составе современных педагогических технологий..	15
Ломакович В. А. Круглый стол с элементами философской компаративистики как метод инновационного обучения.....	20
Микрюкова С. Л. Медиация как способ альтернативного разрешения конфликта в образовательной среде.....	22
Морозова А. А. Социальные сети в медиаобразовательной практике: мнение экспертов.....	24
Некрасов В. П. О диагностике сформированности когнитивных компетенций студентов вуза	32
Паклина Ю. П. Проблемы привлечения работодателей к процессу обучения в высшей школе	34
Полякова О. А. Круглый стол как активный метод обучения студентов-юристов	36
Савина Н. А. Подготовка полиязычных кадров в вузах Казахстана	39
Соколова М. А. Обучающий комплекс подготовки молодых специалистов к решению конкретных задач в реальном секторе.....	42
Стебеньева Т. В., Юдинова В. В., Юрятина Н. Н. Новые формы и методы непрерывного профессионального обучения и подготовки специалистов	45

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

Баймагамбетова Р. С. Применение информационно-коммуникационных технологий в вузах Республики Казахстан	50
Писарева Е. В. Роль информационно-коммуникационных технологий в формировании иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технических вузов	53
Писклаков П. В., Тарханова Н. П. Реализация подхода Blended Learning в рамках подготовки студентов по направлениям бакалавриата	56
Сафонов В. И. Информационные технологии и гуманитаризация математического образования.....	59

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бочкарева О. В.	
Развитие индивидуальности личности в педагогическом диалоге.....	62
Львов Л. В.	
Формирование компетенций управления временем	66
Можей Н. П.	
Компетентностный подход в преподавании финансовой математики.....	72
Папченко Е. В.	
Роль философской рефлексии в становлении компетентного специалиста	74
Тома Ж. В., Чернецов В. Н., Григорьева О. Д.	
Формирование самостоятельности в процессе обучения как компетенции будущего педагога.....	76

ОЦЕНКА И КОНТРОЛЬ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Белобородова А. В.	
Тренажер как оценочное средство текущего контроля успеваемости	79
Григорьева О. Д., Тома Ж. В., Чернецов В. Н.	
Методика контроля на занятиях по теории и методике физического воспитания.....	84
Землякова К. В.	
НИР как оценочное средство при формировании компетенций на дисциплинах профессионального цикла в структуре ООП	87
Зайцева Г. В.	
Применение портфолио в современной высшей школе	90
Кузнецова И. В.	
Новые подходы в системе гарантии качества и компетентности научно-педагогических работников вуза	96
Мелкумян А. А., Татур А. С.	
Анализ зависимости результатов ЕГЭ и оценок по физике и математике методами непараметрической статистики	99
Стебеньева Т. В., Баранов Е. Ф., Юрятина Н. Н.	
Моделирование оценки качества и эффективности процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала на основе использования ЭОР и инновационных технологий	104
Суслова О. В.	
Контрольная работа как одна из форм проверки и оценки знаний студентов	109
Тарханова Н. П., Пискалов П. В.	
Проблемы качества образования в вузе	112
Шитлина Н. Л.	
Этапы формирования фонда оценочных средств преподаваемой дисциплины в условиях компетентностного подхода обучения в высшем образовании	114

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗАХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Васехо О. Е., Муравьев А. В.	
Есть ценности, которым нет цены	117
Вьюшкова А. А.	
Волонтерский центр в вузе.....	121
Иванова Л. А.	
Трудоустройство и занятость выпускников педагогических специальностей. Сегодня плохо, а как будет завтра?	125
Стерхова Н. С.	
Основные проблемы эстетического воспитания студенческой молодежи и перспективы их решения	131
Суржок А. Н.	
Педагогические условия формирования культуры здоровья студентов	134

МЕТОДИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ

Ежова И. В.,

декан факультета экономики и управления
НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права
им. М. В. Ладощина», г. Челябинск

ФОРМИРОВАНИЕ МЕТОДИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ В ВУЗЕ КАК ФАКТОР ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ

Вопрос повышения качества образования остро стоит во всех образовательных учреждениях разных уровней не только в России, но и во всем мире. Понятие «качество образования» по своей природе системно, комплексно и неоднозначно. Существует масса подходов к определению этого понятия. В «Глоссарии гарантии качества и аккредитационных терминов», подготовленном ЮНЕСКО для работы круглого стола «Показатели аккредитации на институциональном и программном уровнях высшего образования» (3–8 апреля 2003 г.) в рамках проекта «Стратегические показатели высшего образования в XXI веке», отмечается, что общим для всех подходов в определении качества является интеграция следующих ее элементов: гарантированная реализация минимальных стандартов образования; способность ставить цели в различных контекстах и достигать их с входными показателями и контекстными переменными; способность отвечать требованиям и ожиданиям основных и косвенных потребителей и заинтересованных сторон; стремление к совершенствованию.

На наш взгляд, на первый план выходят такие факторы, как целеполагание и способность выстроить систему качества образования, которая является цикличной и направленной на постоянное усовершенствование составных процессов качества. Конечно, последнее время произошли подвижки в плане построения адекватной системы обеспечения качества образования в вузах. Сказался и опыт зарубежных стран, и практически полное принятие вузами стандартов третьего поколения, регламентирующих компетентностный подход в обучении. Так, например, с введением балльно-рейтинговой системы происходит объективная оценка знаний студентов, и преподаватели могут отслеживать не только формирование знаний, но и компетенций, таких как умение вести диалог, креативно мыслить и т. д. Если рассматривать вопрос совершенствования процессов, то в вузе идет постоянный поиск новых форм подачи материала, новых форм контроля обученности студентов. И этот процесс, без сомнения, является циклическим, так как идет накопление педагогического и методического опыта. В данном случае немаловажную роль играет персона научно-педагогического работника, преподавателя. Преподаватель, пусть это и банально, должен регулярно повышать свой уровень образования, своей квалификации, чтобы качество подготовки студентов действительно соответствовало тем стандартам, которые задает государством. Одной из форм совершенствования уровня качества преподавания могут служить мероприятия в рамках методической школы вуза.

Что же такое методическая школа и как можно сформировать такую школу внутри вуза? Методическая школа — это комплекс мероприятий, направленных на обеспечение учебного процесса учебно-методической документацией, повышение методического мастерства преподавателей, совершенствование аудиторной и самостоятельной работы студентов, улучшение всех форм, видов и методов учебной работы в вузе с учетом состояния и перспектив развития организаций и учреждений, для которых вуз готовит специалистов, а также структурных подразделений, реализующих эти мероприятия.

Целью методической школы является достижение соответствия функционирования и развития образовательного процесса в вузе требованиям ФГОС по реализуемым направлениям высшего образования. Основными задачами методической школы являются: разработка полного комплекта учебно-методической документации по всем учебным дисциплинам, раскрывающего содержание обучения, формы учета работы, дидактические приемы обучения и оценочные средства; организация и внедрение в учебный процесс инновационной и проектно-исследовательской деятельности, направленной на повышение эффективности учебной работы студентов, освоение новых педагогических технологий, разработку авторских программ, апробацию учебно-методических комплексов; содействие развитию единой системы накопления

учебно-методических материалов для повышения качества образования; проведение методических семинаров по новым подходам к организации методической работы; внедрение новых образовательных технологий.

Идея создания методической школы не нова, но далеко не в каждом вузе такая школа существует. Хотя реализация того комплекса задач, который ставит перед собой методическая школа, помогает существенно повысить уровень качества образования. Определенный уровень качества достигнут в том случае, когда удовлетворены потребности и ожидания основных заказчиков и потребителей, т. е. студентов и их родителей. На студентов в первую очередь влияет уровень материально-технического обеспечения и, конечно же, уровень преподавания.

Научно-педагогический работник, постоянно повышающий свою квалификацию посредством тех мероприятий, которые заложены в план работы методической школы, ко всему прочему должен иметь четкую мотивацию совершенствоваться, так как знания, полученные на курсах повышения квалификации «из-под палки», могут быть ненужным багажом и так и остаться просто знаниями, не перешедшими в практические навыки и умения. Поэтому считаем целесообразным включать в план работы методической школы и психологические тренинги для преподавателей для формирования мотивации к работе.

Самой эффективной формой взаимодействия и работы методической школы полагаем методический семинар. Это та форма, которая позволяет не просто получить знания, но и обменяться педагогическим и методическим опытом. Ко всему прочему, преподаватели, работающие с одними и теми же группами, могут выработать индивидуальные подходы к так называемым проблемным студентам.

Различают следующие разновидности методического семинара:

— по составу участников: постоянно действующий (педагоги определенного направления) и расширенный (с привлечением иных категорий участников);

— по функциональному назначению: методический семинар по обобщению и обмену опытом (этот вид семинара во многом напоминает конференцию и должен строиться в соответствии с законами проведения научно-практических конференций) и методический семинар, направленный на обучение, повышение квалификации (данный вид семинара представляет собой практическое занятие и имеет свои специфические законы организации и проведения);

— по формам проведения: традиционные и альтернативные.

Среди традиционных семинаров можно выделить семинар на основе доклада с его обсуждением; семинар на основе серии сообщений по общей тематике (без основного доклада); семинар-практикум.

Нетрадиционными формами проведения семинара можно считать интерактивные формы: деловая игра, проблемный семинар, «круглый стол», семинар с разбором кейсов, семинар-аукцион, когда рассматривается множество идей, технологий, программ по определенной теме и участники «покупают» только те, которые наиболее обоснованы, жизнеспособны.

Также одной из альтернативных форм проведения методического семинара можно считать вебинар и форум. Подобные формы могут использоваться вузом для обмена опытом и проведения курсов повышения квалификации для преподавателей других образовательных учреждений.

Итог проведения методических семинаров должен быть продуктивным. Это не только внедрение новых форм обучения, но и публикация научных статей, формирование учебных и учебно-методических пособий, написание коллективных монографий. Ведь обязательным условием функционирования школы являются высокое качество и эффективность методических разработок, подтверждаемые наличием учебников и учебных пособий, а также создание учебно-методических материалов различного характера: рабочие программы дисциплин, методические рекомендации по самостоятельной работе студентов, фонды оценочных средств.

Таким образом, процесс формирования методической школы очень трудоемкий и достаточно длительный, но когда школа начинает функционировать в полном объеме, качество обученности студентов может вырасти в разы.

Список литературы:

1. Ковалева, А. И. Методическая школа вуза / А. И. Ковалева // Энциклопедия гуманитарных наук. — 2013. — № 2. — С. 307–309.
2. Vlasceanu, L. Quality Assurance and Accreditation: A Glossary of Basic Terms and Definitions / L. Vlasceanu, L. Grunberg, D. Parlea. — Bucharest, 2007. — 152 p.

МАТЕМАТИКА И ИНФОРМАТИКА В ЭКОНОМИКЕ: МЕЖФАКУЛЬТЕТСКИЙ КУРС БИЗНЕС-КОНСАЛТИНГА В МОСКОВСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Интеграция — ключевое понятие и одна из основных тенденций современности. Рассматривая жизненный цикл творческого человека, можно выделить два элемента — обучение и самореализацию, при этом оба процесса постоянны и взаимно увязаны (интегрированы). В раннем возрасте человек больше обучается, в более зрелом — реализуется, продолжая развивать свой профессиональный и мировоззренческий уровень. Высшее образование, как завершающий этап подготовки к профессиональной деятельности, также содержит интеграционные процессы, которые следует развивать для успешного начала работы специалиста. Как правило, выпускник вуза в начале производственной деятельности обнаруживает недостаточность полученных знаний и практических навыков, и возникает необходимость снова обращаться к классическим источникам, учебникам по ряду смежных дисциплин. Как сократить период адаптации и ускорить переход к продуктивной деятельности? Можно ли начать этот процесс адаптации еще в процессе обучения?

Одним из решений является широта получаемых знаний, постоянное насыщение обязательных программ обучения. Содержательным примером такого подхода является практика Московского университета, развивающего междисциплинарное образование в форме межфакультетских учебных курсов (МФК). Такие курсы для студентов МГУ читаются ведущими преподавателями и учеными университета с целью повышения качества реализации основных образовательных программ, популяризации и предоставления дополнительных знаний.

Посещение определенного числа курсов для каждого студента является обязательным, но выбор того или иного курса — свободный. Под МФК специально выделяется еженедельно 2 академические пары каждую среду, с 15:10 до 18:30. Уже третий год успешно реализуется эта важная инициатива руководства Московского университета, направленная на углубление межфакультетской интеграции. Более 150 курсов 35 факультетов МГУ в каждом семестре активно посещают более 10 тыс. студентов (<http://edu.msu.ru/mfk/>). Результаты программы МФК уже вышли за пределы первоначально поставленной цели и показывают стремление будущих выпускников не только расширить свой научный кругозор, но и повысить вероятность трудоустройства по той или иной привлекательной профессии. По данным Центра трудоустройства и работы с выпускниками МГУ, 10–50 % выпускников различных факультетов ведущего университета страны не находят работы по специальности (<http://career.msu.ru/statistika-po-trudoustrojstvu-vypusknikov>). В то же время отмечается острый дефицит квалифицированных специалистов, в частности в различных отраслях экономики. Опросы слушателей МФК «Введение в бизнес-консалтинг, управление предприятиями и информационно-математические платформы систем управления», читаемого автором, показывают, что основной, около 70 %, мотивацией слушателей является будущее трудоустройство, то есть желание ознакомиться с профессией и пройти начальную подготовку. Этот второй путь адаптации выпускников — интенсивный, профессионально-направленный — пока проявляется в основном как тенденция, которую следует основательно оценить и поддержать. Вероятно, можно признать, что МФК с их относительно малым объемом (курсы по 24–26 часов) не решают всех задач получения дополнительной квалификации, даже при условии, что каждый студент может за время обучения посетить несколько межфакультетских курсов. Но мотивация многих слушателей настолько очевидна (статистическая база — сотни человек), что интеграцию учебных дисциплин с целью подготовки выпускников к выбранной профессии следует рассматривать как настоятельную задачу. Можно ли и далее оптимизировать процесс специализации в рамках университетского образования и каковы примеры таких решений? Практика МФК уже доказала такую возможность и указывает реальные пути решения. Она дополняет существующую сегодня систему обучения по программам подготовки бакалавров и магистров. Дополнительные курсы, в том числе МФК, расширяют подготовку выпускника без смены основной специальности. Необходимо и далее развивать систему дополнительного образования, с широким набором более объ-

емных (как минимум — семестровых) профессионально ориентированных программ, достаточных для быстрого перехода к работе по выбранной специальности.

Преподавание автором основ бизнес-консалтинга в сфере автоматизированного управления предприятиями для старшекурсников и выпускников МГУ на протяжении ряда лет показывает, что начальная подготовка консультантов наиболее успешно происходит на основе обучения основам бизнеса в определенном объеме (не менее 72 часов лекционных и практических занятий) по специальным методикам, учитывающим базовую подготовку выпускников. Важно отметить, что именно выпускникам-«естественникам», то есть физикам, математикам и программистам, удастся сравнительно легко ориентироваться во множестве взаимоувязанных бизнес-объектов, их свойств и характеристик, строить информационные модели реальных предприятий. В настоящей работе акцент сделан на интеграции дисциплин, помогающей будущим выпускникам найти для себя и в какой-то мере подготовиться к работе консультанта в сфере автоматизации производственных процессов. Но проблема вузовской подготовки может быть осознана гораздо шире. По мнению автора, необходим комплексный подход к профессиональной ориентации и активной подготовке выпускников к конкретным видам деятельности. Каждому студенту должна быть предоставлена возможность выбора курсов различных факультетов, как по программам бюджетного (бесплатного), так и платного обучения. Возвращаясь к обозначению путей интеграции образования и профессиональной реализации, уместно назвать активное участие бизнеса, в широком смысле, в формировании образовательной программы каждого будущего выпускника вуза. Существующая сегодня практика отбора талантливых старшекурсников рядом крупных компаний, в виде проводимых от случая к случаю конкурсов по решению бизнес-кейсов и иных тестовых заданий, не решает задачи их подготовки. Более эффективной могла бы стать практика персональной поддержки и профессиональной ориентации старшекурсников и аспирантов при непосредственном участии будущих работодателей в формировании «образовательного портфеля», то есть, по существу, индивидуализация программы выпускника при методической и финансовой поддержке работодателя. При расширении сегмента платных форм получения профессионального образования вполне можно допустить такие виды поддержки со стороны бизнеса, как покрытие кредитов на обучение, предоставление персональных стипендий, проведение практических (научно-исследовательских и опытно-конструкторских) работ на базе предприятий и организаций. Это путь к реальной интеграции. Для этого необходимо лишь предоставить студентам право выбора курсов, разбудить их инициативу и самостоятельность при подготовке к реальной практической деятельности. А компаниям и организациям — предоставить право отбора и поддержки талантливых и, главное, заинтересованных в будущей профессии студентов.

Краткий вывод данной работы состоит в утверждении, что логика эффективной начальной подготовки специалистов должна исходить из той же базовой концепции, которая определяет спрос в качестве исходной, активной зоны каждого экономического процесса. Образовательный процесс, в определенном смысле являющийся производством профессионалов, должен точно и явно отвечать спросу со стороны работодателей. Более того, активное участие бизнеса в завершающем периоде обучения перспективных студентов будет ключевым моментом, который определит всю логику обучения как профессиональной подготовки специалиста. Активная позиция будущего выпускника должна быть поддержана вузом, предлагающим достаточно широкий выбор курсов для эффективной подготовки к выбранной профессии.

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ДИСЦИПЛИНЕ «МЕТОДЫ ОПТИМАЛЬНЫХ РЕШЕНИЙ» В ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМАХ СТУДЕНТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ

Одним из приоритетных и важнейших направлений развития методов обучения студентов вузов, более того, следуя новым требованиям образования и подготовки современных специалистов, является внедрение и совершенствование интерактивных методов. Разрабатываемые каждым вузом ФГОСы по различным дисциплинам предполагают обязательную реализацию новейших форм и технологий обучения, которые в свою очередь должны обеспечивать формирование заявленных компетенций. Особо стоит делать выбор в пользу активных и интерактивных методов обучения по дисциплинам базового профиля, на которые и приходится основной упор формирования профессиональных компетенций — конечно, соблюдая удельный вес таких форм занятий от общего времени в учебном процессе.

Дисциплина «Методы оптимальных решений» (МОР) входит в базовую обязательную часть в структуре основных образовательных программ подготовки направления «Экономика». Она обобщает многие дисциплины, но основную часть ее составляет такая научная дисциплина, как «Исследование операций в экономике». Задачей обучения данного курса служит формирование у студентов теоретических знаний, практических навыков по вопросам, касающимся принятия управленческих решений в организационно-экономических и производственных системах, т. е. тех инструментов, с помощью которых в современных условиях формируются и анализируются варианты управленческих решений. Обзор рассматриваемых тем в рамках ограниченного аудиторного времени обуславливает использование различных форм обучения, самообучения студентов, обучающихся дисциплине, проверки и контроля знаний.

Обязательным методическим элементом усвоения дисциплины служит разработанная рабочая тетрадь, поскольку содержит вспомогательные расчетные таблицы и графики, которыми при ведении лекций и семинарских занятий сопровождаются работы. В ней содержится краткий лекционный материал, необходимый для выполнения самостоятельных работ, а также подготовки к экзамену на итоговом контроле. МОР включают в себя такие методы управленческих решений, как геометрический метод решения задач линейного программирования (ЛП), симплексный метод ЛП, транспортные задачи ЛП, элементы нелинейного программирования, модели систем массового обслуживания и управления запасами, применение которых при решении практических задач влечет достаточно большие затраты времени и проведение таблично-графических расчетов. С целью ускорения процесса освоения дисциплины, без траты времени на «вычерчивание» графиков и таблиц расчетов, а также для ведения лекций, которые обязательно сопровождаются презентационным материалом в динамике, была разработана рабочая тетрадь по дисциплине как современное дидактическое средство. Рабочая тетрадь может быть использована не только для самостоятельных работ, но и как учебное пособие по дисциплине.

По прошествии трех лет обучения студентов дисциплине МОР можно наблюдать положительную тенденцию качества усвоения учебного материала в рамках рейтинговой системы обучения. Первый год обучения дисциплина велась традиционно, за исключением проведения коллоквиума в форме проектной работы на промежуточной аттестации [2]. Качественная успеваемость студентов (число студентов, преодолевших порог «удовлетворительно» и выше не доходя до самого экзамена, т. е. выставялась «автоматическая оценка» по результатам рейтинга) составляла 23 %. На втором году обучения, когда впервые ввелась в обучение рабочая тетрадь по МОР, успеваемость показала результат 39 %. На третьем году этот показатель вырос до 41 %. Можно отметить явный положительный эффект от использования в обучении подобного многофункционального дидактического средства. Т. е. реализуется главная функция, которая возложена на рабочие тетради студентов, исходя из их целевого назначения: включить студента в продуктивную учебно-познавательную деятельность, в самостоятельную и индивидуальную работу, и создать условия для достижения студентом результата успешного освоения и сформированности общепрофессиональных и профессиональных компетенций [1, с. 57].

Применение рабочей тетради во многом облегчает как работу преподавателя по ведению лекций и практических занятий, так и освоение материала студентами, поскольку помогает

студентам в самостоятельном изучении учебного материала, вовлекая его в разнообразную познавательную деятельность.

Согласно требованиям ФГОС к формированию компетенций, компетентностный подход реализуется как раз в таких направлениях, когда учебное занятие ориентировано на организацию взаимодействия студентов в коллективе с преподавателем, на его индивидуализацию, на продуктивное обучение, на отображение структурных связей теории и практики. Все эти направления достигаются при использовании рабочей тетради как неотъемлемой функциональной части освоения дисциплины.

Вторая сторона дисциплины МОР есть расчетно-графические методы, которые непосредственно связаны с двумя разделами дисциплины: геометрический метод ЛП и сетевое планирование и управление. Эти методы исследований операций позволяют получить решение производственных задач в первом случае и задач проектирования во втором случае. Сложность их освоения заключается в том, что понять суть можно только в динамике, для чего требуется сопровождающие обучающие видеоматериалы или материалы их замещающие, а также заранее подготовленные шаблоны для построения графов и сетей. Последние элементы как раз обеспечиваются за счет рабочей тетради. Помимо шаблонов в ней представляются пошаговые алгоритмы решений и альтернативные вариативные задания, которые сопровождаются видеоматериалами, т. е. рабочая тетрадь в этом случае реализует личностный подход, учитывающий индивидуальные особенности студента, а также системный подход, т. к. служит целой системой дидактических средств. И это наряду с тем, что главный подход, который реализует применение рабочей тетради, — компетентностный, за счет реализации системы заданий, системы самооценок и оценки результатов с учетом компетенций.

Стоит отметить, что рабочая тетрадь по МОР во всяком случае требует видеосопровождения примеров решения задач, поскольку большая их часть циклична, показать выходы из циклов или отобразить альтернативный метод поиска решения возможно только в режиме динамичного просмотра и сравнения моделей одного и того же процесса, о котором составлена задача.

Список литературы:

1. Бордонская, Л. А. Рабочая тетрадь студента современного вуза как многофункциональное дидактическое средство / Л. А. Бордонская, Г. И. Голобокова // Теория и методика профессионального образования. — ЗабГУ, 2013. — С. 51–64.
2. Каныгина, А. С. Особенности преподавания курса «Прикладная математика» для студентов экономических специальностей / А. С. Каныгина // Социокультурные аспекты развития регионов. — Челябинск : ЧИЭП, 2010.
3. Реутова, Е. А. Применение активных и интерактивных методов обучения в образовательном процессе вуза (методические рекомендации для преподавателей Новосибирского ГАУ) / Е. А. Реутова. — Новосибирск : Изд-во НГАУ, 2012. — 58 с.

РОЛЬ И МЕСТО МЕЖДУНАРОДНЫХ И НАЦИОНАЛЬНЫХ НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫХ ДОКУМЕНТОВ В РАЗВИТИИ ИНТЕРНАЦИОНАЛИЗАЦИИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИИ И ИТАЛИИ

В последние два десятилетия системы высшего образования Италии и России, как и других стран-участниц Болонского процесса, находятся на стадии активного реформирования. Как известно, правительство Италии являлось одним из инициаторов процесса построения единого Европейского пространства высшего образования (ЕНЕА). Однако реформы в отношении системы присуждения степеней в Италии начали проводиться еще до подписания Сорбонской и Болонской деклараций, что в дальнейшем способствовало реализации ключевых принципов Болонского процесса. Особого внимания заслуживает опыт Италии в отношении развития интернационализации высшего образования. Данный опыт представляет большой интерес для России.

Россия и Италия являются давними политическими и экономическими партнерами; в последние десятилетия активное развитие получает сотрудничество в сфере высшего образования: академическая мобильность студентов и преподавателей, совместные научно-исследовательские проекты, программы двойных дипломов. Одним из ключевых факторов, способствующих успешной реализации данных направлений деятельности, является создание ряда международных и национальных нормативно-правовых документов и реализация их положений на практике.

В первую очередь рассмотрим положения основных международных документов, регламентирующих процесс реализации концепции интернационализации высшего образования. Основопологающим документом, безусловно, выступает Болонская декларация, где, в частности, ставятся задачи по содействию развитию академической мобильности и транснационального образования [1]. Впоследствии эти идеи были закреплены в Будапештско-Венской декларации о создании Европейского пространства высшего образования [2], а также в коммюнике конференций министров образования стран-участниц Болонского процесса.

Данные коммюнике отражают результаты Болонских реформ, а также содержат новые задачи. В частности, по результатам встречи министров в Бухаресте была подготовлена «Стратегия развития мобильности в Европейском пространстве высшего образования на период до 2020 года». Несмотря на многоаспектность процесса интернационализации, академическая мобильность студентов и преподавателей по-прежнему составляет основу международного академического взаимодействия, способствующего развитию инноваций и знаний. Однако в документе говорится о стремлении к более сбалансированной мобильности в ЕНЕА и за его пределами, а также предлагаются меры для устранения существующих барьеров на пути развития мобильности [3]. В качестве одной из таких мер вновь звучит преподавание иностранного языка, так как иноязычная компетенция студентов и преподавателей высшей школы во многих странах по-прежнему остается достаточно невысокой, в частности, это относится и к России с Италией. Эффективное развитие академической мобильности и интернационализации высшего образования в целом невозможно без соответствующего уровня владения студентами и преподавателями иностранными языками [4].

В последнее время развитие получает не только мобильность вовлеченных в высшее образование сторон, но и так называемая мобильность программ и вузов. Существенную роль в данном случае играет Генеральное соглашение по торговле услугами (ГАТС), подписанное как Италией, так и Россией. Данный документ содержит положения, регламентирующие основы деятельности и обязательства сторон, в том числе и в отношении сферы высшего образования. В рамках ГАТС страны ВТО выполняют такие общие обязательства, как режим наибольшего благоприятствования, прозрачность, урегулирование споров, монополии, и условные обязательства: национальный режим и доступ на рынок [5]. Ключевой целью соглашения является либерализация торговли, что в полной мере относится и к высшему образованию. Снятие или снижение барьеров в развитии академического сотрудничества, безусловно, является императивом современного развития не только высшего образования, но и экономики и социальной сферы стран ВТО. В данном контексте остро встают вопросы гарантии качества. Так, в 2005 году были разработаны «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образова-

ния в европейском пространстве», а также «Руководящие принципы обеспечения качества в сфере трансграничного высшего образования». Оба документа не накладывают юридических обязательств. Опираясь на предложенные рекомендации, правительства стран могут пересмотреть или разработать собственные процедуры гарантии качества с целью защиты студентов и других заинтересованных сторон от недобросовестных поставщиков образовательных услуг.

Выход на международную арену, безусловно, является в настоящее время одной из ключевых задач вузов стран-участниц Болонского процесса. Однако в силу того, что они ведут свою деятельность в первую очередь в рамках национального и регионального контекстов, существенная роль в стимулировании и поддержке процесса интернационализации высшего образования отводится государству, оказывающему нормативно-правовую поддержку и контроль.

Следует отметить, что ни Россия, ни Италия не имеют разработанной на национальном уровне стратегии интернационализации высшего образования. Однако задача по развитию интернационализации ставится в ряде национальных нормативно-правовых актов. Так, Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ст. 105) гласит, что «Российская Федерация содействует развитию сотрудничества российских и иностранных образовательных организаций, международной академической мобильности обучающихся, педагогических, научных и иных работников системы образования, привлечению иностранных граждан к обучению в российских организациях, осуществляющих образовательную деятельность, обеспечению взаимного признания образования и (или) квалификации» [6]. Одним из мероприятий, направленных на развитие профессионального образования, обозначено «повышение качества профессионального образования, в том числе через поддержку интернационализации, а также программ развития вузов» [7].

Министерский декрет Италии от 15 октября 2013 № 827 также содержит аналогичные задачи, а в частности развитие исходящей и входящей академической мобильности студентов и преподавателей, реализацию образовательных программ на иностранных языках. Отличительной особенностью является то, что в данном документе прописано, что каждые три года университеты Италии должны разрабатывать собственную программу развития, включающую программу по развитию интернационализации [8].

Если еще несколько лет назад акцент в развитии интернационализации вузов был поставлен на достижение и повышение количественных результатов, то сейчас пристальное внимание уделяется и качественной составляющей, в частности формированию межкультурной компетенции студентов и преподавателей [9, с. 139], что также отражено в ряде документов, например в разрабатываемых в настоящее время национальных структурах квалификаций.

Система высшего образования, будучи живым организмом, постоянно меняется, эволюционирует. На современном этапе этот процесс выходит за рамки национальных границ, соответственно, расширяется спектр нормативно-правовых и регулятивных документов, согласно которым функционируют вузы. В данном контексте важную роль играет диалог между вовлеченными сторонами на национальном и международном уровнях с целью эффективной разработки и внедрения положений документов о высшем образовании, в частности тех, что связаны с развитием и поддержкой интернационализации высшего образования.

Список литературы:

1. The Bologna Declaration of 19 June 1999 — Joint declaration of the European Ministers of Education [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.ehea.info/Uploads/Declarations/BOLOGNA_DECLARATION1.pdf
2. Budapest-Vienna Declaration on the European Higher Education Area, March 12, 2010 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.ehea.info/Uploads/news/Budapest-Vienna_Declaration.pdf
3. Mobility for Better Learning. Mobility strategy 2020 for the European Higher Education Area (EHEA) : EHEA Ministerial conference, Bucharest, Romania, 26–27 April 2012 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.ehea.info/Uploads/%281%29/2012%20EHEA%20Mobility%20Strategy.pdf>
4. Бирюкова, Н. А. Формирование социальной мобильности личности в высшей школе (на примере иностранного языка) : монография / Н. А. Бирюкова, С. Л. Яковлева. — Йошкар-Ола : МарГУ, 2008. — 188 с.

5. General agreement on trade in services [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.wto.org/english/docs_e/legal_e/26-gats.pdf

6. Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (ст. 105) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html>

7. Государственная программа РФ «Развитие образования» на 2013–2020 гг. Министерство образования и науки Российской Федерации.

8. Decreto Ministeriale 15 ottobre 2013 n. 827 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://attiministeriali.miur.it/anno-2013/ottobre/dm-15102013.aspx>

9. Бирюкова, Н. А. Оценка интернационализации высшего образования : опыт европейских стран / Н. А. Бирюкова, Н. В. Красильникова // Вестник Марийского государственного университета. — 2014. — № 14. — С. 138–142.

Ларин С. Н.,
канд. техн. наук, ст. науч. сотрудник,
ФГБУН Центральный экономико-математический
институт РАН, г. Москва
Малков У. Х.,
канд. физ.-мат. наук, ведущ. науч. сотрудник,
ФГБУН Центральный экономико-математический
институт РАН, г. Москва

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ АКСИОМАТИЧЕСКОГО МЕТОДА ДЛЯ ФОРМАЛИЗАЦИИ ДИДАКТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА ЭЛЕКТРОННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕСУРСОВ В СОСТАВЕ СОВРЕМЕННЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ТЕХНОЛОГИЙ

Информатизация сферы образования является основной особенностью и необходимым условием создания информационно-образовательной среды (ИОС) в учебных заведениях (УЗ). Наполнение ИОС современными образовательными технологиями (СОТ) происходит в результате разработки комплекса электронных образовательных ресурсов (ЭОР), обеспечивающего принципиальное изменение содержания представленного в СОТ дидактического контента. Данный процесс можно рассматривать как динамичное преобразование ИОС в УЗ, которое придает ей функции многомерной структуры и делает ее организацию более сложной по сравнению с обычной образовательной средой.

Особенности формирования СОТ в рамках ИОС с использованием дидактических возможностей ЭОР отражают методологическую сущность закономерностей, знаний о целях, содержании и структуре процесса обучения, выраженных в форме, позволяющей использовать их на практике в качестве норм регулирования. В этой связи под СОТ будем понимать инновационные педагогические системы, которые создаются в результате преобразований существенных качеств и дидактического контента обычных образовательных сред, которые принципиально изменяют их содержание. Они могут включать в себя: учебные программы; методические пособия, ЭОР и другие средства обучения. Как правило, СОТ ориентированы на массовое использование [1; 2; 4; 5; 10; 11].

В рамках СОТ формализация дидактического контента объема знаний в определенных формах понятий и утверждений, соответствующего содержанию предметных областей конкретных образовательных дисциплин, чаще всего осуществляется при помощи специальных алгоритмизированных языков, методов и моделей. В большинстве случаев в качестве исходной основы подобных языков используется аксиоматический метод и совокупность его моделей. При таком подходе все известные знания в той или иной предметной области выводятся логически из ограниченной совокупности утверждений, принятых в качестве аксиом [6; 7; 8]. Формализацию дидактического контента некоторого объема знаний, в котором основные понятия выражены через аксиомы и имеют определенный смысл, принято называть содержательной. Ее заключительным этапом будет вывод теорем из аксиом путем преобразования исходных формул по правилам логического вывода, когда вместо теоретических утверждений будут использоваться знаки и формулы алгоритмизированного языка. Такая система формул называется формальной аксиоматической моделью формализации дидактического контента некоторого объема знаний, например содержания предметной области учебных дисциплин. При этом операции содержательного мышления отображаются в этой модели посредством преобразования формул, сходного с выполнением вычислений.

Использование аксиоматического метода для формализации дидактического контента объема знаний применительно к содержанию предметной области конкретных учебных дисциплин позволяет: представить дидактический контент знаний в систематизированном виде в качестве концептуальных систем; обеспечить научное обоснование доказательной базы, исключая тем самым применение неявных предположений; уточнить объем дидактического контента знаний применительно к содержанию предметной области конкретных образовательных дисциплин в соответствии с требованиями Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) нового поколения. Однако этот метод не может полностью отразить все богатство и многообразие развивающегося знания без взаимосвязи с СОТ [3; 10].

Покажем возможности использования моделей аксиоматического метода и совокупности его моделей для формализации дидактического контента объема знаний применительно к содержанию предметной области конкретных образовательных дисциплин при наполнении

ИОС УЗ комплектом различных ЭОР, функционирующих в рамках СОТ. По аналогии с [9] из-за отсутствия механизмов для объективного определения объема знаний и достоверной возможности определения количественных значений его основных параметров существующие зависимости между аксиоматическими моделями с точностью до отношения можно определить только на качественном уровне. Динамика этих зависимостей на уровне тенденций будет непосредственно определена в процессе обучения.

Для обоснования возможности применения аксиоматического метода и совокупности его моделей будем использовать следующие допущения:

1. Пусть существует некоторая N -мерная ИОС ($N \rightarrow \infty$), каждая i -я ось которой ($i=1, N$) ИОС _{i} соответствует дидактическому контенту объема знаний предметной области конкретной учебной дисциплины $УД_i$, ($i=1, N$).

2. Для отображения в N -мерном пространстве ИОС дидактического контента объема знаний, которыми обладает j -й обучаемый, будем использовать точку ИОС _{j} = $\langle p_{j1}, p_{j2}, \dots, p_{jN} \rangle$, где p_{ji} — проекция точки ИОС _{j} на ось ИОС _{i} .

3. Пусть также каждая i -я ось ($i=1, N$) ИОС _{i} имеет неотрицательную шкалу количественных значений, тогда каждой точке p_i на i -й оси будет соответствовать дидактический контент определенного объема знаний по конкретной учебной дисциплине $УД_i$.

В частности, значение $p_{ji} = 0$ равносильно тому, что у j -го обучаемого отсутствует какой-либо объем знаний по конкретной учебной дисциплине $УД_i$, а значение $p_{ji} \neq 0$ равносильно тому, что j -й обучаемый обладает дидактическим контентом некоторого объема знаний по конкретной учебной дисциплине $УД_i$ в размере p_{ji} .

4. Пусть функционально дидактический контент общего объема знаний $ОЗ_j^*$, которыми владеет j -й обучаемый, определяется значениями всех координат точки ИОС _{j} в ИОС УЗ:

$$ОЗ_j^* = ОЗ(p_{j1}, p_{j2}, \dots, p_{jN}). \quad (1)$$

В случае если у j -го обучаемого отсутствует необходимый объем знаний по конкретной учебной дисциплине $УД_i$ ($i=1, N$), выражение (1) примет вид

$$ОЗ_j^* = ОЗ(p_{j1}, \dots, p_{ji-1}, 0, p_{ji+1}, \dots, p_{jN}). \quad (2)$$

Точка ИОС _{j} , имеющая размерность N , представляет собой реальное отражение дидактического контента объема знаний, которым обладает j -й обучаемый, но она имеет незначительное прикладное значение. В реальности практически бесконечная размерность ИОС УЗ ($N \rightarrow \infty$) не позволяет выявить абсолютно полный состав учебных дисциплин $УД = \{УД_i\}$ ($i=1, N$), дидактическим контентом объема знаний по которым владеет конкретный обучаемый. Поэтому в практике обучения используется упрощенное определение дидактического контента объема знаний обучаемых, связанное с фиксированным набором учебных дисциплин, знание которого обучаемыми позволяет им получать квалификационные оценки по конкретным учебным дисциплинам на каждом временном этапе (учебный модуль, семестр и т. д.) их обучения в УЗ.

Следовательно, для процесса обучения по отдельной специальности $СП_l$ пределы этого ограниченного множества дидактического контента объема знаний будут определяться числом k_l учебных дисциплин $УД_l = \{УД_{lk}\}$ ($k=1, K_l$), включенных в учебный план $УП_l$. В этом случае дидактический контент объема знаний по учебным дисциплинам ($УД$), не включенным в учебный план $УП_l$, будем считать несущественным для итоговой квалификационной оценки обучаемых по l -й специальности, а дидактический контент объема знаний по этим дисциплинам будем считать равным 0. Границы дидактического контента объема знаний для отдельно взятой i -й ($i=1, n_l$) стадии обучения определяются числом изучаемых на этой стадии учебных дисциплин $УД_{il} = \{УД_{ilh}\}$, ($h=1, H_{il}$), которые можно представить в виде множества, еще более ограниченного по сравнению с исходным. Существуют и такие этапы обучения $ЭО_{limh}$, на которых дидактический контент объема знаний ограничивается до изучения одной дисциплины $УД_{ilh} \in УД_{il}$.

Применение на практике приема ограничения множества дидактического контента объема знаний, подлежащих учету для определения квалификационной оценки обучаемых, приводит к замене полного множества дидактического контента объема знаний, которыми они владеют, разными по составу наборами его ограниченных подмножеств, число которых соответствует количеству учебных дисциплин, включенных в учебный план $УП_l$. Так, для отдельного этапа обучения $ЭО_{limh}$ принимается во внимание дидактический контент объема знаний по единственной дисциплине $УД_{ilh} \in УД_{il}$, а для i -й стадии обучения — дидактический контент объема знаний по всему составу изучаемых на этой стадии учебных дисциплин $УД_{il} = \{УД_{ilh}\}$

($h=1, H_{il}$). В таком виде дидактический контент объема знаний можно рассматривать как аксиоматическую модель j -го обучаемого.

В момент времени начала обучения по специальности $СП_l$ модель j -го обучаемого $ИОССП_{jOkl}$ характеризуется дидактическим контентом объема знаний, который он усвоил до начала обучения по данной специальности. Для этой модели характерно незначительное количество изучаемых дисциплин $N(ИОССП_{jOkl})$, а процедура оценки дидактического контента объема знаний j -го обучаемого обычно проводится в форме вступительных тестов.

В момент времени завершения обучения по специальности $СП_l$ модель j -го обучаемого $ИОССП_{jOkl}$ представляет собой совокупность дидактического контента объема знаний OZ_j , которую он усвоил в ходе обучения по этой специальности. Размерность модели ($ИОССП_{jOkl}$) определяется числом дисциплин N , включенных в учебный план $УП_l$.

Если выполнить группировку изучаемых учебных дисциплин, то получим некоторое множество вида:

$$УД = УД_l \cup \square УД = \{УД_{l1}, УД_{l2}, ..., УД_{lKl}, УД_{dlKl+1}, ..., УД_{dIN}\}, \quad (3)$$

$$УД = \{УД_i\} (i=1, N).$$

Обозначим через $ИОС_{jOl}$ существующую размерность K_{jl} модели дидактического контента объема знаний j -го обучаемого по дисциплинам учебного плана $УП_l$ в произвольный момент времени.

Тогда дидактический контент объема знаний, представленный в данной модели, можно выразить следующим образом:

$$OZ_j = OZ(УД_{j1}, УД_{j2}, ..., УД_{lKl0}, ..., 0), \quad (4)$$

что равнозначно выражению

$$OZ_j = OZ(УД_{j1}, УД_{j2}, ..., УД_{lKl}). \quad (5)$$

Очевидно, что значение OZ_j будет всегда меньше реального объема знаний j -го обучаемого $OZ_j^* = OZ(УД_{j1}, УД_{j2}, ..., УД_{ji}, ..., УД_{jN})$, поскольку в период, предшествовавший формальному определению значений координат $УД_{jk}$ ($k=1, K_l$) он, кроме учебных дисциплин, подлежащих изучению в рамках учебного плана $УП_l$, также усваивал и другие объемы знаний, не связанные с l -ой специальностью.

Исследуем динамику изменения модели дидактического контента объема знаний j -го обучаемого в очередном этапе обучения $ЭО_{lm}$ по l -й специальности, учитывая прием ее декомпозиции на стадии и этапы. Выразим через OZ_{jnl} объем дидактического контента объема знаний, содержащихся в модели j -го обучаемого $ИОС_{jOkl}$ на момент начала его обучения на этапе $ЭО_l$:

$$OZ_{jnl} = OZ(УД_{jnl1}, УД_{jnl2}, ..., УД_{jnlKl}), \quad (6)$$

где $УД_{jnk}$ ($k=1, K_l$) — дидактический контент начального объема знаний j -го обучаемого по дисциплине $УД_{lk} \in УД_l$.

Очевидно, что по тем дисциплинам учебного плана $УП_l$, которые j -й обучаемый ранее не изучал, начальный дидактический контент объема его знаний можно считать равным 0, что можно выразить следующим образом:

$$УД_{jnk'} = 0 (k'=1, K_l). \quad (7)$$

В ходе каждого этапа обучения $ЭО_{lm}$ по l -й специальности начальная модель $ИОС_{jOkl}$ пополняется дидактическим контентом объемов знаний по дисциплинам этого этапа $УД_l = \{УД_{lk}\} (k=1, K_l)$. При этом сам этап обучения $ЭО_{lm}$ структурно декомпозируется на ряд nl последовательных стадий C_{lmi} , ($i=1, n_l$), в составе каждой из которых можно выделить H_{il} параллельно выполняемых подэтапов обучения $ПЭО_{limih}$, поэтому наполнение модели $ИОС_{jOkl}$ также будет последовательно-параллельным.

Если на этапе $ЭО_{limih}$ множество дидактического контента объема знаний по изучаемой дисциплине $УД_{lih} \in УД_l$ обозначить $ИОС_{lih}$, то изменение модели дидактического контента объема знаний j -го обучаемого по завершении этого этапа может быть представлена в следующем виде:

$$ИОС_{jOkl}(t_{iklm}) = ИОС_{jOkl}(t_{iilm}) \cup ИОС_{lih}, \quad (8)$$

где t_{iilm} и t_{iklm} — моменты начала и завершения i -й стадии m -го этапа обучения по l -й специальности.

Предположим, что начальный дидактический контент объема знаний j -го обучаемого по дисциплине $УД_{lih} \in УД_l$ составляет OZ_{juih} , его прирост в ходе изучения этой дисциплины составит OZ_{lih} , а дисциплина $УД_{lih}$ изучается только в течение i -й стадии. Тогда дидактический контент объема знаний, содержащихся в модели OZ_{jOkl} j -го обучаемого по завершении этапа $ЭО_{limih}$, должен увеличиться на величину OZ_{lih} и составить:

$$OZ_{jkl}(t_{iklm}) = OZ_{jul}(t_{iulm}) \oplus OZ_{lih} = OZ(OZ_{ju1}, OZ_{ju2}, OZ_{juih} + OZ_{lih}, \dots, OZ_{juKl}), \quad (9)$$

где $\oplus$ обозначает операцию добавления дидактического контента объема знаний в модель ИОС_{jOki}.

Следовательно, на момент завершения i -й стадии этапа обучения ЭО_{lmi} при параллельном изучении H_{il} дисциплин $UD_{il} = \{UD_{lih}\}$ модель знаний j -го обучаемого должна увеличиться на объем дидактического контента знаний по всем изученным на этой стадии дисциплинам $UD_{lih} \in UD_{il}$, т. е.

$$OZ_{jOkl}(t_{iklm}) = OZ_{jOkl}(t_{iulm}) \cup OZ_{lih} \quad \forall (h=1, H_{il}). \quad (10)$$

Если дидактический контент объема знаний j -го обучаемого по дисциплинам $UD_{lih1}, UD_{lih2}, \dots, UD_{lihHl} \in UD_{il}$ на момент начала i -й стадии обучения составлял соответственно $UD_{j'ih1}, UD_{j'ih2}, \dots, UD_{j'ihHl}$, а его прирост в результате изучения этих дисциплин равен $UD_{lih1}, UD_{lih2}, \dots, UD_{lihHl}$, то по завершении i -й стадии дидактический контент объема знаний, содержащихся в модели ИОС_{jOki}, можно определить следующим образом:

$$\begin{aligned} OZ_{jkl}(t_{iklm}) &= OZ_{jul}(t_{iulm}) \oplus UD_{lih1} \oplus UD_{lih2} \oplus \dots \oplus UD_{lihHl} = \\ &= OZ(UD_{ju1}, UD_{ju2}, \dots, UD_{juih1} + UD_{lih1}, UD_{juih2} + UD_{lih2}, \dots, UD_{juihHl} + UD_{lihHl}, UD_{juKl}). \end{aligned} \quad (11)$$

Поскольку все этапы обучения ЭО_{lmih} ($h=1, H_{li}$) осуществляются на одном и том же интервале времени $[t_{iulm}, t_{iklm}]$, то очевидно, что в пределах отдельно взятой i -й стадии (этапа) модель дидактического контента объема знаний j -го обучаемого параллельно прирастает объемами знаний OZ_{jOkl} по учебным дисциплинам $UD_{lih} \in UD_{il}$ ($h=1, H_{li}$).

При осуществлении m -го этапа процесса обучения по l -й специальности ЭО_{lm} модель дидактического контента объема знаний ИОС_{jOkl} j -го обучаемого последовательно прирастает объемами знаний, получаемыми на каждой из n_l стадий обучения:

$$\begin{aligned} OZ_{jOkl}(t_{iklm}) &= (((OZ_{jOkl}(t_{iulm}) \cup OZ_{li1h}) \cup OZ_{li2h}) \dots \cup OZ_{lin1h}) \\ &\quad \forall (h=1, H_{li}), \quad \forall (h=1, H_{2l}), \dots, \quad \forall (h=1, H_{n1l}), \end{aligned} \quad (12)$$

или в более компактном виде:

$$OZ_{jOkl}(t_{iklm}) = OZ_{jOkl}(t_{iulm}) \cup OZ_{lih} \quad \forall (i=1, n_l), \quad \forall (h=1, H_{li}). \quad (13)$$

В практике обучения наиболее распространенной является ситуация, когда на протяжении ряда последовательных этапов изучается одна дисциплина. Пусть обучение по учебной дисциплине $UD_{lk} \in UD_{il}$ осуществляется на i -й, $(i+1)$ -й, ..., $(i+r)$ -й этапах, где она декомпозируется на отдельные темы и (или) разделы:

$$UD_{lk} = UD_{lihi} \cup UD_{li(i+1)hi+1} \cup \dots \cup UD_{li(i+r)hi+r}. \quad (14)$$

Тогда по аналогии с (8) и (9) последовательный прирост в модели дидактического контента объема знаний ИОС_{jOkl} с момента t_{iulm} начала изучения дисциплины на i -й стадии и до момента $t_{(i+r)klm}$ завершения ее изучения может быть определен из выражения

$$ИОС_{jOkl}(t_{(i+r)klm}) = ИОС_{jOkl}(t_{iulm}) \cup ИОС_{li(i+1)hi+1} \cup \dots \cup ИОС_{li(i+r)hi+r}, \quad (15)$$

а дидактический контент объема знаний, содержащихся в модели OZ_{jOki} по завершении $(i+r)$ -й стадии обучения, должен составить

$$\begin{aligned} OZ_{jkl}(t_{(i+r)klm}) &= OZ_{jul}(t_{iulm}) \oplus OZ_{lihi} \oplus OZ_{li(i+1)hi+1} \oplus \dots \oplus OZ_{li(i+r)hi+r} = \\ &= OZ(OZ_{ju1}, OZ_{ju2}, \dots, OZ_{juih} + OZ_{lihi} + OZ_{li(i+1)hi+1} + \dots + OZ_{li(i+r)hi+r}, \dots, OZ_{juKl}). \end{aligned} \quad (16)$$

В случае если на нескольких стадиях образовательного процесса изучается произвольное число учебных дисциплин, выражения (15) и (16) можно легко обобщить.

Таким образом, использование моделей аксиоматического подхода позволяет представить в формализованном виде не только содержание дидактического контента объема знаний предметной области в разрезе конкретных учебных дисциплин, но и их интерпретацию в форме определенных понятий и утверждений. При помощи рассмотренных выше моделей можно достаточно легко формализовать дидактический контент объема знаний обучаемых и отслеживать динамику его изменения в процессе обучения. Тем самым достигается включение ЭОР, содержащих различные дидактический контент объема знаний по отдельным учебным дисциплинам, в состав СОТ в рамках ИОС УЗ для управления образовательным процессом и оценки уровня знаний каждого обучаемого. Данный подход реализует на практике особенности формализации дидактического контента объема знаний ЭОР при наполнении СОТ в рамках формирования ИОС УЗ.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 14-06-00023а «Методологические основы внедрения и практического применения инновационных технологий, методов и форм организации образовательного процесса в высших учебных заведениях».

Список литературы:

1. Алфеева, Е. Л. Методическая система организации структурированных информационных ресурсов в образовании / Е. Л. Алфеева // Педагогическая информатика. — 2006. — № 5. — С. 44–52.
2. Воронкова, О. Б. Информационные технологии в образовании / О. Б. Воронкова. — М. : Феникс, 2010. — 315 с.
3. Ефремов, О. Ю. Педагогика / О. Ю. Ефремов. — СПб. : Питер, 2010. — 352 с.
4. Колеченко, А. К. Энциклопедия педагогических технологий / А. К. Колеченко. — М. : Каро, 2008. — 368 с.
5. Коноплева, И. А. Информационные технологии / И. А. Коноплева, О. А. Хохлова, А. В. Денисов. — М. : Проспект, 2011. — 328 с.
6. Ларин, С. Н. Аксиоматическая модель дидактического контента знаний предметной области образовательных дисциплин / С. Н. Ларин, Н. А. Соколов // Обзорные прикладной и промышленной математики. — 2014. — Т. 21. — Вып. 4. — С. 374–375.
7. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике / В. И. Михеев. — М. : УРСС, 2010. — 224 с.
8. Парасюк, И. Н. Аксиоматические модели и методы проектирования языковых трансляторов / И. Н. Парасюк, А. И. Проватар, В. А. Кондратенко // Проблемы программирования. — 2003. — № 3.
9. Рудинский, И. Д. Подготовка специалистов в области формально-структурного описания, исследования и организации педагогического тестирования знаний : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук / И. Д. Рудинский. — М. : ИИО РАО, 2005.
10. Современные образовательные технологии / под ред. Н. В. Бордовской. — М. : КНОРУС, 2011. — 432 с.
11. Яковлева, Н. О. Педагогическое проектирование инновационных образовательных систем / Н. О. Яковлева. — Челябинск : Изд-во ЧГИ, 2008. — 279 с.

КРУГЛЫЙ СТОЛ С ЭЛЕМЕНТАМИ ФИЛОСОФСКОЙ КОМПАРАТИВИСТИКИ КАК МЕТОД ИННОВАЦИОННОГО ОБУЧЕНИЯ

В условиях современной цивилизации противостояние «Запад — Восток» переросло из культурологической проблемы в глобальную политическую, не только как противостояние ценностных установок и ориентаций, но и противостояние стран, народов и религий. Волна трагических событий вокруг “Charlie Hebdo” в Европе показывает степень накала этого противостояния. Процесс обучения и образования должен стать сдерживающим фактором, который позволит преодолеть риторику нагнетания угрозы новой мировой войны, воспитывая молодое поколение в духе историко-культурного диалога между Западом и Востоком, используя философскую компаративистику для сравнения основных идейных течений и концепций исторических эпох.

Внедрение инновационных методов обучения — одно из важнейших условий улучшения качества подготовки студентов. Сегодня преподаватель не только должен быть компетентным в области своей специальности, но и владеть современными методами трансляции знаний. Данные многих исследований подтверждают, что использование активных и интерактивных методик дают наилучший результат. Интерактивное обучение — это чаще всего диалоговое обучение, позволяющее взаимодействовать студентам и преподавателям.

Задачами интерактивных форм обучения являются:

- 1) пробуждение у студентов интереса к изучаемому предмету;
- 2) эффективное усвоение учебного материала;
- 3) самостоятельный поиск студентами новых путей решения поставленной задачи;
- 4) установление взаимодействия между студентами, умение работать в команде, проявлять толерантность к иной точке зрения;
- 5) овладение осознанной компетентностью студентом.

Одним из наиболее плодотворных синтетических методов, где можно использовать элементы философской компаративистики, является «круглый стол». Формы проведения «круглого стола» включают ряд учебных занятий, в основе которых лежит принцип группового обсуждения проблем. Их часто объединяют в следующие типы:

1. Учебные семинары (проблемные, тематические, ориентационные, системные и т. д.).
2. Учебные дискуссии (по материалам лекций, практических занятий, по проблемам, предложенным студентами, по публикациям в печати).
3. Учебные встречи (со специалистами — учеными, деятелями искусства, представителями НПО и культурно-просветительных учреждений, госорганов и др.).

Подробнее остановимся на учебных семинарах как наиболее распространенном методе организации «круглого стола». Перед занятием преподаватель предлагает студентам подготовить доклады по теме (не более двух) и сформулировать вопросы для предстоящего обсуждения. Чтобы заседание «круглого стола» проходило активно и заинтересованно, необходимо настроить слушателей на обмен мнениями и поддерживать атмосферу свободного обсуждения, опирающегося на метод сравнительного анализа в форме философской компаративистики.

Философская компаративистика понимается в двух смыслах:

- 1) как область историко-философских изысканий, предметом которой является сопоставление различных уровней иерархии (понятия, доктрины, системы) философского наследия Востока и Запада;
- 2) как один из методов сравнительного анализа в сфере социально-гуманитарного знания, представленного обширной историко-культурной фактологией и ментальностью.

Так, в курсе «Философия», рассматривая темы по древнеиндийской, древнекитайской, древнегреческой философии, выделяем одну или две актуальные, проблемные точки. Скажем, проблему местоположения человека в мире и проблему познания. И через призму рассмотрения этих вопросов создаем перспективу для понимания следующих тем, каждый раз углубляя и расширяя горизонт понимания всей дисциплины. При изучении темы «Философия эпохи Средневековья» сравниваем древнегреческую философию с западной и арабо-исламской средневе-

ковой философией по тем же проблемным точкам, но расставляя новые акценты. Так, проблему человека рассматриваем через соотношение таких понятий, как «счастье», «добро», «зло». Проблему познания — через понятие логики как «Органона», сравнивая двухзначную дедуктивную логику Аристотеля со схоластикой и с трехзначной диалоговой логикой Аль-Фараби. Далее, переходя к эпохе Возрождения, подключаем понятие «любви» к пониманию человека, а к пониманию познания — сначала арабскую алгебру, а затем математическую логику Лейбница, и т. д.

Следует подчеркнуть, что сравнение в данном случае не выступает как самоцель занятия. Скорее, оно является исследовательским подходом к изучаемому предмету, т. е. предрасположенностью к принятию особого взгляда на проблему, которая рассматривается вместе с многообразными культурно-историческими условиями и с возможными пространственно-временными модификациями. Задачей «круглого стола» является поиск зависимостей, концепций и моделей в процессе изучения учебной дисциплины. Сравнение в форме философской компаративистики в данном случае выступило не просто методом, а исследовательской методологической стратегией, затрагивающей образ предмета изучения, исходную концептуальную структуру, формулируемые гипотезы, получаемый исследовательский результат. В этой связи сравнение является не столько техникой сопоставления, различения или объединения, сколько исследовательским мировоззрением.

Для иллюстрации тех или иных точек зрения, положений, рассуждений целесообразно использовать наглядные материалы — слайды, презентации, тексты первоисточников и т. д. Однако не следует допускать, чтобы обсуждение уходило в сторону от сформулированной темы. «Круглый стол» помогает вести студентов к обобщению, развивать самостоятельность их мышления, учиться выделять главное в учебном материале, развивать речь и т. д. Как показывает практика, использование инновационных методов в вузовском обучении является необходимым условием для подготовки высококвалифицированных специалистов и приводит к положительным результатам. Эти методы позволяют формировать знания, умения и навыки студентов путем вовлечения их в активную учебно-познавательную деятельность, когда учебная информация переходит в личностное знание студентов.

Список литературы:

1. Бурмистров, С. Л. Философская компаративистика и история философии / С. Л. Бурмистров // ХОРА. Журнал современной зарубежной философии и философской компаративистики. — 2008. — № 1. — С. 5–17.
2. Воронкова, О. Б. Информационные технологии в образовании : интерактивные методы / О. Б. Воронкова. — Ростов н/Д. : Феникс, 2010. — 315 с.
3. Канаева, Н. А. Философия и наука в культурах Запада и Востока / Н. А. Канаева // Вестник Российского гуманитарного научного фонда. — 2012. — Т. 69. — № 4. — С. 203–208.
4. Смирнов, А. В. Сравнительная философия как философская дисциплина / А. В. Смирнов // Актуальные проблемы развития мировой философии. — Астана : Евразийский национальный университет им. Л. Н. Гумилева, 2008. — С. 37–43.

МЕДИАЦИЯ КАК СПОСОБ АЛЬТЕРНАТИВНОГО РАЗРЕШЕНИЯ КОНФЛИКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

В настоящее время практика медиативных процедур все чаще используется как превентивная мера в рамках реализации раннего предупреждения конфликтов. Ее деятельность широко затрагивает сферу не только частного, но и публичного права. Посредничество на международном уровне уже перешагнуло способ достижения мирных соглашений и рассматривается как форма превентивной дипломатии на стадии предотвращения очагов насилия [9, с. 9].

Правовая природа посредничества выражается в независимости посредника и отвлечении его от собственно вопросов исследования доказательств и фактов, приводимых сторонами конфликта. Как отмечает П. С. Старыгина, посредничество — способ вмешательства нейтральной третьей стороны, целью которого является оказание содействия процессу переговоров между конфликтующими сторонами. Главная задача посредника — организовать контакты и переговоры, помочь найти формулу согласия [10, с. 13].

Обобщение основ системы медиации в гражданско-правовых отношениях позволило исследователям обнаружить основные принципы медиативных процедур, которые также применимы и в образовательной среде. Так, С. В. Калашниковой выделены организационные принципы — добровольность и нейтральность, процедурные принципы — самостоятельность сторон, конфиденциальность, сотрудничество и равноправие [8, с. 7].

Исследование переговоров и посредничества как методов альтернативного разрешения конфликтов активно проводится в различных направлениях научного знания и областях человеческой деятельности, в том числе и образовательной сфере. Данным вопросам посвящены труды В. В. Андреева, О. В. Аллахвердовой, А. И. Зайцева, Н. В. Кузнецова, Т. А. Савельевой, А. С. Кармина, В. Н. Шаленко, М. В. Гвоздаревой.

Посредничество рассматривается как процедура, направленная на мирное разрешение конфликта, устранение его причин и последствий, которая может быть завершена достижением соглашения [5, с. 16].

В современной литературе выделяют различные модели медиации, и в большей степени на разрешение отмеченных особенностей конфликтов в образовательной среде направлена так называемая терапевтическая модель медиации. Основной целью подобного рода медиации является восстановление дружественных отношений сторон, и медиатор, безусловно, должен обладать не только компетентностными возможностями, а также знаниями в области психологии [8, с. 16].

Хотя процессуальная сторона терапевтической медиации в большей степени тяготеет к созданию специальных навыков и условий для нормальной коммуникации участников спора, логичным ее результатом может стать решение конкретной проблемы с одновременным восстановлением нормальных отношений сторон спора, способствующих возможности в дальнейшем сотрудничать, осуществлять совместную деятельность. В этих условиях медиация не проводит деления участников на виновников конфликта и тех, кто оказался втянутым в него не по своей воле, а способствует выстраиванию оптимальной модели взаимодействия. В данной ситуации отводится наиважнейшая роль в предоставлении обучающимся возможности обсудить происходящее с ними и в том числе необходимости максимальной защиты обучающегося (учащегося, студента) от прямого контакта с насилием, формы которого, к сожалению, могут быть весьма разнообразны. Поэтому создание института посредничества непосредственно в образовательном учреждении в разрешении в первую очередь педагогических конфликтов позволяет в большей степени содействовать разрешению спора с учетом интересов конфликтующих сторон.

Стоит отметить, что регулирование отдельных процедур посредничества предлагается передать на уровень посредника, например примирительной комиссии по урегулированию образовательных конфликтов. При этом, считает А. А. Брыжинский, в законодательном порядке должны определяться квалификационные требования профессиональных посредников [3, с. 12], что, на наш взгляд, вполне логично и отражает конкретные особенности самих конфликтных ситуаций, традиций разрешений спорных вопросов в отдельном учебном заведении.

Список литературы:

1. Андреев, В. В. Процесс посредничества в решении социального конфликта : дисс. ... канд. социол. наук / В. В. Андреев. — Новочеркасск, 1999.
2. Аллахвердова, О. В. Медиация как метод разрешения конфликтов в России / О. В. Аллахвердова // Социальный конфликт. — 1999. — № 2.
3. Брыжинский, А. А. Альтернативное разрешение правовых споров и конфликтов в России : автореф. дисс. ... канд. юрид. наук / А. А. Брыжинский. — Саранск, 2005. — С. 12.
4. Виноградова, Е. А. Альтернативное разрешение споров / Е. А. Виноградова // Вестник ВАС РФ. — 1997. — № 8.
5. Гвоздарева, М. В. Посредничество как метод альтернативного разрешения корпоративных конфликтов : автореф. дисс. ... канд. соц. наук / М. В. Гвоздарева. — М., 2006. — С. 16.
6. Зайцев, А. И. Негосударственные процедуры урегулирования правовых споров : учеб. пособие / А. И. Зайцев, Н. В. Кузнецов, Т. А. Савельева. — Саратов, 2000.
7. Иванова, Е. Н. Медиация на поле брани / Е. Н. Иванова // Третейский суд. — 2000. — № 2 ; Кармин, А. С. Конфликтология / А. С. Кармин. — СПб., 1999.
8. Калашникова, С. В. Медиация в сфере гражданской юрисдикции : автореф. дисс. ... канд. юрид. наук / С. В. Калашникова. — Екатеринбург, 2010. — С. 7–16.
9. Семкина, Ю. Н. Посредничество как международно-правовое средство мирного разрешения споров : автореф. дисс. ... канд. юрид. наук / Ю. Н. Семкина. — М., 2010. — С. 9.
10. Старыгина, П. С. Организационно-управленческие механизмы регулирования социальных конфликтов : нормативно-правовой аспект : автореф. дисс. ... канд. соц. наук / П. С. Старыгина. — М., 2004. — С. 13.
11. Шаленко, В. Н. Посредничество : монография / В. Н. Шаленко. — М., 1997.

СОЦИАЛЬНЫЕ СЕТИ В МЕДИАОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ПРАКТИКЕ: МНЕНИЕ ЭКСПЕРТОВ

Статья опубликована при поддержке Фонда перспективных научных исследований
ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный университет»

На протяжении нескольких лет социальные сети используются не только в качестве инструмента удовлетворения личных потребностей пользователей, но и для множества иных целей. Наряду с этим, сфера образовательной деятельности не остается в стороне: ее работники зачастую обращаются к данным ресурсам в рамках своей профессиональной деятельности. Соцсети сегодня решают в сфере образования достаточно широкий круг задач, а ученые предполагают, что «использование социальных сетей может способствовать процессу плавного перехода от учебно-познавательной к профессионально ориентированной деятельности» [1].

Многие исследования, в том числе описанные в работе А. В. Фещенко [4], подтверждают положительное отношение самих учащихся к использованию в образовательных целях социальных сетей.

Также согласно «данным опроса сервиса онлайн-опросов “Глас Рунета”, в котором приняли участие более 2000 активных пользователей Интернета, большинство опрошенных (66 %) активно используют возможности социальных сетей для обучения. По данным холдинга, наиболее известными платформами в России являются «В Контакте», «Одноклассники», «Twitter», «Мой мир» [3, с. 204].

Особого внимания заслуживает характер использования социальных сетей в медиаобразовательной практике, поскольку данные ресурсы неразрывно связаны со спецификой медиаобразовательных направлений. Для подробного изучения данного вопроса было проведено социологическое исследование в виде экспертного опроса в период с 11 по 14 ноября 2014 г. среди медиапедагогов России и стран ближнего зарубежья. При выборе респондентов определяющим критерием стал принцип целенаправленного отбора по признаку профессиональной компетентности согласно проблематике исследования. География респондентов представлена десятью субъектами Российской Федерации и двумя зарубежными странами: Москва и Московская область, Санкт-Петербург и Ленинградская область, Екатеринбург, Челябинск и Челябинская область, Воронеж и Воронежская область, Ростов-на-Дону и Ростовская область, Костромская область, Самара и Самарская область, Владивосток, Иркутск, а также Украина и Республика Беларусь. В качестве экспертов выступили 70 человек, из которых 10 — проректоры / начальники / заместители начальников, 6 — заведующие кафедрами и лабораториями, 3 — профессора, 8 — доценты, 3 — старшие преподаватели вузов, 7 — преподаватели вузов, 10 — учителя, 14 — педагоги дополнительного образования / редакторы детских СМИ, 7 — работники СМИ / рекламы, 2 — преподаватели учреждений среднего специального профессионального образования.

Согласно характеристике опрошенных с точки зрения их образования, неполное высшее имеют 10 % респондентов, высшее — 52,86 %, ученую степень кандидата наук — 28,57 %, ученую степень доктора наук — 8,57 %.

Было опрошено 23 % мужчин и 77 % женщин, по возрасту респонденты разделились следующим образом: 18–22 лет — 5,71 %; 23–30 лет — 12,86 %; 31–45 лет — 45,71 %; 46–60 лет — 32,86 %; старше 61 года — 2,86 %.

Журналистское образование (в том числе ученую степень по журналистике) имеют 28,57 % опрошенных, получают 8,57 %, не имеют — 62,86 % опрошенных.

Педагогическое образование (в том числе ученую степень по педагогике) имеют 50 % респондентов, получают — 5,71 %, не имеют — 44,29 % ответивших.

По мнению респондентов, использование социальных сетей в образовательных целях приветствуется (рис. 1). При этом использование социальных сетей в медиаобразовательных целях большинству опрошенных кажется не только возможным, но и обязательным (рис. 2).

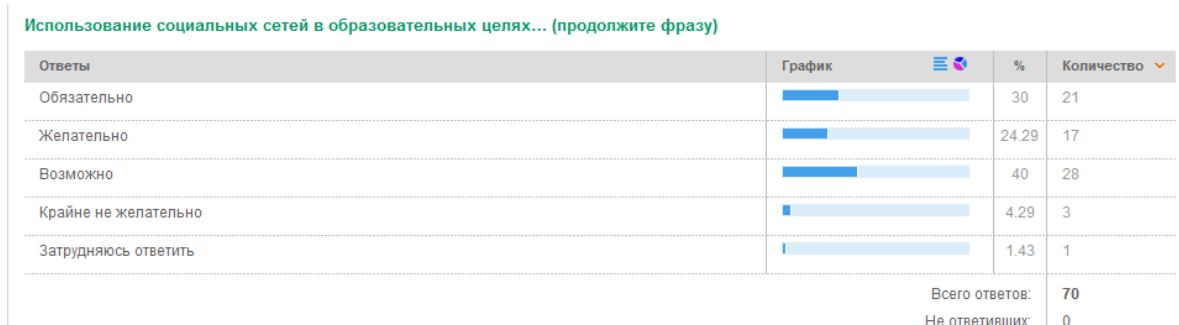


Рис. 1

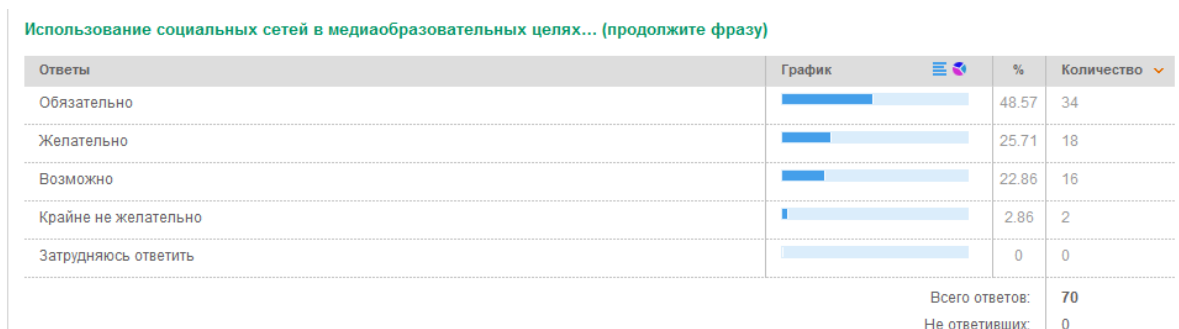


Рис. 2

Также респондентам был задан открытый вопрос, в котором мы попросили объяснить подробно необходимость / отсутствие необходимости использования социальных сетей в медиаобразовательных целях. Основные цитаты медиапедагогов представлены ниже в виде таблицы (табл. 1).

Таблица 1

Положительные характеристики использования социальных сетей в образовательных целях (включая медиаобразование)	Необходимость охватывать все медиа (в том числе Интернет, соцсети в частности). Социальные сети ускоряют процесс полезного общения и увеличивают информационное поле. Социальные сети — одно из условий социализации. Обязательный компонент, хотя бы в качестве иллюстративного материала, отражающего тенденции развития современной коммуникативной среды. Для подростков Интернет и, в частности, социальные сети, естественная среда обитания, как воздух. Не понимать этого и не использовать в образовании неразумно. Молодежь активно пользуется социальными сетями, почему бы не привлечь их внимание и не вовлечь в процесс обучения таким способом. Многие адресаты образовательной деятельности (в т. ч. медиаобразовательной) «живут» в социальных сетях. Это все очень близко современной молодежи, поэтому актуальные примеры стоит приводить из медиапрактики социальных сетей. Так проще создать контакт и достучаться до аудитории. Для преподавания журналистики использование социальных сетей важно, так как есть возможность выкладывать для достаточно большой аудитории студенческие работы (печатные, аудио-, видеоматериалы) и обсуждать их. Также удобно организовывать работу редакционных коллективов студенческих СМИ. Те, кто сегодня не использует возможности социальных сетей — человек позапрошлой цивилизации. Удобство в привлечении большой аудитории. Социальные сети помогают осуществлять коммуникацию между людьми. При грамотном использовании социальных сетей можно получать необходи-
--	--

	мую информацию, дискутировать, обмениваться мнениями. Социальные сети позволяют решать комплекс медиаобразовательных задач, а именно: организация педагогически контролируемого медиаобразовательного пространства с целью объединения субъектов медиаобразовательного процесса, создания сообществ для совместной творческой медиаобразовательной деятельности, передачи передового медиаобразовательного опыта и актуальных теоретических знаний, создания площадок для дискуссий и обсуждений по актуальным проблемам медиаобразования. Социальная сеть — открытый диалог с детьми и молодежью. Изучение и использование соцсетей является неотъемлемой частью медиаобразования. Необходимо работать со школьниками на площадке, которая им удобна и понятна, а также содержит необходимые функции для образовательного процесса и практической работы. Школьники должны уметь пользоваться социальными сетями, различать хороший контент и плохой, уметь добывать информацию из разных источников. Необходимо обучать анализировать получаемую информацию в соцсетях, критически мыслить и защищаться от негативной и опасной информации. Это позволяет делиться опытом, проводить видеоконференции, конкурсное голосование, следить за новыми тенденциями и технологиями в видео-, фото- и аудиообработке отснятого и записанного материала. Социальные сети дают возможность непосредственного и оперативного наблюдения за цепочкой от зарождения информации до ее восприятия аудиторией, с учетом возможных искажений, использования вирусных технологий, сетевого характера и т. д. Это дает возможность обсуждения по теме занятий во внеучебное время, продолжение обмена мнениями в среде, комфортной для сторон, выравнивающей стороны до некоторой степени, делающей стороны более объемными, многогранными. Соцсеть позволяет оперировать примерами медиатекстов, делиться ссылками в процессе живого интерактивного взаимодействия. В такой форме студент более свободен, педагог более раскован. Кратчайший путь для коммуникации с учащимися. Современные дети — дети «цифровой эры». Они не делают большого различия между жизнью в сети и жизнью вне сети. Информационная среда им понятна, комфортна и притягательна. Они склонны использовать цифровые технологии, поэтому учителя должны понимать необходимость и серьезность работы с детьми в этом направлении. Социальные сети более популярны у детей, чем, допустим, сайты образовательных организаций или какие-то учебные интернет-сообщества. Социальные сети — это медиaprостранство. Его освоение — критерий медиаграмотности.
<i>Отрицательные характеристики использования социальных сетей в образовательных целях (включая медиаобразование)</i>	В медиаобразовательном процессе более всего важны специализированные порталы, а не социальные сети. Нежелательный для детей контент, присутствующий в социальных сетях. Есть другие доступные средства массовой информации и коммуникации. Возникает зависимость, возрастает вероятность ухода в виртуальный мир. Нет времени у педагога на использование социальных сетей. Социальные сети перенасыщены недостоверной информацией. В основном информация в соцсетях подается в визуальном формате, а для образования важно читать тексты. Недостаток времени заставляет людей общаться и получать информацию исключительно через социальные сети. Стимулируя интерес к социальным сетям, можно не справиться с последствиями. Желательно показать ученикам, что много интересного есть вне «Контактов».

Как можно заметить, большинство экспертов видят положительным использование социальных сетей в образовательных целях, а особенно — в медиаобразовательном направлении. Обобщив мнения медиапедагогов, мы можем сформулировать следующие преимущества, возникающие при использовании социальных сетей в медиаобразовательных целях:

- 1) следование тенденциям времени;
- 2) нахождение особого подхода к молодежи (молодежь «живет» в социальных сетях);
- 3) привлечение аудитории как к детским средствам массовой информации, так и ко всему процессу медиаобразования;
- 4) удобство и эффективность в использовании социальных сетей как средства коммуникации и средства массовой информации;
- 5) возможность сделать процесс медиаобразования практически непрерывным за счет работы медиапедагога дистанционно и наличия обратной связи;
- 6) использование сразу всех видов медиа (тексты, аудио, видео, фото);
- 7) использование социальных сетей как практического материала (при этом как положительного, так и отрицательного) в процессе медиаобразования.

Более половины экспертов сами зарегистрированы в двух–трех социальных сетях (58,57 %), одна четвертая часть — в четырех и более (21,43 %), в одной социальной сети — 14,29 % и не зарегистрированы ни в одной 5,71 % опрошенных. Причины отсутствия аккаунтов в социальных сетях респонденты называют следующие: возможность использования соцсетей без наличия аккаунта, отсутствие времени на данный вид общения, отсутствие желания указывать персональные данные.

Далее на вопросы отвечали медиапедагоги, пользующиеся хотя бы одной социальной сетью.

Мы выяснили, что половина экспертов зарегистрированы в социальных сетях с момента их основания (7 лет и более — 46,15 %) или в скором времени после их появления (4–6 лет — 41,54 %). Один–три года пользуются социальными сетями 12,31 % опрошенных, менее года не пользуется никто из ответивших.

Респонденты чаще всего пользуются социальной сетью «ВКонтакте» (67 %) и «Facebook» (19 %), гораздо реже такими сайтами, как «Одноклассники» (8 %), «Twitter» (4 %), «Mail.ru» (1 %), «LinkedIn» (1 %).

Использование «ВКонтакте», как самого часто посещаемого ресурса, обусловлено, во-первых, практически стопроцентной регистрацией учащихся в данной сети, во-вторых, широкими функциональными возможностями этого сайта (различные виды медиаконтента, возможность создания сообществ, возможность проведения опросов и т. д.).

В отличие от учащихся [2, с. 162], медиапедагоги проводят значительно меньше времени в социальных сетях (рис. 3). Но при этом практически 80 % респондентов заходят в свои аккаунты каждый день. Частота и количество времени по использованию соцсетей зависит также от возраста респондентов. Возрастная группа 18–22 года проводит на данных сайтах от 6 до 8 часов в сутки, а респонденты от 46 лет и старше заходят в свои аккаунты не каждый день.

Сколько времени в сутки Вы проводите в социальных сетях?



Рис. 3

Из всего существующего функционального многообразия социальных сетей медиапедагоги используют их чаще всего для коммуникации как по рабочим вопросам (более 80 % опрошенных), так и в рамках личных интересов (более 60 % опрошенных). Занимательным является тот факт, что эксперты используют социальные сети в качестве средств массовой информации в дополнение к профессиональным СМИ, а значит, это может служить показателем повышения уровня доверия к информации, публикуемой в социальных сетях. Также подробный анализ ответов на данный вопрос показал, что цели использования социальных сетей зависят прежде всего от возраста респондентов. Опрошенные в возрастной группе 18–22 года в большей степени обращаются к соцсетям для удовлетворения личных интересов (общение с друзьями, самопрезентация, прослушивание музыки, просмотр видео и фотографий), возрастная группа 31–45 лет — как для работы, так и для личных потребностей. Менее всего востребованы социальные сети для личных интересов в возрастной группе 23–30 лет (при этом практически при сто-процентной регистрации), что оказалось неожиданным результатом исследования. Мы можем предположить, что это связано с динамичностью жизни данной возрастной группы респондентов и, как следствие, с невозможностью тратить большое количество времени на Интернет. В данном вопросе зависимости от социального статуса и должности респондента в отношении целей использования социальных сетей выявлено не было (за исключением студентов в возрасте 18–22 года). Но в целом следует отметить, что медиапедагоги обращаются к социальным сетям с различными целями, ключевая из которых — коммуникация по рабочим вопросам (рис. 4).

Каковы основные причины использования Вами социальных сетей?

Ответы	График	%	Количество
Это тенденция времени, ими пользуются все		18.46	12
Они помогают мне в коммуникации по работе (переписка со школьниками/студентами /коллегами, раздача заданий и т.д.)		83.08	54
Общаюсь с друзьями/знакомыми		66.15	43
Смотрю видео/слушаю музыку		30.77	20
Слежу за личной жизнью других людей		9.23	6
Использую их для самопрезентации (выкладываю много фотографий, публикую заметки о своей жизни, привлекаю любыми способами внимание к своей странице и т.п.)		12.31	8
Использую в качестве презентации своего образовательного учреждения/медиаобразовательного проекта/другой профессиональной образовательной деятельности		35.38	23
Использую для работы, но не в сфере медиаобразования		23.08	15
Совершаю покупки		3.08	2
Использую в качестве средства массовой информации или в дополнение к профессиональным СМИ		43.08	28
Прочие		6.15	4

Рис. 4

Более 70 % медиапедагогов сходятся во мнении, что социальные сети помогают им в осуществлении профессиональной деятельности (рис. 5).

На Ваш взгляд, социальные сети... (выберите фразу, которая наиболее всего описывает Ваше отношение к ним)

Ответы	График	%	Количество
Помогают мне в работе, и я доволен этим		41.94	26
Помогают мне в работе, но пользуюсь ими только потому, что без них сейчас практически невозможно		32.26	20
Чаще всего отвлекают меня от работы, но, бывает, и приносят пользу в ней		17.74	11
Отвлекают меня от работы, но приносят пользу в других делах		6.45	4
Отвлекают от работы и от других дел		1.61	1
Всего ответов:			62
Не ответивших:			8

Рис. 5

Несмотря на то, что большинству медиапедагогов социальные сети кажутся вполне благоприятной средой как для медиаобразовательной деятельности, так и для решения личных вопросов, более половины опрошенных все же регламентируют время, проводимое на данных ресурсах: постоянно ограничивают себя 35,48 %, иногда — 25,81 % опрошенных (рис. 6).

Как Вы регламентируете время, проведенное в социальных сетях?

Ответы	График	%	Количество
Выделяю себе определенное время, которое можно тратить на социальные сети		35.48	22
Очень хочу регламентировать время, но не получается/почти не получается		11.29	7
Не ограничиваю себя никак и не считаю это необходимым		27.42	17
Иногда ограничиваю себя, когда есть на это особые причины (выполняя срочную работу/провожаю время с близкими людьми/считаю нужным лечь раньше спать и т.п.)		25.81	16
Всего ответов:			62
Не ответивших:			8

Рис. 6

При этом большинство респондентов считает необходимым для всех групп (как учащихся, так и педагогов) регламентировать время в социальных сетях — более 80 % опрошенных (рис. 7), что отчасти расходится с ответами на предыдущий вопрос (в нем не считают необходимым регламентировать время 27,42 % опрошенных).

Считаете ли Вы, что необходимо регламентировать время, проведенное в социальных сетях?

Ответы	График	%	Количество
Да, это необходимо делать всем пользователям		60.32	38
Да, но это необходимо в определенных ситуациях		25.4	16
Да, но это необходимо только учащимся		9.52	6
Нет, регламентировать время не нужно		4.76	3
Всего ответов:			63
Не ответивших:			7

Рис. 7

В вопросе о собственном уровне медиаграмотности мнения медиапедагогов разделились практически поровну между средним уровнем, выше среднего и высоким (рис. 8). Чаще всего средний уровень называли респонденты в возрасте 46–60 лет, эксперты, имеющие высшее образование (но не обучающиеся в аспирантуре) и степень кандидата наук (в основном в рамках возрастной группы 46–60). Уровень «выше среднего» и «высокий» чаще всего называли кандидаты наук в возрастной категории 23–35 лет и доктора наук.

Как Вы оцениваете свой уровень медиаграмотности в целом?

Ответы	График	%	Количество
Высокий		24.62	16
Выше среднего		36.92	24
Средний		32.31	21
Ниже среднего		4.62	3
Низкий		1.54	1
Всего ответов:			65
Не ответивших:			5

Рис. 8

Собственный уровень медиаграмотности именно в социальных сетях респонденты оценили немного ниже общего. Но большинство опрошенных также его оценивают как «выше среднего» и «средний» (рис. 9). При этом практически все молодые эксперты в возрасте 18–22 лет называют свой уровень выше среднего и высоким, а респонденты в возрасте 46 и старше чаще всего оценивают уровень медиаграмотности в социальных сетях гораздо ниже, чем общий. От степени образования и занимаемой должности в данном вопросе различий выявлено не было.

К тому же имеется прямая зависимость от количества времени, которое респонденты проводят в социальных сетях. Чем реже эксперт пользуется социальной сетью, тем ниже уровень его медиаграмотности в них (согласно мнению самого респондента).

Также подтвердилась наша гипотеза о том, что эксперты с журналистским образованием (включая ученую степень по журналистике) в целом оценивают выше уровень собственной медиаграмотности, чем респонденты, имеющие педагогическое (или иное) образование.

Как Вы оцениваете свой уровень медиаграмотности в социальных сетях?



Рис. 9

Для проверки предыдущих ответов нами был включен в анкету так называемый «вопрос-ловушка»: респондентам было представлено пять реально существующих информационных сообщений из социальной сети «ВКонтакте» (встречающиеся также и в других социальных сетях), три из которых содержали явно недостоверную информацию, а два других были правдивыми. Экспертам необходимо было отметить те сообщения, которые они по какой-либо причине считают недостоверными. Как показали результаты опроса, только 4 респондента из 66 опрошенных (исключая четырех человек, не зарегистрированных в социальных сетях) смогли правильно ответить на данный вопрос. Из них три медиапедагога с высшим образованием и один с неоконченным высшим, два человека в возрасте 46–60 лет, один 18–22 лет и один 23–30; трое имеют журналистское образование, один респондент не имеет; все четверо постоянные пользователи социальных сетей (не менее раз в сутки, более четырех лет), при этом три респондента оценили свой уровень медиаграмотности в социальных сетях как «выше среднего» и один как «средний».

Остальные респонденты либо выделяли все сообщения как недостоверные, либо указывали не все недостоверные, либо вообще уклонялись от ответа на данный вопрос (в основном оценившие свой уровень медиаграмотности как высокий), что показало несоответствие реального уровня медиаграмотности экспертов с их оценкой собственного уровня медиаграмотности. Такие результаты подтверждает и метод наблюдения, когда сами медиапедагоги распространяют в социальных сетях недостоверную информацию способом репоста (перенос записи со стены профиля, группы или публичной страницы без изменения самого поста, с возможностью добавить свой комментарий).

Обобщив результаты интервьюирования экспертов, мы пришли к следующим выводам:

1. Использование социальных сетей в медиаобразовательных целях обязательно, поскольку данные ресурсы являются частью медиасферы и не могут быть исключены из образовательного процесса как в качестве инструмента медиаобразовательной деятельности, так и в виде материала изучения.

2. Большинство экспертов зарегистрированы в социальных сетях, а более 70 % опрошенных заходят в них каждый день, при этом самой часто используемой социальной сетью является сайт «ВКонтакте».

3. Более 80 % медиапедагогов используют социальные сети в своей профессиональной деятельности: чаще всего в рамках коммуникации по рабочим вопросам.

4. Половина респондентов старается ограничивать время, проводимое в социальных сетях, поскольку видит те или иные угрозы в долговременном пользовании социальными медиа.

5. Реальный уровень медиаграмотности экспертов не всегда соответствует их оценке собственного уровня медиаграмотности.

Подводя итог, мы можем констатировать, что сегодня социальные сети представляют широкие возможности для медиаобразовательной деятельности как для учащихся, так и для медиапедагогов. Но обе стороны медиаобразовательного процесса не в полной мере подготовлены к ее корректному осуществлению. Выход из данной ситуации мы видим во взаимном обмене опытом и знаниями между учащимися и медиапедагогами, а также в организации различных курсов, мастер-классов и издании специальных пособий, которые помогут повысить педагогам свой уровень грамотности в социальных сетях.

Список литературы:

1. К вопросу об интеграции социальных сетей в систему образования и подготовки специалистов / М. В. Храмова [и др.] // Преподавание информационных технологий в Российской Федерации : мат-лы Двенадцатой открытой Всерос. конф. 15–16 мая 2014 г. — Казань, 2014. — С. 201–202.

2. Морозова, А. А. Характер медиаповедения в социальных сетях как индикатор медийной компетентности молодежи / А. А. Морозова // Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития регионов : сб. науч. тр. / Обществ. палата Челяб. обл. ; НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М. В. Ладощина»; редкол. : Л. В. Виницкий, Е. А. Захарова, С. Б. Синецкий, Г. И. Ладощина. — Челябинск : НОУ ВПО «ЧИЭП им. М. В. Ладощина», 2014. — С. 161–169.

3. Проскуряков, А. В. Образование в условиях глобализации. Использование социальных сетей в образовательном процессе / А. В. Проскуряков // Вестник Воронежского государственного технического университета. — 2014. — Т. 10. — № 3–2. — С. 201–204.

4. Фещенко, А. В. Социальные сети в образовании : анализ опыта и перспективы развития / А. В. Фещенко // Открытое и дистанционное образование. — 2011. — Т. 3. — № 43. — С. 44–50.

О ДИАГНОСТИКЕ СФОРМИРОВАННОСТИ КОГНИТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ ВУЗА

В работах [2 : 5] предлагается общий научно-методический подход по созданию инновационного учебного курса для математических дисциплин на основе рассмотренных в них метакогнитивных инвариантов. К таковым относятся: изоморфизм, понятийное включение, языковое представление, наследование, гомоморфизм, топологические узлы (источник и сток), вариативность представления понятий.

Однако не менее важными являются вопросы диагностики сформированности у студентов когнитивных компетенций, которые определяют способность и готовность студента к продуктивной мыслительной деятельности. И здесь, на наш взгляд, в качестве диагностического инструментария целесообразно использовать технологию обучающих тестов [6].

Суть данной технологии состоит в том, что в отличие от обычного теста, где студенту предлагают выбрать ответ, в обучающих тестах ему на каждом шаге предлагается выбрать одно действие из нескольких предлагаемых альтернатив. Каждый раз действие оценивается как продуктивное, т. е. ведущее к решению поставленной задачи, или как тупиковое. В итоге из этих шагов складывается решение, т. е. явным результатом для студента всегда является решенная задача. Отметим, что это немаловажно психологически, поскольку студент в результате своей деятельности всегда приходит к решению поставленной задачи.

Принципиальной характеристикой обучающего теста является наличие разных путей решения одной и той же задачи. Эти пути могут быть разной длины в зависимости от выбора теоретического знания, которое студент будет использовать для ее решения, от степени свернутости его знаний и умений и т. д. Важно, что выбор студентом действия на том или ином шаге выполнения обучающего теста является проекцией соответствующего метакогнитивного инварианта, и, значит, прослеживая выбранную учащимся траекторию решения задачи, можно диагностировать, какие метакогнитивные компетенции уже освоены студентами, а какие нет. Мы можем зафиксировать, насколько хорошо студент умеет отбирать информацию и отделять в ней существенное от несущественного, преобразовывать в знаково-символическую форму и оперировать с ней в таком виде, в какой мере его мыслительные действия свернуты или, наоборот, требуют пошаговой развернутости и т. д.

Принципиальным развитием технологии обучающих тестов в нашей работе является включение пунктов, позволяющих студентам осуществить рефлекссию выполненных ими действий. Т. е. студенты сами формулируют, какого типа задачи они научились решать и в чем состоит метод решения. Дело в том, что формирование компетентности не может быть полноценным, если у студента выполняемая им деятельность не отрефлексирована как общезначимая, т. е. применимая в различных исходных ситуациях.

Заметим, что такое «рефлексивное» дополнение в тестовых заданиях приводит их к большему соответствию психолого-педагогическому понятию «учебная деятельность»: ведь согласно теории развивающего обучения Эльконина-Давыдова учебная деятельность основана на выполнении анализа, планирования и рефлексии. В трактовке В. В. Давыдова [1] учебная деятельность — это деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку.

Список литературы:

1. Давыдов, В. В. Содержание и структура учебной деятельности школьников / В. В. Давыдов // Формирование учебной деятельности школьников / под ред. В. В. Давыдова, И. Ломпшера, А. К. Марковой. — М. : Педагогика, 1982. — С. 10–21.

2. Gein, A. G. Metacognitive Invariants as Psychological-Pedagogical Factors of Training / A. G. Gein, V. P. Nekrasov // *Universal Journal of Educational Research*. — 2013. — Vol. 1. — No 2. — Pp. 128–132 (Editor : Horizon Research Publishing, USA) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.hrpub.org/journals/jour_archive.php?id=95&iid=53

3. Некрасов, В. П. О метакогнитивных инвариантах при формировании учебных курсов / В. П. Некрасов // *Инновации в системе высшего образования : Материалы V Всероссийской науч.-метод. конф. / НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М. В. Ладина»*. — Челябинск, 2014. — С. 40–41.

4. Некрасов, В. П. О механизме формирования когнитивной компетенции учебного курса / В. П. Некрасов // *Сибирский педагогический журнал*. — 2014. — № 1. — С. 82–86.

5. Некрасов, В. П. Языковое представление как метакогнитивный инвариант при создании инновационного учебного курса / В. П. Некрасов // *Сибирский педагогический журнал*. — 2014. — № 3. — С. 34–39.

6. Сеногноева, Н. А. Технология конструирования тестов учебной деятельности как средства оценивания результатов обучения : дисс. ... д-ра пед. наук / Н. А. Сеногноева. — Киров, 2006.

ПРОБЛЕМЫ ПРИВЛЕЧЕНИЯ РАБОТОДАТЕЛЕЙ К ПРОЦЕССУ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В настоящее время трудоустройство выпускников высшей школы остается проблемой как для самих вчерашних студентов, так и для работодателей. Как показывает практика, именно работодатель говорит о необходимости переподготовки выпускников и о том, что последние не обладают необходимым набором знаний и навыков [2, с. 419]. Но следует отметить тот факт, что среди союза работодателей нет единого представления об «идеальном» выпускнике, что влечет трудности в унификации требований к потенциальному сотруднику. В свою очередь выпускник, как правило, не всегда четко представляет практическую составляющую деятельности по направлению подготовки, несмотря на теоретические знания. В связи с этим актуальным является привлечение работодателей не только к оценке качества образовательного процесса, но и к непосредственному участию в процессе обучения, проведению лекционных и практических занятий, разработке образовательных программ, формированию компетенций, определению дисциплин вариативной части, участию в государственной аттестационной комиссии. Очень важно наладить такие взаимоотношения между образовательной организацией и сообществом работодателей, которые бы позволили сделать связь «образование — трудоустройство» эффективной и выгодной для всех сторон [3, с. 435]. Потенциальный работодатель должен быть уверен в качестве знаний, умений и навыков выпускника и в соответствии присвоенной ему квалификации. В свою очередь вуз должен знать о требованиях работодателя к сотрудникам.

Привлечение работодателей в образовательный процесс — это не только обеспечение обучающихся местами практик, но и гарантия конкурентоспособности на рынке труда выпускников и вуза в целом. Также для учебной организации может появиться целый ряд положительных моментов, а именно [1]:

- оптимизация учебного процесса, в том числе грамотное определение формируемых компетенций и набор дисциплин вариативной части;
- увеличение практической составляющей при подготовке специалистов;
- повышение интереса обучающихся к выбранной профессиональной деятельности;
- возможность для преподавателей стажировки в данной организации и повышение квалификации.

Для работодателя мероприятия в рамках взаимодействия «образование — трудоустройство» могут привести к следующим результатам:

- возможность получить специалиста конкретной области с необходимым и удовлетворяющим набором компетенций;
- проведение курсов повышения квалификации для сотрудников организации докторами, кандидатами наук;
- проведение курсов дополнительного образования и переквалификации;
- сокращение времени на адаптацию нового сотрудника в среде организации.

Зачастую привлечение к образовательной деятельности вуза работодателей на том или ином уровне сопряжено с трудностями, которые возникают вполне объективно. Здесь речь идет о невозможности проведения занятий в учебное время, отсутствия у практика ученых степеней, что влечет за собой скромное вознаграждение. Также следует отметить отсутствие педагогического образования и необходимых навыков публичных выступлений.

Для того чтобы трудовые отношения практика с учебной организацией были плодотворными и основывались на удовлетворяющих все стороны условиях, необходимо разработать положение, регламентирующее данную деятельность. Основными пунктами данного документа должны быть определены:

- цели и задачи сотрудничества: оптимизация системы оценки качества образования в вузе, реализация компетентного подхода, практикоориентированность студентов, проведение научно-исследовательских работ и т. д.;

— направления деятельности в процессе привлечения работодателей в образовательный процесс учебной организации: проведение лекционных и практических занятий; участие в итоговой государственной аттестации, вступительных испытаниях; экспертиза основных образовательных программ и перечня компетенций, внесение корректировок; обеспечение обучающихся местами практик и дальнейшее трудоустройство выпускников; совместная научно-исследовательская деятельность и т. д.

Данная система является взаимовыгодной для трех сторон: вуза, работодателя и выпускника. Ведь немаловажным является тот факт, что чем раньше студент высшей школы учебные занятия совместит с практикой, тем больше вероятности получить работника с нестандартным мышлением, инициативного, ответственного.

Процесс вовлечения в образовательный процесс работодателей, людей-практиков является на данном этапе развития образовательной системы весьма актуальным. Возникающие проблемы, нюансы данного процесса следует решать путем усовершенствования нормативной базы, регламентации всех сопутствующих действий и четкой оценки каждого участника.

Список литературы:

1. Астафьева, О. М. Процесс формирования партнерских взаимоотношений между вузом и работодателем / О. М. Астафьева, Г. А. Горбунова [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.science-education.ru/104-6746>
2. Короткова, М. В. Практика и проблемы привлечения студентов и работодателей к оценке качества профессионального образования / М. В. Короткова // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сборник материалов IX Международного Форума Гильдии / под общ. ред. д. п. н. Г. Н. Мотовой. — М. : Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2014. — 462 с.
3. Татаринцева, Е. А. Практика и проблемы привлечения работодателей к оценке качества высшего профессионального образования / Е. А. Татаринцева // Внедрение европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сборник материалов IX Международного Форума Гильдии / под общ. ред. д. п. н. Г. Н. Мотовой. — М. : Гильдия экспертов в сфере профессионального образования, 2014. — 462 с.

КРУГЛЫЙ СТОЛ КАК АКТИВНЫЙ МЕТОД ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ЮРИСТОВ

В нашей динамичной реальности самыми лучшими методами в получении и усвоении студентами материала являются активные методы обучения. Главная цель активных методов обучения — позволить студенту самостоятельно, в процессе решения поставленной задачи, овладеть определенными навыками и умениями, а роль преподавателя заключается в создании для студента условий для формирования профессиональных навыков.

В преподавательской практике активные методы обучения позволяют не только сформировать заложенные рабочей программой дисциплины компетенции, но и натолкнуть студента на творчество, на развитие коммуникативных способностей, на применение норм права в нестандартных ситуациях, а также научить быстро ориентироваться в той или иной проблемной ситуации.

Сейчас каждое высшее учебное заведение ставит перед собой цель выпустить специалистов, которые умеют нестандартно мыслить и своевременно реагировать на изменяющуюся обстановку. На данный момент это очень актуально ввиду постоянно меняющегося законодательства. Выпускник должен легко приспосабливаться к изменениям, которые происходят в мире, должен быстро и четко организовывать свою профессиональную деятельность и быть в курсе всех изменений законодательства.

Именно для того, чтобы выпустить готовых к трудовой деятельности специалистов, преподаватели применяют в образовательном процессе инновационные методы обучения. Очень интересным и незатратным по времени подготовки стало проведение семинарского занятия в форме «круглого стола». «Круглый стол» используется зачастую с элементами дебатов или мастер-класса.

«Круглый стол» представляет собой некую площадку для решения проблемных ситуаций, получения практических навыков для ограниченного количества человек. Для удобства проведения количество участников не должно превышать 25 человек. Если же участников больше, то необходимо будет проведение круглого стола двумя модераторами (ведущими).

«Круглый стол» обладает широкими возможностями для обсуждения насущных, сложных и острых на данный момент вопросов в профессиональной сфере, также он предполагает обмен опытом практических работников и студентов. Таким образом, главной идеей «круглого стола» является встреча единомышленников, которые стремятся найти общее решение конкретной проблемы по заданной тематике, а также желание студентов получить практические навыки от действующих специалистов, которые приглашаются по желанию студентов для проведения мастер-класса в рамках круглого стола. В момент прямого общения студента-юриста и практикующего специалиста происходит обмен опытом, налаживание контактов, которые станут весьма полезными при прохождении практики и написании выпускной квалификационной работы. Динамичность круглому столу придает дискуссия, в которую вступают студенты, высказывая свое мнение по тому или иному вопросу. Зачастую высказанная студентом мысль может быть не до конца сформулирована и сформирована в его голове, но озвученная вслух и услышанная оппонентом, она приобретает право на развитие и наталкивает студента на дальнейшие размышления, а возможно, и на написание научной работы.

Цель «круглого стола» заключается в раскрытии широкого спектра мнений по выбранной для обсуждения проблеме, разбор ее с разных точек зрения, обсуждение неясных и спорных моментов, связанных с данной проблемой; главное по окончании круглого стола — сформировать единое мнение по избранной для дискуссии проблеме, которое в той или иной мере отражало бы интересы всех участников.

Задачей «круглого стола» является объединение и активизация студентов на решение конкретных актуальных проблем, поэтому «круглый стол» имеет специфические особенности:

1. Персонализированность информации, то есть студенты во время дискуссии высказывают не общую, а личностную точку зрения.

2. Многоголосие «круглого стола». В процессе проведения «круглого стола» обычно стоит деловой шум, благодаря ему мы можем понять, что студенты эмоционально заинтересованы и находятся в состоянии интеллектуального творчества. Однако это и затрудняет работу

ведущего и участников. Модератор должен среди этого шума найти главное, что позволит «столкнуть» интересы студентов друг с другом, дать возможность высказаться каждому желающему и продолжить поддерживать этот фон, так как он является особенностью «круглого стола».

При проведении «круглого стола» студенты должны быть готовы к обсуждению проблем, у них должна быть определенно сформированная позиция по проблеме, а также теоретические знания по правовым дисциплинам. Если это «круглый стол» с элементами мастер-класса, то теоретические знания дополняются практическими навыками специалистов, которые приглашаются для участия в «круглом столе». Например, для участия может быть приглашен следователь или дознаватель, который может поделиться со студентами практикой приема к своему производству уголовного дела, оформления постановлений о возбуждении уголовного дела или отказе в возбуждении уголовного дела, раскрыть секреты службы, которые будут полезны студентом при поступлении на службу в правоохранительные органы.

Для «круглого стола» принципиальны:

- 1) проблемный вопрос;
- 2) равноправное участие студентов вне зависимости от занимаемой ими позиции по проблеме;

3) выработка приемлемых для всех участников решений по обсуждаемому вопросу.

Для четкой работы «круглого стола» и достижения цели его проведения необходимо:

- предусмотреть оптимальное количество участников (если круг студентов большой, то необходим второй ведущий);
- организовать работу технических средств для аудио- и видеозаписи;
- установить регламент выступлений;
- обеспечить соответствующее оформление аудитории.

Методика организации и проведения «круглого стола» включает в себя три этапа в организации.

1. Подготовительный этап.

Выбор проблемы (проблема должна быть острой, актуальной, имеющей различные пути решения). Выбранная для обсуждения проблема может носить междисциплинарный характер, также очень полезным будет, если данная проблема будет составлять практический интерес для студентов и развивать профессиональные компетенции, заложенные в рабочей программе дисциплины.

Выбор модератора. Модератор руководит «круглым столом» и зачастую сталкивает интересы студентов, занимающих разные позиции по проблемному вопросу. Модератор должен уметь поддерживать противостояние студентов друг другу, но не допускать оскорблений участниками друг друга.

Состав участников может быть расширен специалистами-практиками (следователем, дознавателем, приставом-исполнителем и т. д.), которые проведут мастер-класс в рамках круглого стола.

Необходимо заранее подготовить сценарий мероприятия. Он предполагает определение понятийного аппарата студентов, например, предварительно дается задание на самостоятельное изучение закона «О Полиции» и «Об оружии» для того, чтобы студенты могли легко оперировать профессиональными терминами и общаться с практикующими специалистами «на одном языке».

Необходимо заранее составить вступительную речь модератора. Студентам дать задание: самостоятельно разработать примерные ответы на проблемные вопросы. На данном этапе очень эффективно создание в социальных сетях «бесед», в которые добавляются студенты, участвующие в «круглом столе», и уже непосредственно возможен контакт со студентами во внеучебное время по подготовке данного мероприятия и для консультаций студентов по возникающим у них вопросам по теме «круглого стола».

Также в сценарий входит и написание заключительной речи модератора.

2. Дискуссионный этап состоит из:

- 1) выступления модератора;
- 2) непосредственного обсуждения проблемы. При обсуждении темы «круглого стола» необходимо избегать общих и избитых фраз, не подкрепленных ссылками на нормативно-правовые акты. Всегда должна быть ориентация на цель и задачи «круглого стола». Необходимо, чтобы студенты не только высказывали свою точку зрения, но и умели услышать оппонента.

Если звучат слова критики, то они должны быть конструктивными и не переходить в оскорбительную речь;

3) подведения модератором мини-итогов по выступлениям и дискуссии: формулирование основных выводов о причинах и характере разногласий по исследуемой проблеме, способах их преодоления, о системе мер решения данной проблемы.

3. Завершающий этап включает подведение заключительных итогов модератором; разработку рекомендаций или решений; установление общих результатов проводимого мероприятия.

ПОДГОТОВКА ПОЛИЯЗЫЧНЫХ КАДРОВ В ВУЗАХ КАЗАХСТАНА

Актуальность полиязычного образования определяется всеобщей мировой тенденцией к интеграции в экономической, культурной и политической сферах. Полиязычное образование направлено на подготовку высококвалифицированных, конкурентоспособных специалистов различных специальностей, обладающих языковой компетенцией на основе параллельного овладения казахским, русским и английским языками, мобильных в международном образовательном пространстве и на рынке труда, способных к межкультурной коммуникации.

На сегодняшний день поликультурное образование в Республике Казахстан является одним из главных направлений в системе высшего образования, так как вуз является важным этапом в процессе развития поликультурной личности, когда осознанно формируются основные ценности и жизненные принципы.

В соответствии с задачами, поставленными Президентом РК в Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 гг., Государственной программе функционирования и развития языков на 2011–2020 гг. и культурной программе «Триединство языков», к 2020 году все казахстанцы должны овладеть казахским, 95 % — русским и 25 % — английским языками.

«Казахстан должен восприниматься во всем мире как высокообразованная страна, — неоднократно подчеркивал Президент, — население которой пользуется тремя языками. Это: казахский язык — государственный язык, русский язык как язык межнационального общения и английский язык — язык успешной интеграции в глобальную экономику» [1].

Для казахстанцев идея триединства языков особенно важна, поскольку сформулирована была Главой государства как ответ на вызов времени, как решение насущной жизненной потребности общества, активно интегрирующегося в глобальный мир. Интеграция Казахстана в мировое сообщество зависит сегодня от осознания и реализации простой истины: мир открыт тому, кто сможет овладеть новыми знаниями через овладение доминирующими языками. Благодаря инициативе Президента наше государство приступило к реализации концепции полиязычия в образовании, потому что именно полиязычие послужит укреплению конкурентоспособности Казахстана.

В этих условиях актуализируется проблема становления и развития полиязычного образования. Для решения поставленной Президентом задачи эффективного внедрения полиязычия в образование необходимо привести в единую систему фрагментарно наработанную практику полиязычного образования в отдельных вузах и школах Республики Казахстан и обеспечить преемственность образовательных программ. Это потребует, в свою очередь, разработки комплекса научно-методических рекомендаций по реализации принципа преемственности полиязычного образования в системе «школа — вуз». В казахстанском образовательном пространстве накопился определенный опыт осуществления полиязычного образования в системе средней и высшей школы. Это опыт полиязычного обучения в Назарбаев Интеллектуальных школах, в казахско-турецких лицеях, в школах для одаренных детей «Дарын» и др. Эти школы станут базовыми площадками для апробации полиязычной модели образования, инноваций в образовании [2].

Создаются реальные предпосылки для решения задач, поставленных в Государственной программе развития образования на 2011–2020 годы:

- подготовка педагогических кадров с полиязычным образованием в вузах страны;
- повышение востребованности государственного языка;
- повышение престижа употребления государственного языка;
- сохранение языкового многообразия в Казахстане;
- сохранение функционирования русского языка в коммуникативно-языковом пространстве;
- изучение английского и других иностранных языков за счет: системного научно-методического сопровождения деятельности субъектов непрерывного полиязычного образования; формирования полиязыковой образовательной среды; расширения инфраструктуры полиязычного образования; развития межкультурно-коммуникативной парадигмы современного

языкового образования; развития интеллектуального потенциала страны на основе приобщения ее граждан к ценностям языка и культуры [3].

В республике созданы центры по развитию языков, которые обобщают и внедряют опыт полиязычного образования, накопленный как у нас в стране, так и за рубежом. Проблемы полиязычия, образования и культуры ежегодно рассматриваются на заседаниях Комиссии Европейского Сообщества с 2007 года. Более того, Еврокомиссия выделяет гранты для проведения исследований по полиязычию с применением средств электронного обучения (проект Babylon & Ontology: “Multilingual and cognitive e-Learning Managenet system via PDA phone”. www.bonynetwork.eu).

В Казахстане начато масштабное финансирование программ внешней академической мобильности студентов казахстанских вузов. В течение академического периода они будут проходить обучение за рубежом за счет средств государства. В мировой практике Казахстан — единственное государство, обеспечивающее финансирование академической мобильности. Несомненно, что программы обучения в рамках академической мобильности студентов должны быть встроены в систему полиязычной подготовки. Это эффективный путь подготовки полиязычных кадров, так как в программу академической мобильности вовлечены обучающиеся всех специальностей, всех региональных вузов страны.

Одним из эффективных путей первичной подготовки полиязычных кадров является включение в перечень базовых дисциплин типовых учебных планов таких дисциплин, как «Профессионально-ориентированный иностранный язык», «Профессиональный казахский / русский».

В этой связи в Рудненском индустриальном институте разработан план-график проведения мероприятий по подготовке полиязычных кадров на 2012–2017 гг., направленный на создание непрерывной многоуровневой поэтапной полиязычной подготовки студентов бакалавриата.

На трех кафедрах — Экономики и менеджмента, Автоматизации управления и информационных систем, Электроэнергетики и теплоэнергетики — организовано трехязычное обучение студентов. Преподавателями этих кафедр проводится обучение русскоязычных студентов по ряду спецдисциплин на казахском и английском языках.

В рамках осуществления плана подготовки полиязычных кадров в Рудненском индустриальном институте предусматривается не только поэтапное развитие трехязычного обучения студентов, но и подготовка профессорско-преподавательского состава.

В данном направлении выделили несколько задач:

- обеспечение ППС учебными материалами по изучению иностранного языка и обновление учебно-методической базы для реализации полиязычного образования;
- организация интенсивных профессионально-языковых курсов по казахскому языку для студентов и ППС на базе Рудненского индустриального института;
- осуществление непрерывной языковой подготовки преподавателей и студентов 1–2 курсов для совершенствования уровня владения английским языком;
- информирование студентов и преподавателей института о возможности прохождения языковых курсов в зарубежных странах;
- пополнение библиотечного фонда института литературой для изучения иностранных языков, мультимедийными материалами, современными учебно-методическими пособиями для изучения не только технического иностранного языка, но и дисциплин естественнонаучного цикла на государственном и иностранных языках.

В рамках реализации плана подготовки полиязычных кадров в РИИ в 2013–2014 учебном году возобновлены курсы по изучению казахского языка для ППС и сотрудников института и организованы подготовительные языковые курсы по английскому языку. Цель данных курсов — подготовить студентов к изучению дисциплин на английском языке. Для преподавателей, ведущих дисциплины на английском языке, проводятся индивидуальные консультации преподавателями казахского и английского языков.

Для разработки методологической базы полиязычного обучения планируется совместная работа преподавателей кафедр, ведущих занятия на государственном и английском языках, с преподавателями казахского и английского языков по созданию терминологического словаря по различным дисциплинам для студентов на трех языках.

В целях изучения зарубежного опыта, улучшения языковых навыков и приобретения знаний, необходимых для поддержания конкурентоспособности, преподаватели института участвуют в конкурсе по присуждению международной стипендии Президента Республики Казахстан «Болашак» и проходят научные стажировки в различных странах.

Для преподавателей, не прошедших языковую подготовку по программе «Болашак» или по другим программам, ведущих занятия в полиязычных группах на английском языке, проводятся обучающие тренинг-семинары по развитию языковых компетенций.

В 2014 году в рамках программы полиязычия был приглашен профессор Филипп Аймел из Университета Свободы (Вирджиния, США), который прочитал лекции по экономическим дисциплинам и провел обучающие семинары для студентов и преподавателей по экономической и IT-терминологии на английском языке.

В прогнозируемых результатах реализации плана подготовки полиязычных кадров в РИИ к 2017 году планируется:

- владение государственным, официальным и иностранным языками на 90 %;
- увеличение доли обучающихся по полиязычному образованию от общего контингента до 90 %;
- разработка образовательных программ бакалавриата с учетом полиязычного образования;
- 100 % обеспеченность отечественными и зарубежными учебно-методическими комплексами по предметам естественнонаучного цикла.

Таким образом, 35 % дисциплин будут изучаться студентами на казахском и русском языках и 30 % — на английском языке.

Для выполнения задач развития полиязычного образования и интеграции в мировое экономическое и образовательное пространство необходимо вовлечение в полиязычное обучение широкого круга обучающихся, подготовка полиязычных специалистов, учителей средних школ, преподавателей вузов.

Культурный проект «Триединство языков», предложенный Президентом Республики Казахстан Н. А. Назарбаевым, в полной мере можно считать одной из долгосрочных стратегий развития Казахстана. Реализация данного проекта во многом обусловит становление нового поколения казахстанцев, владеющих несколькими языками, имеющих широкие возможности для формирования конкурентоспособности как в профессиональной сфере, так и в личной самореализации.

Список литературы:

1. Назарбаев, Н. А. Социальная модернизация Казахстана : Двадцать шагов к Обществу Всеобщего Труда / Н. А. Назарбаев // Казахстанская правда. — 2012. — № 218–219.
2. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан на 2011–2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : ru.government.kz/
3. Государственная программа развития языков в Республике Казахстан на 2011–2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : edu.gov.kz

ОБУЧАЮЩИЙ КОМПЛЕКС ПОДГОТОВКИ МОЛОДЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ К РЕШЕНИЮ КОНКРЕТНЫХ ЗАДАЧ В РЕАЛЬНОМ СЕКТОРЕ

В современных рыночных отношениях успешной работы добивается лишь тот, кто наиболее грамотно определяет запросы рынка, создает и организует эффективное производство продукции, которое пользуется спросом, обеспечивает прибыльную работу организации. В связи с этим создаются новые связи и взаимоотношения, возрастает роль партнерских отношений, которые создают гибкую систему связей.

Партнерские отношения во многом зависят от процесса установления контактов, выработки совместных решений, взаимодействий.

Для специалистов компаний очень важно уметь налаживать связи.

Многим молодым специалистам, претендующим на должности, связанные с сотрудничеством, взаимодействием с партнерами / клиентами, не хватает практики по деловому общению — умения вести переговоры, встречи и др.

Актуальность настоящей статьи обусловлена проблемой грамотного взаимодействия молодых специалистов с партнерами предприятий и отсутствия у них компетенций в области делового общения.

Изучая деловое общение, важно рассмотреть формы общения, которые раскрывают особенности и способствуют выработке практических рекомендаций, имеющих цель повысить эффективность взаимодействия.

Под деловыми отношениями подразумевается процесс взаимодействий, в котором происходит обмен деятельностью, опытом и информацией, а также решение различных проблем, достижение результата.

Для создания деловых отношений требуется приложить значительные усилия. Успешному налаживанию деловых отношений способствуют принципы эффективного общения — осознание цели (то, ради чего вы вступаете в общение, итог общения), внимание к партнеру (реакция партнера на замечания, комментарии, предложения), поведенческая гибкость в ходе общения (умение подстроиться под ту или иную ситуацию).

Сегодня распространены следующие основные формы делового общения при взаимодействии с партнерами предприятия:

1. Деловые встречи, под которыми понимаются деловые беседы и переговоры. Беседы предполагают только обмен взглядами, точками зрения, мнениями, информацией по определенным вопросам и проблемам и принятие решений, а переговоры всегда имеют конкретную цель, направлены на заключение сделок или контрактов, призваны найти решение проблемы, представляющей взаимный интерес.

2. Телефонные переговоры или деловая беседа по телефону, позволяющие быстро выйти на связь с партнером, решить вопросы в оперативном порядке. Являются существенной стороной делового общения — экономный по времени деловой контакт.

3. Деловая переписка — традиционные деловые письма и письма по электронной почте, позволяющие фиксировать действия, договоренности. Является важным компонентом способствующим достижению делового взаимопонимания.

К компетенциям молодым специалистам, претендующим на работу, связанную с деловым общением, предъявляются определенные требования.

Компетенции, которыми должен обладать молодой специалист, чтобы успешно справляться в ситуациях делового общения:

1. Соответствующее образование.
2. Грамотная, выразительная, четкая, речь (без слов-паразитов, жаргонных, бранных и оскорбительных слов).

3. Умение общаться с людьми (самое ценное качество). В деловых встречах кроме пунктуальности, которая говорит об ответственности, серьезности, и презентабельного внешнего вида, от которого получают первое позитивное впечатление, большое значение имеет вежливость, уважение к собеседнику, умение слушать.

4. Умение вести переговоры по телефону: краткость, полнота (без лишних слов и эмоций), внимание к проблеме, чуткость, максимум вежливости и доброжелательности.

5. Умение четко изложить информацию, выделить главное.

6. Умение сдерживать, контролировать эмоции (гнев и раздражение негативно влияют на переговоры, на принятие важных решений).

Для подготовки будущих специалистов мы предлагаем **обучающий комплекс, состоящий из методических рекомендаций по обучению коммуникациям с включением кейс-метода и требований к сотрудникам по деловой этике в виде кодекса деловых отношений на предприятии.**

Методические рекомендации по обучению коммуникациям с включением кейс-метода — это обучение, приближенное к реальности, на конкретном примере, на фактах из реальной жизни, способствующее развитию у студентов самостоятельного мышления. В процессе анализа студенты пытаются найти собственное решение, выход из ситуации. Данный метод также способствует развитию у студентов речевой коммуникации — грамотной и аргументированной речи.

Кейс — это описание деловой ситуации, которая имела место в реальности, описание, включающее факты, суждения, формулирование проблемы, поиск вариантов ее решения.

Этапы создания кейсов:

1. Разработка и описание ситуации по деловому общению.

2. Подготовка рекомендаций по использованию (цель, вопросы по ситуации).

3. Организация работы с кейсом — разделение студентов на группы, выдача раздаточного материала с описанием ситуации и заданиями.

4. Дискуссия между группами, озвучивание решения каждой группы и его аргументация.

Пример кейса. Кейс: описание ситуации — анализ, разработка решения (3–4 вида).

Крупная коммерческая компания «К» находится на рынке более 30 лет. За время своего существования имеет много партнеров, наработала большую базу клиентов, в том числе VIP-клиентов. Деятельность компании связана с распространением актуальной, структурированной, проанализированной экспертами информации по деятельности юридических лиц своим клиентам и партнерам.

Вы являетесь молодым специалистом в этой компании. В Ваши обязанности входит работа по взаимодействию и связям с партнерами предприятия.

Юридическим отделом компании из головного офиса разработан типовый договор о сотрудничестве. Некоторые пункты договора изменять нельзя. Вам представлен этот договор для подписания с партнером. Партнер очень важен для организации, он может предоставлять часть нужной информации.

Специалист партнерской компании предварительно изучил договор и не согласен с некоторыми пунктами, которые не подлежат изменению.

Как специалисту по работе с партнерами Вам необходимо разработать несколько вариантов встречи и предложений по решению данной проблемы. Цель Ваших взаимоотношений — подписание договора.

Кодекс деловой этики — свод единых правил делового общения, принятых в компании, обязательные для соблюдения всеми сотрудниками, позволяющий повысить и сохранить доверие к компании, укрепить репутацию на рынке.

Эффективность работы с партнерами предприятия обеспечивается, прежде всего, установлением личного контакта, а затем предложением сотрудничества. Потенциальный партнер зачастую не в состоянии оценить уровень специальных знаний, которыми обладают работники предприятия, но четко определяет отношение к себе. Доброжелательность, внимательность, вежливость располагают к установлению длительных отношений. Это составляет основу делового общения.

Молодым специалистам правила делового общения помогают быстрее адаптироваться в среде компании, регулировать свою деятельность и поведение, облегчает процесс коммуникации, установления деловых отношений, снижает вероятность конфликтных ситуаций. Это хорошая психологическая поддержка.

В процессе обучения за новичком устанавливается контроль, разбираются неясные молодому специалисту ситуации, вопросы, пункты правил и т. д. По окончании обучения за но-

вым специалистом закрепляется опытный, квалифицированный работник (наставник) для определения заданий, координации, контроля и оценки действий.

В заключение хотелось добавить, что успешность любых деловых мероприятий на предприятии в большей степени зависит от искусства общения специалиста компании, от его умения проводить деловые встречи, телефонные переговоры, деловые переписки и степени предварительной подготовки к решению любых вопросов. Обучающий комплекс по деловому общению помогает молодым специалистам быть успешными.

Стебеньева Т. В.,
канд. экон. наук, гл. специалист,
АНО ДПО Институт международных стандартов
учета и управления, г. Москва
Юдинова В. В.,
начальник Управления по работе с клиентами,
АНО ДПО Институт международных стандартов
учета и управления, г. Москва
Юрятина Н. Н.,
методист кафедры,
АНО ДПО Институт международных стандартов
учета и управления, г. Москва

НОВЫЕ ФОРМЫ И МЕТОДЫ НЕПРЕРЫВНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ СПЕЦИАЛИСТОВ

В условиях постоянного роста рыночной конкуренции наличие специфических знаний и компетенций сотрудников предприятия нередко обеспечивает ему ключевые преимущества в конкурентной борьбе. В последние годы для формирования и развития ключевых преимуществ предприятий стало активно использоваться обучение в рамках систем непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации (НПО и ПК). Мотивом создания подобных систем в большинстве случаев является желание идти в ногу с научно-техническим прогрессом в области информационных технологий, содействовать поддержанию имиджа передовой организации в сфере подготовки и обучения персонала, а также необходимость непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации сотрудников предприятия [1; 3]. В отличие от академических образовательных учреждений, системы НПО и ПК предприятий имеют сугубо практические цели, а именно: развитие знаний и умений сотрудников в соответствии со спецификой и бизнес-задачами предприятия, трансляция корпоративной культуры в среду сотрудников предприятия, разработка новых технологий и проектов обучения специалистов.

Практика показывает, что в компаниях разных стран непрерывному профессиональному обучению персонала уделяется разное внимание. Так, в США функции непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации сотрудников реализуют до 97 % кадровых служб компаний. При этом специальные программы обучения сотрудников имеют не более 45 % этих служб. В Японии программы непрерывного профессионального обучения персонала разрабатывают порядка 90 % крупных фирм и компаний. Функции непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации сотрудников в Германии выполняет более 80 % подразделений кадровых служб, однако непосредственно разрабатывают программы обучения менее 20 % фирм. Такая ситуация объясняется тем обстоятельством, что в этой стране сильно развита государственная система подготовки квалифицированных специалистов. В современной Италии ситуация совершенно иная. Там всего лишь 8 % самых крупных компаний имеют собственные программы непрерывного профессионального обучения и повышения квалификации сотрудников [4].

Создание на предприятии системы НПО и ПК является одним из важнейших условий обеспечения гарантии качества и правильности выполнения производственных заданий, связанных непосредственно с производством продукции, а также оказанием услуг. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть существующие формы и методы, используемые в системах НПО и ПК, а также их современные модификации на предмет возможности адаптации этих форм и методов к реалиям российских предприятий различных сфер предпринимательской деятельности.

Существующие системы НПО и ПК специалистов могут быть структурированными и неструктурированными [2].

В структурированных системах НПО и ПК применяются жестко заданные наборы специализированных программ обучения по установленным на предприятии направлениям повышения квалификации специалистов. Участие в них работников предприятия и уровень повышения их квалификации обычно измеряются количеством прослушанных часов, прочитанных лекций, индивидуальных выступлений, опубликованных статей и т. п., которое может быть легко проверено документально.

В неструктурированных системах НПО и ПК наборы специализированных программ обучения по установленным на предприятии направлениям повышения квалификации специалистов жестко не задаются, а участие в них работников предприятия и уровень повышения их квалификации не проверяются и документально не регистрируются.

Структурированные системы НПО и ПК специалистов обычно включают в себя:

- повышение профессиональной квалификации за счет внешних источников обучения;
- повышение профессиональной квалификации на внутрифирменных семинарах;
- повышение профессиональной квалификации путем прохождения курсов самообучения согласно программе НПО.

В повышение профессиональной квалификации за счет внешних источников обучения входят:

- посещение специалистами предприятия специальных курсов для получения квалификационного аттестата, позволяющего работать в определенных областях их профессиональной деятельности;
- посещение специалистами предприятия обязательных специальных курсов для подтверждения имеющегося у них уровня квалификации;
- посещение специалистами предприятия курсов, на которых осуществляется профессиональное обучение в определенных областях их профессиональной деятельности;
- посещение специалистами предприятия семинаров и конференций, посвященных ознакомлению с нововведениями в российском законодательстве в определенных областях их профессиональной деятельности, организуемых учебными центрами и другими специализированными организациями, проводящими профессиональную подготовку (далее — внешние семинары).

Повышение профессиональной квалификации на внутрифирменных семинарах предусматривает посещение специалистами предприятия специально организованных внутрифирменных занятий, на которых согласно программам НПО и ПК осуществляется знакомство сотрудников предприятия с изменениями и дополнениями в российских законодательных актах и инструктивно-нормативных документах в определенных областях их профессиональной деятельности, а также по другим специальностям и направлениям, разрабатываемым на предприятии.

Ведущие специалисты предприятия, занимающиеся разработкой внутрифирменной системы НПО и ПК, на внутрифирменных семинарах знакомят сотрудников предприятия с внутрифирменной системой стандартов и условиями реализацией ее требований в определенных областях их профессиональной деятельности.

Обучение на внутрифирменных семинарах необходимо осуществлять в следующих направлениях:

а) по специализации:

- общефирменные семинары, на которых рассматриваются темы, обязательные для ознакомления или изучения всеми специалистами и сотрудниками предприятия;
- семинары управлений и отделов, тематика которых посвящена рассмотрению вопросов, учитывающих специфику направлений деятельности отдельных структурных подразделений (управлений, отделов) предприятия.

Внутрифирменные семинары следует проводить в подразделениях для специалистов соответствующего профиля. В случаях, когда рассматриваемая тема необходима для изучения специалистами двух или более подразделений, необходимо организовывать совместные внутрифирменные семинары для нескольких подразделений.

б) по квалификации (т. е. с учетом уровней НПО и ПК специалистов предприятия):

- для специалистов всех уровней НПО и ПК;
- для специалистов отдельных групп уровней НПО и ПК в зависимости от сложности тематики и подготовленности специалистов предприятия к изучению рассматриваемых вопросов.

При выборе тем внутрифирменных семинаров, проводимых в управлениях и отделах, необходимо обязательно учитывать уровни НПО и ПК специалистов, для которых эти темы предназначены.

Ответственные за функционирование системы НПО и ПК руководители и ведущие специалисты предприятия должны периодически организовывать выступления экспертов, кон-

сультантов и других специалистов в определенных областях профессиональной деятельности, а также областях оказания сопутствующих услуг и других областях, касающихся профессиональных интересов сотрудников предприятия.

Повышение профессиональной квалификации специалистов предприятия путем прохождения ими курсов самообучения осуществляется согласно отдельным программам НПО и ПК в рамках прохождения углубленных структурированных курсов самообучения по темам и направлениям, которые разрабатываются в соответствии с Политикой инновационного развития предприятия.

В рамках структурированных систем НПО и ПК также осуществляется измеряемая и проверяемая деятельность, которая нацелена на передачу конкретных специальных и общих экономических знаний специалистам предприятия. Эта деятельность включает в себя:

- организацию обучающих семинаров или курсов профессиональной подготовки НПО и ПК. Данные курсы или семинары могут быть как внутрифирменные, так и организованные для сторонних слушателей ведущими специалистами предприятия или специализированными организациями, проводящими профессиональную подготовку;

- участие в научно-практических конференциях, инструктивных занятиях и информационных семинарах;

- подготовку отчетности в определенных областях профессиональной деятельности, а также областях оказания сопутствующих услуг и других областях, касающихся профессиональных интересов сотрудников предприятия;

- членство ведущих специалистов предприятия в технических комитетах региональных, общероссийских и международных профессиональных органов.

Прохождение сотрудниками предприятия обучения в системе НПО и ПК в обязательном порядке должно документироваться. По каждому специалисту ведется мониторинг прохождения им обучения, которым занимается специалист Управления стандартизации и контроля качества или специалист Службы управления персоналом, ответственный за обучение сотрудников предприятия в системе НПО и ПК. Обычно на предприятии для этих целей используются установленные формы различных журналов по каждому специализированному направлению обучения в рамках структурированных систем НПО и ПК.

Обучение дипломированных специалистов для повышения квалификации на курсах или в учебных заведениях по их окончании должно подтверждаться специальными аттестатами, дипломами или иными подобными документами, подлинники или ксерокопии которых должны храниться у специалистов Службы управления персоналом.

Информация о посещении специалистами предприятия семинаров по обучению в определенных областях профессиональной деятельности, а также областях оказания сопутствующих услуг и других областях, касающихся профессиональных интересов сотрудников предприятия, организуемых учебными центрами и другими специализированными организациями, проводящими профессиональную подготовку, должна быть зафиксирована специалистом, ответственным за НПО и ПК. Специалисты предприятия, посетившие вышеуказанные семинары, делают сообщения на прослушанные темы на внутрифирменных семинарах. Краткие тезисы этих сообщений специалист, ответственный за НПО и ПК, размещает в электронной сети предприятия.

Для повышения эффективности профессиональной подготовки в системе НПО и ПК, а также для определения целей профессионального развития профессиональный состав специалистов предприятия целесообразно классифицировать по различным «уровням». При этом классификация по уровням в рамках системы НПО и ПК является лишь ориентиром, а не строгим определением должностных обязанностей и возможностей сотрудников. Так, в программах обучения в рамках системы НПО и ПК в АНО ДПО «Институт международных стандартов учета и управления» установлены следующие классификационные уровни для обучения и роста квалификации сотрудников: уровень 1; уровень 2; уровень 3; уровень 4; руководитель среднего звена; менеджер; старший менеджер [5].

Требования к профессиональной подготовке специалистов предприятия определяются в зависимости от их квалификационного уровня. Распределение специалистов предприятия по уровням в рамках системы НПО и ПК происходит в Управлениях (Отделах) с учетом характера и направления деятельности каждого специалиста.

При распределении специалистов предприятия по уровням в рамках системы НПО и ПК учитывается следующий минимальный комплекс характеристик: должность, предусмотренная

штатным расписанием; образование; опыт работы при зачислении на должность; организационные навыки; профессиональные знания; выполняемая работа после зачисления на должность.

Каждая программа должна иметь четко сформулированные цели. В их реализации должны участвовать опытные и квалифицированные преподаватели, которые обладают достаточным знанием предмета. Программы составляются для каждого уровня НПО и ПК специалистов предприятия. В программах подробно должно быть определено, какое конкретно обучение должен пройти специалист того или иного уровня НПО, изучаемые предметы, количество часов, отводимое на тот или иной изучаемый предмет или вопрос, и т. д. Каждый уровень обучения имеет свое, характерное для него соотношение объемов изучаемого материала по темам и видам обучения.

Программы обновляются каждый год в свете последних профессиональных достижений и отчетов об их оценке профессиональными специалистами и экспертами и могут корректироваться в течение года в свете последних нововведений в российском законодательстве, а также в определенных областях профессиональной деятельности, областях оказания сопутствующих услуг и других областях, касающихся профессиональных интересов сотрудников предприятия.

Деятельность в рамках неструктурированных систем НПО и ПК предусматривает содействие сотрудникам предприятия в ознакомлении с широким диапазоном профессиональных знаний, затрагивающих уровень их квалификации. Обучение в рамках неструктурированных систем НПО и ПК обычно включает в себя:

- инициативное дополнительное самообучение каждого специалиста;
- поиск новой тематики и направлений для работы в целях расширения бизнеса предприятия, что особенно актуально для менеджеров.

Такая деятельность всемерно поощряется и включает в себя самостоятельное изучение законодательных актов и инструктивно-нормативной литературы, профессиональных журналов и другой профессиональной периодической литературы, общероссийской и зарубежной печати, в соответствующих электронных базах данных и на сайтах в Интернете; ознакомление с последними событиями в определенных областях профессиональной деятельности, а также областях оказания сопутствующих услуг и других областях, касающихся профессиональных интересов сотрудников предприятия.

Курсы самообучения разрабатываются в соответствии с программами в рамках системы НПО и ПК, которая имеет общие разделы, обязательные для изучения всеми сотрудниками предприятия, и специальные разделы, обязательные для изучения сотрудниками предприятия, выполняющими отдельные виды работ и услуг. При этом для каждого уровня сотрудников предприятия необходимо разрабатывать специальные курсы самообучения, учитывающие разный уровень подготовки специалистов в зависимости от их образования, квалификации и опыта работы по специальности.

Повышение профессиональной квалификации специалиста при самостоятельном изучении им нормативных документов (правил, инструкций, указаний и др.), которые относятся к внешним источникам информации, формально не документируется. Однако уровень профессиональных знаний и знаний последних новаций в сфере профессиональной деятельности, достигаемый с помощью самостоятельного изучения специальной и периодической литературы и электронных источников информации, а также профессиональная эрудиция каждого специалиста проверяются и оцениваются аттестационной комиссией путем тестирования и в ходе устного собеседования с аттестуемыми сотрудниками.

Переход на рыночные отношения поставил перед образовательной системой России новые цели, решение которых невозможно без глубоких преобразований не только системы высшего профессионального образования в учебных заведениях, но и непрерывного повышения квалификации персонала непосредственно на предприятиях, что предполагает становление и развитие квалифицированного специалиста как личности в течение всей его профессиональной деятельности. В новых экономических условиях одной из главных целей создания и функционирования систем НПО и ПК является подготовка такого специалиста, личностные и профессиональные качества которого обеспечивали бы ему умение решать задачи по всем направлениям его профессиональной деятельности и повышали ответственность за их решение. Только высокая степень ответственности каждого специалиста за результаты своего труда порождает на предприятии тот специфический микроклимат, который принято называть средой, восприимчивой к инновационным преобразованиям. Именно этот фактор позволяет каждому специа-

листу предприятия успешно реализовать свой потенциал посредством прохождения обучения в системах НПО и ПК. Следовательно, создание на предприятиях такого рода структур обеспечит не только поддержание их конкурентоспособности на рынке, но и станет одним из определяющих факторов их инновационного развития.

Исследование выполнено при финансовой поддержке Российского гуманитарного научного фонда, проект № 14-06-00012 «Инновационные технологии и методы непрерывного профессионального обучения и карьерного роста персонала организаций».

Список литературы:

1. Коростелев, А. А. Недостатки системы повышения квалификации в обеспечении развития управленческих кадров / А. А. Коростелев // Вектор науки ТГУ. — 2011. — № 3(6). — С. 168–172.
2. Луценко, Л. И. Обучение и повышение квалификации взрослых в системе непрерывного образования / Л. И. Луценко // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. — 2012. — № 1–2. — С. 306–312.
3. Бороздина, Г. В. Основы психологии и педагогики : учеб. пособие / Г. В. Бороздина. — 3-е изд. — Минск : Изд-во Гревцова, 2013.
4. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://center-yf.ru/data/Kadroviku/Obuchenie-personala.php>
5. [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://fintutor.ru/content/view/63/105/>

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОКОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ОБРАЗОВАНИИ И НАУКЕ

Баймагамбетова Р. С.,

ст. преподаватель, Рудненский индустриальный институт,
г. Рудный, Республика Казахстан

ПРИМЕНЕНИЕ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ВУЗАХ РЕСПУБЛИКИ КАЗАХСТАН

Применение информационно-коммуникационных технологий в вузах Казахстана осуществляется в рамках государственной политики информатизации общества и образования.

В Послании Президента РК Н. А. Назарбаева «Стратегия вхождения Казахстана в число 50-ти наиболее конкурентоспособных стран мира. Казахстан на пороге нового рывка в своем развитии» информатизация общества закреплена как важнейший механизм формирования конкурентоспособности национальной экономики [1].

Педагогическими исследованиями в разных странах доказано, что использование информационно-коммуникационных технологий в 3 раза интенсифицирует учебный процесс и повышает качество успеваемости, так как обеспечивается персонификация образования.

Конкретные направления информатизации вузовского образования закреплены в «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2005–2010 годы» [2].

Все казахстанские вузы имеют свои программы информатизации образования, направленные на развитие информационно-коммуникационной инфраструктуры вузов, а также концепции: непрерывной подготовки специалистов в условиях открытого дистанционного обучения, создания вузовской информационно-образовательной среды, развития цифровых образовательных ресурсов.

В настоящее время инфраструктура вузов Казахстана характеризуется компьютерными кабинетами информатики, серверными, интерактивными лекционными залами, мультимедийными лингафонными кабинетами, научными виртуальными лабораториями, технопарками, цифровым учебным телевидением, электронными читальными залами, ресурсными центрами, медиатеками и интернет-кафе. Казахские вузы достаточно хорошо оснащены электронными досками, мультимедийными проекторами, видеокамерами, телевизорами, фотоаппаратами.

Техническое оснащение вузов проводится самостоятельно в соответствии с Правилами государственной аттестации организаций образования.

Технологическая инфраструктура характеризуется доступом вузов к Интернету на базе различных каналов связи: аналоговой, выделенной, беспроводной, спутниковой, мобильной и др. Наиболее распространенной является выделенная и широкополосная линия связи. В «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы» запланировано, что к 2020 году в вузах будет обеспечен 100 % доступ к широкополосному Интернету [3]. Вместе с тем, существенной проблемой продолжает оставаться стоимость доступа к Интернету. Даже при сниженных в последние годы тарифах Интернет в Казахстане является слишком дорогим.

Интернетизация вузов ориентирована на создание зон беспроводного доступа Wi-Max и Wi-Fi в локальные научно-образовательные сети и Интернет на территориях организаций образования с последующим их объединением, а также внедрением Wap-технологии доступа к интернет-ресурсам через мобильную сотовую связь.

Все вузы Казахстана имеют свои порталы и сайты, которые носят информационный, мониторинговый или образовательный характер. Отличительной особенностью порталов ведущих вузов выступает их функционирование как прикладных программных систем, реализованных в интерактивной среде проектирования. Некоторые вузы имеют разветвленную электронную инфраструктуру.

Казахские университетские порталы и сайты в основном размещают значительный объем собственных информационных ресурсов. Образовательные ресурсы представлены как электронная библиотека полнотекстовых документов.

Технологическая система порталов и сайтов, их программная и аппаратная база везде разная. Для всех сайтов общим является узкий набор сервисов. Основные сервисы относятся к

коммуникационным и навигационным. Самыми распространенными коммуникационными сервисами являются: вопросы и ответы, письмо ректору, обратная связь. В ресурсных сервисах слабо разработана система поиска, индексации образовательных ресурсов, создание пользовательских интерфейсов и создание новых информационных ресурсов, нет ссылок на вторичные ресурсы. Не обеспечена и не поддерживается автоматическая репликация метаописаний первичных и вторичных информационных ресурсов между вузами и порталом Министерства образования и науки РК. Каждый вуз самостоятельно разрабатывает свою базу данных, электронные каталоги и электронные библиотеки, но между вузами нет взаимосвязи, т. е. нет ссылок на образовательные ресурсы других вузов, в основном образовательные ресурсы вузов закрытые, они доступны только для своих студентов и преподавателей. В «Государственной программе развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы» планируется подключение вузов к Республиканской межвузовской электронной библиотеке по мере их технической готовности [3].

Технологическая поддержка сайтов и порталов осуществляется как ведущими ИТ-компаниями на основе международного сотрудничества и государственно-частного партнерства, так и специалистами вузов.

Техническая поддержка осуществляется вузовскими центрами новых технологий в образовании или центрами информатизации образования.

В вузах Казахстана наработан достаточно большой опыт разработки цифровых образовательных ресурсов по кейсовым, сетевым и ТВ-технологиям. В целом 10 % содержания вузовского образования переведено на цифровой формат, что создало определенные предпосылки для развития е-обучения [4].

Вузами инициативно на основе вузовского бюджета без учета широко распространенных в системе высшего образования оцифрованных копий учебников на бумажном носителе разработано 6751 электронных учебников, 690 электронных тренажеров и задачников, 941 мультимедийных обучающих программ, 13 виртуальных лабораторий, 648 тестирующих программ [4].

Осуществляемый в Казахстане широкомасштабный процесс информатизации образования с использованием цифровых образовательных ресурсов не оказал существенного влияния на изменение государственных документов, регламентирующих содержание вузовского образования — стандарты, учебные планы и учебные программы. Процесс их обновления не детерминирован достижениями в области информационно-коммуникационных технологий. Осмысление стандартов образования с учетом новых объективных условий является перспективой развития высшего образования в Казахстане.

Системообразующим в процессе информатизации высшего образования, как свидетельствуют научно-педагогические исследования, является готовность профессорско-преподавательского состава к применению информационно-коммуникационных технологий в учебном процессе.

Эффективность капиталовложений в информатизацию высшего образования зависит от степени мотивированного и компетентного участия профессорско-преподавательского состава в модернизации учебного процесса на основе информационно-коммуникационных технологий и обновления ими содержания вузовских учебных программ. Это, в свою очередь, обусловлено их многоуровневой компьютерной грамотностью, владением методиками использования кейсовых, сетевых и ТВ-технологий, компьютерных измерительных систем, интернет-ресурсов, интерактивных учебных фильмов.

В Казахстане преимущественно наблюдается подготовка профессорско-преподавательского состава в области применения кейсовых технологий. Вместе с тем, недостаточно развивается сетевое взаимодействие профессорско-преподавательского состава и студентов, а также е-обучение. Одной из причин является низкая готовность профессорско-преподавательского состава к профессионально-педагогической деятельности в условиях глобальной сети Интернет.

В Стратегическом плане Министерства образования и науки РК на 2011–2015 годы запланировано доведение доли государственных вузов, внедривших систему электронного обучения, до 50 % [5].

Таким образом, государственная политика в области информатизации образования стала определяющей в совершенствовании национальной модели образования Республики Казахстан. Формирование современной инфокоммуникационной культуры будущих специалистов,

адекватной уровню развития информационно-коммуникационных технологий, соответствующей международным индексам конкурентоспособности, является важной социально-педагогической задачей, от степени реализации которой в будущем зависит их готовность к созданию новых технологий и определению новой траектории экономического развития государства.

Список литературы:

1. Послание Президента Республики Казахстан Н. А. Назарбаева народу Казахстана [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.akorda.kz/ru/page/page_poslanie-prezidenta-respubliki-kazakhstan-n-a-nazarbaeva-narodu-kazakhstana-mart-2006-g_1343986805
2. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2005–2010 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U040001459>
3. Государственная программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://adilet.zan.kz/rus/docs/U1000001118>
4. Применение ИКТ в высшем образовании Республики Казахстан [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.nci.kz/ru/content/primenenie-ikt-v-vysshem-obrazovanii-respubliki-kazakhstan-tekushchee-sostoyanie-problemy-i>
5. Стратегический план Министерства образования и науки Республики Казахстан на 2011–2015 годы [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://adilet.zan.kz/rus/docs/P1100000160>

РОЛЬ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ФОРМИРОВАНИИ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ ТЕХНИЧЕСКИХ ВУЗОВ

В языковом образовании наших дней одной из важных целей обучения любому иностранному языку является формирование коммуникативной компетенции. Но возникает вопрос, с помощью каких средств, методов и технологий можно сформировать и оценить уровень коммуникативной компетенции. Необходимо понимать, что мир нашего столетия резко отличается от мира предыдущего столетия. Уровень коммуникативной компетенции должен соответствовать уровню, на котором происходит общение в современном социокультурном контексте [1, с. 22]. Наличие соответствующего уровня коммуникативной компетенции помогает человеку эффективно общаться с людьми и сотрудничать с ними во всех сферах жизнедеятельности. Когда целью обучения иностранному языку становится формирование коммуникативной компетенции, иностранный язык является уже не только учебной дисциплиной, но и средством расширения сотрудничества, достижения взаимопонимания и обогащения культуры личности.

Формирование профессиональной коммуникативной компетентности специалиста с высшим техническим образованием немыслимо без интеграции в общую систему подготовки языкового образования. В условиях активного вхождения Казахстана в мировое экономическое пространство, на фоне бурно развивающихся промышленных и научных связей с зарубежными странами одним из требований, предъявляемых к выпускникам вузов, является практическое владение иностранными языками. Каждый специалист с высшим образованием должен владеть иностранным языком и быть способным к иноязычному общению в любых профессионально значимых ситуациях и сферах общения [2, с. 13].

Именно коммуникативная компетенция помогает выпускнику вуза, в т. ч. неязыкового, находясь в постоянном общении с другими людьми, организуя и направляя их деятельность, полностью реализовать свои профессиональные цели. Коммуникативная компетенция — это не только требование дня, но и обязательное условие успешной профессиональной деятельности. Более того, это средство саморазвития личности студента, будущего специалиста, это «способ приобщения к профессиональной и общечеловеческой культурам, компонент социальных связей и один из показателей интеллигентности» [3, с. 45].

Для подлинного общения с носителями других языков недостаточно правильно и корректно пользоваться языковым материалом неродного языка. Необходимо знание социальных отношений совместно действующих субъектов, т. е. наличие лингвострановедческих и страноведческих знаний, реализующих идею естественности общения.

Формирование коммуникативной составляющей языковой профессионально ориентированной подготовки студентов технического вуза является необходимым условием становления вторичной языковой личности, способной осуществлять межкультурное взаимодействие со специалистами других стран в поликультурном пространстве. Межкультурная компетенция основывается на знании, восприятии и оценке иной культуры / иных культур (социально-политический и социально-психологический формат) и имеет также коммуникативно-прагматический формат, предполагающий соответствующее языковое поведение говорящего в иных культурных контекстах.

Чем большим количеством компетенций, расширяющих область профессионального сознания, обладает специалист, тем увереннее он будет выдерживать конкуренцию, тем стабильнее и плодотворнее будет его профессиональная деятельность.

Применение информационно-коммуникационных технологий играет немалую роль в формировании коммуникативной компетенции, так как они не только реализуют личностно ориентированный подход образования XXI в., но и образование уже невозможно без компьютерных средств в эпоху информационного развития общества, широкого применения компьютеров и с учетом создания общемировой компьютерной информационной сети Интернет. Широкий спектр компьютерных учебных материалов (мультимедийные обучающие программы, аутентичные и учебные материалы Интернета, средства электронной коммуникации, электронные словари и справочники, образовательные инструментальные программы, помогающие преподавателям иностранных языков разрабатывать собственные компьютерные средства) позво-

ляет внедрять информационно-коммуникационные технологии в различные формы обучения (аудиторную, внеаудиторную, дистанционную, комбинированную) [4, с. 89]. Такое разнообразие компьютерных средств дает возможность учитывать уровень подготовки студентов, учебный материал, профессиональную направленность студентов и осуществлять учебный процесс в соответствии с целями и задачами учебной программы той или иной специальности. Использование электронных учебных ресурсов может планироваться преподавателем на различных этапах изучения материала (презентация, семантизация, тренировка, контроль).

Интеграция информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс обучения иностранному языку помогает эффективно организовать самостоятельную работу студентов, на которую отводится немалое количество часов по учебному плану. Для организации самостоятельной работы хорошо использовать ресурсы Интернета: «мультимедийная коллекция» — поиск информации по определенной теме (текстовой, мультимедийной); «поиск сокровищ» — ответ на вопросы по определенной теме на материалах веб-сайтов; «коллекция примеров» — личностно-ориентированные задания; «веб-квесты» — проблемные задания, ролевые игры, исследовательские проекты; «веб-блоги» — веб-страницы, содержащие личные дневники пользователя, неофициальная онлайн-коммуникация; электронная почта — переписка по электронной почте в рамках проекта по программе любого курса. Развитие навыков самообразования, удовлетворение потребности в самореализации, совершенствование навыков письменной речи, умение высказывать свою точку зрения и принимать мнения других, овладение обязательными компонентами общей грамотности человека современного общества (компьютером и Интернетом), увеличение скорости обработки больших потоков информации, совершенствование культуры общения и социального поведения, знакомство с социокультурными особенностями изучаемого предмета — вот неполный список задач современного подхода к обучению иностранному языку, решение которых возможно с применением информационно-коммуникационных технологий, что приводит к практическому владению иностранным языком [4, с. 103].

В процессе обучения важное место занимает социальное взаимодействие. Публикация работ в процессе получения информации делает возможным анализ учебного опыта, осознание взаимосвязи знаний, получение обратной связи. Осмыслить изучаемый материал и представить его понимание помогают блоги. Блог является средством для личностного и интеллектуального освоения новых понятий в процессе интерактивного взаимодействия, где необходимо ознакомиться с огромным количеством информации по изучаемой теме. Возможность индивидуализации содержания обучения усиливает интерес ко всему процессу обучения. Публикуя найденную информацию, студенты получают возможность общения с реальной аудиторией. Возможность принять участие в дискуссии не ограничивается временными рамками занятий, а расширяется до бесконечности. Публикации готовятся на завершающем этапе изучения устной темы. Электронная почта в значительной степени помогает удовлетворить потребность в общении, повышает мотивацию к изучаемому предмету, способствует коммуникации с представителями различных культур, расширяет знания о людях и культуре другой страны, совершенствует знания иностранного языка. Студенты посвящают достаточно много времени Интернету, задача преподавателя — научить их использовать его ресурсы для изучения иностранного языка. У студентов имеется возможность принимать участие в тестировании, в викторинах, конкурсах, олимпиадах, видеоконференциях, проводимых по сети Интернет, что позволяет интенсифицировать процесс обучения, мотивировать познавательную активность студентов, дать каждому студенту возможность проявить свою активность, свое творчество. Из этого следует, что информационно-коммуникационные технологии развивают лингвистическую компетенцию (способность строить высказывание в соответствии с языковыми нормами иностранного языка), социолингвистическую компетенцию (способность понимать и выполнять речевые действия, соответствующие конкретной ситуации общения), дискурсивную компетенцию (способность воспринимать и строить смысл высказывания в соответствии с коммуникативным контекстом), стратегическую компетенцию (способность использовать вербальные и невербальные коммуникативные стратегии для компенсации недостаточного знания кода), социокультурную компетенцию (способность ориентироваться и адаптироваться в социокультурном контексте, применяя знания норм общения, принятых в среде носителей иностранного языка), социопсихологическую компетенцию (способность к речевому взаимодействию с другими людьми, умение строить социальные отношения в реальных ситуациях общения), т. е. все составляющие ком-

муникативной компетенции. Из чего можно сделать вывод о направленности информационно-коммуникационных технологий на формирование коммуникативной компетенции в обучении иностранному языку. Реформа высшего образования в Казахстане потребует перемещения акцентов с построения «дисциплинарно-организационных» моделей на проектно-созидательные модели образования. Обычно в числе наиболее важных направлений развития высшего образования называются его информатизация и компьютеризация, фундаментализация, гуманизация, обеспечение преемственности и непрерывности образования, мобильности выпускника вуза, полноты моделирования будущей деятельности специалиста, повышения активности личности студентов и их творческого потенциала и пр. Есть основания полагать, что главным среди всех направлений является гуманизация и переход к личностно-развивающему образованию [3].

Таким образом, с появлением новых средств коммуникации к навыкам взаимодействия с ИКТ (компьютерная, технологическая компетентность) как критериям информационной грамотности или информационной компетентности, коммуникативной компетентности и пр. добавляются новые навыки эффективного использования интернет-ресурсов. Их приобретение должно стать результатом эффективного взаимодействия преподавателя и студента, а точнее, их совместной творческой деятельности, например в ходе создания веб-сайта.

Итак, иностранный язык является неотъемлемой частью профессиональной подготовки специалиста. Причем высшей ступенью овладения иностранным языком на неязыковых специальностях считается сформированность профессиональной коммуникативной компетенции, что предполагает специальное обучение с целью привития профессионально значимых навыков и умений в сфере будущей профессиональной деятельности.

Список литературы:

1. Мамедова, Ю. Л. Сущность и содержание понятия коммуникативно-языковой компетентности педагога-дефектолога / Ю. Л. Мамедова. — Караганда : Изд-во КарГУ им. Е. А. Букетова, 2002. — 128 с.
2. Сафонова, В. В. Коммуникативная компетенция : современные подходы к многоуровневому описанию в методических целях / В. В. Сафонова. — М. : Еврошкола, 2004. — 236 с.
3. Почепцов, Г. Г. Коммуникативные технологии двадцатого века / Г. Г. Почепцов. — М., 2000. — 345 с.
4. Бовтенко, М. А. Информационно-коммуникационные технологии в преподавании иностранного языка : создание электронных учебных материалов : учеб. пособие / М. А. Бовтенко. — Новосибирск, 2005. — 112 с.

Писклаков П. В.,
ст. преподаватель, ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ),
г. Челябинск

Тарханова Н. П.,
канд. геогр. наук, доцент, ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ),
г. Челябинск

РЕАЛИЗАЦИЯ ПОДХОДА BLENDED LEARNING В РАМКАХ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПО НАПРАВЛЕНИЯМ БАКАЛАВРИАТА

Одной из проблем, с которой сталкиваются сегодня практически все преподаватели, работающие со студентами в рамках высшего образования, является вопрос мотивации студента. Большое количество исследований и статей посвящено этому вопросу, он регулярно рассматривается на различных конференциях, посвященных проблемам образования [1]. Среди последствий низкого уровня мотивации зачастую называют низкую посещаемость, то есть пропуски студентами занятий, однако сами пропуски занятий могут быть вызваны и объективными причинами, не связанными с низкой мотивацией, например участие студентов в каких-то больших проектах [2] или необходимость работать, чтобы обеспечить себя и свою семью. В такой ситуации студенту очного отделения приходится либо переходить на заочное, либо пытаться совмещать учебу и работу, что чаще всего приводит к неудовлетворительной успеваемости из-за того, что студент пропускает много занятий.

В то же время сегодня информационные технологии позволяют получить доступ к знаниям любому человеку в любой точке земного шара, примером тому являются МООС (массовые открытые онлайн-курсы) от ведущих университетов мира, которые собирают гигантскую аудиторию в несколько десятков тысяч человек со всего мира. Такие платформы, как edX и Coursera, позволяют любому человеку спланировать свою работу и выстроить свое обучение на подобных курсах таким образом, чтобы совместить и работу и учебу. Однако дистанционное обучение не лишено недостатков: оно требует от студента высокого уровня самоорганизации и самодисциплины в процессе обучения, что наглядно демонстрируют результаты МООС — из нескольких десятков тысяч, записавшихся на курс, до конца обучения и успешного окончания доходят лишь 3–5 %.

Складывается следующая картина: в очном обучении студент оказывается неуспешным, так как не может совместить график учебы и график работы, а в дистанционном обучении студент оказывается неуспешным из-за отсутствия жесткой необходимости соблюдения сроков (психологическое давление невыполненного задания в случае дистанционного обучения ниже, чем при очном обучении). Тем не менее оба вида обучения (очное и дистанционное) имеют целый ряд достоинств, которые хорошо дополняют друг друга — на этом и основан подход Blended Learning (смешанное обучение) [3], который подразумевает совместное использование дистанционных технологий и очного обучения.

Выделяют несколько моделей организации обучения в рамках подхода Blended Learning [4]:

1. *Ротационная модель (Rotation Model)* — в рамках курса студенты по заданному расписанию или по усмотрению преподавателя меняют способы изучения материала (хотя бы один из которых — дистанционные технологии).

2. *Гибкая модель (Flex Model)* — содержание курса и инструкции по его изучению идут преимущественно посредством дистанционных технологий, студенты меняют способы изучения материала по своему собственному гибкому графику, в очном режиме при этом реализуются занятия в малых группах, групповые проекты и индивидуальное обучение.

3. *Модель «самостоятельного смешивания» (Self-Blend Model)* — студенты проходят один или несколько курсов полностью дистанционно, в качестве дополнения традиционного очного обучения.

4. *Расширенная виртуальная модель (Enriched-Virtual Model)* — в рамках данной модели все курсы в учебном заведении построены таким образом, что студенты делят время между очным посещением занятий и дистанционным изучением материалов.

Рассмотрим реализацию некоторых из этих моделей на конкретных примерах курсов, преподаваемых в рамках различных направлений подготовки бакалавров. Для реализации дистанционной составляющей курсов используется система дистанционного обучения «Элек-

тронный ЮУрГУ 2.0», построенная на базе LMS Moodle в рамках Института открытого и дистанционного образования Южно-Уральского государственного университета.

Ротационная модель использована в рамках курса компьютерной графики для студентов направления «Технология художественной обработки материалов». В рамках курса студенты осваивают работу в современных растровом и векторном редакторах, при этом часть приемов работы разбирается и демонстрируется преподавателем традиционным образом, а часть приемов студенты осваивают посредством онлайн-уроков, которые они повторяют, а затем для закрепления навыков выполняют самостоятельное задание, сдача которого выполняется также посредством дистанционных технологий. Данная модель может успешно применяться практически в любом курсе.

Применение гибкой модели смешанного обучения затруднено из-за сложности ее сопряжения с системой традиционного очного обучения: при данной модели студент сам выстраивает свое обучение, что усложняет процесс контроля выполнения заданий (определение конкретных сроков сдачи, организация малых групп при разном темпе изучения и т. д.). Еще одной сложностью является неготовность части студентов к самостоятельной работе, без жесткого контроля преподавателем каждого шага в процессе обучения, отсутствие навыков планирования работы, неверная оценка временных затрат на выполнение той или иной работы. С подобными трудностями пришлось столкнуться при реализации курса «Основы веб-программирования» для направления «Туризм».

Модель «самостоятельного смешивания» успешно используется в рамках некоторых базовых социально-гуманитарных и естественнонаучных дисциплин, когда некоторые студенты в дополнение к курсу, читаемому преподавателем, записываются на дистанционный курс самоподготовки по той же дисциплине. В целом, реализация модели «самостоятельного» смешивания также затруднена, так как сталкивается с жесткой организацией учебного плана в традиционном обучении, а также не слишком ясными для студента преимуществами, которые он получит от изучения этих дополнительных дистанционных курсов.

Расширенная виртуальная модель требует полной перестройки организации учебного процесса в конкретном учебном заведении или на конкретной образовательной программе, так как она предполагает реализацию всех курсов в такой форме. Реализация этой модели в первую очередь осложняется неготовностью преподавателей к использованию дистанционных технологий в рамках своих курсов, а также отсутствием навыка использования средств дистанционного обучения.

Оценивая перспективы применения этих четырех моделей в рамках системы высшего образования, можно дать следующие рекомендации:

1. Внедрение Blended Learning стоит начинать с применения ротационной модели как наиболее легко адаптируемой к любому из курсов. По мере увеличения количества преподавателей, использующих дистанционные технологии, стоит переходить к внедрению расширенной виртуальной модели.

2. Гибкая модель при внедрении требует большого количества усилий от преподавателя: как в плане подготовки курса, так и в плане перестройки мышления студентов (особенно в случае, когда данная модель используется только для одного–двух курсов в программе). Более успешным будет внедрение этой модели в рамках расширенной виртуальной модели.

3. Модель «самостоятельного смешивания» может успешно применяться для получения студентами дополнительной квалификации (параллельно с основным обучением) или в курсах, где может потребоваться дополнительная подготовка для студентов с низким уровнем знаний.

Список литературы:

1. Синецкий, С. Б. К вопросу о мотивации и стимулировании студента / С. Б. Синецкий // Инновации в системе высшего образования : материалы V Всерос. науч.-метод. конф. — Челябинск, 2014. — С. 49–57.

2. Котлярова, О. В. Использование дистанционных образовательных технологий в учебном процессе для студентов, участвующих в организации обслуживания XXII Олимпийских зимних игр и XI Паралимпийских зимних игр-2014 / О. В. Котлярова, П. В. Писклаков // Инновации в системе высшего образования : материалы V Всерос. науч.-метод. конф. — Челябинск, 2014. — С. 172–174.

3. Bonk, C. J. The handbook of blended learning environments : Global perspectives, local designs / C. J. Bonk, C. R. Graham. — San Francisco : Jossey-Bass / Pfeiffer, 2006. — 624 pp.
4. Stalker, H. Classifying K-12 blended learning / H. Stalker, M. B. Horn. — Mountain View : Innosight Institute, 2012. — 19 pp.

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ГУМАНИТАРИЗАЦИЯ МАТЕМАТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Гуманитаризация образования подразумевает учет индивидуальных особенностей обучающегося, формирование у него навыков научного поиска и творческого мышления, дифференциацию обучения. Такой подход к образованию позволяет сделать его развивающим и личностно-ориентированным. Технология обучения призвана играть в гуманизации математического образования значительную роль. Речь идет, в частности, об инновационных технологиях обучения, позволяющих внести технологические изменения в обучение.

Обратимся к понятию «технология». Если обратиться к началу XX века, то оно трактовалось прагматически: «Технология — наука о способах и средствах переработки сырых материалов в предметы потребления. Технология разделяется на техническую, занимающуюся изменением формы сырых веществ, и химическую, занимающуюся изменением формы сырых веществ» [1, с. 571]. Как можно видеть, использование технологий в социальных процессах, например в обучении, не подразумевается. К середине XX века содержание данного понятия существенно расширилось, что свидетельствует о его проникновении в различные сферы человеческой деятельности: «Технология — совокупность процессов обработки или переработки материалов в определенной области производства, а также научное описание способов производства» [2, с. 1043].

Современное трактование данного термина можно представить так: «Технология — это комплекс научных и инженерных знаний, реализованных в приемах труда, наборах материальных, технических, энергетических, трудовых факторов производства, способах их соединения для создания продукта или услуги, отвечающих определенным требованиям». Данное понятие применяется и в педагогике, где оно имеет особый смысл. О специфике педагогических технологий говорится в учебном пособии «Педагогические технологии»: «С одной стороны, технология обучения — это совокупность методов и средств обработки, представления, изменения и предъявления учебной информации, с другой — это наука о способах воздействия преподавателя на учеников в процессе обучения с использованием необходимых технических или информационных средств» [3, с. 5].

Особое значение определения педагогической технологии представляется в плане системного исследования педагогических систем. Как отмечается в [3, с. 5], технология обучения — системная категория, структурными составляющими которой являются: цели обучения; содержание обучения; средства педагогического взаимодействия; организация учебного процесса; ученик, учитель; результат деятельности. Г. К. Селевко в своей работе «Современные образовательные технологии» отмечает, что понятие «технология» может быть использовано в качестве «системообразующего каркаса», а «технологический» подход — к анализу и проектированию педагогических процессов [4, с. 10].

Вопросы теории и методики обучения математике в средней школе были и остаются актуальными. В первую очередь это цели и содержание математического образования, поиск новых средств, методов и форм обучения, гуманизация и гуманитаризация математического образования. В программе среднего (полного) общего образования по математике предлагаются следующие цели обучения математике: формирование представлений о математике как универсальном языке науки, средстве моделирования явлений и процессов, об идеях и методах математики; развитие логического мышления, пространственного воображения, алгоритмической культуры, критичности мышления на уровне, необходимом для обучения в высшей школе по соответствующей специальности, в будущей профессиональной деятельности; овладение математическими знаниями и умениями, необходимыми в повседневной жизни, для изучения школьных естественнонаучных дисциплин на базовом уровне, для получения образования в областях, не требующих углубленной математической подготовки; воспитание средствами математики культуры личности: отношения к математике как части общечеловеческой культуры; знакомство с историей развития математики, эволюцией математических идей, понимания значимости математики для общественного прогресса.

Анализ поставленных целей позволяет увидеть пути повышения качества математического образования за счет использования информационных технологий. Это, например, применение компьютерного моделирования, алгоритмического программирования, показ роли вычислительной техники в развитии вычислительных методов, использование средств ИКТ и др. [5; 6].

Современный этап развития информационных образовательных технологий характеризуется появлением интерактивного обучающего программного обеспечения и инструментальных средств выполнения математических вычислений (моделирующие программы, пакеты символьной математики и т. п.). Это дает возможность обучения математике с использованием информационных технологий на качественно ином уровне. Стоит также отметить, что создание такого программного обеспечения становится прерогативой коллективов, специализирующихся на подобной деятельности.

В качестве одной из внешних составляющих рассматриваемой проблемы можно выделить требования общества к обучению школьников, так называемый «социальный заказ». Например, в Федеральной целевой программе «Электронная Россия (2002–2010 годы)» отмечается, что необходимо проведение комплекса мероприятий, которые позволят: эффективно использовать интеллектуальный и кадровый потенциал России в сфере информационных и коммуникационных технологий; обеспечить гармоничное вхождение России в мировую экономику на основе кооперации и информационной открытости; преодолеть отставание России от развитых стран в уровне использования и развития информационных и коммуникационных технологий; обеспечить равноправное вхождение граждан России в глобальное информационное общество на основе соблюдения прав человека, в том числе права на свободный поиск, получение, передачу, производство и распространение информации, а также права на обеспечение конфиденциальности любой охраняемой законом информации, имеющейся в информационных системах. Одной из поставленных в программе задач является повышение уровня подготовки и переподготовки кадров за счет совершенствования образования на базе информационных и коммуникационных технологий. Это требование продиктовано становлением общества нового типа — информационного. В связи с этим актуальным является использование (и обучение использованию) информационных технологий в профессиональной деятельности большинства людей, что сопровождается заметной ее перестройкой.

Таким образом, в настоящее время существует объективная необходимость разработки системы обучения математике с использованием новых информационных технологий в соответствии с современными достижениями методических и психологических наук, а также с учетом возможностей средств ИКТ и так называемых информационно-образовательных сред [7].

Гуманитаризация математического образования подразумевает применение новых технологий при обучении математике. Информационные технологии могут занять в их ряду заметное место благодаря таким возможностям, как наглядность, интерактивность, возможность организации экспериментальной деятельности, что делает возможным активное включение обучаемого в познавательную деятельность, содействуя гуманитаризации математического образования.

Список литературы:

1. Брокгауз, Ф. А. Энциклопедический словарь. Современная версия / Ф. А. Брокгауз, И. А. Ефрон. — М. : Эксмо, 2003. — 672 с.
2. Ожегов, С. И. Словарь русского языка / С. И. Ожегов ; под общ. ред. проф. Л. И. Скворцова. — М. : ООО «Издательство Оникс» ; ООО «Издательство “Мир и Образование”», 2007. — 1200 с.
3. Педагогические технологии : учеб. пособие для студентов педагогических специальностей / под общ. ред. В. С. Кукушина. — М. : ИКЦ «МарТ» ; Ростов-н/Д. : Издательский центр «МарТ», 2004. — 336 с.
4. Селевко, Г. К. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / Г. К. Селевко. — М. : Народное образование, 1998. — 256 с.
5. Сафонов, В. И. УМК «Алгебра и начала анализа 10–11» / В. И. Сафонов // Математика в школе. — 2009. — № 1. — С. 49–63.

6. Сафонов, В. И. УМК «Планиметрия 7–9» / В. И. Сафонов // Математика в школе. — 2008. — № 5. — С. 61–69.

7. Сафонов, В. И. Организация информационного взаимодействия в информационно-образовательном пространстве педагогического вуза В. И. Сафонов // Педагогическое образование в России. — 2013. — № 1. — С. 48–52.

РЕАЛИЗАЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Бочкарева О. В.,

д-р пед. наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «Ярославский государственный педагогический
университет им. К. Д. Ушинского», г. Ярославль

РАЗВИТИЕ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ДИАЛОГЕ

Проблема развития индивидуальности личности в педагогическом диалоге является особенно актуальной в настоящее время, так как яркое проявление взаимообусловленности с миром сопрягается с мерой развитости сознания, мерой диалогичности, активности и творческого начала личности. Сознание отдельного индивида имеет диалогическую природу и соответственно социальную детерминацию. Взаимная трансформация значений и смыслов составляет сущность диалога и обеспечивает взаимопонимание. Человек, сочетающий в себе конечность и бесконечность, когда он выходит за рамки замкнутой субъективности, проявляет себя в творческой деятельности, открывая себя в диалоге с миром, в диалоге с культурой.

В настоящее время отношения между людьми все более перемещаются в область коммерческих устремлений, образ «национальной элиты», для которой характерен определенный уровень образования, культуры и воспитания, постепенно стирается. Понятие «успешный» человек связывается с образом бизнесмена, политика, шоумена, модели и переходит в разряд денежных отношений. Военные конфликты, масштабы коррупции захлестывают мир и направляют его не в лучшую сторону. «Создается впечатление, что в обществе кто-то пытается отменить, или уже отменил, совесть, мораль и ответственность, но не все люди об этом знают. На таком фоне возникает понимание свободы как права на поругание чужих святынь и лишение жизни детей и взрослых, исходя из собственного отношения к миру» [1, с. 168]. Важно отметить и параметры негативного фона современной ситуации, в которой действует современный учитель:

- социальная напряженность (ожидание неблагоприятных событий, рост тревог и страхов, резкое увеличение агрессии одних социальных групп по отношению к другим);
- виртуализация сознания, когда разрушаются естественные для человека виды общения;
- эмоциональная неустойчивость, приводящая к разрушению психолого-социальных механизмов связи личности с обществом (потеря ценностных ориентаций, рост внутреннего и внешнего напряжения);
- криминализация и беспринципность сознания, «размытость» ценностей, преобладание низкопробных образцов массовой культуры в сознании молодежи;
- культивирование категории «безобразного» в масс-медиа коммуникациях и др.

Отстоять себя в такой социальной ситуации может только сформировавшаяся личность, живущая в согласии со своими этически наполненными, экзистенциально устремленными, индивидуальными принципами, которые формируются в течение всей жизни, в том числе и в процессе обучения.

Педагогический диалог в вузе — это организованный на основе принципов обучения и воспитания процесс развития субъектности обучающихся и обучающего как проявления индивидуальности в диалектике «Я» — «Другой» — «Я — Другой». Ученый С. Б. Синецкий отмечает: «Вуз должен предлагать ... тип коммуникации, в основе которой — партнерская модель взаимодействия, постепенно переходящая (к выпускному курсу) в субъект-субъектный формат» [3, с. 53].

Процесс обучения и воспитания, непрерывно связанный с раскрытием индивидуальности каждого — и студента, и преподавателя — происходит на основе вызревания педагогических проблем как результата осмысления нравственно-этических обобщений в реальной практике.

Общение в педагогическом процессе имеет бесконечное количество индивидуальных вариаций смыслообразования в пространстве «между» («человек — человек», «человек — об-

щество», «человек — мир») и позволяет разрешить антиномии существования «Я» в форме творческой и сотворческой деятельности.

Развитие индивидуальности личности в условиях вузовского обучения основывается на психолого-педагогических установках бинарности, многопозиционности, определяющих специальный подбор и сочетание методов, способов, приемов, условий, разрабатываемых на основе методологии диалога, ориентированной на конечный результат — профессиональную компетентность педагога. В процессе развития индивидуальности личности в педагогическом диалоге было выявлено основное противоречие: между широтой, объемом, емкостью образовательных, культурно-информационных потоков современной реальности и способами, условиями, предопределяющими форму освоения содержания, необходимую для формирования профессионализма учителя. «В основу диалога заложена значимость личностного начала, индивидуальности, субъектности образования как одного из средств его развития. Индивидуальность — это неповторимое, уникальное качество человека, которое открывается и проявляется в атмосфере диалога, взаимопонимания, со-раскрытия. Преимущество диалогического обучения — в обращенности к каждой личности как неповторимой индивидуальности» [2, с. 141].

Способность к преобразованию образовательной системы, усиление ее диалогической составляющей является основой развития индивидуальности студентов, формирования их профессионально-педагогической компетентности как новообразования, влияющего на эффективность совместной деятельности и общения и обеспечивающего позитивные изменения субъектов взаимодействия как в профессиональной, так и в личностной сфере. Можно утверждать, что компетентный специалист — это не только знающий, но и умеющий человек, способный обозначить, вычленив и успешно решить возникающие проблемы, он мотивирован на жизненную самореализацию и саморазвитие, на постоянную постановку и решение задач в изменяющихся условиях и готов к этому процессу.

Особое внимание в процессе развития индивидуальности личности уделяется формированию разнообразных видов компетентностей (специальной, педагогической, организационной, управленческой, просветительской, социальной и т. д.), которые, интегрируясь, образуют единое психосоциальное качество личности, обозначающее силу и уверенность в себе как чувство собственной успешности и полезности, возникающее на основе осознания эффективности диалогического взаимодействия. Признание значимости результатов педагогического образования за пределами вуза расширяет творческие возможности личности, стимулирует развитие способности к диалогическому взаимодействию и в педагогической сфере и в различных жизненных ситуациях, тем самым повышая социальную адаптацию выпускников. Разработка новых теоретических и практических курсов, акцентирующих внимание на возможностях развития индивидуальности, творчества студентов в условиях диалогической формы обучения, осуществляется по нескольким направлениям:

- а) внесение избыточности, представленности нескольких взглядов на проблему;
- б) различение и введение контекста, интеллигибельности новых связей (контекстное знание порождает новое знание);
- в) расширение генеративности (влияние тезауруса личности на предъявляемую информацию);
- г) наличие «лакун» в предмете диалога, которые порождали мысленное взаимодействие, проявляемое вовне;
- д) парадоксальность (множественность, полярность существования смыслов), порождение нового знания, а не его воспроизведение.

«Личностный субъективный опыт — опыт межличностного взаимодействия» — эта направленность детерминирует этапы педагогического диалога как системы личностного и профессионального становления. Анализ учебных программ вуза показал, что они в достаточно малой степени предусматривают познавательные действия студентов как авторское, творческое действие, в них не предусмотрена активность самого студента, осваивающего данный предмет, то есть делающего его своим. В основном, в практике вузовского обучения отсутствуют правила содержательно-структурной организации учебного предмета как диалога, где излагается не одна позиция, а несколько взглядов на один и тот же вопрос рассмотрения (рас-смотрения — смотра с разных сторон), практически не разработана техника постановки вопросов, а проблемных в особенности, слабо используются возможности импровизационного диалога. Целью развития индивидуальности личности в педагогическом диалоге является приращение знаний за счет актуализации разнообразных смысловых позиций при его освоении, формирование диа-

логического мышления студентов как определенного уровня индивидуального достижения — способности мыслить, выносить суждение, окрашенное личностным смыслом, овладение умениями продуктивно взаимодействовать в разнообразных ситуациях. Осознаваемая проблемность, как зона незнания, как пространство мыслительного поиска, стимулирует познавательную мотивацию и активизирует участников диалога. Представленность информации с разных позиций, диалог разных мнений и суждений об одной и той же проблеме способствует расширению горизонта «знание — незнание», развитию продуктивного мышления и углублению поиска оптимальных педагогических решений. Умение увидеть «веер вариантов» решения одной и той же проблемы, нестандартный подход к ее решению на основе разработки новых методов, приемов, средств и их оригинальных сочетаний, эффективное применение опыта, усиление импровизационного начала — все эти слагаемые компетентности влияют на положительную динамику и архитектуру дидактического диалога.

В ходе реализации педагогического диалога можно отметить следующие выявленные противоречия:

- системное несоответствие духовно-ментальных, ценностно-смысловых оснований педагогического образования репродуктивным технологиям, основанным на предметном подходе воспроизводства знаний;

- несовместимость культуросообразной парадигмы педагогического образования, базирующейся на истинных ценностях, и мнимых ценностей массовой культуры;

- несоответствие программного обеспечения образовательного процесса современным достижениям новейших информационных технологий.

Стратегия реализации педагогического диалога — свобода и творчество его участников, способных к освоению ценностей профессиональной деятельности и общечеловеческих ценностей. Моделирование деятельности педагога как члена социума с высоким уровнем профессионально-педагогической культуры позволяет выявить разнообразные компоненты его компетентности, которые встраиваются в содержательный пласт обучения и формируют готовность студентов к реализации «Я» в профессиональной деятельности на основе гуманности, творчества и созидания.

Таким образом, развитие индивидуальности личности включает в себя развитие диалогичности самосознания: необходимо осознание своего внутреннего мира, дающего идентификацию с самим собой, и в то же время необходимо сознание причастности себя к некоему единству, внутри которого осуществляется диалог с другими личностями. Развитие личности студента в педагогическом диалоге невозможно без принятия личностью взглядов, мыслей и чувств других людей, «примеривание» их к себе с последующей обобщающей характеристикой.

Важными условиями развития индивидуальности личности в педагогическом диалоге являются:

- опора на осознание педагогической деятельности как целостности во взаимодействии разнообразных индивидуальностей;

- осмысление единства диалектики чувств и интеллекта в становлении и развитии личности;

- осознание суггестивных возможностей педагогического убеждения, основанного на интеллекте и чувственно-эмоциональном опыте;

- постижение педагогической действительности как социального диалога в пространстве ее бытия;

- раскрытие социально-культурного пути развития педагогической науки как многовекового целостно затрагивающего личность диалога «ответов» на поставленные жизнью вопросы;

- исследование закономерностей педагогического общения как модели развития индивидуальности в диалектике взаимообратимых переходов «внешнее — внутреннее»;

- понимание преимущества совместности в образовательном процессе как преобразующего взаимодействия на основе со-бытийной ситуации, обогащающей индивидуальное видение;

- анализ психолого-педагогических факторов, влияющих на формирование потребности в альтернативном видении педагогической ситуации, рассмотрение оснований смыслообразования личности как предпосылки диалога;

— осознание своей индивидуальности в профессиональной деятельности, раскрытие значимых ценностных смыслов для себя в разнообразных моделях педагогических ситуаций как основы постижения и воплощения диалектики реального педагогического процесса;

— ориентация студентов на овладение профессиональными умениями, на целесообразное решение педагогических задач.

Список литературы:

1. Байдаева, Ф. Б. Современный человек и мир в экзистенциальном ракурсе / Ф. Б. Байдаева // Личность. Культура. Общество. — 2014. — Т. XVI. — Вып. 1–2. — С. 166–175.

2. Бочкарева, О. В. Расширение гуманистического пространства в педагогическом диалоге / О. В. Бочкарева // Дополнительное образование в условиях модернизации. Материалы VI Всероссийской научно-практической конференции / ред. М. В. Новиков. — Ярославль : ЯГПУ им. К. Д. Ушинского, 2014. — С. 139–142.

3. Синецкий, С. Б. К вопросу о мотивации и стимулировании студента / С. Б. Синецкий // Инновации в системе высшего образования : Материалы V Всеросс. науч.-метод. конф. / НОУ ВПО «Челяб. ин-т экон. и права им. М. В. Ладощина ; [отв. ред. С. Б. Синецкий ; редкол. : Е. А. Захарова, Г. И. Ладощина, А. В. Белобородова]. — Челябинск, 2014. — 180 с.

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ ВРЕМЕНЕМ

Мало кто имеет достаточно времени, и все же каждый располагает всем временем, которое у него есть — это парадоксальное утверждение само находится вне временных рамок.

Характер профессиональной деятельности в современных условиях объективно требует повышения способности и готовности человека к событиям, результат которых не предreshen. Часто возникают профессиональные ситуации с высокой степенью неопределенности, избытком или недостатком информации, острым дефицитом времени в принятии решения, непосредственной угрозой срыва выполнения производственной задачи и опасностью для самой жизнедеятельности человека.

В тоже время анализ решения оперативных задач показывает, что на долю «человеческого фактора» приходится 20–50 % причин снижения качества продукции, происшествий и инцидентов [9, с. 7]. Становится очевидным, что принципом профессиональной деятельности многих специалистов является принцип: «я — здесь и сейчас» [там же]. От современных обучающихся, менеджеров и персонала требуются знания, навыки, умения, качества и способности, позволяющие находить оптимальные, самостоятельные решения в нестандартных ситуациях.

Основными причинами такого положения дел считаем резкое усложнение профессиональных задач, повышение требований к оперативности действий в современных условиях, возросшие требования к качеству их выполнения, недостаточный теоретический и практический уровень профессиональной подготовки, несогласованность возможностей программ теоретического и практического обучения с потребностями реальной профессиональной деятельности выпускников. Сложившиеся организационные формы, методы и средства обучения не соответствуют потенциальным возможностям образовательных систем, а следовательно, не обеспечивают в полной мере выполнение требований социума по достижению достаточно высокого уровня способности и готовности к профессиональной деятельности в аспекте ее временной организации.

Л. Зайверт, определяя 30 причин поглотителей времени — «тайм-фагов», конечно, надеялся на резкое снижение непроизводительных временных затрат [6].

Однако результаты самооценки рационального использования времени (табл. 1) наглядно демонстрируют удручающее положение. В таблице представлены результаты трех групп: обучающиеся среднего профессионального образования и высшего образования, а также выпускники образовательных организаций — работники со стажем до одного года.

Анализ результатов свидетельствует о том, что только 2–5 % обследованных рационально и целенаправленно используют свое время. Первичная профессиональная адаптация также принципиально не меняет ситуации, а проблема использования времени в жизнедеятельности остается актуальной.

Таблица 1 — Результаты самооценки рационального использования времени
(по А. К. Болотовой)

Уровень самооценки	Относительная доля			
	Обучающиеся		Работники со стажем до одного года	
	СПО	ВО	Выпускники СПО	Выпускники СПО
Вы не планируете свое время и находитесь во власти внешних обстоятельств.	47 %	33 %	38 %	21 %
Вы пытаетесь овладеть своим временем, но не всегда достаточно последовательны, чтобы иметь успех.	51 %	62 %	58 %	67 %

Продолжение таблицы 1

Вы довольно рационально и целенаправленно используете свое время, необходимо только правильно выбирать приоритеты.	2 %	5 %	4 %	12 %
Вы можете служить образцом для каждого, кто хочет научиться рационально расходовать свое время	—	—		

Становится очевидным *противоречие* между потребностями социума и личности в высоком уровне способности и готовности к учебной, учебно-профессиональной и профессиональной деятельности с учетом использования ограниченных временных ресурсов и недостаточной теоретико-методологической и научно-практической разработанностью этих вопросов. Разрешение означенного противоречия и составляет существо проблемы.

Поскольку ни одна сфера жизни и деятельности человека не существует вне временного фактора, постольку проблема времени чрезвычайно важна и многоаспектна.

На философском уровне (по Лейбницу) понятие времени и пространства — идеальное определение реальных отношений между вещами, задающих порядок и последовательность их изменений.

Кроме того, содержание и формы жизнедеятельности человека, считает Н. Бор, опосредованы пространственно-временным континуумом «образа мира».

Временной характер природы человеческого бытия, организации самого человека, его взаимодействия с реальным миром довольно четко, с достаточной долей философских обобщений были раскрыты в работах П. К. Анохина. По мнению ученого, «человек отразил временные параметры мира в своей организации и в своей деятельности с исключительной точностью. Анализ роли временных параметров мира в развитии жизни на земле показывает, что зарождение жизни и ее прогресс находились в прямой зависимости от приспособления к этим параметрам» [2, с. 15].

Общенаучный уровень исследования заявленной проблемы — системный подход — позволил нам присоединиться к точке зрения А. К. Болотовой о том, что «единым системообразующим началом активности личности является временной фактор» [4, с. 73].

Следующий уровень исследования — уровень частнонаучного анализа — представлен социально-личностным и компетентностно-контекстными подходами.

Во-первых, ход наших дальнейших рассуждений лежит в плоскости социально-личностного подхода. С точки зрения определения временной упорядоченности и иерархии структуры наиболее детализирован вариант описания личности В. Д. Шадрикова. Данная структура личности разрабатывалась для решения задач профессиональной подготовки, и в ней автором выделены ее основные уровни и подсистемы, а также потенциальная динамика их функционирования и развития в деятельности:

- подсистема формирования мотивов;
- подсистема целеобразования;
- информационная основа деятельности — опыт, знания;
- профессионально-важные качества [12].

Во-вторых, исследование понятий «профессиональная компетенция» и «компетентность» в ракурсе компетентностно-контекстного подхода выполнено нами в предыдущих работах, поэтому приведем их определения в готовом виде.

Профессиональная компетенция — система профессиональных знаний, умений и обобщенных способов профессиональных действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых проблемных ситуаций в профессиональной деятельности в соответствии с предоставленными полномочиями.

Профессиональная компетентность — это интегративное качество специалиста (способность и готовность эффективно выполнять профессиональную деятельность), состоящее из системы проявленных в деятельности общекультурных (ключевых); профессиональных: общепрофессиональных (базовых) и специальных компетенций, включающих подсистемы адекватных знаний, навыков, профессиональных умений, освоенных обобщенных способов профессиональных действий, а также профессионально-важных качеств [9, с. 278].

Заметим, что применительно к профессиональной компетентности под способностью понимается совокупность сформированных профессиональных компетенций, а под готовно-

стью — обладание совокупностью личностных и профессионально важных качеств, адекватных требованиям деятельности.

В-третьих, определим нашу позицию по содержанию компетенций управления временем и временной компетентности в целом.

Положение первое. Очевидно, что многоаспектность проблемы предполагает интеграцию и даже трансдисциплинарность в ходе ее разрешения. В рамках нашей работы трансдисциплинарный подход позволил нам рассматривать проблему в ракурсе психологии, менеджмента и педагогики и выделить основные наддисциплинарные положения, значимые для дальнейшего исследования.

Положение второе. Анализ выполненных работ по проблеме в психологическом аспекте показал необходимость опоры на исследования таких авторов, как К. А. Альбуханова-Славская, А. К. Болотова, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, Л. А. Петровская, Дж. Равен, Ю. Г. Татур, В. Д. Шадриков и мн. др.

Желание и необходимость соответствовать социальному времени (К. А. Альбуханова-Славская), «идти в ногу со временем» обуславливают такую стратегию организации времени, когда, чтобы не отстать, нужно идти впереди. Следовательно, полагает автор, использование временных ресурсов может быть описано *стратегией «опережения» реального времени*, мысленного опережения своих действий (событий), что определяется как *стратегия активного преобразования (резервирования) времени*, т. е. использования своего наличного времени, преобразование его в условие своего развития, реализации своих задач [1, с. 78].

Положение третье. Менеджмент как теория и практика управления рассматривает управление временем в рамках общего (А. К. Гастев, И. А. Иванова, А. Маккензи, П. Дракер, А. М. Сергеев и др.) [5; 11] и персонального менеджмента, самоменеджмента (И. Л. Добротворский, Л. Зайнверт, С. Д. Резник и др.) [10] и собственно тайм-менеджмента (П. Берд, Х. Велтье, Г. Захаренко, Й. Кхонблаух, М. А. Соснина, П. Форнсайт и др.) [3; 7].

В рамках общего менеджмента П. Дракер утверждал: «Время самый ограниченный капитал, и если не можешь им распоряжаться, не сможешь распорядиться ничем другим» [5]. Однако А. Маккензи утверждает, что лишь 1 % менеджеров имеет достаточно времени; 10 % требуется на 10 % больше времени; 40 % менеджеров нужно 25 % дополнительного времени; остальным 49 не хватает 50 % времени.

Исследуя содержание самоменеджмента (персонального менеджмента, по С. Д. Резнику), авторы определяют его как целенаправленное и последовательное применение испытанных наукой и практикой методов менеджмента в повседневной жизнедеятельности для того, чтобы наилучшим образом использовать свое время и собственные способности, сознательно управлять течением своей жизни, умело преодолевать внешние обстоятельства, как на работе, так и в личной жизни [10, с. 536]. Отметим, что персонализация управления собой во временном аспекте открывает именно *возможность наилучшим образом использовать свое время и собственные способности*.

Обобщением работ авторов тайм-менеджмента может быть следующая дефиниция: *тайм-менеджмент* (управление временем, time-management, zeit-management, организация времени) — это технология организации времени и повышения эффективности его использования. Ученые полагают, что это не столько набор техник, сколько стиль жизни и философия ценности времени в быстром потоке информации и постоянно меняющемся мире.

Распространяя положения процессного подхода к общему менеджменту на тайм-менеджмент (рассматривая их как общее и единичное), мы представили процесс формирования способности и готовности к управлению временем (рис. 1).

Положение четвертое. Компетентность во времени (временная компетентность) в понимании А. К. Болотовой — «умение конструировать проблему во времени, ставить реальные временные цели; оптимально строить взаимодействие во времени, сужать или расширять временные рамки общения» [4, с. 175]. Заметим, что в структуре указанной системы автором объединены как простые, так и сложные умения, причем они тесно взаимосвязаны.

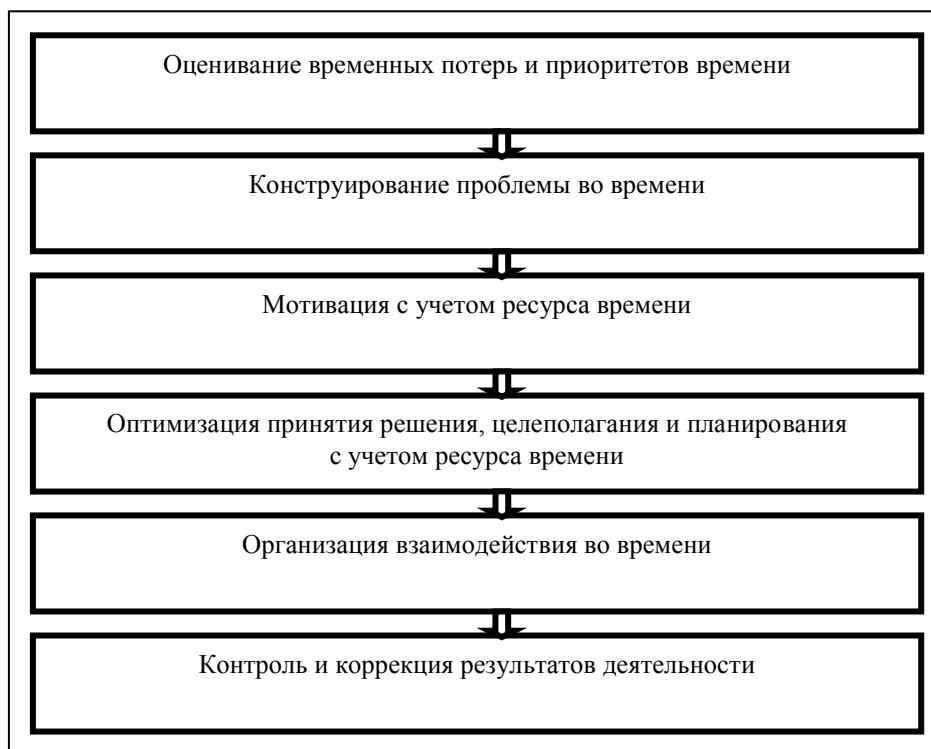


Рис. 1 — Процесс формирования способности и готовности к управлению временем

Таким образом, временная компетентность выступает как одна из ведущих составляющих профессиональной компетентности, которая предполагает наличие некоторой совокупности знаний и умений, связанных с ощущением временного пространства межличностного взаимодействия и самодостаточности в использовании временных лимитов общения. Это означает готовность строить социальные контакты с учетом временных реалий, необходимость соблюдения временных рамок общения в зависимости от ситуации, а также развитие умений рационального планирования действий в условиях дефицита времени.

Разделяя в целом позицию А. К. Болотовой, представим, тем не менее, свое видение сущности, структуры и компонентного состава временной компетентности:

1) *временная компетентность* — вид общекультурной (а для ряда профессий — вид общепрофессиональной и даже специальной) компетентности, интегративное качество работника, заключающееся в способности и готовности эффективно выполнять как профессиональную деятельность, так и организационно-управленческую деятельность в частности) на основе продуктивного использования времени, состоящее из системы проявленных в реальной деятельности общекультурных (ключевых); профессиональных: общепрофессиональных (базовых) и специальных компетенций, а также профессионально-важных качеств;

2) *содержание временной компетентности* включает компетенции управления временем, под которыми мы подразумеваем систему профессиональных знаний, умений и обобщенных способов профессиональных действий, необходимых для удовлетворительного выполнения стандартных требований и разрешения типовых ситуаций по мотивации; конструированию проблемы во времени, оцениванию временных приоритетов и потерь времени; оптимизации принятия решения, целеполагания и планирования с учетом ресурса времени; организации взаимодействия во времени; контролю и коррекции результатов в организационно-управленческой деятельности в соответствии с предоставленными полномочиями. К ним относятся:

- компетенция оценивания потерь времени и временных приоритетов;
- компетенция конструирования проблемы во времени;
- компетенция мотивации с учетом ресурса времени;
- компетенция оптимизации принятия решения, целеполагания и планирования с учетом ресурса времени;
- компетенция организации взаимодействия во времени;

— компетенция контроля и коррекции результатов деятельности.

Положение пятое. Формирование учебных и учебно-профессиональных компетенций управления временем обуславливает вовлеченность в соответствующие виды деятельности интеллектуально-познавательной, потребностно-мотивационной и эмоционально-волевой сфер личности. Данное положение детерминирует структуру временной компетентности наличием когнитивного, операционально-деятельностного и профессионально-личностного (мотивационно-ценностного, эмоционально-волевого, поведенческого) компонентов.

На основании предыдущих исследований [9, с. 230–232] мы полагаем, что формирование компетенций управления временем может быть организовано в рамках нормативной модели компетентностно-контекстной системы как педагогической системы, т. е. системы реальной, социальной, сложной, открытой, динамической, нелинейной системы с управляемой самоорганизацией и вероятностной с неопределенным откликом. Модель компетентностно-контекстной системы относится к структурно-функциональным моделям. Структуру составляют четыре взаимосвязанных блока: целевой, содержательный, процессуально-деятельностный и результативно-коррекционный.

Выводы:

1. Проблема формирования компетенций управления временем является актуальной и требует дальнейшего методологического и теоретического исследования на философском, общенаучном и частнонаучном уровнях. На философском уровне основу исследования составляет учение о времени как основной категории, о пространственно-временном континууме «образа мира»; на общенаучном — трансдисциплинарный и системный подход; на частнонаучном — в психологическом аспекте — социально-личностный подход; в управленческом аспекте — процессный подход; в педагогическом аспекте — компетентностно-контекстный подход.

2. Компетенции управления временем являются компонентами общекультурных и профессиональных компетенций, в совокупности проявляющихся во временной компетентности. К ним относятся: компетенция оценивания потерь времени и временных приоритетов, компетенция конструирования проблемы во времени; компетенция мотивации с учетом ресурса времени; компетенция оптимизации принятия решения, целеполагания и планирования с учетом ресурса времени; компетенция организации взаимодействия во времени; компетенция контроля и коррекции результатов деятельности.

3. Временная компетентность является видом общекультурной компетентности); интегративное качество работника, заключающееся в способности и готовности эффективно вести профессиональную деятельность на основе продуктивного использования времени, состоящее из системы проявленных в реальной деятельности общекультурных (ключевых); профессиональных: общепрофессиональных (базовых) и специальных компетенций, а также профессионально-важных качеств.

4. Процесс формирования компетенций управления временем — временной компетентности — может быть реализован в компетентностно-контекстной системе профессиональной подготовки.

5. Проектирование образовательной системы формирования временной компетентности будущего работника — залог успешного обучения и управления персоналом.

Список литературы:

1. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. — М. : Наука, 1991.
2. Анохин, П. К. Философские аспекты теории функциональных систем / П. К. Анохин. — М. : Наука, 1978. — 400 с.
3. Берд, П. Тайм-менеджмент. Планирование и контроль времени / П. Берд ; пер. с англ. К. Ткаченко. — М. : ФАИР-ПРЕСС, 2004.
4. Болотова, А. К. Психология организации времени : учеб. пособие для студентов вузов / А. К. Болотова. — М. : Аспект Пресс, 2006. — 254 с.
5. Дракер, П. Менеджмент. Вызовы XXI века / П. Дракер. — М. : Манн, Иванов и Фабер, 2012.

6. Зайверт, Л. Ваше время — в Ваших руках (Советы деловым людям, как эффективно использовать рабочее время) / Л. Зайверт ; пер. с нем. — М. : ИНФРА-М, 1995.
7. Захаренко, Г. Тайм-менеджмент / Г. Захаренко. — СПб. : Питер, 2004.
8. Кхонблаух, Й. Управление временем / Й. Кхонблаух, Х. Велтье ; пер. с нем. Д. В. Ковалевой. — М. : Омега-Л, 2014. — 139 с.
9. Львов, Л. В. Компетентностно-контекстная система подготовки специалистов с оперативным характером профессиональной деятельности : монография / Л. В. Львов. — М. : СГУ, 2009. — 272 с.
10. Резник, С. Д. Персональный менеджмент : учебник / С. Д. Резник. — М. : ИНФРА-М, 2010. — 558 с.
11. Сергеев, А. М. Теория менеджмента : учебник для студ. высш. проф. Образования / А. М. Сергеев, И. А. Иванова. — М. : Академия, 2013. — 320 с.
12. Шадриков, В. Д. Проблема системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. — М. : Наука, 1982. — 185 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ПРЕПОДАВАНИИ ФИНАНСОВОЙ МАТЕМАТИКИ

Конкретному потребителю специалистов требуется не набор знаний, а набор компетенций. Для формирования же компетенций будущих специалистов необходимо освоение широкого спектра дисциплин, содержащих изучение достаточно сложных процессов.

Финансовая математика используется для проведения количественного финансового анализа денежных потоков в различных отраслях экономики. Курс «Финансовая математика» позволяет более глубоко и последовательно изучить теоретические основы финансовых расчетов и получить практические навыки по решению задач. Преподавание финансовой математики нужно подчинить следующим задачам: сообщение студентам основных теоретических сведений, обучение их соответствующему аппарату; привитие навыков решения задач с применением современных пакетов прикладных программ; привитие навыков самостоятельного изучения литературы. Для решения этих задач требуется обеспечить студентов соответствующим УМК, в котором содержится и учебная программа, и сама учебная информация, и перечень литературы по всем темам программы. Кроме того, необходим перечень вопросов, тестов, контрольных работ, т. е. все то, что обеспечивает промежуточный и итоговый контроль знаний. Теоретическая часть подготовленного УМК содержит описание математических средств и методов, применяемых при расчете показателей любых финансовых инструментов, приносящих доход. Большое количество примеров способствует освоению материала и выполнению итоговых контрольных заданий. Принятые в комплексе состав и последовательность рассмотрения учебного материала позволяют получить целостное представление о финансово-экономических расчетах и практическом применении этих методов при разработке и реализации финансовых решений.

Вопрос компетентности специалистов в различных областях исследовался многими авторами, но однозначной трактовки понятия «компетентность» на настоящий момент так не появилось. Компетенция — характеристика, предусматривающая наличие знаний, умений, навыков, опыта и способности выполнять профессиональную деятельность, а компетентность — характеристика личности, объединяющая отдельные компетенции и личностное отношение к деятельности. Можно также определить компетентность как способность специалиста приобретать, хранить, восстанавливать и интерпретировать информацию, значимую для функционирования в некотором рабочем процессе, а также действовать на ее основе.

Рабочий процесс преподавателя подразумевает действия по организации передачи знаний студентам. Для этого курс содержит систематизированное изложение основных понятий и методов финансовых вычислений и количественного анализа финансовых операций. Содержание курса охватывает: базовые разделы финансовой математики; построение плана погашения кредита; финансовый анализ инвестиций; финансовые расчеты по ценным бумагам. Цель преподавания финансовой математики — подготовка специалистов, владеющих современной методологией статистической оценки и анализа рыночной экономики; формирование у будущих специалистов твердых теоретических знаний и практических навыков финансово-экономических расчетов, позволяющих эффективно осуществлять инвестиционную деятельность и управлять финансами.

Знание методов, применяемых в финансовой математике, необходимо при непосредственной работе в любой сфере финансов и кредита, в том числе и на этапе разработки условий контрактов. Нельзя обойтись без них при финансовом проектировании, а также при сравнении и выборе долгосрочных инвестиционных проектов. Финансовые вычисления являются необходимой составляющей расчетов в долгосрочном личном страховании, например проектировании и анализе состояния пенсионных фондов (расчет тарифов, оценка способности фондов выполнить свои обязательства перед пенсионерами и т. д.), долгосрочном медицинском страховании и др.

Рамки финансовой математики достаточно широки — от элементарных начислений процентов до относительно сложных расчетов, например оценки влияния различных факторов на эффективность выпуска облигаций или методов сокращения риска путем диверсификации

портфеля финансовых инвестиций и т. д. Область приложения методов количественного анализа финансовых операций последовательно расширяется. Разработка и внедрение в учебный процесс соответствующего УМК позволяет: обеспечить дифференциацию и индивидуализацию обучения; активизацию поисковой работы и самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов, усилить мотивацию и, как следствие, познавательный интерес студентов к предмету; облегчить доходчивость, восприятие и усвоение учебного материала за счет наглядности, развить пространственное воображение и интеллектуальные способности, улучшить образное мышление студентов, акцентировать внимание студентов на важных моментах выделением основных положений.

Все вышеизложенное помогает индивидуализировать и интенсифицировать преподавание финансовой математики с целью улучшения усвоения учебного материала, а получив определенный набор компетенций, специалист сможет продолжить образование в выбранном направлении.

РОЛЬ ФИЛОСОФСКОЙ РЕФЛЕКСИИ В СТАНОВЛЕНИИ КОМПЕТЕНТНОГО СПЕЦИАЛИСТА

В современном обществе, для которого весьма важным является способность человека самостоятельно и активно действовать, принимать решения, адаптироваться к постоянно меняющимся условиям жизни, образованию принадлежит ключевая роль. Накопление знаний, развитие науки, создание новых технологий и наукоемких производств неизбежно повышает требования к общеобразовательному уровню и профессиональной квалификации каждого отдельного работника, все более смещая акцент на развитие его духовных способностей как непереносимое условие способности к труду [1, с. 115]. Доля работников умственного труда возрастает с одновременным изменением содержания самого труда, в то же время потребности в рабочей силе стали выражаться не столько в количественных, сколько в качественных показателях. Все это свидетельствует о том, что развитие личности является одной из главных функций современного высшего образования.

При этом важным фактором является опыт самостоятельного критического мышления студента. Справедливо отмечает значение преподавания философии Е. Ивахненко, указывая при этом важность «не начетнического преподавания философии, а как воспроизведения (здесь и сейчас) образцов критической способности порождать, оценивать или отвергать знание» [2, с. 128]. Существенным признаком философского познания является его рефлексивность. Рефлексия есть осознание практики, мира культуры и ее модусов — науки, искусства, религии и самой философии [3, с. 445]. Рефлексия мышления над предельными основаниями знания и жизнедеятельности человека и составляет предмет философии.

Проблема рефлексии впервые была поставлена Сократом, с именем которого в европейской философии связывают возникновение философии человека как особой сферы знания [4, с. 7–8]. По мнению Сократа, исключительность человека заключается в разуме, понимании. Человек может войти в сферу собственных мыслей и критически воспринять их, он способен рассуждать, познавать, осмысливать, выстраивать логически стройную последовательность умозаключений. Человек у Сократа выглядит существом, которое постоянно ищет самого себя, неизменно переосмысливая условия собственного существования, в чем, собственно, и заключается истинная ценность жизни.

Современный китайский философ Фэн Ю-лань называет философией «систематическое и рефлексивное мышление о жизни. Каждый человек ... находится в жизни. Но тех, кто способен рефлексивно размышлять о ней, не так уж много» [5, с. 21]. В структуре подготовки компетентного специалиста формирование рефлексивности является немаловажным элементом культуры специалиста. Процесс изучения дисциплины «Философия» направлен на формирование ряда компетенций, в том числе и такой общекультурной компетенции, как способность владеть культурой мышления, способность к обобщению, анализу, восприятию информации, постановке цели и выбору путей ее достижения. Ведь под профессиональной компетентностью понимается характеристика личности специалиста, выраженная в единстве его теоретических знаний, практической подготовленности, способности осуществлять все виды профессиональной деятельности [6, с. 125].

Таким образом, развитие рефлексивного мышления у студентов позволяет сформировать специалиста, обладающего как профессиональными компетенциями, так и общекультурными, что дает возможность реагировать на быстрые изменения современной цивилизации, сопровождающиеся обострением глобальных кризисов; проводить критический анализ ценностей и жизненных смыслов, представленных мировоззренческими универсалиями современной техногенной культуры. Ведь «в условиях возникающего “общества знания” и интенсивного взаимодействия разных культур рефлексивное и критическое рациональное мышление все больше становится условием повседневной жизни» [7, с. 23].

Список литературы:

1. Новиков, А. Постиндустриальное общество — общество знаний / А. Новиков // Высшее образование в России. — 2008. — № 3. — С. 108–118.
2. Ивахненко, Е. Российский университет перед лицом принудительных эпистем неоглобализма / Е. Ивахненко // Высшее образование в России. — 2008. — № 2. — С. 122–129.
3. Огурцов, А. П. Рефлексия / А. П. Огурцов // Новая философская энциклопедия. В 4 тт. / Ин-т философии РАН ; Нац. общенаучн. Фонд ; Научно-ред. совет : предс. В. С. Степин, зам. предс. А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. А. Огурцов. — М. : Мысль, 2010. — С. 445–449.
4. Помигуева, Е. А. Философские концепции человека : учеб. пособие / Е. А. Помигуева. — Таганрог : Изд-во ТТИ ЮФУ, 2010.
5. Фэн Ю-лань. Краткая история китайской философии. — СПб. : Евразия, 1998.
6. Никитина, Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Л. Никитина, Ф. Шагеева, В. Иванов // Высшее образование в России. — 2006. — № 9. — С. 125–127.
7. Лекторский, В. А. Рациональность как культурная ценность / В. А. Лекторский // Вестник Российского философского общества. — 2013. — № 3(67). — С. 19–23.

Тома Ж. В.,
канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет», г. Пенза
Чернецов В. Н.,
канд. пед. наук, ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет», г. Пенза
Григорьева О. Д.,
ст. преподаватель, ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет», г. Пенза

ФОРМИРОВАНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ КАК КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

Формирование самостоятельности всегда занимало особое место среди качеств специалиста. Специалист должен быть самостоятелен в поиске средств и методов обучения, в выборе подходов и принятии решений. Таким образом, самостоятельность выступает как важная и необходимая компетенция формирующегося специалиста. Самостоятельность дает возможность выдвигаться на поиск ответов на возникающие профессиональные вопросы, что важно не только в условиях разработки новых промышленных технологий, но и необходимо в процессе воспитания и обучения детей. Самостоятельность как компетенция раскрывает перед специалистом большие возможности совершенствования и развития образовательного, воспитательного и оздоровительного процессов.

Анализируя психолого-педагогическую литературу, мы выявили разные подходы к определению понятия «самостоятельность», которые в целом отражают основную сущность этого качества личности. Самостоятельность — это свойство личности, отражающее способность определять цели и добиваться их достижения. В своей статье О. А. Шушерина и С. А. Черепанова отмечают, что «в педагогической теории самостоятельность трактуется как совокупность умений, навыков и как черта характера, играющая существенную роль в структуре личности современного специалиста. Отмечается, что компетенция “самостоятельность студента вуза” является: ключевой компетенцией студента и личностным новообразованием, возникающим в процессе обучения и составляющим ядро профессионализма выпускника» [3].

Рассмотрим этапы целенаправленного развития самостоятельности как компетенции у будущих специалистов в процессе образовательного процесса.

I этап — формирование приемов самостоятельного выполнения заданий будущими учителями.

Целью данного этапа выступает обучение студентов приемам усложнения заданий, обеспечение осмысленных двигательных действий, стимулирование проявлений самостоятельности. При этом сохраняется весь перечень упражнений согласно требованиям комплексной учебной программы, но углубляется содержание предмета за счет теоретических знаний.

II этап направлен на организацию и обеспечение условий для реализации приемов самостоятельности студентами непосредственно при выполнении заданий. Целью этапа стало выявление слабых и сильных сторон подготовки каждого студента; самостоятельное определение форм и методов решения поставленной задачи.

Все знания для самостоятельных занятий физическими упражнениями.

III этап направлен на стимулирование самостоятельности студентов на занятиях и при выполнении заданий.

Цель преподавательской работы на данном этапе способствует тому, чтобы студенты проявляли активность и творческую самостоятельность на занятиях по различным дисциплинам. На данном этапе формирования самостоятельности как компетенции студенты желают, умеют и имеют возможность проявить самостоятельность.

Используется индивидуальная и групповая формы организации учебной деятельности студентов при условии только общей организации занятий со стороны преподавателя.

Основными положениями при обучении студентов выступают:

- а) каждый студент определяет свою готовность к достижению цели;
- б) каждый студент ставит перед собой определенные задачи (каждое отделение работает по своим планам, но составленным преподавателем; дается право выбора определенных заданий).

В конечном счете, действия студентов становятся более самостоятельными.

Один из приемов вовлечения студентов в активный учебный процесс и формирования навыков принятия самостоятельных решений — это постановка проблемных вопросов (ситуационных). Глубина и качество вопросов зависят от профессиональной подготовленности преподавателя, хотя некоторые из них подсказывают и сами студенты. У преподавателя накапливается набор таких вопросов. Но все равно с каждой группой студентов при разработке проблемных ситуаций преподавателю приходится выбирать разные направления и сложность содержания поставленной задачи.

Результаты самостоятельной деятельности могут быть определены по уровню интереса у студентов к предметам подготовки; приобретению студентами профессиональных теоретических знаний, необходимых для самостоятельного решения вопросов, возникающих в процессе обучения детей; развитию у студентов профессиональных качеств и сформированности профессиональных навыков.

В работе со студентами по формированию у них самостоятельности как компетенции необходимо учитывать: разнообразие видов деятельности и форм организации студентов на занятии; развивающий характер деятельности (от простого к сложному, от легкого к трудному); обоснование, наглядность и вариативность заданий для самостоятельного выполнения; творческую умственную и физическую деятельность учащихся.

Современные тенденции, присущие образовательному процессу в вузе, предполагают постепенную передачу преподавателем функций управления учебно-познавательной деятельностью самим студентам как будущим педагогам. Организация и управление самостоятельной работой студентов является существенным фактором повышения эффективности образовательного процесса в вузе, т. к. в ходе такой работы осуществляются главные функции обучения: закрепление знаний и формирование устойчивых навыков.

Одновременно развивается творческое мышление студентов, приобретаются приемы самостоятельного поиска знаний.

Для учителя, в частности учителя физической культуры, владения умениями организовать самостоятельную работу учащихся достаточно важно и с позиций учения, и с позиций воспитания.

Таким образом, самостоятельность как необходимое профессиональное качество будущего педагога изучена достаточно давно, но вот понимание самостоятельности как компетенции педагога раскрыта пока недостаточно. Сегодня, когда педагог руководствуется в организации образовательного процесса в школе ФГОС, самостоятельность становится одной из ключевых компетенций, поскольку анализ и выбор из предложенных методик обучения, организации образовательного процесса требует не только проявления самостоятельности как качества личности педагога, но и самостоятельности как профессиональной компетенции, позволяющей высоко оценивать процесс обучения и его компоненты для подбора адекватных и эффективных средств и методов.

Таким образом, формирование самостоятельности как компетенции требует более активного включения будущих специалистов в разрешение возникающих педагогических задач профессиональными инструментами, заключающими в себе психолого-педагогические условия.

Список литературы:

1. Тома, Ж. В. Воспитание самостоятельности у учащихся на уроках физической культуры / Ж. В. Тома // Современные аспекты физкультурной и спортивной работы с учащейся молодежью : материалы международной научно-практической конференции. — Пенза, 2009. — Т. 2. — С. 56–60.

2. Тома, Ж. В. Формирование компетенции учащихся в вопросах здоровосбережения в процессе физического воспитания / Ж. В. Тома, О. Д. Григорьева // Учитель XXI века : новая образовательная стратегия «Наша будущая школа», 26 марта 2010 : региональная научно-практическая конференция (к году учителя РФ). — Пенза, 2010. — С. 45–49.

3. Шушерина, О. А. Критериальная схема оценивания компетенции «самостоятельность» студентов направления «Экономика» при изучении математических дисциплин / О. А. Шушерина, С. А. Черепанова // Управление экономическими системами : электронный научный журнал [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.uecs.ru/uecs51-512013/item/2065--lr-lr->

Белобородова А. В.,

канд. филол. наук, доцент

НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права

им. М. В. Ладوشина», г. Челябинск

ТРЕНАЖЕР КАК ОЦЕНОЧНОЕ СРЕДСТВО ТЕКУЩЕГО КОНТРОЛЯ УСПЕВАЕМОСТИ

В процессе оценки будущих студентов и выпускников при реализации ФГОС-3 необходимо использовать как традиционные средства, совершенствованные в русле компетентностного подхода, так и инновационные типы, виды и формы контроля, со временем адаптированные для применения их на практике [4, с. 4].

На сегодняшний день в соответствии с ФГОС ВПО оценка качества подготовки обучающихся и выпускников осуществляется в двух основных направлениях:

- оценка уровня освоения дисциплин;
- оценка компетенций обучающихся.

Учитывая данные направления, контрольно-оценочные средства (КОС) должны включать в себя различные оценочные средства, позволяющие оценить знания, умения и уровень приобретенных компетенций [3].

Необходимо также осознавать тесную взаимосвязь двух сторон учебного процесса — образовательных технологий (путей и способов выработки компетенций) и методов оценки степени сформированности компетенций (соответствующие оценочные средства). В связи с этим формы контроля должны стать своеобразным продолжением методик обучения, позволяя студенту более четко осознать его достижения и недостатки, скорректировать собственную активность, а преподавателю — направить деятельность обучающегося в необходимое русло [4, с. 4].

Таким образом, оценочные средства как неотъемлемая часть образовательных технологий (прежде всего инновационных) должны являться действенным средством не только оценки, но и (главным образом) обучения.

Такие критерии оценки и систематический контроль знаний студентов приводят к необходимости автоматизации контроля и, как следствие, к внедрению информационных технологий, использованию технических средств и соответствующего программного обеспечения.

Среди достоинств контроля, осуществляемого с помощью технических средств и информационных систем, выделяют следующие:

- оперативное получение объективной информации об усвоении студентами контролируемого материала;
- возможность детально и персонализировано представить эту информацию преподавателю;
- возможность формирования и накопления интегральных (рейтинговых) оценок достижений студентов по всем дисциплинам и модулям образовательной программы;
- привитие практических умений и навыков работы с информационными ресурсами и средствами;
- возможность самоконтроля и мотивации студентов в процессе самостоятельной работы [4, с. 8].

Технические формы контроля осуществляются с привлечением разнообразных технических средств и могут содержать:

- программы компьютерного тестирования;
- учебные задачи;
- комплексные ситуационные задания;
- электронный практикум.

В качестве такого технического средства в ФОС для осуществления текущего контроля успеваемости применяется тренажер. Тренажеры могут составляться с использованием разнообразных компьютерных программ и возможностей сети Интернет и могут быть использованы для контроля приобретенных студентом профессиональных знаний и умений по управлению конкретным материальным объектом.

Изначально интернет-тренажеры (преимущественно программы компьютерного тестирования) вошли в практику работы системы высшего и среднего образования с целью подготовки обучающихся к тестированию, а также при подготовке к ЕГЭ. Необходимость формирования тестов-тренажеров, составленных на основе учебно-методических пособий, возникла по причине затруднений у школьников при решении тестов повышенной сложности, а именно Части В. Результаты проверки знаний в школе уже показали эффективность использования таких тренажеров.

Применение интернет-тренажеров также зарекомендовало себя в качестве одной из эффективных форм дистанционного обучения, поскольку при организации контроля в системе дистанционного образования главной особенностью является расширение возможностей и роли самоконтроля, использование компьютерных тестирующих систем для реализации различных форм тестов.

Работа с тренажерами на занятиях по иностранному языку помогает повысить активность студентов в процессе освоения дисциплины, а формирование навыков для овладения иностранным языком с их применением — выступить важным средством для обеспечения качества подготовки современных специалистов.

Возможно представить несколько классификаций тренажеров, типы которых выделяются по осваиваемому материалу: лексическому, грамматическому, аудиальному. Так, интерактивные установочные тренажеры делятся на следующие подгруппы:

— лексические тренажеры для овладения запасом слов — различные программы для эффективной тренировки слов, необходимых в профессиональной деятельности (например, Word Score);

— грамматические тренажеры, которые содержат упражнения и наглядное представление грамматических структур для лучшего усвоения материала (например, Digital Publishing. Интерактивный курс английского. Грамматический тренажер 6.0);

— тренажеры навыков общения с аудиоматериалами, где можно, например, найти нужное слово, составить словарь разговорной лексики, потренировать произношение, а также восприятие слов на слух (например, интерактивный тренажер устной речи X-Polyglossum English).

В процессе преподавания дисциплины преподаватель может воспользоваться подобными тренажерами, выбрав в них необходимый для студентов раздел с упражнениями и объяснениями по предложенной теме, нацеленной на корректировку и закрепление произносительных навыков, а также со специальными упражнениями с лексическим и грамматическим материалом изучаемого языка.

Наряду с вышеперечисленными выделяются следующие группы тренажеров: тренажеры для интерактивной доски, в виде электронных презентаций, тренажеры с интерактивными упражнениями в качестве приложения к УМК по дисциплине, онлайн-тренажеры, доступные на многих сайтах, посвященных изучению иностранного языка (<http://english.prolingvo.info/>), а также на сайтах зарубежных издательств, таких как Oxford University Press (<https://elt.oup.com/student/englishfile/intermediate3/?cc=ru&selLanguage=ru>), Express Publishing или Hueber (<http://www.hueber.de/shared/uebungen/ideen/>).

Однако важно отметить, что с помощью различного программного обеспечения, платформ (IntelliPlan) или интернет-сайтов (<http://www.classtools.net/>) у преподавателя есть возможность составить свой собственный тренажер, поместив в него темы, которые предусмотрены программой или отдельными модулями дисциплины, с целью отработки и оценки степени сформированности у студентов профессиональных компетенций.

К примеру, дисциплина «Практический курс второго иностранного языка» согласно ФГОС-3 по направлению подготовки 035700 Лингвистика способствует формированию в том числе такой профессиональной компетенции, как ПК-1: владеть системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей. Формулировка данной компетенции предполагает, что студенты должны:

— знать: особенности фонетической системы изучаемого иностранного языка, орфоэпических норм и основных интонационных конструкций; особенности грамматических конструкций изучаемого языка; особенности лексики изучаемого языка в объеме, необходимом для межкультурной коммуникации на начальном уровне;

— уметь: применять правила произношения и использовать основные интонационные модели; читать и переводить несложные прагматические тексты на немецком языке повседневной тематики; объяснять образование, значение и употребление лексических и грамматических явлений (в пределах изученного материала), используя при необходимости лексикологические и грамматические понятия и термины;

— владеть: системой изучаемого иностранного языка и принципами ее функционирования применительно к различным сферам речевой коммуникации; навыками извлечения необходимой информации из оригинального текста на иностранном языке.

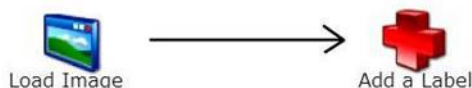
Для контроля и отработки знаний основных фонетических или лексических явлений целесообразно использовать тренажер на интернет-сайте www.voki.com, который позволяет создавать говорящие аватары.

Для их озвучивания можно загрузить с компьютера любой аудиофайл, а также с помощью микрофона студенты на занятии имеют возможность записать свой собственный голос или напечатать текст, который впоследствии будет озвучен аватаром (представлен на рисунке ниже).

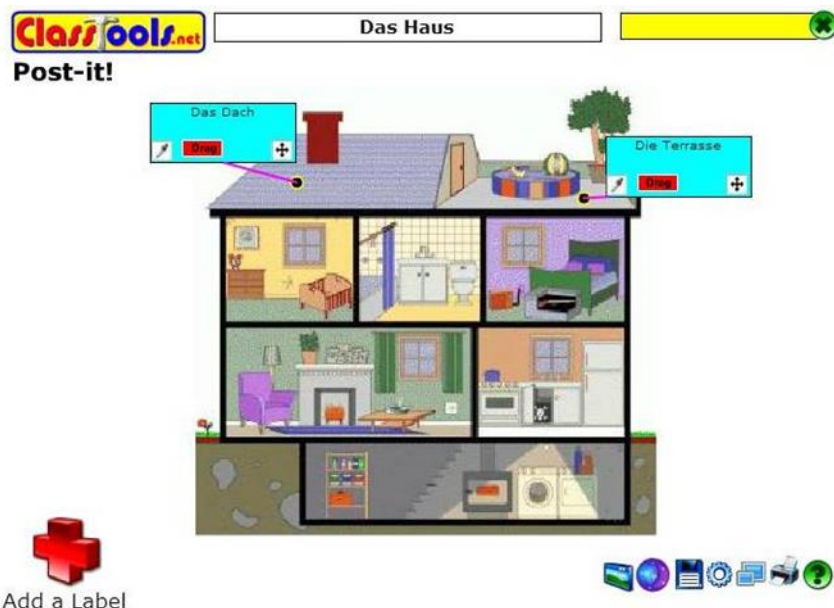


Для закрепления или контроля лексического материала в образовательном процессе практического курса второго иностранного языка функционально применим тренажер, который позволяет создавать наглядный материал, содержащий лексический минимум по любой теме дисциплины. Тренажер позволяет выбирать темы из предложенных или дает возможность загружать дополнительные темы, представленные рисунком любого формата. Студенту предлагается навесить ярлыки (add a label), то есть подписать предметы, находящиеся на рисунке, любым способом: узнать название предмета из списка, перевести названия с русского на немецкий или полностью самостоятельно дать ответ.

Use the "Load Image" icon at the bottom of the screen to put your image here, then use "add a label" to start labelling it!



Данная программа-тренажер может использоваться на узнавание, перевод (репродуктивные навыки) или воспроизведение (продуктивные навыки) лексических единиц, таким образом, с помощью тренажера возможно создавать типовые задачи разных уровней, которые используются в качестве оценочного средства по дисциплине.



Тест-тренажер в виде известной игры PAC-MAN применяется преподавателем на аудиторных занятиях по иностранному языку. Преподаватель может применять в качестве оценочного средства самостоятельно разработанный им тренажер или предложить каждому студенту или группе студентов создать собственный. Успешное выполнение грамматического задания переводит студента на следующий уровень. Через несколько успешно пройденных уровней студент может сыграть в интерактивную игру, помогающую расслабиться и служащую разминкой перед следующим уровнем. Такая структура тренажера превращает его в тренировочное средство. Однако дополнительное преимущество состоит в том, что студенты могут использовать его в качестве заданий для самостоятельной работы при подготовке к контрольному тестированию или промежуточной аттестации.



Такое техническое средство может стать действенным образовательным инструментом, который поможет привить студентам способность к самоконтролю и, что немаловажно, в игровой форме повысить мотивацию обучающихся к изучению иностранного языка.

Таким образом, при использовании или разработке тренажеров по дисциплине необходимо учитывать набор профессиональных компетенций, формируемых при ее изучении, а критерии оценивания должны содержать отсылки к ее компонентам.

Система тренажеров и интернет-тренажеров позволяет:

- устранять пробелы в процессе освоения дисциплины и закреплять полученные знания;
- определять степень сформированности компетенций студентами и оценивать их результаты в процессе подготовки к итоговой аттестации;
- закреплять необходимые теоретические и практические знания студентов в процессе работы с тренажером.

Можно позволить себе сказать, что тренажеры — это оригинальная методика оценки знаний, умений и навыков студентов, но в то же время они являются действенным средством не только оценки, но и обучения.

Внедрение тренажеров в образовательный процесс делает возможным использование программного обеспечения для развития профессиональных навыков в процессе подготовки будущих специалистов, для формирования их знаний и умений в области иностранного языка.

Кроме того, применение тренажеров способствует такому приему образовательной технологии, как автоматизация обучения, которая предполагает применение современных информационно-коммуникационных технологий, предоставляя доступ к сетевым справочным источникам и специализированным интернет-сайтам, обеспечивает представление информации, тренировку, а также интерактивность обучения, которая реализуется посредством прямой реакции системы на ответы студента в ходе выполнения упражнений.

В контексте современных требований к профессиональной подготовке будущих специалистов преподаватель должен научиться корректно внедрять информационные технологии и технические средства в образовательный процесс, разрабатывая курсы, учитывающие индивидуальные потребности студентов, а также оценочные средства, позволяющие эффективно контролировать процесс обучения.

Список литературы:

1. Гутарева, Н. Ю. Дистанционное обучение иностранным языкам в неязыковом вузе / Н. Ю. Гутарева // Вестник Томского государственного педагогического университета. — 2006. — № 4. — С. 189–192.
2. Жукова, Н. В. Возможности использования электронных тест-тренажеров при обучении физической химии / Н. В. Жукова // Фундаментальные исследования. — 2013. — № 10–12. — С. 278–281.
3. Макаренкова, Н. П. Фонд оценочных средств / Н. П. Макаренкова. — Рогнедино, 2013 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/2013/04/05/metodicheskaya-razrabotka-na-temufond-otsenochnykh>
4. Методические рекомендации по формированию фондов оценочных средств ОПОП ПНО и СПО для обучающихся по профессиям НПО и специальностям СПО / сост. Ю. А. Федюнина ; Лаборатория инновационного образования ГОУ СПО ТО «Тульский промышленный техникум», 2011. — 26 с.
5. Талзи, Л. В. Мастер-класс «Использование цифровых образовательных ресурсов по английскому языку в дистанционном обучении» / Л. В. Талзи, Н. Ю. Шульгина [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.openclass.ru/wiki-pages/180789>

Григорьева О. Д.,
ст. преподаватель, ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет», г. Пенза

Тома Ж. В.,
канд. пед. наук, доцент, ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет», г. Пенза

Чернецов В. Н.,
канд. пед. наук, ФГБОУ ВПО «Пензенский
государственный университет», г. Пенза

МЕТОДИКА КОНТРОЛЯ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ТЕОРИИ И МЕТОДИКЕ ФИЗИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Одну из важных задач в подготовке будущих педагогов по физической культуре выполняет изучение студентами такой профилирующей дисциплины, как «Теория и методика физической культуры». Данная дисциплина рассматривает весь комплекс вопросов теоретико-методического плана в физическом воспитании как процессе.

Значение изучения данной дисциплины для будущих специалистов в области физической культуры и спорта играет исключительную роль, формируя у студентов не только общее представление о системе физического воспитания и средствах и методах. Теория и методика физической культуры рассматривает такие важные вопросы, как принципы физического воспитания, механизм развития и формирования двигательных умений и навыков и т. д. Таким образом, данная дисциплина охватывает значительный пласт основополагающего учебного материала, который играет исключительную роль в подготовке будущих специалистов по физической культуре. Теория и методика физической культуры как дисциплина образует костяк из основных вопросов, обязательных в работе будущего учителя, на который потом в ходе изучения других профилирующих дисциплин «обрастает» и пополняется новыми структурированными знаниями.

На первых курсах обучения происходит изучения таких ключевых, по нашему мнению, тем по дисциплине «Теория и методика физической культуры», как: 1. Теория и методика физической культуры как учебная и научная дисциплина. 2. Система физического воспитания. 3. Средства формирования физической культуры личности и их характеристика. 4. Принципы обучения в физическом воспитании. Роль обучающего преподавания. 5. Методы обучения в физическом воспитании. 6. Обучение как процесс формирования двигательного умения и навыка. 7. Структура обучения двигательным действиям. 8. Физические качества и методика их воспитания. 9. Формы физического воспитания и их характеристика.

Перечисленные выше темы относятся к разделу теории физической культуры. Их изучение формирует общетеоретическое представление о содержании и организации процесса физического воспитания.

Эта дисциплина начинает изучаться студентами с первых курсов и, соответственно, требует более разработанного подхода не только к разработке лекций и семинаров, но и методов контроля.

В связи с этим нами были разработаны тестовые и контрольные задания для студентов первых курсов, которые позволяют им:

- оценить их знания;
- сформировать навыки работы в группе;
- развить навыки в работе с учебником;
- научиться анализировать имеющиеся сведения.

В процессе работы со студентами нами были предложены следующие варианты тестовых и контрольных заданий по каждой теме дисциплины.

Первый вариант таких заданий — это тестирование. Один тест может включать от 5 до 14 вопросов с вариантами ответов. Такой способ оценивания мы считаем менее качественным и эффективным, поскольку он позволяет без особых знаний догадаться о правильном ответе. Чем меньше вопросов, тем легче выполнить задание (даже если обозначать время выполнения). Таким образом, в своей работе данный способ контроля мы используем редко.

Другой разновидностью такого теста является тест с заданиями. Задания могут подразумевать заполнение таблиц, ответ на конкретный вопрос без предложенных ответов и т. д. Такое тестирование более разнообразно и интересно.

Второй вариант контрольных заданий представлен в виде таблицы, где слева располагается начало предложения, а справа вразброс написаны продолжения тех или иных высказываний. Студенту необходимо правильно найти соответствия. Иногда такое задание может быть выполнено с помощью учебника.

Третий вариант контрольных заданий также представлен таблицей. В нашем случае такая таблица разработана для темы «Основы системы физического воспитания».

Тест № 1 — Основы системы физического воспитания

Основы системы ФВ	Мировоззренческие основы	Научно-методические основы	Программно-нормативные основы	Организационные основы
Ответы				
Ключ	4, 5,	1, 3, 8,	7, 10,	2, 6, 9, 11

Вопросы:

1. Каждое ее теоретическое положение и практические рекомендации имеют строгое научное обоснование.

2. Данная основа предусматривает государственную форму организации и руководства, которые осуществляется государственными органами и учреждениями на основе единых программ.

3. Закономерности становления, развития функционирования системы физического воспитания исследуют комплекс общественных, психолого-педагогических и медико-биологических наук.

4. Они представляют собой совокупность взглядов и идей, определяющих направленность человеческой деятельности.

5. Они направлены на содействие всестороннему и гармоничному развитию личности занимающихся, реализацию возможностей достижения каждым физического совершенства, укрепление и многолетнее сохранение здоровья, подготовку на этой основе членов общества к профессиональным видам деятельности.

6. Данную структуру системы физического воспитания составляют государственные и общественно-самодетельные формы организации, руководства и управления.

7. Данные основы конкретизируются применительно к особенностям контингента (возраст, пол, уровень подготовленности, состояние здоровья) и условиям основной деятельности участников физкультурного движения в двух основных направлениях: общеподготовительном и специализированном.

8. Система физического воспитания опирается на достижения многих наук.

9. По государственной линии данная основа системы ФВ предусматривает систематические обязательные занятия физическими упражнениями в дошкольных учреждениях, общеобразовательных, средних специальных и высших заведениях, армии, лечебно-профилактических организациях.

10. Основа системы ФВ включает требования спортивной классификации.

11. Общественно-самодетельная форма организации и руководства, направленная на массовый охват физическим воспитанием населения, является частью ... основы.

Четвертый вариант заданий предполагает заполнение и дорисовывание схемы. Такая схема была разработана нами по теме «Средства физического воспитания» на основе схемы, предложенной авторами учебника «Теория и методика физического воспитания и спорта», с некоторыми дополнениями [2, с. 32].

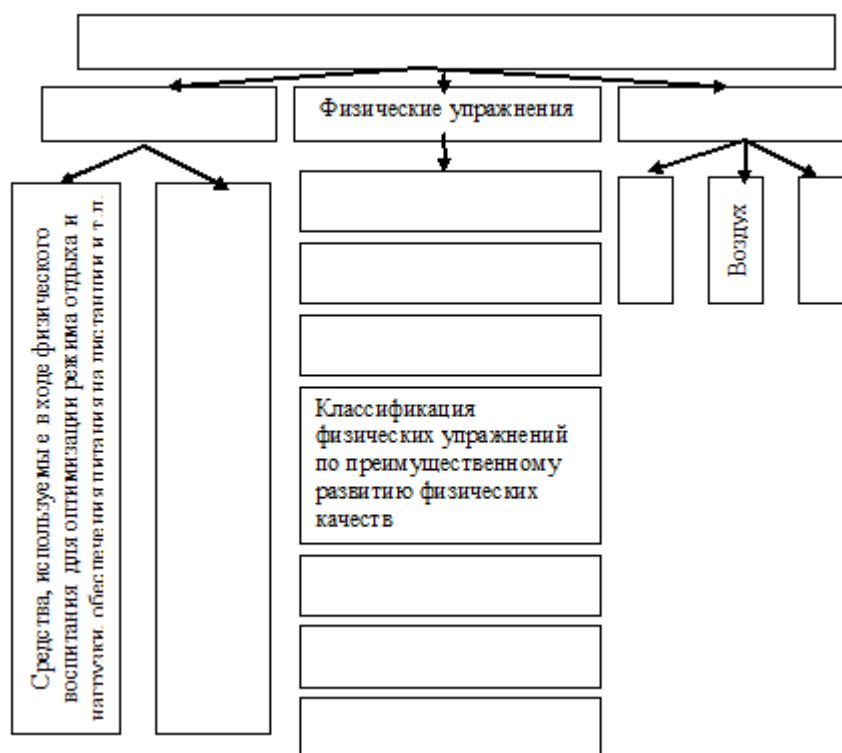


Рис. 1 — Схема «Средства физического воспитания»

Таким образом, в нашей статье мы смогли представить только лишь малую часть разработанных нами тестовых и контрольных заданий. Однако практическое их применение в течение нескольких лет уже сформировало представление о «возможностях» того или иного способа в оценке уровня знаний у студентов и их закреплении.

Список литературы:

1. Холодов, Ж. К. Практикум по теории и методике физического воспитания и спорта : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений физ. культуры / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — М. : Издательский центр «Академия», 2001. — 144 с.
2. Холодов, Ж. К. Теория и методика физического воспитания и спорта / Ж. К. Холодов, В. С. Кузнецов. — М. : Академия, 2003. — 480 с.

НИР КАК ОЦЕНОЧНОЕ СРЕДСТВО ПРИ ФОРМИРОВАНИИ КОМПЕТЕНЦИЙ НА ДИСЦИПЛИНАХ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЦИКЛА В СТРУКТУРЕ ООП

В новых формирующихся образовательных условиях учреждение высшего профессионального образования самостоятельно разрабатывает основные образовательные программы (ООП) бакалавриата: учебный план, рабочие программы учебных курсов, предметов, дисциплин и материалы для обучения и контроля усвоения дисциплин. Рабочая учебная программа содержит структуру дисциплины, модули, темы и структуру самостоятельной работы по дисциплине. Самостоятельная работа оценивается преподавателем с помощью одного или нескольких оценочных средств, образующих фонд оценочных средств (ФОС) по дисциплине. Оценочные средства представляют инструменты для оценки уровня освоенности дисциплины и позволяют преподавателю контролировать формируемые компетенции.

Оценочные средства могут включать в себя тесты, типовые задачи, творческие задания, коллоквиум, контрольную работу, собеседование, кейс-задачу, тренажер, эссе, но этот перечень далеко не полон. Мы рассматриваем в качестве оценочного средства формирования профессиональных компетенций бакалавра лингвистики научно-исследовательскую работу (НИР) в ряде дисциплин профессионального цикла. Данная статья продолжает серию работ, посвященных ключевому понятию научно-исследовательской работы студентов и ее статусу как оценочного средства в структуре ООП.

В соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом высшего профессионального образования (ФГОС ВПО), область профессиональной деятельности бакалавров по направлению подготовки 035700 «Лингвистика» включает лингвистическое образование, межкультурную коммуникацию, лингвистику и межкультурное общение. После освоения учебных циклов основной образовательной программы по данному направлению подготовки бакалавр готовится применять общекультурные и профессиональные компетенции, сформированные в результате прохождения подготовки, в производственно-практической, научно-методической, научно-исследовательской деятельности. Основная образовательная программа бакалавриата предусматривает изучение гуманитарного, социального и экономического учебного цикла; естественнонаучного цикла; профессионального цикла. Каждый учебный цикл имеет базовую (обязательную) часть и вариативную (профильную), разрабатываемую вузом. Вариативная (профильная) часть позволяет студенту получить углубленные знания и навыки для успешной профессиональной деятельности и для продолжения профессионального образования в магистратуре [2]. Содержание дисциплин вариативной части в каждом цикле должно дополнять дисциплины из базового общепрофессионального компонента цикла.

На дисциплине профессионального цикла «Основы языкознания» оценочным средством освоения для промежуточной аттестации является такая форма контроля, как курсовая работа. Поскольку работа над курсовым проектом осуществляется в течение всего семестра, преподаватель должен не только отслеживать, но и оценивать поэтапное достижение цели, поставленной в исследовании. В качестве инструмента поэтапного контроля традиционно выбирается научное эссе / доклад, при подготовке которого студент проявляет большую самостоятельность. Итоги этой работы могут быть, помимо выступления на практическом занятии (семинаре), оформлены в виде научной статьи и опубликованы в сборнике научных трудов студентов. Эффективной площадкой для апробации промежуточных результатов исследования является ежегодная студенческая научная конференция, проводимая в виде секционных заседаний, где студентам предоставляется возможность вынести на обсуждение лингвистическую проблему, над которой они работают. Считаем, что НИРС в рамках дисциплины, предполагающей выполнение курсовой работы, дает преподавателю и студенту несколько преимуществ, если компоненты НИРС (такие как доклад, эссе, сообщение, круглый стол) включены в фонд оценочных средств по дисциплине.

Паспорт оценочных средств составляется в соответствии с разделом «Содержание учебной и самостоятельной работы» рабочей программы дисциплины, перечисляющим темы, по которым проводятся контрольные мероприятия и определены формы контроля формируе-

мых компетенций (оценочные средства). Следовательно, комбинация общекультурных и профессиональных компетенций, сформированных в ходе освоения курса, в результате демонстрируется студентом по итогам его самостоятельной работы. Полагаем, что, с одной стороны, НИРС способствует формированию заявленных компетенций, с другой — осуществляется эффективнее, если является инструментом фонда оценочных средств по дисциплинам профессионального цикла.

По программе дисциплины «Основы языкознания» студент овладевает способом теоретического исследования языкового материала, и это умение закрепляется практически при написании научного текста на темы, представляющие проблематику языковедческой науки. Соответственно, НИРС в рамках дисциплины получает большее мотивационное закрепление, становясь не дополнительной творческой работой студента, выполняемой им по собственной инициативе, а превращается в оценочное средство.

В результате выполнения научно-исследовательского компонента в рамках курса «Основы языкознания» студент приобретает следующие профессиональные компетенции: владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей (ПК-1); владение методами формального и когнитивного моделирования естественного языка и методами создания метаязыков (ПК-22); владение основами современной информационной и библиографической культуры (ПК-39); владение стандартными методиками поиска, анализа и обработки материала исследования (ПК-41); умение оценить качество исследования в данной предметной области, соотнести новую информацию с уже имеющейся, логично и последовательно представить результаты собственного исследования (ПК-42) [2].

Согласно структуре самостоятельной деятельности, компоненты НИРС включаются и в репродуктивный, и в продуктивный уровень: «на репродуктивном уровне самостоятельность означает действия по принятой мотивационной установке, с которой связано принятие традиционных решений, выполнение заданий по чьему-то требованию, а в целом — развитие имеющихся знаний и умений. На продуктивном уровне это работа на творческом уровне, требующая внесения изменений в содержание, организацию и результат деятельности, усложнение содержания этой деятельности, проявление изобретательности, что определяет исследовательский подход» [1, с. 104–105]. Решение простых задач по заданному алгоритму, модели относятся к такому оценочному средству, как типовые задачи и задания реконструктивного уровня. Такие средства применяются, к примеру, если в конце лекции преподаватель предлагает студентам письменно ответить на вопрос, основанный на материале лекции. Задания, включающие компоненты НИРС на репродуктивном этапе и, как правило, имеющие однозначный ответ, в рамках указанной дисциплины могут иметь следующий вид:

1. Как или когда, по мнению В. В. Виноградова, образуются фразеологизмы?
2. Как, согласно В. Н. Телия, формируется значение фразеологизма?
3. Приведите примеры фразеологизмов, которые могут приобретать и положительную, и отрицательную оценочность в зависимости от контекста.
4. Что такое аксиология? Какова ее шкала?
5. В чем различия понятий «эмоциональность» и «эмотивность»?
6. Какова шкала эмотивности?
7. Из чего формируется эмотивность фразеологизма?
8. Что такое фразеологическая картина мира?
9. Какие пласты культуры выделяются? Приведите примеры языковых единиц из каждого пласта.
10. Что такое архетип?
11. Какие коды культуры выделяются?

Задания продуктивного, или творческого, уровня не проверяют только лишь внимательность студентов, а скорее нацелены на формирование умения строить умозаключения из прочитанного материала, выполняя несложные операции с языковым материалом по аналогии с уже прослушанным. Они имеют следующий вид:

1. Назовите, какие функции языка осуществляются в следующих высказываниях, и обоснуйте свой ответ:

Объявление в вузе: «Внимание всем студентам очного отделения! В пятницу, 17 октября, все занятия будут проходить во втором корпусе института.»

Городской сад имени Пушкина приветствует гостей и жителей города!

В эфире радиостанции номер один в России звучит новая композиция. Ставь лайк, если нравится.

2. Приведите свои примеры фразеологизмов, основанных на архетипических оппозициях: свое — чужое, право — лево, близко — далеко, верх — низ. Объясните, каким образом из них формируется значение фразеологизма.

3. Подтвердите, что фразеологизмы отражают культурную специфику того народа, который их создал, и создают присущую этой нации специфическую картину мира.

Успешное выполнение последнего задания требует анализа нескольких научных источников и рассмотрения уже известного студентам языкового материала (то есть изученных ими на других дисциплинах единиц английского языка) сквозь призму нового подхода: сравнительно-сопоставительного анализа. Результаты выполнения этого задания проверяются такими оценочными средствами, как круглый стол, дискуссия, коллоквиум, что отражено в рабочей программе дисциплины и фонде оценочных средств по дисциплине.

Так на занятиях компоненты НИРС формируют навыки работы с языковым материалом на базе следующих умений: вычленять предмет, объект исследования, ставить проблему, подбирать методы ее решения, собирать языковой материал. На продуктивном этапе НИРС, как при выполнении последнего из приведенных заданий, эти навыки совершенствуются, и самостоятельная исследовательская деятельность студентов осуществляется уже в ходе написания курсовой работы, которая состоит из выполнения множества подобных мелких заданий и решения частных задач, приводящих к реализации исследовательской цели. Промежуточный результат подобной работы по дисциплине в первом семестре — это научная статья, во втором — курсовая работа, конечный результат в дальней перспективе — это выпускная работа бакалавра (ВРБ), если студент продолжает вести исследование в выбранном научном направлении. К преподавателю предъявляется требование предоставить соответствующую тематику работ, которые в дальнейшем могли бы быть продолжены в выпускную работу. Тогда НИРС в вузе приобретает системный и компетентностнообразующий характер. В критериях оценивания ВРБ предусмотрено наличие научных публикаций студента по теме исследования. Этот же критерий может быть заложен в требованиях и к курсовой работе, по согласованию преподавателя с руководителем кафедры, если такой критерий описан в Фонде оценочных средств по дисциплине. На таких условиях требование о наличии публикаций становится закрепленным в ООП бакалавриата и обоснованно предъявляется студентам. Таким образом, компоненты НИРС занимают позицию полноценного самостоятельного оценочного средства в ФОС и служат дополнительным средством мотивирования студентов при освоении дисциплин профессионального цикла.

Список литературы:

1. Дубовец, И. А. К проблеме подготовки студентов к самостоятельной учебно-профессиональной деятельности / И. А. Дубовец // Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития регионов: сб. науч. тр. — Челябинск: НОУ ВПО «ЧИЭП им. М. В. Ладина», 2013. — С. 104–106.

2. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 035700 Лингвистика (квалификация (степень) «бакалавр») / Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 20 мая 2010 г. № 541.

ПРИМЕНЕНИЕ ПОРТФОЛИО В СОВРЕМЕННОЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

В современном обществе востребованы специалисты, обладающие совершенно новыми компетенциями, знаниями, умениями, направленными на реализацию потребностей общества. Немаловажная роль отводится гуманизации образования, которая предполагает ориентацию образовательной системы и образовательного процесса на развитие и становление отношений взаимного уважения прав обучаемых и научно-педагогических работников. В процессе гуманизации образования во главу угла поставлена гуманистическая парадигма, которая предполагает, что центром образовательного процесса становится обучаемый. Гуманистическое образование рассматривается как помощь обучающего обучаемым в становлении организации саморазвивающегося, самоопределяющего, самореализационного процесса обучения, что дает возможность становления уникальной личности. Достичь данного результата можно только при взаимоотношениях субъект-субъектного характера [1, с. 39].

Идея гуманизации образования основана на уважении прав каждого человека; направлена на сохранение и укрепление их здоровья, повышения самооценки и развития личностного потенциала, что гарантирует обучаемым право самоопределения на жизненном пути и в профессиональной деятельности. Гуманизация достигается путем применения педагогических технологий, в основе которых — педагогика сотрудничества. Основой педагогической технологии должны служить диалогичность, межпредметность, моделирование профессиональных ситуаций. Гуманизация определяет инновационное направление образовательного процесса учебных заведений. Гуманизация образования направлена на инновационное обучение и воспитание — новые методики, новые способы организации содержания образования, внедрение современных педагогических отраслевых технологий, реализация деятельностного подхода в обучении и воспитании. Современная педагогическая наука определяет традиционный и инновационный подходы к образовательному процессу как антиподы. Однако нельзя не сказать о том, что все новое — это хорошо забытое старое: то, что является традицией, необходимо применять в инновациях, получая результат. Сравнительная характеристика традиционных и инновационных подходов в обучающем процессе [2, с. 138] образовательных учреждений представлена в табл. 1. В таблицу введен такой аспект, как сочетание традиционного, классического направления и объединение их в единой организации современного процесса обучения, сочетающего традиции и инновации.

Таблица 1 — Характеристика традиционных и инновационных подходов

Перечень характеристик	Подход к образовательному процессу		Сочетание традиций и инноваций в образовательном процессе
	Традиционный	Инновационный	
Цель	Передача знаний и умений и попутное воспитание, освоение социального опыта	Содействие самореализации и самоутверждению личности	Передача знаний для содействия самореализации и самоутверждению личности
Ориентация	На потребности общества и производства	На потребности и возможности личности	На применение возможности личности в соответствии с потребностями общества и производства
Принципы	Идеологически транпортированы	Научные, объективные	Научные, объективные, включающие идеологическую направленность
Содержание	Разрозненные предметы со слабовыраженными межпредметными связями	Гуманизированные и личностно-ориентированные культурные ценности	Гуманизированные и личностно-ориентированные культурные ценности, формируемые на базе межпредметных связей

Продолжение таблицы 1

Ведущие методы и формы	Информационно-репродуктивные	Творческие, активные, индивидуально-дифференцированные	Информационные и репродуктивные, творческие, активные, индивидуально-дифференцированные
Отношения обучающихся и обучающихся	Субъект-объектные	Субъект-субъектные	Субъект-субъектные
Роль преподавателя	Источник и контроль знаний	Консультант, помощник	Консультант-помощник, источник умений, осуществляющий контроль знаний
Основные результаты	Уровень обученности и социализации	Уровень личностного и профессионального развития, самоактуализации и самореализации	Формирование соответствующего уровня обученности, личностного и профессионального развития в социализации, самоактуализации и самореализации

Немаловажная роль в становлении инновационных методов обучения отводится формированию фонда оценочных средств. Формирование уровня личностного и профессионального развития достигается в том числе творческой, активной деятельностью студента при содействии преподавателя в качестве помощника и консультанта. Одним из методов оценки деятельности студента на протяжении учебного процесса может стать портфолио как накопительный инструмент получаемой информации, формируемое различными материалами. Наиболее приемлемой формой будет портфолио, разделенное на несколько разделов, каждый из которых будет пополняться в течение периода обучения. В формировании портфолио студента заметными и значимыми являются роли студента и преподавателя, основанные на условиях сотрудничества.

Под термином «портфолио» понимается способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений, иное определение: портфолио — это папка накопленной информации. Слово «портфолио» возникло в эпоху Возрождения, так итальянские архитекторы называли папки, в которых приносили на суд заказчика свои строительные проекты. Начиная с 1960-х гг. в американской педагогике портфолио стали называть папки индивидуальных учебных достижений обучаемых. Портфолио могут накапливать и формировать различные материалы, которые свидетельствуют об уровне образования и духовной эволюции студента [9]. По целям различаются портфолио как способ оценивания учебных достижений и портфолио курсов или дисциплин (тематические, предметные портфолио), основная цель которых — позитивно влиять на сам процесс обучения [3]. Накопительное, предметное портфолио для сбора материалов по изучаемому направлению может оказаться слишком объемным, поэтому собирать и формировать материалы портфолио можно как в электронном, так и в печатном вариантах.

Классическое портфолио включает несколько разделов: «Портрет», «Коллектор», «Рабочие материалы», «Достижения». Однако для полноценной оценки успеха студента в познании дисциплин целесообразно включить такой раздел портфолио, как «Рефлексивное портфолио», в условиях инновационного обучения и современного компетентностного подхода такой раздел будет вполне логичен.

Раздел «Портрет» формирует умение студента презентовать себя (для поиска успешной работы в том числе) и рефлексивную направленность одновременно — формируя резюме, автор осознает, может ли он заявиться на вакансию своего направления, достаточно ли ему знаний для этого, все ли возможности, предоставляемые ему вузом, используются. «Портрет» может формироваться разными способами из года в год обучения. В первый год обучения студент пишет свою автобиографию. В процессе изучения дисциплины «Информационные технологии» готовит презентацию. Ежегодно резюме расширяется с приобретением новых возможностей изложения, наработанных знаний, умений, владений, компетенций. А дисциплины, которые связаны с профессией, могут уже включаться как аспекты профессиональных компетенций в резюме для поступления на работу. Таким образом, студент отслеживает свои постепенные успехи, корректируя свои основные документы: автобиографию, презентационный портрет, портрет в виде видеопрезентации, резюме. Окончательное, перед выпуском из высшего учебно-

го заведения резюме дает возможность студенту представить себя работодателю по степени его готовности к профессиональной деятельности — обоснованный доказательный документ на основании прочих разделов портфолио на момент окончания учебного заведения.

Разделы «Коллектор», «Рабочие материалы» являют собой курсовые или дисциплинарные портфолио — тематические, предметные портфолио. Раздел «Коллектор» содержит материалы, авторство которых не принадлежит студенту, они включают сформированную в информационную структуру законодательные акты, описание специальных методов освоения той или иной дисциплины, подобранные студентом самостоятельно. Лекционные материалы к каждой теме дисциплины, статьи, которые изучил студент самостоятельно, прорешенные студентом предложенные преподавателем кейс-задачи, ситуационные задачи, образец которых зафиксирован решением, также составляют часть портфолио «Коллектор». В разделе «Коллектор» формируются материалы, которые служат базой для изучения дисциплины. Немаловажным документом может быть глоссарий — специализированный словарь специальных терминов дисциплины. Списки законодательных актов с кратким их содержанием можно также оформить отдельным разделом. Наполнение данного раздела может быть весьма объемным, поэтому непосредственно в папку-портфолио можно вложить диск с материалами, собранными автором, но не являющиеся авторскими работами создателя портфолио.

Раздел «Рабочие материалы» также является весьма объемным, потому что содержит работы автора, выполненные самостоятельно на основании предложенных фондов оценочных средств дисциплины. Сюда входят выполненные автором научные исследования, курсовые работы, разработанные проекты, опубликованные статьи, программы конференций, в которых принял участие студент, составленные самостоятельно либо самостоятельно решенные ситуационные задачи. Раздел «Рабочие материалы» является отражением самостоятельных работ студента, которые прописаны в фонде оценочных средств дисциплины.

Если цель образовательного процесса — это передача знаний для содействия самореализации и самоутверждению личности, а ведущие формы образовательного процесса информационные, творческие, активные, индивидуально-дифференцированные, то накоплению информации сопутствует раздел портфолио «Коллектор», а для проявления творчества и активности предназначен раздел «Рабочие материалы». «Коллектор» дает возможность поиска и структурирования информации в понимании собственного видения ее накопления. Раздел же «Рабочие материалы» дает возможность применения накопленной информации в профессиональной деятельности.

В разделе «Рабочие материалы» студент накапливает все самостоятельно выполненные задания и прилагает отчет о самостоятельно выполненных заданиях, предлагаемых фондом оценочных средств по дисциплине, а преподаватель получает возможность оценить работу студента. Портфолио становится центром объединения самостоятельной работы студента. Правда, возникает одна проблема — способы оценки выполненных заданий: оценивание должно происходить поэтапно, по срокам, поэтому приложением к разделам портфолио «Коллектор» и «Рабочие материалы» станет лист оценки, в печатном виде который можно представить следующим образом

Таблица 2 — Лист оценки информационной деятельности студента

Ф. И. О., группа, дисциплина

№	Срок (дата выполнения по графику)	Дата выполнения и представления	Наименование задания, его номер согласно ФОС	Оценка преподавателя, дата оценивания
---	-----------------------------------	---------------------------------	--	---------------------------------------

Наличие показателя срока дает возможность оценить студенту ритмичность выполнения заданий, осуществлять корректировку самостоятельной работы по накоплению информации для раздела портфолио «Коллектор».

Подобным же образом необходимо оформить лист оценки самостоятельной работы студента.

Таблица 3 — Лист оценки самостоятельной работы студента

Ф. И. О., группа, дисциплина

№	Срок (дата выполнения по графику)	Дата выполнения и представления	Наименование задания, его номер согласно ФОС	Оценка преподавателя, дата оценивания
---	-----------------------------------	---------------------------------	--	---------------------------------------

Студент, как полноправный субъект взаимоотношений в образовательном процессе, должен самоопределиться с заданиями, которые дают ему возможность абсолютно изучить дисциплину программы, чтобы сформировать компетентность профессионала в будущей профессии. Для этого обучаемый студент самостоятельно занимается поиском информации, а на основе подобранной информации он берет на себя ответственность за формирование знаний, умений, владений компетенций в процессе выполнения заданий, предлагаемых преподавателем. Доказательством выполненной работы, уровня освоенной дисциплины и служит портфолио студента в разделах «Коллектор» и «Рабочие материалы».

Наполнение разделов помогает студенту организовать процесс обучения умению учиться, поскольку ему придется заниматься этим всю жизнь — таково требование времени. «...Кто хочет иметь тренированный, способный к обучению мозг, должен учиться всю жизнь. Мозг должен постоянно пребывать в активном, натренированном состоянии. Количество связей должно постоянно расти. Если же мозг не работает, он постепенно атрофируется, становится вялым, малоактивным, как и всякий другой орган» [7, с. 353]. В целом, обучение в течение всей жизни (Life Long Learning — LLL) — это обучение: всех, всему, везде, в любом возрасте. Согласно концепции LLL, классическое образование и обучение должны быть расширены до такой степени, чтобы включать в себя все возрастные группы; все навыки и области знаний; и использовать все возможные способы, для того чтобы все и каждый имели возможность развиваться [12].

Целеполагание в обучении, направленное на самоутверждение и самореализацию личности, ориентированное на применение сформированных возможностей личности в соответствии с потребностями общества и производства, требует новых способов осознания степени подготовки непосредственно самим обучаемым. Для этого в общее портфолио вводится такой раздел, как рефлексивное портфолио, которое дает возможность рефлексии как преподавателю высшей школы, так и его студентам. Роль рефлексии определяет О. С. Ноженкина, которая приводит определения П. Тейяр де Шардена и М. К. Мамардашвили [6]. Рефлексия, самооценка своих возможностей каждым обучаемым определяется таким необходимым аспектом портфолио, каким является раздел «Рефлексивное портфолио». П. Тейяр де Шарден под рефлексией понимает «приобретенную сознанием способность сосредоточиться на самом себе и овладеть самим собой как предметом, обладающим специфической устойчивостью и своим специфическим значением, способность уже не просто познавать, а познавать самого себя; не просто знать, а знать, что знаешь» [10, с. 136].

Понятие рефлексии рассматривается в контексте самосознания в работах М. К. Мамардашвили, который утверждает, что «рефлексия характеризует всю внутреннюю жизнь человека, помогает выявить некий центр управления своими состояниями, переживаниями, влечениями, то есть возможность и необходимость волевой регуляции. Рефлектирующий человек свободен по отношению к окружающему миру, он становится автором своей жизни», т. е. рефлексия представляет собой средство самоосвобождения человека: в процессе познания человек получает удовлетворение от поиска, «акты познания, морального действия, оценки — это духовное усилие к своему освобождению и развитию» [5, с. 73].

Роль преподавателя в современном учебном процессе, организованном соответствующим образом, сводится к консультациям и помощи при возникновении вопросов на базе изученного, исследованного материала. Преподаватель выступает как консультант-помощник, временно он является источником формирования умений, осуществляющим контроль знаний. Поэтому рефлексия, как способ самооценки обучаемого, становится очень ценным направлением в образовательной системе высшего образования. Взаимодействие преподавателя и студента в формировании рефлексивного раздела портфолио начинается с изучением каждой новой темы — вводной частью лекционного материала должно стать знакомство с формируемыми компетенциями, знаниями, умениями, владениями. Такая информация содержится в фондах оце-

ночных средств, но для большего к ней внимания преподавателю необходимо сосредоточить внимание студента на формируемых компетенциях при изучении каждой из тем. На каждом семинаре при проведении отчета об изученном материале студент представит накопленные разделы портфолио «Коллектор», «Рабочие материалы», «Рефлексивное портфолио», а преподаватель оценит такую работу.

Основным результатом современного образования является формирование соответствующего уровня личностного и профессионального развития в обучении и социализации в целях самоактуализации, самоопределения и самореализации, поэтому столь необходимым становится и накопление некоей отчетной информации, и демонстрация успехов, что отражается в портфолио шаг за шагом.

Особую ценность портфолио в целях самоактуализации представляют собой разделы портфолио «Портрет» и «Достижения», которые неразрывно связаны с разделом «Рефлексивное портфолио», поскольку именно таким образом студент формирует впечатление об уровне формирования собственной социализации и готовности к выполнению профессиональных задач.

Технология создания портфолио требует как подготовки преподавателя, так и понимания студентом того, как готовить материалы портфолио и как оформить портфолио. Для этого нужно сформировать поэтапную систему создания портфолио. Самая простая организация работы — это определение и направление пути формирования от простого к сложному.

Первый этап — ориентационный: обучаемый знакомится с видами портфолио, его составом, планирует поэтапное накопление портфолио. Цель ознакомительного этапа — знакомство с видами предлагаемого к формированию портфолио, его планируемым содержанием. Обучаемым предоставляется описание планируемого портфолио в фонде оценочных средств дисциплины — в максимально открытом для студента комплекте методических материалов. Фонд оценочных средств устанавливает соответствия учебных достижений запланированным результатам обучения на основе требований образовательных и рабочих программ. «Разработка фонда оценочных средств соответствующего направления на основе всех норм и правил несет в себе цель определения уровня сформированных общекультурных и профессиональных компетенций выпускника в целом» [11, с. 172], что и дает возможность студенту оценить требования преподавателя, понять способы формирования портфолио, предложить новые способы его накопления.

На втором этапе обучаемый запускает работу с портфолио, его целью является определение процедуры включения портфолио в учебный процесс. Преподаватель предоставляет студентам ориентировочную основу для формирования портфолио, для чего студентам предоставляются ориентировочные рубрики портфолио. Каждый студент, выполняя работу, может стать сам организатором такой деятельности — предложить новые рубрики, новые формы сбора и представления материалов.

Третий этап — это непосредственно создание, накопление и оформление портфолио. На этапе создания портфолио основной целью деятельности студента является раскрытие последовательности выполнения заданий, определение формы организации материалов и их оформления. Студент непосредственно выполняет задания преподавателя и проводит накопление материалов, формирующих портфолио.

Четвертый этап, заключительный — оценивание портфолио. Цель заключается в самооценке портфолио на базе предоставленных преподавателем критериев [8, с. 169].

Каждый этап является ценным сам по себе, и оценивание портфолио приобретает особую роль. Как считает И. В. Кузнецова, «...больше внимания следует уделять формированию системы оценки качества освоения основной образовательной программы: проводить периодические проверки остаточных знаний студентов, выборочное тестирование, мониторинг результатов тестирования и, как следствие, проводить корректировку образовательных программ с учетом выявленных недостатков» [4, с. 21]. Самооценка студентом и оценка преподавателем каждого этапа накопленного портфолио дает возможность студенту формировать мнение о его истинном приобретении компетенций при изучении той или иной дисциплины.

Накопление информации по дисциплинам позволит систематизировать и применять ее в дальнейшем в процессе профессиональной деятельности. Информация о достижениях в сочетании с подготовленным резюме дает возможность самоактуализации, самопрезентации для профессионального самоопределения современного выпускника, что в целом позволит решать основные задачи современного образования.

Список литературы:

1. Гриценко, Л. И. Теория и практика обучения : интегративный подход : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л. И. Гриценко. — М. : Издательский центр «Академия», 2008. — 240 с.
2. Жуков, Г. Н. Общая и профессиональная педагогика : учебник / Г. Н. Жуков, П. Г. Матросов. — М. : Альфа-М ; Инфра-М, 2013. — 448 с.
3. Загвоздкин, В. К. Метод портфолио — нечто большее, чем просто альтернативный способ оценки : Центр общей и нормативной методологии ИТИП РАО [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://bdn-steiner.ru/modules.php?name=Books&go=page&pid=11>
4. Кузнецова, И. В. Формирование образовательного пространства вуза / И. В. Кузнецова // Инновации в системе высшего образования : материалы V Всерос. науч.-метод. конф. / НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М. В. Ладощина» ; [отв. ред. : С. Б. Синецкий ; редкол. : Е. А. Захарова, Г. И. Ладощина, А. В. Белобородова]. — Челябинск, 2014. — 180 с.
5. Мамардашвили, М. К. К пространственно-временной феноменологии событий знания / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. — 1994. — № 1. — С. 73–84.
6. Ноженкина, О. С. Роль рефлексии в преодолении профессиональной деформации личности педагога / О. С. Ноженкина. — Смоленск, 2012. — 222 с.
7. Подласый, И. П. Энергоинформационная педагогика / И. П. Подласый. — М. : Дата Сквер, 2010. — 424 с.
8. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / колл. авт. ; под ред. Н. В. Бордовской. — 2-е изд., стер. — М. : КНОРУС, 2011. — 432 с.
9. Соколова, М. Г. Алгоритм разработки комплекта контрольно-измерительных материалов : методическая разработка.
10. Шарден, П. Т. Ступень рефлексии / П. Т. Шарден // Феномен человека. — М., 1987. — С. 136–150.
11. Шитлина, Н. Л. Формирование фонда оценочных средств в рамках компетентностного подхода обучения по образовательным программам высшего образования / Н. Л. Шитлина // Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития регионов : сб. науч. тр. / Обществ. палата Челяб. обл. ; НОУ ВПО «Челяб. ин-т экономики и права им. М. В. Ладощина» ; редкол. : Л. В. Виноцкий, Е. А. Захарова, С. Б. Синецкий, Г. И. Ладощина. — Челябинск : НОУ ВПО «ЧИЭП им. М. В. Ладощина», 2014. — 213 с.
12. Концепция обучения в течение всей жизни [Электронный ресурс] // Сайт НКЦ «Обучение в течение всей жизни». — Режим доступа : <http://www.lll-c.com/lllconcept/>

НОВЫЕ ПОДХОДЫ В СИСТЕМЕ ГАРАНТИИ КАЧЕСТВА И КОМПЕТЕНТНОСТИ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ ВУЗА

Повышение качества образовательных услуг относится к ключевым элементам государственной политики в области образования. 19 сентября 2015 года исполнится 12 лет со дня присоединения России в 2003 году к Болонским соглашениям, подписавшей Берлинское коммюнике Конференции Министров. Одним из разработанных документов Болонского процесса являются «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в Европейском пространстве», затрагивающие основные направления деятельности высшего учебного заведения. К важной принципиальной позиции следует отнести гарантию качества и компетентности преподавательского состава. «Образовательные учреждения должны разработать механизмы и критерии оценки компетентности преподавателей. Данные критерии должны быть доступны организациям, осуществляющим внешнюю оценку, и отражены в отчетах» [1].

Проект новых «Стандартов и рекомендаций для гарантии качества в Европейском пространстве высшего образования (ESG)» можно считать «вторым поколением» европейских стандартов. Стандарты и рекомендации для внутренней гарантии качества в высших учебных заведениях в отношении преподавательского состава предусматривают следующее. **«Стандарт:** Вузы должны иметь беспристрастные (объективные) и прозрачные процессы для привлечения и развития всего штата, которые позволяют им гарантировать компетентность своих преподавателей. **Рекомендации:** Роль преподавателя является главной в создании высококачественного обучения и приобретения знаний, умений и навыков. Диверсификация контингента студентов и строгая ориентация на результаты обучения требуют студентоцентрированного подхода и, следовательно, изменения роли преподавателя (см. Стандарт 1.3). Вузы несут главную ответственность за качество своих сотрудников и предоставление благоприятных условий для их эффективной работы. Поэтому вузы должны:

- признавая важность преподавания, разработать ясные, прозрачные и объективные критерии приема сотрудников на работу, назначения на должность, повышения по службе и увольнения и следовать им в своей деятельности;
- обеспечивать возможности карьерного роста и профессионального развития профессорско-преподавательского состава, принимая во внимание результаты оценки работы сотрудников, в том числе результаты опроса коллег и студентов;
- поощрять научную деятельность для укрепления связи между обучением и научными исследованиями;
- поощрять инновационные методы преподавания и использование передовых технологий» [2].

Ход нашей дальнейшей работы определялся факторами возрастающей конкуренции высших учебных заведений на рынке образовательных услуг, присоединением России к европейскому образовательному пространству, что, в свою очередь, повлекло за собой принятие необходимых решений для развития, продвижения и внедрения систем гарантии качества образовательных услуг. Нормативной основой этого этапа работы послужил Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», который обеспечивает выполнение вышеперечисленных требований стандартов путем аттестации педагогических работников (ст. 49), информационной открытости образовательной организации (ст. 29). Принятое постановление Правительства Российской Федерации от 10.07.2013 № 582 «Об утверждении Правил размещения в сети Интернет и обновления информации об образовательном учреждении» четко определило виды предоставляемой информации и периодичность ее обновления, в том числе о персональном составе педагогических работников с указанием уровня образования, квалификации и опыта работы. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 19.12.2013 № 1367 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по образовательным программам высшего образования — программам бакалавриата, программам специалитета, программам магистратуры» определил, например, общую характеристику

образовательной программы. В ней, наряду с другими данными, указываются сведения о профессорско-преподавательском составе, необходимом для реализации образовательной программы.

В настоящее время разрабатываются и внедряются различные критерии оценки деятельности вузов. Наряду с другими в перечень показателей эффективности деятельности вузов, лицензионных и аккредитационных показателей всегда включался такой показатель, как «кадровый потенциал».

К основному элементу системы обеспечения качества следует относить оценку и аттестацию научно-педагогических работников (НПР). Необходимо отметить, что в НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладина» (ЧИЭП) разработано и внедрено Положение «Об оценке работы преподавателя». Согласно Положению оценка качества работы преподавателя осуществляется с целью объективной оценки и самооценки уровня исполнения профессиональных обязанностей для определения путей дальнейшего совершенствования педагогического мастерства и повышения научной квалификации, использования результатов оценки для принятия решений об условиях заключения контрактов, а также других административных управленческих решений. Как и в большинстве российских вузов, ЧИЭП использует рейтинговую оценку результатов НПР. Рейтинг относится к одному из видов оценки качества деятельности преподавателя, сочетаемый наряду с другими формами оценки и контроля, принятыми в вузе. Оценка ведется по разделам, структура которых соответствует видам деятельности преподавателя и структуре индивидуального плана работы: учебная, учебно-методическая, научно-исследовательская и повышение квалификации, организационно-методическая и общественно-воспитательная деятельность, профориентационная. Процедура рейтинговой оценки позволяет преподавателю развивать навыки самооценки и анализа профессиональной деятельности.

Однако для создания полноценных планов развития сотрудников, формирования кадрового резерва, проектных команд, полагаем, следует обратить внимание на интересный опыт Ставропольского государственного университета, который дополняет рейтинговую оценку результатов работы механизмом оценки компетенций по методу 360 градусов. Суть метода заключается в том, что в круг экспертов по оцениванию компетенций научно-педагогического работника включаются: руководство оцениваемого, сам оцениваемый, его коллеги, починенные, стейкхолдеры. По мнению авторов, «Метод 360 градусов позволяет определить потребности в повышении квалификации сотрудников, компетенции, которые необходимо развить, создавать планы индивидуального развития, осуществлять подбор проектных команд и выявлять сотрудников, способных работать над сложными проектами» [3, с. 112].

К новациям можно отнести и опыт Нижегородского государственного университета им. Р. Е. Алексеева, разработавшего методику оценки профессиональной компетентности НПР вуза.

Ряд инструментов измерения профессиональных компетенций преподавателей указанной методики давно используется в ЧИЭП: анкета для опроса профессорско-преподавательского состава вуза, анкета для проведения опроса среди студентов вуза, тестирование студентов. Разработанная анкета «Преподаватель глазами студента» оценивает работу и профессиональные качества преподавателей, используя пятибальную шкалу оценок, где 1 — абсолютно не удовлетворяет, 2 — удовлетворяет слабо, 3 — удовлетворяет на среднем уровне, 4 — удовлетворяет достаточно, 5 — удовлетворяет полностью. Оцениванию подлежат не только качество изложения материала учебного курса ясно, доступно, логично, но и ориентация на использование изучаемого материала в будущей профессиональной деятельности, не только проявление требовательности и заинтересованности в том, чтобы студенты овладели глубокими знаниями и профессиональными навыками, но и объективность и справедливость в оценке знаний студентов. Следует отметить важность учета мнения студентов, поскольку именно они являются основными участниками образовательного процесса в вузе.

А вот такие инструменты, как Анкета-тест и Комплексные аттестационные практические задания, предложенные НГТУ, помогут, по мнению авторов, более точно оценить профессиональный уровень преподавателя, его творческий потенциал. «Комплексный подход при создании инструментария оценки профессиональной компетентности преподавателя позволяет наиболее детально рассмотреть и более точно установить ее реальный уровень, а также наиболее полно учесть специфику профессиональной деятельности в высшей школе. На основе рас-

смотренной методики оценки формируется система мониторинга компетенций преподавателей вуза» [4, с. 87].

В современных условиях модернизации российского образования особое значение уделяется повышению уровня профессиональной компетентности НПП, развития их профессионального педагогического мастерства. Анализ работ различных авторов позволяет сделать вывод о том, что «формирование профессиональной компетентности специалистов осуществляется в процессе их профессиональной подготовки и повышения профессиональной квалификации, активного выполнения ими профессиональной деятельности» [5, с. 12]. Среди многообразия педагогических инноваций особое значение имеет создание современной системы методической работы. В ЧИЭП функционирует и развивается методическая школа, к одному из направлений деятельности которой следует отнести повышение квалификации научно-педагогических работников. Несмотря на то, что идея создания методической школы существует давно, не все вузы используют в своей деятельности именно такую форму повышения квалификации НПП. Тема исследования для методической школы определяется на каждый год, ее выбор связан с реформами образования, диктуемыми экономическими и социальными задачами общества, новыми целями подготовки специалистов и требованиями к содержанию обучения. В этом учебном году темой для исследования стали «Интерактивные оценочные средства как форма контроля обученности в рамках практико-ориентированного обучения».

В рамках данной работы нет особой необходимости останавливаться на таком механизме гарантии качества НПП в системе гарантии качества высшего образования, как контроль качества учебного процесса. При проведении контроля оцениваются педагогические и информационные технологии, используемые преподавателем при осуществлении образовательного процесса. Результаты оценивания могут служить основанием для определения достаточной компетенции и квалификации преподавателя.

Подводя итоги изложенным позициям, можно утверждать, что при проведении оценки качества образования на современном этапе используются различные методики, начиная с государственной аккредитации вузов России, общественно-профессиональной аккредитации и заканчивая независимой оценкой качества работы образовательных организаций. Все перечисленные методики включают в себя экспертизу основной образовательной программы на соответствие требованиям федерального государственного образовательного стандарта качественного состава научно-педагогических работников, поскольку от их деятельности в решающей мере зависит качество воспитания и подготовки специалистов. Качество научно-педагогических работников вуза представляется нам особо значимым критерием, обуславливающим качество образовательных услуг.

Список литературы:

1. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в Европейском пространстве [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.enqa.eu/indirme/esg/ESG_Russian%20version.pdf
2. Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в Европейском пространстве высшего образования: переработанное издание (проект). — Йошкар-Ола : Национальный центр общественно-профессиональной аккредитации, 2014. — 28 с.
3. Атанов, И. В. Система оценки персонала Ставропольского государственного аграрного университета как гарантия качества образовательных услуг / И. В. Атанов, Е. В. Хохлова, Е. В. Галеев // Внедрение Европейских стандартов и рекомендаций в системы гарантии качества образования : сборник материалов IX Международного Форума Гильдии экспертов в сфере профессионального образования. — Москва, 2014. — С. 111–113.
4. Митяков, С. Н. Управление человеческим капиталом технического вуза : мониторинг профессиональной компетентности преподавателя / С. Н. Митяков, М. В. Ширяев, Н. Н. Яковлева, Е. А. Макарова // Инновации. — 2013. — № 8. — С. 83–88.
5. Ладошина, Г. И. Современные парадигмы высшего профессионального образования / Г. И. Ладошина // Экономические, юридические и социокультурные аспекты развития региона : сборник научных трудов. — Челябинск, 2007. — С. 10–18.

Мелкумян А. А.,
канд. физ.-мат. наук, доцент,
Российский государственный университет нефти и газа
им. И. М. Губкина, г. Москва
Татур А. С.,
аспирант, Российский государственный университет
нефти и газа им. И. М. Губкина, г. Москва

АНАЛИЗ ЗАВИСИМОСТИ РЕЗУЛЬТАТОВ ЕГЭ И ОЦЕНОК ПО ФИЗИКЕ И МАТЕМАТИКЕ МЕТОДАМИ НЕПАРАМЕТРИЧЕСКОЙ СТАТИСТИКИ

В работе исследовалась зависимость от различных факторов результатов ЕГЭ и оценок за первый и второй семестр (СО1, СО2) изучения физики и математики студентов шести инженерных факультетов РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина: автоматизации и вычислительной техники (АиВТ), геологии и геофизики нефти и газа (ГГНГ), инженерной механики (ИМ), разработки месторождений нефти и газа (РНГМ), химической технологии и экологии (ХТЭ), проектирования, строительства и эксплуатации систем трубопроводного транспорта (ПСЭСТТ).

Исходная база данных содержит значения признаков — результатов ЕГЭ, СО1, СО2, кодируемых в порядковой шкале от 0 до 100 баллов, и значения факторов — форма обучения, регион, гендер, кодируемых в номинальной шкале. В настоящей работе представлены результаты анализа признаков в зависимости от факторов «форма обучения» и «гендер». Зависимость от регионального фактора, то есть региона, из которого приехал студент, обсуждалась в работе [1]. Так как исходные данные представлены в неколичественных шкалах, то для их обработки использовались методы непараметрической статистики [2; 3; 4].

В статистическом пакете SAS 9.3 вычислялись квартили распределений, оценки значимости сдвига и ранговых коэффициентов корреляции, а также строились гистограммы распределений выборок для различных значений факторов. Вычисления показали, что коэффициенты ранговой корреляции между СО1 и СО2 имеют достаточно высокое значение, медианы этих выборок практически совпадают, а критерий Уилкоксона показывает отсутствие сдвига распределений. Поэтому для дальнейшего анализа использовался объединенный признак СО (семестровые оценки). В табл. 1 представлены значения медиан распределений результатов ЕГЭ и СО по физике для различных значений фактора «форма обучения» (ФО) по трем инженерным факультетам.

Таблица 1 — Медианные значения результатов ЕГЭ и СО по физике

Форма обучения	РНГМ		ИМ		ПСЭСТТ	
	ЕГЭ	СО	ЕГЭ	СО	ЕГЭ	СО
Бюджетная	81	70	73	63	77	70
Целевая	57	64	52	53	61	56
Контрактная	54	54	53	50	50	50

Из таблицы видно, что медианные значения, как результатов ЕГЭ, так и СО, значительно отличаются для различных значений фактора ФО. Понятно, что обучение за счет государства требует гораздо более высоких баллов ЕГЭ, чем целевая или контрактная форма обучения. Медианные значения, вычисленные по данным для шести инженерных факультетов и объединенной выборки, показывают устойчивую картину: СО («бюджетная ФО») > СО («целевая ФО») > СО («контрактная ФО»), при этом самый большой разрыв между баллами ЕГЭ и СО характерен для бюджетной формы обучения.

На рис. 1 показана составная гистограмма распределения количества обучающихся на первом курсе юношей и девушек по различным формам обучения. Из рисунка видно, что большая часть девушек (68 %) обучается по бюджетной форме, и гораздо меньше (21 % и 11 %) — по целевой и контрактной. У юношей соответствующие значения сдвинуты: 50 % на бюджете, 27 % — целевое направление и 23 % — контрактная форма обучения. На рис. 2 и 3 представлены результаты анализа успеваемости студентов по двум семестрам изучения физики в зависимости от гендерного фактора. Статистическая обработка показала устойчивую гендерную асимметрию: доля девушек и юношей с оценками «хорошо» и «отлично» (от 70 до 100

баллов) примерно одинакова для факультетов ГГНГ и ПСЭСТТ и значительно больше у девушек на всех остальных факультетах.

Рис. 1 — Распределение учащихся юношей и девушек по формам обучения

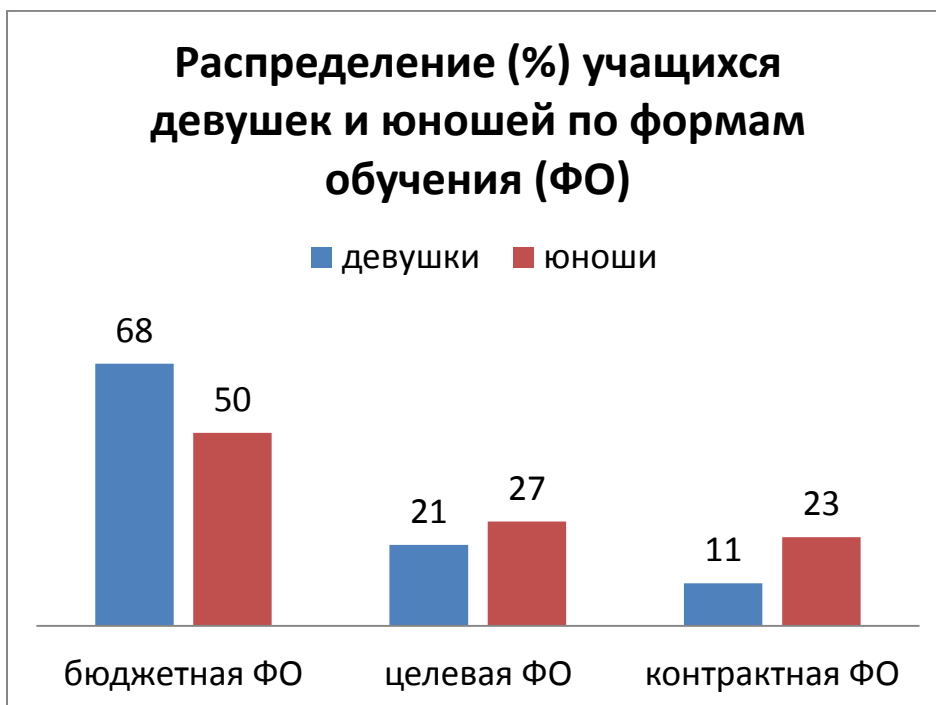
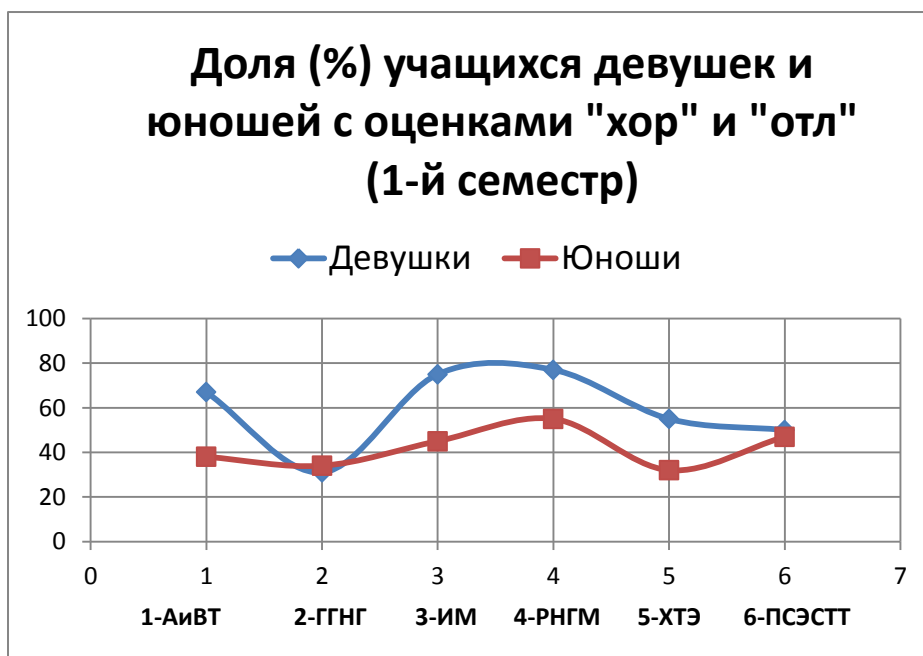


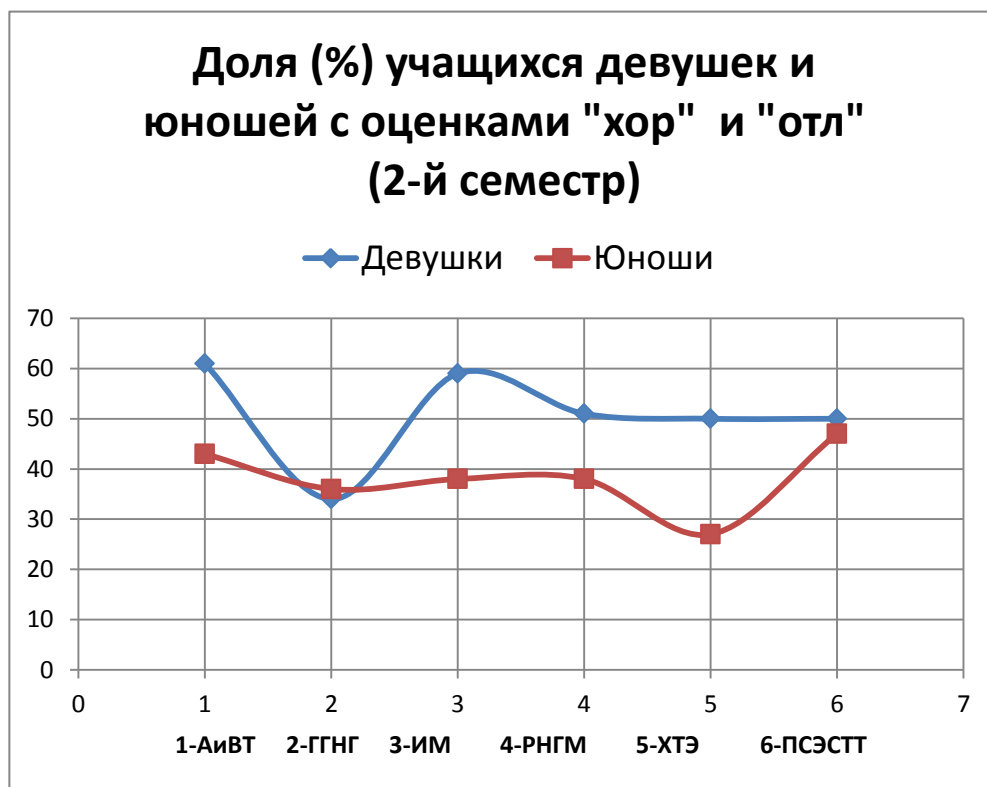
Рис.2 — Доля учащихся девушек и юношей с оценками «хор.» и «отл.» по результатам 1-го семестра изучения физики



Возможно, на первых курсах девушки более ответственно относятся к учебе, они более организованны, быстрее умеют адаптироваться в новых, по сравнению со школой, условиях и приспособиться к новым требованиям. А возможно, девушки лучше усваивают материал первых двух семестров (механика, термодинамика, электромагнетизм), потому что обладают более качественными школьными знаниями. Материал третьего семестра (квантовая физика и физика атомного ядра) менее связан со школьным курсом, и разница в оценках может быть не так су-

щественна или даже поменять знак. Решить этот вопрос можно, проведя соответствующую компьютерную статистическую обработку СО за третий семестр.

Рис. 3 — Доля (%) учащихся девушек и юношей с оценками «хор.» и «отл.» по результатам 2-го семестра изучения физики



В табл. 2 представлены значения ранговых коэффициентов корреляции Спирмена, вычисленные для баллов ЕГЭ и СО по математике и физике для факультетов ИМ и АиВТ. На рис. 4 показаны диаграммы значений частоты встречаемости (%) баллов ЕГЭ и СО по физике и математике для факультета ИМ. Оценка значимости ранговых коэффициентов корреляции для заданного объема выборок (N) показывает, что между всеми признаками существует значимая статистическая связь. Разброс значений коэффициентов корреляции, характеризующих силу этой связи, довольно большой: $\max=0,793$; $\min=0,379$.

Таблица 2 — Значения ранговых коэффициентов корреляции между баллами ЕГЭ и СО по физике и математике для факультетов ИМ и АиВТ

	ЕГЭ физика	ЕГЭ математика	СО физика	СО математика	Факультет
ЕГЭ физика		0,570	0,403	0,379	ИМ (N=350)
ЕГЭ математика	0,627		0,382	0,411	
СО физика	0,439	0,503		0,793	
СО математика	0,450	0,438	0,593		
Факультет	АиВТ (N=200)				

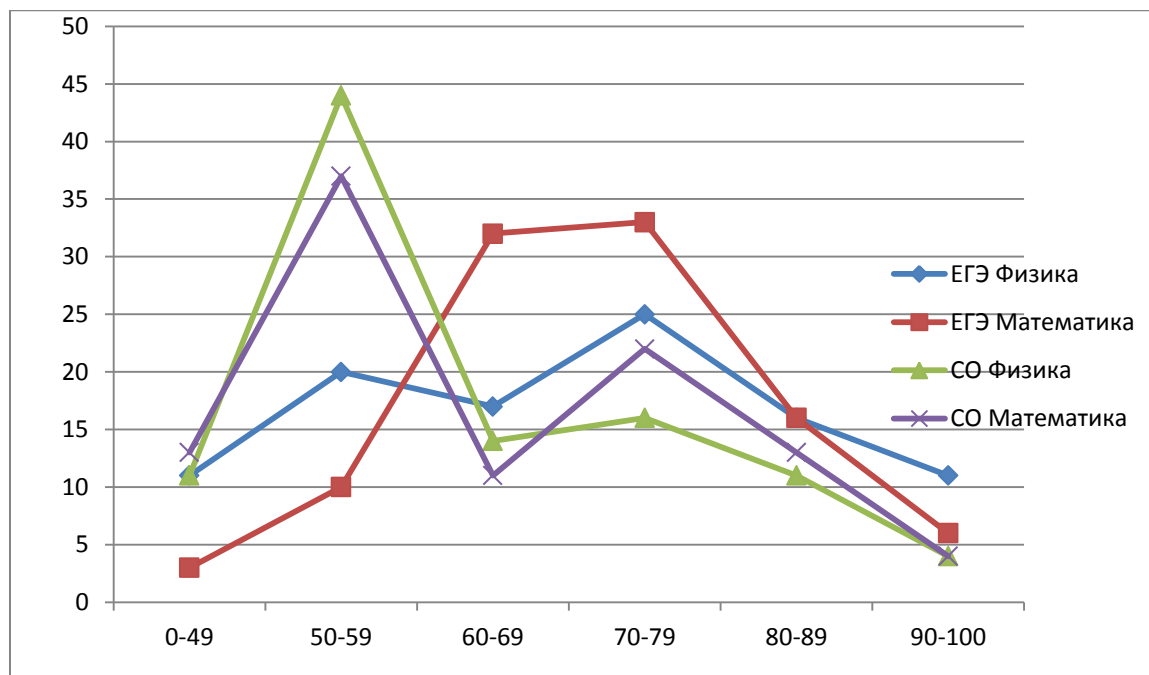


Рис. 4 — Диаграммы значений частоты встречаемости (%) баллов ЕГЭ и СО по физике и математике для факультета ИМ

Из таблицы и рисунка видно, что наибольшая корреляция наблюдается между СО по математике и СО по физике, а также между баллами ЕГЭ по этим предметам. Корреляция между баллами ЕГЭ и СО в любом варианте (математика — математика, физика — физика, физика — математика) слабая. Это еще раз подтверждает, что ЕГЭ недостаточно точно оценивает потенциал школьников к изучению физики и математики в высшей школе и недостаточно хорошо готовит их к успешному овладению этими предметами. Трудности, с которыми сталкиваются при изучении физики студенты первого курса, — это, прежде всего, отсутствие навыка решения задач. Далеко не все школьники, сдавая ЕГЭ, решают задачи уровня С. Опыт работы на подготовительных курсах показывает, что многие даже не пытаются их решать — ведь можно набрать баллы по физике, необходимые для зачисления на инженерные факультеты, ответив на вопросы уровней А и В. Кроме того, студенты не могут дать на экзамене развернутый ответ на теоретические вопросы по физике, потому что привыкли излагать свои знания только в тестовой форме.

Заключение. Используемые в данной работе статистические методы (вычисление критерия знаковых рангов Уилкоксона, коэффициентов ранговой корреляции, медиан и т. д.) являются непараметрическими, так как для их применения не требуется никакой информации о распределении признака в генеральной совокупности. Они наиболее точно учитывают специфику исследуемых величин (баллов ЕГЭ и оценок за семестр по физике и математике) — их дискретность, кодирование в порядковой шкале, отличие от нормального распределения (проверялось с использованием критерия Колмогорова-Смирнова). Проведенная с помощью этих методов обработка данных позволяет делать выводы о наличии или отсутствии значимой статистической связи между признаками, сравнивать исследуемые признаки по величине для различных значений факторов, делать выводы о наличии или отсутствии сдвига между двумя выборками.

Результаты вычислений, сделанных с использованием этих методов, позволяют проводить контроль качества обучения школьников и студентов, исследовать зависимость этого качества от различных факторов, разрабатывать методики для его повышения.

Список литературы:

1. Мелкумян, А. А. Исследование зависимостей оценок по физике в высшей и средней школе статистическими методами / А. А. Мелкумян, Л. А. Белопухов, А. С. Татур, А. В. Закиев // Материалы Международной школы-семинара «Физика в системе высшего и среднего образования России». — М., 2014. — С. 180–181.
2. Белопухов, Л. К. Компьютерный статистический анализ результатов контроля знаний в университете и ЕГЭ / Л. К. Белопухов, А. А. Мелкумян // Инновации в системе высшего образования : Материалы V Всероссийской научно-методической конференции. — Челябинск, 2014. — С. 112–117.
3. Романко, В. К. Статистический анализ данных в психологии / В. К. Романко. — М. : БИНОМ, 2013. — 312 с.
4. Sarah Boslaugh. Statistics in a nutshell // O'Reilly, 2013. — 569 p.

Стебеньева Т. В.,
канд. экон. наук, гл. специалист, АНО ДПО Институт стандартов
международного учета и управления, г. Москва
Баранов Е. Ф.,
канд. техн. наук, ст. преподаватель, АНО ДПО Институт стандартов
международного учета и управления, г. Москва
Юртына Н. Н.,
методист кафедры, АНО ДПО Институт стандартов
международного учета и управления, г. Москва

МОДЕЛИРОВАНИЕ ОЦЕНКИ КАЧЕСТВА И ЭФФЕКТИВНОСТИ ПРОЦЕССА ОБУЧЕНИЯ И ПОДГОТОВКИ КВАЛИФИЦИРОВАННОГО ПЕРСОНАЛА НА ОСНОВЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭОР И ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

В современных условиях одной из важнейших задач для многих образовательных учреждений (ОУ) продолжает оставаться обеспечение качества и эффективности процесса обучения и применения его результатов в реальной деятельности (применение полученных знаний и навыков на практике). Эта задача приобретает особенную актуальность, учитывая, что в образовательной сфере произошел комплекс изменений, к основным характеристикам которого можно отнести следующие:

1) постоянный рост количества и качества исследований в сфере образования и развития человеческих ресурсов, который сопровождается появлением новых подходов, методов и инструментов для повышения эффективности процесса обучения;

2) революционные изменения, вызванные применением в этой сфере понятий когнитивной психологии и концепции организационного развития;

3) применение современных информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) сделало процесс обучения междисциплинарным и, тем самым, радикально изменило существующие представления не только о его формах и видах, но и о сущности и целях самого процесса;

4) признание образовательной функции в качестве важнейшей части для любой современной организационной системы [4, с. 58].

Применение современных ИКТ и создание на их основе электронных образовательных ресурсов (ЭОР) сегодня является одним из перспективных направлений модернизации отечественной системы образования. Современная среда обучения уже давно стала, по сути, информационной, и применительно к деятельности конкретного ОУ представляет собой некий набор ЭОР, которые разрабатываются, тестируются на функциональность, после чего используются в процессе обучения. Такой подход позволяет на более качественном уровне формировать у обучаемых ключевые конкурентные преимущества путем передачи им специфических для конкретной области знаний навыков и компетенций. Основная мотивация этого подхода в деятельности ОУ заключается в стремлении идти в ногу с научно-техническим прогрессом в части использования ИКТ в образовательной сфере, поддержании имиджа современного ОУ, а также обеспечении новой технологической базы для развития профессионального образования.

Ускоренное развитие и становление экономики знаний делает человеческий капитал одним из определяющих ресурсов развития мирового сообщества. В условиях рыночных преобразований российской экономики инвестиции в человеческий капитал приобретают первостепенную значимость. Они важны как для отдельных организаций, так и для общества в целом, поскольку обеспечивают подготовку новых кадров для построения инновационной экономики. Однако до настоящего времени задачи оценки качества обучения персонала, а также оценки качества и эффективности вложения инвестиций непосредственно в процесс подготовки квалифицированного персонала не всегда решаются системно. Нам представляется, что для достижения стратегических целей развития отдельных организаций и общества в целом необходимо разработать многомерную систему оценки качества и эффективности процесса подготовки квалифицированного персонала.

Целью разработки и внедрения многомерной системы оценки качества и эффективности процесса подготовки квалифицированного персонала является повышение уровня знаний обучаемых и достижения на этой основе стратегических целей развития отдельных организаций и общества в целом, а также обеспечение гибкости этой системы и увеличения отдачи от инвестиций в ее развитие.

Внедрение многомерной системы оценки качества и эффективности процесса подготовки квалифицированного персонала обеспечит:

- повышение отдачи от инвестиций и получение долгосрочного экономического эффекта от обучения и подготовки квалифицированного персонала;
- сокращение издержек за счет целевого обучения и подготовки квалифицированного персонала;
- оптимизацию системы обучения за счет выявления и использования ее технологического и интеллектуального потенциала;
- внедрение инновационных разработок, полученных в процессе обучения, в практическую деятельность организаций;
- оценку качества и эффективности программ обучения и подготовки квалифицированного персонала с позиций возможности достижения ключевых показателей и стратегических целей развития отдельных организаций.

Как правило, при оценке качества и эффективности процесса подготовки квалифицированного персонала применяют, с одной стороны, различные методики промежуточного и итогового контроля уровня знаний обучаемых в форме разного рода тестов и экзаменов, а с другой стороны, достаточно широко распространенную четырехуровневую модель Киркпатрика. В этой модели процесс обучения разделен на этапы «реакция — обучение — поведение — результаты», что обеспечивает получение новых навыков и достижение желаемых результатов путем их практического применения. Предложенный Киркпатриком подход со временем был оформлен в целостную модель оценки (Four Levels™ Evaluation Model) и принят в качестве стандарта для оценки эффективности профессионального обучения во всем мире [5]. Однако потенциал этой модели оценки качества и эффективности обучения на практике используется не полностью.

Кроме четырехуровневой модели Киркпатрика существует достаточно большое количество альтернативных моделей оценки качества и эффективности обучения персонала, а именно: целевой подход Тайлера (Tylers Objectives Approach); модель Скривенса (Scrivens Focus On Outcomes); модель Стаффлебима (Stufflebeam) CIPP; схема CIRO; натуралистический подход Губа (Gubas Naturalistic Approach); модель Брюса Аарона (Bruce Aarons Model); модель Джека Филипса ROI (Return on Investment). Однако основной недостаток всех перечисленных моделей заключается в том, что все они, в той или иной степени, либо являются производными от модели Киркпатрика, либо используют ее отдельные элементы [3].

Спецификой разрабатываемой нами модели является ее многомерная структура, которая формируется путем выделения разных направлений в системе оценки качества и эффективности образовательного процесса. Для начала рассмотрим оценку качества и эффективности образовательного процесса в трех направлениях:

- 1) оценка качества и эффективности непосредственно процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала и его основных параметров;
- 2) увязка системы оценки качества и эффективности обучения с системой управления ОУ по уровням;
- 3) оценка качества и экономической эффективности процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала.

Ниже кратко рассмотрим указанные направления.

Оценка качества и эффективности непосредственно процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала и его основных параметров. Для этого в модели предусмотрено сравнение входных (например, цели обучения, начального объема знаний и профессиональных компетенций персонала) и выходных параметров процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала (дополнительный объем знаний, новые навыки и компетенции, опыт работы в проектах и т. д.). На входные параметры существенно влияют стратегические цели развития общества, которые преломляются в программах обучения, задавая цели и требования к входным параметрам. Ключевым фактором оценки эффективности непосредственно процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала является уровень соответствия исходных целей обучения полученным в действительности результатам. Для подтверждения достоверности полученных результатов может использоваться развернутая система обратной связи, которая позволит осуществлять текущий мониторинг процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала и своевременно вносить в него необходимые коррективы.

При определении качества и эффективности процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала оцениваются приобретенные им знания, умения и навыки. Программы обучения, в которых активно используются ЭОР, будут действительно эффективными только при условии их использования для формирования у обучаемых навыков и умений, необходимых им для решения стоящих перед ними задач.

В качестве составной части эффективности процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала могут оцениваться мероприятия, стимулирующие командную работу обучаемых (дискуссии и упражнения в группах, деловые игры, круглые столы и др.). Эффективность групповой деятельности и процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала обеспечивается за счет динамических процессов, происходящих в группе обучаемых. Если раньше эффективность группы обучаемых фактически определялась ее продуктивностью или производительностью труда, то сегодня не менее важными считаются показатели удовлетворенности обучаемых результатами совместной деятельностью, уровень развития групповых взаимодействий, а также значимость достижения поставленной задачи для группы.

При определении качества и эффективности процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала оценивается доступность и интенсивность использования банка знаний ОУ в обучении. Здесь важными аспектами оценки обычно выступают: объемы создания (приобретения) новых знаний; доступ к ним обучаемых, использование новых знаний в ходе обучения; представление новых знаний в документах, базах данных и программном обеспечении; стимулирование роста банка знаний ОУ.

Подлежит оценке также и использование методических разработок при подготовке выпускных проектов. В качестве элементов оценки сюда входят:

- наличие у заказчика запросов на разработку обучаемыми реальными инновационными проектами и их востребованность на уровне ОУ;
- наличие у заказчика тем проектов, которые формируются по результатам оценки существующих проблем, стратегических разрывов и производственных задач;
- наличие у заказчика ресурсов и оценка вероятности их выделения для организации поддержки и внедрения проектных разработок;
- наличие у заказчика разработанной системы требований к проектам и показателей их оценки;
- оценка итогового уровня разработки проектов с учетом степени их новизны, наличия в них существующих моделей и степени их адаптации к решаемым задачам, расчетов экономической эффективности, рекомендаций к пилотному или масштабному внедрению.

Увязка системы оценки качества и эффективности обучения с системой управления ОУ по уровням. В качестве уровней для оценки качества и эффективности обучения нами предложено использовать следующие: управление взаимодействиями с внешней средой, управление ОУ в целом, управление преподавательским составом, принятая система обучения. Подлежащие оценке на различных уровнях элементы приведены ниже.

При оценке уровня управления взаимодействиями с внешней средой определяется степень влияния принятой в ОУ системы обучения на его взаимодействие с партнерами, администрацией региона, контингентом обучаемых.

При оценке уровня управления ОУ в целом определяется степень влияния используемой в ОУ базы знаний и системы обучения, обеспечивающих достижение ключевых показателей эффективности и стратегических целей его развития.

При оценке уровня управления преподавательским составом определяется степень влияния принятой в ОУ системы обучения на индивидуальную мотивацию, ротацию кадрового состава и формирование кадрового резерва, а также проведение аттестации работников преподавательского состава. Оценивается интенсивность использования руководством ОУ ресурсов обучения работников преподавательского состава (частота их направлений на обучение, заинтересованность в карьерном росте и т. д.). Анализируются оценки руководства в части использования работниками преподавательского состава полученных ими знаний на практике и эффективности обучения с их применением.

При оценке уровня управления системой обучения, принятой в ОУ, с одной стороны, оцениваются учебные планы и программы, методические разработки в сравнении с международными стандартами обучения, специфика контингента обучаемых и их целей обучения, а также эффективность использования в процессе обучения и подготовки квалифицированного персонала работников преподавательского состава. С другой стороны, на этом же уровне оце-

ниваются критерии отбора обучаемых, проведение отбора обучаемых на основе уровня их исходных знаний и компетенций, а также ряд других формальных характеристик. Кроме того, регулярно проводится мониторинг знаний и компетенций обучаемых. При помощи указанных выше показателей и форм оценки эффективности процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала формируются внутренние нормы и стандарты обучения ОУ.

Оценка качества и экономической эффективности процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала. Для проведения оценки качества и экономической эффективности сначала программы обучения классифицируются по методам оценки эффективности и лишь после этого разрабатываются сами методики оценки. В общем случае будет вполне естественно оценить качество и эффективность процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала через отношение совокупности затраченных ресурсов (издержек) к полученным результатам, выраженное в процентах. В числовом выражении это будет некое значение между нулем и 100 %.

При наличии явного финансового эффекта от реализации программ обучения их экономическую эффективность можно оценить при помощи метода дисконтированного денежного потока (NPV). При этом оценка экономической эффективности производится на основе методики определения показателя NPV и индекса рентабельности (IR), с использованием концепции «альтернативных издержек» [2, с. 147]. Используя эти показатели, можно рассчитать долгосрочный эффект обучения и подготовки квалифицированного персонала в том случае, когда можно определить явные «выгоды» обучения. Однако традиционный расчет NPV возможен при условии известного денежного потока, порождаемого программой обучения. На практике вычислить денежный поток удастся не всегда в силу его неизвестности. Поэтому данный метод применяется достаточно ограниченно при оценке экономической эффективности процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала.

К программам обучения с неявным финансовым эффектом применима методика оценки экономической эффективности по методу Cost-benefit analysis и его разновидностей (CBA) [1, с. 132]. Однако и эти методы анализа экономической эффективности удастся применить далеко не ко всем программам обучения и подготовки квалифицированного персонала.

К программам обучения с целями «стратегического соответствия» применима методика оценки экономической эффективности по методу «Реализация показателей BSC, стратегической перспективы целей и показателей “Обучение и развитие” через программы обучения». Также здесь эффективны и приоритетны программы обучения, которые позволяют обучаемым приобретать навыки, необходимые для преодоления «стратегических разрывов». Обычно они отражаются на стратегических картах целей компании в целом или отдельных направлений ее деятельности. Реализация стратегических карт целей и показателей позволит добиться целевых стратегических финансовых результатов, сформулированных в стратегии развития компании [3].

В заключение следует отметить, что описанная система оценки качества и эффективности процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала является комплексной и многомерной разработкой, поэтому ее внедрение в деятельность ОУ потребует достаточно длительного времени (до 1 года) и плотного взаимодействия разработчиков с преподавательским составом, руководством ОУ и обучаемыми. Предлагаемая многомерная модель позволяет оценивать:

- во-первых, качество и эффективность процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала, а также сопровождающих его процессов по их входным и выходным параметрам, а также выстраивать развернутую систему обратной связи, учитывать стратегические цели развития ОУ;

- во-вторых, увязать эффективность принятой системы обучения с системой управления ОУ по уровням;

- в-третьих, оценивать экономическую эффективность процесса обучения и подготовки квалифицированного персонала при помощи одного или нескольких методов.

Исследование выполнено при финансовой поддержке российского гуманитарного научного фонда, проект № 14-06-00024а «Модернизация сферы высшего профессионального образования: комплексное исследование особенностей применения электронных образовательных ресурсов».

Список литературы:

1. Баффетт, У. Эссе об инвестициях, корпоративных финансах и управлении компаниями / У. Баффет. — М. : Альпина Бизнес Букс, 2005.
2. Виленский, П. Л. Оценка эффективности инвестиционных проектов / П. Л. Виленский, В. Н. Лившиц, С. А. Смоляк. — М. : Дело, 2002. — 888 с.
3. Опарина, Н. Н. Оценка эффективности обучения и развития топ-менеджеров / Н. Н. Опарина // Справочник кадровика. — 2011. — № 12.
4. Педагогические технологии : учебное пособие / под общ. ред. В. С. Кукушина. — Ростов н/Д. : Издательский центр «Март» ; Феникс, 2010. — 333 с.
5. Kirkpatrick D. L. Evaluating training programs : the four levels. — San Francisco : Berrett-Koehler Publishers, Inc. 1998.

КОНТРОЛЬНАЯ РАБОТА КАК ОДНА ИЗ ФОРМ ПРОВЕРКИ И ОЦЕНКИ ЗНАНИЙ СТУДЕНТОВ

В современных условиях интеграции России в общеевропейское образовательное пространство выявляется потребность государства в компетентных, конкурентоспособных и мобильных специалистах, что обуславливает изменения в процессе подготовки будущих работников различных сфер. В образовательном процессе все больше внимания уделяются интерактивным формам обучения, таким как: дискуссия, эвристическая беседа, «мозговой штурм», ролевые, деловые игры, тренинги, кейс-метод, метод проектов, групповая работа с иллюстрированным материалом, обсуждение видеофильмов и т. д. Все эти методы позволяют формировать ключевые компетенции.

Однако не стоит забывать и активные формы и методы, при которых осуществляется взаимодействие преподавателя и студента, развиваются определенные качества обучающихся: самостоятельность, ответственность за принятие решений, познавательная и личностная активность.

Для оценки уровня усвоения знаний в учебных заведениях проводят текущий и итоговый контроль, формы которого закреплены соответствующими нормативными документами образовательного учреждения.

Текущий контроль знаний студентов может проводиться в следующих формах: устный опрос на лекциях, практических и семинарских занятиях; защита лабораторных работ; проведение контрольных работ; проверка выполнения письменных домашних заданий и расчетно-графических работ; тестирование; проведение коллоквиумов; контроль самостоятельной работы студентов.

Контрольная работа — это способ проверки знаний на разных этапах обучения для выявления уровня знаний в той или иной области, который пригодится самим студентам в будущем, а также получение информации о характере познавательной деятельности, уровне самостоятельности и активности студентов в учебном процессе, эффективности методов, форм и способов учебной и научной деятельности. Контрольная работа позволяет выявить у студентов умение применять теоретические знания в процессе анализа конкретных проблем, помогает проверить уровень владения материалом дисциплины перед проведением итоговой аттестации. При выполнении контрольной работы студент должен показать умение видеть разные способы и методы решения поставленных задач, способность вырабатывать собственную позицию, а также умение работать с учебной литературой.

Существуют разные виды контрольных работ: аудиторные, домашние, текущие, экзаменационные, письменные, графические, практические, фронтальные, индивидуальные. При этом применяются разнообразные варианты заданий: решение задач, написание реферата, ответ на вопросы, тест, составление таблиц графиков и чертежей, выполнение упражнений. Система заданий письменных контрольных работ должна выявить знания студентов по определенной теме или модулю; выявить понимание сущности изучаемой дисциплины, умение самостоятельно делать выводы и обобщения; творчески использовать знания и навыки. Контрольная работа может включать в себя как одно задание, так и комбинацию из нескольких вариантов. Так, при выполнении аудиторной контрольной работы по дисциплине «Основы банковского дела» по модулю 3 «Операции коммерческих банков» студентам предлагается ответить на 2 теоретических вопроса и решить 1 задачу по расчету банковских процентов, доходов от операций с валютой или с ценными бумагами, а также рассчитать сумму возврата по кредитным операциям. Контрольная работа выполняется в аудитории и четко ограничена во времени, также студентам запрещено пользоваться различными источниками информации. Изложение материала теоретических вопросов должно характеризоваться краткостью и простотой. При решении задач студент должен показать умение работать с формулами, с методиками расчета банковских процентов, умение анализировать полученные результаты и делать соответствующие выводы.

Письменные контрольные работы более объективны по сравнению с устным опросом. Особенности письменных контрольных работ зависят от содержания и специфики дисциплины, а также общего уровня развития студента.

Выполнение контрольной работы осуществляется по следующим этапам:

1 этап — подготовительный. Включает предварительное знакомство со степенью исследования и актуальностью выбранного вопроса; подбор и изучение основной и дополнительной литературы; создание плана работы по исследуемой теме; анализ собственных и опубликованных данных; формулирование собственных взглядов и выводов. Обязательной начальной стадией является подбор источников и их изучение. Студент должен использовать основную и дополнительную литературу, что позволит ему систематизировать материал, раскрыть теоретическую часть работы, сформировать собственные взгляды на изучаемую проблему, проанализировать и сделать самостоятельные выводы. Источниками информации могут быть учебники, книги, сборники статей, статьи в периодических изданиях, данные официальных сайтов государственных учреждений, статистических органов, банков, организаций и бирж. Можно также использовать информацию из электронных источников.

2 этап — написание работы. Осуществляется по заранее составленному плану, который необходим для достижения последовательности в раскрытии темы. План зависит от особенности темы, взгляда студента на ее актуальность, значимость и степени изученности проблемы. В оглавлении должен быть представлен план контрольной работы с указанием страниц. Во введении раскрывается научно-практическая значимость темы, показывается актуальность проблемы, четко формулируются цели и задачи, которые ставит студент в своей работе. Основная часть контрольной работы — это сжатое, достаточно полное и объективное изложение сущности научной информации по теме, а также собственных размышлений и умозаключений автора с их анализом в сравнении с данными основной и дополнительной литературы. Основная часть может состоять из двух частей.

В первой — теоретической — раскрываются основные положения выбранной темы в зависимости от поставленных целей и задач. Содержание этой части конкретизируется индивидуально. Материал должен быть осмыслен и переработан в соответствии с темой и изложен своими словами.

Во второй части — практической — возможен анализ текста, явлений, проблем, современного состояния экономики, или отдельного сектора, или конкретного банка. Кроме анализа в этой части можно привести таблицы, расчеты, графики, схемы, рисунки и т. п.

В заключении подводятся итоги работы и оформляются выводы. Заключение носит описательный характер, но может быть представлено в виде выводов, которые отражают итоговые представления студента по проделанной работе.

В библиографическом списке необходимо включать все источники, на которые студент дает ссылки в своей контрольной работе. Все источники должны быть оформлены в алфавитном порядке. В контрольной работе могут быть приложения, которые поясняют и иллюстрируют теоретическую часть работы, а также практическую составляющую.

Благодаря проведению контрольных работ можно объективно оценить уровень подготовки студента по одной из основных тем изучаемой дисциплины, модулю и всему предмету. При оценке контрольной работы необходимо применять различные критерии: соответствие содержания теме; глубина, полнота раскрытия темы; логика изложения материала; терминологическая четкость; уровень навыков самостоятельной работы с литературой; соблюдение требований к оформлению контрольной работы. Контрольную работу нельзя оценить положительно, если в ней вопросы раскрыты поверхностно, формально и не дается личная оценка и анализ материала самим автором. Также работа не зачитывается, если в ней допущены принципиальные ошибки и не соблюдены требования по содержанию и оформлению.

Так, при проведении итоговой работы по дисциплине «Основы банковского дела» студентам предлагается раскрыть 1 теоретический вопрос по изучаемой дисциплине из примерного перечня. 2 часть работы состоит в изучении деятельности конкретного коммерческого банка Уральского региона — его уставной деятельности, лицензий, перечня оказываемых услуг, организационной структуры и банковского маркетинга. Студенты исследуют выбранные банки по данным официальных сайтов этих банков. Кроме этого студенты самостоятельно собирают сведения о проводимых в банках операциях (брошюры, буклеты, программы и раздаточный материал). Таким образом, контрольная работа содержит теоретический материал, практическую часть (описание деятельности коммерческого банка) и материалы рекламного характера. Для представления итоговой контрольной работы студенты разрабатывают презентацию по практической части — «Деятельность определенного коммерческого банка в Челябинской области». Данная контрольная работа позволяет в будущем подготовить студентов к написанию

курсовой работы и накоплению информационной базы для итоговой квалификационной работы, а также формировать профессиональные навыки работников банковского сектора, умение адаптироваться в условиях изменяющейся рыночной конъюнктуры и экономики.

Таким образом, контрольная работа позволяет студентам раскрывать свои способности, повышать свой профессиональный уровень, накапливать знания и выбирать собственную позицию, решать поставленные задачи с применением различным методов и способов.

Список литературы:

1. Иванов, Д. А. На какие вызовы современного общества отвечает использование понятий «ключевая компетенция» и компетентностный подход в образовании? / Д. А. Иванов. — М. : Московский центр качества образования, 2008.

2. Официальный сайт министерства образования и науки Российской Федерации [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/>

Тарханова Н. П.,
канд. геогр. наук, доцент,
ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ), г. Челябинск
Писклаков П. В.,
ст. преподаватель,
ФГБОУ ВПО «ЮУрГУ» (НИУ), г. Челябинск

ПРОБЛЕМЫ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В ВУЗЕ

Проблема качества образования является одной из ключевых в процессе обучения, однако каждый субъект образовательного процесса понятие «качество» понимает по-своему: для обучающегося — это комфортный психологический климат, для преподавателя — это методическое обеспечение, а для работодателя — это знания, умения и навыки выпускника. Что же есть качество? Согласно глоссарию портала «Федеральный государственный образовательный стандарт» понятие «качество образования» трактуется как комплексная характеристика, отражающая диапазон и уровень образовательных услуг, предоставляемых населению (различного возраста, пола, физического и психического состояния) системой начального, общего, профессионального и дополнительного образования в соответствии с интересами личности, общества и государства. Качественное образование должно давать возможность каждому индивиду продолжить образование в соответствии с его интересами [2].

Однако качество не есть результат. Это лишь средство, которое показывает, насколько конечный результат соответствует каким-либо спецификациям стандартам, а они, в свою очередь, связаны с потребностями, которые не являются постоянными. Отсюда следует вывод о том, что качество может быть рассмотрено в двух аспектах — как абсолютное и относительное. Абсолютное качество — это отражение статуса образовательного заведения. Относительное качество понимается как соответствие стандартам с одной стороны и соответствие запросам потребителей — с другой стороны. В этом случае с точки зрения производителя образование является качественным, а точка зрения потребителя противоположная. Именно в этом видится основное противоречие. Вузы считают, что они отвечают тем стандартам, которые предъявляются к выпускникам со стороны государства, а потребитель (в данном случае работодатель) с этим не согласен. Данное противоречие объясняется просто — изменились требования общества, а образование оказалось к этому не готовым. Реформирование системы образования выявило еще ряд проблем. Их можно свести к следующим положениям: критерии и механизмы оценки качества, частота оценки и неопределенность ситуации при реализации учебными заведениями собственных образовательных стандартов.

В федеральных государственных образовательных стандартах вопросам оценки качества образования посвящен отдельный раздел. В одном из пунктов говорится, что «обучающимся должна быть предоставлена возможность оценивания содержания, организации и качества учебного процесса в целом, а также работы отдельных преподавателей» [1].

В стандартах образования обращается внимание на создание условий, обеспечивающих образовательный процесс. К ним относятся такие требования, как наличие необходимого количества учебников и квалификация преподавателей.

В настоящий момент контроль над качеством образования предполагает оценку деятельности учебного заведения как в части контроля знаний студентов, так и контроля деятельности преподавателей. Не умаляя значение этого показателя, мы хотели бы обратить внимание на то, что от преподавателя зависят успехи его студентов, однако он — не единственный элемент в системе образования, влияющий на качество. Важны, например, мотивация, цель получения образования тем или иным студентом и политика учебного заведения. Очень часто наиболее требовательные преподаватели получают самые низкие оценки в рейтингах.

Гарантии качества не являются только проблемой европейских государств. Интерес к качеству образования возрастает по всему миру, отражая быстрый рост высшего образования и повышение его стоимости. Видя стремление к созданию экономики, построенной на знаниях, и учитывая динамику этих настроений в обществе, образование вынуждено ориентироваться на запросы общества, в частности работодателей и мнение обучающихся. Эти моменты нашли отражение в коммюнике министров образования на конференции стран-участниц Болонского процесса в Левене в апреле 2009 года, где сказано, что «реализация стратегии обучения в течение

ние жизни требует тесного сотрудничества между государственными органами, вузами, студентами, работодателями и сотрудниками» [3].

Гарантии качества ставят на повестку дня вопрос эффективности управления в том или ином учебном заведении. С ним тесно связаны вопросы организации повышения квалификации и мотивации преподавательских кадров, прогнозирования спроса на направления подготовки в соответствии с запросами общества, оценки удовлетворенности потребителя. Например, востребованы ли выпускники данного вуза, или выпускникам каких вузов отдается предпочтение, если обучались студенты по одной и той же образовательной программе, в чем причины этих различий, можно ли по этим различиям судить об эффективности управления — подобные вопросы требуют тщательной проработки в рамках системы оценки качества образования.

Многие проблемы качества связаны, на наш взгляд, с тем, что зачастую преподаватели не владеют достаточным багажом педагогических знаний. Они знают свой предмет, но не могут передать знания студентам, не знают, что оценивать при изучении курса. Зачастую контроль над знаниями сводится к овладению второстепенными знаниями, которые не отражают всю совокупность необходимых знаний, умений и навыков. Субъективность оценки находит отражение в формах оценивания и количестве необходимых для контроля вопросов, частоте контроля.

Использование новых форм способов оценки достижений, таких как рейтинговая оценка, тестирование, не всегда приносит желаемые результаты. Например, при составлении тестов преподаватели не всегда придерживаются даже элементарных правил, не говоря о том, чтобы строить тест в соответствии с принципами тестологии, а затем проводить оценку и апробацию теста так, как это должно делаться. Часто встречаются случаи, когда вопросы повторяют формулировки учебника или правильные ответы всегда идут в начале теста. Тесты используются как единственная форма проверки знаний обучающихся, хотя она не позволяет оценить умения связно выражать свои мысли, аргументировать ответы и др.

Использование рейтинговой оценки контроля знаний приводит часто к тому, что студенты, которые не сдали вовремя задания, пытаются отчитаться за весь материал в конце семестра и набрать нужное количество баллов. Таким образом, нагрузка на преподавателя резко возрастает, и он подчас подходит формально к контролю знаний студента, нарушается принцип систематичности контроля.

Еще одна проблема, когда обучаемый стремится получать не прочные знания, умения и навыки, а высокие оценки, используя для этого разные методы. Часто преподаватели совершают ошибки, выставляя завышенные оценки автоматически, так как студент из года в год получал «хорошо» и «отлично».

Подводя итоги, хотелось бы обратить внимание на то, что среди всего очерченного выше круга проблем качества образования сегодня необходимо обратить самое пристальное внимание именно на подготовку кадров для высшего образования — сегодняшний студент требует иных подходов к обучению, а следовательно, необходимо сосредоточиться на обучении преподавателей, готовых к принятию быстрых изменений, происходящих в обществе, и владеющих современными педагогическими технологиями.

Список литературы:

1. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 100400 «Туризм» (Квалификация (степень) «Бакалавр»). Раздел VIII. П. 8.5 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://минобрнауки.рф/документы/1941> (дата обращения: 10.01.2015).
2. ФГОС — Глоссарий — И-Л — Качество образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://standart.edu.ru/catalog.aspx?CatalogId=789> (дата обращения: 02.07.2014).
3. Болонский процесс 2020 — Европейское пространство высшего образования в новом десятилетии // Высшее образование в России. — 2009. — № 7. — С. 156–162.

ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНДА ОЦЕНОЧНЫХ СРЕДСТВ ПРЕПОДАВАЕМОЙ ДИСЦИПЛИНЫ В УСЛОВИЯХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Преподаватели высшей школы в процессе научно-педагогической деятельности соприкасаются с вопросами педагогического характера, требующими глубокого изучения. Основной целью каждого научно-педагогического работника является способность самоопределения в будущей деятельности современного студента, его достойная профессиональная подготовка. Преподаватель, организующий подготовку профессионала, в первую очередь должен обладать абсолютными знаниями не только о преподаваемой дисциплине, но и о профессии, в которой будущий профессионал применит полученные знания, умения, практические способы владения профессиональными приемами в профессии. Современные дисциплины в образовательном процессе формируют общекультурные и профессиональные компетенции, формированием которых и определяется уровень подготовки выпускника, его возможности становления в профессии.

Образовательный процесс требует от современного преподавателя вуза исследований в развивающемся мире современного общества и отдельных научных направлений, как профессиональной области, так и научно-педагогической, в частности исследования новых методик и способов преподавания, с помощью которых можно организовать процесс обучения доступно и эффективно в освоении знаний, умений, владений и формировании соответствующих компетенций для дальнейшего успеха каждого выпускника в профессиональной деятельности.

На данном этапе развития высшее образование выходит на новый уровень подготовки кадров, в которых нуждается современное общество с его многогранными потребностями. И основная задача высшего образования может быть определена как вложение в знания, умения, владения выпускника всего спектра компетенций, которые понадобятся ему в успешном профессиональном становлении и развитии.

Федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования (ФГОС ВО) ориентируют научно-педагогический состав вуза не на содержание, а на результат обучения. Поэтому структура и содержание основной образовательной программы (ООП), а также дисциплины, объединяющие модули любого направления подготовки бакалавра и магистра, должны быть нацелены на формирование и достижение соответствующего результата обучения, точнее — формирование всех компетенций выпускника, которые заложены ФГОС ВО третьего поколения определенного направления подготовки выпускника. Для контроля уровня и качества сформированности компетенций на каждом этапе обучения — соответствия учебных достижений требованиям основной образовательной программы любого направления и уровня подготовки требованиями ФГОС ВО — необходимо создать контрольно-измерительные материалы, иначе — фонды оценочных средств (ФОС), в процессе обучения студентов на базе разработанной рабочей программы дисциплины (РПД). Созданные каждым преподавателем ФОС позволят научно-педагогическим работникам систематически прослеживать, анализировать и корректировать весь процесс обучения. Качество фондов оценочных средств и технологии его применения во многом характеризуют образовательный уровень высшего учебного заведения и является основным показателем реализуемых образовательных программ вуза по всем направлениям подготовки.

Фонд оценочных средств — это методические материалы, нормирующие процедуру оценивания результатов обучения. ФОС можно разбить на три основных части: перечень объектов оценивания; база учебных заданий; методические материалы оценочных средств (ОС). При разработке и планировании фонда оценочных средств следует определить следующие компоненты оцениваемых средств: цель или результат обучения; представить перечень формируемых компетенций, знаний, умений, практической подготовки, методику выполнения задания, критерии оценивания для каждого ОС, раскрывающие содержание области контроля; функции и цели, виды, формы и методы контроля.

При формировании фонда оценочных средств по дисциплине преподавателю необходимо учитывать место и роль, предназначенные дисциплине в основной образовательной программе данного направления и профиля подготовки будущих кадров. Знать – какими компетенциями уже обладает и каков должен быть результат достижений при освоении студентом данной дисциплины / модуля, что достигается организацией деятельности в межпредметных взаимосвязях изучаемых дисциплин.

Фонд оценочных средств для контроля результатов достижений по конкретной дисциплине включает: оценочные средства текущего контроля и промежуточной аттестации (итогового контроля достижений результатов по дисциплине), каждая составляющая имеет свои задачи. Если фонд оценочных средств текущего контроля применяется для своевременно организуемого управления учебным процессом, то фонд промежуточной аттестации предназначен для оценки качества полученных результатов достижений в результате изучения данной дисциплины.

При планировании работы по составлению фонда оценочных средств текущего контроля модуля или дисциплины научно-педагогический работник в первую очередь определяет результаты достижений и их составляющие компоненты (знания, умения и владения) по каждой теме модуля / дисциплины. Далее продумывает, какими способами и средствами более эффективно можно осуществить контроль текущих компонентов оценивания, то есть проектирует план поэтапного формирования планируемых результатов знаний, умений и владений. Каждое контролирующее средство должно иметь конкретную цель оценивания и являться необходимым звеном цепи, формируемой при изучении дисциплины / модуля.

После подбора учебных заданий необходимо для каждого задания составить методику выполнения: подобрать форму / метод контроля, описать критерии и показатели оценивания. В методических материалах при планировании оценочного средства / учебного задания необходимо прописать методические указания для студента, преподавателя; сценарий; нормативно-методические документы; способ оценивания результатов достижений при выполнении данного задания. Самым главным составляющим компонентом оценочного средства являются критерии оценивания. При составлении критериев для более точного оценивания результатов достижений студентов необходимо описать самые значимые элементы оценивания, без присутствия которых умения, знания, владения оцениваются на низком уровне. Все этапы: что, как и когда оценивается — студент должен знать перед изучением дисциплины, для осознания, чем должен овладеть по истечении ее изучения.

Итоговым контролирующим оценочным средством результатов достижений по дисциплине / модулю является оценочное средство промежуточной аттестации. Согласно учебному плану оно может иметь форму: зачета, зачета с оценкой, экзамена, курсовой работы, защиты практики. Для фонда оценочных средств промежуточной аттестации, как и для учебных заданий текущего контроля, необходимо определить: перечень заданий, необходимых для оценивания накопленных результатов знаний, умений, практического владения изучаемым направлением будущей деятельности студента, методические материалы оценивания достижений, критерии и показатели измерения степени усвоения студентами компетенций в результате изучения дисциплины.

Фонды оценочных средств научно-педагогическими работниками оформляются согласно положению формируемой документации по системе менеджмента качества образовательной организации высшего образования, которая работает в системе высшего профессионального образования и создает фонд оценочных средств.

Сформированный и оформленный фонд оценочных средств может быть дополнен приложениями, которые более полно отражают требования преподавателя к выполнению некоторых видов оценочных средств: методические указания более подробного содержания обобщенного характера, для организации научных исследований, оформления научных исследований. Такие дополнения к РПД и ФОС либо могут выделять общие требования, характерные для учебного заведения, либо указывают на особенности изучения каких-либо дисциплин, раскрывают особенности методического подхода к организации обучения научно-педагогических работников, в полноте определяют их требования к организуемому студентом процессу познания, самостоятельного выполнения заданий дисциплины.

Процесс создания рабочих программ и приложений к ним — фондов оценочных средств — многогранен, полноценно раскрывает не только направление деятельности в определенной области, но и отношение к формированию подготовки специалиста каждым работни-

ком. Современные подходы к образовательной деятельности, применяемые методики организации учебного процесса должны носить характер максимальной открытости для студента и быть составными для организации учебного процесса, учитывающими направления деятельности и преподавателя, и конкретного вуза. Педагог в процессе организации деятельности имеет право корректировки рабочей программы и фонда оценочных средств, он выполняет работу, которая позволит ему постоянно совершенствоваться, а значит, формировать новые методы подготовки востребованного профессионала — выполнять основное требование современного высшего профессионального образования и самосовершенствоваться в профессии, к деятельности в которой он готовит своих воспитанников.

Список литературы:

1. Методические рекомендации по формированию фондов оценочных средств Института экономики, управления и права (г. Казань) [Электронный ресурс]. — Режим доступа : www.ieml.ru/files/up/umu/normativnye_dokumenty/METODICHESKIE_REKOMENDACII.pdf

ОРГАНИЗАЦИЯ СОЦИАЛЬНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ В ВУЗАХ В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Васехо О. Е.,

декан юридического факультета
НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права
им. М. В. Ладощина», г. Челябинск

Муравьев А. В.,

руководитель ВПК «Лидер»
НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права
им. М. В. Ладощина», г. Челябинск

ЕСТЬ ЦЕННОСТИ, КОТОРЫМ НЕТ ЦЕНЫ

Современная социально-экономическая реальность, связанная со сменой традиционных устоев в обществе, утрата духовных ценностей, отсутствие единой государственной идеологии и комплексной системы патриотического воспитания в рамках страны объективно ослабили связь между формирующейся личностью молодого человека и его Родиной. Все это способствовало возникновению негативных тенденций, что в конечном итоге привело к ослаблению основ государственности, падению авторитета армии, усилению социальной напряженности в обществе, особенно среди молодежи.

В сознании молодежи произошли заметные изменения в отношении к службе в Вооруженных Силах, защите своего Отечества.

Резко снизился уровень практической подготовки юношей к армии, защите Отечества, упал престиж военной профессии. Из года в год ухудшаются качественные характеристики молодого поколения, снижается степень его готовности к выполнению воинского долга, развивается правовой нигилизм. Негативные явления в значительной степени имеют место и в регионе УрФО.

Анализ поведения молодежи показывает, что размытость патриотических ценностей нередко ведет к тенденции нарастания антиобщественных проявлений, росту преступности, пьянства, наркомании, насилия и жестокости, которые стали неотвратимой угрозой не только подрастающему поколению, но и обновлению общества в целом.

Еще одной причиной, усилившей снижение патриотического сознания молодежи, является затянувшийся процесс создания целостной системы патриотического воспитания. Деятельность органов государственной власти, органов местного самоуправления и общественных организаций, которые участвуют в патриотическом воспитании, осложнена из-за трудностей финансового, правового и организационного характера. К сожалению, в сознании многих людей патриотическое воспитание сводится лишь к одному, хотя и важному, аспекту, связанному с будущей военной службой. Это значительно сужает содержание понятия патриотического воспитания.

Патриотизм в российском обществе должен пониматься как преданность и любовь к своему Отечеству, к своему народу, гражданственность и служение на благо общества. Патриотизм, как общая и неотъемлемая часть национального самосознания граждан, может и должен стать основой сплочения российского общества, возрождения его духовно-нравственных устоев. Решение этой задачи обеспечивает патриотическое воспитание, которое предполагает создание условий для формирования патриотических качеств личности.

В НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина» в целях реализации работы в области воспитания патриотических ценностей создан Военно-патриотический клуб «Лидер», объединивший ветеранов различных уровней, военнослужащих, преподавателей, студентов института и ССУЗов Ленинского района г. Челябинска, школьников.

В целях эффективного патриотического воспитания клуб проводит работу, направленную на формирование у молодежи высоких морально-психологических и нравственных качеств, организует проведение мероприятий патриотической, исторической, воспитательной и образовательной направленности, включающие формирование у детей и молодежи уважения к старшему поколению, гордости за историю нашей Родины. ВПК «Лидер» разрабатывает методы и формы взаимодействия с общественными организациями, молодежными движениями, так,

например, разработан проект «Комплекс мероприятий военно-патриотической направленности “Есть ценности, которым нет цены”».

В настоящее время на государственном уровне гражданско-патриотическое воспитание выделено в качестве приоритетного направления, и данный проект направлен на сохранение преемственности поколений и формирование патриотизма, что является особенно актуальным.

Предложенные формы будут способствовать формированию гражданственности и патриотизма, а следовательно, социализации личности не путем усвоения теоретических положений, а в активной деятельности.

Проект посвящен 70-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941–1945 гг. и направлен на гражданско-патриотическое воспитание молодежи, увековечивание памяти земляков-героев, участников Великой Отечественной войны, воинов-интернационалистов и участников локальных конфликтов, участников боевых действий путем вовлечения в активную познавательную деятельность, организации выездных экспозиций музея.

Разработанный и реализуемый ВПК «Лидер» комплекс мероприятий основан на положениях:

— Федерального закона от 28.03.1998 № 53-ФЗ «О воинской обязанности и военной службе»,

— Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»,

— Указа Президента Российской Федерации от 16.05.1996 № 727 «О мерах государственной поддержки общественных объединений, ведущих работу по военно-патриотическому воспитанию молодежи» (в ред. Указа от 21.04.1997),

— «Основ государственной молодежной политики РФ» на период до 2025 г., утвержд. распоряжением Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р,

— Областной целевой программы «Повышение эффективности реализации молодежной политики в Челябинской области» на 2015–2017 гг.

В настоящее время проблема военно-патриотического воспитания является актуальной. Стала все более заметной постепенная утрата нашим обществом традиционно российского патриотического сознания, что привело к деформации в воспитании подрастающего поколения.

Данный проект продиктован необходимостью совершенствования содержания, методов и технологий патриотического воспитания молодежи, стремлением создать единое пространство гражданско-патриотического воспитания, сочетающего формальное и неформальное образование, просвещение и стимулирование социальной активности молодежи, формирующие социально-нравственные ориентиры.

Только на основе патриотических ценностей можно воспитать ответственную, мужественную, духовно развитую личность. Воспитательные мероприятия патриотического характера способствуют не только формированию патриотических понятий, но и совершенствованию интересов и идеалов. Молодое поколение составляет то ядро, которое будет формировать будущее нашей страны, развивать идею российской государственности.

Задачи:

— формирование у детей и молодежи высокой гражданственности и социальной активности;

— создание условий для гражданского становления личности, воспитание у подрастающего поколения чувства любви к Родине, своему народу, готовности выполнять гражданский и патриотический долг перед Отечеством;

— взаимодействие Челябинской городской общественной организации «Музей памяти воинов-интернационалистов» с заинтересованными общественными организациями, Управлениями и отделами Администраций;

— консолидация сотрудничества «Музея памяти воинов-интернационалистов» с государственными, общественными и ветеранскими организациями по патриотическому воспитанию молодежи области.

В рамках проекта можно выделить группы потребителей. Прямой потребитель: учащиеся образовательных учреждений города, рабочая и сельская молодежь. Косвенный объект влияния: участники Великой Отечественной войны, воины-интернационалисты и участники локальных конфликтов, родители погибших воинов.

Проект обеспечивает успешное взаимодействие с различными субъектами социума, обеспечивает выстраивание партнерских отношений между ними за счет проведения встреч с ветеранами и участниками боевых действий, занятий, мероприятий в г. Челябинске, экскурсий, выездных экспозиций Челябинской городской общественной организации «Музей памяти воинов-интернационалистов», военно-полевых сборов, первоначальной военной подготовки в воинских частях, уборки территории памятных мест, пеших походов.

Выделим методические условия успешного проведения мероприятия:

- опора на справочную и историческую литературу, местный материал, включение в содержание фактов участия в войнах местных жителей, выпускников школы;
- возможность использования семейных архивов учащихся (фотографий, писем и т. д.);
- приглашение ветеранов Великой Отечественной войны, трудового фронта времен войны и воинов-интернационалистов, участников локальных войн и других боевых действий;
- использование социокультурных возможностей города при проведении мероприятий;
- максимально возможное использование наглядного материала, медиазаписей, записей, предметов быта военных лет, настенной карты «Великая Отечественная война», фрагментов документальных и кинофильмов о войнах;
- включение в мероприятия минуты памяти;
- возложение цветов к мемориальным доскам;
- знакомство с экспозициями школьных музеев.

В проекте, реализуемом ВПК «Лидер», представлены формы работы, которые будут использованы в воспитательной деятельности при подготовке мероприятий гражданско-патриотической направленности.

При реализации проекта нами отобраны следующие формы работы, направленные на активную познавательную деятельность молодежи:

1. Урок мужества, гражданственности и патриотизма. Урок мужества проводится накануне или в дни государственных и региональных праздников, а также в связи с годовщинами важных военно-исторических дат: Дня Победы, Дня защитника Отечества, Дня воинской славы России и др. На уроках мужества воскрешается слава, доблесть и высокий патриотизм старших поколений, оживают героические страницы истории страны. Уроки мужества проводятся в специальных помещениях: музеях, комнатах боевой славы, символических местах города или области.

2. Лекторий — это продуманный и распланированный на определенный промежуток времени цикл лекций по установленной тематике. Организация работы лектория включает в себя выбор тем, подбор лекторов, разработку лекций, оповещение слушателей, подготовку технических и наглядных средств и места, где проводится мероприятие. Выбор тем лекций и докладов определяется целями проекта.

3. Конференция — собрание, совещание представителей общественных организаций для обсуждения и решения актуальных вопросов, где обсуждение и спор предваряются коротким сообщением о состоянии проблемы или результатах гражданско-патриотической работы.

4. «Круглый стол» — форма публичного обсуждения или освещения каких-либо вопросов участниками.

5. Митинг — собрание для обсуждения каких-либо значимых вопросов, предполагающее демонстрацию взглядов в виде устных монологических выступлений отдельных ораторов.

6. Парад — ритуальное передвижение участников с целью демонстрации внешней красоты костюмов, строя и т. п. Данная форма в настоящее время стала активно использоваться в образовательных учреждениях.

7. Презентация — это форма представления информации как с помощью разнообразных технических средств, так и без них. Задача презентации — заинтересовать молодежную аудиторию. Для этого составляется сценарий презентации, в соответствии с которым подбираются: компьютерная графика, видеоряд, раздаточный материал, цветовое и звуковое оформление и другие средства. Чем ярче, интереснее и необычнее презентация, тем лучше.

8. Выездная экспозиция музея. Специально организованная деятельность по созданию экспонатов или информационного продукта для последующего знакомства с этой информацией. Работа над оформлением выставок помогает направить познавательную энергию подростков на общественно-полезную деятельность, активное участие в жизни страны. Проходит на

определенной заранее подготовленной площадке с выставочным материалом для последующей демонстрации. Выставки служат стимулом для развития творчества, развития эстетического вкуса, нравственности, повышают интерес к искусству и социальным проблемам.

Экспозиция проводится по следующим блокам:

1 блок — мероприятия, посвященные 70-летию Победы в Великой Отечественной войне

2 блок — мероприятия, посвященные воинам-интернационалистам, участникам войны в Афганистане

3 блок — мероприятия, посвященные воинам, участникам боевых действий на Северном Кавказе

4 блок — бесплатная юридическая помощь участникам Великой Отечественной войны, воинам-интернационалистам и участникам локальных конфликтов силами Юридической клиники НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладошина».

Конкретные ожидаемые результаты: у молодежи повысится интерес к истории города, района, области, страны, ее героям; расширится кругозор и интеллектуальное развитие молодежи; участники научатся отстаивать свою точку зрения о необходимости регулярно проводить семинары, дискуссии по организации военно-патриотического воспитания молодежи; повысится рост уровня социализации; удовлетворение потребностей подрастающего поколения в неформальном общении, реализация их творческого потенциала; создание условий для активной жизненной позиции через встречи, беседы, совместные мероприятия с ветеранами ВОВ; привлечение общественности, в том числе и ветеранов, к участию в работе по гражданско-патриотическому воспитанию школьников; воспитание у молодежи уважения к подвигу предыдущих поколений.

Результаты планируется оценивать следующими средствами:

- проведением диагностической работы в ходе внедрения мероприятий в практику;
- разработкой методических материалов, направленных на совершенствование системы гражданско-патриотического воспитания граждан;
- регулярным контролем хода реализации этапов проекта руководителями и вышестоящими организациями;
- подготовкой и информационным обеспечением кадров, ведущих работу по реализации проекта;
- средствами общественного контроля через конференции, круглые столы, встречи с ветеранами.

Разработана методика проведения экскурсий по разным возрастным группам, которые внедряются в школах и техникумах. И такие мероприятия должны проводиться планомерно и повседневно. Результаты этой работы необходимо освещать в средствах массовой информации.

Список литературы:

1. Основы государственной молодежной политики РФ на период до 2025 г., утвержд. распоряжением Правительства РФ от 29.11.2014 № 2403-р.

2. Областная целевая программа «Патриотическое воспитание молодых граждан Челябинской области» на 2012–2015 гг.

ВОЛОНТЕРСКИЙ ЦЕНТР В ВУЗЕ

Чтобы поверить в добро, надо начать делать его.
Л. Толстой

Система воспитательной работы вуза включает различные формы и средства, разнообразие которых зависит лишь от активности и инициативы специалистов, отвечающих за данное направление работы. Принципиально все средства такой работы можно разделить на пассивные (лекции, просмотры кинофильмов, встречи) и активные (участие студентов в разнообразных проектах в качестве инициаторов и организаторов).

Одним из наиболее эффективных и, в то же время, сложных с точки зрения системной постановки направлений воспитательной работы является волонтерская деятельность студентов. Сложность заключается уже в том, что администрировать требуется деятельность, в основе которой лежат самоорганизация и свобода выбора. Кроме этого, традиции вузовской (академической) коммуникации и формально-плановый характер организации труда педагогов также трудно сочетаются с экспромтом инициативы, риском и драйвом, присущим молодежным инициативам.

В то же время, наибольшие трудности ожидаются именно на начальном этапе организации волонтерства. После того как движение самоорганизуется, сформируются внутренние коммуникации, проявятся интересы каждого участника, процесс пойдет во многом автоматически. Этого, собственно, и нужно добиться в идеале, чтобы минимизировать усилия по руководству волонтерами.

Исходя из собственного опыта и мнений лидеров вузовских волонтерских организаций, можно выделить три типичные ошибки при организации волонтерской структуры в вузе:

1. Сохранение во взаимоотношениях с волонтерами административной коммуникации. Именно такая коммуникация изначально заложена в систему отношений между сотрудниками вуза, из числа которых и назначается руководителем студентами — потенциальными волонтерами. Сама логика административной коммуникации подразумевает, что студентам можно приказывать, принудительно привлекать к различным работам, предоставляя какие-либо льготы за участие в мероприятиях вуза.

2. Желание получить результат сразу. Существует иллюзия, что создание волонтерского центра — это что-то «по определению» привлекательное для студентов, а вступив в него, студенты приобретают дополнительные обязанности, связанные с выполнением той работы, которую им предлагают: от организации концертов до субботников.

3. Самая большая проблема — это избыточный контроль со стороны вуза, когда все должно быть так, как видит взрослый (ответственный преподаватель или же иной специалист — руководитель (куратор) волонтерского центра). Не доверяя студентам, боясь ошибки, он сам все придумывает, согласовывает с более высокими инстанциями, а студенты используются как технический персонал для реализации привнесенных идей.

Все три описанные ситуации вряд ли можно назвать волонтерством. В них присутствуют явное или скрытое принуждение, явная или скрытая оплата труда студента, а по сути — имитация волонтерской деятельности.

Наивно думать, что волонтеры — это некий «бесплатный рабочий отряд» вуза. Волонтерство — это не бесплатная рабочая сила!

Добровольцы, с точки зрения закона Российской Федерации «О благотворительной деятельности и благотворительных организациях» от 7 июля 1995 г., — это «физические лица, осуществляющие благотворительную деятельность в форме безвозмездного выполнения работ, оказания услуг» [3]. Однако нельзя относиться к ним как к бесплатной рабочей силе. Волонтерство подразумевает очень серьезную мотивацию участников.

Считается, что мотив формируется на основании потребности — нужды, осознаваемого недостатка чего-либо [7, с. 49]. Мотив, в первую очередь, — это внутренние психические побуждения личности к деятельности, поведению, обусловленные актуализацией той или иной потребности личности. Иначе говоря, мотивация — это конкретная форма проявления потреб-

ностей личности [2, с. 26]. Именно понимание потребностей студентов необходимо для построения системы волонтерской деятельности. Волонтерская организация будет тем эффективнее, чем больше своих потребностей студенты смогут удовлетворять, участвуя в ней.

Мы не первые, кто говорит о рациональных основаниях волонтерства и необходимости учета мотивационных выгод при привлечении и удержании волонтеров. Так, например С. Б. Синецкий предложил условный универсальный перечень мотивов участия в волонтерской деятельности любых категорий населения [6, с. 153–154]. Используя аналогичный подход, мы также выстроили перечень мотивов, более соответствующий именно студентам как базовому контингенту вуза.

1. Благородство, желание помочь.

Подразумевается, что практически любой человек (студент не исключение) готов чем-то пожертвовать, особенно своим временем и трудом, в случае личностного отношения к решаемой проблеме (задаче). Однако далеко не всегда поставленные задачи личностно важны для потенциальных волонтеров. «Попадание» в данный мотив совершенно неочевидно. Даже прямые призывы к помощи нередко воспринимаются людьми отстраненно. Если же несколько аналогичных призывов поступает одновременно, происходит их взаимное дезавуирование, т. к. приходится выбирать между объектами помощи — то есть принимать решение не эмоционально, а рационально. Это нередко приводит к отказу от участия в акции вообще. Иными словами, «включение» данного мотива, как ни парадоксально, происходит достаточно случайно и зависит не столько от призыва организаторов, сколько от уже сформированной культуры студента.

2. Желание избежать одиночества.

Среди молодежи, как ни странно, есть люди, по каким-то причинам испытывающие одиночество. Несмотря на то, что студенты в основном находятся в окружении сверстников: ходят на занятия, общаются на переменах, иногда работают, — тем не менее и они бывают одиноки и закомплексованы. Благодаря волонтерству потребность в друзьях можно удовлетворить. Волонтерством в основном занимаются одни и те же люди, и, поучаствовав в одном мероприятии, придя на второе, третье, есть большие шансы не просто познакомиться, а подружиться с кем-нибудь. Существует немало случаев возникновения любви и свадеб между волонтерами противоположного пола.

У отдельных людей есть еще и комплексы типа «я некрасивая» или «меня не понимают». В волонтерстве все равны; вступая в волонтерское объединение, человек приобретает как бы маленькую семью, а в семье все любимы.

3. Желание приобрести новых друзей и знакомых.

От предыдущего пункта это отличается тем, что часть студентов принципиально тяготеет к различным группам общения, разным компаниям, испытывая потребность быть в центре внимания. Это те люди, у которых сотни друзей в социальных сетях, но которые стремятся постоянно расширять свои контакты. Стремление к разнообразию приводит их в совершенно разные по видам интересов и типу общения компании. Волонтерство помогает и найти новую компанию, и добавить новую краску в образ жизни.

4. Желание приобрести полезные и выгодные знакомства.

Студент, особенно целеустремленный, по определению собирается строить успешную карьеру. Известно, что карьеру в России удобнее строить через личные контакты. Волонтерство позволяет найти много выгодных, полезных знакомств, которые можно рассматривать как полезные ресурсы, облегчающие в дальнейшем хорошее трудоустройство, продвижение по службе, получение новых полезных связей.

5. Желание самостоятельности.

Многие молодые люди испытывают дискомфорт от излишней (на их взгляд) опеки старших по возрасту и статусу: родителей, преподавателей, иных взрослых людей. Вступление в волонтерское движение они воспринимают как возможность проявить себя вне традиционных регламентаций, показать и себе, и другим, на что способны. Конечно, изначально вновь вступившим волонтерам многое не доверяют, самостоятельных решений они не принимают и участвуют, в основном, как все, в общей работе. Но стоит лишь проявить себя без страховки со стороны главных лиц, и появится шанс, что руководство заметит и оценит это. На следующее мероприятие такого волонтера могут пригласить уже в качестве руководителя направления или помощника руководителя. И вот уже степень свободы начинает зависеть от личной инициативы и организационных способностей студента.

6. Желание приобщиться к престижным проектам.

«Чувство причастности», по А. Маслоу, — одна из важных потребностей развитой личности. Для студента, еще не добившегося успеха в трудовой деятельности, — это доступный фактор престижа. Участие в Чемпионате мира по дзюдо или работа на Олимпиаде в Сочи сразу отличает молодого человека от сверстников. Этот мотив очень важен для пафосных людей, которые любят рассказывать про свои заслуги, гордятся даже маленькими победами. Волонтерство дает возможность реализовать чувство причастности, поучаствовав в хорошем деле, ощутить себя личностью с высокими моральными качествами [1].

7. Желание улучшить организационно-коммуникативные навыки, пройти своеобразный тренинг.

Студент объективно нуждается в прикладных навыках (общение, организация и планирование, управление людьми, выход из конфликтов и др.), которые трудно наработать в академическом учебном процессе. Волонтерство — это, по сути, набор разнообразных тренингов, за которые не надо платить. Причем тренинги с реальной ответственностью за результат, наблюдаемые и оцениваемые другими. Здесь студент может попробовать себя в любой роли: руководителя, исполнителя, креативщика, переговорщика, коммуникатора... Многие учатся этому на платных тренингах, семинарах, а тут это само вырабатывается и получается.

8. Желание хорошо провести время.

Есть среди студентов «тусовщики» по образу жизни. Они ходят отдыхать в разные клубы, на вечеринки, на дискотеки и т. д. — им нравится сам «тусовочный» процесс. Среди студентов их отследить несложно. Мотивом участия в волонтерской деятельности служит попадание в необычный для них досуговый процесс, предполагающий сочетание веселья, общения, организационной суеты. На первых порах серьезных работ им не поручишь, но разного рода мелочи им доверить можно. Они готовы делать простую техническую работу перед или после мероприятия, например оформлять место проведения и т. д.

9. Желание отстроиться от других в имиджевом плане, попасть в условно закрытый клуб.

Речь о получении формальных привилегий по отношению к остальным. Сюда относится бесплатное питание для волонтеров, бесплатный проезд, специальный пропуск в зону события и т. д. Это и есть социальная норма волонтера — некие блага, недоступные для обычных людей, но которыми пользуются волонтеры. Иначе говоря, это некая «отстройка» от других.

Обычно после мероприятий волонтеров поощряют сувенирами, а перед мероприятием им выдают уникальную форму, которую не найти в магазине. Звездные участники нередко оставляют им автографы. Эти мелочи служат гордостью, памятью для волонтера об участии в крупных либо маленьких (но в любом случае престижных) проектах: вот у меня есть, а у других нет. Также такая мотивация пересекается с чувством причастности и отстройки от других. Есть люди, которые хотят в «тусовку» (присоединиться к другим), а есть те, которые хотят этой же «тусовкой» отделиться от остальных.

10. Желание разнообразить собственное портфолио.

После окончания вуза студенту бывает сложно устроиться на достойное место работы из-за отсутствия опыта. Многие работодатели требуют помимо диплома портфолио. Так как студент учился, ему сложно было наработать стаж. Волонтерская деятельность позволяет наработать некий опыт контактов, приобрести новые знания и умения. Наличие волонтерской книжки, грамот и поощрений позволяет не только официально подтвердить опыт практической деятельности, но и говорит о чисто человеческих достоинствах претендента на вакантное место.

Именно с учетом этих мотивов, характерных для студенческой молодежи, в Челябинском институте экономики и права им. М. В. Ладина был создан Волонтерский центр. Он создавался во многом по инициативе самих студентов, которые в течение нескольких лет занимались волонтерством, состоя в других волонтерских организациях, участвуя в крупных городских событиях и благотворительных проектах. Студенты работали на Всероссийской эстафете Олимпийского огня, Первом форуме ГТО-2014, Уральском форуме молодежи «УТРО-2014», Чемпионате мира по дзюдо в г. Челябинске-2014, первом фестивале Workout Fest-2014. В самом институте несколько лет проводились крупные городские акции «День донора в ЧИЭП», координаторами которых работали студенты. Естественно, у Волонтерского центра есть Положение, план работы... Но, во-первых, данные документы появились постфактум, закрепив естественно сформировавшиеся отношения. Во-вторых, ключевым принципом работы центра

является самоорганизация, запрет на жесткое внешнее администрирование. При создании волонтерского центра мы исходили из постулата невозможности «заставить быть добровольцем», минимизации внешнего администрирования добровольческой деятельности [5, с. 106].

В настоящее время у Волонтерского центра ЧИЭП три основных направления работы:

1. Благотворительность.

Речь о традиционной уже акции «День донора в ЧИЭП». В 2014 году благодаря сплоченной работе Волонтерского центра был создан event-проект — зрелищное мероприятие с официальным открытием и большим концертом не только для людей, которые сдавали кровь, но и для простых гостей, пришедших на мероприятие. Из рутинного процесса День донора превратился в яркое шоу, что, конечно же, привлекло много молодежи.

2. Просвещение.

В декабре 2014 г. по инициативе Волонтерского центра был открыт клуб профессионального самоопределения молодежи «Путь к успеху». Цель клуба — содействие профессиональному самоопределению и расширению коммуникативного пространства молодежи, формирование уверенности молодых людей в собственных силах на примере сограждан, добившихся успеха [4]. 19 декабря состоялась первая встреча клуба с героями из мира спорта — Владиславом Новокрещеновым и Александром Борисовым, кумирами челябинской молодежи.

3. Работа на крупных событиях: спортивных чемпионатах Европы и мира, молодежных форумах и др.

В чем же здесь воспитательная работа? В том, что молодой человек — студент — проходит через разнообразные жизненные ситуации, которые его воспитывают не в нравоучительном формате, транслируя через экраны компьютеров и телевизоров готовые знания, но на собственных достижениях и ошибках. Причем воспитываются не только сами волонтеры, формируя активную гражданскую позицию, получая необходимые жизненные и профессиональные навыки — они позитивно влияют на других молодых людей своим примером и содержанием своих акций.

После периода становления Волонтерский центр становится по сути автономным организационно-воспитательным подразделением вуза, не требующим внешних административных усилий и существенных материальных затрат на организацию его работы.

Список литературы:

1. Крискунова, И. Благотворители и волонтерство : чем мы можем помочь людям / И. Крискунова [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.fontanka.ru/2012/10/31/103/>
2. Львов, Л. В. Психология и педагогика / Л. В. Львов. — Челябинск : НОУ ВПО Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина, 2009. — 159 с.
3. О благотворительной деятельности и благотворительных организациях : федер. закон от 07 июля 1995 г. № 135-ФЗ (по состоянию на 25 января 2015 г.) // СПС «КонсультантПлюс», 2015.
4. Положение о клубе профессионального самоопределения молодежи «Путь к успеху» [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://vk.com/doc-82388704_350325267?dl=73eed60efdd82c49b9
5. Синецкий, С. Б. Эволюция добровольчества : история становления новой социальной парадигмы / С. Б. Синецкий // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Социально-гуманитарные науки». Вып. 7. — 2006. — № 17(72). — С. 104–107.
6. Синецкий, С. Б. Волонтерские объединения граждан как социально-педагогическая система / С. Б. Синецкий // Вестник Челябинского государственного университета. Серия «Философия, социология, культурология». Вып. 3. — 2007. — № 16(94). — С. 145–149.
7. Синецкий, С. Б. К вопросу о мотивации и стимулировании студента / С. Б. Синецкий // Инновации в системе высшего образования : сб. науч. тр. / НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладощина» ; Обществ. палата Челяб. обл. — Челябинск, 2014. — С. 49–57.

Иванова Л. А.,
канд. пед. наук, доцент, начальник Центра
дополнительного профессионального образования,
Иркутский филиал ФГБОУ ВПО «Московский государственный
технический университет гражданской авиации», г. Иркутск

ТРУДОУСТРОЙСТВО И ЗАНЯТОСТЬ ВЫПУСКНИКОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ. СЕГОДНЯ ПЛОХО, А КАК БУДЕТ ЗАВТРА?

Аннотация: Статья посвящена проблеме трудоустройства выпускников педагогических специальностей. В Концепции поддержки развития педагогического образования одной из ключевых проблем, выделенных для решения, обозначена проблема «удержания в профессии». Решение этой проблемы направлено на преодоление так называемого «двойного негативного отбора» в педагогическую профессию. Остро встает вопрос «Сегодня плохо, а как будет завтра?» И можно ли преодолеть этот порог «плохо», удерживая лучших в этой профессии? А надо ли вообще удерживать в профессии? Не противоречит ли это тенденциям, наметившимся в современном мире, который вошел в третье тысячелетие и где отчетливо проявляет себя третья профессиональная революция, время транспрофессионалов?

Ключевые слова: педагогическое образование; социально-воспитательная работа; мобильность; трудоустройство; системное мышление; межотраслевая коммуникация; умение работать в кросс-культурной среде; работа в условиях неопределенности.

В первой четверти XXI века становится очевидным, что новые требования к педагогическому образованию, готовности выпускника педагогических специальностей адаптироваться к законам рынка образовательных услуг требует пересмотра привычной модели подготовки педагогических кадров, созданной в 30-ые гг. прошлого столетия. Модель подготовки и обязательного распределения выпускников, выстроенная в условиях плановой экономики XX века, больше не срабатывает и требует некоторой реорганизации. Быстрое и внезапное вхождение России в рынок повлекло за собой реформирование всех сторон жизни, а вот система подготовки педагогов не изменялась долгие годы. Быстрая смена и многообразие социальных ориентиров, политическая разбалансированность общества создали ситуацию функционально-смысловой неопределенности в педагогическом образовании. Резкому кризису в педагогическом образовании способствовали не только статьи, опубликованные в газетах и журналах, но и тексты, озвученные с экранов телевизора или в эфире радиопередач, в том числе и реклама, а также тексты из виртуального пространства Интернет, содержащие публичные резко негативные высказывания в адрес учительства и российского образования. Причем, общее число медиатекстов, содержащих отрицательную коннотацию к значению «учитель», ежедневно распространяемых по всем каналам СМИ, заметно растет. Наблюдается экспансия так называемых ученических домашних видеороликов, позиционирующих «Учителя», «Педагога», «Доцента», «Профессора» в роли «антигероя» и объекта бесконечных насмешек на сайте <http://www.youtube.com/>. Ученики через свои записи на смартфоны, iPhone и т. д. клеймят интенции, ценности, интересы современных учителей, их коммуникативное поведение в определенных ситуациях.

Заметное влияние на отрицательную динамику в сфере педагогического образования сыграл российский кинематограф. Стоит лишь вспомнить сюжеты популярного юмористического киножурнала «Ералаш». В киножурнале «Ералаш» (режиссер Борис Грачевский) высмеиваются различные негативные явления, происходящие в школе, высмеиваются учителя. В условиях дестабилизации российского педагогического образования выходят в прокат фильмы: «Школа», многосерийный авторский проект Валерии Гай Германики; «Географ глобус пропил», режиссер Александр Велединский; «Физрук», многосерийный фильм, режиссер Сергей Сенцов, Федор Стуков, и др.

Очевидно, что все эти фильмы не могли не сказаться на престиже педагогической профессии, который обозначен резким падением, а значит, и конкурс в педагогические вузы и университеты имел устойчивую тенденцию к снижению.

Так, средний балл ЕГЭ абитуриентов педагогических программ крайне низкий, и вузы в условиях отсутствия конкурса и отбора абитуриентов, мотивированных к педагогической дея-

тельности, в своем стремлении закрыть бюджетные места набирают студентов практически «с улицы». Эта порочная практика имела крайне негативные последствия для всего социума. В первой четверти XXI века остро встал вопрос о судьбе педагогических специальностей. Подтверждение находим в проекте «Концепции поддержки развития педагогического образования»: «В последние годы число педагогических вузов сокращается. Так, в 2008 году подготовку осуществляли 196 вузов, в том числе 70 — педагогических, в 2012 году — 167 вузов, в том числе 48 — собственно педагогических» [12].

Анализируя вышеназванный период, понимаешь, что ситуация в педагогическом образовании по-прежнему сохраняется. Результаты мониторинга деятельности государственных вузов и их филиалов, проведенного в 2012–2013, 2013–2014 гг. Министерством образования и науки Российской Федерации, показали, что большинство педагогических вузов признаны имеющими признаки неэффективности, и подлежат реорганизации [9].

В Концепции поддержки развития педагогического образования ключевые проблемы педагогического образования обобщены в три группы: входа студентов в профессию, процесса подготовки и удержания в профессии по окончании колледжа или вуза. Составители проекта Концепции говорят о существовании «двойного негативного отбора», когда в педагогические вузы поступают не самые «лучшие» (в академическом смысле) абитуриенты, а учителями становятся не самые «лучшие» выпускники [12].

Объясняется эта отрицательная тенденция легко: резко отрицательное отношение социума к Педагогу, низкий престиж профессии учителя, низкий заработок при высоких нечеловеческих нагрузках, отсутствие карьерных перспектив и т. д.

Отсюда нынешняя ситуация на рынке образовательных услуг характеризуется, с одной стороны, ухудшением возрастной структуры российского учительства. Как показали исследования, результаты которых нашли отражение в аналитических докладах о ситуации, сложившейся в современном образовании, «...растет доля учителей пенсионного возраста, и в 2005 г. она превысила 15 %. Лишь 42 % учителей моложе 46 лет. Характерен для этой профессии и гендерный дисбаланс. 86,3 % школьных учителей страны по-прежнему женщины (среди директоров школ женщин немного меньше — 76,9 %)» [14, с. 66]. К этой же проблеме можно отнести и усилившуюся в последнее время задержку с уходом из школы учителей, которые фактически не соответствуют современным требованиям [15]. При этом большинство из обучавшихся на педагога не стремятся трудоустроиться в систему образования. Опрос студентов по УГС 050000 показал, что выпускники не планируют трудоустроиться в школу или надолго задерживаться в ней. Нами были опрошены выпускники специальностей 050301 — Русский язык и литература; 050303 — Иностранный язык; 050703 — Дошкольная педагогика и психология; 050707 — Дошкольная педагогика и методика дошкольного образования; 050708 — Педагогика и методика начального образования и др.

Аналогичная ситуация сохраняется и в 2014–2015 уч. году. Необходимость разрешения этой ситуации актуализирует предложенную концепцию поддержки развития педагогического образования, ее своевременность, а также обусловила формирование имиджа выпускника педагогической специальности как специалиста, способного успешно позиционировать себя на рынке труда. Поэтому организация социально-воспитательной работы в педагогическом колледже или вузе в современных условиях с целью повышения престижа педагогической профессии и уровня реального трудоустройства студентов и выпускников по направлению подготовки «Образование и педагогика» — одно из наиважнейших направлений.

Как было отмечено выше, в целом Концепция поддержки педагогического образования появилась своевременно, но по-прежнему остается в плену узкоспециализированной подготовки к педагогической деятельности, что не отвечает современным требованиям и не отвечает современным вызовам. Подготовка специалистов, способных к профессиональной, социальной, географической и др. мобильности — одна из важнейших задач современного педагогического образования России, а это не учтено в Концепции поддержки педагогического образования.

Проблемы профессиональной мобильности, готовности к быстрому профессиональному перестраиванию себя привлекает внимание зарубежных исследователей и становится все более актуальной в нашей стране. Проблемы профессионального высшего образования, в том числе и педагогического, в контексте его обновления и «вписывания» в новые мировоззренческие реалии являются предметом пристального внимания не только педагогов, представителей различных наук, но и аналитиков от СМИ, руководителей государственного и муниципального управ-

ления в сфере образования. За последние годы исследования в данном направлении проводились активно, их результаты изложены в аналитических трудах ряда отечественных авторов [1; 3; 4; 5; 6; 7; 8; 9; 14; 19 и др.].

Таким образом, в науке и практике к настоящему моменту созданы, с одной стороны, предпосылки, необходимые для решения данной проблемы, с другой — анализ ее состояния в психолого-педагогической литературе, изучение опыта работы высших учебных заведений, собственного многолетнего опыта обучения на педагогических специальностях свидетельствуют о наличии ряда противоречий между:

— объективными потребностями студентов педагогических специальностей успешно позиционировать себя на рынке труда, быть социально, профессионально мобильными и успешными (а показателем успешности является наряду с другими и не на последнем месте уровень заработков) и традиционными технологиями подготовки будущего педагога и ориентацией на «удержание в профессии»;

— потребностью личности в осознании своих жизненных, профессиональных целей, места и задач в новых экономических условиях, разработке реальной программы личных действий для обеспечения трудоустройства и собственной карьеры «не после окончания обучения, а немедленно в процессе обучения» и недостаточным вниманием к этим вопросам со стороны преподавателей, к проектированию возможных вариантов развития педагогической карьеры в сфере образования.

Вместе с тем, первая четверть XXI века оказалась богатой на глобальные перемены: мировой экономический кризис, продолжение снижения нефтяных котировок, опустившихся в январе 2015 г. ниже отметки в \$50/баррель, резкое ослабление рубля, вступление России в полосу затяжной рецессии, формирование многополярного мира и резкое усиление процессов международной конкуренции и кооперации на фоне проявления глобальных проблем и вызовов, которые ярко проявляют себя уже сейчас и появятся в ближайшее время на рынке труда. Вот эти вызовы:

В первую очередь, общество развивается в условиях экспоненциального роста сетевых СМИ, и невозможно предсказать, что понадобится выпускнику при трудоустройстве после завершения высшего образования. Вуз готовит студента к трудоустройству в обществе, которое пока не существует. Каким будет рынок труда к моменту окончания вуза, никто не знает, т. к. общество развивается динамично, а высшее образование консервативно по природе, ориентировано на передачу опыта от старших к младшим.

Поэтому мы полагаем, что новые вызовы предполагают преодоление старых стереотипов, форм и методов образования, моделирования профессиональной карьеры на опережение, и это закономерно. Это побуждает студента уже на первом курсе активно самостоятельно анализировать ситуацию, просчитывать возможные сценарии развития, оценивать риски и выстраивать модель развития будущей карьеры с учетом этих факторов и процессов. Педагогу важно донести до студента, что профессиональная деятельность человека не предопределена больше на весь период его профессиональной жизни, что необходимо быть готовым к быстрому и гибкому профессиональному перестраиванию себя. И сегодня выигрывает не тот, кто ориентирован на одну единственную профессию, осваиваемую в вузе, а тот, кто готов к непрерывному обновлению знаний, освоению новых профессий и специальностей, готов работать в различных организационных структурах, менять их и не быть привязанным к одному единственно заданному месту работы. И в этом смысле «Концепция поддержки развития педагогического образования» со своими идеями «удержания в профессии» не соответствует современным реалиям.

В то же время необходимо отметить, что общество характеризуется развитием нового открытого мультилингвального, кросс-культурного, полиэтнического информационного (медиа) образовательного пространства вне границ, государств, континентов, вне времени. Поэтому формировать у студента надо такие навыки, как межатраслевая коммуникация, мультиязычность, умение работать в кросс-культурной среде, в условиях неопределенности, и самое главное — умение учиться, меняться всю жизнь [2].

Вместе с тем, выпускник вуза, к сожалению, не всегда готов жить в условиях неопределенности, в вузе он привык, что любая задача имеет одно верное решение, даже на сайте Федерального интернет-тестирования <http://i-exam.ru/news> в тестах традиционно предлагается выбрать один правильный ответ из нескольких. Но в реальной профессиональной жизни на рынке труда задач с одним правильным ответом не бывает. В процессе профессионального пути при-

ходится делать выбор как в сказке: «Налево пойдешь — коня потеряешь, направо пойдешь — жизнь потеряешь, прямо пойдешь — жив будешь, да себя позабудешь...».

Из вышеизложенного вытекает, что вопрос трудоустройства очень актуален, и многие университеты предлагают свои пути решения проблемы. В нашем опыте была разработана и успешно реализовалась инновационная образовательная программа «Комплексная система непрерывной практической подготовки школьной и студенческой молодежи педагогических специальностей к деятельности в условиях рыночной экономики». Эта программа представляет собой цикл инновационных образовательных проектов: «Образовательные и профессиональные стажировки учащихся», «Интенсивное введение в специальность на младших курсах», «Институт студенческих лидеров», «Форум “Связь поколений: настоящее и будущее специальности 050707 — кадровый резерв XXI века”», «Клуб выпускников специальности 050707», «Педагогический форум: Стратегии профессионального роста», конкурс исследовательских работ «Я специалист», «Моя карьера», «Аукцион педагогических идей» и др.

Ежегодно до выпускников доводились сведения о вакансиях на рынке труда, собирались заседания комиссий по трудоустройству, всевозможная помощь оказывалась со стороны деканатов факультетов, выпускающих кафедр и преподавателей. Но, конечно же, в успешном трудоустройстве заинтересован, прежде всего, сам выпускник, который может использовать различные формальные и неформальные институты трудоустройства: кадровые агентства, объявления в газетах, журналах, выставки вакансий, социальные сети и др. Степень ориентированности образовательных программ на рынок труда становится ключевым показателем эффективности высшего образования. Ориентированность на рынок труда реализуется через систематизированное взаимодействие образования и работодателей и проявляется в виде критериев и требований к выпускникам с точки зрения их текущей практической пригодности к занятости. Кроме того, мы учили студентов адекватно реагировать на непредсказуемые изменения структуры рынка труда.

Осознавая, что обозначенная проблема для студентов очень важна, и студенты не ассоциируют свое будущее с педагогической профессией, мы приступили к определению возможностей трудоустройства студентов педагогической специальности. Мы, прежде всего, обратились к анализу учебного плана, изучению литературы по проблеме трудоустройства выпускников педагогических специальностей [1; 3; 8; 18 и др.]. Нас заинтересовали положения, выдвинутые в статьях и трудах [10; 11; 13; 16; 17; 19; 20] и в Концепции поддержки педагогического образования [12]. Вот это положение, которое заставило пересмотреть наше отношение к получаемому образованию: «С другой стороны, продолжительное (занимающее годы) изучение быстро устаревающих профессиональных компетенций объективно теряет конкурентоспособность. Профессиональная подготовка делится на фундаментальное ядро (которое не привязано жестко к той или иной профессии, а имеет «выходы» на целый ряд возможных использований) и быстро меняющийся набор прикладных компетенций. Например, философское образование может быть отправной точкой для профессии бизнес-консультанта, журналиста или чиновника, а специалист по аккаунтингу — иметь математическое, экономическое или управленческое образование. Во многом такая тенденция — порождение перманентного обновления номенклатуры профессиональных ниш. В условиях, когда “актуальная жизнь” профессии измеряется 10–15 годами, соответствующий “оптимальный” набор профессиональных предметов просто не успевает отстроиться. В то же время наличие нескольких источников системных представлений о предмете обогащает профессиональную практику» [10, с. 41–42].

Позволим себе повториться, в целом поддерживая Концепцию поддержки педагогического образования, мы не можем согласиться с ее авторами, предлагающими решать проблему удержания в профессии, что противоречит современным взглядам «забыть о подходе, что мы раз и навсегда выбираем профессию» [2, с. 21]. Как отмечают эксперты в области современного образования, в последние годы в сфере образования происходит перефокусировка с узкой специализации на «депрофессионализацию» вузов: высшее профессиональное образование рассматривается как незавершенное, освобождая выпускника конкретного вуза от рабской привязанности к одной профессии. И сегодня выпускник вуза может поработать экономистом, а затем — журналистом, а потом — педагогом [10; 15; 21 и др.].

Принимая во внимание все вышесказанное, представляется перспективным направить усилия преподавательского корпуса на дальнейшую разработку проблемы мобильности личности будущего педагога. Основная цель состоит не в том, чтобы удержать его в педагогической

профессии, а показать ему, что следует учитывать динамическое изменение рынка труда и быть готовым к тому, что перечень специальностей, актуальных и востребованных сегодня, может измениться в связи с повышением престижа одних и понижением других на рынке труда.

Также студентам интересен вопрос о возможном ежемесячном доходе педагогических специальностей. Мы готовили студентов к мысли, что в настоящее время можно найти достойное применение своим знаниям и способностям, которое бы удовлетворяло их материальные и моральные потребности. Вместе с тем, обращали внимание на то, что недостаток опыта работы влияет на зарплату. Даже в частной школе начинающий преподаватель получает в два раза меньше, чем тот, у которого есть определенный опыт. Та же ситуация и в вузе, и в школе.

Важно обратить внимание студентов и на то, что заработная плата зависит и от того, где проживает и работает молодой специалист [8, с. 3–13]. На заработную плату преподавателя в соответствии с новой системой оплаты труда оказывает влияние также то, какие требования предъявляет работодатель. Учитель сельской школы получает значительно ниже, чем учитель г. Иркутска, и наоборот — учитель иркутской школы получает в разы меньше, чем учитель Москвы.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод о том, что необходимо сместить акцент в подготовке специалиста на социально-личностные и общепрофессиональные компетенции. Мы видим их в качестве основополагающих, именно от их сформированности зависит, как выпускник сможет ориентироваться на рынке труда, будет ли способен работать в быстро меняющихся обстоятельствах. Другими словами, от их сформированности зависит, будет ли выпускник успешным. А успешность измеряется тем, кем человек чувствует себя, выйдя на рынок труда.

Можно заключить, что:

1. Длительное время основной задачей высшей школы была подготовка специалиста к работе по полученной специальности. При этом, к сожалению, недостаточно внимания уделялось формированию таких качеств, как системное мышление, межатраслевая коммуникация, мультиязычность, умение работать в кросс-культурной среде, работа в условиях неопределенности, и самое главное — умение учиться, меняться всю жизнь. Между тем, современному обществу требуются специалисты, обладающие профессиональной мобильностью, поскольку все те, кто сейчас учится в вузе, поменяют профессию в своей жизни несколько раз [2], современное общество отходит от концепции монопрофессиональной жизни, т. е. вариант «всю жизнь трудиться на одном рабочем месте» в наши дни уже не работает.

2. Специальности УГС 050000 могут стать одними из самых перспективных и востребованных на сегодняшний день, и интерес к ним можно существенно повысить в ближайшем будущем, если готовить студентов мобилизовывать и творчески перестраивать свой профессиональный путь, показывать студенту пути изменения себя, своих профессиональных планов в ситуации неопределенности.

Список литературы:

1. Аврамова, Е. М. Работодатели и выпускники вузов на рынке труда : взаимные ожидания / Е. М. Аврамова // Социс. — 2006. — № 4(264). — С. 37–46.
2. В АСИ рекомендуют забыть о выборе профессии на всю жизнь [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://rusnovosti.ru/posts/304364?utm_medium=twitter&utm_source=twitterfeed (дата обращения 20.01.2015).
3. Гачкуев, Р. Г. Куда податься молодежи? / Р. Г. Гачкуев // Высшее образование сегодня. — 2005. — № 11. — С. 12–13.
4. Довженко, Н. Н. Непрерывное образование в условиях совместных промышленно-университетских центров / Н. Н. Довженко, Е. В. Кирюхина, Н. В. Фирблина // Дополнительное профессиональное образование. — 2004. — № 2. — С. 9–13.
5. Иванова, Л. А. Коадаптация медиа- и образовательного пространства — залог успешного решения проблемы пространственной лакуарности в высшем профессиональном образовании / Л. А. Иванова // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М. К. Аммосова. — 2009. — Т. 6. — № 2. — С. 38–44.
6. Иванова, Л. А. Проектирование индивидуальных стратегий карьерного роста будущего специалиста дошкольного образования / Л. А. Иванова, Е. А. Коюшева // В кн. : Юбилейный год. Кафедра педагогики ИГЛУ : история и современность : сборник научных статей / Феде-

ральное агентство по образованию ; ГОУ ВПО Иркутский гос. лингвистический ун-т ; [отв. ред. О. А. Лапина, Л. А. Иванова]. — Иркутск, 2008. — С. 174–187.

7. Иванова, Л. А. Современный учитель : новые требования к профессиональным компетенциям и личностным характеристикам / Л. А. Иванова, О. М. Вербицкая // *Crede Experto : транспорт, общество, образование, язык*. — 2014. — № 1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2014/03/ivanova-verbitskaya.pdf> (дата обращения 11.01.2015).

8. Илясов, Е. Трудоустройство и занятость выпускников вузов : система содействия / Е. Илясов // *Высшее образование в России*. — 2005. — № 7. — С. 3–13.

9. Информационно-аналитические материалы по результатам анализа показателей эффективности образовательных организаций высшего образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://miccedu.ru/monitoring/> (дата обращения 20.11.2014).

10. Кузьминов, Я. И. Российское образование-2020 : модель образования для инновационной экономики / Я. И. Кузьминов, И. Д. Фруммин // *Вопросы образования*. — 2008. — № 1. — С. 32–64.

11. Ковалева, А. В. Мониторинг экономики образования / А. В. Ковалева // *Экономика образования*. — 2007. — № 3. — С. 33–51.

12. Концепция поддержки развития педагогического образования [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.vedu.ru/news-konceptsiya-podderzhki-razvitiya-pedagogicheskogo-obrazovaniya/> (дата обращения 20.11.2014).

13. Матушкин, Н. Н. Формирование перечня профессиональных компетенций выпускника высшей школы / Н. Н. Матушкин, И. Д. Столбова // *Высшее образование сегодня*. — 2007. — № 11. — С. 28.

14. Никитина, Е. А. Профессиональная мобильность будущего педагога как актуальная проблема / Е. А. Никитина // *Crede Experto : транспорт, общество, образование, язык*. — 2014. — № 1 [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://ce.if-mstuca.ru/wp-content/uploads/2014/12/nikitina.pdf> (дата обращения 11.01.2015).

15. Образование и общество : готова ли Россия инвестировать в свое будущее? / Обществ. Палата Рос. Федерации. — М. : Изд. Дом ГУ-ВШЭ, 2007. — С. 5–102.

16. Сластенин, В. А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. — М. : Просвещение, 1976. — 160 с.

17. Соловьев, В. П. Компетентностная модель выпускника / В. П. Соловьев // *Высшее образование сегодня*. — 2007. — № 9. — С. 76.

18. Средние зарплаты по самым распространенным профессиям в Иркутске в марте 2008 г. // *Работа сегодня*. — 2008. — 27 марта. — С. 7.

19. Шадриков, В. Д. Новая модель специалиста : инновационный и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // *Высшее образование сегодня*. — 2004. — № 8. — С. 26–31.

20. Verbitskaya, O. M. Media Competence as an Integral Quality of a New Teacher for a New School / O. M. Verbitskaya, L. A. Ivanova // *European researcher*. — 2011. — № 12(15). — P. 1652–1655.

21. Perkin, G. The Rise of Professional Society : Britain since 1880 / G. Perkin. — L. : Routledge, 1990.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ЭСТЕТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ И ПЕРСПЕКТИВЫ ИХ РЕШЕНИЯ

В конце XX столетия возникли многие аномальные явления в социальной и духовно-нравственных сферах, деформировавшие общечеловеческие принципы нравственности и справедливости, породившие расхождение между высокими духовно-нравственными принципами и повседневной реальностью жизни. В результате современное общество столкнулось с девальвацией духовных ценностей, смещением ценностных ориентаций, что чаще всего называют проблемой экологии духовной культуры, то есть проблемой эстетического воспитания молодежи — генофонда России, ее будущего, ее надежды [8, с. 18]. Данная проблема повлекла за собой появление ряда других проблем, требующих решения:

— *проблема организации эстетического воспитания в условиях дополнительного образования*, проявляющаяся в том, что из-за отсутствия государственного финансирования многие учреждения дополнительного образования были закрыты или были переведены на уровень областного или местного финансирования, что также постепенно привело к их закрытию или к организации на их месте учреждений, приносящих прибыль (игровых залов, казино, торговых предприятий и т. д.);

— *проблема подмены устоявшихся ценностей отечественной культуры иностранными* (американизация киноиндустрии и книжного рынка, насыщение магазинов и рынков китайской продукцией низкого качества), что впоследствии привело к неуправляемости процессов формирования ценностных ориентаций студентов вообще и эстетических в частности;

— *проблема появления информационных коммуникативных технологий*, вследствие которого чтение художественной литературы, посещение музеев, театров, общение с природой, людьми культуры и искусства было в большинстве случаев подменено на компьютерные игры, просиживание в глобальной сети Интернет, просмотр видеофильмов низкого качества, прослушивание появляющихся в геометрической прогрессии многочисленных «шедевров» поп- и рок-исполнителей, часто не отвечающих требованиям никакой цензуры, и т. д.;

— *проблема снижения эффективности воспитательной работы в вузе*, находящейся в зависимости от социально-политических факторов: ушли в прошлое всеобщие обязанности в общественных молодежных объединениях — комсомольской организации, в культурно-массовых объединениях (клубах художественной самодеятельности, студенческих отрядах в рамках третьего трудового семестра, кинолекториях, спортивно-массовой работе и т. д.);

— *проблема малоэффективного эстетического воспитания учащихся старших классов сельских школ, являющихся потенциальными студентами вузов*.

Далее обратимся к выявлению перспектив решения сложившихся проблем эстетического воспитания в высших учебных заведениях.

Для современного этапа развития образования характерно появление инновационных идей, в том числе и в области эстетического воспитания. Большими возможностями в их реализации обладают высшие учебные заведения Российской Федерации. Так, для решения проблемы *снижения эффективности воспитательной работы в вузе* в учебные планы вузов включаются многочисленные курсы по выбору, спецкурсы, спецпредметы, имеющие эстетическую направленность. Кроме того, в современной высшей школе эффективной формой эстетического воспитания студентов является *организация досуговой деятельности студентов* (походы в театр, картинные галереи, встречи с писателями, композиторами, актерами театра, кино, посещения выступлений симфонических оркестров, прослушивания произведений классической музыки, сопровождающиеся специальными беседами, аннотациями, и т. д.).

В настоящее время практически все студенты имеют возможность заниматься на *факультетах дополнительного образования* с многочисленными отделениями (художественная фотография, дизайн интерьера, компьютерная графика, вышивка, лозоплетение, резьба по дереву и т. д.). Вузовские факультеты дополнительного образования развивают потребности студентов в прекрасном, пробуждают и укрепляют стремление организовывать свой труд, быт и

взаимоотношения по законам красоты. Многочисленные игровые залы, казино, развлекательные учреждения закрыты по решению Правительства РФ.

В последние годы все активнее в решении вопросов *эстетического воспитания студентов* используются *информационные коммуникативные технологии*. Они выполняют не только развивающую, но и образовательную и воспитательную функции. Сегодня вузы научились использовать воспитательные возможности современных ИКТ: для получения доступа к множеству электронных баз данных, в том числе профессиональных; для посещения виртуальных музеев, присутствия на музыкальных вечерах, концертах, транслируемых через Интернет и т. д. [4, с. 47].

Однако заметим, что использование возможностей ИКТ для эстетического воспитания студентов не заменяет использование традиционных носителей эстетической информации — книг, картин, скульптур, архитектурных объектов, общения с природой, людьми культуры, науки, искусства, и т. д.

Остается нерешенной *проблема эстетического воспитания учащихся сельской школы* в дотационных регионах Российской Федерации. В таких регионах сельская школа с ее бедностью, бесперспективностью поражает феноменальной способностью к функционированию. Школа в глубинке держится сегодня только за счет современного учительства [7]. Исторически сложилось так, что характер развития деревенской школы во многом определялся тенденциями развития экономики сельского хозяйства, социальной структурой села и динамичной общественной жизнью. Сегодня, в условиях многоукладной экономики, упадка сельскохозяйственного производства школы вынуждены самостоятельно решать задачу трудового, нравственного, экологического, эстетического воспитания учащихся [10, с. 41]. Сельская школа вынуждена заниматься организацией социально-педагогической и социокультурной работы в открытой среде, имея приоритетной целью оздоровление среды обитания ребенка, преодоление отчужденности детей и родителей, старшего и младшего поколений, восстановление вековой крестьянской традиции воспитывать «всем миром» [1, с. 219.]. Тем не менее можно обозначить ряд факторов, так или иначе влияющих на решение вопросов эстетического воспитания молодежи в сельской местности. Благоприятно влияют на реализацию эстетического воспитания молодежи в сельской местности:

1. *Социокультурная сфера села*, традиционно отстававшая от уровня развития городской среды, всегда требовала восполнения пустующей ниши в культурном пространстве. Благодаря школе интенсивно идет процесс окультуривания окружающей среды.

2. *Тесные социальные связи между жителями села, богатые этнические традиции* дают возможность успешно организовывать эстетическое направление педагогической работы, основанное на познании исторических, фольклорных, природных особенностей [11, с. 7–8].

Неблагоприятно сказываются на решении вопросов эстетического воспитания детей и молодежи села следующие факторы:

1. *Среднеразвитая или недостаточная материальная база*, создающая проблемы организации изучения дисциплин эстетического цикла по кабинетам.

2. *Недоукомплектованность многих школ кадрами*, большая текучесть молодых специалистов. Любое звено образовательного процесса могло в одночасье разрушиться по причине отъезда учителя.

3. *Низкий уровень развития окружающей социокультурной среды*, бедность форм социокультурного взаимодействия приводят к тому, что люди с высоким культурным потенциалом не примиряются с примитивизмом непосредственного окружения, стремятся искать контакты со средой более высокого порядка [9, с. 68].

Состояние сельской школы сегодня вызывает тревогу, так как это тот социальный институт, где сложнее и труднее всего реализовывать эстетическое воспитание. Сельская школа более других нуждается в обновлении материально-технической базы, кадровом пополнении, внедрении новых технологий, приемлемых для малочисленных классов и адекватных психологическим особенностям сельских детей. Наладив организацию процесса эстетического воспитания в сельской местности, можно будет спасти село от деградации. Поэтому необходимо организовать деятельность сельской школы в области эстетического воспитания детей и молодежи (в рамках центров досуга для молодежи, детских и молодежных объединений, кружков, клубов по интересам и т. д.). Ибо выпускники сельских школ — это будущие студенты высших учебных заведений, участники процесса эстетического воспитания в вузе.

Далее важно отметить, что решение *проблемы подмены устоявшихся ценностей отечественной культуры иностранными* осуществляется на уровне государства. В частности, В. В. Путин одним из путей ее решения обозначил формирование эстетического вкуса современной молодежи, как «одного из путей сохранения культурного наследия России» [3]. Он призвал создать все условия, чтобы «становление молодого поколения происходило в атмосфере отечественной культуры, чтобы у молодежи воспитывался высокий эстетический вкус и стандарты поведения», среди которых особое внимание обратил на: 1) развитие гуманитарного образования; 2) предоставление возможностей профессионального художественного образования подросткам и молодежи; 3) активное развитие библиотечной системы (особенно сельских и школьных библиотек, оснащение библиотек передовыми информационными системами и единым программным обеспечением [3].

Резюмируя материалы, излагаемые в данной статье, следует сказать, что решение обозначенных проблем эстетического воспитания будет более успешным, если оно будет осуществляться не только на уровне учреждений высшего образования, но и на уровне государства.

Список литературы:

1. Зайкин, М. Сельская малочисленная : уровень базовый и повышенный / М. Зайкин, С. Алексеева // Народное образование. — 1999. — № 7–8. — С. 216–219.
2. Коротева, Е. Г. Обучение, компьютеры, Интернет... / Е. Г. Коротева, А. А. Беляев // Компьютер Пресс. — 1997. — № 9. — С. 19.
3. Материалы выступления В. В. Путина на заседании Совета по культуре при президенте России / Кузьмин, В. Культурный просвет // Российская газета. — 2007. — 31 мая [Электронный ресурс]. — Режим доступа : <http://www.rg.ru/2007/05/31/kultprosvet.htm>
4. Панина, Н. Н. Педагогические особенности подготовки студентов колледжа к самообразованию средствами новых информационных технологий : дисс. ... канд. пед. наук / Н. Н. Панина. — М., 2003.
5. Полонский, В. М. Научно-педагогическая информация : Словарь-справочник / В. М. Полонский. — М. : Новая школа, 1995. — 256 с.
6. Поляков, А. А. Состояние информационных ресурсов сферы образования / А. А. Поляков, В. В. Вержбицкий, В. В. Попов, Е. В. Огородников // Инновации в образовании. — 2001. — № 4. — С. 76–82.
7. Пятибратова, И. И. Развитие самообразования как средство подготовки учителя малокомплектной начальной школы : дисс. ... канд. пед. наук / И. И. Пятибратова. — М., 2003. — 193 с.
8. Ридняк, М. И. Организационно-педагогические проблемы эстетического образования и воспитания студентов в современных условиях России : дисс. ... канд. пед. наук / М. И. Ридняк. — М., 2001. — 184 с.
9. Соловьева, Н. В. Статус и социальные ожидания преподавателей вуза / Н. В. Соловьева // Проблемы образования на рубеже XXI века : международный диалог : тезисы межд. конф. — М. : Магистр, 1996. — С. 66–68.
10. Суворова, Г. Ф. Сельская школа : новое в содержании образования / Г. Ф. Суворова // Педагогика. — 1996. — № 6. — С. 41–45.
11. Фарков, А. В. К проблеме профильной дифференциации в малокомплектной школе / А. В. Фарков // Математика в школе. — 1991. — № 5. — С. 7–8.
12. Цвеляя, И. А. Применение новых информационных технологий при изучении общетехнических дисциплин : дисс. ... канд. пед. наук / И. А. Цвеляя. — Брянск, 2000. — 167 с.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ЗДОРОВЬЯ СТУДЕНТОВ

Педагогические условия являются внешними обстоятельствами учебно-воспитательной среды по отношению к объекту (А. Абдуллина, В. Сластенин и др.), которые становятся причинами качественных изменений личности студента.

Формирование культуры здоровья студентов зависит от многих различных факторов и условий, под которыми мы понимаем внешние и внутренние обстоятельства, определяющие проявление и становление исследуемого феномена. В данном случае мы понимаем под педагогическими условиями среду, в которой реализуется причинно-следственная связь между исследуемыми предметами, явлениями, процессами. То есть под педагогическими условиями формирования культуры здоровья студентов понимаем специально созданные обстоятельства, способствующие становлению этого феномена у будущих специалистов.

Охарактеризуем имеющиеся подходы ученых к проблеме принципов, факторов, путей и педагогических условий формирования культуры здоровья будущих специалистов.

В. Бабич, например, определяет такие принципы формирования культуры здоровья учащихся: непрерывность, аксиологический подход к пониманию здоровья, забота о здоровье, превентивность, гуманизация, природосоответствие, учет возрастных и индивидуальных особенностей, наглядный пример, самовоспитание, нравственный подход к половому воспитанию, взаимодействие семьи и школы, самореализация [1]. На наш взгляд, если понимать под принципом исходные положения, основные дидактические требования к процессу обучения и воспитания, выполнение которых обеспечивает его необходимую эффективность, то не все принципы, названные ученым, есть собственно принципы, часть из них можно считать подходами. Однако некоторые принципы формирования культуры здоровья считаем необходимыми и целесообразными для формирования культуры здоровья студентов. Это такие принципы обучения, как наглядность, систематичность и последовательность, связь теории с практикой, учет возрастных и индивидуальных особенностей, и принципы воспитания: безусловное позитивное отношение к личности, опора на положительное, систематичность и преемственность, единство и последовательность воспитательных воздействий.

Полностью согласны с Л. Безуглой [2] в том, что в системе мероприятий по формированию культуры здоровья индивида важным условием является его собственная активность как следствие осознанной потребности к ведению здорового образа жизни. Речь идет об обеспечении условий, при которых студент становится субъектом собственного развития, самосовершенствования и самооздоровления. Важным средством в этом направлении является самостоятельная работа студента, которая становится приоритетной в контексте требований Болонской декларации. В процессе исследования ученым установлено, что наиболее целесообразным в формировании культуры здоровья будущих специалистов является организация их самостоятельной работы как в учебно-воспитательном процессе по физическому воспитанию, так и во внеурочное время, с чем мы полностью согласны. Заметим, что понятие самостоятельной работы по формированию культуры здоровья студентов Л. Безугла определяет как субъектную полиаспектную деятельность будущего специалиста, включающую самообразование по вопросам формирования, сохранения и укрепления здоровья; самопознание индивидуальных особенностей и самосовершенствование физических, психических и духовных качеств, которая обеспечивает самооздоровление личности на основе формирования ценностного отношения к здоровью и приобретения навыков ведения здорового образа жизни.

Педагогические условия формирования культуры здоровья студентов в условиях компьютеризации обучения обосновывает Ю. Драгнев [3]. Среди них: создание положительной мотивации студентов к пониманию здоровья как ценности, применение оздоровительных технологий уменьшения негативного влияния компьютера на здоровье студентов в учебном процессе и в процессе самостоятельной работы, направление содержания оздоровительных технологий на развитие аспектов индивидуального здоровья (духовного, психического, физического) студентов в условиях компьютеризации обучения, организация учебного процесса с учетом

совокупности компонентов культуры здоровья студентов в условиях компьютеризации обучения.

Как видим, существуют различные подходы к определению педагогических условий формирования культуры здоровья личности, но есть основания считать эту проблему до конца не решенной и продолжить поиск оптимальных условий развития культуры здоровья будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки.

Анализ научных трудов (Л. Безугла, Ю. Драгнев, Г. Капранова, С. Кириленко, Г. Кривошеева, Ю. Мельник, Л. Соколенко и др.), изучение современной практики профессиональной подготовки студентов, учет результатов констатирующего этапа эксперимента и собственного педагогического опыта дает основания предположить, что успешное формирование культуры здоровья студентов возможно при соблюдении следующих педагогических условий: мотивирование студентов к активной учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование основ здорового образа жизни с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности; организация продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов в процессе овладения здоровьесберегающими технологиями, ориентированными на будущую профессиональную деятельность; усиление воспитательного воздействия среды учебного заведения путем привлечения студентов к различным формам здоровьесберегающей деятельности.

Представим характеристику указанных педагогических условий.

Проблема формирования культуры здоровья студентов является актуальной, достаточно сложной и своевременной, поскольку именно юношеский возраст является решающим в формировании физического и психического здоровья личности. Именно на этом этапе социализации личность проходит огромный путь развития, который не повторяется в течение последующей жизни. В этот период закладываются основные черты личности, отношение к себе и окружающим, к необходимости профессионального становления. Важно на этом этапе сформировать у студентов учебных заведений систему знаний и практических навыков, направленных на сохранение здоровья, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом, а затем культуру здоровья.

Проблема здоровья студенческой молодежи всегда находилась в центре внимания педагогов, интерес к ней не ослабевает и сегодня, так как изменение социальных условий, трансформация экономической модели развития страны в русле рыночной экономики, снижения социальных стандартов жизни привело не только к пересмотру, но и существенному расхождению взглядов различных институтов общества относительно целей и содержания физического и психического развития человека. В частности, в условиях рыночной экономики здоровье специалистов расценивается работодателями как ресурс, который спонтанно восстанавливается лишь в результате своевременно выплаченной заработной платы. Системная деятельность по формированию здоровьесовосстанавливающей среды (стадионы, бассейны, кабинеты лечебной физкультуры, полноценное питание в обеденный перерыв, базы отдыха и др.) со стороны руководства большинства корпораций также не является нормой. Поэтому возникает потребность в создании гибких педагогических условий здоровьесберегающего обучения и воспитания личности в условиях государственных образовательно-воспитательных учреждений. Реализация педагогами таких условий позволит сформировать определенные знания, умения, навыки, повышать уровень культуры здоровья будущих специалистов.

Формирование культуры здоровья студентов, конечно, зависит от различных факторов (учебный процесс, внеурочная деятельность, спортивная, общественная работа, общение, средства массовой коммуникации). Значительное влияние осуществляют также общественно-политические, материально-технические, организационно-педагогические факторы. Общественно-политические обеспечивают признание государством необходимости формирования культуры здоровья студентов как средства формирования здорового образа жизни, развития физической культуры в целом. По данным наших исследований, обучение основам сохранения здоровья в системе профессионального образования находится на недостаточном уровне. Основными препятствиями эффективности этой работы являются: низкий уровень валеологической грамотности студентов, недостаточная компетентность преподавателей по вопросам формирования культуры здоровья студентов.

Итак, исходя из вышесказанного, мотивацию студентов к активной учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование основ здорового образа жизни с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности, считаем важным педагогиче-

ским условием формирования культуры здоровья студентов в процессе профессиональной подготовки.

Полностью соглашаясь с А. Юнак, который разделяет здоровьесохраняющие технологии на две группы, можем определить аналогичные группы технологий для будущих специалистов:

— здоровьесберегающие — технологии, которые создают безопасные условия для пребывания, обучения и работы в учебном заведении, а также те, что решают задачи рациональной организации воспитательного процесса (с учетом возрастных, половых, индивидуальных особенностей и гигиенических требований), соответствия учебной и физической нагрузки возможностям будущих специалистов;

— здоровьесформирующие — технологии, направленные на укрепление физического здоровья студентов, повышение потенциала (ресурсов) здоровья [4, с. 350].

Таким образом, организация продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов в процессе овладения здоровьесохраняющими технологиями, ориентированными на будущую профессиональную деятельность, является, по нашему мнению, еще одним педагогическим условием формирования культуры здоровья будущих специалистов в процессе их профессиональной подготовки.

Еще одним педагогическим условием, что, на наш взгляд, будет способствовать формированию культуры здоровья студентов в процессе их профессиональной подготовки, является усиление воспитательного воздействия среды учебного заведения путем привлечения студентов к различным формам здоровьесохраняющей деятельности.

Важными методологическими идеями для обоснования этой педагогической условия является теория о социальной среде как определяющем факторе воспитательного процесса (Л. Выготский); идея использования потенциала среды, осознанного насыщения социальной среды воспитательным потенциалом, педагогического ориентирования среды (С. Шацкий) и др. Педагогическое ориентирование среды заключается, в данном случае, в целенаправленном привлечении будущих специалистов к различным формам здоровьесохраняющей деятельности.

Однако стоит отметить, что среда учебного заведения имеет воспитательное, формирующее влияние, в частности способствует развитию культуры здоровья студентов, лишь в том случае, когда студенты активно участвуют в различных видах здоровьесохраняющей деятельности. Студенты в таком случае принимают цели этой деятельности, усваивают ее содержание и способы, а также эмоциональные отношения, связанные с ней.

Организация продуктивного взаимодействия преподавателя и студента в процессе овладения здоровьесохраняющими технологиями создает ту основу, на которой формируются потребности и мотивы, вызывающие психологическую готовность к деятельности, сохраняющей здоровье, развивается способность студента к анализу собственного поведения в учебно-воспитательной среде учебного заведения, к объективной его оценке, происходит экстериоризация знаний и их практическая реализация, соответственно, идет формирование мышления, ориентированного на здоровый образ жизни.

Чтобы стать основой повседневной деятельности и поведения, знания о здоровом образе жизни должны осознаваться. Это осознание происходит в процессе их «ощущения» и эмоционального «переживания» и закрепляется в ходе выполнения специальных здоровьесберегающих упражнений.

Таким образом, внедрение вышеназванных педагогических условий, а именно: мотивирование студентов к активной учебно-познавательной деятельности, направленной на формирование основ здорового образа жизни с учетом особенностей будущей профессиональной деятельности; организация продуктивного взаимодействия преподавателей и студентов в процессе овладения здоровьесберегающими технологиями, ориентированными на будущую профессиональную деятельность; усиление воспитательного воздействия среды учебного заведения путем привлечения студентов к различным формам здоровьесберегающей деятельности — положительно влияет на формирование культуры здоровья студентов.

Список литературы:

1. Бабич, В. І. Принципи формування культури здоров'я школярів / В. І. Бабич // Науковий вісник Донбасу. — 2011. — № 1 [Електронний ресурс]. — Режим доступа : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/nvd_2011_1_13.pdf
2. Безугла, Л. І. Використання самостійної роботи по формуванню культури здоров'я при підготовці майбутніх вчителів / Л. І. Безугла // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту : зб. наук. пр. — Х. ; Донецьк, 2005. — № 22 (спец. вип.). — С. 3–5.
3. Драгнєв, Ю. В. Формування культури здоров'я студентів в умовах комп'ютеризації навчання : дисс. ... канд. пед. наук / Ю. В. Драгнєв ; Луган. держ. пед. ун-т ім. Тараса Шевченка. — Луганськ, 2008. — 300 с.
4. Юнак, А. Підготовка майбутніх вчителів фізичної культури до впровадження здоров'язберезувальних технологій на уроках з лижної підготовки / А. Юнак // Гуманітарний вісник. — 2011. — № 27. — С. 348–352.

Научное издание

Инновации в системе высшего образования

Материалы VI Всероссийской научно-методической конференции

Ответственный за выпуск *Синецкий С. Б.*
Корректura, верстка *Худякова Н. Э.*
Дизайн обложки *Захарова Е. А.*

Тираж 100 экз. Подписано в печать 10.02.2015
Бумага офсетная. Формат 60×84 1/8. Усл. печ. л. 10,8

НОУ ВПО «Челябинский институт экономики и права им. М. В. Ладина»
454135, г. Челябинск, ул. Энергетиков, 63.
Тел. 8 (351) 253-54-12

Отпечатано с готового оригинал-макета на ризографе ИП Катасонова И. Е.
454010, г. Челябинск, ул. Енисейская, 6.

